

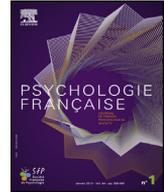


ELSEVIER

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective

Strategies and reactions of school bullying victims and their entourage: A retrospective study

C. Tolmatcheff^{a,*}, F. Hénoumont^a, E. Klée^a, B. Galand^b

^a Psychological sciences research institute (IPSY), place du Cardinal-Mercier, 10, bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

^b Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, place du Cardinal-Mercier, 10, bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

INFO ARTICLE

Historique de l'article :

Reçu le 22 juin 2017

Accepté le 18 septembre 2018

Disponible sur Internet le xxx

Mots clés :

Harcèlement

Scolaire

Victimes

Stratégies d'adaptation

Entourage

RÉSUMÉ

Cette étude vise à explorer les réactions et stratégies mises en place par les victimes et par leur entourage (pairs, enseignants, parents) pour faire face au harcèlement scolaire, en combinant deux perspectives théoriques distinctes mais complémentaires : les stratégies de coping et la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010). L'analyse de 32 entretiens rétrospectifs montre que loin de rester passives, les victimes tentent généralement une diversité de réponses face au harcèlement. Si certaines stratégies peuvent améliorer leur état émotionnel, la plupart n'ont toutefois pas d'impact sur le harcèlement lui-même. Par ailleurs, les réactions des adultes sont souvent jugées inadéquates. Il semble néanmoins primordial de ne pas laisser les victimes seules face au problème, car elles sont prises dans un cycle d'impuissance qui les épuise. Une série d'implications pratiques sont présentées au sujet du soutien et de l'accompagnement des victimes ainsi que des interventions concrètes visant à mettre fin au harcèlement.

© 2018 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : chloe.tolmatcheff@uclouvain.be (C. Tolmatcheff).

<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.09.002>

0033-2984/© 2018 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

A B S T R A C T

Keywords:

Bullying

School

Victims

Coping strategies

Relatives

The negative consequences faced by students who are victims of school bullying are clearly documented. Nevertheless, few studies have examined victim's reactions and strategies to cope with bullying. Yet a better understanding of these reactions would allow a better support from health professionals and to improved prevention actions. This study aims to explore the victim's coping strategies through the content-analysis of 32 interviews conducted with former victims. Given their decisive influence on the bullying's situation, spontaneous or requested reactions of peers, teachers and parents are examined as well. To include these two aspects in a common theoretical framework, this research proposes to combine two distinct approaches: the coping strategies and the Participant Role Approach (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996). The efficiency of each highlighted strategy is analysed and discussed regarding current scientific knowledge. Results suggest that victims generally experiment a large panel of reactions and strategies to cope with bullying. Nevertheless, few of these strategies seem to have an effect on bullying itself, but some can improve the emotional well-being of the victims. Victims who attempted to be liked by their bullies by changing their own behaviour reported no improvement of their relations with the bullies, neither did the ones who used humour in order to get closer to bullies. Bullies didn't get tired when victims passively endured the bullying, hoping that it would stop by itself. Stand up (verbally or physically) to the bully led to increased bullying (one situation excepted). Physical avoidance of bullies (e.g. staying in classroom during playtimes) allowed some victims to temporarily reduce their emotional distress. Several victims experimented positive interactions with peers in extra-curricular activities (e.g. sport, art, scouting) that helped them recovering confidence in their social skills. Most of victims sought social support at one point of the bullying time. The efficiency of this strategy entirely belongs to the warned person's reaction and is thus highly variable. Based on participants' report, only increased connectedness with a peer could have an impact on the bullying behaviour through a better integration in the peer-group. On the contrary, parents and teachers' reactions are often perceived by the victims as not appropriate and as leading to a worse situation. In terms of practical implications, these results highlight the importance of raising teachers and parents' awareness of the bullying, as well as the significance of the peers group dynamic. Following-up any bullying situation observed or reported in the school would probably help ensuring relevant interventions.

© 2018 Société Française de Psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

1. Introduction

Chaque année, un nombre non négligeable d'enfants sont victimes de harcèlement à l'école (Craig et al., 2009). Une enquête internationale menée en 2013–2014 indique que, parmi les jeunes de 11 à 15 ans, près de 12 % déclarent avoir été victimes de harcèlement en France, 11,5 % en Suisse, 13,5 % au Canada et 20 % en Belgique francophone (Inchley et al., 2016). Une multitude de recherches a mis en lumière les conséquences néfastes du harcèlement pour les différents enfants impliqués (harceleurs, témoins) et principalement pour les victimes. Si l'on connaît de mieux en mieux l'impact négatif, à

court et à long termes, sur la santé mentale (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010), physique (Gini & Pozzoli, 2009 ; Rigby, 2008) et le parcours scolaire de ces dernières (McDougall & Vaillancourt, 2015), les études qui se sont penchées sur les réactions et les stratégies qu'elles mettent en place face au harcèlement sont plus rares. Comment les victimes répondent-elles au traitement qu'elles subissent ? Tentent-elles de se défendre ? De demander de l'aide ? De se faire oublier ? Et surtout, qu'est-ce qui, de ces différentes stratégies, s'avère efficace ou utile ? Par ailleurs, les réactions de l'entourage, spontanées ou sollicitées par la victime, représentent également un élément déterminant dans la situation de harcèlement. Disposer d'une base de connaissances plus étoffée en réponse à ces questions permettrait sans nul doute un meilleur accompagnement des victimes par les professionnels de la santé ainsi qu'un enrichissement des actions de prévention.

Cet article n'a pas la prétention d'être exhaustif ou d'apporter des solutions toutes faites à ce phénomène complexe, mais se propose d'explorer la question du vécu et de l'expérience des victimes face aux situations de harcèlement. À travers l'analyse de 32 entretiens semi-directifs avec d'anciennes victimes, aujourd'hui adultes, nous espérons livrer aux professionnels et aux familles d'enfants concernés un panel de ressources, de leviers et de pistes d'action permettant de mieux comprendre et accompagner les jeunes confrontés à des situations semblables.

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de modèle conceptuel du harcèlement réunissant les réactions et stratégies individuelles et celles de l'entourage des victimes. Cette étude se veut être un premier pas dans cette direction en proposant de combiner deux perspectives distinctes mais potentiellement complémentaires : l'approche individuelle des stratégies de *coping*, d'une part, et celle, groupale, de la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996) La section suivante dresse le cadre théorique et présente les différents concepts retenus pour appréhender notre objet d'étude. Elle tentera de faire entrevoir au lecteur la richesse et le potentiel que représente le choix d'une grille de lecture multi-théorique dans le cadre de cette recherche exploratoire.

2. Cadre théorique

Les définitions données au *bullying*, terme anglophone désignant le harcèlement et faisant souvent référence au milieu scolaire, s'accordent sur au moins trois caractéristiques : l'intentionnalité, la répétition dans le temps et le déséquilibre des forces entre la victime et son ou ses agresseur(s) (Olweus, 1993). Le *bullying* peut être décrit comme « des actes négatifs délibérés et répétés, à l'égard d'une personne qui ne voit pas comment y mettre fin » (Galand, Hospel, & Baudoin, 2014).

La question des réactions et stratégies des victimes face au harcèlement peut être abordée à travers différents champs théoriques. Nous retiendrons ici les stratégies de *coping* et les mécanismes de défense parmi les approches centrées sur l'individu, et la Participant Role Approach comme approche centrée sur les tiers. La recherche de soutien social, bien qu'étant une stratégie de *coping* individuelle, implique naturellement la réaction (ou l'absence de réaction) de tiers. Aussi, un point lui sera consacré dans la section des approches centrées sur les tiers et évoquera les questions de la réaction des pairs, des enseignants et des parents des victimes.

2.1. Approches théoriques centrées sur l'individu

Les stratégies de *coping*, de l'anglais « to cope », « faire face, combattre avec succès », sont définies par Chabrol comme « des stratégies d'adaptation mises en place par un individu pour maîtriser, réduire ou simplement tolérer une situation aversive » (2005). À la suite de Lazarus et Folkman (1984), on distingue généralement les stratégies de *coping* centrées sur le problème (visant à modifier la situation générant le stress) et celles centrées sur les émotions (visant à réguler les émotions générées par la situation). Chabrol et Callahan (2013) distinguent également entre le *coping* actif (affrontement du problème pour le résoudre), passif et évitant. Les études qui se sont intéressées aux stratégies de *coping* chez les victimes de harcèlement scolaire indiquent qu'il existe une multitude de réactions possibles et que toutes n'ont pas été étudiées (Leclerc, 2015). Selon les auteurs, on peut ainsi observer diverses façons de classer et d'articuler ces stratégies, qui comportent bien souvent des recouvrements. Le Tableau 1 présente les classifications utilisées par Black, Weines, et Washington (2010), Hunter et

Tableau 1

Classification des stratégies de coping dans la littérature.

Passives		Actives	
Centrées sur le problème	Centrées sur les émotions	Centrées sur le problème	Centrées sur les émotions
Ignorer ^{b,c}	Reconnaître qu'on ne parvient pas à faire face ^c	Riposte ^{b,c}	Partage social ^c
Soumission ^b	Auto-accusation ^a	Auto-défense ^a	Diminution de la tension/extériorisation ^a
Endurer ^{c,d}	Pensée magique ^e	Résistance/confrontation ^{a,d}	Planification d'une vengeance ^c
Modification du comportement ^d	Centration sur le positif ^f	Recherche de soutien social ^{a,b,e}	
	Distanciation émotionnelle ^a	Manipulation du contexte social ^c	
	Intériorisation ^a	Évitement ^e	
		Distanciation « physique » ^a	
		Denonciation ^b	

^a Tenenbaum et al., 2011.^b Black et al., 2010.^c Naylor et al., 2001.^d Kanetsuna et al., 2006.^e Hunter & Boyle, 2004.

Boyle (2004), Kanetsuna, Smith, et Morita (2006), Naylor, Cowie, et del Rey (2001) et Tenenbaum, Varjas, Meyers, et Parris (2011) et regroupe les notions de ces différents auteurs selon leurs similitudes.

Le rôle principal des mécanismes de défense pour Kreisler (1997) concerne le traitement des affects négatifs provoqués par les situations traumatiques et conflictuelles. Le déni, l'isolation affective, la fuite en avant, l'intellectualisation, la créativité, le recours à l'imaginaire, l'humour, la sublimation, le clivage et la formation réactionnelle sont autant de processus, qui, utilisés avec souplesse et de façon variée, participent de la modulation de l'impact traumatique. En revanche, ces défenses viennent s'inscrire dans un fonctionnement pathologique lorsque leur utilisation est rigide, inadaptée au contexte et réduite à certains mécanismes exclusifs (De Tychey & Lighezzolo, 2004). L'humour, la sublimation, la créativité et l'intellectualisation sont habituellement considérés comme des défenses « matures », constructives et témoignant d'un mode de fonctionnement adaptatif (Cyrułnik & Seron, 2003).

Il existe un recouvrement conceptuel entre la notion de *coping* et les mécanismes de défense issus des théories psycho-dynamiques. Tandis que certains auteurs les distinguent (Cramer, 2000, 2001 ; Haan, 1969), notamment selon des critères d'(in-)conscience et d'intentionnalité, d'autres proposent une approche intégrative (Chabrol, 2005 ; Plutchnik, 1995) suivant laquelle le *coping* surviendrait quand les mécanismes de défense ne suffisent plus, ou inversement, selon les auteurs. Pour d'autres, enfin, le chevauchement conceptuel entre les deux notions, et notamment la similitude entre mécanismes de défense et *coping* centré sur les émotions (Newman, 2001), est tel qu'il devient peu pertinent de continuer à s'efforcer de les distinguer théoriquement (e.g. Chabrol & Callahan, 2013). C'est cette dernière orientation qui a été adoptée dans le cadre de cette étude et il sera dès lors uniquement fait référence, dans la suite du texte, à la notion de stratégies de *coping* dans une optique englobante.

Certaines études qui s'inscrivent dans cette perspective théorique centrée sur l'individu visent à décrire la fréquence de différents types de stratégies utilisées par les victimes (Black et al., 2010 ; Hunter & Boyle, 2004) ou à comparer la fréquence d'utilisation selon le genre, l'âge, et le rôle joué dans la situation de harcèlement (Kristensen & Smith, 2003 ; Naylor et al., 2001 ; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011 ; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). D'autres études s'intéressent à la manière dont les élèves perçoivent l'efficacité de différentes stratégies pour mettre fin au harcèlement (Camodeca & Goossens, 2005 ; Craig, Pepler, & Blais, 2007 ; Kanetsuna et al., 2006), tandis que d'autres encore cherchent à mettre en relation les stratégies rapportées par les élèves avec l'intensité de la victimisation (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008 ; Tenenbaum et al., 2011) ou avec l'adaptation socio-émotionnelle des victimes (Hunter, Mora-Merchan, & Ortega, 2004 ;

Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012 ; Visconti & Troop-Gordon, 2010). Il est difficile de dégager une image cohérente des résultats de ces études, car les typologies de stratégies utilisées varient d'une étude à l'autre (Tableau 1), les stratégies recommandées par les élèves ne sont pas nécessairement celles qui s'avèrent aidantes pour les victimes (Craig et al., 2007), et les associations avec l'adaptation socio-émotionnelle dépend de l'indicateur utilisé (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002 ; Visconti & Troop-Gordon, 2010). Les résultats convergent néanmoins pour indiquer que les stratégies actives ou centrées sur le problème généralement réputées efficaces (Clarke, 2006), ne le sont pas nécessairement dans le contexte du harcèlement (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002), et que les stratégies assertives – consistant notamment à répliquer au harceleur ou à chercher à se venger – sont liées à un niveau plus élevé de difficultés d'adaptation (Machmutow et al., 2012 ; Visconti & Troop-Gordon, 2010).

2.2. Approches théoriques centrées sur les tiers

Dans la Participant Role Approach décrite par Salmivalli (2010) et Salmivalli et al. (1996), le harcèlement est considéré comme un comportement fonctionnel, correspondant à une stratégie qui permet aux harceleurs d'atteindre des objectifs de statut et de domination sociale. Cette stratégie s'avère efficace et donc persiste. En effet, en raison de plusieurs mécanismes psychosociaux, les réactions d'aide ou de soutien à la victime de la part de l'audience sont rares (Mallet, Richard, & Schneider, 2012), ce qui renforce le comportement du harceleur. Pour expliquer ce manque de réactivité, Salmivalli (2010) met en avant « l'effet spectateur » décrit par Darley et Latane en 1968 : lorsqu'un événement a beaucoup de témoins, on constate, d'une part, une certaine diffraction du sentiment de responsabilité personnelle : « Quelqu'un d'autre que moi peut intervenir. » ; et d'autre part, un véritable monitoring collectif de l'attitude à adopter : « Si personne ne bouge, c'est que la situation ne le nécessite pas. ». De plus, il n'est pas aisé d'aller à l'encontre des agresseurs, qui sont, comme expliqué, souvent populaires et influents. Bien au contraire, le réflexe « adaptatif » sera de prendre ses distances par rapport à la victime pour ne pas risquer d'y être assimilé (Juvonen & Galvan, 2008). Le fait de rejeter la cible des harceleurs devient alors une norme sociale et souligne en outre l'appartenance au groupe (Garandeau & Cillessen, 2006). Dans cette perspective théorique, les réactions des témoins représentent un élément déterminant dans la persistance ou l'extinction du comportement de harcèlement.

Cette perspective invite à dépasser l'analyse purement individuelle des stratégies de *coping* ou mécanismes de défense en prenant en compte les réactions de l'entourage. Ainsi, bien qu'étant une stratégie de *coping* individuelle, la recherche de soutien social présente un intérêt particulier en raison de sa complexité interactionnelle. Effectivement, le succès du recours à cette stratégie ne dépend pas exclusivement du sujet, mais également du tiers auquel la victime fait appel et de la réaction de ce dernier. Une attention spécifique sera donnée aux réactions des pairs, des enseignants et des familles des victimes, trois acteurs clés dans les situations de harcèlement et trois sources de soutien social, dont les relations avec le bien-être psychologique sont largement documentées (Rueger, Malecki, Pyun, Aycock, & Coyle, 2016).

La réaction de l'enseignant revêt une importance particulière au regard de la littérature (Roland & Galloway, 2002). En effet, les élèves tendent à adopter la même attitude que leur enseignant (Henry et al., 2000). C'est-à-dire que si l'enseignant n'intervient pas face à une situation de harcèlement, ses élèves seront davantage susceptibles de ne pas apporter leur aide à la victime. Par ailleurs, Bellon et Gardette (2010) indiquent que les enseignants détectent rarement les cas de harcèlement, qui semble « voilé » : ils emploient d'ailleurs le terme d'« invisible visibilité ». Les résultats de Leff, Patterson, Kupersmidt, et Power (1999) suggèrent que beaucoup d'enseignants n'ont pas une compréhension claire de la nature et de la dynamique des phénomènes de harcèlement (aspect de répétition, rôle des témoins, etc.), ce qui les empêche de les distinguer des autres formes de violence.

Paradoxalement, si la Participant Role Approach permet une bonne compréhension de ce qui arrive à la victime de harcèlement, elle nous informe peu concernant ce que cette dernière met en place pour essayer de gérer ou de modifier sa situation. En ce sens, l'approche des stratégies de *coping* pourrait s'avérer complémentaire. En outre, la plupart des travaux menés selon ces deux perspectives sont de nature quantitative et ne permettent pas une analyse fine des circonstances qui entourent telle ou telle action des victimes et les réactions des personnes impliquées (Seiffge-Krenke, 2011). À cet égard, l'étude de Tenenbaum et al. (2011) constitue une exception. Ces chercheurs ont mené des entretiens

qualitatifs avec des groupes de 3 à 8 jeunes de 9 à 15 ans, identifiés par des adultes comme étant des victimes chroniques de harcèlement. Leurs analyses suggèrent que les stratégies de *coping* rapportées par ces élèves poursuivent souvent plusieurs objectifs simultanément et ne peuvent pas toujours être classées suivant les catégories « centrées sur le problème » ou « centrées sur les émotions ». L'étude qualitative de [Corby et al. \(2016\)](#) montre quant à elle que le point de vue des élèves concernant les facteurs qui contribuent à la gravité du harcèlement « traditionnel » ou du cyberharcèlement ne concorde pas nécessairement avec les hypothèses avancées par les experts. Ces deux études soulignent l'intérêt d'utiliser des méthodes qualitatives pour mieux prendre en compte l'expérience et le vécu des victimes de harcèlement. Notons cependant qu'elles ont toutes deux été menées en contexte anglophone.

La question de savoir comment les victimes font face au harcèlement scolaire a, jusqu'à présent, été relativement négligée par les recherches qualitatives ([Evans et al., 2017](#), malgré la contribution certaine qu'elle pourrait amener en termes de qualité et d'adéquation de l'accompagnement proposé aux victimes ainsi que des actions de prévention. À travers le tamis théorique composé par les différentes approches présentées, nous espérons répondre aux deux principaux objectifs de cette recherche : approfondir les connaissances actuelles au sujet des stratégies mises en œuvre par les victimes pour faire face au harcèlement et déterminer, parmi celles-ci, celles qui se sont révélées profitables pour les sujets interrogés.

3. Méthode

L'échantillon comprend 32 adultes (22 femmes et 10 hommes) entre 19 et 37 ans, rapportant avoir été victimes de harcèlement en primaire (6), en secondaire (17), ou les deux (8). Les informations ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-directifs d'une durée de 40 à 120 minutes qui se sont déroulés soit dans les locaux de la faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation prévus à cet effet, soit au domicile des participants ou d'une des chercheuses. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire, via des annonces papier (affichées sur des campus universitaires), informatisées (Facebook) ou orales, en auditoires. L'annonce proposait une définition du harcèlement, informait de la prévalence importante de ce phénomène, et précisait que l'étude s'intéressait au vécu et à l'expérience de personnes ayant été personnellement victimes de harcèlement en milieu scolaire. Le caractère confidentiel de la recherche était mentionné dans l'annonce et rappelé en début d'entretien. Il a été demandé à chacun des participants de signer un formulaire de consentement libre et éclairé. Les participants ont été recontactés une semaine après l'entretien afin de s'assurer que la remémoration du vécu de harcèlement n'avait pas entraîné d'inconfort psychologique majeur (ruminations, cauchemars, ...). Les entretiens semi-structurés se sont appuyés sur une grille d'entretien élaborée a priori ([Blanchet & Gotman, 2010](#)), composée de questions ouvertes et de questions de relance. Cette grille s'appuyait sur les cadres théoriques évoqués plus haut. Une première étape de l'entretien consistait à questionner les participants quant aux épisodes de victimisation vécus, de manière à s'assurer qu'il s'agissait bien de harcèlement scolaire. Une seconde série de questions portait sur les réactions des participants, d'une part, et de l'entourage (pairs, enseignants, parents), d'autre part, de manière à pouvoir identifier leurs stratégies respectives et à appréhender au mieux la complexité interactionnelle de la recherche de soutien social, tel qu'expliqué dans la section précédente. Enfin, un troisième jeu de questions concernait l'évaluation par les participants de l'efficacité de ces réactions¹.

Les entretiens ont été retranscrits et codés. Le codage a été réalisé indépendamment par les trois premières auteures de l'article. Ces codages ont ensuite été mis en commun et discutés. Les cas de désaccord ont été résolus en concertation avec le dernier auteur de l'article. Nous avons fait le choix de nous inspirer de la typologie présentée dans le [Tableau 1](#) pour structurer l'analyse du contenu des entretiens. Cependant, certains participants ont évoqué des réactions qui ne s'intègrent pas tout à fait dans cette typologie. Quelques catégories ont donc émergé en cours d'analyse ([Braun & Clarke, 2006](#)). Nous avons tenté de regrouper ces catégories selon la distinction posée par [Lazarus et Folkman](#)

¹ Des informations complémentaires concernant la grille d'entretien peuvent être obtenues sur simple demande auprès de la première auteure de cet article.

(1984) entre stratégies centrées sur les émotions et stratégies centrées sur le problème. Cependant, comme dans l'étude de Tenenbaum et al. (2011), cette distinction s'est avérée difficile d'usage, une même stratégie pouvant être utilisée pour tenter de réguler ses émotions à certains moments et pour tenter de résoudre le problème à d'autres, voir les deux en même temps (comme par exemple dans le cas de la recherche de soutien social). Dans l'analyse des résultats, une stratégie ou réaction est considérée comme efficace et pertinente si elle a permis, du point de vue subjectif du sujet, de diminuer la fréquence des victimisations ou l'impact de la situation de harcèlement sur son bien-être physique ou psychologique.

4. Résultats

La présentation des résultats est organisée en dix sections. Les six premières correspondent à des catégories de stratégies de *coping* individuelles, ayant émergé au cours des entretiens et, pour la plupart, évoquées dans d'autres études. La septième est consacrée à la recherche de soutien social, en articulation avec les trois suivantes, qui détaillent les réactions et stratégies de l'entourage de la victime : celles des pairs, des enseignants, et enfin, des parents.

4.1. Auto-accusation (*Self-blame*)

Notons tout d'abord que la grande majorité des participants s'est sentie fautive ou en partie responsable d'être la cible de harcèlement, finissant notamment par croire ce qui leur était « reproché » et ne se sentant pas « normal ».

« Parce qu'à un moment donné, on croit que le problème vient de soi. Je me souviens quand j'étais petite, je me disais : "C'est normal qu'on ne t'aime pas." On croit qu'on ne mérite pas d'avoir des amis. » (Martine)²

Dans leurs récits, certains mettent en avant des façons d'être (ex. : timidité, anxiété, mal dans sa peau, faible estime de soi) ou des caractéristiques visibles (ex. : look vestimentaire, origine ethnique, maigreur, enfant unique, handicap moteur, acné) pour expliquer la victimisation qu'ils ont subie. Pour d'autres, leur part de responsabilité réside dans leur réaction au harcèlement ; soit parce qu'elle n'est pas survenue suffisamment rapidement, soit parce qu'elle n'a pas permis de faire cesser le harcèlement, voire l'a potentiellement renforcé (ex. : s'être mis à l'écart, ne pas s'être intégré au groupe).

« [...] j'étais déjà quelqu'un de très angoissé, j'étais très introvertie, j'étais très mal dans ma peau, j'étais très maigre [...] je pense que je suis déjà arrivée angoissée, en fait, à l'école. [...] J'étais tellement tétanisée que je pense que ç'en était énervant pour les gens. » (Fiona)

« Moi je me dis que c'est probablement de ma faute [...]. Peut-être que j'ai tellement eu peur que ça se reproduise que je me suis accrochée aux gens et on m'a trouvée chiante. » (Aurore)

4.2. Modification du comportement et soumission

Considérant que les harceleurs s'en prenaient à eux à cause d'une attitude ou d'une caractéristique personnelle, une partie des participants a tenté de modifier ses comportements et habitudes afin de se conformer à la norme prônée par les harceleurs. Certains ont été jusqu'à afficher une totale soumission aux harceleurs dans l'espoir de s'attirer leur sympathie. Toutefois, ces stratégies se sont révélées inefficaces.

« Ce que je faisais c'est que je donnais mes collations, je donnais mes bonbons, j'essayais de faire ce qu'elles me disaient [...] pour tenter de me faire accepter à tout prix. » (Mélissa)

« Je me laissais faire parce que je voulais être acceptée, je faisais le paillason en me disant que ça fonctionnerait. » (Aurore)

² Les prénoms ont été modifiés afin d'assurer l'anonymat des participants.

4.3. Recours à l'humour – tentative de rapprochement avec les harceleurs

Certains participants ont essayé de prendre avec humour les moqueries dont ils étaient la cible, riant « par abnégation », espérant ainsi permettre un rapprochement avec leurs harceleurs, mais sans succès.

4.4. Évitement, effacement et résignation

La plupart des victimes ont essayé de se faire discrètes, d'éviter les confrontations, de disparaître aux yeux de leurs agresseurs, parfois en poussant très loin « l'effacement » d'elles-mêmes. Elles ont également choisi d'endurer les attaques en attendant que cela passe. Certaines ont évité physiquement la situation de harcèlement en prétendant être malade pour rester à la maison ou en passant les temps de récréation dans les couloirs ou dans des classes vides. Souvent, ces stratégies « passives » ont été choisies par peur d'aggraver la situation ou par résignation, après que de nombreuses alternatives se soient révélées infructueuses. La distanciation physique ayant pu offrir un moment de répit aux victimes, ces stratégies n'ont toutefois pas eu pour effet de décourager ou de lasser les harceleurs.

« Il m'est arrivé parfois de fuguer de l'école, pour me rendre chez une de mes tantes ou pour rentrer chez moi [...] ou d'aller sur le parking de l'école où les autres élèves ne pouvaient pas avoir accès à moi quoi [...] donc à un moment je fuyais la situation pour éviter d'être d'avantage mis à mal. » (Gabriel)

« J'existais le moins possible [...], je ne répondais jamais à une question [...] j'essayais de faire le moins de trucs possibles qui pouvaient faire que tout à coup, on me remarque un peu plus. » (Justine)

4.5. Riposte et confrontation

Certains sujets ont tenté de se rebeller, de riposter physiquement ou verbalement, parfois de façon planifiée et délibérée, parfois impulsivement. D'autres ont essayé de confronter leur(s) harceleur(s) en les interpellant directement et en exprimant l'effet négatif que leurs comportements avaient sur eux. Ces réponses sont décrites par les participants comme inadaptées ou manquant d'assurance. À une exception près, elles ont eu pour effet d'exacerber le harcèlement et de renforcer le sentiment d'impuissance des victimes.

Justine relate un épisode durant lequel elle a perdu le contrôle d'elle-même et a jeté un verre d'eau au visage de son agresseur. Ce dernier l'a ensuite violemment giflée.

Au sujet d'une fausse rumeur répandue via les réseaux sociaux : « Cette fois-là, j'ai essayé de tenir tête, [...] j'ai été lui demander pourquoi elle faisait ça et lui dire qu'elle savait très bien que ce n'était pas vrai [...]. Elle a répondu : "De toi ou moi, tu penses qu'on croira qui ?". » (Perrine)

4.6. Extra-scolaire et changement d'environnement

Une partie des victimes a investi d'autres sphères que l'école, par exemple en pratiquant une activité créative ou de loisirs. En plus de représenter une échappatoire émotionnelle, ces pratiques ont souvent eu un effet positif sur l'estime et la confiance en soi, notamment à travers la reconnaissance ou le développement de compétences personnelles. Certains sujets ont investi des activités sociales (par exemple équipes sportives ou scoutisme), leur permettant d'expérimenter des relations interpersonnelles positives et de qualité.

« Je me réfugiais dans la solidarité (...) j'étais dans l'antenne Oxfam de l'école (...) ça me remontait le moral, je sentais que j'avais une utilité, que j'étais autre chose que la tête de turc ». (Thérèse)

« J'ai fait du sport, du frisbee [...] Je me suis épanoui en dehors de l'école, parce que l'école, c'était un milieu fermé et que pour moi c'était fini. » (Benjamin)

« J'allais à la danse, au Patro, au dessin, et là, [...] je voyais que ça pouvait bien se passer et je reprenais plus d'assurance. » (Estelle)

Certains participants ont eu l'occasion de totalement changer d'environnement, par exemple en changeant d'école, d'option ou de classe. Cet événement leur a permis de se dégager de leur position de victime. Toutes les victimes n'ont malheureusement pas eu l'opportunité d'un tel changement ; parfois, ce sont les parents qui l'ont refusé, soit parce qu'ils n'étaient pas au courant de la situation, soit parce qu'ils en minimisaient la gravité. Notons que la proposition de changement d'école a été déclinée par une participante, estimant que cela équivaldrait à laisser ses harceleurs « gagner ».

« Changer d'école, ça a changé ma vie [...] là, ça a été fini en fait, j'ai découvert que je n'étais pas plus moche qu'une autre, pas plus bête qu'une autre. » (Laura)

« L'environnement m'a aidé mais sinon c'est vraiment moi. J'en avais vraiment marre d'être rejetée et c'est pour ça que je ne voulais vraiment plus mettre un pied dans l'autre école, et c'est pour ça que j'ai décidé que ça allait s'arranger [...]. Je pense que le changement d'école m'a vraiment aidée, mais il y avait eu un changement en moi déjà au moment où j'ai décidé de changer d'école. » (Valérie)

4.7. Partage social et recherche de support social

Dans un premier temps, la moitié des participants n'ont parlé de leur vécu à personne et expliquent ce silence par différentes raisons. Le sentiment de honte ou la peur de l'inadéquation de la réaction des parents/des enseignants ont été invoqués. On peut repérer également une forme de culpabilité liée au sentiment que le mal-être éprouvé provient d'une trop grande sensibilité et non du harcèlement en tant que tel. Certaines victimes ont estimé qu'il était de leur responsabilité de sortir de cette situation. D'autres, considérant uniquement la possibilité de recevoir de l'aide active et non l'éventuel soutien émotionnel procuré par le partage de leur vécu, ont simplement estimé qu'aucune intervention externe ne pouvait résoudre les choses.

« J'ai retourné ça dans pas mal de sens, mais honnêtement qu'est-ce qu'un professeur aurait pu faire ? [...] C'est moi-même qui ai dû me réveiller, qui ai dû m'affirmer. » (Dimitri)

Il est ressorti des entretiens que la plupart des participants ont finalement fait part de leur situation de harcèlement à un tiers. La majorité s'est confiée à l'un de ses parents, mais la récurrence, le moment et le contenu de la confiance varient d'un participant à l'autre. Ainsi, peu d'entre eux se sont confiés régulièrement, la tendance étant plutôt occasionnelle, voire unique. Environ un tiers des victimes ont alerté leurs parents très rapidement, les autres n'en ont parlé qu'au bout de plusieurs mois, voire de nombreuses années après les faits. En ce qui concerne le contenu partagé, peu de sujets ont révélé complètement la situation ainsi que les affects qu'elle entraînait chez eux, ne racontant que partiellement les faits.

Le partage social du vécu avec des pairs du même âge semble plutôt rare. Il s'agit plutôt pour les sujets de profiter de relations d'amitiés apportant un réconfort émotionnel global, sans que le harcèlement ne soit explicitement abordé. À une exception près, les jeunes n'ont pas été spontanément se confier à des adultes de l'école dans une perspective de partage émotionnel. Lorsque les faits ont été dévoilés à un membre du corps professoral, c'est en général dans une démarche d'appel à l'aide et de demande d'intervention.

L'effet du partage et de la recherche de soutien social dépend de la réaction du tiers auquel la victime fait appel. Les sections suivantes analysent le soutien apporté comme réponse à une demande de la victime et/ou l'intervention spontanée de chaque source potentielle d'aide envisagée.

4.8. Soutien/intervention des pairs

Aucun participant n'a rapporté avoir sollicité directement un pair afin qu'il intervienne de manière concrète sur la situation de harcèlement. Pour une partie des participants, le soutien perçu s'est limité à l'existence d'une relation d'amitié ou d'un groupe d'amis, sans qu'il n'y ait eu de tentative d'action ou

de répercussions concrètes sur la situation de harcèlement. Ces sujets décrivent une source passive de réconfort émotionnel, parfois simplement lié à la reconnaissance de la souffrance par autrui ou au fait d'appartenir à un groupe et d'expérimenter des interactions positives. Le vécu de harcèlement n'était d'ailleurs en général pas abordé avec ces pairs, même au sein de groupe d'amis constitués uniquement de victimes de harcèlement, et cette forme de soutien passif ne suffisait pas forcément à apaiser la détresse émotionnelle de certains participants.

« J'avais des amis à l'extérieur de l'école que je voyais avant et après l'école [...] c'est ça qui me faisait me lever le matin [...] mais je ne leur en parlais pas fort non plus, c'est juste que ça me faisait tenir le coup d'avoir mes petits moments de bonheur en début et à la fin de la journée quoi. C'était un soutien, pas par rapport à la situation, mais par rapport à moi-même, à mon état d'esprit, pour m'aider à tenir le coup ». (Perrine)

Certains participants évoquent également des interventions concrètes de pairs, qui, si elles n'ont pas toujours eu d'effets directs sur le harcèlement, ont généralement été vécues comme une forte marque de soutien.

« J'avais un pote en particulier [...], je me rappelle qu'à un moment donné, il était tellement fâché [...] qu'ils nous fassent subir ça à longueur de journée, qu'il avait été mettre de l'eau de javel dans la garde-robe (internat) d'un des gars qui me faisait le plus chier. Jamais personne n'a su que c'était lui, il a complètement détruit sa garde-robe. [...] C'est le genre de trucs qui me faisait plaisir, parce que je me sentais un peu protégée. » (Stéphanie)

« J'ai eu des amis qui sont allés voir le gars en disant : "Mais tu te rends bien compte qu'elle souffre !" ». (Laura)

Enfin, certains sujets semblent avoir bénéficié de l'acceptation d'un ou de plusieurs pairs, qui s'est ensuite étendue au reste du groupe.

À un moment de sa scolarité, Béatrice a commencé à jouer avec les garçons. Leur acceptation a eu une influence sur le comportement des filles : la situation s'est améliorée d'elle-même, sans que les garçons ne soient intervenus de manière active dans le conflit.

Benjamin s'est lié d'amitié avec un nouvel élève arrivé dans l'école. Ce dernier étant assez populaire et charismatique, Benjamin a pu s'appuyer sur cette personnalité séduisante pour s'affirmer dans le groupe de pairs.

4.9. Soutien/intervention des enseignants et du personnel scolaire

Il est rare que les victimes aient activement recherché le soutien des adultes de l'école, bien qu'elles aient parfois espéré leur aide. Cette réticence s'explique par la crainte des représailles et la peur que leur image n'en soit encore davantage atteinte. La moitié des participants environ pensent que les enseignants n'ont pas remarqué les faits de harcèlement dont ils ou elles étaient victimes. L'autre moitié considère qu'ils ont délibérément choisi de ne pas intervenir. Les quelques cas rapportés d'interventions du corps professoral laissent apparaître la nécessité d'une bonne communication et d'une adéquation de l'intervention au regard de la situation, pour ne pas risquer de renforcer le harcèlement et d'empirer la situation générale de la victime. Certaines mesures ont permis une certaine protection physique, sans toutefois que la dynamique relationnelle en jeu ne soit réellement travaillée. Un seul cas de partage et soutien émotionnel avec un adulte de l'école a été rapporté :

« J'en parlais à la prof de religion, qui était une personne de confiance, qui me soutenait, me consolait et m'encourageait à faire autrement. » (Nathalie)

4.10. Soutien/intervention de la famille

Les interventions des familles suite à la révélation du harcèlement par la victime ont eu tant des effets positifs que négatifs, selon les différentes situations. De la même façon, alors que certains participants ont pu se sentir très soutenus par leurs parents, ce qui a entraîné un apaisement émotionnel,

d'autres, ne recevant pas de réponse, ou une réponse vécue comme insuffisante/inadaptée, se sont sentis encore plus seuls face à leur détresse.

La mère de Thomas n'a, selon lui, entrepris aucune démarche suite aux confidences de son fils et ne lui a pas donné de soutien particulier, lui conseillant simplement de se défendre lui-même. D'après lui, sa mère n'avait pas conscience de la gravité des faits : « [...] Je pense que pour elle c'était juste des enfants qui s'ennuyaient, mais on ne peut pas voir l'intention des gens, ni le ressenti de l'autre. ». (Thomas)

« Maman avait mis en place des activités en dehors de l'école pour m'aider [...], pour que j'aie d'autres sources de plaisirs et des moments plus chouettes qu'à l'école. » (Martine)

En parallèle, durant les vacances, la maman de Martine s'était arrangée pour qu'elle voie certaines camarades de classe en présence d'une amie commune : « Je sais bien que maman nous avait aussi pris une fois toutes les quatre pour aller au cinéma [...] il y a ainsi autre chose qui avait pu s'installer pendant les vacances. ».

Benjamin n'avait pas demandé explicitement de l'aide et estime que l'intervention de son père, qui est allé parler directement aux harceleurs, n'avait fait qu'envenimer les choses, ses agresseurs ayant fait de celle-ci un prétexte supplémentaire pour se moquer de lui.

L'exemple d'intervention combinée rapporté par l'une des victimes, impliquant ses parents et le corps professoral, est malheureusement le seul cas dans lequel chacun des tiers a répondu à l'appel au secours de façon jugée adéquate et a pu mettre en place une communication et une intervention de qualité, tout en préservant la victime d'éventuelles retombées négatives.

« Mes copains de classe n'ont jamais su que c'était mes parents qui étaient à la base de ça, le professeur a fait passer ça comme [...] si c'était une observation des professeurs en réunion de classe. Et bon, elle a fait une animation en classe et elle demandait "Qu'est-ce que vous reprochez à Géraldine concrètement ?" Et je vois toujours une de mes copines qui s'est levée et qui a dit : "Je ne sais pas, en fait, on ne lui reproche rien.". Et c'était juste qu'il y en avait un qui m'avait pris en grippe parce que ma tête ne lui revenait pas [...] et malheureusement il avait beaucoup d'influence [...] Du jour au lendemain, ça a basculé [...] J'ai vraiment commencé à discuter avec les gens et à me rendre compte qu'ils me jugeaient sans me connaître. » (Géraldine)

5. Discussion

Face au manque de recherches qualitatives sur la façon dont les victimes font face au harcèlement scolaire en contexte francophone, cette étude visait tout d'abord à explorer le panel de réactions et stratégies mises en place par ces dernières, ainsi que par leur entourage (pairs, enseignants, parents). Pour cela, cette recherche exploratoire proposait de combiner deux perspectives théoriques distinctes : les stratégies de *coping* et la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996). Le second objectif était d'analyser, pour chacune des stratégies, les bénéfices perçus par les sujets interrogés. Au total, cette recherche offre aux professionnels de la santé et aux acteurs de terrain un ensemble de ressources, leviers et pistes d'action, accompagnés d'une analyse de leur efficacité d'après les témoignages d'autres victimes confrontées à des situations similaires.

Les témoignages récoltés dans cette étude qualitative par entretien individuel auprès de jeunes francophones répliquent largement des observations réalisées dans d'autres systèmes éducatifs, tout en les nuanciant et en les enrichissant. Il s'avère que face au harcèlement dont elles font l'objet, loin de rester passives, les victimes expérimentent de multiples stratégies pour tenter d'y mettre fin. Toutefois, un état de résignation peut apparaître à l'issue d'un enchaînement de tentatives sans résultat. Ce processus a notamment été décrit par Peterson et Seligman (1983), qui expliquent qu'au fil des épisodes de victimisation et des tentatives de réponse se soldant par des échecs, les victimes finissent par intégrer l'idée que l'issue de l'interaction est indépendante de leur réaction, toute réponse de leur part leur paraissant, dès lors, totalement vaine. Ce constat amène à nuancer la vision quelque peu passive des victimes qui pourrait se dégager de la Participant Role Approach.

Par ailleurs, si certaines stratégies semblent apporter un apaisement émotionnel aux victimes, rares sont celles qui paraissent avoir un effet sur le harcèlement lui-même.

Plus précisément, modifier son propre comportement ou se soumettre aux harceleurs n'a pas permis, chez les sujets rencontrés, de résoudre le problème. Faire preuve d'autodérision et tenter de se rapprocher des harceleurs par le biais de l'humour s'est également soldé par un échec. Les tentatives de se faire oublier ou de se résigner à subir les attaques dans l'attente qu'elles cessent d'elles-mêmes n'a pas semblé décourager ou laisser les harceleurs. À l'exception d'une situation ayant eu un effet dissuasif, les ripostes verbales ou physiques ont empiré le phénomène et augmenté le sentiment d'impuissance des victimes. Il est possible que cette inefficacité tienne au caractère maladroit, inadéquat au regard de la situation ou manquant d'assurance des tentatives de riposte des victimes. L'évitement physique (en se cachant pendant les récréations ou en ne venant pas à l'école par exemple) a permis à certains participants d'éviter ponctuellement la détresse émotionnelle liée aux attaques. Cette mise à distance a donc pu offrir une protection temporaire, mais n'a pas eu d'impact en soi sur le harcèlement.

L'investissement d'activités extra-scolaires et d'autres sphères sociales (telles qu'un sport, un cours artistique, le scoutisme, etc.) a eu un effet bénéfique clair sur le bien-être des participants, notamment à travers la découverte ou le développement de compétences, mais aussi grâce aux interactions sociales positives qu'ils ont pu y vivre. Grâce à l'expérience d'un autre type de relations possible en dehors de l'école, plusieurs victimes se sont rendues compte qu'elles n'étaient pas responsables du harcèlement subi et ont repris confiance en leurs capacités relationnelles. Alors que ces (ré)actions sont parfois reprises dans une catégorie nommée « distraction » dans certaines études (Tenenbaum et al., 2011), on constate ici qu'elles constituent davantage qu'une stratégie centrée sur les émotions en permettant aux personnes de développer de nouvelles ressources. Les cas rapportés de changement de classe ou d'école ont quant à eux permis aux sujets de ne plus être la cible de harcèlement dans le nouvel environnement. Toutefois notons que les acteurs de terrain³ relatent régulièrement des cas de répétition du harcèlement dans le nouvel environnement. Par ailleurs, on peut s'interroger sur le message éducatif qui est envoyé lorsqu'on opte pour le changement d'école, tant vis-à-vis de la victime que du harceleur ou des témoins. Certains parents ont pu refuser le changement de leur enfant car il ne leur semblait pas juste que ce soit la victime de la situation qui en vienne à devoir quitter l'établissement. Toutefois, il est compréhensible qu'un parent choisisse cette option pour mettre rapidement et efficacement un terme à la souffrance de son enfant.

Conformément aux études descriptives sur le *coping* (Black et al., 2010), le partage social, intimement lié à la recherche de soutien social, a été utilisé par la plupart des participants. La majorité s'est confiée à l'un des deux parents, rapidement dans un tiers des cas. Les autres n'ont révélé leur situation qu'au bout de plusieurs mois, voire des années après les faits. La plupart n'ont par ailleurs dévoilé que partiellement leur situation. Ceci peut avoir plusieurs explications, comme le fait de minimiser le problème pour protéger un parent fort occupé par d'autres soucis, une certaine pudeur ou un sentiment de honte, mais aussi une volonté de protéger sa propre personne en tentant de maintenir les apparences, ou encore une relation plus ou moins proche et/ou compliquée avec les parents, etc. Une conséquence directe du partage social incomplet ou absent est que de nombreux parents n'ont pas mesuré la détresse de leur enfant, entraînant parfois des réactions perçues comme peu aidantes, peu efficaces ou peu adaptées. Par exemple, lorsque l'une des participantes s'est confiée récemment à sa maman pour la première fois, celle-ci ne l'a pas crue, ce qui a entraîné une souffrance supplémentaire.

En ce qui concerne la confiance à un adulte de l'école, rappelons que si un tiers des participants pensent que leurs enseignants n'étaient pas conscients de ce qu'ils vivaient, les autres estiment que le corps professoral n'a sciemment pas réagi, ce qui a accentué leur sentiment de détresse et d'impuissance. Si l'on ajoute à l'équation le sentiment d'être responsable du traitement subi, la contribution au harcèlement plus ou moins passive de certains enseignants (Bresson, 2011) rapportée par une partie des sujets et la volonté de conserver, aux yeux du corps professoral, une image de soi positive, les raisons sont nombreuses pour les victimes d'être peu enclines à se confier à ces adultes.

« C'est peut-être bizarre à dire, mais je pense qu'on souhaite que ça ne soit pas plus vu, donc on ne cherche pas non plus à ce que le prof le voit. [...] Parce que c'est un regard... Une humiliation en plus. C'est un regard en plus. » (Géraldine)

³ Professionnels membres du Réseau prévention harcèlement : <http://www.reseau-prevention-harcèlement.be>.

Une part des sujets a pu trouver auprès de ses parents une source de soutien émotionnel important. Les interventions parentales plus directes ont pu avoir des effets positifs comme négatifs sur le harcèlement, ce qui souligne l'importance de l'adéquation des moyens mis en œuvre avec la situation spécifique. Si un dialogue préalable entre parents et enfants concernant les actions à mener semble primordial, les propos recueillis dans cette étude s'accordent assez bien avec la vision du harcèlement comme un phénomène de groupe (Salmivalli, 2010), conditionnant l'efficacité de l'action des parents à leur capacité à agir sur les relations entre pairs.

Si aucun participant n'a sollicité directement l'intervention de pairs, certains ont bénéficié de marques de soutien fortes, qui à défaut d'impacter le harcèlement, leur ont apporté un soutien émotionnel important. Il apparaît assez clairement que les cas d'acceptation par certains pairs déteignant ensuite sur l'ensemble du groupe ont, eux, eu une incidence directe sur le comportement des harceleurs. Ces résultats sont cohérents avec l'étude longitudinale de Smith et al. (2004), observant que les enfants parvenus à se soustraire à la victimisation qu'ils subissaient 2 ans auparavant rapportaient significativement plus de stratégies de recherche de soutien social (comme se faire de nouveaux amis ou devenir plus populaire) que les enfants étant, eux, toujours victimes après 2 ans. Ceci conforte la perspective théorique de la Participant Role Approach, avançant que le harcèlement est renforcé et maintenu par la réaction du groupe et que son moteur est la recherche de domination sociale du harceleur. En effet, selon cette approche, si le groupe cesse de générer (même passivement) un gain en domination sociale chez le harceleur, celui-ci, n'ayant plus d'intérêt à harceler sa victime, et cessera de lui-même son comportement.

Le soutien du personnel scolaire a peu été utilisé et son efficacité s'est révélée très aléatoire. Les témoignages confirment les résultats de Black et al. (2010) affirmant que parler à un adulte à l'école est la stratégie la moins efficace en termes de soutien social. En effet, dans notre échantillon, seule une participante a fait état d'une intervention adéquate de l'enseignant sollicité. Dans les autres cas, les participants ont rapporté une aggravation de la situation ou ont témoigné du caractère superficiel et ponctuel des interventions. Face à des résultats similaires, Tenenbaum et al. (2011) expliquent qu'en parler à un enseignant n'est pas considéré comme une stratégie efficace par les victimes, car les enseignants ne prennent pas toujours ces dernières au sérieux et que cela peut constituer une source de moqueries supplémentaire et/ou de représailles. Notons également que seule la moitié des participants s'est vue proposer une intervention.

Soulignons encore que les enseignants ont une influence non seulement à travers leurs réactions et le soutien qu'ils apportent en cas de harcèlement, mais aussi via la dynamique de groupe qu'ils insufflent dans les classes (Galand, Philippot, & Frenay, 2006). Par exemple, une étude indique que dans les classes où les enseignants traitent de manière inéquitable les élèves, en valorisant les plus performants ou en évoquant des attentes non rencontrées par rapport à d'autres élèves, le harcèlement est davantage présent (Galand et al., 2014). Par contre, dans les classes où les enseignants réagissent rapidement en cas de conflits ou de moqueries entre élèves, le harcèlement est moins fréquent et le lien entre victimisation et détresse émotionnelle des victimes est réduit.

5.1. Limites et perspectives futures

Il est important de rester prudent dans nos conclusions quant à l'efficacité des stratégies d'adaptation rapportée par les participants. En effet, de nombreuses variables ont pu l'influencer, comme le contexte social, le type de harcèlement (physique, verbal, social, matériel, cyber, ...), l'âge ou encore le genre de l'enfant (Kristensen & Smith, 2003). Il s'agit donc de relativiser le degré d'efficacité tel qu'évalué par les sujets, dans la mesure où il reste une donnée soumise à une forte influence du contexte.

Une limite importante liée à la constitution de l'échantillon réside dans le caractère volontaire de la participation et dans le milieu au sein duquel l'appel à témoin a été effectué, principalement universitaire. On ne peut donc affirmer que l'échantillon soit représentatif de l'ensemble des élèves faisant face à du harcèlement scolaire.

Notons également que cette étude traite de récits subjectifs et que l'analyse porte sur des ressentis exprimés à un moment donné dans un cadre particulier. Les faits remontant généralement à plusieurs années, les souvenirs ont eu largement le temps d'être éventuellement déconstruits, reconstruits,

inhibés, de manière sélective et congruente (Heeren & Philippot, 2011), rendant leur fiabilité sujette à caution. De plus, des participants ont pu occulter certains détails ou épisodes, par pudeur, par manque de confiance en leur interlocuteur ou pour donner une meilleure image d'eux-mêmes. À l'inverse, certains ont peut-être sur-interprété des interactions vécues en leur attribuant un caractère hostile ou humiliant pas nécessairement présent dans l'esprit des autres protagonistes. Néanmoins, le caractère rétrospectif de notre étude représente également un atout puisque les participants, bénéficiant d'un certain recul, sont sans doute plus à même de faire preuve d'esprit critique par rapport aux stratégies qu'ils ont utilisées, ainsi que d'être plus complets et précis dans leurs récits (Hunter et al., 2004).

Enfin, une hypothèse à explorer dans de futures études concerne l'existence d'au moins deux trajectoires distinctes de victimisation (Smith et al., 2004). Pour une part des victimes, les faits de harcèlement ne représentent qu'un court épisode de leur scolarité, indiscutablement difficile, mais qu'elles parviennent à surmonter de façon relativement rapide. Pour d'autres, le phénomène se chronicise, potentiellement en lien avec certains facteurs de risque, ce qui peut notamment avoir des implications sur le plan des pistes d'interventions possibles.

5.2. Implications pratiques

S'il apparaît, à la lumière des résultats, que les victimes tentent généralement par elles-mêmes toute une série de réactions face au harcèlement, dont certaines peuvent parfois améliorer leur état émotionnel, la plupart d'entre-elles n'ont toutefois pas d'impact sur le harcèlement en tant que tel. Ce constat souligne l'absolue nécessité de ne pas laisser les victimes de harcèlement faire face seules au problème. Les victimes de harcèlement sont prises dans un cycle d'impuissance qui les épuise. Par conséquent, les adultes ont une responsabilité d'accompagnement et de soutien émotionnel vis-à-vis de la victime, mais également un devoir d'agir concrètement en vue de stopper les comportements de harcèlement eux-mêmes pour mettre fin le plus rapidement possible à sa détresse. Avant toute chose, il semble donc essentiel que les équipes éducatives et les parents soient sensibilisés à la problématique du harcèlement scolaire et à ses conséquences, de façon à ne pas rester sourds à l'appel à l'aide de la victime le jour où il se présente et à être en mesure de poser les bonnes questions en vue d'identifier une situation de harcèlement quand un enfant ou un jeune leur relate un événement (e.g. « Est-ce que c'est la première fois que ça arrive ? »), voire à la repérer par eux-mêmes (Bresson, 2011). Au vu des nombreux témoignages de réactions inappropriées de la part du corps professoral, il pourrait être judicieux que les actions envisagées par l'école pour contrer une situation de harcèlement soient systématiquement soumises à l'appréciation de la victime au préalable, voire élaborées avec elle (et, selon les cas de figure, avec ses parents). En plus d'éviter certains écueils prédictibles par la victime ou une aggravation du phénomène, une telle démarche a l'avantage de lui redonner une place d'acteur dans la recherche de solution à son problème et dès lors, un sentiment de maîtrise. Par ailleurs, il est également indispensable que les enseignants et directions aient une bonne connaissance des actions possibles et potentiellement efficaces. Les résultats obtenus dans cette étude mettent en évidence l'importance du groupe par rapport au maintien du comportement de harcèlement, tel que le décrit la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996). L'acceptation de la victime par un ou plusieurs pairs, qui s'étend ensuite au reste du groupe et mène à l'extinction du harcèlement a été identifiée comme une piste d'action prometteuse, qui est notamment exploitée par certains programmes anti-harcèlement actuels (e.g. KiVa ; Salmivalli et al., 2011). Prévoir un suivi systématique des situations repérées de la part de l'école pourrait permettre d'évaluer l'efficacité des actions mises en œuvre et d'éviter une absence d'effets liée au caractère ponctuel ou trop superficiel d'une intervention, décrit par plusieurs sujets.

Du côté du soutien émotionnel, les résultats obtenus offrent également un certain nombre de suggestions pratiques. Presque tous les sujets ont exprimé avoir pensé qu'ils étaient responsables du traitement qui leur était infligé. Il semble primordial de commencer par faire savoir à la victime qu'elle n'est en rien fautive dans ce qui lui arrive. Au regard du peu d'efficacité démontrée par certaines stratégies, les adultes peuvent également guider la victime dans sa recherche de solutions, notamment en lui déconseillant les réactions rapportées comme les plus inefficaces, voire potentiellement néfastes pour elle en termes d'image de soi, telles que la soumission aux harceleurs, la résignation ou l'effacement de soi. Il a été envisagé que l'inefficacité des ripostes verbales ou physiques (à une

exception près) soit due à leur forme maladroite, inadéquate au regard de la situation ou manquant d'assurance. Dans cette perspective, une piste de soutien possible auprès de la victime pourrait être de travailler avec elle ces différents aspects, notamment en renforçant son assurance et en analysant avec elle l'adéquation de sa réponse en fonction du contexte. L'évitement physique ayant offert à plusieurs sujets une protection émotionnelle, il pourrait être judicieux dans certaines situations d'éloigner, ne fût-ce que temporairement, la victime de ses bourreaux, par exemple via un changement de classe. Un changement d'école peut même être indiqué dans certaines situations, mais cette solution n'est pas infaillible et soulève des questions quant au message éducatif qu'elle constitue. Enfin, les possibilités pour la victime d'expérimenter des interactions sociales positives dans d'autres sphères que l'école devraient être encouragées et soutenues, tant par l'école que par les parents.

6. Conclusion

Face à l'importante prévalence du phénomène et à ses conséquences non négligeables sur la santé, le bien-être et la scolarité des victimes, cette étude exploratoire visait à approfondir la connaissance des réponses et stratégies mises en place par les victimes de harcèlement, ainsi que par d'autres protagonistes (pairs, enseignants, famille) en vue d'améliorer l'accompagnement des enfants concernés et d'enrichir les actions de prévention proposées. Il n'existe actuellement pas de modèle conceptuel du harcèlement intégrant les réactions individuelles et celles des tiers. Dans cette optique, cette étude proposait de combiner deux approches théoriques distinctes : les stratégies de *coping* et la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996).

Un constat essentiel de cette recherche concerne la proactivité des victimes dans la recherche de solutions face au harcèlement. Ces dernières s'essayent en effet à de multiples stratégies et lorsqu'une certaine résignation s'installe, elle est en général le dernier stade d'une succession de tentatives qui se sont révélées infructueuses. Néanmoins, une autre observation majeure concerne le très faible nombre de cas où une réaction de la victime a eu un impact sur le harcèlement en tant que tel. Si certaines réactions permettent une amélioration du bien-être émotionnel de la victime, rares sont celles qui entraînent un changement de comportement chez les agresseurs (Tenenbaum et al., 2011). On retiendra toutefois que l'acceptation par certains pairs qui s'étend ensuite au reste du groupe peut s'avérer efficace à cet égard, ce qui conforte les principes de la Participant Role Approach (Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996), selon laquelle la réaction du groupe de pairs est un levier de poids quant au maintien ou à l'extinction du comportement de harcèlement. Cette perspective offre d'ailleurs une explication au fait que, dans le cas du harcèlement, aucune stratégie de *coping* ne semble efficace en soi : l'efficacité d'une stratégie ne dépend pas uniquement de la personne qui met la met en œuvre, mais également des réactions d'autrui. Or, il ressort des différents témoignages que, pour diverses raisons examinées dans la discussion, ces réactions ne sont pas toujours adéquates. Ces résultats soulignent l'importance, dans les recherches sur les stratégies de *coping*, de dépasser une approche strictement individuelle pour prendre davantage en compte les caractéristiques des stressés (ex. : gravité, contrôlabilité), d'une part, et les interactions sociales entre individus, d'autre part (Seiffge-Krenke, 2011). Ceci confirme par ailleurs la complémentarité des deux approches choisies dans cette recherche et l'intérêt de les articuler dans un cadre théorique commun.

Enfin, une série de recommandations pratiques peuvent être formulées au regard des résultats, notamment l'implication et l'accompagnement de la victime dans la recherche de solutions et la prévision d'un suivi systématique des situations repérées. Au final, le harcèlement en milieu scolaire n'est pas une fatalité et les différents intervenants peuvent œuvrer afin de permettre à tous les élèves de profiter de l'école pour apprendre, s'épanouir et grandir en sécurité.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les participants pour leur confiance.

La rédaction de cet article a bénéficié d'un soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Références

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, *40*(5), 717–729. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire. In *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Paris: Fabert.
- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *8*(2), 138–147. [10.1177-1541204009349401](http://dx.doi.org/10.1177-1541204009349401)
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien – L'enquête et ses méthodes* (2^e ed.). Paris: Armand Colin.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.
- Bresson, N. (2011). Le bouc émissaire : Un élève en danger. *Les Collectifs du Cirp*, *2*, 311–317.
- Chabrol, H. (2005). Les mécanismes de défense. *Recherche en soins infirmiers*, *82*, 31–42.
- Chabrol, H., & Callahan, S. (2013). *Mécanismes de défense et coping* (2^e ed.). Paris: Dunod.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, *47*(1), 93–105.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *35*(1), 10–23.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*(0), 216–224.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, *28*(4), 465–477.
- Corby, E.-K., Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2016). Students' perceptions of their own victimization: A youth voice perspective. *Journal of School Violence*, *15*(3), 322–342.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, *55*, 636–647.
- Cramer, P. (2001). The uncounscious status of defense mechanisms. *American Psychologist*, *56*(9), 762–763.
- Cyrułnik, B., & Seron, C. (2003). *La résilience ou comment renaitre de sa souffrance ?* Paris: Fabert.
- De Tyche, C., & Lighazzolo, J. (2004). *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*. Clamecy: In Press Éditions.
- Evans, C. B. R., Cotter, K. L., & Smokowski, P. R. (2017). Giving victims of bullying a voice: A qualitative study of post bullying reactions and coping strategies. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *34*(6), 543–555. <http://dx.doi.org/10.1007/s10560-017-0492-6>
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue québécoise de psychologie*, *35*(3), 137–156.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, *155*, 57–72.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, *11*, 641–654. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *123*(3), 1059–1065. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Haan, N. (1969). A tripartite model of ego functioning values and clinical and research applications. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *148*(1), 14–30.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., & Tolan, P. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, *28*(1), 59–81.
- Heeren, A., & Philippot, P. (2011). Changes in ruminative thinking mediate the clinical benefits of mindfulness: Preliminary findings. *Mindfulness*, *2*(1), 8–13. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-010-0037-y>
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*, 83–107. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904322848833>
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, *7*(1), 3–12.
- Inchey, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., & Torsheim, T. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. In J. Inchey (Ed.), *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey* (pp. 225–244). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. Prinstein, & K. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, *32*(6), 570–580. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20156>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, *46*(4), 431–453.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, *38*(2), 267–278.
- Kreisler, L. (1997). *Le nouvel enfant du désordre psychosomatique* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Leff, S. S., Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, *28*(3), 505–517.

- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(5), 479–488.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leclerc, D. (2015). Les stratégies d'adaptation, le soutien des pairs et l'attachement aux parents chez les élèves qui subissent de l'intimidation à l'école : Une approche longitudinale. In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia (Eds.), *Les violences en milieu scolaire : Définir, prévenir, réagir* (pp. 69–87). Québec: Presses de l'université de Laval.
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(3–4), 403–420.
- Mallet, P., Richard, J. F., & Schneider, B. H. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, *33*(3), 263–284. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311415906>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, *70*(4), 300–310. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039174>
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, *6*(3), 114–120. <http://dx.doi.org/10.1017/S1360641701002647>
- Newman, L. S. (2001). Coping and defense: No clear distinction. *American Psychologist*, *56*(9), 760–761. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.9.760>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues*, *39*, 103–116. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>
- Plutchnik, R. (1995). A theory of ego defenses. In H. R. Conte, & R. Plutchnik (Eds.), *Ego defenses: Theory and measurement* (pp. 13–37). New-York: John Wiley & Sons.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, *44*(3), 299–312. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1017–1167.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(5), 405–411. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, *22*(1), 1–15.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 196–210. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x>
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, *32*(3), 288–311.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 565–581.
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, *32*(3), 263–287.
- Visconti, K. J., & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(4), 261–272.