

Le harcèlement scolaire

Analyse des dispositifs de gestion et de prévention

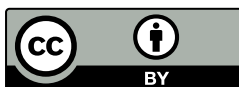
Esther Onésime Brenna

Travail de Bachelor

Fribourg 2026

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2026.034>

© Esther Onésime Brenna, 2026



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le harcèlement scolaire :

Analyse des dispositifs de gestion et de prévention

BRENNNA, Esther Onésime

Travail de Bachelor, AA 2025-2026

LEON PEREZ Laura

Fribourg, le 26 avril 2026

Résumé :

Le harcèlement scolaire touche environ un·e élève sur cinq dans les pays de l'OCDE et près de 19 % en Suisse. Il s'agit d'une violence collective aux conséquences graves et durables pour les victimes, les auteur·e·s et les témoins, tant sur le plan psychologique que scolaire. Face à l'ampleur du phénomène et à des réponses institutionnelles encore insuffisantes ou inadaptées, il est nécessaire d'analyser de manière critique les stratégies de prévention et d'intervention afin d'identifier les dispositifs les plus pertinents et les pistes d'amélioration. Ce travail examine d'abord la définition et la complexité du harcèlement scolaire, puis analyse différents dispositifs de prévention et de gestion, tels que le renforcement des compétences sociales et émotionnelles, la réorganisation de l'espace scolaire, les sanctions, le soutien à la victime, les pratiques réparatrices, la médiation ou encore la méthode de la préoccupation partagée (Pikas). La littérature ne met toutefois en évidence aucune méthode systématiquement supérieure : si certaines approches ciblant les dynamiques de groupe ou les compétences sociales semblent prometteuses, leurs effets restent variables et dépendants du contexte. Enfin, les facteurs influençant la mise en œuvre et l'efficacité des dispositifs seront examinés, avant de formuler des recommandations futures pour la pratique et la recherche.

Mots clef : Prévention ; Gestion ; Harcèlement scolaire ; Efficacité ; Analyse

Table des matières

Introduction :	1
Annonce du plan et des objectifs	3
1. Définitions.....	4
1.1 Le harcèlement scolaire	4
1.1.1 La dynamique triangulaire.....	5
1.1.2 La perspective sociologique du harcèlement scolaire.....	6
1.2 Facteurs de risque et de protection	7
2. Analyse des stratégies de prévention et de gestion du harcèlement scolaire.....	10
2.1. La prévention et la gestion.....	10
2.2. Analyse des techniques préventives	11
2.2.1. Renforcement des compétences sociales et émotionnelles	11
2.2.2. Revisite de l'espace scolaire : physique et social.....	12
2.3. Analyse des techniques d'intervention	14
2.3.1. Les sanctions directes.....	14
2.3.2. Renforcement de l'élève victime	16
2.3.3. Les pratiques réparatrices	17
2.3.4. La médiation.....	19
2.3.5. Le groupe d'entraide.....	20
2.3.6. La méthode de la préoccupation partagée (Pikas).....	22
3. Bilan comparatif et perspectives d'amélioration	24
3.1. Efficacité des dispositifs : quelle méthode privilégier ?	24
3.2. Facteurs influençant l'efficacité des dispositifs	25
3.2. Recommandations	27
Conclusion	29
Limites	31
Liste des références.....	32
Annexes.....	37
Déclaration sur l'honneur	38

Introduction :

Esquiver les coups, les croche-pieds et les crachats. Faire la sourde oreille face aux insultes et aux moqueries. Toujours surveiller son sac et ses cheveux. Ravalier ses larmes. Encore et encore... Je ne veux pas que mes parents sachent à quel point je suis pitoyable et réalisent qu'ils ont mis au monde une ratée finie. (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2018)

Ce témoignage d'Émilie, 13 ans, illustre la souffrance liée aux violences que subissent chaque année des milliers d'enfants à l'école. Les données montrent que dans les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 11 % des élèves déclarent être souvent la cible de moqueries, 8 % de mauvaises rumeurs, 7 % sont mis à l'écart et 4 % affirment avoir été·e frappé·e·s ou bousculé·e·s, ce qui au total signifie que un·e élève sur cinq est victime d'au moins un de ces actes (OCDE, 2018). En Suisse environ 19% des élèves sont victimes d'harcèlement scolaire et bien que dernièrement ces données ont montré une légère tendance à la baisse, les pourcentages restent élevées et non négligeables (Confédération Suisse, 2015 ; Erzinger et al., 2023).

Le harcèlement scolaire est une forme d'oppression physique et psychologique qui se manifeste dans le cadre scolaire (Bertocchi, 2019). Pour qu'il soit question de harcèlement scolaire, trois critères doivent être réunis : la répétition des actes, un déséquilibre de pouvoir entre l'auteur·e et la victime, et l'intention de nuire (Bertocchi, 2019 ; Bouchet et al., 2018). Ce phénomène met en jeu différents acteur·trice·s : le harceleur·euse (ou les harceleur·euse·s), la victime et les spectateur·trice·s, qui par leur présence et leur silence, participent aussi au processus (Bertocchi, 2019). En effet le harcèlement scolaire est souvent un phénomène collectif: plusieurs élèves peuvent participer activement aux agressions, ou encourager le harceleur·euse principal (Bertocchi, 2019 ; Dewulf et Stilhart, 2005), dans ce cas on parle de mobbing (Girardin, 2020).

Le harcèlement scolaire, bien qu'il ne constitue pas un phénomène nouveau, a longtemps été banalisé, souvent considéré comme un simple « rite de passage » censé endurcir les élèves (Bertocchi, 2019). En effet dans les années 1990, ces violences entre élèves étaient principalement désignées sous les termes « d'incivilités », puis de « microviolences », des expressions qui tendaient à minimiser leur gravité. Ce n'est que progressivement que l'expression « harcèlement scolaire » s'est imposée, en tant que traduction du terme anglais « school bullying » (Martin, 2012). Ce changement dans la terminologie, ainsi que la hausse des discours et d'histoires tragiques relayés dans les médias, traduisent l'évolution du regard porté sur le harcèlement scolaire et la reconnaissance accrue de son caractère oppressif. Aujourd'hui, le harcèlement scolaire est défini comme une forme de violence grave, aux conséquences lourdes sur le bien-être des jeunes et leur scolarité (Girardin, 2020). Parmi ces conséquences, les victimes développent fréquemment divers

troubles, tels que l'anxiété, les troubles du sommeil et la dépression, accompagnée d'idées suicidaires (Catheline, 2018). On remarque aussi une perte d'estime de soi, un développement de sentiments de honte et de culpabilité, ainsi que des problèmes d'intégration (Rebetez et Dubey, 2021). Au niveau scolaire on remarque chez les victimes des baisses des performances, des redoublements et des changements fréquents d'établissement (Destiné, 2020 ; OCDE, 2018 ; Rebetez et Dubey, 2021). Ces difficultés augmentent les risques d'absentéisme, voire de décrochage scolaire, qui empêchent aux victimes de sortir de la spirale d'échec (Gabriel, 2025). Les conséquences du harcèlement scolaire peuvent s'inscrire dans la durée : les victimes présentent un risque accru de dépression et de redevenir la cible de harcèlement à l'avenir (Gallet et Karray, 2018 ; Karray, 2020). Les conséquences à long terme sont d'autant plus marquantes quand on a été-e victimisé-e pendant l'adolescence, période clé de construction identitaire, où la victimisation peut accentuer le mal-être et l'inscrire durablement dans l'identité de la personne (Gallet et Karray, 2018). Les auteur-e-s de harcèlement scolaire ne sont pas épargné-e-s : ils-elles présentent un risque accru de s'engager dans des actes de délinquance, d'adopter des comportements violents ou dangereux, et de rencontrer des difficultés relationnelles, y compris à l'âge adulte (Catheline, 2018). De manière surprenante, certains harceleur-euse-s deviennent eux-elles-mêmes victimes de harcèlement scolaire. Cela s'explique par leur comportement agressif : ces « harceleur-euse-s-victimes » réagissent souvent de façon impulsive, ont du mal à comprendre les intentions des autres et les perçoivent fréquemment comme hostiles, ce qui provoque en retour des réactions négatives de leur entourage (van Dijk et al., 2017). Au niveau scolaire eux-elles aussi sont souvent en échec (Rebetez et Dubey, 2021). Les témoins, qui représentent souvent la part majoritaire des personnes impliquées (Kubiszewski, 2016), peuvent être touché-e-s sur le plan psychologique et scolaire, car ils-elles peuvent ressentir de la colère, de la culpabilité ou même de la peur face aux victimisations qu'ils-elles observent (Elliott, 2015). Le harcèlement scolaire a donc des effets graves et durables sur les victimes, les agresseur-euse-s et même les témoins, affectant la santé mentale, la sécurité, l'environnement scolaire et les performances sur le long terme.

Face à l'ampleur de ces conséquences, la prévention et la lutte contre le harcèlement scolaire relève d'une importance cruciale. Dès lors, la question de la responsabilité des institutions et du corps éducatif dans le phénomène du harcèlement scolaire mérite d'être posée. Limiter cette problématique à des simples comportements individuels serait réducteur : la violence scolaire s'inscrit dans un cadre social plus large et reflète le dysfonctionnement de la société et de l'école elle-même (Girardin, 2020). Pourtant, la responsabilité institutionnelle tend encore à être minimisée, voire occultée (Martin, 2012). Ce déni s'accompagne parfois d'un silence persistant au sein du corps enseignant, qu'il soit motivé par la peur, l'ignorance, le manque d'outils, l'incompréhension, l'indifférence ou, dans certains cas, une forme de complicité (Dewulf et Stilhart, 2005). Les interventions des enseignant-e-s restent encore trop rares, incohérentes et souvent inefficaces (Senden et Galand, 2021). Les réactions des établissements scolaires sont fréquemment tardives,

insuffisantes, voire inexistantes (Dewulf et Stilhart, 2005 ; Senden et Galand, 2021). De plus, les réactions des adultes sont souvent jugées inadaptées par les élèves (Tolmatcheff et al., 2019). Les victimes expriment un besoin clair : plus de fermeté et de réactivité de la part des adultes. Cela souligne la nécessité de sensibiliser et former davantage le personnel scolaire et l'urgence de développer des outils pédagogiques adaptés pour renforcer la prévention (Dewulf et Stilhart, 2005 ; Senden et Galand, 2021).

Une question essentielle alors se pose : *De quelle manière le système éducatif et ses acteur·trice·s peuvent-ils·elles prévenir et prendre en charge efficacement les situations de harcèlement scolaire ?* Il s'agira donc de découvrir et d'analyser les stratégies actuellement existantes en se questionnant sur leur efficacité.

Annnonce du plan et des objectifs

Dans une première partie, il s'agira de définir précisément le harcèlement scolaire, d'identifier les acteur·trice·s susceptibles d'y être impliqués ainsi que les dynamiques sous-jacentes au phénomène.

La deuxième partie sera consacrée à l'exploration des différents programmes, approches et mesures ayant pour objectif la prévention et la gestion du harcèlement scolaire. Pour chaque approche on cherchera les apports et les limites possibles, afin d'en faire une analyse critique. Il s'agira d'évaluer non seulement l'efficacité des dispositifs identifiés, mais aussi leur portée, leur cohérence et leur capacité à répondre de manière systémique au problème du harcèlement scolaire. Cette analyse sera faite à partir de la littérature déjà existante. Ce travail se focalisera sur les recherches provenant principalement de pays occidentaux, présentant ainsi des similitudes avec le système éducatif suisse.

Dans la troisième partie, il s'agira de faire un bilan comparatif mettant en lumière les facteurs influençant l'efficacité des dispositifs mis en place contre le harcèlement scolaire, ainsi que des pistes d'amélioration potentielles.

Enfin, la conclusion présentera une synthèse des principaux constats issus du travail de recherche. Elle mettra en évidence les apports, les limites et les perspectives ouvertes par cette étude, tout en proposant des axes de réflexion pour la pratique éducative et pour de futures recherches dans le domaine.

1. Définitions

1.1 Le harcèlement scolaire

Avant d'analyser les démarches mises en place pour lutter contre le harcèlement, il est important de bien comprendre ce phénomène dans toute sa complexité. Comme mentionné plus tôt, le harcèlement scolaire désigne une forme de violence physique et/ou psychologique exercée dans le contexte scolaire (Bertocchi, 2019). Il ne doit pas être confondu avec un simple conflit entre pairs, car il repose sur trois critères cumulatifs: la répétition des actes, l'asymétrie de la relation et l'intention de nuire (Bertocchi, 2019 ; Bouchet et al., 2018).

Premièrement, les comportements d'harcèlement scolaire sont généralement répétés dans le temps, même si un acte unique d'une gravité extrême peut parfois suffire à qualifier une situation d'harcèlement. Deuxièmement, la relation entre le·la ou les auteur·e·s et la victime est marquée par un déséquilibre de pouvoir, empêchant la victime de se défendre seule. Le troisième critère, l'intention de nuire ou de dominer, fait toutefois débat: certains chercheur·euse·s soulignent que les agresseur·euse·s peuvent agir sous la pression du groupe, sans intention de blesser (Gemoets, 2023). Cette remise en question peut être reliée à la notion de bouc émissaire. Le bouc émissaire désigne une victime symbolique rejetée par le groupe afin de maintenir un certain ordre social. Dans cette perspective, la violence relève davantage d'un processus groupal inconscient que d'une volonté individuelle de nuire (Bouchet et al., 2018). Si toute victime de harcèlement n'est pas nécessairement un bouc émissaire, un bouc émissaire est presque toujours victime de harcèlement (Bouchet et al., 2018).

Le harcèlement scolaire peut prendre des formes directes ou indirectes. Le harcèlement direct, plus visible, peut être physique (coups, bousculades) ou verbal (insultes, menaces). Le harcèlement indirect, également appelé relationnel, agit sur les plans psychologique et social par des mécanismes d'exclusion, de rumeurs ou de manipulation (Bertocchi, 2019). Particulièrement répandu, ce type de harcèlement est difficile à détecter et touche un besoin fondamental de l'individu : l'appartenance sociale (Bertocchi, 2019). Il conduit fréquemment à l'isolement de la victime et à une altération de l'estime de soi et de la confiance envers autrui (Bertocchi, 2019). Ainsi, le harcèlement scolaire se manifeste souvent de manière diffuse et peu perceptible, ce qui complique son repérage et sa prise en charge.

Dans le prolongement de ces formes traditionnelles, le cyberharcèlement constitue une modalité récente de harcèlement scolaire, correspondant à sa transposition dans l'environnement numérique entre pairs (Girardin, 2020). Il en reprend les principales caractéristiques, tout en s'en distinguant par son caractère omniprésent : contrairement au harcèlement traditionnel, il ne s'arrête pas au domicile (Rebetez et Dubey, 2021). En raison de cette continuité, ses conséquences sont similaires à celles du harcèlement scolaire, mais souvent plus marquées (Rebetez et Dubey, 2021). Cette

forme de harcèlement scolaire connaît une diffusion importante chez les jeunes en Suisse, notamment en lien avec l'usage croissant des smartphones (Confédération Suisse, 2015). Il est donc important de noter que les harcèlements en ligne et hors ligne présentent une prévalence et ampleur comparable (Confédération Suisse, 2015). Enfin, bien que le cyberharcèlement ne constitue pas le cœur de ce travail, il entretient un lien étroit avec le harcèlement scolaire : il s'agit le plus souvent d'un prolongement de situations déjà existantes dans la vie réelle (Girardin, 2020). Les auteur·e·s comme les victimes sont d'ailleurs fréquemment les mêmes dans les deux contextes (Confédération Suisse, 2015) et certaines interventions étudiées contribuent également à réduire le cyberharcèlement (Galand et al., 2023).

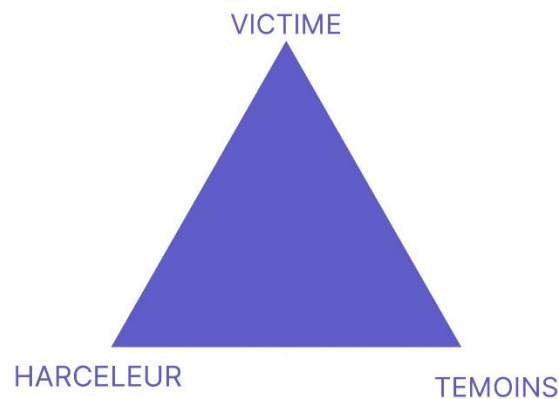
1.1.1 La dynamique triangulaire

La différence entre le harcèlement scolaire et d'autres formes de harcèlement réside dans la nature fondamentalement collective. En effet, le harcèlement scolaire s'inscrit rarement dans une relation strictement dyadique et relève le plus souvent d'un phénomène groupal (Gemoets, 2023 ; Rebetez et Dubey, 2021). Ainsi, le harcèlement scolaire émerge du dysfonctionnement dans la création de la dynamique de groupe (Catheline, 2020). Cette hypothèse repose sur le fait qu'en l'absence de cadre organisationnel explicite, tout groupe tend à s'auto-structurer, souvent sous l'influence des membres les plus populaires, lequel·le·s instaurent implicitement les normes et les hiérarchies du groupe (Fougeret-Linlaud, 2022). Ainsi, les situations de harcèlement scolaire ne se limitent pas à un·e auteur·e et une victime, mais impliquent également un troisième pôle constitué des pairs observateurs. Cette configuration est désignée sous le terme de relation triangulaire, comprenant la victime, le·la ou les harceleur·euse·s et le ou les témoins (Rebetez et Dubey, 2021). Le rôle des témoins est central et ne doit pas être sous-estimé. Ceux·celles-ci peuvent prendre trois positions différentes face à une situation d'harcèlement : premièrement ils·elles peuvent être supporteur·euse·s de l'harceleur·euse en riant ou en l'encourageant (Salmivalli, 2014). Ils·elles peuvent prendre une position d'« outsiders », en refusant de prendre position ou d'intervenir en faveur ou en défaveur de la victime. Pour finir la position plus rare est celle de défenseur·euse·s de la victime (Salmivalli, 2014). Ainsi par la position qu'ils·elles prennent (soutien explicite, renforcement implicite, indifférence ou opposition) les pairs peuvent soit amplifier, soit freiner (voire stopper) le processus de harcèlement, parfois sans en avoir pleinement conscience (Rebetez et Dubey, 2021).

Ainsi, l'analyse du harcèlement scolaire à travers le prisme de la relation triangulaire permet de dépasser une lecture individualisante du phénomène et met en évidence l'importance des dynamiques groupales. Cette perspective souligne la nécessité d'interventions ciblant non seulement les auteur·e·s et les victimes, mais également l'ensemble du groupe de pairs.

Figure 1 :

Schématisation de la relation triangulaire



1.1.2 La perspective sociologique du harcèlement scolaire

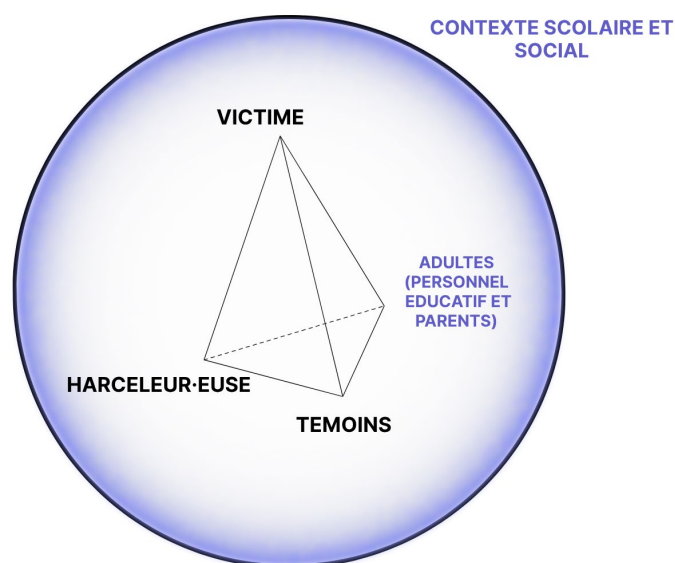
Au-delà de la dynamique triangulaire, il existe tout un environnement qui joue un rôle déterminant dans les situations de harcèlement scolaire. En effet, une analyse plus large du contexte met en lumière l'implication des enseignant·e·s, des établissements scolaires et même des normes sociales dans la perpétuation du harcèlement scolaire (Bouchet et al., 2018).

Tout d'abord, un examen plus attentif révèle que le personnel éducatif, souvent sans en avoir conscience, joue un rôle clé dans la dynamique de classe (Audley-Piotrowski et al., 2015). Par leurs attitudes et leurs pratiques, les enseignant·e·s peuvent, sans le vouloir, renforcer certaines hiérarchies entre élèves et ainsi influencer les relations au sein du groupe (Audley-Piotrowski et al., 2015 ; Galand et al., 2023). En élargissant encore la perspective, on remarque que les violences ne sont pas réparties de manière homogène au sein des différents établissements (Bouchet et al., 2018). Ce constat souligne l'importance du niveau socio-économique des écoles, de la culture d'établissement et de la formation du personnel enseignant (Bouchet et al., 2018). Ces éléments renvoient aussi à d'autres aspects, souvent abordés dans les écoles, comme le vivre-ensemble, la tolérance ou la valorisation des différences (Girardin, 2020). Enfin, en adoptant une vision encore plus large, on observe un dysfonctionnement systémique et sociétal. Une partie des violences découle du fonctionnement interne de l'école, de l'environnement socio-éducatif, mais aussi des tensions sociales extérieures dont l'école hérite et qu'elle ne peut ignorer (Bouchet et al., 2018 ; Karray, 2020). Le harcèlement s'appuie souvent sur la stigmatisation de la différence et le rejet de la diversité, ce qui reflète des dynamiques sociales plus vastes (Girardin, 2020). Ainsi, même si la compréhension du phénomène de harcèlement reste partagée dans la littérature (importance du système familial, théories du traitement de l'information sociale ou de l'agressivité), la perspective sociologique, qui considère les comportements individuels comme influencés par des systèmes

contextuels (Galand et al., 2023) semble particulièrement pertinente et mérite d'être considérée : elle permet de mettre en évidence le rôle non seulement des victimes, des harceur·euse·s et des pairs, mais aussi, du corps enseignant, du système éducatif et de la société, dans la compréhension du phénomène du harcèlement scolaire.

Figure 2 :

Schématisation de la vision systémique du harcèlement scolaire



1.2 Facteurs de risque et de protection

Afin de prévenir et de gérer efficacement les situations de harcèlement scolaire, il est essentiel d'identifier les profils les plus susceptibles d'y être impliqués, ainsi que les environnements comportant des facteurs de risque ou, à l'inverse, des facteurs de protection.

Le risque de devenir témoin passif ou supporteur de l'harceur·euse dépend largement du climat de classe et des normes sociales perçues. Lorsque le harcèlement est toléré, valorisé ou insuffisamment sanctionné, notamment en raison d'un manque d'intervention des enseignant·e·s, les élèves sont plus susceptibles d'adopter des rôles passifs ou de soutien aux harceur·euse·s (Salmivalli, 2014). Par ailleurs, des facteurs liés au statut social interviennent également : le désir de préserver sa place dans le groupe, d'éviter le rejet ou de ne pas devenir soi-même une cible peut dissuader les élèves d'intervenir, d'autant plus qu'il est souvent difficile de s'opposer aux normes du groupe (Salmivalli, 2014). Enfin, le manque de compétences ou de stratégies d'intervention constitue un frein important, même chez les élèves désireux·ses de mettre fin au harcèlement. Ces éléments

soulignent l'importance d'interventions ciblant les témoins, visant à modifier les normes du groupe et à renforcer les compétences pour agir de manière adaptée (Salmivalli, 2014).

Concernant le profil des victimes, les résultats de la littérature demeurent nuancés. Néanmoins, certaines caractéristiques psychologiques, telles que l'anxiété, le sentiment d'insécurité et une faible estime de soi, sont fréquemment observées chez les victimes de harcèlement scolaire (Destiné, 2020). Les victimes présentent souvent des caractéristiques perçues comme « dérangeantes » par les harceleur·euse·s, en lien avec le rejet de la différence et la stigmatisation. Ces caractéristiques peuvent concerner l'apparence physique, un handicap, le sexe, l'identité de genre ou l'appartenance à une minorité, c'est-à-dire tout élément distinguant l'élève du groupe majoritaire (Destiné, 2020 ; Gabriel, 2025 ; Gemoets, 2023). Toutefois, ce ne sont pas ces caractéristiques en elles-mêmes qui prédisent le risque de victimisation, mais plutôt la vulnérabilité perçue par les harceleur·euse·s. Cela implique que potentiellement, tout élève peut devenir victime (Destiné, 2020). Cela dit, les facteurs qui semblent être plus fortement associés à la victimisation sont l'isolement social, les difficultés d'intégration au groupe de pairs et la détresse psychologique (Gabriel, 2025 ; Gemoets, 2023). Les élèves ayant peu d'amis présentent un risque de victimisation multiplié par trois, tandis que ceux·elles qui sont fréquemment seul·e·s à l'école voient ce risque multiplié par cinq (Destiné, 2020). Ainsi, les élèves peu intégr·e·s socialement et présentant des compétences sociales limitées sont plus susceptibles de devenir victimes de harcèlement scolaire (Gemoets, 2023).

Le profil des agresseur·euse·s fait également l'objet de débats dans la littérature. Souvent les harceleur·euse·s sont décrit·e·s comme étant agressif·ve·s avec les autres par plaisir ou par gain social (Gemoets, 2023 ; Rigby, 2024). Ils·elles présentent un besoin de domination au sein du groupe et, contrairement aux idées reçues, ne souffrent pas nécessairement d'une faible estime de soi ; celle-ci est parfois même supérieure à la moyenne (Destiné, 2020). Toutefois, les travaux récents montrent que les élèves occupant une position valorisée dans le groupe, perçu·e·s comme charismatiques, populaires, drôles, peuvent adopter des comportements de harcèlement sans avoir l'intention de nuire. Dans ces situations, les actes d'harcèlement ne proviennent pas d'une envie intrinsèque de blesser la victime, mais d'une dynamique groupale, où la pression des pairs et la recherche de maintien du statut social jouent un rôle central (Destiné, 2020 ; Gemoets, 2023). Malgré le débat par rapport au sujet de l'intentionnalité, un élément fait consensus dans la littérature : les harceleur·euse·s présentent fréquemment un déficit d'empathie à l'égard d'autrui, associé à une faible culpabilité et à peu de remords face aux conséquences de leurs actes (Destiné, 2020 ; Gemoets, 2023). Ces constats mettent en évidence l'importance du développement des compétences empathiques et émotionnelles comme facteur protecteur face aux comportements de harcèlement.

Au-delà des caractéristiques individuelles, le contexte familial des élèves constitue un facteur déterminant. Le fait d'avoir des parents surprotecteurs ou ayant eux-mêmes été victimes de

harcèlement représente un facteur de risque de victimisation (Gabriel, 2025). De même, les environnements familiaux instables, conflictuels ou marqués par des pratiques éducatives abusives et autoritaires sont associés à un risque accru de comportements agressifs à l'école (Gabriel, 2025 ; Hasbullah, 2022 ; Rebetez et Dubey, 2021 ; Rigby, 2024). À l'inverse, vivre dans une famille biparentale et bénéficier d'un soutien et d'une implication parentale constitue un facteur de protection contre le développement de comportements de harcèlement (Gabriel, 2025). Cependant, l'impact d'un contexte familial défavorable peut être atténué par des relations soutenantes avec les enseignant·e·s et les adultes de l'établissement, ou, au contraire, renforcé lorsqu'il s'articule à un climat scolaire négatif (Rigby, 2024). Ce qui mène au climat scolaire, qui consiste en un facteur de protection (ou au contraire de risque) majeur du harcèlement scolaire (Pucheu, 2019). L'école, en tant qu'environnement central dans le quotidien des enfants, exerce une influence déterminante sur leurs représentations, leurs normes sociales et leurs comportements (Hasbullah, 2022). Les contextes scolaires caractérisés par la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, des enseignants chaleureux et bienveillants, une stabilité et collaboration entre équipes enseignantes et parents, sont liés à une prévalence plus faible d'harcèlement (Gabriel, 2025 ; Moody et Debarbieux, 2016). Le sentiment d'appartenance sociale constitue également un facteur de protection contre le harcèlement et en atténue les effets négatifs (Erzinger et al., 2023). Au contraire les contextes scolaires caractérisés par un manque de contrôle, un cadre permissif, une tolérance implicite de la violence, un manque de clarté et de justice dans l'application des règles, favorisent la banalisation des comportements agressifs, les minimisant à des simples interactions ludiques entre pairs (Hasbullah, 2022 ; Moody et Debarbieux, 2016). De même, l'instabilité de l'équipe enseignante, un effectif trop important dans les classes ou la tendance à grouper les élèves en classes par niveau pourrait aussi induire à une augmentation de la violence (Moody et Debarbieux, 2016). Néanmoins, le climat scolaire ne peut être analysé indépendamment du contexte sociétal dans lequel il s'inscrit. L'école reflète les normes, les valeurs et les tensions de la société, et participe à leur reproduction. Il est ainsi nécessaire d'interroger le rôle de la société contemporaine dans la banalisation des violences et dans le rejet des différences (Karray, 2020). À cet égard, les recherches montrent que les pays caractérisés par de fortes inégalités socio-économiques présentent des taux plus élevés de harcèlement scolaire (Rigby, 2024). De même, les établissements situés dans des contextes défavorisés, ou accueillant une proportion importante d'élèves issu·e·s de milieux socio-économiques modestes ou de l'immigration, apparaissent plus exposés à ce phénomène (Bouchet et al., 2018).

Ainsi, l'analyse des facteurs de risque et de protection met en évidence la complexité des interactions au sein de l'écosystème scolaire et extrascolaire : les différents facteurs individuels, familiaux, scolaires et sociétaux, s'influencent mutuellement. Ce qui ressort comme déterminant est l'importance conjointe du climat scolaire, du contexte familial et sociétal, ainsi que du développement des compétences sociale et de l'empathie des élèves.

2. Analyse des stratégies de prévention et de gestion du harcèlement scolaire

2.1. La prévention et la gestion

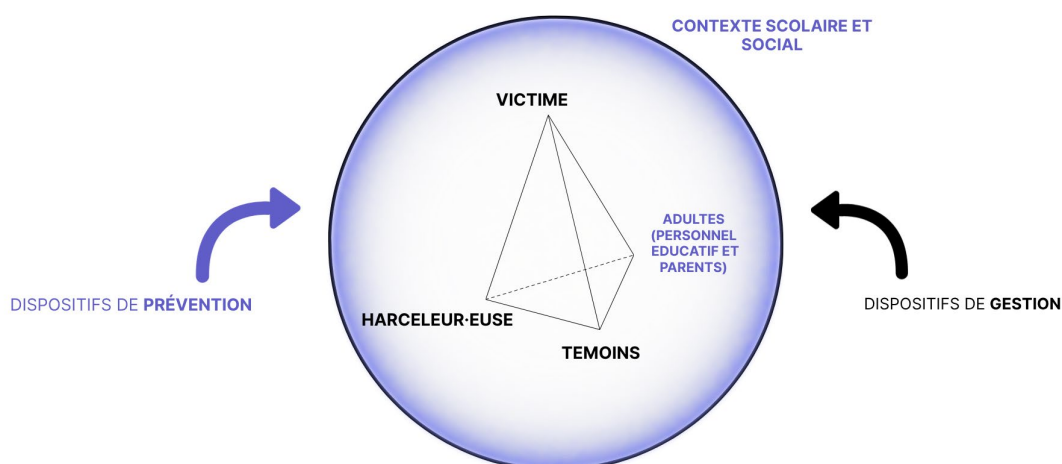
Dans le cadre de ce travail consacré à la prévention et à la gestion du harcèlement scolaire, il est essentiel de distinguer ces deux notions.

La prévention désigne « l'ensemble des dispositions prises pour prévenir un risque, un danger, une maladie ou une violence » (Stassin et Lechenaut, 2021). Elle peut être primaire, mise en place avant l'apparition du problème, mais aussi secondaire, lorsque celui-ci est déjà installé (Stassin et Lechenaut, 2021). Dans le cadre de ce travail, le terme « prévention » renvoie principalement à la prévention primaire universelle, qui s'adresse à l'ensemble de la population scolaire afin de réduire l'apparition de nouveaux cas de harcèlement, au moyen de mesures individuelles et collectives (Rebetez et Dubey, 2021). La gestion, quant à elle, concerne les interventions ciblées sur des situations de harcèlement déjà existantes (prévention secondaire). Elle vise à limiter les conséquences, à réduire la fréquence et l'intensité des agressions, voire à y mettre fin durablement (Rebetez et Dubey, 2021). Son objectif principal est donc le traitement des situations en cours plutôt que l'évitement de nouveaux cas. Ces deux approches sont complémentaires (Senden et Galand, 2021) et il est indispensable de prévenir le harcèlement autant que d'intervenir (Kärnä et al., 2011).

En résumé, la réduction de l'apparition de nouveaux cas relève prioritairement de la prévention, tandis que les interventions curatives, réactives et ciblées relèvent de la gestion.

Figure 3 :

Schématisation actions de prévention ou de gestion du harcèlement scolaire



En noir sont représentées les cibles des dispositifs de gestion et en bleu les cibles des dispositifs de prévention.

2.2. Analyse des techniques préventives

Dans cette partie on développera deux techniques préventives fondamentales et souvent développées au sein de la littérature. La première utilise comme levier le développement des compétences sociales et émotionnelles de l'entièreté des élèves et la deuxième s'appuie sur la revisite des espaces physiques et relationnels au sein de l'école.

2.2.1. Renforcement des compétences sociales et émotionnelles

Les compétences sociales désignent l'ensemble des connaissances, attitudes et capacités permettant à un individu de comprendre les normes sociales, de s'intégrer dans un groupe, d'adapter ses comportements aux situations et de construire des relations sociales fonctionnelles (Danancier, 2011). Les compétences émotionnelles, qui leur sont étroitement liées, renvoient quant à elles à la capacité d'identifier, d'exprimer, de comprendre, d'utiliser et de réguler ses propres émotions ainsi que celles d'autrui (Mikolajczak, 2014). L'empathie est une composante essentielle des compétences émotionnelles. Le renforcement des compétences sociales et émotionnelles, en particulier de l'empathie, apparaît comme un levier pertinent de prévention du harcèlement scolaire, car ces dimensions constituent des facteurs protecteurs susceptibles de réduire les comportements agressifs, les situations de harcèlement et les risques de victimisation (Hoareau et al., 2017).

Contrairement aux conceptions simplificatrices, l'empathie ne se limite pas à un simple mécanisme automatique d'imitation. Elle correspond à une interaction dynamique entre plusieurs composantes : les émotions, la conscience de soi, la prise de perspective de l'autre et les processus de régulation (Decety et Jackson, 2004). Deux formes complémentaires d'empathie peuvent être distinguées : l'empathie émotionnelle et l'empathie cognitive. L'empathie émotionnelle se développe précocement et est prédominante durant l'enfance, notamment à l'école primaire. Elle permet de ressentir les émotions d'autrui, mais ne garantit pas toujours une distinction claire entre soi et l'autre (Catheline, 2017). Lorsqu'elle est insuffisamment régulée, un haut niveau d'empathie émotionnelle peut paradoxalement favoriser des comportements violents à cause du malaise, anxiété ou réactions défensives face à l'autre (Catheline, 2017). L'empathie cognitive, quant à elle, dépend de la maturation des fonctions exécutives et se développe plus tardivement, notamment à l'adolescence. Elle permet de comprendre les intentions, les pensées et les émotions d'autrui tout en les distinguant des siennes (Catheline, 2017). La littérature souligne que la combinaison d'une empathie émotionnelle bien régulée et d'une empathie cognitive suffisamment développée constitue un facteur protecteur majeur, réduisant l'implication des élèves dans des situations de harcèlement, aussi bien en tant qu'auteur·e·s que victimes (Catheline, 2017). Le travail sur les émotions est un outil pour favoriser une meilleure régulation de l'empathie émotionnelle et une compréhension plus ajustée des interactions sociales (Catheline, 2017). De plus, l'amélioration des compétences sociales et émotionnelles des élèves semble avoir des effets positifs sur les attitudes envers les autres, les

comportements prosociaux ainsi que les performances académiques (Durlak et al., 2011). Ce travail peut être fait à l'aide de jeux émotionnels (par exemple : jeux de rôle, supports ludiques centrés sur les émotions et groupes de parole) permettant de développer la capacité à identifier, comprendre et verbaliser ses propres émotions ainsi que celles des autres (Fougeret-Linlaud et al., 2016). Ces approches sont particulièrement pertinentes pour les enfants ayant vécu des traumatismes affectifs ou évoluant dans des contextes familiaux difficiles, situations fréquemment rencontrées chez les victimes et les harceleur·euse·s (Catheline, 2017). Par ailleurs, ces techniques sont également simples à intégrer dans le programme scolaire classique et ne nécessitent pas d'interventions extérieures pour être efficaces (Durlak et al., 2011). Ainsi, le travail sur les compétences psychosociales semble être un moyen simple et efficace de réduire le risque de devenir harceleur·euse, victime ou même témoin passif·ve (Fougeret-Linlaud et al., 2016).

Certaines limites doivent néanmoins être prises en compte. Les interventions dites multidimensionnelles, intégrant un trop grand nombre d'objectifs, semblent perdre en efficacité. Les données suggèrent qu'il est préférable de cibler une ou deux compétences spécifiques plutôt que de multiplier les axes d'intervention au sein d'un même programme (Hoareau et al., 2017). Par ailleurs, l'efficacité des dispositifs dépend fortement du niveau de maturité cognitive des élèves. Les programmes visant le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles nécessitent que les enfants soient capables de réfléchir aux conséquences de leurs comportements, de réguler leur impulsivité et de prendre des décisions raisonnées (Hoareau et al., 2017). Ainsi, concernant l'empathie, il est pertinent de privilégier dans l'enfance un travail centré sur le repérage émotionnel et la mise en mots des émotions, puis d'accentuer, à partir de la puberté, la dimension cognitive et réflexive (Catheline, 2017). Enfin, l'engagement actif des élèves constitue un facteur clé. Les compétences psychosociales ne peuvent se développer dans une logique uniquement descendante, mais nécessitent une implication fondée sur l'expérience vécue et la réflexion collective (Stassin et Lechenaut, 2021). Les dispositifs dans lesquels des élèves volontaires mettent en place des actions de prévention destinées aux autres camarades, favorisent une dynamique plus participative. Toutefois, ces programmes montrent aussi des limites liées au cadre institutionnel, au manque de liberté d'action et aux contraintes organisationnelles, qui peuvent restreindre l'autonomie réelle des élèves engagé·e·s (Stassin et Lechenaut, 2021).

2.2.2. Revisite de l'espace scolaire : physique et social

2.2.2.1. Aménagement et supervision de l'espace scolaire :

La prévention du harcèlement scolaire peut passer également par une réflexion sur l'organisation et la supervision des espaces physiques collectifs au sein des établissements, en particulier la cour de récréation (Thompson et Smith, 2011). Une meilleure surveillance de ces espaces est recommandée

dans les dispositifs de prévention et semble parfois associée à une réduction de certaines formes de violence à l'école (Tolmatcheff et al., 2020). Toutefois, plusieurs modalités de supervision et d'aménagement de la cour de récréation sont proposées aux équipes éducatives, sans qu'il soit clairement établi que certaines soient plus efficaces que d'autres (Tolmatcheff et al., 2020).

Face à ce débat, l'équipe de Tolmatcheff (2020) a essayé de déterminer l'efficacité d'un de ces dispositifs, en particulier un dispositif qui repose sur la régulation de la cour de récréation par un découpage en zones colorées, chacune étant dédiée à un type d'activité spécifique (par exemple : jeux de ballon, jeux calmes, etc.). La définition des règles associées à ces zones, tout comme la mise en place de sanctions cohérentes, relève de la responsabilité de l'établissement scolaire. Bien que ce dispositif ait eu des effets positifs auparavant dans des écoles pilotes, l'équipe de Tolmatcheff n'a pas trouvé d'amélioration significative (Tolmatcheff et al., 2020). De même des méthodes plus physiques de protections telles que la fouille des cartables, des vidéos surveillances, des détecteurs de métaux, ne se montrent pas concluantes (Rebetez et Dubey, 2021). Ces dispositifs ne peuvent être pertinents que s'ils s'inscrivent dans une approche globale, où le facteur humain et relationnel demeure central (Rebetez et Dubey, 2021). De plus, ces dispositifs n'agissent qu'au sein du cadre scolaire, alors que les violences se poursuivent souvent en dehors des horaires et des espaces de l'établissement, notamment sur le trajet domicile-école. Toutes ces remarques soulèvent des questions quant au défi du contrôle et au caractère prioritaire de l'aménagement spatial des espaces collectifs dans les stratégies de prévention du harcèlement (Tolmatcheff et al., 2020). Cette étude de Tolmatcheff et al. (2020) met aussi en évidence une difficulté méthodologique récurrente : la transposition de dispositifs de lutte contre le harcèlement scolaire, initialement élaborés dans un nombre restreint d'écoles pilotes, vers d'autres contextes scolaires. Un programme qui semble efficace dans un cadre spécifique ne peut être reproduit rapidement ni à l'identique ailleurs, ce qui invite à la prudence dans la généralisation de ces approches.

2.2.2.2. Implication des parents

La revisite de l'espace scolaire peut également s'envisager sous un angle relationnel, en se focalisant sur les interactions entre les différents acteur·trice·s de la sphère scolaire. Dans cette perspective s'inscrit le programme « Friendly Schools », développé à Perth (Australie), qui vise la création d'un climat scolaire positif non pas par un contrôle accru des interactions, mais par le renforcement de la communication entre élèves, enseignant·e·s et parents. L'objectif est d'améliorer les compétences sociales des élèves et l'intégration des parents dans la démarche (Galand et al., 2023). Ceci est fait à l'aide d'activités en classe pour les élèves visant à développer une compréhension commune du harcèlement, de ses effets et des moyens de le combattre, en s'appuyant sur les compétences sociales (Galand et al., 2023). Ces séances sont complétées ensuite par de courtes activités que les élèves doivent réaliser à domicile avec les parents, afin de

renforcer leur sensibilisation et d'augmenter leur exposition au sujet (Galand et al., 2023). L'implication des deux parents est essentielle, leurs pratiques éducatives influençant directement la manière dont les enfants se positionnent face au harcèlement (auteur·e, victime ou témoin). Toutefois, pour être efficace, le travail avec les parents doit dépasser la simple transmission d'informations : il doit être intensif, structuré et centré sur le développement concret de compétences, notamment la capacité à parler du harcèlement et à collaborer avec l'école (Cross et al., 2016).

Cependant, les évaluations de « Friendly Schools » montrent une réduction très limitée du harcèlement. Si les parents rapportent davantage de discussions sur le sujet, aucun impact significatif n'a été observé sur la dynamique familiale (Cross et al., 2016). Globalement, les effets du programme apparaissent faibles et variables : une diminution de la victimisation est parfois observée, mais sans efficacité systématique sur le harcèlement ni sur la sphère familiale (Galand et al., 2023).

2.3. Analyse des techniques d'intervention

Il existe une multitude de techniques d'intervention contre le harcèlement scolaire. Le présent travail s'appuiera sur le cadre proposé par Senden et Galand (2021), qui identifient six types d'approches : les sanctions directes, le renforcement de l'élève victime, les pratiques réparatrices, la médiation, la méthode du groupe d'entraide et la méthode de la préoccupation partagée (Pikas).

2.3.1. Les sanctions directes

Les sanctions directes renvoient à l'attribution de conséquences négatives aux élèves identifié·e·s comme harceleur·euse·s. Cette approche est largement utilisée au sein des établissements scolaires, notamment parce qu'elle permet d'établir en amont des règles et des sanctions formalisées, donnant ainsi aux interventions un cadre perçu comme moins arbitraire (Senden et Galand, 2021). Les équipes éducatives considèrent fréquemment ces dispositifs comme ayant aussi un effet préventif, dans la mesure où la crainte de la sanction est supposée dissuader les comportements de harcèlement (Senden et Galand, 2021). De leur côté, les parents, en particulier ceux des victimes, soutiennent souvent ce type d'approche (Senden et Galand, 2021).

Les sanctions directes recouvrent une grande diversité de procédures disciplinaires. Parmi celles-ci figurent, par exemple, les conseils de discipline, détenus par les adultes, et les « tribunaux scolaires », dans lesquels les élèves participent à la proposition de sanctions (Senden et Galand, 2021). Concernant les conseils de discipline, leur efficacité repose en grande partie sur la cohésion et la continuité de l'action des équipes éducatives, or ce n'est souvent pas le cas (Tolmatcheff et al., 2020). Une autre application de cette approche est le programme « Zero », développé par

l'Université de Stavanger en Norvège et aujourd'hui diffusé dans plusieurs pays. Celui-ci repose sur une politique explicite de tolérance zéro envers le harcèlement en école primaire (Galand et al., 2023). Tous les adultes de l'établissement s'engagent à faire respecter des normes protectrices, discutées avec les élèves, en insistant sur le rôle des témoins et l'importance du signalement. En cas d'incident, des entretiens structurés sont menés avec les élèves concerné·e·s et leurs parents, dans une approche respectueuse et constructive (Galand et al., 2023). Bien que « Zero » soit associé à des effets positifs sur la diminution du harcèlement, les limites méthodologiques des études (faibles groupes témoins, mesures ponctuelles) ne permettent pas d'attribuer ces résultats avec certitude au programme (Galand et al., 2023). Des évaluations comparatives plus rigoureuses seraient nécessaires pour confirmer son efficacité réelle.

En raison de l'hétérogénéité des pratiques regroupées sous le terme de sanctions directes, il est difficile d'en évaluer l'efficacité de manière globale et définitive. Néanmoins, la littérature met en évidence une efficacité généralement limitée de ces procédures dans l'éradication du harcèlement scolaire (Rebetez et Dubey, 2021 ; Senden et Galand, 2021). Plusieurs éléments permettent d'expliquer ces résultats. Tout d'abord, les sanctions supposent une définition préalable claire des comportements inacceptables, ce qui s'avère complexe dans la mesure où un même comportement peut revêtir des significations très différentes selon le contexte relationnel et groupal (Senden et Galand, 2021). De plus, la méthode des sanctions directes, tend à méconnaître la dimension collective du harcèlement scolaire, en se focalisant principalement sur l'élève initiateur·trice, sans prendre en compte les dynamiques de groupe et le rôle des pairs (Senden et Galand, 2021). Or, l'effet dissuasif de la punition apparaît souvent moins puissant que l'effet renforçant de l'approbation du groupe (Senden et Galand, 2021), d'autant plus que les reproches des adultes ne sont pas toujours perçues négativement par les élèves, car elles peuvent contribuer à accroître la popularité auprès des pairs (Destiné et al., 2024). On remarque aussi que les sanctions produisent souvent des effets à court terme, avec un risque accru de poursuite du harcèlement sous des formes plus dissimulées, et donc plus difficiles à détecter (Senden et Galand, 2021). Cette difficulté est d'autant plus problématique que les actes de harcèlement sont déjà, par nature, complexes à repérer et à sanctionner de manière immédiate (Senden et Galand, 2021). De manière générale, les recherches soulignent que les politiques disciplinaires strictes peuvent avoir des effets très contre-productifs. Elles tendent à aggraver les problèmes disciplinaires, à renforcer les inégalités liées au genre, à l'origine sociale ou au statut socio-économique, et à augmenter le risque de récurrence des comportements déviants, voire de décrochage scolaire (Lodi et al., 2022).

Ainsi, si les sanctions directes peuvent apparaître nécessaires dans certaines situations, elles ne suffisent pas à améliorer durablement le climat scolaire et réduire les cas de harcèlement. Il est donc nécessaire de développer des approches alternatives de gestion de la discipline scolaire.

2.3.2. Renforcement de l'élève victime

Les techniques de renforcement de l'élève victime ont pour objectif de fournir à la victime des ressources lui permettant de mettre fin à la situation d'harcèlement par ses propres moyens (Senden et Galand, 2021). Ceci repose sur l'idée que la victime possède en elle-même les ressources nécessaires pour effectuer des changements dans sa vie (Rebetez et Dubey, 2021). La méthode systématique et stratégique de Palo Alto et l'approche centrée sur la solution, rentrent dans cette catégorie d'approches (Gemoets, 2023 ; Girardin, 2020 ; Rebetez et Dubey, 2021). Concrètement ces interventions ciblent le développement des compétences émotionnelles, des compétences verbales et physiques, de l'assertivité, ainsi que la capacité à répondre de manière adaptée aux comportements de harcèlement (Senden et Galand, 2021). Ceci avec l'idée que le changement de posture chez la victime (comme l'autodérision) pourrait déstabiliser les auteur·e·s du harcèlement, changer la dynamique du groupe et conduire à l'arrêt des agressions (Destiné et al., 2024 ; Girardin, 2020). Ces approches vont également à l'encontre des propos habituellement tenus selon lesquels c'est l'adulte seul·e qui doit faire en sorte que le harcèlement scolaire cesse à la place de l'enfant (Destiné et al., 2024). En effet, les interventions répétées des adultes peuvent envoyer implicitement à l'harceleur·euse le message qu'il·elle ne subira pas de conséquences de la part de la personne harcelée (Gemoets, 2023).

Ces approches peuvent avoir des effets positifs sur la confiance en soi des élèves victimes, en leur donnant le sentiment de reprendre un certain contrôle sur la situation (Senden et Galand, 2021) et de pouvoir le refaire seuls à l'avenir (Destiné et al., 2024). Ces approches présentent également l'avantage de ne pas confronter directement les élèves auteur·e·s, ce qui peut limiter certaines complications, notamment l'escalade des conflits (Senden et Galand, 2021). Par ailleurs, il est souvent observé que les victimes sont davantage motivées que les harceleur·euse·s à mettre un terme aux situations de harcèlement, ce qui peut favoriser leur engagement dans ce type d'intervention (Senden et Galand, 2021). Une étude de petite taille a montré des effets significatifs sur la diminution de la souffrance perçue, sur l'augmentation de l'acceptation de la personne harcelée par les pairs et sur la diminution du sentiment de victimisation (Destiné et al., 2024).

Cependant, cette approche repose implicitement sur l'idée que l'élève victime dispose des ressources nécessaires pour mettre fin au harcèlement par soi-même, ce qui est fréquemment contestable (Senden et Galand, 2021). Dans de nombreuses situations, les victimes ont déjà mobilisé au maximum leurs capacités d'adaptation sans parvenir à faire cesser les agressions (Senden et Galand, 2021). Il est aussi possible que le·la harceleur·euse continue malgré la réplique de la victime, qui, si pas suffisamment équipée, peut se retrouver à nouveau en difficulté (Gemoets, 2023). Même si la victime parvient à faire cesser les agressions contre elle, cette approche n'empêche pas au harceleur de juste détourner sa cible et continuer avec d'autres élèves (Gemoets, 2023). Il apparaît également difficile de déterminer avec précision dans quelles situations ce type de

méthode est réellement approprié, ce qui limite son applicabilité (Senden et Galand, 2021). Les recherches disponibles sont peu nombreuses et ne permettent pas de conclure de manière claire à l'efficacité de ces approches centrées sur le renforcement de l'élève victime (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021).

En outre, ces interventions soulèvent d'importantes questions éthiques, dans la mesure où elles tendent à faire porter la responsabilité du changement exclusivement sur la victime, sans agir sur les auteur·e·s ni sur les dynamiques groupales à l'origine du harcèlement (Senden et Galand, 2021). Une solution pourrait être de combiner cette approche avec d'autres méthodes, comme la formation aux compétences socio-émotionnelles des élèves auteur·e·s, ce qui est fait dans le programme « Second Step » (Galand et al., 2023). Néanmoins, ces approches mettent en lumière un point essentiel : les élèves victimes ont besoin d'un soutien social et d'un accompagnement dans leurs expériences, leurs réactions et les stratégies possibles face au harcèlement.

2.3.3. Les pratiques réparatrices

Les pratiques réparatrices, également désignées comme approches restauratives, constituent une méthode alternative visant à résoudre les conflits, réparer les préjudices subis et restaurer les relations entre les personnes concernées (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). Dans cette perspective, l'élève auteur·e est invité·e à reconnaître l'impact de ses actes et à s'engager activement dans un processus de réparation (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). L'approche distingue clairement la personne de ses actes : il ne s'agit pas de stigmatiser l'élève auteur·e, mais de transformer ses modes d'interaction avec autrui (Senden et Galand, 2021). Ainsi, l'auteur·e est tenu·e responsable de ses comportements sans pour autant faire l'objet d'une sanction punitive classique (Senden et Galand, 2021). Ces dispositifs reposent sur la force éducative du dialogue collectif, au sein duquel chaque partie peut exprimer son point de vue et ses ressentis (Thompson et Smith, 2011). Ils mobilisent plus largement la communauté scolaire et, lorsque cela s'avère pertinent, les parents ou responsables légaux, dont l'implication est souvent déterminante dans l'efficacité des conférences restauratives (Thompson et Smith, 2011).

Les pratiques réparatrices peuvent être mises en œuvre sous des formes variées, telles que les cercles de résolution de problèmes, les rencontres de reconnexion ou encore les conférences de classe (Thompson et Smith, 2011). Ces dispositifs impliquent non seulement la victime et l'auteur·e, mais plus largement l'ensemble de la communauté scolaire, traduisant ainsi une approche systémique et relationnelle du conflit (Lodi et al., 2022). Les pratiques réparatrices contribueraient non seulement à la prévention et à la réduction du harcèlement, mais également à la diminution des suspensions et des sanctions disciplinaires, tout en favorisant l'amélioration du climat scolaire, de la discipline, des comportements prosociaux ainsi que des relations entre pairs et entre élèves et

enseignant·e·s (Lodi et al., 2022). Plus globalement, ces approches semblent favoriser un bien-être accru des élèves, une meilleure cohésion entre l'école et les familles (Lodi et al., 2022) et une amélioration du climat scolaire (Senden et Galand, 2021). La mise en œuvre efficace de ces pratiques suppose toutefois un engagement institutionnel fort et peut nécessiter une transformation plus large de la culture scolaire (Senden et Galand, 2021). En effet, la justice restaurative est souvent adoptée comme une approche globale d'établissement visant à remplacer les politiques disciplinaires traditionnelles ou de « tolérance zéro », jugées inéquitables et peu efficaces (Lodi et al., 2022). Ainsi, les approches restauratives peuvent être mobilisées comme une stratégie complémentaire ou être intégrées comme philosophie globale d'établissement (Thompson et Smith, 2011). Les écoles qui adoptent une démarche pleinement restaurative rapportent de meilleurs résultats dans la gestion du harcèlement que celles qui appliquent ces pratiques de manière ponctuelle ou partielle (Thompson et Smith, 2011).

Néanmoins, les pratiques réparatrices présentent plusieurs limites liées à leur mise en œuvre. Leur implantation est complexe et exige une formation approfondie de l'ensemble des acteur·trice·s scolaires (enseignant·e·s, élèves, personnels éducatifs) (Lodi et al., 2022 ; Thompson et Smith, 2011). Les établissements ayant bénéficié d'une formation spécifique et d'un accompagnement par des expert·e·s externes obtiennent généralement de meilleurs résultats, tandis que l'absence ou l'insuffisance de formation constitue un obstacle majeur et peut même susciter des résistances au sein des équipes éducatives (Lodi et al., 2022 ; Thompson et Smith, 2011). Par ailleurs, l'implantation d'une approche restaurative suppose une analyse préalable du contexte scolaire et une adaptation progressive des pratiques, aucun modèle standardisé ne pouvant être transposé uniformément d'un établissement à l'autre (Lodi et al., 2022). Bien qu'elles représentent une alternative aux politiques de tolérance zéro, des sanctions directes peuvent parfois être associées au processus restauratif, notamment lorsque celui-ci échoue ou que certains élèves refusent d'y participer (Thompson et Smith, 2011). Toutefois, contrairement aux approches strictement punitives, qui prévoient une hiérarchie de sanctions prédéfinies, le processus restauratif permet de définir la sanction dans le cadre du dialogue, en impliquant l'élève victime dans la décision. Cette participation favorise le rééquilibrage du rapport de pouvoir (Thompson et Smith, 2011). Néanmoins, l'efficacité semble moindre lorsque les approches restauratives sont combinées à des sanctions (Thompson et Smith, 2011). Enfin, malgré des résultats globalement prometteurs, les preuves empiriques restent limitées et méthodologiquement fragiles, soulignant la nécessité de recherches complémentaires plus rigoureuses pour évaluer l'efficacité, l'ampleur, la durabilité et les conditions optimales de mise en œuvre des pratiques réparatrices en milieu scolaire (Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021).

2.3.4. La médiation

La médiation consiste en un processus de résolution de conflits entre deux ou plusieurs personnes, reposant sur l'intervention d'une tierce personne neutre, parfois incarné par des élèves formé·e·s, chargé·e·s de soutenir et d'accompagner leurs pairs. Ces dispositifs peuvent être mobilisés de manière proactive, dans une visée préventive, ou réactive, pour gérer des situations conflictuelles déjà installées (Thompson et Smith, 2011).

La médiation se définit comme une méthode alternative de résolution des conflits visant à restaurer la communication, apaiser les tensions et favoriser le rapprochement des parties, en les engageant dans un processus de négociation respectueux de leurs intérêts et de leur intégrité (Condette, 2025 ; Senden et Galand, 2021). En milieu scolaire, ce rôle peut être assuré par un enseignant, un psychologue scolaire, ou par un·e élève formé·e dans le cadre de la médiation par les pairs (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). Cette formation met l'accent sur trois dimensions complémentaires : la compréhension et l'analyse du conflit, la construction d'un cadre sécurisant pour les participant·e·s et le développement de compétences psychosociales nécessaires à l'exercice de la fonction de médiateur·trice (Condette, 2025).

La médiation par les pairs présente plusieurs apports dans la gestion du harcèlement scolaire. Elle offre tout d'abord la possibilité de responsabiliser les élèves en les impliquant directement et de manière autonome dans la régulation des conflits (Senden et Galand, 2021). Cette implication est d'autant plus cohérente que les pairs témoins jouent un rôle central dans les dynamiques de harcèlement (Senden et Galand, 2021). La formation des élèves médiateur·trice·s contribue également au développement de plusieurs compétences transférables bien au-delà du cadre scolaire (Condette, 2025). Ces compétences impliquent une meilleure communication, une responsabilisation accrue, un esprit critique renforcé, ainsi qu'une modification des comportements inappropriés (Condette, 2025). Plus largement, dans différents contextes de leur vie se développent aussi la réflexion éthique, la justice et le respect (Condette, 2025). En ce sens, la médiation par les pairs s'inscrit dans une perspective holistique de prévention : au-delà du traitement ponctuel des conflits, elle contribue à créer ou recréer un esprit collectif, à renforcer la coopération et à promouvoir des dynamiques de solidarité au sein de l'établissement scolaire (Condette, 2025).

La médiation par les pairs présente toutefois des limites importantes. En effet, le harcèlement scolaire se caractérise par un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes, ce qui fragilise les conditions mêmes d'une médiation équilibrée (Senden et Galand, 2021). Dans un tel contexte, la personne en position dominée peut éprouver des difficultés à s'engager dans un processus de médiation, celui-ci pouvant être perçu comme intimidant ou générateur de craintes (moqueries, représailles), tandis que la personne en position dominante peut ne voir que peu d'intérêt à accepter ou initier une médiation (Senden et Galand, 2021). Ainsi, d'un point de vue éthique, la médiation ne devrait généralement pas être mobilisée pour traiter des situations de harcèlement scolaire,

précisément parce que celles-ci ne relèvent pas d'un simple conflit entre parties de statut équivalent, mais d'une relation asymétrique (Senden et Galand, 2021). Recourir à la médiation dans ce cadre risquerait d'envoyer des messages inappropriés, tels que l'idée que chacun a sa part de responsabilité, ce qui peut minimiser la gravité des faits et invisibiliser la dynamique de domination à l'œuvre (Senden et Galand, 2021).

Les données empiriques relatives à l'efficacité de la médiation par les pairs demeurent limitées et méthodologiquement fragiles, ce qui ne permet pas de conclure de manière fiable quant à son efficacité dans la gestion du harcèlement scolaire (Senden et Galand, 2021). De plus, plusieurs études suggèrent que les interventions centrées sur le travail entre pairs pourraient être associées à une augmentation de la prévalence du harcèlement (Tolmatcheff et al., 2020 ; Ttofi et Farrington, 2011). Ces résultats appellent ainsi à une utilisation prudente et contextualisée de la médiation par les pairs, car autrement elle pourrait produire des effets contreproductifs, notamment une hausse des comportements de harcèlement.

2.3.5. Le groupe d'entraide

Le groupe d'entraide est une approche visant à résoudre les situations de harcèlement scolaire en confiant à un groupe d'élèves la responsabilité d'agir pour améliorer la situation, sans blâmer quiconque (Senden et Galand, 2021). L'objectif est de susciter de l'empathie chez les auteur·e·s de harcèlement en partageant la détresse de la victime, particulièrement en présence de pairs coopératif·ve·s, plutôt que d'utiliser la honte ou le remords comme moteur d'action, à la différence des pratiques réparatrices (Senden et Galand, 2021). Le dispositif se déroule en plusieurs étapes : un entretien individuel avec la victime permet de recueillir son récit et d'identifier les harceleur·euse·s, témoins et ami·e·s potentiel·le·s. Un groupe de soutien de 6 à 8 élèves est ensuite constitué, équilibrant élèves impliqué·e·s et pairs prosociaux, sans révéler les rôles de quiconque ni porter de jugement (Senden et Galand, 2021 ; van der Ploeg et al., 2016). Un·e médiateur·rice renforce l'empathie du groupe en invitant les élèves à remémorer les moments difficiles, puis à proposer des actions concrètes pour soutenir la victime, sans engagement obligatoire. L'adulte les remercie, leur confie la responsabilité du suivi, organise ensuite deux rencontres pour évaluer l'évolution de la situation et féliciter les élèves si les actions sont efficaces, tout en informant les parents (Senden et Galand, 2021 ; van der Ploeg et al., 2016). Cette approche est intégrée dans le programme « KiVa », développé en Finlande, mais utilisé dans divers pays d'Europe, qui combine actions universelles pour prévenir le harcèlement et actions ciblées pour les situations existantes (Galand et al., 2023). En effet dans la version néerlandaise du programme « KiVa », les situations existantes d'harcèlement scolaire sont traitées via l'approche du groupe de soutien (van der Ploeg et al., 2016).

Cette stratégie se révèle particulièrement efficace pour les cas de harcèlement verbal et relationnels (indirect), surtout dans le primaire (Thompson et Smith, 2011). Elle responsabilise les élèves en favorisant l'empathie envers la victime, améliore les relations entre jeunes et adultes, et se révèle particulièrement adaptée au harcèlement relationnel entre filles (Thompson et Smith, 2011). Appréciée par les écoles, cette approche est perçue comme non stigmatisante et soutenante pour tous les participant·e·s et efficace dans plusieurs situations (Thompson et Smith, 2011). Cette approche présente également l'avantage d'être non confrontante: les auteur·e·s de harcèlement ne sont pas blâmé·e·s et aucune excuse n'est exigée. Cette absence de punition encourage les victimes à raconter leur vécu et à donner les noms des personnes impliquées, sans craintes, facilitant ainsi le repérage et par conséquent la résolution collective de la situation (Senden et Galand, 2021).

Néanmoins, la méthode du groupe de soutien présente plusieurs limites. Elle n'est pas adaptée pour certaines situations : elle ne convient ni aux cas impliquant uniquement l'auteur·e et la victime, ni aux situations graves d'harcèlement scolaire. De plus elle requiert la présence d'élèves prêt·e·s à soutenir la victime ainsi qu'un adulte aux compétences relationnelles solides (Senden et Galand, 2021). Or, cela n'est souvent pas le cas, comme le montre une enquête menée au Royaume-Uni (Thompson et Smith, 2011), dans laquelle environ la moitié des établissements utilisant cette méthode ne disposaient d'aucun personnel correctement formé. De plus, les auteur·e·s de harcèlement ne sont jamais confronté·e·s directement et ne sont pas blâmé·e·s, mais cela ne veut pas dire qu'ils·elles ne sont pas tenu·e·s responsables de leurs actes de manière subtile, indirecte, ce qui peut soulever des questions éthiques liées à une forme de manipulation implicite de la part des adultes (Senden et Galand, 2021). De plus, cette méthode souffre d'une confusion terminologique, car elle a été rebaptisée plusieurs fois depuis l'approche « No Blame » des années 1990 (Maines et Robinson, 1994). Ceci rends difficile la formation et la reconnaissance de la méthode dans les écoles (Thompson et Smith, 2011). Une autre limite réside dans le fait que, sur le plan théorique, l'efficacité de cette méthode repose sur l'empathie des auteur·e·s de harcèlement, alors même que susciter cette empathie se révèle souvent difficile (Senden et Galand, 2021).

Les données empiriques, bien que globalement favorables, restent fragiles et limitées (Kärnä et al., 2011). Dans le cadre du programme « KiVa » aux Pays-Bas, le « support group » a réduit temporairement la victimisation et accru le nombre de défenseur·euse·s autour de la victime. Cependant, le bien-être scolaire ne s'est pas amélioré et, à long terme, près de la moitié des élèves ont vu leur situation stagner ou s'aggraver (van der Ploeg et al., 2016). Ainsi, la méthode renforce le soutien prosocial, mais son effet durable sur la réduction de la victimisation et le bien-être reste limité, soulignant la nécessité d'évaluations sur le long terme (Senden et Galand, 2021 ; van der Ploeg et al., 2016).

2.3.6. La méthode de la préoccupation partagée (Pikas)

La méthode Pikas, ou méthode de la préoccupation partagée, a été développée dans les années 1970 par le psychologue suédois Anatol Pikas afin de traiter les situations de harcèlement de groupe, principalement au secondaire (Bellon, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). Elle repose sur l'idée que les élèves harceleur·euse·s agissent davantage par conformisme et imitation que par réelle intention de nuire (Bellon, 2021 ; Gemoets, 2023). Ainsi, l'objectif de cette méthode est de déconstruire la dynamique de groupe en réindividualisant les élèves et en suscitant chez eux·elles une préoccupation pour la victime, afin qu'ils proposent eux·elles-mêmes des solutions (Bellon, 2021 ; Rebetez et Dubey, 2021). Approché·e·s sans accusation ni blâme, les élèves seraient plus enclin·e·s à reconnaître le problème et à s'engager dans le changement (Senden et Galand, 2021). Concrètement, l'intervention débute par des entretiens individuels avec les auteur·e·s présumé·e·s, sans accusation, pour exprimer une préoccupation et susciter des propositions d'amélioration (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021). L'adulte rencontre ensuite la victime pour la soutenir et l'informer du processus. Lorsque des progrès apparaissent, des rencontres collectives réunissant tous les élèves concerné·e·s sont prévues, permettant d'aboutir à un accord durable, avec un suivi régulier jusqu'à résolution (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021). Reprise dans plusieurs pays, incluant la Suisse (Girardin, 2020 ; Pittet-Blanchette, 2023), la méthode est aujourd'hui intégrée dans plusieurs programmes, tels que le programme « pHARe », de lutte contre le harcèlement en contexte francophone (Bellon, 2021 ; Rebetez et Dubey, 2021). Contrairement à la méthode du groupe de soutien, la méthode Pikas place la dynamique de groupe au cœur de l'analyse et de la résolution du harcèlement (Senden et Galand, 2021). En effet elle vise explicitement à déconstruire l'effet de groupe en réindividualisant les élèves. Cette approche apparaît d'autant plus pertinente que le harcèlement scolaire se manifeste fréquemment comme un phénomène groupal.

Cette méthode est très bien évaluée par les établissements, figurant parmi les stratégies réactives les mieux notées par les écoles et les autorités (Thompson et Smith, 2011). Des évaluations internationales rapportent des taux de résolution avoisinant 80% des situations (Bellon, 2021) et plusieurs recherches menées dans différents pays confirment son efficacité (Rebetez et Dubey, 2021). La méthode ne peut toutefois être mobilisée que dans un nombre limité de situations : elle est conçue pour des cas de harcèlement exercé par un groupe et non pour des situations dyadiques ou isolées (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021). Elle suppose également que les élèves soient capables d'adopter le point de vue d'autrui, ce qui exige une maturité cognitive généralement absente chez les plus jeunes (Gemoets, 2023). On remarque aussi que sa mise en œuvre est exigeante : elle demande du temps et une formation spécifique, souvent difficile à concilier avec les contraintes du métier d'enseignant·e (Senden et Galand, 2021). De plus, bien qu'elle prévoie de rencontrer d'abord les auteur·e·s pour éviter des représailles envers la victime, cette organisation est parfois complexe en pratique, car les signalements proviennent fréquemment des victimes ou

de leurs parents (Senden et Galand, 2021). Ce problème de rencontre tardive avec la victime a d'ailleurs conduit à des adaptations récentes (Gemoets, 2023). Sur le plan conceptuel, la méthode peut être critiquée pour traiter le harcèlement comme un conflit, alors que la victime n'a pas nécessairement adopté un comportement provocateur (Senden et Galand, 2021). Par ailleurs, une confusion importante persiste autour de cette approche, souvent confondue avec d'autres méthodes (notamment le groupe de soutien), et seule une minorité du personnel l'utilisant a bénéficié d'une formation spécifique (Thompson et Smith, 2011).

Enfin, bien que l'on dispose d'indices de son efficacité, les données empiriques restent limitées (Thompson et Smith, 2011). En effet, les études disponibles présentent en outre des faiblesses méthodologiques, notamment des échantillons restreints et des évaluations reposant davantage sur l'avis des adultes que sur celui des victimes (Gemoets, 2023).

3. Bilan comparatif et perspectives d'amélioration

3.1. Efficacité des dispositifs : quelle méthode privilégier ?

De manière générale, les programmes scolaires de lutte contre le harcèlement se révèlent bénéfiques (Farrington et Ttofi, 2009 ; Gaffney et al., 2019), tout en améliorant des dimensions telles que l'estime de soi, les compétences sociales, l'acceptation par les pairs et le sentiment d'efficacité des enseignants (Gabriel, 2025 ; Merrell et al., 2008). Toutefois, ces effets demeurent hétérogènes et souvent modestes, voire insuffisants pour être cliniquement pertinents (Gabriel, 2025 ; Galand et al., 2023 ; Jiménez-Barbero et al., 2016 ; Merrell et al., 2008). De plus, la durabilité des effets varie selon les interventions, certaines ne produisant que des effets à court terme, voire, dans certains cas, des effets négatifs (Gabriel, 2025 ; Merrell et al., 2008). Ces résultats doivent par ailleurs être interprétés avec prudence en raison de limites méthodologiques récurrentes, notamment le manque d'évaluations rigoureuses, les difficultés de réplication et la tendance à observer des effets plus élevés lorsque les programmes sont évalués par leurs propres concepteur·rice·s (Tolmatcheff et al., 2020). Ces limites méthodologiques s'expliquent en partie par la complexité et l'ampleur de ces interventions, qui impliquent souvent de nombreux facteurs difficilement contrôlables. Ainsi, bien que les techniques de prévention et d'intervention puissent produire des effets positifs, ceux-ci restent généralement modestes et variables, dépendant à la fois des conditions méthodologiques, des défis liés à leur mise en pratique et à leur évaluation, ce qui appelle à une interprétation prudente des résultats.

Dans ce contexte, il semble difficile d'identifier une méthode universellement supérieure : les effets positifs apparaissent relativement répartis entre les différentes approches (Galand et al., 2023 ; Merrell et al., 2008 ; Senden et Galand, 2021), chacune présentant à la fois différents apports et limites (cf. tableau 1). Aucune méthode ne peut donc être considérée comme systématiquement plus efficace dans tous les contextes. Dès lors, l'enjeu résiderait moins dans la recherche d'une approche optimale que dans l'identification des composantes les plus pertinentes selon les situations et les contextes d'intervention.

Tableau 1 :

Grille de résumé sur les apports et limites de approches

Approche	Apports	Limites
Compétences sociales et émotionnelles	Facteur de protection important ; plus de comportements prosociaux et meilleures performances académiques (Durlak et al., 2011 ; Hoareau et al., 2017 ; Moody et Debarbieux, 2016).	Efficacité dépend du ciblage, de la maturité des élèves et de leur engagement actif (Catheline, 2017 ; Hoareau et al., 2017 ; Stassin et Lechenaut, 2021).
Aménagement et supervision de l'environnement scolaire	Surveillance accrue des espaces collectifs pouvant réduire les situations de harcèlement (Rebetez et Dubey, 2021 ; Tolmatcheff et al., 2020).	La division de la cour en zone et la vidéo surveillance ne se montrent pas concluantes; impossibilité de toujours tout contrôler (Rebetez et Dubey, 2021 ; Tolmatcheff et al., 2020).

Implication des parents	Les parents constituent un facteur de protection et de risque important ; leur implication est essentielle (Gabriel, 2025 ; Hasbullah, 2022 ; Rigby, 2024).	Pas d'efficacité systématique ; peu d'impact sur la dynamique familiale (Cross et al., 2016 ; Galand et al., 2023).
Sanctions directes	Perçues comme dissuasives et largement utilisées dans les établissements ; Parfois inévitables ; Au secondaire, stratégies de confrontation avec l'auteur-e, plus bénéfiques que les méthodes sans confrontation comme le groupe d'entraide (Farrington et Ttofi, 2009 ; Galand et al., 2023 ; Garand et al., 2014).	Risque de méconnaître la dimension collective ; effets à court terme ; plusieurs effets indésirables (renforcement de la popularité du harceleur-euse, accentuation des inégalités et des problèmes disciplinaires) (Destiné et al., 2024 ; Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021).
Approches centrées sur la victime	Amélioration de la confiance en soi des élèves ; diminution de la souffrance ; augmentation de l'acceptation par les pairs ; absence de confrontation directe avec les harceleur-euse-s ; méthode de Palo Alto souvent efficace (Destiné et al., 2024 ; Senden et Galand, 2021).	Dépend des ressources de la victime ; n'agit pas sur les dynamiques de groupe ; enjeux éthiques ; efficacité incertaine (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021).
Pratiques réparatrices	Amélioration du climat scolaire, réduction du harcèlement et des exclusions (Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021).	Implantation complexe, perte d'efficacité si combiné avec des sanctions (Lodi et al., 2022 ; Thompson et Smith, 2011).
Médiation par les pairs	Responsabilisation des élèves ; développement de compétences sociales transférables ; renforcement de la coopération et de la solidarité (Condette, 2025 ; Senden et Galand, 2021).	Fragile à cause des dynamiques de pouvoir ; éthiquement questionnable ; augmentations de la prévalence du harcèlement (Senden et Galand, 2021 ; Tolmatcheff et al., 2020 ; Ttofi et Farrington, 2011).
Groupe d'entraide	Sans confrontation ; non stigmatisante ; efficace dans les situations de harcèlement indirect (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011).	Peu adapté aux cas graves ; dépend de l'empathie des harceleurs (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011).
Méthode Pikas	Efficace dans de nombreuses situations de harcèlement collectif, en raison de la prise en compte des dynamiques de groupe (Bellon, 2021 ; Gemoets, 2023 ; Rebetez et Dubey, 2021).	Nécessite maturité cognitive ; difficile à mettre en œuvre (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021).

Néanmoins, certaines tendances se dégagent dans la littérature : la méthode Pikas, l'approche systémique et stratégique de Palo Alto, le soutien des adultes, ainsi que le développement des compétences sociales et émotionnelles figurent parmi les interventions les plus reconnues et mobilisées. En revanche, il faudrait éviter certaines composantes, comme le travail dicté par les pairs, qui est parfois associées à une augmentation de la victimisation (Farrington et Ttofi, 2009). De même, des programmes comme « Friendly Schools » ou « Second Step » demandent un investissement important, mais des effets limités (Galand et al., 2023). Les interventions multiniveaux (école, classe, individu) peuvent s'avérer efficaces, mais leur réussite dépend d'un équilibre entre approche globale et ciblage précis. En effet, les dispositifs poursuivant des objectifs trop larges, tels que l'amélioration générale du climat scolaire, sont souvent associés à des résultats plus limités (Galand et al., 2023). À l'inverse, cibler un nombre restreint de compétences apparaît plus efficace et facilite la mise en œuvre, notamment lorsque les programmes sont trop complexes ou ambitieux (Galand et al., 2023).

3.2. Facteurs influençant l'efficacité des dispositifs

L'efficacité d'un programme de lutte contre le harcèlement ne dépend pas uniquement de son fondement théorique : les conditions de mise en œuvre jouent un rôle déterminant (Farrington et Ttofi, 2009 ; Galand et al., 2023 ; Tolmatcheff et al., 2020). L'intensité et la durée du programme sont parfois associées à de meilleurs résultats (Farrington et Ttofi, 2009). Toutefois, les programmes plus longs ou plus complexes ne sont pas nécessairement les plus efficaces (Galand et al., 2023). Il n'y a pas de relation simple entre durée, intensité et efficacité, mais la fidélité de mise en œuvre d'un programme, c'est-à-dire le respect des principes et modalités prévues de l'intervention, semble centrale (Farrington et Ttofi, 2009 ; Tolmatcheff et al., 2020). Il reste vrai, toutefois, qu'une bonne implantation n'augmente les effets que si le programme possède déjà un potentiel d'efficacité (Galand et al., 2023). Ces constats invitent à s'interroger plus largement sur les facteurs qui modulent réellement l'efficacité d'une intervention et qui doivent être pris en compte lors du choix du dispositif.

a. Maturité des élèves

Les résultats d'une intervention sont modulés par le sexe et surtout par l'âge des élèves (Farrington et Ttofi, 2009 ; Gabriel, 2025). En effet, les études montrent que certaines interventions ont un impact plus important chez les élèves plus âgé·e·s (Farrington et Ttofi, 2009), tandis que d'autres seront plus adaptées en école primaire (Gabriel, 2025). Ces divergences s'expliquent par le niveau de maturité cognitive et sociale des élèves, ce qui implique d'adapter et de sélectionner les interventions en conséquence (Baldry et Farrington, 2004 ; Hoareau et al., 2017).

b. Formation et implication des adultes

L'un des principaux déterminants de l'efficacité des interventions réside dans l'implication des adultes. En particulier, la formation des enseignant·e·s constitue un levier central (Moody et Debarbieux, 2016). Une formation spécifique, centrée sur la reconnaissance des signes du harcèlement et sur les modalités de réponse adaptées, favorise une compréhension partagée du phénomène et améliore la cohérence des pratiques (Gabriel, 2025 ; Galand et al., 2023). Sa durée et son intensité sont par ailleurs associées à une réduction significative du harcèlement, tout en renforçant le sentiment d'efficacité des enseignant·e·s ainsi que leur capacité à détecter et à traiter ces situations (Farrington et Ttofi, 2009 ; Gabriel, 2025 ; Senden et Galand, 2021). De manière plus générale, au-delà de la seule formation, la qualité de l'accompagnement externe (médiateurs, associations, etc.) et le degré d'engagement institutionnel influencent fortement l'efficacité des dispositifs, indépendamment de l'approche retenue (Lodi et al., 2022 ; Thompson et Smith, 2011). Dans cette même logique d'implication des adultes, le soutien des parents constitue également un facteur déterminant, leur participation étant associée à une diminution du harcèlement (Farrington et Ttofi, 2009). Enfin, l'existence d'une vision cohérente et partagée des règles de vie entre adultes apparaît essentielle (Moody et Debarbieux, 2016). Ainsi, l'efficacité des interventions repose en grande partie sur l'engagement, la formation et la coordination des adultes impliqué·e·s ; il est donc

essentiel, lors de la mise en œuvre d'un programme, de leur consacrer une attention particulière et des ressources adéquates, faute de quoi son efficacité risque d'être compromise.

c. Climat scolaire

Le climat scolaire est un prédicteur majeur du succès des interventions (Gabriel, 2025 ; Moody et Debarbieux, 2016). En effet, un environnement cohérent, soutenant et structuré par des normes collectives claires et positives renforce les effets des dispositifs (Gabriel, 2025 ; Moody et Debarbieux, 2016 ; Rebetez et Dubey, 2021). Ceci montre la pertinence de l'existence d'approches qui visent le climat scolaire, dans la mesure où celui-ci constitue un socle essentiel favorisant la mise en œuvre et l'efficacité des interventions, notamment dans la gestion des situations de harcèlement.

d. Le contexte local

Les caractéristiques du contexte scolaire local constituent un déterminant important de l'efficacité des interventions. En effet, des variables telles que la taille de l'établissement, le contexte socio-économique ou encore la localisation modulent leurs effets (Gabriel, 2025). Ceci implique que l'efficacité dépend fortement de l'adéquation entre le programme et les ressources et spécificités locales de l'école (Galand et al., 2023 ; Senden et Galand, 2021).

En somme la réussite d'un programme dépend donc moins de l'approche en elle-même que de l'adaptation à l'âge et au contexte, de la formation et de la cohésion des adultes, du climat scolaire, ainsi que de la qualité et des conditions d'implantation.

3.2. Recommandations

À la lumière de la littérature et des analyses faites au cours de ce travail, plusieurs pistes peuvent être dégagées afin de renforcer l'efficacité et la durabilité des interventions contre le harcèlement scolaire.

Tout d'abord, un meilleur alignement entre théorie et pratique apparaît nécessaire. Les personnels éducatifs demeurent largement enclins à privilégier des approches disciplinaires (Senden et Galand, 2021), alors même que la recherche souligne les effets mitigés, voire parfois négatifs, des stratégies strictement punitives, qui ne suffisent généralement pas à garantir l'arrêt durable du harcèlement. Ce décalage entre recommandations scientifiques et pratiques de terrain constitue un enjeu majeur.

Ensuite, la recherche devrait accorder davantage d'attention aux stratégies d'intervention et d'accompagnement, encore sous-représentées, ce qui crée un déséquilibre dans les réponses apportées et laisse parfois de côté les élèves déjà impliqués dans des situations de harcèlement scolaire (Gabriel, 2025). Par ailleurs, chercheur·euse·s et praticien·ne·s manquent d'outils valides et fiables pour évaluer la fidélité de mise en œuvre des programmes (Tolmatcheff et al., 2020). Ainsi,

des évaluations systématiques de l'efficacité et de la pertinence des stratégies de gestion du harcèlement scolaire sont indispensables pour orienter les choix locaux, éclairer les politiques éducatives et mieux comprendre les processus en jeu.

Un regard plus pragmatique sur la mise en œuvre s'impose également. Des analyses coût-bénéfice des programmes anti-harcèlement devraient être développées afin de démontrer leur rentabilité et de convaincre décideur·euse·s et praticien·ne·s de leur pertinence (Farrington et Ttofi, 2009).

Dans la mesure où aucune méthode ne s'avère strictement supérieure aux autres, une approche complémentaire et contextualisée semble plus pertinente. Combiner des composantes issues de différentes méthodes pourrait produire de meilleurs effets que l'application isolée d'un dispositif unique (Galand et al., 2023 ; Senden et Galand, 2021). Par exemple, au lieu d'uniquement renforcer l'élève victime, on pourrait associer une prise en charge globale de l'environnement scolaire pour extraire des meilleurs bénéfices (Galand et al., 2023). De même, la méthode Pikas peut être efficace à court terme, mais gagnerait à être combinée avec d'autres stratégies pour consolider les effets dans le temps (Senden et Galand, 2021). Toutefois, toutes les combinaisons ne sont pas pertinentes : certaines sont complémentaires (p. ex. sanctions directes et soutien de la victime), tandis que d'autres sont difficilement compatibles (p. ex. sanctions directes et méthode des préoccupations partagées) (Senden et Galand, 2021).

La formation des enseignant·e·s apparaît essentielle, mais ils·elles ne devraient pas être les seul·e·s porteur·euse·s des programmes (Gabriel, 2025). Ils·elles devraient pouvoir participer aux programmes d'intervention en tant qu'acteur·trice·s impliqué·e·s, aux côtés des élèves, car eux·elles aussi font partie du système scolaire et sont eux·elles-mêmes témoins du harcèlement scolaire. Ainsi s'appuyer sur des intervenant·e·s extérieur·e·s pour l'animation des dispositifs pourrait garantir une implication collective au sein de la communauté éducative (Gabriel, 2025).

Enfin, une prévention efficace ne peut se limiter à des actions ponctuelles : elle implique une transformation durable, systémique et inclusive de la culture scolaire, fondée sur la valorisation des dynamiques internes de l'établissement (Gabriel, 2025). De plus, traiter des situations isolées sans s'attaquer aux causes structurelles du harcèlement reste insuffisant (Hasbullah, 2022). Dans cette optique, les approches holistiques, encore trop peu développées, apparaissent particulièrement prometteuses.

Conclusion

Le harcèlement scolaire est un phénomène extrêmement complexe, impliquant non seulement une victime et son harceleur·euse, mais des dynamiques groupales, un contexte scolaire et même sociétal. C'est pour cela que la question de la prévention et la gestion ne trouve pas de solution simple et unique, applicable à toute situation.

Étant donné que le manque d'empathie et l'isolement social sont des facteurs de risque important dans le fait de devenir harceleur·euse ou victime (Destiné, 2020 ; Gabriel, 2025 ; Gemoets, 2023), le développement des compétences sociales et émotionnelles constitue un levier pertinent dans la prévention du harcèlement scolaire (Catheline, 2017 ; Hoareau et al., 2017). Toutefois, l'efficacité de ces approches dépend d'un ciblage précis (éviter les programmes trop multidimensionnels), de l'adaptation au niveau de maturité des élèves et de leur engagement actif dans des dispositifs participatifs (Hoareau et al., 2017 ; Stassin et Lechenaut, 2021). Si une meilleure supervision des espaces collectifs comme la cour de récréation peut contribuer à prévenir le harcèlement, les aménagements spécifiques (zones colorées, dispositifs de surveillance) n'ont pas démontré d'efficacité claire en eux-mêmes et ne semblent pertinents que lorsqu'ils s'inscrivent dans une approche globale centrée sur les relations humaines (Rebetez et Dubey, 2021 ; Tolmatcheff et al., 2020). Les parents sont un facteur important de risque ou de protection quant au fait de devenir victime ou auteur·e de harcèlement scolaire (Gabriel, 2025 ; Hasbullah, 2022 ; Rebetez et Dubey, 2021 ; Rigby, 2024), ce qui soulignent l'importance de leur implication dans la prévention. Cependant, les évaluations des approches visant à améliorer la communication entre élèves, enseignant·e·s et parents montrent des effets faibles et variables sur le harcèlement et peu d'impact significatif sur la dynamique familiale (Cross et al., 2016 ; Galand et al., 2023). Ainsi les techniques préventives, bien qu'ayant des apports intéressants, comportent des limites importantes et ne suffisent pas à elle-même à mettre fin au harcèlement scolaire.

Les sanctions directes sont largement utilisées et perçues comme dissuasives par les équipes éducatives et les parents, mais leur efficacité globale demeure limitée et méthodologiquement difficile à établir (Galand et al., 2023 ; Rebetez et Dubey, 2021 ; Senden et Galand, 2021). En se focalisant sur l'auteur·e plutôt que sur la dynamique de groupe, elles ne produisent souvent que des effets à court terme, peuvent renforcer indirectement la popularité de l'harceleur·euse et entraîner des effets contre-productifs tels que l'aggravation des comportements déviants, des inégalités ou du décrochage scolaire (Destiné et al., 2024 ; Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021). Les approches centrées sur le renforcement de l'élève victime peuvent améliorer la confiance en soi et réduire la souffrance perçue, sans confrontation directe avec l'auteur·e (Destiné et al., 2024 ; Senden et Galand, 2021). Toutefois elles reposent sur des ressources dont la victime ne dispose pas toujours, n'agissent pas sur les dynamiques de groupe, soulèvent des enjeux éthiques et leur efficacité reste incertaine (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021). Les pratiques réparatrices

sont associées à une amélioration du climat scolaire à une réduction du harcèlement scolaire et des expulsions (Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021), mais leur efficacité dépend d'un engagement institutionnel fort et reste encore appuyée par des preuves empiriques limitées (Lodi et al., 2022 ; Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). La médiation par les pairs, inscrite dans les dispositifs de soutien entre élèves, pourrait contribuer au développement de compétences sociales et à la cohésion scolaire (Condette, 2025 ; Senden et Galand, 2021). Cependant, son utilisation dans les situations de harcèlement est controversée en raison du déséquilibre de pouvoir entre les élèves (Senden et Galand, 2021). De plus les données empiriques restent limitées, certaines études suggérant même des effets potentiellement contre-productifs (Tolmatcheff et al., 2020 ; Ttofi et Farrington, 2011). Le groupe d'entraide favoriserait l'empathie, la coopération et l'engagement prosocial, notamment dans le cadre du programme « KiVa » (Senden et Galand, 2021 ; van der Ploeg et al., 2016). Cependant, cette approche présente des limites : elle n'est pas adaptée à toutes les situations (spécialement celles graves), elle repose sur l'empathie des harceleur·euse·s (qui est parfois difficile à susciter) et ses effets durables sur la réduction du harcèlement scolaire restent incertains (Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011 ; van der Ploeg et al., 2016). La méthode Pikas se montre efficace dans la majorité des situations de mobbing (Bellon, 2021 ; Rebetz et Dubey, 2021). Cependant, son application reste limitée aux cas de harcèlement collectif, exige une maturité cognitive suffisante des élèves et les données empiriques disponibles restent méthodologiquement fragiles (Gemoets, 2023 ; Senden et Galand, 2021 ; Thompson et Smith, 2011). Ainsi, aucune approche ne s'avère globalement supérieure pour traiter le harcèlement scolaire, mais la méthode Pikas paraît particulièrement efficace pour les situations de harcèlement collectif, tandis que les sanctions directes et la médiation par les pairs présentent de nombreux effets indésirables.

Les effets des programmes contre le harcèlement scolaire restent généralement faibles et variables (Gabriel, 2025 ; Galand et al., 2023 ; Jiménez-Barbero et al., 2016 ; Merrell et al., 2008), en partie à cause des limites méthodologiques des études et à leur complexité (Tolmatcheff et al., 2020). Leur succès dépend également du choix adapté de la méthode selon l'âge des élèves, l'implication et la formation des adultes, le climat et le contexte scolaire. Ainsi, ce n'est pas tant la méthode utilisée que l'adéquation globale entre approche, situation, acteur·trice·s et environnement scolaire qui conditionne l'efficacité et, dans certains cas, combiner plusieurs méthodes peut optimiser les résultats (Galand et al., 2023 ; Senden et Galand, 2021). Dans cette perspective, les recherches futures gagneraient à identifier les leviers les plus prometteurs au sein des différentes méthodes existantes afin de mieux comprendre quels mécanismes produisent les meilleurs effets, mais aussi de favoriser le développement et l'application de stratégies combinées susceptibles d'optimiser l'efficacité des interventions.

Limites

Ce travail met en évidence plusieurs aspects de la prévention et de la gestion du harcèlement scolaire, mais ses conclusions comportent certaines limites. D'une part, la majorité des sources mobilisées proviennent de contextes occidentaux, ce qui restreint la généralisation des résultats à d'autres environnements culturels et éducatifs. D'autre part, cette recherche repose sur une sélection nécessairement limitée de la littérature : il n'est pas possible de couvrir l'ensemble des travaux existants sur le sujet, et certaines études ou observations pertinentes n'ont probablement pas été intégrées. De plus, les modalités de recherche, principalement effectuées via des bases de données en ligne, peuvent avoir restreint l'accès à certaines sources, notamment des ouvrages ou publications moins accessibles. Par ailleurs, ce travail se concentre essentiellement sur les interventions en milieu scolaire, en particulier dans les espaces et temps encadrés (classe, cour de récréation), ce qui limite la prise en compte d'autres contextes du harcèlement, tels que les interactions hors de l'école ou les interventions à une échelle plus large. Une autre limite liée à l'ampleur imposée à ce travail concerne l'impossibilité d'explorer d'autres formes de harcèlement présentes en milieu scolaire. Si le cyberharcèlement a été brièvement abordé, d'autres formes mériteraient une attention particulière, comme le harcèlement sexuel, le harcèlement entre adultes ou encore celui impliquant des relations entre adultes et jeunes. Ces réalités devraient être davantage prises en compte dans de futures recherches. Autres dimensions auraient également mérité d'être approfondies, notamment les conséquences du harcèlement sur les enseignant-e-s, les familles, les environnements extrascolaire ou plus en général les conséquences du harcèlement scolaire sur la société en plus des conséquences de la société sur le harcèlement. En outre, bien que ce travail s'inscrive dans le champ des sciences de l'éducation, une approche plus interdisciplinaire, intégrant davantage les perspectives sociologiques ou politiques, aurait permis d'enrichir l'analyse, les sources mobilisées relevant majoritairement de la psychologie et des sciences de l'éducation. Enfin, la complexité du phénomène étudié, ainsi que l'hétérogénéité méthodologique des études disponibles (variabilité des mesures, des contextes et des modalités d'évaluation), rendent les comparaisons délicates et limitent la portée des conclusions. Dès lors, il convient d'adopter une posture prudente, en évitant toute généralisation excessive et en considérant ces résultats comme des pistes de compréhension plutôt que comme des conclusions définitives.

Liste des références

- Audley-Piotrowski, S., Singer, A. et Patterson, M. (2015). The role of the teacher in children's peer relations: Making the invisible hand intentional. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 192-200. <https://doi.org/10.1037/tps0000038>
- Baldry, A. C. et Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/ab.20000>
- Bellon, J.-P. (2021). La méthode de la préoccupation partagée. *L'école des parents*, 641(4), 46-49. <https://doi.org/10.3917/epar.641.0046>
- Bertocchi, F. (2019). La violenza fra minori: il bullismo avanza. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, XIII(1), 34-56.
- Bouchet, A., Garnier, A. et Vors, O. (2018). Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 42(2), 351-388. <https://doi.org/10.3917/ds.422.0351>
- Catheline, N. (2017). Harcèlement scolaire : l'éclairage des travaux sur l'empathie. *Le Journal des psychologues*, 350(8), 63-68. <https://doi.org/10.3917/jdp.350.0063>
- Catheline, N. (2018). Chapitre VI. Les conséquences. Dans *Le harcèlement scolaire* (vol. 2e éd., p. 81-88). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/le-harcelement-scolaire--9782130813712-page-81>
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 26-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>
- Condette, S. (2025). La médiation par les pairs au service de la prévention du harcèlement en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 103(1), 99-110. <https://doi.org/10.3917/ep.103.0099>
- Confédération Suisse. (2015, 13 mai). *Jeunes et violence : Etat de la prévention et liens avec l'intervention et la répression*.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A. et Beatty, S. (2016). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *The Journal of Educational Research*, 111, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1246409>

- Danancier, J. (2011). La notion de compétences sociales . Cairn.info. Dans *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif - Rocs* (p. 57-66). Dunod. <https://shs.cairn.info/le-projet-individualise-dans-l-accompagnement--9782100540976-page-57>
- Decety, J. et Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Destiné, J. (2020). *Comparaison de l'efficacité de l'approche systémique et stratégique développée par les centres Chagrin Scolaire avec les approches actuelles menées par les établissements scolaires et leur réseau d'aide* [Psychologie, Université de Liège, Liège, Belgique]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/10840>
- Destiné, J., Chartier, S. et Blavier, A. (2024). Évaluation de l'efficacité de la méthode systémique et stratégique de Palo Alto pour intervenir dans les situations de harcèlement scolaire : analyse de cas. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 72(8), 389-396. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2024.09.001>
- Dewulf, M.-C. et Stilhart, C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 8(2), 95-100.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elliott, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire* (1^{re} éd.). De Boeck supérieur.
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prospero, O. et Salvisberg, M. (2023). *PISA 2022. La Suisse sous la loupe*. <https://doi.org/10.48350/187065>
- Farrington, D. P. et Ttofi, M. M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (229377). U.S. Department of Justice. <https://nij.ojp.gov/library/publications/school-based-programs-reduce-bullying-and-victimization>
- Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>
- Fougeret-Linlaud, V., Catheline, N., Chabaud, F. et Gicquel, L. (2016). Le harcèlement scolaire entre pairs. À propos d'une étude en Vienne visant à évaluer l'apport d'un support ludique mettant en jeu les émotions. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(4), 216-223. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.03.007>

- Gabriel, E. (2025). *Les stratégies d'intervention dans le cadre du harcèlement scolaire en milieu secondaire : Une revue de type «scoping review»* [psycho, Université de Liège, Liège, Belgique]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/22478>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. et Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Galand, B., Devleeschouwer, C. et Senden, M. (2023). Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (130). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/77143>
- Gallet, F. et Karray, A. (2018). Le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire: Clinique d'une reconstruction post-traumatique et post-victimisation à l'âge adulte. *Psychothérapies*, 38(1), 27-38. <https://doi.org/10.3917/psys.181.0027>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gemoets, E. (2023). *Harcèlement scolaire : comparaison de deux méthodes d'intervention, la méthode de la préoccupation partagée, ou Pikas, et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto* [Psychologie, Université de Liège, Liège, Belgique]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/19276>
- Girardin, C. (2020). Harcèlement scolaire : ne nous dégonflons pas ! : dossier thématique. *Educateur*, 4, 3-18.
- Hasbullah, M. A. (2022). Implementation of Restorative Justice in Handling Cases of Bullying in Schools. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 9970-9978.
- Hoareau, N., Bagès, C. et Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature. [Developing students' psychosocial skills to combat bullying: A review of the literature.]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(4), 379-394. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M. et Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61(C), 165-175.

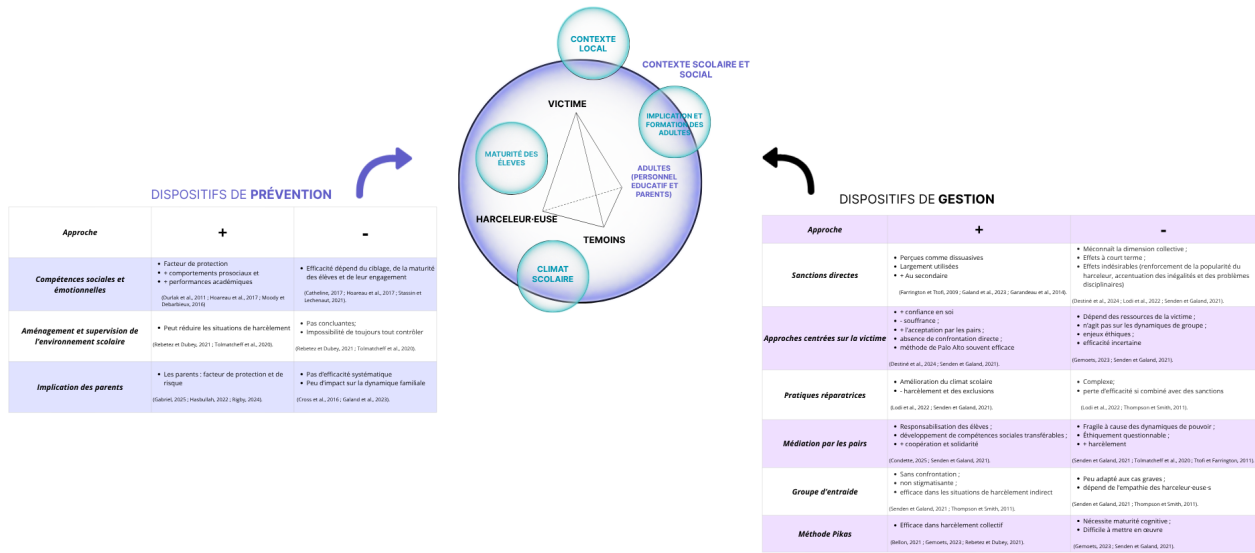
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. et Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Karray, A. (2020). Clinique du harcèlement scolaire : résonances familiales et sociétales. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 20-25. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0020>
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires. *Pratiques Psychologiques*, 22(3), 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.001>
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L. et Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Maines, B. et Robinson, G. (1994, 8 septembre). *The No Blame Approach to Bullying*. <https://eric.ed.gov/?id=ED414028>
- Martin, C. de S. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87(1), 119-126. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0119>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. et Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Mikolajczak, M. (2014). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0004>
- Moody, Z. et Debarbieux, E. (2016). Prévenir le harcèlement à l'école: refuser l'oppression conformiste. *Annales valaisannes 2016 « L'enfant en Valais, 1815-2015 », 1 Contexte Education*, 321-327.
- OCDE. (2018). Harcèlement scolaire: Quelle est l'ampleur du problème? OCDE, (74). https://www.oecd.org/fr/publications/harcelement-scolaire_3b318e4f-fr.html
- Pittet-Blanchette, S. (2023, juin). *Stop au harcèlement scolaire* (19_POS_108) [RAPPORT DU CONSEIL D'ETAT AU GRAND CONSEIL]. Conseil d'état.

- Pucheu, M. (2019). *Les conséquences du harcèlement scolaire : l'apport de la psychomotricité dans la revalorisation de l'image du corps chez l'adolescent*, 85.
- Rebetez, E. et Dubey, M. (2021). *Harcèlement en milieu scolaire*. <https://folia.unifr.ch/global/documents/320785>
- Rigby, K. (2024). Theoretical Perspectives and Two Explanatory Models of School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 101-109. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Senden, M. et Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241-259. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>
- Stassin, B. et Lechenaut, É. (2021). Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire. *Revue des sciences sociales*, (65), 68-79. <https://doi.org/10.4000/revss.6688>
- Thompson, F. et Smith, P. K. (2011). *The Use and Effectiveness of AntiBullying Strategies in Schools* (DFE-RR098) [Research Report]. Department for education.
- Tolmatcheff, C., Bebiroglu, N. et Galand, B. (2020). L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 209(4), 129-147. <https://doi.org/10.4000/rfp.9846>
- Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E. et Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective. *Psychologie Française*, 64(4), 391-407. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.09.002>
- Ttofi, M. M. et Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- van der Ploeg, R., Steglich, C. et Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- van Dijk, A., Poorthuis, A. M. G. et Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430-439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>

Annexes

Annexe 1 :

Carte conceptuelle résumant le travail



Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur l'honneur avoir accompli mon travail écrit seul·e et sans aide extérieure ou outils non autorisés.

Je certifie en outre que le présent travail n'a jamais été antérieurement soumis, ni à l'Université de Fribourg ni auprès d'aucune autre Haute école ou institution de formation.

Déclaration sur l'utilisation de l'IA

Avec accord préalable de ma superviseuse / de mon superviseur ou de l'enseignant·e responsable, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon travail écrit. J'indique ci-dessous les outils d'IA utilisés, la manière dont ils ont été mobilisés et les parties du travail concernées par leur utilisation : j'ai utilisé exclusivement ChatGPT dans la reformulation de certains passages, que j'ai ensuite moi-même ajusté.

Probité scientifique :

Je déclare avoir pris connaissance de l'art. 31 du Règlement des études concernant la procédure en cas d'atteinte au principe de probité scientifique, fraude et tentative de fraude aux évaluations.

Lieu et date : Fribourg, le 26 avril 2026

Prénom et nom : Esther Onésime Brenna

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Esther Brenna', written in a cursive style.