

La problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

En préambule, le sujet que je vais étudier pour mon mémoire professionnel de bachelor, sera celui du harcèlement scolaire. J'aimerais me concentrer davantage sur ce phénomène au degré primaire. A travers ce travail, j'étudie le problème en partant du point de vue des enseignants afin d'obtenir plusieurs avis sur la méthode que ces derniers utilisent afin de prévenir le harcèlement dans leur classe.

Le but de ma recherche est de pouvoir envisager différentes pistes d'actions concrètes à mettre en place en tant qu'enseignant afin d'éviter le phénomène de harcèlement scolaire.

Afin de répondre à mes questions, il a été important que je poursuive mes lectures afin de définir plusieurs thèmes, clarifier et expliquer le phénomène ; Comment se met-il en place ? Par qui ? Pourquoi ? Quelles stratégies les enseignants mettent-ils en place ? Etc.

Premièrement, ce phénomène existe depuis toujours. C'est une « histoire tristement banale que des milliers d'enfants vivent tous les jours » (Catheline, 2008, p.10). Ce serait se méprendre de penser que ce phénomène de harcèlement est récent, comme le dit Lorrain (1999, p.16) « La première erreur consisterait à croire que la violence en milieu scolaire est un phénomène récent dans nos sociétés. ». Ce phénomène existe donc de tout temps mais ce dernier a « longtemps été caché et ignoré » (Lorrain, 1999, p.16). On en parle davantage aujourd'hui, c'est la raison pour laquelle nous avons l'impression que c'est un phénomène nouveau. En effet, comme le dit Castanheira (2013), « ces dernières années, les cas de harcèlement entre élèves font de plus en plus parler d'eux, largement relayés par la presse. S'agit-il pour autant d'un nouveau phénomène de violence à l'école ? Non, c'est un phénomène qui a été davantage cerné grâce à de nombreuses recherches et qui, dès lors, peut-être repéré et qualifié avec plus d'efficacité que dans le passé. ». D'autres statistiques venant de Norvège, menées par l'enquête nationale, nous montrent que « 15% de la totalité des élèves des écoles primaires et collèges norvégiens (568 000 élèves en 1983-1984), étaient

impliqués dans des problèmes agresseur/victime [...]». (Olweus, 1999, p.23). De plus, d'après Carra (2010, p.5), «plus de 40% des élèves disent avoir subi des violences. Il s'agit essentiellement de bagarres et de coups échangés dans les cours de récréation. ». Une autre étude menée par l'Observatoire International de la Violence à l'école en 2011 pour l'UNICEF, démontre que « 10% environ des élèves en école primaire cumulaient la majorité des agressions et que 6 % pouvaient être considérés victimes d'un harcèlement sévère. » (Debarbieux, 2013, p.1). Au vu des statistiques et des conséquences lourdes qu'il peut y avoir sur lesquelles je reviendrai dans la suite de mon travail, je trouve pertinent de vouloir essayer d'envisager différentes pistes d'action, de pouvoir me sensibiliser à ce sujet, afin de pouvoir repérer ce phénomène lorsque je serai sur le terrain en tant qu'enseignante.

1.1.2 Présentation du problème

En outre, ce phénomène peut engendrer de nombreux problèmes pour les élèves victimes de ce dernier. Le harcèlement échappe «aux appels à la mobilisation collective, le combattre n'a jamais été une priorité. Autant les faits peuvent passer inaperçus, autant les répercussions, elles, laissent des traces bien visibles. » (Bellon & Gardette, 2010, p.79). D'après ces deux auteurs, les conséquences peuvent se voir sous différentes formes. Tels que, le mal-être, le sentiment d'insécurité, l'absentéisme, la baisse des résultats, redoublement, changement d'établissements, réorientation, conséquences psychologiques,... Les conséquences peuvent même venir jusqu'aux cas les plus extrêmes, comme le suicide chez les adolescents. Comme le dit Blaya (2011, pp.8-9) : « [...] dont les conséquences peuvent toutefois être graves. Ce sont les suicides ou les tentatives de suicides d'adolescents qui ont attiré l'attention sur le phénomène [...] ». Pour appuyer ces remarques, «l'enquête réalisée par l'association britannique Young Voice auprès de 2 772 élèves en 2000 montrait que 61% des jeunes gens victimes de school-bullying avaient des idées suicidaires » (Bellon & Gardette, 2010, p.87). Je développerai davantage les multiples conséquences existantes dans la suite de mon travail. Je trouve important de travailler et d'étudier un sujet comme celui-ci afin de pouvoir éviter ces conséquences et d'empêcher des séquelles. Je rejoins donc le point de vue de Castanheira (2013), «Sachant que les conséquences

psychologiques et scolaires peuvent s'avérer graves, il est temps d'en parler le plus largement possible et de diffuser les moyens de prévention et d'intervention qui existent aujourd'hui. ».

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

J'ai beaucoup d'intérêt concernant cette recherche car j'ai eu l'occasion d'assister à ce genre de harcèlement en stage ainsi que durant mes propres années scolaires. Je trouve donc important de pouvoir envisager différentes pistes d'action et également de pouvoir penser le problème différemment.

Pour exemplifier cela, je vais partager avec vous une observation que j'ai faite durant un stage en 6/7^e HarmoS que j'ai mené durant ma 2^e année d'études à la HEP-BEJUNE. Dans cette classe à deux niveaux, j'ai pu m'apercevoir qu'un garçon était toujours pris comme la « tête de turc » de tout le monde. Les élèves se moquaient de lui lorsqu'il lui arrivait de donner une réponse erronée et Thomas¹ était pourtant loin d'être bête. Durant la récréation, c'était toujours le seul élève à jouer tout seul. Il semblait vouloir chercher l'attention de ses camarades mais aucun d'eux ne s'intéressait à lui. Pour résumer, il était la risée de toute la classe à la moindre parole qu'il pouvait dire ou au moindre geste qu'il faisait.

J'ai ensuite décidé d'observer également le comportement de mes FEEs afin de découvrir quelles stratégies elles mettaient en place pour éviter ce problème de harcèlement. Au fil de mes observations, j'ai constaté que les FEEs n'appliquaient aucune remédiation. Au contraire, les FEEs suivaient l'avis des autres élèves sans jamais donner raison à Thomas. Je pense que ce comportement était inconscient et involontaire de la part de mes FEEs. D'après moi, elles s'étaient faites une image négative de ce garçon à force d'entendre les autres élèves se plaindre tout le temps de lui. De ce fait, mes FEEs avaient donc tendance elles aussi, à prendre Thomas comme un bouc émissaire et à soutenir les autres élèves de la classe, lorsqu'ils venaient leur faire des reproches le concernant.

Mes motivations personnelles sont donc aussi de m'informer sur le harcèlement, de pouvoir le prévenir et savoir le repérer.

¹ Prénom fictif

1.2 Etat de la question

1.2.1 Bref historique et définition

Le phénomène de harcèlement scolaire existe depuis longtemps et les statistiques des victimes ne cessent d'augmenter. Comme le dit le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de l'associative, «le harcèlement à l'école n'est pas un phénomène mineur. Il concerne environ 10 à 15 % des enfants et adolescents en âge de scolarité obligatoire en France. Il demeure pourtant sous-estimé, voire ignoré par la communauté éducative dans son ensemble, alors que ses conséquences psychologiques, sociales et scolaires sont graves. La fréquence de ce phénomène est quasi identique dans tous les pays du monde.» (2011). D'après Olweus (1999, p.17), c'est en Suède qu'émerge ce phénomène aux alentours des années 1960. Ce problème « a commencé à susciter un vif intérêt au sein de la société, intérêt qui s'est ensuite rapidement étendu aux autres pays scandinaves » (Olweus, 1999, p.17). Ce phénomène n'est donc pas un problème récent et il suscite toujours l'attention de la société. Néanmoins, d'après Joie (2001, p.19) on constate une nette augmentation de la violence et du harcèlement : «les modifications des relations sociales et les rapports de force qui se sont créés, l'ont été de façon progressive, il se dévoile d'autant plus facilement parce que le contexte communautaire admet et favorise des formes d'expression violentes (chômage – trafic – inégalités insupportables – support médiatique etc.) ».

Comment pouvons-nous alors définir le harcèlement ? « Peter Smith, un des meilleurs spécialistes anglais sur la question, le définit ainsi : « Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de harcèlement lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de harcèlement lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de harcèlement ». » (Debarbieux, 2013, p.1). Plusieurs termes différents sont utilisés pour parler de harcèlement tels que ; le harcèlement scolaire, violences scolaires, le school bullying, les enfants boucs

émissaires, les têtes de turcs, etc. Ces énoncés reflètent quasiment les mêmes définitions, mais on y trouve néanmoins quelques subtilités quant à la définition exacte de chacun de ces mots. Comme le dit Lorrain (1999, p.13) : « Les violences à l'école font l'objet de nombreux articles de presse et d'interventions dans les médias. La diversité des acteurs, des victimes, des faits et des actes de violence, ne permet pas de définir un phénomène complexe et multiforme ». En conséquence, cela reste difficile d'utiliser le terme adéquat selon le type de harcèlement.

Dans un premier temps, il est important de préciser que le terme anglais School-Bullying est souvent utilisé lorsque nous parlons de harcèlement. D'après Blaya, «un élève est victime de bullying lorsqu'il est soumis, de façon répétée, et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs élèves (Olweus, 1993). On qualifie de négative, toute intention de porter préjudice, d'infliger des blessures ou un malaise à autrui, soit ce que les sciences sociales qualifient de comportement agressif. » (Blaya, 2006, p.24).

« L'expression SCHOOL-BULLYING apparaît pour la première fois dans la littérature anglaise au milieu du XIXe siècle. [...] C'est le professeur américain Frederic Lister Burk qui, le premier, utilisa le terme de bullying dans un texte théorique consacré à l'éducation. Dans les années soixante, pour désigner des faits de maltraitance entre enfants, le terme mobbning, équivalent scandinave du terme anglais mobbing, dont le biologiste Konrad Lorentz s'était servi pour désigner la façon avec laquelle certaines variétés d'oiseaux tombent soudain sur l'un des leurs, faible ou malade.[...] La plupart des auteurs français traduisent bullying par harcèlement, terme, somme toute, très adapté puisque, selon Le Robert, il désigne le fait de « soumettre sans répit à de petites attaques réitérées, à de rapides assauts incessants». » (Belon & Gardette, 2010, p.19).

Il est difficile d'utiliser les termes adéquats afin de définir le harcèlement scolaire ; le terme « School Bullying » est lui beaucoup utilisé. Ce dernier serait simplement «un anglicisme utilisé pour désigner le harcèlement scolaire.» (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009). Je constate donc que la définition de ces deux auteurs n'est pas exactement équivalente quant au terme Bullying. D'après Catheline (2008, p.16), «le terme anglais de bullying, largement utilisé dans les études internationales, est difficile à traduire, notamment en français. Généralement, on emploie des périphrases – on parle d'un ensemble de « microviolences » - ou des termes comme « intimidation

», « harcèlement » ou « brimade » qui ne décrivent qu'une partie de la réalité. D'après Catheline (2008), nous constatons que les pays en général comme la Grande-Bretagne ou le Portugal, utilisent différents mots pour les formes de violences diverses qui peuvent exister, alors qu'en français, «les chercheurs en ont été réduits à proposer aux enfants un seul terme, celui de « violence », assorti de qualificatifs (directe ou indirecte...). » (Catheline, 2008, p.17).

1.2.2 Champs théoriques et concepts

1.2.2.1 Les conséquences

A la suite de mon évocation sur ces dernières, je reviens sur les répercussions existantes liées au harcèlement scolaire. En effet, les conséquences du harcèlement scolaire peuvent avoir des impacts plus ou moins importants et ce dernier peut laisser des séquelles à ceux qui en sont victimes. Comme le dit Blaya (2006, p.23), «le school bullying (harcèlement et maltraitance entre élèves) appartient aux concepts prégnants dans l'étude de la violence en milieu scolaire. Peu utilisée en France, cette approche de la violence en milieu scolaire est toutefois fort importante car le school bullying passe souvent inaperçu chez les adultes et fait partie de la face cachée de la violence dont les conséquences peuvent toutefois être fort graves et conduire les jeunes à développer une dépression chronique voire à se suicider. » (Blaya, 2006, p.23). De plus, dans la plupart des cas, les élèves harcelés n'osent pas en parler et les autres élèves témoins de ces événements, «ne vont pas dénoncer les agresseurs, mais ils ne vont pas non plus aider la victime, ils ne lui adressent plus la parole, le tiennent à l'écart... Sinon il leur arrivera la même chose. » (Bayart & Liatard, 2011, p.20).

1.2.2.2 Les différentes formes de harcèlement

Il est vrai, que le harcèlement ou les agressions peuvent être appliquées de manières diverses. En effet, « ces actions peuvent prendre la forme d'agression physique (coups, pincements etc.), verbales (insultes, surnoms) ou de grimaces, signes, rumeurs, intimidation, ostracisme. » (Blaya, 2006, p.24). Par conséquent, il est nécessaire de faire la distinction entre les différentes formes de harcèlement qu'il existe. Unicef France (2012), énumère la liste des multiples formes de harcèlements existantes :

- Harcèlement moral : moqueries, surnoms méchants, insultes et menaces.
- Harcèlement physique: lorsqu'on reçoit des coups ou que l'on se retrouve souvent mêlé – sans le vouloir - à des bagarres, lorsqu'on est victime de violence physique.
- Harcèlement d'appropriation: le racket en fait partie car c'est le vol de biens (objets ou argent) qui nous appartiennent.
- Harcèlement sexuel: lorsqu'une personne cherche à embrasser, déshabiller ou toucher une autre personne contre sa volonté et de manière répétée.

Ces différentes formes de harcèlements amènent toutes à des conséquences pour la victime, que ce soit «scolaires : décrochage scolaire, absentéisme, y compris chez les très bons élèves [...], en termes de santé mentale les victimes de harcèlement subissent souvent anxiété et dépression, perte de l'estime de soi, malaises physiologiques et psychosomatiques. » (Debarbieux, 2013, p.2).

Nous pouvons constater une augmentation des diverses formes de violences observables ; «cette forme de banalisation des conduites agressives tend à culpabiliser les victimes et à créer des phénomènes de renoncement, qui remettent en cause l'acte éducatif lui-même. [...] Il semble admis que la relative impunité dont peuvent jouir les élèves agresseurs envers les autres membres de la communauté scolaire, favorise, sinon une augmentation de l'intensité des violences, du moins une augmentation du nombre des formes de violence. » (Joie, 2001, p.22).

1.2.2.3 Le profil des agresseurs / victimes

Selon moi, il est important de connaître les profils des agresseurs et des victimes afin de pouvoir repérer des comportements qui pourraient cacher une forme de harcèlement. « Selon une opinion fort répandue, les violences entre élèves seraient conséquence directe de l'esprit de compétition scolaire. Plus précisément, le comportement agressif des agresseurs envers leurs pairs s'expliquerait comme étant une réaction aux frustrations et échecs scolaires.» (Olweus, 1999, p.35). Il est vrai qu'il y a une relation probante entre une victime et un agresseur mais selon Bellon & Gardette (2010, p.74), il y aurait également une troisième personne qui prend une grande importance dans le harcèlement scolaire ; le public. « L'analyse des situations de harcèlement révèle l'omniprésence d'une organisation triangulaire entre la victime,

l'agresseur et le public. Ce point constitue la spécificité du harcèlement lorsqu'il a lieu en milieu scolaire. » (Bellon & Gardette, 2010, p.74). Il s'agit donc bien d'une dynamique liée à cette triangulation, comme le dit également Catheline (2008, p.30) «le bullying n'est pas un fait relationnel statique mais une dynamique mettant en œuvre une série d'interactions complexes entre agresseurs, victimes et spectateurs.

L'intimidation est une relation dialectique dans laquelle s'instaure entre victimes et agresseurs un processus dynamique de réactions pathologiques ; il y a parfois alternance des rôles et interventions de « voyeurs » ou de tierces personnes qui influencent directement le processus. Le rôle de cet adjuvant, le spectateur plus ou moins actif, n'est pas suffisamment mis en avant alors qu'il nous semble fondamental. Etre humilié ou insulté, par exemple, est difficile à supporter, certes, mais encore plus lorsqu'il y a des spectateurs : être vu décuple le problème ». Le spectateur est donc une personne également importante dans le harcèlement scolaire. De plus ces derniers ne dénoncent généralement jamais les faits, « les attitudes de banalisation des faits s'appuient sur la conviction que ce qui vient de se passer « n'est pas si grave, tout le monde le fait un peu... ». Elles se traduisent aussi par une qualification à la baisse, sur le plan moral et juridique, de ces faits : « ce n'est pas de la violence ; la violence, c'est les coups, le sang, les blessures,... » » (Tartar Goddet, 2011, pp.12-13). Les spectateurs ont également peur de dénoncer le harcèlement car ils risquent eux-mêmes ne pas se faire aimer ou de se faire harceler eux aussi. En effet, « la plupart des témoins n'oseront pas agir par peur des représailles. » (Castanheira, 2013).

Quel est le profil d'un enfant victime de harcèlement ? Premièrement, il faut savoir qu'un enfant harcelé ira très rarement parler de son problème à d'autres personnes car « l'une des premières motivations de ce silence est la crainte de la réaction de l'agresseur » (Bellon & Gardette, 2010, p.67). Les victimes de harcèlement scolaire « sont plus angoissées et souffrent d'un manque de confiance (« insecure ») plus grand que l'ensemble des élèves. De plus, ce sont des élèves timides, sensibles et calmes. » (Olweus, 1999, p.37). De plus, selon Catheline (2008), les enfants qui sont victimes de harcèlement ont «des difficultés à s'affirmer. Ils pleurent facilement, sont très émotifs. Ce sont parfois des enfants en difficulté (langage, coordination motrice...) » (Catheline, 2008, p.38).

Venons-en maintenant au profil de l'agresseur ou du harceleur. Il est clair que les connaissances que nous pouvons avoir à propos des enfants harceleurs sont moindres comparé à celle des harcelés car ces derniers ne se lamentent pas de cette condition (Catheline, 2008, p.42).

D'après Olweus (1999, p.39), les agresseurs sont généralement des enfants agressifs autant envers les adultes que auprès de leurs camarades de classe. « En général, les agresseurs ont une attitude plus affirmée que l'ensemble des autres élèves vis-à-vis de la violence et du recours aux moyens violents. En outre, ils se caractérisent souvent par une impulsivité et un besoin impérieux de dominer les autres, et éprouvent très peu d'empathie à l'égard des victimes. » (Olweus, 1999, p.39). De plus, toujours selon Olweus, les élèves agresseurs sont «en fait angoissés et souffrent d'un manque de confiance caché. » et «les agresseurs ressentent un grand besoin de pouvoir et de domination » (Olweus, 1999, pp.39-40).

Pour terminer, il est fondamental de préciser que ces profils de harcelés et de harceleurs sont des exemples mais il reste difficile d'en définir le portrait exact : «on ne peut pas définir de profil harcelé ou de harceleur. C'est une dynamique qui se met en place en réponse à une attaque concernant la différence. [...]Et la réponse de la personne porteuse de cette différence, en situation d'être harcelée, n'est pas la bonne réponse, en tout cas pas celle qui est attendue par le groupe. C'est ainsi que le harcèlement va se mettre en place. » (Catheline, 2011, pp.18-19).

1.2.2.4 Rôles et responsabilité des enseignants

Venons-en maintenant aux enseignants et les rôles et responsabilités qu'ils peuvent avoir. Les enseignants sont-ils aussi responsables du harcèlement qu'il peut y avoir dans leur classe et ont-ils un rôle à jouer afin de prévenir ce problème?

Comme le dit Lorrain (1999, p.24), «certains chercheurs se montrent critiques envers l'institution scolaire à qui ils reprochent de ne pas être suffisamment adaptée. Ils affirment que l'école ne peut plus se cantonner uniquement dans la transmission des savoirs mais qu'elle doit se transformer afin de répondre à l'évolution des publics scolaires. Ces derniers remettent en cause la formation initiale des enseignants en institut universitaire de formation des maîtres qui ne prend pas assez compte la diversité des publics scolaires. ». D'après Olweus (1999, p.29), «environ 40% des

élèves concernés en primaire et presque 60% au collège ont déclaré que les enseignants avaient essayé « d'arrêter ça » seulement « de temps en temps » ou « presque jamais », et d'après 65% des élèves persécutés en primaire l'instituteur ou l'institutrice n'avait pas discuté avec eux de ces agressions ». Il est vrai que les enseignants devraient être les premiers concernés par ces situations et l'école devrait être la première à devoir prendre en compte ce phénomène, mais « la violence entre élèves dans la cour de récréation est souvent banalisée par les adultes. Elle est pourtant bien réelle du point de vue des élèves, les enquêtes le montrent. » (Carra, 2010, p.4). « Le deuxième facteur essentiel concerne l'éventuel laxisme du responsable de l'enfant en cas de comportement agressif de ce dernier. Si cette personne se montre généralement laxiste et « tolérante » sans imposer de limites précises à des comportements agressifs envers pairs, fratrie, et adultes, le niveau d'agressivité de l'enfant est voué à augmenter. » (Olweus, 1999, p.44). De plus, d'après Bellon (2011, p.7), la prévention n'est pas assez présente, « les enseignants ne se rendent pas toujours compte des situations de harcèlement. Pour qu'ils y soient sensibles, il faudrait qu'on leur en ait parlé, ce qui n'est en général pas le cas. ». Ce phénomène serait-il donc également lié à un manque d'informations sur le sujet ?

Nous faisons face à un avis partagé quant aux rôles des enseignants. Si pour certains, l'enseignant a un rôle primordial dans la prévention de ce problème, par exemple Bellon & Gardette (2010, p.173) qui nous disent que « la lutte contre le harcèlement ne prendra une réelle envergure qu'avec l'appui de dispositifs institutionnels. », d'autres, comme Bayart & Liatard (2011, p.20) pensent que « l'action des adultes reste limitée car les situations qui sont portées à leur connaissance ne représentent qu'une minorité des situations de harcèlement. Et c'est, sans aucun doute, les pairs eux-mêmes qui sont le mieux placés pour aider leurs camarades, d'autant plus qu'ils ont repéré depuis longtemps la situation. ». Olweus (1999, p.33) est également du même avis que Bellon & Gardette en disant que « les attitudes des enseignants face aux problèmes agresseur/victime ainsi que leur comportement lors de situations d'agression sont d'un impact capital sur l'étendue des problèmes agresseur/victime dans l'école ou la classe. ».

La négligence des enseignants serait également liée « au changement rapide de la société » (Catheline, 2008, pp.131-132), en effet, « les enseignants se sentent d'autant

plus dévalorisés que leur mission est jugée complexe ou contradictoire. Comment enseigner et éduquer à la fois ? Comment s'adresser à des classes si hétérogènes ? [...] Ces changements fragilisent les enseignants qui, de ce fait, ne sont plus aussi impliqués auprès des élèves. [...] En classe, l'attitude de l'adulte est déterminante dans le phénomène du souffre-douleur. La manière dont l'enseignant se sent impliqué quant à l'intégration de l'élève dans le groupe favorisera ou non l'apparition du phénomène. » (Catheline, 2008, pp.131-132).

Il est donc difficile pour les enseignants d'adopter le bon comportement face à de telles situations car la société a beaucoup changé. Ils «se préoccupent davantage de l'ambiance au sein de la classe ; un enfant qui n'obéit pas, qui bavarde, qui refuse de travailler et qui l'empêche d'avancer dans son programme, c'est pour lui une forme de violence. Auparavant, on parlait plutôt d'indiscipline. Aujourd'hui, la société est beaucoup plus sensible au manque de respect, par exemple. » (Carra, 2010, p.4).

Catheline (2008, p.130) souligne que, « trop souvent, l'école et l'institution scolaire dans son ensemble, en France du moins, considèrent les harcèlements comme ne relevant pas de sa compétence ou même les ignorent tout simplement ». D'après Olweus (1999, p.99), les enseignants ne devraient pas simplement ignorer ce phénomène et au contraire, ils ont un rôle à jouer en faisant de la prévention. Par exemple, l'une des remédiation possibles et qui aiderait à repérer le harcèlement, serait l'amélioration de la surveillance durant les récréations. En effet, «l'une des mesures (ou éléments) importantes au niveau de l'établissement a trait à la surveillance des récréations et de l'heure du déjeuner. Nous avons montré que la plupart des agressions ont lieu pendant les récréations et que dans les établissements dotés d'une « densité du personnel enseignant » plus élevée à ces moments-là, le niveau des problèmes agresseur/victime est inférieur. » (Olweus, 1999, p.99). Goffin le dit également ; « Or, la cour de récréation est un endroit où se cristallisent les violences, qu'elles soient visibles ou invisibles: «la cour de récréation est explicitement désignée par la majorité des élèves comme lieu principal d'expression de la souffrance psychosociale vécue par eux en milieu scolaire» » (Goffin, 2013, pp4-5.). En effet, c'est dans la cour d'école, à la sortie du collège ou dans les couloirs (Bellon & Gardette, 2010, p.50) que de telles situations sont le plus souvent observées. Comment les enseignants peuvent-ils gérer cela ? Car, encore une fois, d'après Liatard & Bayart, l'action des adultes reste limitée.

Lorsque le harcèlement a été repéré, comment les enseignants le traite-t-il ? Faut-il s'occuper premièrement de la victime, de l'agresseur ou de la classe ? Là encore, nous pouvons lire des avis divergents. Par exemple, « Anatol Pikas considère, par ailleurs, que les mesures punitives à l'égard des harceleurs sont inefficaces et même souvent contre-productives » (Bellon & Gardette, 2010, p.138). Alors que pour Joie, « il est impératif que la sanction développe un reflet de soi chez l'élève fautif [...]. L'objectif préventif d'une punition n'est pas de dévaloriser, mais de restituer l'élève en fonction des règles sociales et morales qu'il a initialement rejetées. » (Joie, 2001, p.54). Ou alors Catheline (2008) qui pense que « face à la violence, plusieurs attitudes sont possibles : celles qui privilégient la sanction et la tolérance zéro – il s'agit alors surtout de surveiller et de punir – et celles qui valorisent la prévention par des mesures éducatives. » (Catheline, 2008, pp.155-156).

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après avoir étudié la théorie et l'état de la question liée à cette thématique, j'arrive à ma question de recherche qui est : Comment les enseignants-es de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel font-ils face / traitent-ils le harcèlement scolaire entre élèves au primaire et quels moyens utilisent-ils pour prévenir ce dernier ?

1.3.2 Objectifs

Comme je l'ai dit précédemment, je resserre le problème spécifique de ma recherche sur l'étude du harcèlement scolaire mais plus particulièrement chez les élèves du niveau primaire étant donné que je me destine à une spécialisation au cycle1.

Après avoir étudié plus profondément la théorie liée à ce sujet, les questions de départ que je me pose sont :

- Comment les enseignants prennent-ils en compte le problème du harcèlement scolaire ? C'est-à-dire, de quelle manière le phénomène est-il vu du point de vue des enseignants, qu'est-ce que les enseignants pensent-ils de ce dernier ? Que font-ils lorsqu'ils y sont confrontés ? Et comment les enseignants l'approche-t-il ?
- L'une des remédiation possible pour les enseignants, d'après Olweus (1999, p.99) serait d'être davantage présent lors des pauses et dans la cour de récréation. Les enseignants seraient-ils donc trop pacifiques durant les périodes de surveillances ?
- De plus, il est difficile de repérer le harcèlement car ce dernier se déroule souvent en dehors des leçons, mais ce dernier se pratique-t-il seulement en dehors de la classe ? L'action des adultes resterait vraiment limitée comme le prétendent Bayart & Liatard (2011) ?
- Comment apparaît le problème du harcèlement scolaire, d'où vient-il, comment se met-il en place, par qui, pourquoi ? Quels sont les indicateurs ? Comment les

enseignants remarquent-ils la présence de harcèlement dans leur classe ? Comme le dit Olweus (1999, pp.39-40), les agresseurs souffriraient d'un manque de confiance en eux et exprimeraient ceci en montrant leur pouvoir et en étant dominant. Redonner confiance aux enfants harceleurs serait-il une piste afin d'éviter des cas de harcèlement ? Toujours d'après Olweus (1999), les harceleurs ressentiraient une sorte de frustration scolaire. Faut-il alors se concentrer sur l'aide que l'on peut apporter à ces élèves afin qu'ils réussissent mieux ?

- Est-ce que les enseignants devraient se focaliser sur la victime ou sur le(s) agresseur(s) ? D'après Joie (2001), les enfants agresseurs semblent profiter de l'absence de punition lorsqu'un phénomène comme celui-ci est présent. Faudrait-il donc mettre en place davantage de punition lorsque les enseignants remarquent un cas de harcèlement dans leur classe ? Si c'est le cas, quelles formes de punitions faudrait-il mettre en place ?

- Les agressions et le harcèlement scolaire est bien présent mais les agresseurs et les victimes n'osent pas en parler (Bayart & Liatard, 2011, p.20). Les enseignants auraient-ils une responsabilité ? Les enseignants banaliseraient-ils trop ce phénomène ce qui causerait une absence de dialogue ? En effet, d'après Tartar Goddet (2011, pp.12-13), il y aurait une banalisation des faits ; les gens se persuaderaient que les faits auxquels ils assistent ne sont pas si graves.

- La prévention a-t-elle vraiment un réel impact ? Comment les enseignants sensibilisent-ils leurs élèves à la violence ? La prévention est-elle suffisamment présente ? D'après Bellon (2011, p.7), ce n'est pas le cas. Ce phénomène serait-il lié à un manque d'informations sur le sujet ?

- La relation que les enseignants ont avec leur classe serait-elle un facteur qui aide à combattre le harcèlement ? Car d'après Catheline (2008, pp.131-132), « l'attitude de l'adulte est déterminante ».

- Les statistiques que nous présentent Olweus (1999, p.29) sont très frappantes. Je me demande donc pourquoi les enseignants ne semblent jamais parler avec les élèves qui prétendent être victimes ? Quelle est la représentation de l'importance de ce problème aux yeux des enseignants ? Les enseignants ferment-ils les yeux quant à l'importance et l'impact qu'ils pourraient avoir afin de se préserver ? Ou considèrent-

ils ce phénomène comme étant externe à l'école et qu'il y ait par conséquent, un manque d'implication de la part de ces derniers ?

De plus, cette recherche va me permettre d'envisager différentes pistes d'actions afin de pouvoir gérer au mieux ce phénomène. Elle me permettra également de pouvoir envisager le problème différemment, c'est-à-dire, trouver d'autres pistes et avoir l'avis de différents enseignants quant aux méthodes qu'ils utilisent lorsqu'ils sont concernés par ce problème.

Un autre objectifs de cette recherche est de pouvoir s'informer et se sensibiliser sur le sujet ainsi que de comprendre le phénomène du harcèlement scolaire afin de pouvoir le prévenir et savoir le repérer. C'est-à-dire, mieux comprendre la gestion de la classe lorsqu'un enfant qui subit le harcèlement y est présent et quels sont les gestes à adopter.

Après l'évocation de ces questions qui ont permises de resserrer le problème spécifique je peux mettre en exergue les quatre thèmes principaux et objectifs qui seront étudiés durant les entretiens :

- Le harcèlement à l'école obligatoire, qui comprend également le lieu des faits, les indicateurs, les causes et la fréquence.
- L'action des adultes, la surveillance et le rôle des adultes.
- Le traitement du problème, les pistes d'action qui comprend également le problème de la focalisation.
- La prévention et ses impacts.

Chapitre 2 – La méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Il existe plusieurs « méthodes de recueil d'informations. Les méthodes principales sont au nombre de 4 : la pratique d'interviews, l'observation, le recours à des questionnaires, l'étude de documents » (De Ketele & Roegiers, 2009, pp.11-12). La méthode de collecte des données que j'ai décidé de privilégier est celle des entretiens/la pratique d'interviews. « La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole. « Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977), est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B ». » (Blanchet & Gotman, 2006, p.19). Les entretiens permettent d'amener des réponses aux questions que l'on se pose, mais il est important que les personnes interviewées ne se sentent pas en interrogatoire, en effet, « l'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. » (Blanchet & Gotman, 2006, p.9). De plus, l'entretien « est en quelque sorte une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980). Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers, réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien. » (Blanchet & Gotman, 2006, p.22).

Il existe plusieurs sortes d'interviews, elle « peut être libre, semi-dirigée ou dirigée : elle sera dite libre lorsque l'interviewer s'abstient de poser des questions visant à réorienter l'entretien ; elle sera dite dirigée lorsque le discours de la personne interviewée constitue exclusivement la réponse à des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis ; elle sera dite semi-dirigée lorsque l'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère. » (De Ketele & Roegiers, 2009, pp.13-14).

J'ai choisi d'adopter les entretiens semi-directifs pour mon travail et l'approche choisie est qualitative. La recherche qualitative « produit et analyse des données descriptives,

telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. » (Kakai, 2008).

De plus j'ai utilisé et choisi de suivre la démarche hypothético-déductive. D'après Dépelteau (2010, pp.21-22), la démarche hypothético-déductive consiste en quatre étapes : l'étape 1 est celle du choix d'un sujet de recherche qui comprend l'exploration, le vécu, l'avancement de la science, les recherches exploratoires et la formulation d'une question de départ. L'étape 2 quant à elle, est les conjonctures théoriques qui comprend, le cadre théorique, le choix/construction d'une théorie, le retour sur la question de départ, la formulation d'une hypothèse, l'opérationnalisation du cadre théorique, la vérification de la falsifiabilité de l'hypothèse, le choix/construction des dimensions, le choix/construction des composantes (si nécessaire) et le choix/construction des indicateurs/indices. L'étape 3 est celle des tests empiriques qui comprend le choix d'une technique d'échantillonnage, le choix d'un mode d'investigation, la collecte de données et l'analyse et interprétation des données. Pour terminer, la 4^e étape est la communication des résultats qui consiste à choisir un mode de communication et rédiger le texte ou la présentation orale.

Pour terminer, il existe trois démarches d'analyse qui sont descriptive, compréhensive ou explicative (Tremblay & Perrier, 2006, p.1). La démarche que j'ai choisie est la compréhensive, «on parle d'analyse compréhensive lorsqu'il s'agit de rendre compte des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des auteurs ou des sujets eux-mêmes et à voir quels rapports on peut établir entre ces perceptions et les résultats : y a-t-il cohérence entre les deux, ou les uns contredisent-ils les autres ? Autrement dit, les perceptions des sujets sont-elles du domaine de l'illusion et comment peut-on expliquer leurs croyances vis-à-vis du phénomène étudié ? (Tremblay & Perrier, 2006, pp.1-2).

2.2 Nature du corpus

Concernant les entretiens avec les différents enseignants, après un temps de recherche, j'ai trouvé quatre enseignants d'accord de m'accorder du temps pour

s'entretenir et parler de ce thème. Premièrement, une enseignante de 39 ans, avec 15 années d'expérience. Deuxièmement, une enseignante de 55 ans et ayant 35 ans d'expérience. Un enseignant de 33 ans, ayant 8 ans d'expérience. Et enfin, la dernière enseignante que j'ai interviewée a 35 ans et exerce ce métier depuis 14 ans. Ces quatre enseignants travaillent tous à 100% excepté pour l'une d'entre elle qui travaille à 60% mais qui a longtemps travaillé à 100%.

2.2.1 Récolte des données

Je pense qu'une discussion est la plus appropriée pour pouvoir étudier au mieux ce problème. Je vais partir des représentations des enseignants et déterminer de quelles manières ils prennent en compte le problème du harcèlement scolaire. Selon moi, je pense donc que les entretiens sont les plus adaptés afin de collecter les différentes représentations et opinions des enseignants à ce sujet. Donc, pour répondre à ma question de recherche, je vais procéder à des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants du canton de Neuchâtel, travaillant au primaire. J'ai choisi de faire des entretiens avec des enseignants car je pense que le côté « interaction » est primordial pour obtenir les réponses que je désire. En effet, « l'entretien est un parcours [...] L'entretien ne pouvant donc se réduire ni à une pure manipulation technique, ni à une rencontre comme une autre, faire des entretiens comme on ferait un questionnaire, sans intégrer la situation d'interaction, conduirait le chercheur à manquer son but. [...] Dès l'origine, c'est-à-dire dans les premières enquêtes sociales, l'écoute de l'autre est venue s'ajouter à l'interrogation pure. » (Blanchet & Gotman, 2006, p.22). De plus, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs car ils permettent de laisser la discussion ouverte et amener éventuellement d'autres éléments auxquels je n'aurais pas pensé. En effet, c'est « un mode d'entretien dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité » (Roussel & Wacheux, 2005, p.102). A mon avis, l'entretien est donc la collecte de données idéale pour ma thématique, car comme le dit Blanchet & Gotman (2006), l'entretien à l'avantage d'amener l'interaction, contrairement aux questionnaires par exemple. Il permet d'être à l'écoute de la personne, de percevoir ses différentes émotions. Les personnes interviewées peuvent

se sentir libres d'exprimer plus qu'avec un questionnaire et de ce fait, le chercheur peut aussi relancer l'interviewé(e) contrairement au questionnaire qui est figé et qui ne permet pas la relance. En revanche, il existe également des désavantages concernant cette collecte de données, il est important de soulever le fait que le risque de biais est présent. Le chercheur peut interférer durant les entretiens et induire les réponses de la personne interviewées. Connaissant ce risque, j'ai veillé à être objective durant les entretiens et à m'impliquer comme personne le moins possible.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Pour ce qui est du protocole, un guide d'entretien a été rédigé par mes soins. D'après Roussel & Wacheux (2005), le guide de l'interviewer est la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances.[...] Comme les questions du guide d'entretien seront posées au répondant, il est nécessaire avant le premier entretien de s'assurer du fait que leur formulation est correcte par rapport à la recherche, dénuée d'ambiguïté, exprimées dans un langage adapté, non inductrices des réponses, et que les questions sont posées dans un ordre qui facilite l'entretien » (Roussel & Wacheux, 2005, pp.112-113). Durant les entretiens, j'ai donc fait attention à ne pas induire les réponses en ne faisant aucune affirmation. J'ai pris soin de réfléchir aux questions que j'allais poser ainsi qu'à l'ordre dans lequel j'allais les dire. J'ai choisi de ne pas poser de questions fermées afin les personnes interviewées se sentent libres d'exprimer leurs pensées. Excepté au début de l'entretien, je récolte quelques données personnelles sous forme de questions fermées. J'ai également choisi de poser des questions en lien avec le harcèlement scolaire en général pour débiter afin de comprendre et pour que la personne puisse m'expliquer ce qu'est ce phénomène pour elle. Après ceci, j'ai décidé de leur demander de me parler des différentes pistes d'actions qu'elles ont pu mettre en place. Et j'ai pensé judicieux d'aborder le rôle des enseignants et de la prévention en fin d'entretien. Les personnes interviewées ont pu parler de ce sujet de manière générale et ont répondu en fin d'entretien à des questions plus spécifiques liées à mes hypothèses et à ma question de recherche.

La période des entretiens s'est fait durant le mois de novembre et décembre 2014. Néanmoins, les entretiens se sont déroulés selon les disponibilités des enseignants

que j'ai interrogés. J'ai pris contact avec les enseignants par téléphone ou par mail. « Pour que les refus ne soient pas liés à des éléments contingents liés à la prise de contact et à la présentation de l'enquête, il convient de veiller à la manière dont on entre en relation avec les interviewés et à la façon dont on énonce les objectifs de l'étude et ce, à deux reprises, une première fois lors de la prise de contact elle-même, et une seconde fois en tout début d'entretien. » (Blanchet & Gotman, 2006, p.60). J'ai alors transmis directement le contrat de recherche après avoir reçu des réponses positives, les enseignants pouvaient donc encore me confirmer notre entretien après avoir pris connaissance de ce dernier. Le contrat de recherche met en exergue les droits des personnes interviewés selon le code d'éthique.

Concernant le lieu, «les lieux où les entretiens se déroulent ont une grande importance. Le principe à appliquer à ce niveau consiste à rechercher la plus grande proximité sociale et culturelle possible : il faut que les sujets soient réunis dans des endroits qui ne les crispent pas mais qui contribuent à les mettre à l'aise » (Albarello, 2004, p.76). Dans l'idéal, je pense donc que l'endroit adéquat serait la salle de classe des enseignants, afin qu'ils puissent se sentir familier avec le lieu et se sentir à l'aise. Effectivement, deux de mes quatre entretiens se sont déroulés dans la salle de classe des enseignants. En revanche, pour des questions d'organisation, il était plus simple pour l'une que l'entretien se fasse chez elle et pour l'autre dans les locaux de la HEP.

Pour terminer, «la programmation temporelle définit la tranche horaire de l'entretien et notamment la façon dont il s'inscrit dans la séquence des actions quotidiennes des interviewés. [...] Ainsi, outre le fait que l'heure et la date d'un entretien doivent être choisis pour maximiser la disponibilité de l'interviewé, ce paramètre temporel peut avoir dans certains cas une importance particulière. (Blanchet & Gotman, 2006, pp.69-70). Je me suis donc adaptée aux propositions de rendez-vous que m'ont proposées les enseignants afin que ça soit le plus optimal pour eux. La durée prévue pour chaque entretien a été de 30 à 45 minutes.

2.2.3 Echantillonnage

Concernant l'échantillonnage, il est vrai que pour ce qui est du choix de ce dernier, « même si l'approche qualitative ne vise pas à la représentativité d'un