



Sous la direction du Prof. Philip D. Jaffé

Genre et harcèlement entre pairs à l'école primaire

Analyse quantitative et qualitative des résultats d'une enquête de prévalence du harcèlement au prisme des études de genre

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Carole BARBY

de

Assens, Vaud

Mémoire No

SION

Janvier 2013

Résumé

Cette recherche a pour objet le harcèlement entre pairs à l'école primaire, examiné sous l'angle des études de genre. Menée en Valais (Suisse), elle se base sur les données d'une enquête de prévalence organisée par l'Institut universitaire Kurt Bösch et la Haute école pédagogique du Valais auprès de 4091 enfants âgés de 10 à 13 ans. Les résultats mettent en évidence des variations significatives dans les proportions de filles et de garçons victimes et auteurs des différentes formes de victimation. L'analyse quantitative de l'enquête est complétée par des données qualitatives recueillies par *focus groups* avec 3 groupes de filles (N=6, N=4 et N=6) et 3 groupes de garçons (N=3, N=8 et N=6) du même âge que les enfants interrogés lors de l'enquête. Les discussions permettent notamment de mettre en évidence les représentations sociales des enfants des deux sexes au sujet du *school bullying*, leurs besoins spécifiques dans la prévention et la résolution de situation de harcèlement ainsi que certaines formes de violence, non investiguées dans le cadre de l'enquête, mais investies par les enfants de cet âge.

Mots-clés

genre / violence scolaire / *school bullying* / agression indirecte / enquête de prévalence

Table des matières

RÉSUMÉ.....	2
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	2
2.1 Une violence silencieuse.....	2
2.2 Les droits de l'enfant et la violence scolaire	3
2.3 Naissance d'un intérêt scientifique et politique.....	6
2.4 Une violence genrée	8
3. CADRE CONCEPTUEL.....	10
3.1 La perspective genre.....	10
3.1.1 Les gender studies : perspective historique.....	10
3.1.2 La socialisation de genre.....	12
3.1.3 École et socialisation de genre.....	14
3.1.4 Différences ou similitudes ?	16
3.1.5 Comparaisons des comportements agressifs féminins et masculins.....	17
3.1.6 Limites des théories différenciées de l'agression dans la compréhension du <i>bullying</i>	28
3.2 Le <i>school bullying</i>	30
3.2.1 Le <i>school bullying</i> : une forme particulière de violence scolaire	30
3.2.2 Vers une définition du <i>school bullying</i>	31
3.2.3 Formes variées	33
3.2.4 Une absence de consensus scientifique	34
3.2.5 Conséquences du <i>school bullying</i>	35
3.2.6 Représentations sociales des enfants par rapport au <i>school bullying</i>	37
4. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	38
5. MÉTHODOLOGIE.....	39
5.1 Enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs.....	39

5.1.1 Contenu du questionnaire	40
5.1.2 Échantillon	41
5.1.3 Précautions éthiques.....	41
5.1.4 Traitement des données	42
5.2 Vers une approche qualitative : focus groups.....	42
5.2.1 Fondements théoriques et choix de la méthode <i>focus group</i>	42
5.2.2 Échantillon	44
5.2.3 Précautions éthiques et déroulement.....	44
6. ANALYSE DES DONNÉES.....	46
6.1 Partie quantitative – enquête valaisanne.....	46
6.1.1 Violences physiques	47
6.1.2 Violences verbales	50
6.1.3 Violences à caractère sexuel	52
6.1.4 Cyberharcèlement.....	54
6.2 Partie qualitative – focus groups	56
6.2.1 Définitions et formes de harcèlement.....	56
6.2.2 Des victimes faibles et isolées	59
6.2.3 Des harceleurs voulant démontrer leur supériorité.....	62
6.2.4 Conséquences pour les victimes	63
6.2.5. Enseignants, parents, direction et amis comme ressources.....	65
6.2.6 Différences entre garçons et filles, telles que perçues par les enfants.....	68
7. DISCUSSION	72
8. CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES	75
9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
10. ANNEXES.....	90

1. Introduction

L'éducation à laquelle chaque enfant a droit est une éducation qui vise à doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et à promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme. L'objectif est de développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi.

(Comité des droits de l'enfant de l'ONU, Observation générale n° 1 2001 sur les buts de l'éducation, 2001, paragraphe 2).

Afin d'atteindre les visées de l'éducation décrites ci-dessus, l'environnement éducatif devrait être sain et dépourvu de violence. Pourtant, de nombreux enfants se rendent à l'école avec la peur au ventre, anticipant les attaques incessantes de la part de leurs camarades dont ils sont la cible. Insultés, frappés, exclus, bousculés, humiliés, victimes d'une véritable « oppression quotidienne » (Debarbieux, 2011 b), les victimes de *school bullying* ou harcèlement scolaire voient leur droit à l'éducation bafoué.

Le fait d'être fille ou garçon peut modifier considérablement l'expérience de la violence scolaire. Les garçons, surreprésentés comme victimes de violences physiques, sont également les auteurs les plus fréquents de victimations diverses. Les filles ne sont pas en reste, subissant et imposant une violence parfois moins directe, mais non moins réelle dans ses conséquences.

Afin de lutter efficacement contre ces (micro-)violences, une approche sensible au genre est indispensable. Les similitudes et différences dans la manière dont filles et garçons expérimentent la violence en milieu scolaire doivent être étudiées attentivement. Ce travail se propose, sur la base des données récoltées dans le cadre d'une enquête de victimation à grande échelle, de mesurer l'impact de la variable sexe sur l'expérience victimaire. Les données sur les auteurs d'actes de harcèlement seront également analysées au prisme de cette même variable.

Pour faire parler ces chiffres et leur donner une réalité, ils seront complétés par une enquête qualitative. Six groupes d'enfants ont ainsi exprimé leurs représentations à propos du harcèlement entre pairs et de la violence scolaire en général. Leurs récits et leurs opinions, riches et variés, contribuent à donner une vision nuancée de la manière dont ils et elles perçoivent cette problématique. La manière dont les filles et les garçons subissent et commettent les actes de harcèlement étant clairement liée au système de genre (Brown, Chesney-Lind et Stein, 2007), l'originalité de ce travail est de se baser sur le cadre théorique des *gender studies* pour éclairer ce phénomène habituellement abordé du point de vue de la psychologie.

L'approche théorique interdisciplinaire de ce mémoire mobilise notamment des apports de la psychologie de l'agression, de la sociologie du genre et de l'éducation ainsi que de la psychocriminologie. Les droits de l'enfant et l'approche de l'éducation fondée sur les droits sont également au cœur de cette démarche.

Dénué de la prétention d'y apporter des solutions, ce travail a toutefois l'ambition d'apporter un éclairage nouveau sur cette problématique, éclairage qui, espérons-le, pourra être une source d'inspiration pour les acteurs préoccupés par les questions de la violence scolaire et du genre.

2. Problématique de la recherche

2.1 Une violence silencieuse

Dans l'opinion publique, la notion de violence scolaire évoque des faits divers dramatiques et d'une intensité inouïe, tels que les *school shootings* ou d'autres manifestations de violence physique aiguë envers les professeurs ou les étudiants. Il est pourtant une autre forme de violence à l'école, plus silencieuse et plus fréquente, qui engendre elle aussi des conséquences graves et des souffrances persistantes. Le *school bullying*, cette répétition d'attaques quotidiennes infligées à un enfant par un ou plusieurs autres, cause en effet du tort à de nombreux élèves, compromettant leur sentiment de sécurité à l'école, leurs résultats scolaires, mais aussi leur santé physique et mentale.

Dans le sens commun, les bagarres entre enfants sont un phénomène banal et constituent une étape normale de leur développement. Cependant, les querelles

entre élèves de même force et les actes bénins dirigés aléatoirement vers l'un ou l'autre enfant sont à distinguer des actes systématiques et répétés (Olweus, 1993/1999) qui constituent une véritable oppression quotidienne pour celui ou celle qui en est la cible (Debarbieux, 2011b). Si aucune forme de violence ne doit être banalisée, le *school bullying*, ou harcèlement scolaire, requiert une attention particulière, car il est souvent difficile à déceler, bien que relativement fréquent, et parce que ses conséquences peuvent être particulièrement lourdes.

Le présent travail, fondé sur le postulat selon lequel « aucune violence à l'encontre des enfants ne peut se justifier ; toute violence à l'encontre des enfants peut être prévenue » (Pinheiro, 2006, p. 5), aborde le problème du *school bullying* sous la perspective des droits de l'enfant.

2.2 Les droits de l'enfant et la violence scolaire

La Convention Internationale Relative aux Droits de l'Enfant (ci-après : CDE) de 1989, offre un nouveau statut juridique à l'enfant. Elle reconnaît en effet ce dernier comme détenteur de droits « liés à sa naissance, droits personnels que personne ne peut lui dénier, qu'il peut exercer soit par représentation, soit directement, selon son âge et son degré de maturité » (Zermatten et Stoecklin, 2009, p. 8). Tous les droits de la Convention sont interdépendants et indivisibles (Khattab, 2007), ce qui signifie que le non-respect de l'un d'entre eux remet en question l'équilibre de l'application de l'ensemble des droits.

La CDE comporte plusieurs articles pouvant être mis en lien avec la problématique du harcèlement scolaire. Ce dernier compromet en effet le droit d'être protégé contre toutes les formes de violence (art. 19 CDE), mais également le droit à l'éducation (art. 28 et 29 CDE), en raison du climat d'insécurité qu'il provoque et des risques accrus d'absentéisme et de décrochage scolaire qui en résultent. Le droit de jouir du meilleur état de santé possible (art. 24 CDE) est également menacé en raison des conséquences physiques et psychiques du *school bullying* : altération des fonctions cognitives, atteinte au métabolisme et aux défenses immunitaires, arrêt de croissance, vomissements, évanouissements, maux de tête, problèmes de vue, d'insomnie, symptômes d'anxiété, de dépression, idées suicidaires, etc. (Debarbieux, 2011b). Les conséquences de la violence scolaire ne touchent pas que les enfants victimes, mais également ceux qui en sont témoins ou auteurs (Debarbieux, 2011 b ;

Santos Pais, 2012). Bien que les enfants en soient les premiers acteurs, les adultes ont donc un rôle crucial à jouer dans la prévention et la réaction adaptée au harcèlement scolaire et aux brimades (Comité des droits de l'enfant, 2011, paragraphe 27).

L'impact négatif du harcèlement entre pairs sur les droits de l'enfant n'est plus à démontrer. Toutefois, en plus d'éveiller l'attention sur ces manquements et ces violations, l'approche fondée sur les droits offre également des perspectives prometteuses pour la lutte et la prévention contre les violences scolaires.

L'interdépendance et l'indivisibilité des droits humains en général (Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2004) et des droits de l'enfant en particulier permettent de fournir un cadre explicatif aux associations qui existent entre les différentes formes de discrimination, mais également entre ces discriminations et leurs conséquences. Ainsi, lorsqu'un enfant est discriminé et violenté pour une quelconque raison déterminée par ses harceleurs, son droit à la non-discrimination n'est pas respecté, sa protection contre la violence n'est plus garantie, et des menaces pèsent ainsi sur la jouissance de ses autres droits, en premier lieu sur les droits à l'éducation et à la santé.

De la même manière, la nécessaire complémentarité entre les différents droits de l'enfant fournit une piste intéressante pour la promotion d'un climat éducatif positif. Les droits contenus dans la CDE sont fréquemment classifiés en trois catégories : protection, prestations et participation (Zermatten, 2009). Les deux premiers « piliers » ne sont pas révolutionnaires puisqu'ils ne font que confirmer un mouvement « assistantialiste » né au XIX^e siècle déjà. C'est donc la participation, qui proclame le droit de l'enfant à être écouté et à influencer, selon son âge et sa maturité, les décisions qui l'intéressent, qui constitue la vraie innovation amenée par cette Convention (Zermatten, 2009). L'article 12 de la CDE est souvent désigné comme le « droit à la participation », même si ce mot n'y est pas mentionné explicitement. Lu individuellement, il donne à l'enfant le droit d'être entendu et de voir son opinion prise en considération selon son âge et son degré de maturité sur toutes les questions qui le concernent. Ces questions sont par exemple les décisions de justice ou d'administration qui le touchent personnellement. Par ailleurs, lu en complémentarité avec d'autres articles, l'article 12 donne le droit à l'enfant de s'exprimer sur des

thématiques plus large, qui touchent le groupe des enfants en général (Zermatten, 2009).

La participation peut donc contribuer à orienter les prestations et la protection fournies aux enfants ainsi qu'à en mesurer l'impact et à en évaluer la pertinence. C'est dans cet état d'esprit que ce travail, en plus de constater et de dénoncer une violation du droit des enfants à la protection contre la violence, vise également à recueillir l'opinion des enfants sur cette question dont il a été démontré qu'elle préoccupe fortement les enfants (Conseil de l'Europe, 2012).

La CDE a été suivie de nombreuses autres initiatives visant à éliminer la violence contre les enfants en général, et à l'école en particulier. Le 19 novembre 1998, l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé la décennie 2001-2010 « décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde » (UNESCO, s.d). De 2003 à 2006, l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants, Paulo Sérgio Pinheiro, a mené une étude visant à « brosser un portrait détaillé de la nature, de l'ampleur et des causes de ce phénomène et à proposer des recommandations claires pour prévenir la violence et y répondre » (Organisation des Nations Unies, 2006). Une partie de ce rapport est consacrée à la violence dans les écoles et autres établissements d'enseignement. L'existence de bagarres et brimades y est déplorée, ainsi que le fait que ces dernières soient souvent considérées comme « un problème disciplinaire mineur » (Pinheiro, 2006, p. 16). Le rapport appelle les États ainsi que tous les acteurs concernés à accomplir leur rôle dans la protection des enfants contre la violence. En 2006, le programme du Conseil de l'Europe « Construire une Europe pour et avec les enfants » a été lancé avec pour objectif de promouvoir les droits de l'enfant et la protection de l'enfance contre la violence. La stratégie 2012-2015 sur les droits de l'enfant du Conseil de l'Europe, qui s'inscrit dans ce programme, comporte quatre objectifs, dont le deuxième s'intitule « supprimer toutes les formes de violence à l'encontre des enfants ». La violence établissements d'enseignement est notamment visée. La stratégie d'élimination de la violence à l'école passe par la mise sur pied par les États membres d'une législation, de politiques et de systèmes requis pour l'évaluer, la prévenir et la supprimer, mais également par la promotion de bonnes pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2012).

La violence contre les enfants comporte de nombreuses facettes et appelle une réponse pluridisciplinaire basée sur « un arsenal efficace et complet de mesures de prévention primaire, secondaire et tertiaire » (Conseil de l'Europe, 2009, p. 13). Les stratégies de protection des enfants contre la violence doivent être fondées sur des connaissances scientifiques récentes afin de dépasser les manipulations médiatiques, mais aussi d'éviter une dangereuse négation de la réalité du fond de la violence ordinaire (Debarbieux, 2008).

2.3 Naissance d'un intérêt scientifique et politique

C'est à la fin des années 60 et au début des années 70, en Suède, que la problématique de la violence en milieu scolaire a commencé à susciter un vif intérêt au sein de la société. En Norvège, le suicide de trois garçons, probablement en raison de harcèlement de la part de camarades de leur âge, a provoqué une large mobilisation qui a abouti sur une campagne nationale de lutte contre les problèmes agresseur/victime en 1983. Les travaux pionniers de Dan Olweus ont été pour beaucoup dans ce mouvement scandinave d'étude et de lutte contre le *school bullying*. Parallèlement et suite aux travaux d'Olweus, d'autres pays, comme le Japon, l'Angleterre, les Pays-Bas, le Canada, les États-Unis et l'Australie ont suivi ce mouvement (Olweus, 1993/1999).

En France, « l'objet "violence à l'école" s'est d'abord construit [...] par la pression médiatique et les injonctions du terrain et de l'administration » (Debarbieux et Montoya, 1998, p. 93). Les premiers programmes d'études empiriques à propos de la violence à l'école sont élaborés en 1994 en réponse notamment à une demande sociale et institutionnelle (Debarbieux et Montoya, 1998). À la rentrée 2001 est lancé le logiciel SIGNA, permettant aux établissements scolaires de signaler les actes de violence s'y déroulant. Ce procédé est toutefois « incapable de relever les faits les plus ténus et encore moins leur répétition » (Debarbieux, 2011c, p. 1-2) et laisse place à une certaine subjectivité dans le choix des actes signalés. En 2011, une enquête de victimation à large échelle est publiée par Debarbieux (2011c) et l'équipe de recherche de l'Observatoire international de la violence à l'école, avec le soutien d'UNICEF-France. À la suite de cette enquête, Debarbieux publie sur le mandat du ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative un rapport préparatoire aux assises nationales sur le harcèlement du 2 et 3 mai 2011. Ces assises

débouchent sur une campagne nationale de lutte contre le harcèlement, lancée le 24 janvier 2012 (Ministère de l'Éducation nationale, 2012).

En Suisse, très peu de recherches spécifiques sur le harcèlement à l'école ont été menées jusqu'à présent. Dans ses observations finales de 2002, le Comité des droits de l'enfant recommandait d'ailleurs à la Suisse d'

entreprendre des études sur la violence, la maltraitance et les sévices dont les enfants sont victimes, en particulier ceux qui font partie de groupes vulnérables, y compris les sévices sexuels, perpétrés notamment au sein de la famille, ainsi que sur les brimades à l'école, afin de déterminer l'étendue, l'ampleur et la nature de ces pratiques (2002, paragraphe 39).

Les travaux de Françoise Alsaker, dans le canton de Berne (Alsaker et Nägele, 2008 ; Perren et Alsaker, 2006), ont la particularité de s'intéresser aux degrés préscolaires, ce qui est un fait très rare dans le domaine des enquêtes de victimisation. Ces études ont permis de démontrer l'existence de victimisations entre pairs dans la petite enfance, se produisant dans une mesure comparable à celles existant entre enfants d'âge scolaire, ainsi que de leurs effets générateurs d'un stress intense. Un programme bernois contre la victimisation au *kindergarten* et à l'école élémentaire a été mis sur pied suite à ces recherches (Alsaker, 2004 ; Alsaker et Valkanover, 2012).

Killias, Aebi, Lucia, Herrmann et Dilitz (2007), dans leur rapport sur la délinquance juvénile, abordent également la thématique du harcèlement. Un taux de victimisation de 12.4 % y est reporté en ce qui concerne le *bullying* (Killias et al., 2007, p. 9). Les taux de *bullying* sont similaires chez les adolescents garçons (13.5 %) et filles (11.4 %), tandis que les garçons sont plus impliqués, à la fois comme victimes et comme auteurs, dans d'autres types d'actes violents tels que bagarres de groupe, port d'armes, vol à la tire, extorsion et agression. L'absence de distinction quant aux différentes formes de *bullying* ne permet toutefois pas d'établir des comparaisons détaillées.

En Valais (Suisse), en 2012, une enquête de prévalence menée conjointement par l'Institut Universitaire Kurt Bösch et la Haute École Pédagogique du Valais a permis de mettre en évidence la réalité de ce phénomène dans les classes de 7^e et 8^e (degrés HarmoS). Plus de 4000 enfants âgés de 10 à 13 ans ont été interrogés, révélant des victimations répétées subies par 5 à 10 % d'entre eux selon les domaines (Jaffé,

Moody et Piguet, 2012). Les conclusions de cette enquête quant au genre seront analysées dans ce travail. La question du genre sera retenue comme centre d'intérêt spécifique dans cette analyse. En effet, la variable « genre » a une influence certaine sur les taux de prévalence identifiés par les différentes enquêtes de victimisation, les filles et les garçons étant touchés inégalement par ce type de violence, que cela soit du point de vue quantitatif ou qualitatif (voir notamment Debarbieux, 2011a ; Olweus, 1993/1999 ; Reid, Monsen et Rivers, 2004 ; Smith et Sharp, 1994).

Ces différences peuvent avoir une grande incidence sur la manière d'aborder la prévention et la lutte contre le harcèlement. Le Conseil de l'Europe, dans ses lignes directrices sur les stratégies nationales intégrées de protection des enfants contre la violence (2009), recommande d'ailleurs de tenir compte des différences entre les sexes et de prendre pleinement en considération les risques différents et les conséquences différentes auxquels sont exposés les filles et les garçons. Une meilleure compréhension du rôle de la variable sexe dans les phénomènes de harcèlement entre pairs pourra offrir des pistes d'intervention mieux adaptées (Ringrose, 2008), mais également éclairer d'autres aspects relevant de la socialisation différenciée des filles et des garçons ainsi que de l'égalité entre les sexes. Ce mémoire se propose donc d'interroger ces différences du point de vue externe d'une analyse quantitative, mais également du point des enfants eux-mêmes.

2.4 Une violence genrée

La surreprésentation des garçons à la fois comme auteurs et comme victimes de harcèlement a été largement documentée (voir notamment Debarbieux, 2011a ; Olweus, 1993/1999 ; Smith et Sharp, 1994), même s'il existe quelques formes de victimisation où certains auteurs constatent des pratiques identiques chez les deux sexes, comme l'ostracisme (Debarbieux, 2011a) et que certains auteurs affirment que la violence des filles a peut-être été sous-estimée (Smith et Sharp, 1994). Les garçons seraient-ils donc plus agressifs que les filles ?

Dans le champ de la criminologie, la délinquance a longtemps été considérée comme une question exclusivement masculine, la délinquance jugée comme « normale » étant celle des hommes (Bertrand, 1979). Björkqvist (1994) fait le même constat, affirmant que les recherches sur les conduites agressives ont longtemps exclu les femmes, car l'agression était considérée comme un phénomène masculin. La

sous-représentation des femmes dans les statistiques des conduites agressives a parfois justifié ce manque d'intérêt scientifique (Buss, 1961, cité par Björkqvist, 1994). Le titre de l'ouvrage d'Olweus paru en 1978 : « aggression in the schools : bullies and whipping boys » nous révèle que les filles ont été évincées des premières études de cet auteur sur le *school bullying*. Selon Björkqvist (1994), Olweus aurait jugé que la rareté du phénomène parmi les filles justifiait une telle omission.

Björkqvist (1994), reconnaissant la surreprésentation des hommes dans les études comparant l'agression féminine et masculine, remet en cause la pertinence de ces études. Selon lui, cette surreprésentation serait due principalement à des biais méthodologiques et en particulier à la définition exclusivement « physique » faite de l'agression dans de nombreuses études. La manière très « masculine » dont les recherches sur l'agression définissent l'agression expliquerait donc les conclusions selon lesquelles les femmes sont moins agressives que les hommes. Les femmes ne seraient pas moins hostiles que les hommes, mais utiliseraient d'autres méthodes pour atteindre leurs fins.

Björkqvist postule que les stratégies d'agression et de résolution de conflit sont apprises, non pas innées, et que l'apprentissage des stratégies se ferait donc en fonction de leur efficacité, mais également de leur conformité aux normes sociales intégrées par conditionnement cognitif. La faiblesse physique des femmes (Björkqvist, 1994) ainsi que la domination masculine empêchant d'exprimer directement leur agressivité (Björkqvist et Niemelä, 1992) expliqueraient donc le choix préférentiel des femmes pour les types d'agression dits *indirects*, leur évitant sanction sociale et vengeance.

La différence entre filles et garçons en ce qui concerne le harcèlement entre pairs serait-elle donc plutôt qualitative que quantitative ? Il s'agit d'une des hypothèses de ce travail qui, plutôt que de chercher qui des garçons ou des filles est le plus agressif, a pour objectif d'investiguer sur les formes de *school bullying* choisies de manière préférentielle par chacun des sexes ainsi que sur les mécanismes différenciés par lesquels ces comportements émergent et sont maintenus dans les groupes de filles et de garçons. L'objectif de ce travail est également d'aller au-delà de l'aspect descriptif en analysant les variations observées. En effet, fournir des données chiffrées dans une perspective purement descriptive, ne prenant pas la peine de les interpréter, reviendrait à « laisse[r] la porte ouverte à des interprétations sauvages, qui,

en la matière, tendent à ramener le sexe (essentiellement le sexe féminin d'ailleurs), à sa dimension "naturelle" et biologisante » (Duru-Bellat, 1990, p. 11). Ce mémoire se veut donc une tentative de mettre en perspective les résultats de cette enquête avec les hypothèses des chercheurs spécialisés dans la question du genre. Les perceptions des enfants eux-mêmes sur ces différences et les explications qu'ils en donnent y sont aussi présentées.

3. Cadre conceptuel

Ce mémoire, qui a pour objet la violence en milieu scolaire et le harcèlement entre élèves en particulier, s'inscrit dans la perspective des études de genre. En effet,

si la "violence" des filles et contre les filles à l'école peut s'interpréter largement à l'aide des modèles généraux proposés pour étudier la délinquance féminine, il n'empêche qu'elle possède sa spécificité, liée aux spécificités du monde scolaire lui-même, qui contribue à créer cette violence, ou au contraire à la diminuer (Debarbieux, Blaya et Rubi, 2003, p. 2).

Dans un premier temps, nous définirons donc les *gender studies* qui constitueront le cadre de référence nous permettant d'interpréter et d'analyser l'aspect genré du harcèlement entre pairs. La socialisation de genre par l'école et les comparaisons des comportements agressifs féminins et masculins, deux thématiques s'inscrivant dans la mouvance des études de genre, nous permettront d'éclairer notre problématique. Le harcèlement entre pairs sera ensuite défini à la lumière de la perspective genre.

3.1 La perspective genre

3.1.1 Les *gender studies* : perspective historique

Ce n'est qu'à partir des années 1980 qu'on commence à parler de *gender studies* ou « études sur le genre ». Auparavant, ces recherches étaient appelées « études féministes » ou « études sur les femmes » (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2008, p. 9). L'histoire des *gender studies* est donc étroitement liée à l'histoire du féminisme. En France, elles ont été institutionnalisées en tant que champ de recherche dès 1980, se détachant en partie des perspectives militantes, bien que leurs liens restent souvent importants et marqués. (Bereni et al., 2008).

Au fondement des *gender studies*, on trouve la distinction entre « sexe » et « genre ». Cette « opération analytique et critique » (Bereni, et al., 2008, p. 36) a permis de dénaturer la subordination sociale, économique et politique des femmes. Dans un premier temps, la notion de genre a été définie comme le « sexe social », affirmant que « les différences systématiques entre femmes et hommes ne sont [...] pas le produit d'un déterminisme biologique, mais bien d'une construction sociale » (Bereni et al., 2008, p. 5). Les inégalités n'étant plus expliquées par « la nature », mais par une construction historique, elles sont plus facilement remises en cause, car considérées comme arbitraires. Les travaux des sexologues Money et Ehrhardt ainsi que du psychanalyste Stoller, définissent ainsi le genre comme « rôle de sexe » ou « sexe social » (Bereni et al., 2008, p. 17). D'abord descriptive, cette partition va prendre au début des années 1970 une connotation critique, lorsque les féministes se baseront sur cette « dénaturalisation des rapports sociaux » pour fonder des revendications politiques (Bereni et al., 2008, p. 17-18). L'expression « genres » est utilisée au pluriel par cette première génération de chercheuses et chercheurs affirmant qu'il existe deux sexes « naturels » et « au moins autant de genres sociaux qui s'y articulent de manière relativement indépendante » (Bereni et al., 2008, p. 18).

L'expression « genre » est par contre utilisée au singulier par une deuxième génération de critiques féministes qui vont plus loin que les premières en affirmant que le sexe serait, lui aussi, une construction sociale. Selon cette approche déconstructionniste poussée à son paroxysme, la dichotomie nature/culture posée par les premières recherches féministes n'est pas parvenue à s'affranchir de la nature. En effet, « postuler la construction sociale d'un phénomène implique, comme prémisse cachée, qu'il existe une nature stable et antérieure à construire socialement » (Bereni et al., 2008, p. 19). Cette critique vient notamment des problèmes posés par la politique de représentation qui appelle « la construction de la catégorie "femme" comme un sujet cohérent et stable » (Butler, 1989/2006, p. 66). L'adhésion à cette catégorie « femme », prise pour une catégorie homogène, suscite logiquement de nombreuses résistances dans la mesure où la « spécificité » du féminin est détachée de tout contexte et dissociée des rapports de classe, de race, d'ethnicité, etc. Cette auteure suggère donc de « repenser en termes radicalement nouveaux les constructions ontologiques de l'identité afin de formuler une politique de représentation qui puisse faire revivre le féminisme sur d'autres bases » (Butler, 1989/2006, p. 65).

Ainsi, « si l'on mettait en cause le caractère immuable du sexe, on verrait peut-être que ce que l'on appelle "sexe" est une construction culturelle au même titre que le genre » (Butler, 1989/2006, p. 69). « Désormais, il faut aussi que le genre désigne précisément l'appareil de production et d'institution des sexes eux-mêmes » (Butler, 1989/2006, p. 69). Le genre se définit donc comme le « système qui engendre ces sexes en les distinguant » (Bereni et al., 2008, p. 21). Le sexe n'est donc plus considéré comme une réalité naturelle, mais comme une construction organisée par le genre qui devient un « rapport social dichotomisant » (Bereni et al., 2008, p. 22).

Nous partageons toutefois l'avis selon lequel

la déconstruction des catégories de sexe n'est pas incompatible avec l'utilisation plus courante de ces catégories comme base de mise au jour et d'analyse des inégalités. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'on affirme que la division entre femmes et hommes est socialement construite qu'on ne peut pas s'appuyer sur les catégories sexuées pour mesurer objectivement les inégalités, notamment au moyen de statistiques (Bereni et al., 2008, p. 12).

Ainsi, les catégories « garçon » et « fille », même si elles peuvent être envisagées comme socialement construites, n'en restent pas moins une base pertinente pour analyser les rapports de genre et mettre à jour la manière dont la violence scolaire elle-même contribue à établir et à maintenir ces rapports.

3.1.2 La socialisation de genre

La sociologie du genre cherche à expliquer les mécanismes qui perpétuent la transmission des rôles de genre d'une génération à une autre, exerçant ainsi des contraintes parfois invisibles sur les individus. Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard (2008), expliquent que les effets du genre ne résultent pas de l'application de normes explicites, mais qu'ils prennent leur source et deviennent réels dans les pratiques. Ainsi, différentes instances de socialisation comme la famille et l'école, mais aussi les produits culturels ou les pratiques sportives, puis le travail ou la politique, attribuent aux femmes et aux hommes des « rôles de sexe » qui ne sont pas symétriques, mais qui constituent en fait un système inégalitaire.

Au cœur de cette production de rôles différents se trouve la ségrégation de genre. L'existence d'institutions qui séparent, trient et isolent les garçons des filles, tout en rassemblant les garçons entre eux et les filles entre elles, ne tend

pas seulement à développer dans ces deux groupes des « cultures » distinctes : elle contribue également à donner l'impression que les garçons et les filles sont consubstantiellement séparés, et que leur séparation sociale ne fait que ratifier leur séparation naturelle (Bereni et al., 2008, p. 78)

Les filles et les garçons forment ainsi « deux groupes distincts aux fonctionnements très différents » (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Maccoby, 2002, Martin et Ruble, 2004, cités par Mieyaa et Rouyer, 2010, p. 1). Les enfants se divisent donc progressivement en deux groupes, cette partition atteignant un « pic de rigidité » vers l'âge de 4-5 ans. La sanction sociale est forte pour les enfants qui ne se conduisent pas de façon conforme à ces rôles (Mieyaa et Rouyer, 2010).

Il résulte de cette socialisation de genre, des « croyances normatives » à propos des comportements qui sont, ou non, socialement acceptables. Selon Huesmann, Guerra, Zelli et Miller (1992), ces croyances, apprises par l'observation et l'expérience, joueraient un grand rôle dans la régulation des comportements agressifs. L'apprentissage des types d'agression socialement acceptables pour les filles et les garçons serait donc, au moins en partie, à l'origine des différences constatées dans leurs choix de comportement, la norme imposant aux filles d'être moins agressives et tolérant, voire valorisant, l'agressivité des garçons.

Le concept de représentation sociale permet de saisir les mécanismes de la socialisation de genre. Elle peut être définie comme une « pensée d'un type particulier, générée par les acteurs sociaux, imprégnée partiellement d'idéologie et centrée sur l'action dans la vie en société » (Seca, 2001, p. 36). Ces représentations, socialement élaborées et partagées (Jodelet, 1989), servent de base à l'individu pour interpréter le monde qui l'entoure et se conduire en société en fonction du contexte culturel et normatif. Elles sont transmises par la tradition, l'éducation et la communication, le plus souvent de manière inconsciente. En résumé, elles « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux » (Doise et Palmonari, 1986, p. 16). Lorsqu'une information contraire à cette représentation parvient à la connaissance d'un individu, elle est considérée comme un « schème étrange » (Jodelet, 1989) et doit soit être modifiée pour correspondre à la représentation, soit faire l'objet d'une rationalisation expliquant la présence de cette exception. Dans le cas de la violence, Le Bodic affirme que « la femme qui agresse prend toutes les caractéristiques de l'homme, ou mieux encore, elle est un

homme » (2011, paragraphe 12). L'idée d'une femme criminelle n'étant pas acceptable et apparaissant comme un « schème étrange », les femmes commettant des actes violents sont « perçues comme adoptant des caractéristiques masculines », « victimes d'un trouble de l'image de la femme ou de la mère » (2011, paragraphe 15).

À noter que la construction de l'identité sexuée ne se fait pas à sens unique : elle met aussi en jeu la part active de l'enfant (Mieyaa et Rouyer, 2010). Les connaissances objectives des rôles de sexe sont mises en lien avec l'aspect subjectif que constitue le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe. Les stéréotypes et les rôles de sexes sont donc modifiés en fonction de l'histoire personnelle. La notion de représentation sociale permet d'illustrer cette activité du sujet qui s'en sert pour lier son monde abstrait, intérieur, à la réalité qui l'entoure. Duru-Bellat (1990) insiste sur l'importance, dans l'approche sociologique liée au genre, d'intégrer le point de vue de l'acteur lui-même sur les motifs avancés comme raisons de son comportement (motivations, intérêts, goûts et éléments subjectifs). L'objectif est en effet d'éviter de considérer les enfants comme victimes passives des stéréotypes, même si leur influence est indéniable.

3.1.3 École et socialisation de genre

La sociologie de l'école, d'abord focalisée sur les discriminations liées à la classe sociale, ne s'est intéressée que tardivement à la question du genre (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard 2008 ; Duru-Bellat, 1990). Les études dans ce champ portent à la fois sur les résultats scolaires différents des filles et des garçons et sur l'explication de la production de ces inégalités par l'école elle-même.

Dans les sociétés occidentales, l'école est, après la famille, le lieu de socialisation le plus important. Historiquement, les filles en ont longtemps été exclues, puis soumises à des différences marquées dans les contenus d'enseignement. Aujourd'hui, si les contenus d'enseignement sont officiellement les mêmes pour les élèves des deux sexes, il n'en demeure pas moins un *curriculum caché*, à savoir « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997, p. 128) qui contribue à renforcer ou modifier l'identité sexuée et les habitus de genre forgés dès la petite enfance au sein de la famille (Mosconi et Loudet-Vernier, 1997). Ainsi, ce *curriculum caché* consolide « les comportements et des identités de

sexe, des positions dans un système de rapports sociaux entre les sexes qui ont des conséquences sur l'avenir professionnel et social des deux groupes de sexe» (Mosconi et Loudet-Vernier, 1997, p. 128-129). Actuellement, il est reconnu qu'il existe une sensible différence dans les résultats scolaires au bénéfice des filles, qui ne se reflète toutefois pas au niveau de l'orientation puisque ces dernières sont plus représentées dans les filières les moins valorisées, contrairement aux garçons qui sont plus nombreux dans les filières les plus prestigieuses (Duru-Bellat, 1990 ; Bereni et al., 2008). La réussite scolaire initiale des filles ne s'actualise donc pas en une égalité professionnelle et sociale.

La socialisation primaire des filles et leur identification à la mère seraient des facteurs expliquant leurs meilleurs résultats scolaires. Les attitudes valorisées et renforcées chez les petites filles les placent en situation de plus grande conformité avec les attentes institutionnelles (Bereni et al., 2008). Ces auteurs affirment également qu'

une trop grande réussite scolaire risque [d'ailleurs] de remettre en cause la virilité d'un garçon de milieu populaire, y compris au point d'inquiéter ses propres parents (alors que la féminité d'une « première de la classe », ou même son succès auprès des garçons, est beaucoup moins en danger) (Bereni et al., 2008, p. 98).

Les garçons ont ainsi peur d'être traités de « chouchou » ou d'« intello », tandis que pour les filles, il est davantage perçu comme normal d'être studieuse et appliquée. Le succès scolaire chez les garçons n'est toutefois pas perçu de la même manière en fonction du milieu de l'élève. C'est la raison pour laquelle la variable « sexe » doit, selon Duru-Bellat (1990), faire l'objet d'une étude intersectionnelle¹ permettant de rendre compte des effets conjugués du sexe et de la classe sociale sur les résultats scolaires des filles et des garçons.

¹ L'intersectionnalité, concept développé par Crenshaw, permet de rendre compte de l'entrecroisement des systèmes d'oppression. Dans la perspective féministe, l'intersectionnalité met en évidence la diversité constitutive des femmes, permettant à ces études d'éviter l'exclusion de certains groupes par la définition d'un modèle unique de la féminité. Voir notamment : Crenshaw, K. W. (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, 39(2), 51-82.

L'apprentissage des rôles de sexe à l'école passe également par les attitudes différenciées des enseignants à l'égard des filles et des garçons ainsi que par la quantité et la qualité des interactions qu'ils engagent avec eux. Les garçons sont davantage sollicités et reçoivent plus de remarques sur le contenu de leur travail et pour leurs performances, au contraire des filles dont on valorise davantage le bon comportement et la conformité (Mosconi et Loudet-Vernier, 1997 ; Bereni et al., 2008 ; Le Prevost et Lootvoet, 2010). Ce processus favorise la reproduction des stéréotypes liés au genre dans un renforcement mutuel, les attentes ayant tendance à produire des comportements conformes, qui à leur tour renforcent les représentations.

L'apprentissage du genre se produit également par un phénomène appelé socialisation horizontale, par les pairs. Des études démontrent que les enfants font une utilisation différente de l'espace et du temps de parole à l'école, les garçons ayant tendance à s'approprier davantage ces ressources (Bereni et al., 2008 ; Mosconi et Loudet-Vernier, 1997 ; Le Prevost et Lootvoet, 2010).

Paradoxalement, le genre est plus saillant dans des contextes mixtes, les enfants ayant tendance à s'y comporter de manière plus conforme à leur rôle de sexe. C'est ainsi que certains auteurs n'hésitent pas à affirmer que la mixité scolaire, introduite à l'école « sans réflexion politique et pédagogique préalable, continue à peser sur la façon dont l'école gère les rapports sociaux entre les sexes » (Mosconi et Loudet-Vernier, 1997, p. 127). La mixité, pour qu'elle puisse engendrer l'égalité, doit donc faire l'objet d'une réflexion pédagogique. Les professionnel-le-s de l'enfance doivent être conscients de leur influence et les enfants recevoir une réelle éducation à l'égalité, afin d'éviter la transmission des stéréotypes de genre (Riva Gapany et Jaffé, 2012).

3.1.4 Différences ou similitudes ?

De nombreuses études psychologiques s'intéressent aux différences entre hommes et femmes, garçons et filles. Selon Hyde (2005), les médias et le grand public véhiculent et apprécient l'idée selon laquelle les hommes et les femmes seraient radicalement différents sur le plan psychologique. Dans une vaste revue de littérature portant sur un nombre important de méta-analyses à propos de différentes variables, Hyde (2005) affirme au contraire que les individus des deux sexes sont similaires pour la plupart des variables psychologiques et qu'il existe la plupart du temps une plus grande variation à l'intérieur même des groupes d'individus de même sexe, qu'entre ces deux

groupes. Une large majorité des études reportées dans cette analyse montrent en effet des différences faibles ou proches de zéro dans des domaines tels que les aptitudes cognitives, la communication, le bien-être psychologique, etc. L'agression fait pourtant partie des quelques exceptions pour lesquelles des différences de sexe, de magnitude modérée, ont été systématiquement relevées (Hyde, 2005). Chez les enfants aussi, Maccoby et Jacklin (1974), dans leur ouvrage *Psychology of sex differences*, relèvent des différences significatives entre filles et garçons dans le domaine de l'agression.

Hyde (2005) attire notre attention sur les dangers d'une « inflation » des différences liées au genre : en renforçant les stéréotypes, cette croyance peut par exemple porter préjudice aux femmes dans le monde du travail, aux filles dans leurs progrès scolaires en mathématiques, aux couples dans leur communication ou aux garçons adolescents rencontrant une baisse d'estime de soi, mais ne trouvant pas d'aide, car ce genre de problème est supposé n'exister que chez les filles. Dans le domaine du harcèlement entre pairs, nous adopterons donc une perspective comparative, dans laquelle les similitudes et les différences seront analysées.

3.1.5 Comparaisons des comportements agressifs féminins et masculins

En 1992, Björkqvist et Niemelä affirmaient que l'étude des comportements agressifs féminins était très récente, l'agression ayant été considérée comme un phénomène exclusivement masculin pendant longtemps et les femmes exclues des recherches sur les conduites agressives jusqu'à cette époque (Björkqvist, 1994). On a souvent considéré jusque-là que les hommes étaient plus agressifs et utilisaient davantage la force physique, au contraire des femmes, utilisant préférentiellement l'agression verbale (Maccoby et Jacklin, 1974 ; Frodi et Macaulay et Thome, 1977, cité par Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). Par ailleurs, dans les recherches comparatives ou dans les recherches s'intéressant exclusivement au phénomène de l'agression féminine, la conceptualisation typiquement « masculine » de la violence a fréquemment conduit à l'hypothèse de la non-agressivité des sujets féminins (Björkqvist et Niemelä, 1992, p. 6).

Chez les enfants aussi, la recherche a longtemps été limitée aux formes d'agression plus visibles chez les garçons, comme les bagarres et les menaces verbales (Crick, Bigbee et Howes, 1996). Pourtant, selon Björkqvist et Niemelä (1992), ce mythe de la « *non-agressive female* » n'est pas fondé et seule la manière d'agresser diverge, pas

la motivation d'utiliser des moyens agressifs pour infliger de la souffrance ou obtenir certaines faveurs. Ces deux auteurs avancent plusieurs arguments allant dans ce sens, notamment le fait que les femmes, dans des expériences de laboratoire, sont aussi agressives que les hommes lorsqu'elles agissent sous le couvert de l'anonymat (Grusec, 1972 ; Mallick et McCandless, 1966, cités par Björkqvist et Niemelä, 1992). Cette information se révèle fort pertinente dans l'analyse du cyberharcèlement qui se caractérise par le potentiel anonymat de l'agresseur. Björkqvist et Niemelä (1992) prétendent aussi que les normes sociales, intégrées par le processus du conditionnement cognitif, formatent grandement les modes d'agression utilisés par les femmes, les modes d'agression indirects ayant tendance à apparaître parmi les femmes dans les sociétés où les hommes dominent et où, par conséquent, elles ne peuvent pas diriger directement leur agressivité vers leur cible. L'idée selon laquelle les femmes seraient aussi agressives que les hommes, mais ne manifesteraient pas leur agression de la même manière, tend donc à émerger.

Les pistes biologiques, à tendance évolutionniste, évoquées par certains auteurs pour expliquer la perpétuation de l'agression physique chez les individus de sexe masculin, sont écartées par de nombreux chercheurs favorisant la piste des facteurs sociocognitifs (Pahlavan, 2002). Le rôle de la testostérone et des autres hormones masculines a été démontré comme moins grand que celui des mécanismes cognitifs et sociaux (Björkqvist, 1994 ; Pahlavan, 2002). Les différences de *patterns* d'agression entre les garçons et les filles seraient donc plutôt apprises qu'innées. Pahlavan (2002) démontre d'ailleurs que les processus de socialisation sous-tendant ces différences sont très précoces.

Les représentations sociocognitives de l'agression, différenciées chez les femmes et chez les hommes, pourraient aussi être à l'origine de ces différences : tandis que les femmes ont plutôt une représentation affective de l'agression, cette dernière étant chez elles associée à une perte de contrôle et à un grand sentiment de culpabilité et perçue comme un comportement inapproprié, il s'agirait pour les hommes d'un moyen de contrôle efficace, à valeur instrumentale (Frodi, Macaulay et Thome, 1977, cités par Pahlavan, 2002). La valeur négative attribuée aux conséquences de l'agression serait également un facteur inhibiteur des conduites agressives chez les femmes selon Eagly et Steffen : l'idée d'avoir recours à un comportement agressif provoquerait en elles davantage de culpabilité et elles auraient aussi davantage

tendance à croire que la violence les met elles-mêmes en danger. Ces deux facteurs sont significativement associés à une inhibition de l'agression, particulièrement dans le cas de l'agression physique, selon Eagly et Steffen (1986). Les menaces pour l'estime de soi atteindraient davantage les hommes que les femmes, ces premiers réagissant de manière plus agressive aux insultes et aux menaces, en particulier quand la méthode leur permet une agression physique (Bettencourt et Miller, 1996, cité par Pahlavan, 2002).

Les méta-analyses montrent que les différences de prévalence du comportement agressif seraient plus conséquentes chez les enfants que chez les adultes (Eagly et Steffen, 1986 ; Hyde, 2005). Selon Pahlavan (2002), cette différence pourrait être due à l'évolution des modes d'expression de l'agression masculine, qui a tendance à se diriger de plus en plus vers des modes indirects au fil du développement, tandis que les femmes préserveraient leur penchant pour ce type d'agression tout au long de leur vie.

Pahlavan (2002) rejoint donc l'avis de Björkqvist et Niemelä (1992) en affirmant que la prétendue plus grande agressivité des hommes résulte en réalité d'un biais méthodologique. Il affirme également que le contexte social semble avoir un rôle prépondérant dans le recours à l'agression et que les facteurs biologiques ne semblent pas pouvoir s'exprimer sans ce dernier.

Modèles d'analyse des comportements agressifs

Les modèles utilisés pour analyser le comportement agressif sont variés et complexes « du fait de la complexité même des facteurs qui le déclenchent ; de la façon dont il s'exprime, et du fait de la variété des cibles concernées » (Pahlavan, 2002, p. 97). Les approches traditionnelles peuvent être résumées en deux catégories : les théories relevant d'une conception mécaniciste du comportement et les théories biologiques.

La théorie mécaniste élaborée notamment par Dollard, Miller, Doob, Mowrer et Sears (1939, cités par Pahlavan, 2002), établit le lien entre frustration et agression. Les théories associationniste et de l'apprentissage social ont amené des critiques constructives à ce modèle, tenant compte des « médiateurs éventuels dans le déclenchement et le contrôle des comportements agressifs » (Pahlavan, 2002, p. 100). Pour la théorie associationniste, seule la présence d'indices associés à la source de la frustration ou à d'autres actes agressifs pourrait permettre le passage de la frustration à l'agression. Dans la théorie de l'apprentissage social, le comportement

agressif en réaction à une frustration est une réponse parmi d'autres possibles et il s'agit d'une réponse socialement apprise. Cet apprentissage est lui-même modulé et influencé par différents facteurs internes à l'individu et par ses expériences préalables directes ou indirectes (renforcement) ainsi que par processus vicariant (par observation). Ainsi, un enfant aura plus tendance à réagir de manière agressive s'il a lui-même été traité de la sorte ou s'il a vu des modèles significatifs à ses yeux agir ainsi. Ceci explique, selon Björkqvist (1994), la transmission de stratégies d'agression typiquement féminines, puisque l'apprentissage par observation est important dans l'acquisition de stratégies de résolution de conflit ou d'agression et la que ressemblance avec le modèle augmente la signification de ce dernier pour l'apprenant.

La théorie biologique de l'agression, quant à elle, définit l'agression comme « une modalité génétiquement déterminée du comportement des organismes, ayant pour fonction de préserver l'espèce contre les changements survenant dans son milieu » (Pahlavan, 2002, p. 103). Toutefois, « la question des déterminations génétiques des conduites agressives, telle qu'elle est habituellement posée, n'amène pas de réponse satisfaisante du moins pour l'instant » (Pahlavan, 2002, p. 103). Une telle perspective n'est par ailleurs pas pertinente dans le cadre de l'approche genre qui postule que les différences entre les sexes sont le fruit d'une construction sociale (voir ci-dessus). Eron conclut par ailleurs,

All these results seem to point in one direction. Over and above any genetic, constitutional, or biological predisposition that may underlie the observed differences between males and females in aggressive behavior, there is something about the way we socialize boys and girls and the different expectations we have for males and females in our society that contributes in an important way to the differential incidence of antisocial aggression in these two groups of human beings » (Eron, 1992, p. 96).

Les deux mouvements présentés ci-dessus ne parvenant pas à expliquer de manière suffisamment complète et cohérente l'ensemble des résultats des études empiriques, des théories plus complexes sont apparues grâce aux progrès dans la compréhension des processus affectifs et cognitifs. Ces modèles intègrent davantage l'interaction du sujet avec son environnement et ses pairs en expliquant par exemple l'émergence des comportements agressifs par l'observation et l'adoption de certaines normes du

modèle (Bandura, 1986, cité par Pahlavan, 2002) ou encore par la perception par le sujet agressif de l'hostilité de son environnement (Crick et Dodge, 1994, cités par Pahlavan, 2002).

Divers auteurs évoquent la nécessité de replacer les événements agressifs dans leur contexte social, historique et culturel. Certains modèles multifactoriels ont ainsi été développés pour expliquer l'agression et son déclenchement. Ces modèles tiennent compte de l'interaction de multiples facteurs : « biologiques, physiologiques, mécanismes d'apprentissage et expériences sociales » (Pahlavan, 2002, p. 112). Certains auteurs (Huesmann, 1998, cité par Pahlavan, 2002) proposent même un « modèle explicatif unique des comportements agressifs » dans lequel « le comportement social serait contrôlé par des scénarios mémorisés, auxquels l'individu ferait appel pour guider son comportement et résoudre des problèmes sociaux » (Pahlavan, 2002, p. 116). Un scénario implique des connaissances déclaratives et procédurales, dans l'acquisition desquelles les premiers apprentissages jouent un grand rôle. Les croyances normatives, influencées par les premières expériences sociales de l'enfant, ont elles aussi un impact dans la régulation du comportement agressif.

La manière dont la violence est définie et conceptualisée peut avoir une influence sur la prévalence identifiée d'une forme de violence. Dans ce mémoire, l'analyse sera basée sur les catégories de microviolences établies par Debarbieux (2011c) dans son enquête de victimation et climat scolaire. Toutefois, le fait de « croiser les sources et [de] multiplier les regards [étant] une base méthodologique constante pour toute enquête en sciences sociales » (Debarbieux, 2011c, p. 10), ces données récoltées par questionnaire seront dans un deuxième temps complétées par une approche quantitative, nous permettant ainsi d'accéder aux représentations des enfants sur les formes de violence les plus pertinentes à leurs yeux.

Les études de genre sur l'agression effectuent différentes distinctions concernant les formes et les modalités des actes violents. Ainsi, l'agression peut être physique ou verbale, directe ou indirecte, perpétrée individuellement ou en groupe, sur un individu de même sexe ou du sexe opposé. Selon Pahlavan (2002), l'agression peut être de type hostile, avec pour but de nuire à la victime, ou instrumentale, c'est-à-dire pour parvenir à ses fins, obtenir quelque chose. L'agression instrumentale peut

ainsi avoir pour objectif de maintenir la soumission de la cible, d'exercer un contrôle sur les autres, de s'affirmer et de conserver son estime de soi.

Les chapitres suivants apportent un éclairage sur ces différents paramètres, précisant ceux qui seront retenus pour l'analyse des données et décrivant les différences de sexe dans chacun d'eux.

Agression physique

Le domaine de l'agression physique est celui dans lequel les différences les plus importantes et les plus fiables ont été observées entre les individus des deux sexes (Hyde, 2005). De nombreuses études et revues mettant l'accent sur les formes physiques de violence concluent que les hommes sont plus agressifs physiquement que les femmes, que cela concerne des adultes (voir notamment la méta-analyse d'Eagly et Steffen, 1986) ou des enfants (Maccoby et Jacklin, 1974 ; Salmivalli et Kaukiainen, 2004). Hyde confirme cette tendance dans une méta-analyse, tous âges confondus. Björkqvist, Österman et Kaukiainen (1992) citent également les études de Frodi, Macaulay & Thomme (1977) ainsi que de White (1983) et Hyde (1984) qui confirment toutes cette surreprésentation masculine en ce qui concerne l'agression physique. Dans le questionnaire de l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs, diverses victimisations physiques ont été examinées, dont le fait de se faire frapper, de se faire pincer ou tirer les cheveux, d'être la cible de bousculades volontaires ou de jets d'objets.

Agression verbale

Les différences dans le domaine de l'agression verbale sont moins constantes et moins évidentes que celles observées dans le domaine de l'agression physique, comme le relèvent Hyde (2005) ainsi que Björkqvist, Österman et Kaukiainen (1992). Selon ces derniers, la recherche n'a pas prouvé que les femmes soient plus ou moins agressives verbalement que les hommes : tandis que certains ne trouvent pas de différence, d'autres constatent que les garçons sont, à nouveau, plus agressifs que les filles. La confusion de ces résultats serait due à la non-distinction entre les différentes sortes d'agressions verbales. En effet, en plus de cette dichotomie physique/verbale, Buss (1961, cité par Björkqvist, Österman et Kaukiainen, 1992) a introduit une nuance entre agression directe et indirecte, qui est présentée dans le paragraphe suivant. Dans l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs, différentes formes d'agression verbale sont à relever. Ainsi, il a été demandé aux enfants si d'autres

élèves s'étaient moqués d'eux, leur avaient donné un surnom méchant, si on avait raconté des choses fausses et/ou méchantes à leur sujet, s'ils avaient été insultés ou menacés. La question « As-tu été rejeté(e), (écarté(e), repoussé(e) par des élèves », bien que potentiellement située de manière ambiguë entre les violences physiques et verbales, a été analysée en même temps que les violences verbales. Les formes de violence investiguée sont donc situées sur un continuum allant des formes de violence verbale les plus directes, comme les insultes, à des formes indirectes comme les rumeurs, en passant par les menaces, l'exclusion et les surnoms méchants.

Agression indirecte

Cette notion a été conceptualisée de diverses manières, mais nous retiendrons la définition de Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992) qui définissent l'agression indirecte comme une tentative d'infliger de la douleur tout en laissant croire que l'on n'a absolument aucune intention de blesser. Cela peut être fait en utilisant un tiers comme intermédiaire et cela permet de rester anonyme et d'éviter ainsi la vengeance de la victime (p.118). L'agression indirecte peut aussi être décrite comme une forme de manipulation sociale permettant à l'auteur d'atteindre sa victime de manière indirecte, par l'intermédiaire d'autres membres du groupe (Björkqvist, 1994) et nécessite par conséquent des compétences sociales ainsi que l'existence d'une certaine structure dans le groupe de pairs.

Les différences en ce qui concerne le mode d'agression appelé « relational aggression » par Hyde (2005, p. 586) qui est à rapprocher de l'agression indirecte définie ci-dessus semblent ambiguës puisqu'elles varient fortement si elles sont étudiées par observation directe, par évaluation par les pairs, par auto-évaluation ou rapport des enseignants.

Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992) suggèrent que l'agression indirecte est une forme plus typiquement féminine qui ne peut pas être étudiée ni en laboratoire, ni observée dans les cours d'école, et difficilement mesurée par des échelles d'auto-estimation du comportement agressif puisqu'il est difficile de s'avouer à soi-même, et encore plus aux autres, le fait d'utiliser la manipulation. L'enquête de victimation, utilisée pour récolter les données analysées dans la première partie de ce mémoire, permet aux victimes de révéler ce genre d'actes même si l'auteur n'est pas identifié. Toutefois, selon Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, la nomination par les pairs serait

le meilleur moyen de mesurer l'agression indirecte. La seconde récolte de données par *focus groups* en est une variante.

Plusieurs des formes de victimation sur lesquelles les enfants ont été questionnés dans l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs à l'école sont – exclusivement ou en partie – des formes de harcèlement indirectes : les menaces, surnoms méchants, rumeurs et l'exclusion peuvent ainsi être perpétrés en recourant à un intermédiaire. Le cyberharcèlement est également une forme particulière d'agression indirecte qui est discutée ci-dessous.

Harcèlement à caractère sexuel

Bien que ces deux phénomènes soient fréquemment étudiés séparément, il semblerait qu'une corrélation existe entre le harcèlement sexuel et le harcèlement à l'école (Gruber et Fineran, 2008).

L'étude de la socialisation de genre explique de quelle manière les rôles de sexe peuvent être transmis, notamment par l'éducation, influençant la manière dont filles et garçons expriment leur agressivité. Mais la transmission de ces rôles de sexe peut également être directement effectuée par l'intermédiaire de certains comportements violents. Ainsi, Underwood et Rosen (sous presse) soulignent que la façon dont les filles et les garçons harcèlent et sont harcelés à l'école est clairement liée au système de genre. Ceci est particulièrement visible dans le cas du harcèlement à caractère sexuel qui toucherait davantage les filles et serait davantage commis par les garçons (Gruber et Fineran, 2008). L'orientation sexuelle serait également un facteur de risque pour cette forme de harcèlement, les enfants n'entrant pas dans la norme hétérosexuelle étant plus susceptibles d'en être victimes (Gruber et Fineran, 2008).

Le harcèlement est vu par certains auteurs comme une tentative violente de réguler les comportements, une sorte de socialisation de genre basée sur l'hétéronormativité (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard 2008 ; Ringrose, 2008).

Cyberharcèlement

À l'époque où la distinction entre harcèlement direct et indirect a été décrite par Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992), il n'était pas encore pertinent de parler de *cyberbullying*, ou cyberharcèlement, les deux expressions étant utilisées de manière indifférenciée dans ce travail. Cette forme de harcèlement aux définitions et aux

appellations diverses se répand actuellement avec la propagation de l'utilisation d'Internet. Ainsi, selon le rapport EU-Kids Online, les enfants de 9 à 16 ans des pays membres de l'Union Européenne passent en moyenne 88 minutes par jour en ligne et 60 % d'entre eux utilisent internet de manière quotidienne (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011).

Le cyberbullying a été défini en termes de « willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices » (Hinduja et Patchin, 2009, p. 7). Le harcèlement par l'intermédiaire d'internet est moins fréquent que le harcèlement « traditionnel », puisque, toujours selon Livingstone et al. (2011), 6 % des enfants de 9 à 16 ans se rapportent des victimations subies en ligne et 3 % avouent avoir harcelé d'autres enfants par ce moyen, tandis que ces chiffres s'élèvent à 19 % pour les victimes « traditionnelles », respectivement 12 % en ce qui concerne les harceleurs. Plus de la moitié des enfants qui harcèlent en ligne disent être également des harceleurs « face-à-face », ce taux étant également valable en ce qui concerne les victimes en ligne qui sont aussi victimes de harcèlement non virtuel (Livingstone et al., 2011 ; Ybarra et Mitchell, 2004). Le cyberharcèlement n'est donc pas une alternative au harcèlement traditionnel, mais plutôt son prolongement, qui envahit la vie privée des victimes et rend encore plus difficile le fait d'y échapper (Livingstone et al., 2011).

Le cyberharcèlement peut être qualifié d'agression indirecte, au sens où l'agresseur peut agir sous le couvert de l'anonymat (Hinduja et Patchin, 2008 ; Shariff, 2008 ; Slonje et Smith, 2008) et donc éviter ainsi une éventuelle vengeance de la part de la victime, ainsi qu'une éventuelle sanction de la part des adultes. Par ailleurs, la réaction de la victime n'est pas visible immédiatement, voire pas du tout (Kowalski et Limber, 2007). Le comportement agressif n'est donc pas inhibé par la perception des émotions ou de la souffrance infligée à la victime (Shariff, 2008). Cependant, Underwood et Rosen (sous presse) classent certains comportements relevant du *cyberbullying*, comme le fait de menacer un autre enfant, dans les victimations directes. Certaines formes de cyberharcèlement peuvent même impliquer le recours

à la force physique, comme le *happy slapping*² ou les menaces de violence physique.

Dans le questionnaire de l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs, les cybervictimisations suivantes ont été investiguées : insultes ou moqueries via internet, menaces sur internet, insultes ou menaces par SMS, photographies ou films « volés » sur le chemin de l'école, envoyés à d'autres personnes.

Les victimisations en ligne offrent de nombreuses possibilités de démultiplication, chaque commentaire portant en effet l'insulte subie à la connaissance de nouveaux utilisateurs (Shariff, 2008). L'omniprésence de cette forme de harcèlement et la difficulté de la fuir peuvent rendre les victimes particulièrement vulnérables (Kowalski et Limber, 2007)

Les études sur la fréquence du *cyberbullying* ont des résultats divers, la prévalence de ce type de harcèlement parmi les filles et les garçons et en général ne faisant pas l'unanimité. Des différences de définition et de méthodologie peuvent probablement expliquer ces variations (Underwood et Rosen, sous presse). Underwood et Rosen citent deux études pour lesquelles les garçons seraient plus fréquemment auteurs de *cyberbullying*, mais la majorité des recherches suggère des taux similaires, voire plus élevés chez les filles, auteur-e-s et victimes confondues.

Agression commise seule ou en groupe

En plus de prendre différentes formes, l'agression peut être perpétrée soit de manière individuelle soit en groupe. Björkqvist et Niemelä distinguent ainsi l'agression interpersonnelle, l'agression entre plusieurs groupes et l'agression institutionnelle qui se caractérise par l'oppression d'un groupe sur un autre (1992, p. 4). Le *school bullying* est généralement commis par un par plusieurs individus sur un autre. Qualifié d'« oppression quotidienne » par Debarbieux (2011 b), il semble pertinent de se demander si ces agressions interindividuelles à répétitions que représente le *school bullying* révéleraient en fait une domination plus généralisée d'un groupe sur un autre.

² Le *happy slapping* consiste à diffuser sur Internet une trace d'une agression physique au moyen d'une vidéo ou de photos (Underwood et Rosen, sous presse).

Une étude des différences entre les sexes nécessite également de considérer les catégories suivantes : agressions d'une femme contre une femme, d'un homme contre un homme, ou agressions à l'égard d'une personne de même sexe. Les méta-analyses d'études en laboratoire (voir notamment Eagly et Steffen, 1986) démontrent l'existence d'une norme sociale qualifiée de « galanterie » ou « chevalerie » (*chivalry*) qui veut que les hommes soient moins agressifs envers les femmes qu'envers les hommes, car leur rôle exige d'eux qu'ils défendent et protègent ces dernières. Toutefois, il apparaît que dans un contexte « naturel », lorsque les hommes se sentent menacés ou attaqués injustement, ils ne respectent pas forcément cette règle (Eagly et Steffen, 1986 ; Björkqvist et Niemelä, 1992). Selon Burbank (1987, cité par Björkqvist, 1994), les femmes seraient plus souvent agressives entre elles qu'envers les hommes.

Perspective développementale des différentes formes d'agression

Les différents types d'agression apparaissent au fil du développement de l'enfant. Cette évolution marque l'acquisition de stratégies agressives de plus en plus sophistiquées. Tandis que le petit enfant ne dispose que de stratégies physiques, les compétences verbales, puis sociales, donnent progressivement à l'individu des moyens différenciés d'atteindre ses cibles. Le mode d'agression physique et direct se développerait donc en premier, suivi des agressions verbales et directes puis des agressions indirectes (Björkqvist, 1994). Cette évolution serait variable selon le sexe de l'enfant et liée à ses compétences et à son intelligence sociale, ainsi qu'à la structure de son groupe de pairs.

Cette hypothèse a été vérifiée par Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz et Niskanen (1993), qui constatent que l'agression indirecte est positivement corrélée avec l'intelligence sociale, de même qu'un niveau d'empathie élevé est incompatible avec ce même type d'agression. Le développement des filles sur le plan verbal, généralement considéré comme plus rapide que celui des garçons (Maccoby et Jacklin, 1974), pourrait expliquer le fait que celles-ci requièrent davantage à des stratégies indirectes.

Selon Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992) les réseaux sociaux des petites filles et des petits garçons de 8 ans diffèrent peu, tandis que dans la cohorte des enfants de 11 et 15 ans, les filles forment des groupes plus restreints et plus soudés, parfois des duos de meilleures amies. Les garçons de 11 et 15 ans quant à eux forment des groupes plus grands et aux liens moins étroits. Chez les adolescents de 15 ans, des

groupes d'amis mixtes apparaissent, tandis qu'ils étaient exclusivement homogènes chez les enfants les plus jeunes. Il existe donc une évolution de la structure sociale en fonction de l'âge qui peut avoir une influence sur les *patterns* d'agression.

3.1.6 Limites des théories différenciées de l'agression dans la compréhension du bullying

Ringrose (2008) soutient que le genre et la sexualité, en particulier la structuration des relations des adolescents par l'hétérosexualisation de leurs rôles, peuvent influencer le contexte dans lequel émerge le *bullying* et la manière dont il se manifeste. Elle critique le système de prévention du *school bullying* établi au Royaume-Uni, l'accusant de ne pas lutter efficacement contre le harcèlement des filles. Selon elle, ces programmes ne tiennent pas suffisamment compte de la variable sexe et, lorsqu'ils le font, ils ont tendance à « essentialiser » le genre. La littérature sur le *bullying* décrirait en effet systématiquement l'agression féminine comme étant exprimée de manière indirecte, cachée, contre l'agression « normale », masculine, directe et physique. Le fait de considérer ces deux catégories de manière rigide « individualise, essentialise et pathologise l'agression des filles » (Ringrose, 2008, p. 511, traduction libre), ignorant les dimensions socioculturelles de ces phénomènes, les hiérarchies sociales et les enjeux de pouvoirs qui s'y expriment. Adoptant une posture féministe, Ringrose montre comment l'« hétérosexualité obligatoire » contraint les filles à donner une image d'elles-mêmes conforme à ces normes. La compétition sociale et le désir de popularité, associés à ce désir de donner une image d'elles-mêmes « gentilles, protectrices, passives, innocentes... » (Ringrose, 2008, p. 511, traduction libre), influencent l'émergence de formes de harcèlement.

Cette critique rejoint celle de Le Bodic (2011) qui relève la difficulté de « penser la violence des femmes sans ontologiser la différence des sexes ». Selon lui, le fait de chercher à expliquer les différences chiffrées de la délinquance féminine et masculine glisserait fatalement vers « des conceptions naturalisantes et ontologisantes de la différence des sexes » (paragraphe 8). Il prend l'exemple de la délinquance sexuelle pour montrer que la violence des femmes est systématiquement pensée comme « moins » ou comme « spécifique » par rapport à celle des hommes, et que les auteurs déduisent des comportements légitimement attendus chez chaque sexe en fonction de facteurs biologiques ou sociologiques. Pour dépasser ce paradigme, Le Bodic (2011) suggère d'adopter l'approche initiée par Butler (1989/2006), qui, par

son désir de « déconstruire les genres » (Le Bodic, 2011, paragraphe 22), prescrit « l'impossibilité d'assujettir un être à un genre, lui-même associé à une substance que l'on pourrait à présent traduire par la personnalité » (Le Bodic, 2011, paragraphe 22).

Sans cette nécessaire déconstruction, les « ratés », les comportements qui sortent de la norme du genre, les « discontinuités » (Le Bodic, 2011, paragraphe 22), ne feront que renforcer cette différenciation en rappelant la norme. Pour Butler (1989, 2006), la permanence d'un soi genré devrait passer par les actes répétés effectués par la personne, l'identité étant fondée sur des pratiques et non pas sur une personnalité préétablie par les normes du genre.

Les études des comportements agressifs citées plus haut, comme celles de Björkqvist (1994) ou de Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992), s'inscrivent dans le paradigme de la première génération d'études sur le genre, qui ont cherché à dissocier le sexe biologique du genre, considéré comme une construction sociale. Ces études ont eu le mérite d'attirer l'attention sur l'existence de formes de violence différentes chez les filles et d'esquisser des explications sur la manière dont ces différentes formes émergent et sont transmises socialement en fonction du sexe de l'enfant. La seconde génération d'études sur le genre attire toutefois notre attention sur les problèmes posés par l'attribution figée de certains types de violence à un sexe. Elles recadrent le problème, invitant à ne plus considérer le sexe biologique comme une donnée immuable, une base sur laquelle les différences se construisent.

L'approche genre a donc beaucoup à apporter à la réflexion sur le *school bullying*. Si le genre est conceptualisé comme un système de « division », qui répartit les êtres humains en deux sexes, les différences constatées entre les sexes en ce qui concerne le comportement agressif ne peuvent dès lors plus être décrites comme résultant de différences « naturelles ». Dans cette perspective, il ne faut donc pas uniquement chercher la cause de ces différences chez les individus, mais considérer la manière dont le système qui organise et perpétue les rôles de chacun des sexes engendre également des différences en ce qui concerne les comportements agressifs. Du point de vue des *gender studies* les plus récentes, le genre est en effet une contrainte puissante qui pousse les individus, parfois à leur insu, à adopter certains comportements conformes aux normes attribuées à leur sexe.

3.2 Le *school bullying*

Après avoir passé en revue différents apports de la perspective des études de genre pouvant soutenir cette problématique, ce chapitre propose une définition du *school bullying* qui permet de le situer plus clairement parmi les différentes formes de violence pouvant sévir à l'école. Le *school bullying* est désigné de manière indifférenciée dans ce travail par les expressions harcèlement entre pairs ou harcèlement à l'école. Les différentes formes qu'il peut revêtir ainsi que ses conséquences seront abordées à la suite de sa définition. Le chapitre se termine par les représentations sociales des enfants à propos du harcèlement entre pairs.

3.2.1 Le *school bullying* : une forme particulière de violence scolaire

Comme le souligne le rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants, la violence à l'école peut prendre diverses formes : châtiments corporels et psychologiques infligés par les enseignants ou par d'autres personnes travaillant en milieu scolaire, bagarres et brimades entre enfants, violence sexuelle et sexiste. La violence ayant cours dans la société en général peut également avoir une influence au sein de l'école (Pinheiro, 2006, p. 16-17 ; UNESCO, 2009, p. 9).

Pinheiro affirme que « la violence dans les écoles prend aussi la forme de bagarres et de brimades se produisant dans les cours de récréation » (2006, paragraphe 51), tout en précisant qu'elles sont

souvent associées à une discrimination contre les élèves venant de familles pauvres ou les groupes ethniquement marginalisés ou ceux qui ont un profil particulier (apparence différente, handicap mental ou physique, par exemple). (2006, paragraphe 51).

Il poursuit en constatant qu'

on assiste également à des actes de violence sexuelle et sexiste dans les établissements d'enseignement. Ces actes visent surtout les filles et sont perpétrés par des enseignants et des camarades de classe de sexe masculin. Ils visent aussi de plus en plus les lesbiennes, les homosexuels, les bisexuels et les transsexuels dans de nombreux États et régions. (Pinheiro, 2006, paragraphe 52).

Le rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants met donc en évidence la menace que représente le harcèlement entre pairs pour le droit à la non-discrimination (Art. 2 CDE, 1989). Ce droit a été désigné par le Comité des droits de l'enfant comme un principe général, ce qui signifie que son non-respect entraîne des conséquences sur la jouissance de l'ensemble des droits.

3.2.2 Vers une définition du *school bullying*

Le *school bullying* est défini de diverses manières par les différents auteurs, utilisant également des expressions spécifiques selon les régions linguistiques. Dans ce chapitre, nous nous référerons principalement à Rigby (2002) qui propose dans son ouvrage *New perspectives on bullying* une synthèse des différentes définitions proposées par les auteur-e-s s'étant intéressés à la problématique. Chacune des nuances introduites par ces différentes définitions y est discutée par rapport à sa pertinence et à son caractère opérationnel.

Certaines définitions du *bullying* mettent l'accent principalement sur l'état d'esprit négatif et mauvais (« evil ») du pair harceleur et son intention de nuire, réduisant le *bullying* à une attitude, une intention négative. Il suffirait donc d'avoir envie de nuire pour être un *bully*. Rigby (2002) juge cette définition trop large et donc non opérationnelle, puisqu'elle ne fait pas de différence entre l'intention et le passage à l'acte. Par ailleurs, certains auteurs comme Debarbieux (2011a) n'hésitent pas à catégoriser les jeux dangereux (jeux d'asphyxie, jeu de la canette) comme des actes de harcèlement, malgré le prétendu caractère ludique invoqué par les participants à ces jeux. Dès lors, l'intention de nuire semble remise en question. La banalisation et la minimisation de ces actes au travers d'affirmations telles que « c'était juste pour rire » semble par ailleurs être fréquente chez les enfants invoquant les actes de *school bullying* (voir notamment Athanasiades et Deliyanni-Kouimtzis, 2010).

Les auteurs et témoins de ces violences sont-ils réellement inconscients du tort causé aux victimes ou utilisent-ils cette minimisation comme une justification ? Même si l'intention de nuire reste une composante essentielle de nombreuses définitions, elle est sans doute à prendre avec précaution. Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario nuance pertinemment cette notion en précisant que l'intimidation, expression de la partie francophone du Canada désignant le *bullying*, est un comportement « qui a pour but (ou dont on devrait savoir qu'il a pour effet) de causer de la peur, de la

détresse ou un préjudice corporel, ou de nuire à l'amour-propre, à l'estime de soi ou à la réputation » (2009).

Olweus (1993/1999) et les *behavioural psychologists* se concentrent principalement sur le comportement et décrivent le *bullying* du point de vue de la victime : « a student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time to negative actions on the part of one or more other students » (Olweus, 1993, cité par Rigby, 2002).

La fréquence est un élément central dans la définition du harcèlement scolaire. Même si la plupart des définitions introduisent cette notion, le *bullying* étant un acte répété et inscrit dans une certaine durée, certains auteurs estiment qu'un acte unique pourrait également constituer du *bullying*. L'argument invoqué est que l'effroi résultant d'un tel événement pourrait constituer un traumatisme à long terme (Rigby, 2002). Toutefois, ce travail, fidèle à la définition de Debarbieux (2011b) qui insiste sur la répétitivité d'agressions, utilisant le terme « harcèlement » justement pour évoquer cette notion de répétition, considère la notion de répétition comme un critère.

Ceci nous permet d'évoquer la traduction française de l'expression « bullying ». Debarbieux et Blaya en donnent la traduction suivante : « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'École » (Debarbieux, 2011b). Qualifié par Debarbieux de véritable « oppression quotidienne », le harcèlement consiste selon lui en une répétition d'actes qu'il appelle « microviolences » : paroles blessantes, grossièretés diverses, bousculades, interpellations, humiliations.

Le déséquilibre de pouvoir est également un critère important dans la définition du *bullying*, dont Smith et Sharp, 1994 parlent comme d'un abus de pouvoir systématique. Cette idée ne va pas sans difficulté selon Rigby (2002), car le concept de pouvoir peut avoir des définitions diverses. L'auteur met en évidence le fait que le déséquilibre de pouvoir ne résulte pas forcément du caractère imposant de l'agresseur, mais peut tout aussi bien être le fait de la faiblesse de la victime. Il précise par ailleurs que ce déséquilibre est parfois lié à une situation précise et peut donc s'annuler, voire s'inverser, si les paramètres de la situation se modifient. Certains enfants sont plus à risque d'être harcelés : selon Pinheiro (2006), cette forme de violence est fréquemment associée à une discrimination contre les élèves qui ont un profil particulier. Des stigmates physiques ou corporels lui sont attribués : couleur des

cheveux, de la peau, poids, etc. (voir aussi Rigby, 2002 ; Olweus, 1993/1999 ; Debarbieux, 2011 b).

La notion de déséquilibre de pouvoir permet d'exclure de la définition du *bullying* les situations où deux enfants de force égale se battent (Olweus, 1993). Ceci est certes relativement clair lorsqu'il s'agit d'une bagarre, puisque les enfants savent eux-mêmes définir un combat équitable, mais se complique lorsqu'il s'agit de harcèlement verbal ou d'autres formes de *bullying*. Les compétences verbales plus développées ou le réseau social de l'enfant peuvent aussi contribuer à ce déséquilibre de pouvoir qui n'est pas uniquement défini par la force physique.

Il existe donc trois critères considérés de manière consensuelle par bon nombre d'auteur-e-s comme constitutifs d'une situation de *school bullying* (voir notamment Bauman & Hurley, 2008 ; Olweus, 1993/1999 ; Rigby, 2002) : l'intention de nuire en infligeant une douleur physique ou psychique, la répétition dans le temps et le déséquilibre des forces entre la victime et son agresseur qui peut être soit plus âgé, plus fort physiquement ou doté de compétences verbales ou sociales plus développées.

3.2.3 Formes variées

Le *school bullying* peut prendre des formes variées :

« Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de *bullying* lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. [...] Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de *bullying*. » (Smith et Sharp, 1994, cité par Debarbieux, 2011 b, p. 6).

Selon Olweus:

« les actions négatives peuvent s'exprimer par des mots (verbalement), par exemple par des menaces, railleries, taquineries, et sobriquets. On parle aussi d'action négative lorsque quelqu'un frappe, pousse, frappe du pied, pince ou retient quelqu'un d'autre – c'est-à-dire lorsqu'il y a un contact physique. Les actions négatives peuvent également être perpétrées sans paroles ni contact physique, comme dans le cas des grimaces, gestes obscènes, ostracisme, ou

refus d'accéder aux souhaits d'autrui. [...] Il convient par ailleurs de faire la différence entre violences directes – les attaques contre la victime sont menées relativement ouvertement – et les violences indirectes qui se traduisent par l'isolation sociale et l'ostracisme. (Olweus, 1993/1999, p. 20-21)

Les types de harcèlement retenus dans la partie quantitative de ce travail, basés sur l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs, elle-même dérivée des travaux de Debarbieux (2011a), sont mentionnés ci-dessus en lien avec les différentes formes d'agression et développées dans l'analyse. Le cyberharcèlement, évoqué ni dans les définitions ci-dessus ni dans le travail de Debarbieux (2011a), a été ajouté au questionnaire de l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs.

3.2.4 Une absence de consensus scientifique

De nombreuses études constatent des différences quantitatives et qualitatives dans la prévalence du harcèlement chez les filles et les garçons ainsi que dans la forme que celui-ci revêt. Les opinions divergent toutefois quant à la portée de ces différences et il n'existe actuellement pas de consensus sur les formes de harcèlement investies de manière préférentielle par les filles ou par les garçons, à l'exception du harcèlement physique pour lequel de nombreux auteurs identifient plus de garçons impliqués (Underwood et Rosen, sous presse). La situation peut être résumée ainsi :

although studies on bullying *in general* have found that boys report more often than girls to bully other children or to be bullied, studies which differentiate between different forms of bullying (indirect or relational vs. verbal and physical forms of bullying) report different results with regard to gender differences. (Scheithauer, Hayer, Petermann et Jugert, 2006, p. 262).

Ainsi, pour Scheithauer et al. (2006), dans une étude allemande, il y a significativement plus de garçons qui reportent être auteurs de harcèlement, indépendamment de la forme de harcèlement investiguée. Par contre, ils ne relèvent pas de différence globale de victimisation entre filles et garçons, bien que ces derniers disent être plus souvent harcelés physiquement. Von Marées et Petermann (2009) reportent quant à eux davantage de garçons victimes et auteurs de harcèlement direct, physique et verbal, et constatent que le *bullying* indirect a principalement lieu à l'intérieur des groupes de filles et de garçons, mais pas entre enfants de sexes différents. Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton et Scheidt

(2001), dans une vaste enquête américaine, relèvent davantage de garçons victimes et auteurs, avec plus de garçons impliqués dans le harcèlement physique et les filles reportant plus de rumeurs et de commentaires à connotation sexuelle. Pour Rodkin et Berger (2008, cités par Underwood et Rosen, sous presse), les garçons sont plus susceptibles d'être des *bullies* et des *bully/victims*, tandis que les filles sont plus fréquemment victimes. Pour Card, Stucky, Sawalani et Little (2008, cité par Underwood et Rosen, sous presse), les différences en ce qui concerne l'agression sociale seraient, selon une méta-analyse, insignifiantes. Les stéréotypes désignant les filles comme manipulatrices et rancunières seraient à l'origine d'une simplification de l'agression sociale, associée au sexe féminin.

Debarbieux (2011a), dans une enquête dont celle présentée dans ce travail est largement inspirée, identifie plus de garçons victimes et auteurs de harcèlement physique, de menaces, d'insultes, de moqueries et de surnoms méchants. Les filles sont légèrement plus victimes de médisances que les garçons, mais les médisances sont plus souvent lancées par des garçons. L'ostracisme est le fait des filles autant que des garçons.

La prévalence des différentes formes de harcèlement chez les garçons et les filles a la plupart du temps été examinée par le biais de questionnaires. Il en résulte selon Underwood et Rosen (sous presse) un manque de connaissances sur les processus sociaux en jeu dans le *bullying*. Selon un rapport finlandais, les filles seraient plus fréquemment « defender » ou « outsider » (aidant la victime ou restant à l'écart des scènes de harcèlement) tandis que les garçons seraient plus nombreux parmi les harceleurs, victimes et *bully-victims* (Espelage et Holt, 2007, cité par Underwood et Rosen, sous presse). Les filles auraient plus tendance à intervenir lorsque le harcèlement concerne des filles et les garçons lorsqu'il implique des garçons (Hawkins, Pepler et Craig, 2001, cité par Underwood et Rosen, sous presse).

3.2.5 Conséquences du school bullying

Debarbieux (2011b) parle de trois types de conséquences du harcèlement entre pairs : les conséquences scolaires, les conséquences en termes de santé et finalement les conséquences en termes de sécurité publique.

Du point de vue scolaire, l'exposition au harcèlement a des conséquences sur les fonctions cognitives (Debarbieux, 2011b), mais également sur l'absentéisme et les

résultats scolaires, qui se répercutent sur le décrochage scolaire (Smith et Sharp, 1994).

Par ailleurs, comme le rappelle Santos Pais :

The negative impact of violence in schools goes beyond the children who are directly affected by it. It touches the lives of those who witness it, creating an atmosphere of anxiety and insecurity incompatible with learning. (Santos Pais, 2012, p. 4)

La maltraitance et le harcèlement ont également des effets sur les auteurs eux-mêmes : ceux-ci sont en effet plus à risque d'être en échec scolaire (Debarbieux, 2011b) et, à long terme, de connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adultes (Olweus, 1993/1999). Ceci explique les conséquences en termes de sécurité publique dont parle Debarbieux (2011b).

Du point de vue de la santé, le harcèlement a également des conséquences dévastatrices :

le harcèlement affecte le métabolisme et les défenses immunitaires. Ainsi, les victimes, mais aussi les témoins peuvent souffrir d'un arrêt de croissance, et de divers symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie, etc. (Debarbieux, 2011 b, p. 12).

Les victimes, dans l'incapacité de demander de l'aide, pensent parfois qu'elles sont responsables de ce qu'elles subissent et ont honte (Debarbieux, 2011b). Ceci entraîne une érosion de l'estime de soi (Smith et Sharp, 1994 ; Olweus, 1993/1999) des enfants harcelés qui peuvent développer des « symptômes d'anxiété, de dépression et des idées suicidaires » (Debarbieux, 2011 b, p. 12). « Ils présentent [par exemple] davantage de troubles liés à une substance : alcool, substances illicites » (Debarbieux, 2011 b, p. 12). Les troubles du comportement avérés sont présents chez les enfants agresseurs et les troubles de la socialisation tant chez les auteurs que chez les victimes de harcèlement scolaire. Les difficultés qu'ils rencontrent ont également des conséquences à long terme : difficultés relationnelles, faible estime de soi, transmission intergénérationnelle du risque de victimisation, tendances dépressives (Debarbieux, 2011b).

Il semblerait que les conséquences du harcèlement ne soient pas les mêmes en fonction du genre et du type de victimisation subie. Selon Gruber et Fineran (2007), il semblerait que les filles souffrent d'une gamme plus large et de conséquences plus négatives que les garçons, y compris plus d'effets psychologiques négatifs et des problèmes de santé plus graves.

Such gender differences may be partly due to the differences in type of victimization that boys and girls experience ; girls are more likely to experience indirect forms of bullying – including spreading rumors and name-calling—which may have a greater negative impact on health and mental well-being. Although relational aggression is considered indirect in its action, it appears to be quite direct in its consequences, affecting levels of distress and psychological harm (Crick & Nelson, 2002); this appears to be particularly true for girls as they are socialized to preserve and protect relationships. (Carbone-Lopez, Esbensen et Brick, 2010, p. 335)

L'agression relationnelle aurait donc un impact négatif sur l'image de soi, les relations avec les pairs, les performances scolaires et la santé physique et mentale des filles en stade de formation de leur identité (Dellasega et Adamshick, 2005).

3.2.6 Représentations sociales des enfants par rapport au *school bullying*

Le *school bullying* a été conceptualisé par de nombreux chercheurs en termes de phénomène sociopsychologique. Selon ces modèles, les représentations sociales des enfants à propos du harcèlement entre pairs influencent leur comportement dans ces situations (Thornberg et Knutsen, 2011, p. 178) et il est donc important d'investiguer ces représentations.

Selon Thornberg et Knutsen (2011), peu de recherches l'ont fait jusqu'à présent et celles qui ont exploré le sujet en déduisent que « les étudiants tendent à attribuer les causes du bullying à la victime en l'interprétant comme déviant-e ou différent-e » (Thornberg et Knutsen, 2011, p. 178). Ces deux auteurs affirment également que les filles auraient significativement tendance à attribuer les causes du bullying à l'auteur (« *bully* ») tandis que les garçons l'attribueraient plutôt à la victime. Dans tous les cas, les facteurs invoqués sont plutôt liés aux individus qu'à la société, à l'école, au groupe de pairs ou à la nature humaine (Thornberg et Knutsen, 2010). Selon Underwood et Rosen (sous presse), la définition que les enfants donnent du harcèlement peut varier

sensiblement de celle qu'en ont les chercheurs et elle n'est pas forcément la même pour les filles que pour les garçons.

4. Questions de recherche et hypothèses

De quelles formes de harcèlement entre pairs les élèves valaisans, filles et garçons, de 5^e et 6^e primaire, sont-ils le plus fréquemment auteurs et victimes ?

Comment les filles et les garçons de 5^e et 6^e primaire en Valais perçoivent-ils et expliquent-ils le harcèlement entre pairs, ses différentes formes, ses causes, ses conséquences, les solutions pour le combattre et les différences liées au sexe en lien avec cette problématique ?

Remarque : les degrés « 5^e et 6^e primaire » correspondent aux degrés en vigueur au moment de l'enquête, à savoir, auprès d'enfants de 10 à 12 ans, voire 13 dans le cas d'enfants ayant une année de retard dans leur scolarité. Ils correspondent aux futurs degrés 7^e et 8^e selon le concordat HarmoS.

Au vu de la revue de littérature dans le domaine du harcèlement scolaire et de la violence en général, en lien avec la variable sexe, l'hypothèse d'une plus forte prévalence des formes physiques de harcèlement chez les garçons prévaut pour ce travail et sera à vérifier empiriquement. Ce travail cherchera donc à confirmer ou à infirmer cette idée selon laquelle les garçons seraient plus violents physiquement que les filles et plus fréquemment victimes.

Les hypothèses en ce qui concernent les autres formes de violence (verbale, indirecte, sexuelle ou perpétrée par le biais des nouvelles technologies) ne peuvent pas être déduites clairement sous formes d'affirmations à partir de la littérature existante sur le sujet puisque les études se révèlent moins nuancées, voire contradictoires à ce sujet. En ce qui concerne la violence verbale, l'affirmation qui sera à vérifier est simplement l'idée selon laquelle il existe des différences significatives entre garçons et filles, puisque cela ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique.

Plusieurs études affirment par contre que les filles useraient davantage de stratégies violentes indirectes, c'est-à-dire de formes de violence sociale, perpétrées par le biais d'un intermédiaire, leur permettant parfois de rester anonymes et d'éviter la vengeance de leurs victimes. Il s'agira donc de vérifier si cette présence des filles est effectivement plus marquée dans ce type de violence, que ce soit dans l'absolu (nombre de filles plus élevé que nombre de garçons) ou relativement (nombre de filles plus élevé dans ces formes de violence que dans d'autres).

La violence sexuelle touche habituellement un nombre plus élevé de filles que de garçons (Pinheiro, 2006). Dans le cas précis des types de victimation considérés dans cette enquête, à savoir le déshabillage et les baisers forcés ainsi que le voyeurisme aux toilettes, Debarbieux (2011a) relève pourtant des différences peu marquées et parfois au désavantage des garçons. L'hypothèse de ce travail en ce qui concerne les violences à caractère sexuel va donc dans le sens de différences de victimation faibles, puisque les questionnaires utilisés par Debarbieux (2011a) et par l'équipe de cette enquête sont similaires.

5. Méthodologie

L'analyse de ce travail se déroule en deux parties correspondant aux deux questions de recherche. Tout d'abord, des données de l'enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs sont analysées dans une partie quantitative, à la lumière de la variable sexe. Dans un second temps, les représentations des filles et des garçons sur le harcèlement entre pairs, recueillies par *focus groups*, sont investiguées. Le cadre conceptuel des *gender studies* ainsi que la littérature sur le *school bullying* sont mobilisés tout au long de cette analyse. Ce chapitre décrit les choix méthodologiques effectués et les justifie des points de vue théorique et pratique.

5.1 Enquête valaisanne sur le harcèlement entre pairs

Les informations méthodologiques sur l'enquête valaisanne sont tirées de Piguët, Moody et Bumann (sous presse), Jaffé, Moody et Piguët (2012), Moody, Piguët, Barby et Jaffé (sous presse) ainsi que de communications personnelles avec les responsables scientifiques et la cheffe de projet. Cette enquête, menée dans le canton du Valais entre fin 2011 et début 2012, a permis d'interroger au moyen de

questionnaires 4091 élèves de 5^e et 6^e primaire. L'enquête a été menée conjointement par l'Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB) et la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), avec le soutien du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) du canton du Valais. Le questionnaire est basé sur celui utilisé par Debarbieux et les chercheurs de l'Observatoire international de la violence à l'école (OIVE) dans une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires en France, menée avec le soutien de UNICEF-France en 2011.

Les résultats de cette enquête seront également présentés dans la contribution de Pignet, Moody et Bumann (sous presse) dans les actes du colloque organisé en mai 2012 par l'Institut universitaire Kurt Bösch et l'Institut international des droits de l'enfant à Sion, Suisse.

5.1.1 Contenu du questionnaire

Certaines adaptations ont été réalisées pour que le contenu du questionnaire et le vocabulaire utilisé correspondent au contexte local. Un module sur les jeux dangereux a été supprimé et un module sur le cyberharcèlement ajouté. Au final, ce questionnaire comporte donc plusieurs modules portant chacun sur un type spécifique de victimation : harcèlement physique, harcèlement verbal, harcèlement à caractère sexuel, violences d'appropriation (vol, racket), cyberharcèlement.

Le questionnaire est, pour l'essentiel, un questionnaire de victimation autoreportée. Pour certaines questions, il est demandé à l'enfant de désigner si la victimation qu'il a subie a été infligée par « une fille, un garçon, des filles, des garçons, des filles et des garçons ». Cela permet de déterminer, pour les items correspondants, non seulement le sexe de la victime, mais également celui des ou de l'agresseur-e-s désigné-e-s par la victime.

Le questionnaire de cette enquête ne demande pas explicitement aux enfants s'ils sont victimes de harcèlement, bien que ce mot soit présent dans l'intitulé de l'enquête. C'est donc par la fréquence des victimations subies, évaluée par l'enfant sur une échelle allant de « jamais » à « très souvent » en passant par « quelquefois » et « souvent », qui permet de détecter la présence de harcèlement. Le seuil critique utilisé dans la comparaison des données est atteint à partir de la fréquence « souvent ».

5.1.2 Échantillon

L'échantillon est constitué à 49,1 % de filles et 50,9 % de garçons. Les 4091 élèves interrogés représentent environ la moitié de l'effectif total des élèves de cet âge dans le canton. Les établissements scolaires ont été tirés au sort, en veillant à une représentativité entre les centres de plaine et des vallées latérales ainsi qu'entre les deux régions linguistiques.

5.1.3 Précautions éthiques

Même si les enfants sont considérés comme des acteurs « compétents et actifs », capables de prendre des décisions sur les choses qui les concernent, ils sont également dans une période de développement, ce qui implique des enjeux particuliers. L'application rigoureuse des principes éthiques de la recherche, comme la confidentialité et le consentement éclairé, est donc une condition nécessaire, mais pas suffisante (Save the Children, 2004 ; Morrow, 2009). Une attention toute particulière doit être accordée aux méthodes de recherche pour éviter tout préjudice causé aux enfants. Skånfors (2009) qualifie cette constante vigilance de « radar éthique ».

Consentement et confidentialité

Le consentement des enfants a été demandé oralement lors de la passation, après explication par les chercheurs du but de la recherche et des enjeux de leur participation. Avant la passation des questionnaires, une information a été envoyée aux directeurs d'établissements et enseignants tirés au sort, ainsi qu'aux parents dont le consentement a été demandé par écrit.

Avant la passation, les enquêteurs ont expliqué aux enfants que leurs réponses seraient anonymes et se sont assurés qu'ils comprenaient le concept d'anonymat. Les titulaires des classes n'étaient pas présents durant la passation et les noms des classes ont été codés afin qu'il soit impossible de tracer un questionnaire jusqu'à la classe concernée.

Réciprocité

Après le dépouillement des questionnaires et le traitement des premières données, un retour sur les résultats de l'enquête a été fait aux enfants et aux enseignants y ayant pris part, comme le préconise Morrow (2009) qui insiste sur le caractère réciproque des services rendus dans le cadre d'une recherche. Par ailleurs, un flyer comportant

des ressources utiles en cas de harcèlement (numéros de téléphone d'associations ou institutions officielles, livres, sites Internet) a été distribué à chaque enfant.

5.1.4 Traitement des données

Les données brutes de cette partie quantitative ont été fournies par M. Paul Ruppen, professeur à la Haute école pédagogique du Valais et statisticien de l'enquête. À partir de ces données brutes, une sélection et une mise en forme ont été nécessaires pour présenter un aperçu complet, mais néanmoins lisible des différents types de victimation.

5.2 Vers une approche qualitative : *focus groups*

Pour compléter ces données quantitatives et pour répondre à la seconde question de recherche, des *focus groups* ont été organisés. Au total, trois groupes de filles et trois groupes de garçons comportant chacun entre trois et huit participants ont pris part à des discussions d'environ 45 minutes chacune. Les raisons de ce choix méthodologique et les modalités sont exposées ci-dessous.

5.2.1 Fondements théoriques et choix de la méthode *focus group*

Les résultats de l'enquête appelant, pour les compléter, les affiner et les interpréter, l'utilisation d'une méthode complémentaire et la combinaison des méthodes de recherche étant essentielle à la construction des objets en sciences sociales (Le, 2000 ; Deslauriers et Mayer, 2000), une démarche qualitative a été associée à cette analyse quantitative.

L'objectif est également de donner la parole aux enfants et d'obtenir leur point de vue sur l'objet d'étude, la perspective « droits de l'enfant » en recherche ayant en effet démontré les bénéfices de leur participation (Save the Children, 2004). Cette même association affirme que « la participation des enfants à la recherche peut souvent produire des données de meilleure qualité, car elle aide à concentrer la recherche et clarifie l'analyse et l'interprétation des données. De nouvelles perspectives sont données par les enfants » (Save the Children, 2004, p. 13, traduction libre). Leur inclusion dans la recherche est non seulement une reconnaissance de leur droit à participer, mais peut également aider à développer des solutions de prévention et de protection qui leur sont adaptées.

La méthode *focus group* est une méthode de recherche qualitative organisée sous forme de « conversations collectives » autour d'un sujet spécifique qui concerne chacun des participants. Son objectif est de décrire et comprendre les significations et les interprétations que les participants ont à propos d'une problématique et de faire émerger leurs représentations sociales afin d'obtenir une compréhension spécifique de cette dernière, axée sur le point de vue des participants (Liamputtong, 2011). Les *focus groups* ont notamment pour avantage, par rapport aux entretiens individuels, de permettre d'obtenir des informations variées, d'une manière plus spontanée et plus rassurante pour les personnes qui y participent (Wilkinson, 2003 et Willig, 2001, cités par Athaniasades et Deliyanni-Koumtzis, 2010). Cette formule a également l'avantage de diminuer les relations de pouvoir entre les chercheurs et les participants qui constituent un enjeu majeur de la recherche avec les enfants (Save the Children, 2004).

Cette méthode est perçue comme un moyen d'encourager la participation des enfants, au sens de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 dont l'article 12, chiffre 1 stipule que les États parties « garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». Les enfants et les jeunes perçoivent la violence comme un problème majeur (Conseil de l'Europe, 2012).

Ils sont soucieux de l'impact de la violence et de la délinquance sur leur vie et ne se sentent pas correctement protégés, par exemple contre le harcèlement, les violences fondées sur le genre, la violence des jeunes, les châtiments corporels, l'exploitation et les abus sexuels dans la famille, à l'école, dans les institutions de placement et les médias, y compris les médias sociaux en ligne (Conseil de l'Europe, 2012, objectif stratégique 2).

Le harcèlement entre élèves pouvant à ce titre être considéré comme une « question intéressant l'enfant », il semble impératif de prendre en compte son avis afin de mieux définir le phénomène et d'élaborer des stratégies de prévention et de lutte adaptées. Le choix de cette méthodologie répond donc à un souci de donner une voix aux enfants et de prendre en compte leur opinion dans la conceptualisation du *school bullying* et sa prévention.

Selon Liamputtong (2011), les recherches-actions menées par *focus group* permettent une prise de conscience collective des participants qui remarquent que leurs problématiques individuelles sont partagées. Elle leur donne une confiance et une légitimité à exprimer librement leur point de vue sur les oppressions qu'ils subissent et est ainsi un véritable outil d'*empowerment* pour les participants.

5.2.2 Échantillon

En vue de réaliser ces discussions, quatre enseignants de 5^e ou 6^e primaire affiliés à deux centres scolaires différents ont été contactés. Trois ont accepté, portant le nombre de groupes à six : un groupe de filles et un groupe de garçons dans chacune des trois classes. Les établissements sont situés dans deux villages valaisans différents. Le nombre d'élèves par groupes, entre 3 et 8, varie selon le nombre d'élèves ayant accepté de participer et le nombre de filles et de garçons dans chaque classe.

5.2.3 Précautions éthiques et déroulement

Comme pour la récolte de données par questionnaire lors de l'enquête (voir paragraphe 5.1.3 ci-dessus), une attention particulière a été accordée aux principes éthiques de la recherche avec les enfants pour les *focus groups*.

Démarches d'autorisation et consentement

Des courriers ont été envoyés aux directions d'école et aux enseignants afin de les informer de la démarche et de leur demander leur accord. Une intervention a été réalisée dans les classes pour expliquer le projet aux élèves dans des mots adaptés à leur âge et à leur développement. Tout comme pour l'enquête, l'anonymat des résultats de la recherche leur a été garanti et leur consentement ainsi que celui de leurs parents demandés par écrit.

Les discussions ont été enregistrées et filmées. Conformément aux engagements pris auprès des enfants et de leurs parents, personne d'autre que l'auteur de ce travail n'a visionné ces enregistrements qui seront détruits une fois ce mémoire validé.

Déroulement des focus groups

Les étapes proposées par Liamputtong (2011) ont servi de base pour mettre au point les aspects pratiques du déroulement des *focus groups* : préparation, arrivée des participants, introduction, questionnement et fin de l'entretien. Afin de faciliter le contact visuel, les chaises des enfants ont été disposées autour d'une table, de

manière à ce que chacun voie les autres. Ceci est également une manière d'éviter un effet de hiérarchisation entre le modérateur et les participants (Liamputtong, 2011, p. 72) et permet aux enfants de s'exprimer en confiance, car ils peuvent s'assurer que les autres membres du groupe les écoutent avec respect. Les discussions ont eu lieu dans une salle de l'école et durant le temps scolaire, cadre familier et rassurant pour les enfants, ce qui contribue à atténuer les relations de pouvoir et à faciliter la communication (Liamputtong, 2011).

Les participants ont été rassurés par rapport à la valeur de leur opinion, en ces termes :

il n'y a pas de réponse juste ou fausse, chacun a le droit de donner son avis. Il est possible que vous ne soyez pas d'accord, cela ne pose aucun problème à condition que chacun écoute les autres avec respect (extrait du protocole de recherche inspiré de Liamputtong, 2011, p. 73).

La notion de confidentialité (Save the Children, 2004 ; Morrow, 2009) est plus facile à assurer dans le cas d'une recherche par questionnaire que dans celle des *focus groups*, où chaque enfant a connaissance des opinions exprimées par les autres. Afin d'éviter que les opinions exprimées aient des répercussions négatives pour les enfants, il leur a été demandé à la fin de l'intervention d'éviter de communiquer ce qui a été dit à d'autres enfants. Le fait de parler, si nécessaire, aux adultes pour demander de l'aide en cas de situation de harcèlement a par contre été encouragé.

Feed-back des participant-e-s

Il était important de s'assurer du bien-être des enfants à l'issue de cette discussion. Un débriefing a donc été effectué par écrit, les questions suivantes étant posées aux enfants : « Cette discussion s'est-elle bien passée pour toi ? Comment te sens-tu après cette discussion ? As-tu pu donner ton avis ? Aimerais-tu ajouter quelque chose ? » La quasi-totalité des enfants a répondu « oui » à la première question. Un seul enfant a dit que la discussion s'était passée « moyen » pour lui, qu'il se sentait mal « car ça me rappelle mon équipe de foot ». Il avait en effet reporté avoir été victime de harcèlement dans le cadre de ce loisir.

Tous les enfants ont affirmé avoir pu donner leur avis, à l'exception, à nouveau, de cet enfant. Un autre précise : « bien sûr c'est fait pour ça ». Les enfants disent généralement se sentir « bien », « très bien », « comme d'habitude » ou « mieux

qu'avant » suite à la discussion, qu'un-e participant-e a trouvée « importante et un peu drôle des fois ». Certains participants complètent leur réponse : « Je me sens mieux, car je n'ai pas gardé ça pour moi », « beaucoup mieux parce que XXX et moi on s'est réconciliées », « beaucoup mieux, j'ai tout lâché », « j'ai pu tout dire ». Un enfant relève tout de même se sentir « pas mieux ». Dans les ajouts, une enfant signale « j'ai été harcelée ». Un élève ajoute « qu'elle [l'enquêtrice] a eu raison de venir et que pour notre classe ça va changer un peu ».

Une boîte aux lettres a été laissée en classe à la suite des *focus groups*, à l'intention des enfants qui auraient quelque chose à ajouter. Aucun message n'y a été laissé. Par ailleurs, l'enseignant de chacune des classes ayant participé a reçu une affiche à exposer en classe, avec des ressources en cas de harcèlement. Il y a eu dans cette recherche un souci de réciprocité par rapport aux services rendus (Morrow, 2009).

Certains commentaires des enfants dans le feed-back des *focus groups* nous laissent penser qu'ils ont effectivement ressenti cette réciprocité et qu'ils ont bénéficié de leur participation à la discussion puisqu'ils disent avoir réglé des problèmes, se sentir mieux, avoir parlé de ce qu'ils avaient sur le cœur, avoir « appris des choses » ou encore ne plus avoir « peur d'aller dire au prof ». Un enfant met l'accent sur le service rendu puisqu'il dit avoir « accepté de faire parce que j'aime aider ».

6. Analyse des données

6.1 Partie quantitative – enquête valaisanne

Deux types de tableaux croisés sont analysés dans cette partie. La variable « sexe » est croisée, dans un premier type de tableau, avec les réponses données aux questions sur la fréquence à laquelle les différents types de victimation ont été subis, par exemple « T'a-t-on déjà donné un surnom méchant dans cette école ? ». Les réponses possibles sont pour la plupart des questions « jamais, quelquefois, souvent ou très souvent ». L'étude de cette répartition nous indique la fréquence avec laquelle chaque forme spécifique de harcèlement est subie par chacun des deux sexes et nous permet également de déduire les taux de prévalence de chacune des formes de harcèlement indépendamment de la variable sexe.

Dans un second type de tableau, pour les formes de victimation pour lesquels la question du sexe du ou des auteurs a été posée, des tableaux croisés du sexe des victimes et des auteurs sont analysés. Ce genre de tableau permet de constater s'il y a davantage de filles ou de garçons désignés comme auteurs des différents actes. Par ailleurs, ils montrent quels actes sont dirigés préférentiellement vers les enfants de même sexe et lesquels le sont vers les enfants du sexe opposé. Les actes référencés dans ces tableaux croisés (auteurs et victimes) sont uniquement ceux pour lesquels des auteurs appartenant à un seul sexe ont été désignés. Les actes commis par des groupes mixtes ont dû être exclus du calcul, mais le lecteur peut se référer aux tableaux en annexe pour en évaluer la prévalence. Afin de faciliter l'analyse, les valeurs absolues des occurrences fournies dans les tableaux seront traduites en pourcentages dans le texte.

L'analyse sera structurée en fonction des différentes formes de harcèlement, la violence physique étant analysée en premier, suivie des violences verbales et de l'exclusion, des violences à caractère sexuel et du cyberharcèlement.

6.1.1 Violences physiques

Les garçons sont plus fréquemment victimes de deux des quatre formes de violence physique investiguées, et plus fréquemment auteurs des deux formes pour lesquelles des indications à ce sujet sont disponibles (donner des coups, jeter des objets).

Certaines formes de violences physiques ont pourtant quasiment autant de filles que de garçons victimes (tirer les cheveux et pincer, jeter des objets). Le détail est donné ci-dessous.

Coups (tableaux 1 à 3)

À la question « as-tu été frappé par des élèves dans cette école depuis la rentrée » (tableau 1), 4.9 % des enfants (observations valides : 4027) répondent « souvent » ou « très souvent ». Ce taux s'élève à 7.2 % parmi les garçons et 2.6 % chez les filles. Les garçons sont donc presque trois fois plus nombreux que les filles à recevoir souvent ou très souvent des coups, cette différence étant statistiquement significative³.

³ nombre d'observations dans ces deux catégories n=199, nombre de garçons 147, nombre de filles 52, test binomial bilatéral (p= 0.5), p-valeur = 0.000

Les auteurs de coups sont quant à eux, selon les désignations des victimes, dix fois plus nombreux chez les garçons que chez les filles (tableau 2). 1062 enfants ont désigné l'auteur des coups reçus comme étant un garçon (ou des garçons), ce qui signifie que 90.8 % des auteurs désignés sont des garçons, contre 107 seulement pour les filles (9.1 %). Les coups sont plus fréquemment donnés aux enfants de même sexe, environ deux tiers des victimes de garçons sont des garçons et deux tiers des victimes de filles sont des filles. Ici encore ces différences entre actions intrasexe et intersexe sont statistiquement très significatives⁴.

La plus forte prévalence chez les garçons de cette forme de violence n'est pas une surprise, de nombreux auteurs ayant constaté une plus forte représentation des garçons auteurs et victimes de violences physiques (voir notamment Björkqvist, 1994 ; Maccoby et Jacklin, 1974 ; Hyde, 2005 ; Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992 ; Underwood et Rosen, sous presse ; Salmivalli et Kaukiainen, 2004 ; Von Marées et Peterman, 2009 ; Nansel et al., 2001).

Lorsqu'on leur demande si cela leur arrive de taper, 63.9 % des filles répondent que cela ne leur arrive jamais, contre 34.6 % chez les garçons (tableau 9). Les différences sont donc plus marquées lorsque les auteurs sont désignés par leurs victimes que lorsque les actes sont avoués par les auteurs.

Les coups donnés par les garçons en réaction à une moquerie ou à une insulte, ou en raison d'un désaccord ou d'une dispute avec les camarades sont proportionnellement plus nombreux que ceux des filles. Les garçons auraient donc davantage tendance à réagir par les poings lors d'un désaccord. Le développement plus rapide des compétences langagières chez les filles (Maccoby et Jacklin, 1974) pourrait être invoqué pour expliquer ce recours moins fréquent à des stratégies physiques (Björkqvist, 1994). Toutefois, le modèle de l'apprentissage social (Bandura, 1986, cité par Pahlavan, 2002) nous suggère que le recours à une stratégie plutôt qu'à une autre serait plutôt une réponse socialement apprise par l'expérience et par l'observation de modèles significatifs pour l'enfant. La plus grande tolérance, voire la valorisation de l'agressivité des garçons (Huesmann, Guerra, Zelli et Miller, 1992) pourrait expliquer leur recours plus systématique aux coups, tandis que la répréhension sociale de telles attitudes chez les filles et la valorisation d'attitudes non

⁴ n=1169, intra-sexe=798 ; extra-sexe=371, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000

violentes de leur part les encourageraient plutôt à résoudre le conflit ou à utiliser d'autres moyens pour exprimer leur désaccord.

Pincer – tirer les cheveux (tableau 4)

La prévalence globale de ce type de victimation est de 4.3 % (enfants ayant déclaré subir cette victimation souvent ou très souvent). La différence entre filles et garçons est peu marquée : 3.9 % chez les filles et 4.8 % de garçons, et ces différences ne sont statistiquement pas significatives⁵. Bien que purement physiques, ces deux formes de violence ne semblent pas subies davantage par les garçons que par les filles. Ces résultats sont donc en contradiction avec, notamment, Scheithauer et al. (2006) ainsi que Von Marées et Peterman (2009) qui identifient tous deux davantage de garçons victimes de harcèlement physique. La précision avec laquelle sont définies les différentes formes physiques de harcèlement peut donc jouer un rôle dans les taux de prévalence observés. Ce constat appelle des études plus qualitatives visant à nuancer ces observations, ce qui sera fait dans la seconde partie de cette analyse.

Bousculades dans l'intention de faire mal (tableau 5)

Les victimes fréquentes ou très fréquentes de bousculades constituent 7.1 % des enfants interrogés. Ce taux s'élève à 8.2 % chez les garçons et à 6.2 % chez les filles, la différence étant statistiquement significative⁶.

Jets d'objets (tableaux 6 à 8)

5.2 % des enfants sont victimes de jets d'objets « souvent » ou « très souvent ». Les différences entre filles et garçons ne sont statistiquement pas significatives⁷.

Les auteurs de jets d'objets désignés par les victimes (tableau 7) sont, quant à eux, plus fréquemment des garçons que des filles. Les garçons sont désignés comme auteurs de 95.3 % des jets d'objets, les filles étant mises en cause dans seulement 4.7 % des cas. Ces différences sont statistiquement significatives⁸.

Les garçons qui jettent des objets semblent le faire presque indifféremment sur les filles et sur les garçons, 52 % des victimes étant des garçons et 48 %, des filles. Elles visent par contre plus fréquemment les filles qui constituent les deux tiers de leurs victimes.

⁵ n=174, nombre de garçons=98, nombres de filles=76, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.111

⁶ n=290, nombre de garçons=168, nombres de filles=122, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.008

⁷ n=210, nombre de garçons=136, nombre de filles=74, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000 (tableau 6)

⁸ n=974, nombre de garçons=928, nombres de filles=46, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000

6.1.2 Violences verbales

Moqueries (tableaux 10)

Les victimes de moqueries (tableau 10) fréquentes à très fréquentes (12.3 % des enfants) sont réparties de manière quasi égale entre les garçons et les filles.

Surnoms méchants (tableaux 11 à 13)

C'est également le cas des surnoms méchants, attribués à 9.9 % de garçons et 9.3 % de filles, pour une prévalence globale de 9.6 % d'enfants victimes souvent à très souvent. Les surnoms méchants sont par contre attribués largement plus souvent par des garçons (84 % des auteur-e-s) que par des filles (16 %)⁹. Les garçons attribuent des surnoms méchants légèrement plus souvent à des garçons (53.5 %) qu'à des filles (46.5 %). Les filles le font par contre plus fréquemment à des filles (67.1 %) qu'à des garçons (32.9 %). Ce *pattern* d'agression est similaire à celui observé pour les jets d'objets.

Rumeurs et médisances (tableaux 14 à 16)

Les rumeurs et médisances sont subies par 43,1 % des enfants. Ce taux anormalement haut en comparaison avec les autres formes de victimation s'explique par le fait que la question n'offrait que les réponses « oui » ou « non », sans les nuances habituelles. Les filles sont légèrement, mais significativement plus nombreuses à les subir¹⁰ : 47,2 %, contre 39.1 % de garçons. Ces rumeurs et médisances sont par contre plus fréquemment lancées par des garçons (61.9 % des auteurs contre 38.1 % de filles) (tableau 15). Les rumeurs et médisances sont le plus souvent lancées contre des enfants de même sexe, cette différence étant plus marquée chez les filles (qui font 80.7 % de victimes filles et 19.3 % de victimes garçons) que chez les garçons (64.9 % de victimes garçons contre 35.1 % de filles).

Exclusion (tableaux 17 à 19)

L'exclusion atteint les filles et les garçons dans des proportions similaires (filles : 9 %, garçons : 7.7 %). Les deux sexes ont recours à l'exclusion à un taux égal, l'exclusion

⁹ n=1044, nombre de garçons=877, nombres de filles=167, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000 (tableau 12)

¹⁰ n=1734, nombre de garçons=800, nombres de filles=934, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.001

étant très nettement pratiquée envers les enfants du même sexe, à plus de 90 % pour les filles et 80 % pour les garçons¹¹.

Insultes (tableaux 20 à 22)

Les insultes, subies souvent ou très souvent par 12.7 % des enfants, ne le sont que légèrement plus fréquemment par les garçons (14.4 %) que par les filles (11 %). Ils sont par contre très nettement et de manière statistiquement significative¹² plus auteurs d'insultes. La ségrégation de genre est à nouveau visible puisque les enfants du même sexe sont plus fréquemment insultés, cette différence étant à nouveau plus marquée chez les filles.

Menaces (tableaux 23 à 25)

Les victimes de menaces (4.5 %) sont presque aussi nombreuses chez les filles (4 %) que chez les garçons (4.9 %). Le *pattern* d'agression est identique à celui des insultes : les garçons auteurs sont surreprésentés et les menaces sont proférées plus fréquemment à l'encontre des enfants de même sexe, ceci en particulier chez les filles.

Synthèse du thème « violences verbales » et analyse

Les nombres de victimes filles et garçons sont relativement proches dans les cas des violences verbales et de l'exclusion. Les filles sont plus représentées comme victimes de rumeurs, médisances et exclusion, tandis qu'il y a légèrement plus de garçons insultés ou menacés. Les moqueries et surnoms méchants sont subis à égalité par chacun des sexes.

Du côté des auteurs, les garçons sont systématiquement surreprésentés dans toutes les formes de violences verbales, tandis que garçons et filles sont à égalité en ce qui concerne le fait d'exclure. Notons toutefois que le sex-ratio des auteurs de violences verbales se modifie sensiblement en ce qui concerne les rumeurs et l'exclusion : il est respectivement de 0.6 fille pour 1 garçon dans le cas des rumeurs et de presque 1 fille pour 1 garçon dans le cas de l'exclusion, tandis qu'il ne s'élève qu'à environ 0.2 fille pour 1 garçon en ce qui concerne menaces, insultes et surnoms méchants. Les filles auteures de ces actes faisant davantage de victimes filles que garçons, l'augmentation des victimes filles dans les cas des rumeurs et de l'exclusion serait

¹¹ n=1285, intra-sexe=1154 ; extra-sexe=131, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000

¹² n=1481, nombre de garçons=1205, nombres de filles=276, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.001

donc due à une augmentation de leur activité en tant qu'auteurs de ces actes, comme le font remarquer Moody, Piguet, Jaffé et Barby (sous presse).

La ségrégation de genre (Bereni et al., 2008 ; Mieyaa et Rouyer, 2010) constitue une piste convaincante pour expliquer le fait que le harcèlement verbal ait principalement lieu à l'intérieur de chacun des deux groupes : les groupes de filles et de garçons étant fréquemment délimités, les cercles d'amis étant le plus souvent non-mixtes, il est plus facile de lancer des rumeurs, d'exclure, d'insulter ou de menacer des enfants que l'on côtoie plus souvent, à savoir, des enfants de même sexe. Les surnoms méchants constituent une exception. La raison en est peut-être que les surnoms peuvent être utilisés même en l'absence de la victime.

L'exclusion constitue un cas particulier dans les violences étudiées, puisqu'elle touche de manière quasi similaire filles et garçons, que ce soit au niveau du nombre d'auteurs ou de victimes. L'enfant exclu ne pouvant par définition l'être que par un groupe dans lequel il était ou souhaiterait être intégré, il n'est pas étonnant que ce type d'agression soit intrasexe, au vu de la structure sociale ségréguée des enfants de cet âge (Mieyaa et Rouyer, 2010 ; Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). Le recours relativement plus fréquent des filles à l'exclusion, en comparaison avec des formes d'agression verbale plus directes, confirme par ailleurs les résultats selon lesquels les filles auraient davantage tendance à user de modes d'agression indirects (Björkqvist, 1994).

La ségrégation de genre n'explique pas pourquoi les filles s'en prennent moins fréquemment à des garçons (et plus à des filles) que les garçons n'attaquent des filles. La peur de représailles physiques pourrait constituer une piste à laquelle de l'attention devra être accordée lors de l'analyse quantitative des *focus groups*. La contrainte de genre passe par « les sanctions qui attendent ceux qui l'enfreignent : ridicule, discriminations, intimidations, violences ouvertes ou encore, dans certains pays, sanctions légales » (Bereni et al., 2008, p. 75). S'agirait-il d'une telle contrainte qui inhibe les comportements agressifs des filles envers les garçons ?

6.1.3 Violences à caractère sexuel

Les trois types de violence à caractère sexuel investigués dans cette enquête sont le voyeurisme aux toilettes, le baiser forcé et le déshabillage forcé. Chacune de ces

victimations a été signalée uniquement par les occurrences « oui » ou « non », sans les nuances de fréquence utilisées précédemment.

Le voyeurisme aux toilettes a été subi par 6.8 % des garçons et 5.7 % des filles. La différence en ce qui concerne le sexe des victimes n'est statistiquement pas significative¹³. Parmi les auteur-e-s de ce type de victimation, 59.6 % sont des garçons et 40.4 % des filles. Le voyeurisme aux toilettes est commis en moyenne quatre fois plus souvent contre des enfants de même sexe. Les différences en ce qui concerne le sexe des auteurs sont statistiquement significatives¹⁴.

Le déshabillage forcé est plus fréquemment imposé aux garçons qu'aux filles (5.8 % contre 2.7 %, différence statistiquement significative¹⁵). Il l'est également plus souvent par des garçons que par des filles. Les victimes sont le plus souvent de même sexe que les auteurs.

À l'inverse, les baisers forcés sont donnés dans des proportions similaires aux garçons (6.2 %) et aux filles (7.6 %). Les garçons en seraient plus souvent auteurs (57.1 %) que les filles (42.9 %)¹⁶. Les baisers forcés sont donnés plus fréquemment à des enfants de sexe opposé, et ceci de manière très nette¹⁷. Il s'agit de la seule forme de violence pour laquelle cette inversion est observée.

Les résultats de cette enquête sont en contradiction avec ceux exposés par Gruber et Fineran (2008) qui observaient plus de victimes filles. Dans ce cas, les violences à caractère sexuel sont subies de manière égale par garçons et filles, à l'exception du déshabillage forcé pour lequel les garçons sont plus souvent concernés. Ils sont également plus souvent auteurs, en particulier dans le cas du déshabillage forcé. La potentielle confrontation physique qu'implique cet acte est peut-être à l'origine de cette différence.

¹³ n=252, nombre de garçons=139, nombres de filles=113, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.115 (tableau 26)

¹⁴ n=228, nombre de garçons=136, nombres de filles=92, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.004 (tableau 27)

¹⁵ n=174, nombre de garçons=120, nombres de filles=54, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000 (tableau 29)

¹⁶ différence statistiquement significative (n=275, nombre de garçons=157, nombres de filles=118, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.022 (tableau 33)

¹⁷ n=275, intra-sexe=25; extra-sexe=250, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.000

6.1.4 Cyberharcèlement

Insultes et moqueries via Internet (tableaux 35 à 37)

Les insultes et moqueries via Internet (tableau 35) touchent « souvent » ou « très souvent » 3.2 % d'enfants. Cette proportion est quasiment la même pour les garçons (3.2 %) et les filles (3.3 %). Ces dernières sont toutefois 15.9 % à subir « quelquefois » cette forme de violence contre 10.8 % chez les garçons, rendant la proportion totale de filles confrontées à ce genre de violence très légèrement supérieure à celle des garçons.

La légère surreprésentation des garçons en tant qu'auteurs d'insultes et moqueries via Internet (53.6 % contre 46.4 %) ne se révèle statistiquement pas significative¹⁸. Ils adressent des insultes et moqueries légèrement plus fréquemment aux garçons (59 %) qu'aux filles (41 %). Les filles, par contre, agressent plutôt au sein de leur propre sexe : 81.3 % des victimes de filles sont des filles (tableau 36). Les *patterns* d'agression sont similaires pour les insultes et menaces traditionnelles ou électroniques, ces dernières étant toutefois moins fréquentes.

Menaces sur Internet (tableaux 38 à 40)

1.1 % d'enfants sont « souvent » ou « très souvent » victimes de menaces sur Internet (filles : 1 %, garçons 1.3 %). Les menaces occasionnelles concernent 3.9 % des filles et 5.6 % des garçons (tableau 38). Elles sont proférées dans 42.9 % des cas par des filles et 57.1 % par des garçons. Les victimes des garçons sont choisies parmi les garçons à 62.4 % et par les filles à 37.6 %, tandis que les filles ne s'attaquent, à nouveau, presque exclusivement qu'à des filles (90 % des victimes de filles sont des filles, seulement 10 % sont des garçons). Les différences en ce qui concerne le sexe des auteurs de menaces sur Internet ne sont pas significatives¹⁹.

Insultes et menaces par téléphone portable (tableaux 41 à 43)

Les insultes et menaces reçues par l'intermédiaire du téléphone portable souvent ou très souvent touchent 0.8 % des garçons et 1 % des filles (tableau 41). Ces insultes et menaces sont formulées dans 56.5 % des cas par des garçons et 43.5 % des filles

¹⁸ n=427, nombre de garçons=229, nombre de filles=198, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.146 (tableau 36)

¹⁹ n=163, nombre de garçons=93, nombre de filles=70, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.085, (tableau 39)

(tableau 42) – différences à peine pas significatives²⁰. Les garçons visent des garçons dans 63.9 % des cas. Les filles, à nouveau, s'attaquent quatre fois plus aux filles (79.8 %) qu'aux garçons.

Finalement, 1.6 % des garçons et 0.7 % des filles ont été souvent ou très souvent victimes de photos ou de films « volés », ces différences étant statistiquement significatives²¹. Ces films et photos ont été envoyés à des tiers dans des proportions équivalentes pour les filles et les garçons.

Analyse du cyberharcèlement

Les violences perpétrées par l'intermédiaire d'Internet et du téléphone sont relativement rares en comparaison des formes de violence traditionnelles. Cependant, le fort impact qu'elles peuvent avoir en raison de la trace qu'elles peuvent laisser et des multiples victimations secondaires qui en résultent (Shariff, 2008) font qu'elles ne doivent pas être négligées. Il a par ailleurs été démontré que ces violences constituent fréquemment un prolongement du *bullying* « face-à-face » qui poursuit ainsi l'enfant jusque dans son intimité et rend le fait d'y échapper très difficile (Shariff, 2008).

Les *patterns* d'agression des cyberviolences se rapprochent de ceux observés dans le cas de l'exclusion et des rumeurs : le nombre de filles victimes se rapproche, voire dépasse, celui des garçons. Le *sex-ratio*, rapport entre le nombre de filles auteures et de garçons auteurs, est également sensiblement plus élevé que dans le cas des violences physiques et des violences verbales directes. Ici encore, la plus grande victimation des filles peut donc être imputée à leur plus grande activité en tant qu'instigatrices de ces agressions (Moody, Piguet, Jaffé et Barby, sous presse).

Le potentiel anonymat offert par l'agression via Internet ou le téléphone pourrait expliquer cette équilibration du *sex-ratio* des auteurs de cyberharcèlements. Des expériences de laboratoire ont en effet prouvé que les femmes, lorsqu'elles agissent sous le couvert de l'anonymat, sont aussi agressives que les hommes (Grusec, 1972 ; Mallick et McCandless, 1966, cités par Björkqvist et Niemelä, 1992). Cette désinhibition

²⁰ n=216, nombre de garçons=122, nombres de filles=94, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.066 (tableau 42)

²¹ n=45, nombre de garçons=32, nombre de filles=13, test binomial bilatéral (p=0.5), p-valeur=0.007 (tableau 44)

serait peut-être à mettre sur le compte de l'absence de nécessité de se conformer au rôle social qui les contraint à se montrer non violentes.

6.2 Partie qualitative – focus groups

Les transcriptions des *focus groups* ont servi de base pour cette analyse qualitative. Dans un premier temps, ces transcriptions ont été rédigées à partir des enregistrements et structurées en fonction des catégories préétablies dans le protocole de recherche : définition du harcèlement et de ses différentes formes, causes, conséquences, lieux, solutions, différences entre filles et garçons. Plusieurs relectures ont ensuite permis de faire émerger des thèmes abordés de manière récurrente par tous les groupes. Ces thèmes constituent la structure finale de cette analyse. Les propos des enfants sont tantôt résumés, tantôt cités directement. Lorsqu'elles apparaissent, les différences entre les propos tenus par les groupes de garçons et de filles sont mentionnées. Les avis signalés comme exprimés par « les enfants » le sont indifféremment par les groupes des deux sexes. Les symboles (f) et (g) permettent d'indiquer le sexe de l'enfant ayant tenu les propos cités entre guillemets.

Les propos des enfants concernent parfois des conflits isolés ou des bagarres entre enfants de même force. Même si ces incidents ne correspondent pas à la définition du harcèlement entre pairs retenue dans la partie quantitative de ce travail, ils ont été inclus dans cette analyse qualitative, car le propre de cette démarche était justement de mettre l'accent sur les formes de violence qui font sens pour les enfants et par lesquelles ils se sentent concernés.

6.2.1 Définitions et formes de harcèlement

Des types d'agression connus...

Lorsqu'on leur demande quelle forme peut prendre le harcèlement (sans faire de distinction *a priori* entre les formes de harcèlement touchant les filles et les garçons), les premiers enfants à prendre la parole le font souvent pour raconter une expérience dont ils ont été victimes. C'est notamment le cas pour une fille et un garçon évoquant les surnoms méchants liés à leur petite taille (« minus », « petit nain », « poussière »...) subis durant plusieurs années.

À l'exception d'un groupe de garçons ne mentionnant que des actes physiques (pousser, donner des baffes, des coups de poing), plusieurs types de violence

différents sont évoqués par chacun des groupes. Les insultes, moqueries et gros mots sont reconnus par les enfants comme des formes de harcèlement.

Les stratégies verbales utilisées par les enfants sont parfois extrêmement blessantes : trois groupes différents nous rapportent le cas d'enfants ayant perdu des proches et à qui des attaques liées à ce deuil auraient été faites. Le sujet de la perte d'un être cher est donc exploité pour susciter une tristesse et une colère intense chez eux.

Le racket est mentionné par plusieurs groupes ainsi que le vol ou le fait de porter atteinte au matériel d'autrui (sac, vélo,...).

Un groupe de filles a été le seul à relever spontanément la présence d'actes à caractère sexuel, en évoquant un garçon de leur classe ayant pris l'habitude de toucher les fesses d'une de leurs camarades au cours de gymnastique. Une autre fille du groupe complète : « mon voisin, il écrit sur des feuilles, des parties du corps des filles que j'aime pas trop, et je me suis dit : voilà pourquoi ils touchent les fesses : parce qu'ils sont obsédés ! ».

...et d'autres, plus complexes

Certaines formes de manipulation plus complexes, qui n'apparaissent pas dans le questionnaire de l'enquête, sont révélées par ces *focus groups*. Un garçon nous reporte le comportement d'un groupe d'enfants du cycle d'orientation (école secondaire) qui « jouent avec la personne, comme si c'était un objet, un jouet, ils s'amusent avec lui [...]. Ils manipulent, par exemple quand ils vont à la Coop, ils sont tout seuls et ils s'ennuient, ils disent "ouais ouais vas-y raccompagne-moi chez moi" et après le garçon, il habite loin de la coop... et ils le manipulent pour pas qu'ils s'ennuient ». Plus tard, le même enfant raconte : « y en a qui vont vers les plus petits et qui disent "lance un caillou sur la maîtresse et après je te donne de l'argent ou des bonbons" et après, ils font... c'est manipuler ».

Un jour je me suis énervé et j'ai donné un coup de poing dans l'œil et c'est moi qui me suis fait engueuler. Parce que j'en avais marre qu'à chaque fois on m'appelait... des surnoms comme ça, juste parce que je suis petit, et j'ai dû vivre ça pendant 5 ans, jusqu'à maintenant où on m'embête plus, parce que presque la moitié des gens qui m'embêtaient ils sont partis au cycle.

garçon, 5^e primaire

L'accusation à tort nous est reportée par une fille qui explique qu'une autre fille s'est arraché volontairement les cheveux afin de la faire passer pour coupable. Toutefois, les groupes de garçons semblent particulièrement préoccupés par le fait de se faire accuser à tort. Ainsi, ils dénoncent la provocation de certains enfants qui « font exprès de nous exciter comme ça on les tape, et après ils vont dire à la maîtresse et on se fait engueuler ». Une variante de cette « accusation à tort » consiste par exemple à jeter les affaires d'un enfant pour que l'enseignant croie qu'il les a lui-même lancées et se fasse gronder, ou, pour une fille, de faire semblant d'avoir été blessée par un garçon afin de le faire accuser à tort (cette dernière option étant dénoncée par les garçons). Un garçon particulièrement révolté par ce genre d'injustice affirme « qu'un maître ou une maîtresse a plus tendance à engueuler un garçon qu'une fille ». Les attentes et stéréotypes des enseignants par rapport aux enfants (Bereni et al., 2008), auraient donc un impact sur la perception des actes de violence des garçons et sur leur réaction et suscitent un sentiment d'injustice chez ces derniers.

La réaction plus rapide et plus physique des garçons aux provocations et aux menaces contre l'estime de soi (Bettencourt et Miller, 1996, cités par Pahlavan, 2002), constatée également dans l'analyse quantitative, serait donc exploitée par leurs pairs et se retournerait contre eux. Les scénarios appris par les garçons pour guider leur comportement dans les situations de frustration ne leur profiteraient donc de loin pas toujours.

Cyberharcèlement

Le cyberharcèlement a été systématiquement et spontanément évoqué par chacun des groupes de filles interrogés, tandis qu'aucun garçon n'en a fait mention. Les filles ont entendu parler, principalement par des émissions télévisées et par leurs parents, d'histoires de cyberharcèlement tournant au drame.

Une fille qu'on a vue à la télé elle a dû déménager à cause de harcèlement, je crois sur Facebook.

fille, 6^e primaire

Le suicide est évoqué à deux reprises par ces groupes comme une issue à ce genre de violence. Une fille rapporte également une expérience négative de Facebook qu'a vécu son grand frère et ne souhaite pour cette raison pas s'y inscrire. À l'exception d'une élève, aucune n'est d'ailleurs inscrite sur ce réseau social. Certaines mentionnent l'interdit de leurs parents, qui « ne veulent pas que j'aie des problèmes trop tôt, parce qu'après c'est eux qui doivent assumer ». Cet interdit n'est pas remis

en question, les filles semblant inquiètes des issues négatives qu'elles pourraient rencontrer en le transgressant.

Les filles semblent déjà connaître, qu'elles soient ou non présentes sur les réseaux sociaux, certaines stratégies de protection. L'élève qui a un compte Facebook explique : « j'accepte que des personnes que je connais. Que je suis sûre à 100 % que c'est eux. Autrement je dis non ou je dis "pas maintenant" ». Elle dit malgré tout avoir été la cible de messages insistants de la part d'un ami de sa mère, après quoi « j'ai dit d'arrêter d'envoyer des messages et j'ai tout montré à ma maman ». Une autre dit préférer la messagerie Gmail à Facebook, car « sur Facebook tout le monde peut aller voir, mais Gmail presque personne peut aller ». Une autre conseille de ne « pas mettre des vraies images ».

Les messages de prévention émis par les parents, l'école ou la télévision semblent avoir des conséquences ambiguës : les réseaux sociaux sont tantôt fascinants, tantôt effrayants, pour ces filles n'ayant par ailleurs pas atteint l'âge légal de s'y inscrire (13 ans). Les filles et les garçons citent dans les *focus groups* des enfants de même sexe qu'eux dont ils ont entendu les histoires tragiques à la télévision. L'identification aux modèles de même sexe (Björkqvist, 1994), qu'ils soient positifs ou négatifs, semble particulièrement prégnante chez les enfants. Il s'agit d'une donnée à prendre en compte dans l'élaboration de campagnes de prévention. La prévention ciblée sur le développement des compétences en informatique afin de favoriser l'*empowerment* des enfants utilisant Internet (Livingstone, Haddon, Görzig, et Ólafsson, 2011) apparaît comme particulièrement pertinente au vu de ces informations, une identification à des modèles positifs semblant plus porteuse que la peur d'issues négatives.

Jeux dangereux

La pratique de « jeux » d'asphyxie, intégrée dans le questionnaire de Debarbieux (2011a), mais supprimée dans celui de l'enquête valaisanne, est reportée par un garçon : « une fois dans la troisième cour il y en a qui obligeaient d'autres à retenir la respiration pendant longtemps, et il y en a un qui s'est évanoui ».

6.2.2 Des victimes faibles et isolées

Lorsque ce point n'était pas abordé spontanément, la question « à votre avis, y a-t-il des enfants qui ont plus de risques que d'autres de se faire harceler ? » a permis de recueillir les représentations des enfants sur les victimes de harcèlement.

Les causes systématiquement évoquées par les filles comme par les garçons sont le fait d'être petit-e, de ne pas avoir d'amis et de passer ses récrés « tout seul dans son coin », d'être plus faible physiquement, de ne pas pouvoir se défendre. Les filles isolées sont décrites comme

Nathan* : Contrairement à Cyril* je dis pas que c'est les filles qui vont se faire le plus embêter.

Cyril : Non, mais moi je dis pas le PLUS, je dis que ça va être plus simple, si là j'ai envie d'embêter quelqu'un, je vais pas embêter un garçon je vais embêter une fille c'est plus simple.

Nathan : Si Justine* était championne de boxe, tu arrives devant elle tu vas pas la taper c'est pas possible !

*prénoms fictifs, garçons, 5^e primaire

« pas très connues, pas très populaires, qui sont toujours dans leur coin ». « Ceux qui passent leurs récrés tout seuls » et « qui n'ont pas d'amis » sont des cibles privilégiées « parce qu'ils [les harceleurs] savent qu'ils n'oseront pas dire et qu'ils n'auront personne pour se défendre » (f).

Lorsqu'un garçon évoque la faiblesse physique des filles comme un facteur de risque, ses camarades réagissent (voir encadré ci-dessus).

Ben parce que c'est eux qui sont intelligents, ils font que d'étudier ils ont pas le temps d'aller avec des copains, jouer, les autres garçons ils aiment bien avoir de la force, eux ils ont pas le temps de penser... Ils pensent plus à leurs devoirs et ils s'en foutent du reste alors on sait que eux, ils sont faibles.

filles, 6^e primaire

Le fait d'aimer l'école et d'être studieux, régulièrement associé par les enfants au fait de porter des lunettes, semble être un facteur de risque pour les garçons, désignés comme « intellos ». Ceci confirme le constat selon lequel « une trop grande réussite scolaire risque [...] de remettre en cause la virilité d'un garçon de milieu populaire » (Bereni et al., 2008, p. 98).

« La féminité d'une "première de la classe" ou [...] son succès auprès des garçons » (Bereni et al., 2008, p. 98) ne sont par contre pas remis en question par le fait de réussir à l'école. Au contraire, chez les filles c'est plutôt le fait de ne pas réussir qui est stigmatisé : « moi pour embêter des filles je dirais que j'ai des meilleures notes qu'elles et qu'elles sont bêtes » (f).

Parfois il y a la différence, parfois quelqu'un est noir, ou est Africain, comme moi, mais moi on se moque pas de moi, moi je suis né en Suisse, mais j'ai de la famille en Afrique, mais j'ai pas la couleur de peau africaine.

garçon, 5^e primaire

De manière générale, la différence semble souvent être le prétexte des victimations subies, qu'elle soit physique – « petit-e », « blonde », « gros-se », « grande » –, liée à l'origine – « ceux qui viennent d'une autre origine », « ceux qui sont d'un autre pays », « ceux qui sont nouveaux, qui viennent d'emménager » – à l'apparence – « les

filles qui s'habillent pas bien », « celles qui aiment pas la mode » – ou encore au caractère : « il y a ceux qui sont polis et ceux, pas polis ».

Un garçon, qui a subi des jeux de mots méchants avec le mot « Portugais », s'indigne sur les généralisations abusives de certains enfants sur sa nationalité. « C'est pareil pour les Albanais par exemple... des gens disent qu'ils sont comme ça, mais ils ne savent pas de quoi ils parlent, parce que les Albanais ils sont pas tous pareils ! [...] Pis c'est juste pour montrer aux autres que les gens peuvent avoir leur pays, mais qu'ils sont pas tous comme les autres... Je trouve bête que ça déclenche que des bagarres ! »

Un seul garçon évoque le fait d'« avoir une famille pauvre » comme source de moqueries de la part des enfants « qui ont des choses plus évoluées », ajoutant ici un critère à la liste des risques de discriminations potentielles.

D'autres causes très diverses sont également évoquées par les filles : une dit avoir subi des moqueries « parce que j'avais pour la première fois un petit ami », une autre s'est fait traiter de « droguée » et de « gothique », « parce que j'adorais le noir et les rats ». Selon les filles, un garçon « qui sait moins bien viser avec les boules de neige » ou « qui joue moins bien au foot, qui sait moins marquer des buts » pourrait aussi être la cible de moqueries ou d'exclusion de la part de ses camarades. Finalement, un garçon résume le caractère arbitraire de certaines attaques (voir encadré).

C'est le goût des harceleurs : ils vont choisir, et dire : toi tu me plais pas, t'as des lunettes, t'as des cheveux noirs et tu portes une chemise. C'est pas leur faute en fait. Celui qui se fait harceler, il va peut-être enlever sa chemise, mettre un autre truc, et quand il reviendra à l'école il se fera peut-être plus harceler et c'est quelqu'un d'autre qui se fera harceler !

garçon, 5^e primaire

6.2.3 Des harceleurs voulant démontrer leur supériorité

C'est parce qu'il sont pas bien avec eux-mêmes, et pour se sentir bien ils font du mal aux autres... c'est pour montrer qui c'est le plus fort, et tout... Pour se sentir supérieur.

garçon, 5^e primaire

L'asymétrie de pouvoir entre l'auteur et sa victime, érigée par de nombreux auteurs en critère dans leur définition du harcèlement (voir chapitre 3.2.2) fait réellement surface dans les paroles de ces enfants. En parallèle à la faiblesse des victimes, le besoin de supériorité des auteurs est systématiquement

évoqué. Ces derniers sont « mal dans leur peau », ils « ont de la force et veulent montrer ». Ils « s'attaquent aux plus faibles qu'eux, ils s'attaquent toujours aux plus petits ». La solitude de leurs cibles serait une aubaine pour les enfants auteurs de harcèlement qui « n'oseraient pas embêter s'il y avait plus de personnes avec eux [les victimes] ». Les menaces sont parfois utilisées comme un moyen de maintenir cette supériorité : « si tu vas dire à la maîtresse... ».

Les filles évoquent « des filles qui s'habillent mieux que d'autres et après elles vont vers les autres et commencent à se moquer, elles se la pètent, et tous les jours elles vont l'embêter comme ça ». « Elles se trouvent plus belles que les autres ». La supériorité des filles s'exprimerait donc dans certains cas par l'apparence, tandis que la supériorité visée par les garçons tend à être plus liée à la force, même si des attaques sur l'apparence ou « l'hygiène » les concerneraient également.

C'était le garçon le plus grand et le plus costaud, donc je pense que c'est pour montrer que c'est lui le chef, que c'est lui qui domine la classe.

garçon, 5^e primaire

Ce sont surtout les garçons qui évoquent longuement les caractéristiques des harceleurs. De la même manière que les enfants plus petits, plus faibles et isolés sont plus à risque d'être victimisés, les enfants plus « costauds », et « qui ont plus d'amis » vont « plus se permettre » de choses.

Cette lutte pour le pouvoir est parfois directement liée à une vision stéréotypée de la masculinité et de la séduction, comme le confirment plusieurs enfants qui affirment que les garçons se battent parfois « pour une fille ». Et un de leurs camarades de rétorquer : « C'est un petit peu idiot : il faut aussi qu'on la laisse faire son choix ! »

Les mécanismes d'émergence du harcèlement entre pairs se situeraient donc à l'intersection entre des facteurs personnels et une lutte pour le pouvoir. Ceci nous confirme l'intérêt de considérer également le harcèlement comme un phénomène social, émergeant dans les interactions entre les enfants (Ringrose, 2008).

L'imitation des élèves plus grands ou des parents qui « s'engueulent tout le temps à la maison » amènerait, selon les garçons, certains enfants à devenir des harceleurs « parce que les petits ont tendance à imiter les autres », « et les grands normalement ils sont censés donner l'exemple, mais ils font tout le contraire ! ».

D'autres enfants encore, deviendraient harceleurs par plaisir : « je crois qu'il ressentait du plaisir à taper, à voir les gens souffrir. Ça lui faisait du bien, parce qu'il le faisait presque à toutes les récréations ». Un autre garçon, parlant de ce même enfant, témoigne : « moi j'étais encore assez ami avec lui et une fois il m'avait dit, juste comme ça, qu'il voulait faire une bagarre. Il m'avait dit "viens on va chercher la bagarre" ».

6.2.4 Conséquences pour les victimes

Le soir je l'ai sentie mal, elle est rentrée bredouille, elle était pas du tout dans son assiette, elle est allée dans sa chambre, elle a pleuré... Moi je suis allée vers elle, je lui ai demandé ce qui se passait, elle m'a dit de la laisser tranquille, et finalement elle a dit aux parents...

Une fille de 5^e primaire parlant de sa sœur harcelée

Les filles évoquent les suites physiques (« on peut aller à l'hôpital parce qu'on se fait taper »), mais aussi, et surtout psychologiques, du harcèlement.

L'isolement, facteur de risque, serait également renforcé par le harcèlement « après s'ils se font tout le temps embêter, y en a, ils osent plus parler à personne et ils restent tout le temps seuls... enfermés dans leur chambre ».

Le suicide est évoqué comme une conséquence du harcèlement par les groupes de filles et de garçons, parfois à demi-mot : « elle va se sentir mal, et elle peut penser à un truc, se faire tuer, un truc du genre... » (f), « après s'ils se font trop embêter ils peuvent se sentir mal

Je sais pas si c'est la vérité, mais... y en a qui en ont marre, vraiment marre, et puis ils se suicident.

filles, 6^e primaire

et avoir envie de se tuer, parce qu'il se fait embêter et qu'il est pas très content et triste » (f).

Moi j'ai entendu l'autre jour à la télé que dans un pays il y avait eu 7 tentatives de suicide et 8 morts, à cause du harcèlement.

garçon, 5^e primaire

Un garçon dit que le suicide suite au harcèlement arriverait « surtout au cycle », tout en ajoutant que le harcèlement peut avoir des conséquences physiques graves : « parfois il peut même s'évanouir et avoir une crise de nerfs, et une maladie très grave ».

Une fille parle de « harcèlement mental » pour évoquer les conséquences psychologiques du harcèlement : « par exemple des personnes qui disent qu'il est nul et qui l'insultent, et après lui il pense à ça et c'est du harcèlement mental ». Le fait que les actes de harcèlement poursuivent les victimes et continuent de les perturber même une fois passés, a été également relevé par un garçon : « moi j'ai un ami, il s'est fait harceler, et comme il avait tous ces trucs dans la tête, il travaillait plus à l'école, et il s'est fait envoyer dans une école qui s'appelle Don Bosco, c'est pour les enfants qui sont très méchants, mais c'était pas sa faute... ».

Plusieurs garçons évoquent un sentiment de rage intense généré par le harcèlement, qu'ils vont devoir évacuer d'une manière ou d'une autre. Certains pensent que les victimes de harcèlement ont « envie de fuguer ». Un autre qui a exprimé durant le début de la discussion une situation de victimation vécue, juge

[il a] envie de les taper, mais il peut pas... il veut leur péter les dents, il a une idée en tête vraiment de le taper, il a la colère en lui... mais il peut pas faire donc après il est pire fâché et il se fâche contre les autres, et vu qu'il se fâche contre les autres il y a plus personne qui l'aime !

garçon, 5^e primaire

que « moi ça m'énerverait tellement qu'à un moment donné j'irais carrément essayer de les frapper un par un. Pas quand ils sont tous ensemble, mais quand on en voit un tout seul, on va par derrière, on l'attrape et on fait ce qu'on veut avec ! ».

Cette rage serait aussi ressentie par les filles (voir encadré p. 65). Le très fort sentiment d'oppression et de rage exprimé par ces mots confirme la possibilité que le nombre très faible d'agressions de filles envers des garçons soit dû à une peur de représailles

physiques (Eagly et Steffen, 1986). Les réactions différentes des filles et des garçons au harcèlement et aux provocations sont exposées plus en détail dans le chapitre 6.2.6.

Les filles si elles pleurent des fois, c'est pas parce qu'elles ont mal, c'est parce qu'elles pleurent de rage de vouloir en foutre une aux garçons. Parce que la moitié des filles n'osent pas tellement donner un espèce de volée aux garçons, parce qu'ils vont renvoyer trois fois plus fort.

filles, 5^e primaire

Les conséquences évoquées pour les auteurs sont le fait de « se faire gronder », et « peut-être ça va arriver aux plaintes devant le juge »... Un autre enfant pense également qu'« ils vont peut-être éprouver des remords ».

6.2.5. Enseignants, parents, direction et amis comme ressources

Les enfants, garçons et filles, insistent sur l'importance de la présence des adultes et de leur surveillance active pour éviter le harcèlement. Les lieux où il n'y a « ni profs, ni grandes personnes » seraient en effet propices aux actes de violence. Le chemin de l'école, le bus et l'arrêt de bus font partie de ces lieux. Les filles ont toutefois conscience que cette surveillance n'est possible et que cette intervention n'a lieu que si « ça dégénère », c'est-à-dire si l'attaque est physique. Un enseignant n'interviendra par contre pas s'il constate que deux amies d'habitude inséparables « se font la gueule ».

Par exemple, où ils restent tout le temps les profs, là ils peuvent voir. Mais ils peuvent quand même pas tout voir, parce que par exemple, on n'a pas le droit d'aller derrière la ludothèque, et c'est là que se passent toutes les bagarres. Ceux qui se bagarrent se donnent, entre guillemets, rendez-vous à cet endroit où les profs ne voient pas. Mais bon, les profs ne peuvent pas avoir les yeux partout...

filles, 6^e primaire

Les enfants revendiquent l'intervention et l'implication des enseignants. Ils souhaitent, « au lieu que les profs disent que c'est pas grave, [qu'] ils aillent voir si c'est grave ou pas, même s'ils pensent que c'est pas grave, parce que ça peut avoir des conséquences

graves ». Les filles affirment qu'« il faut dire à la maîtresse » et attendent de l'enseignant-e qu'il/elle « lui dise d'arrêter » ou aille « voir la maîtresse de l'enfant qui embête ». Le groupe de garçons, révolté par les injustices ressenties de la part des

enseignants, déplore qu'ils « prennent le faux coupable » et souhaiterait donc qu'ils « regardent plus qui est fautif », qu'ils évitent d'« accuser pour rien ». Ils leur demandent de jouer un rôle actif durant les récréations et de surveiller particulièrement les endroits les plus risqués, qui sont connus de tous les groupes fréquentant la même école.

Les enfants souhaiteraient que les enseignants soient plus sévères avec les harceleurs et ne résolvent pas les conflits en demandant à l'enfant harcelé de rester à proximité d'eux, parce que « quand on reste à côté les enfants ne nous embêtent plus, mais dès qu'on est plus à côté ils reviennent donc ça ne sert à rien... Il faut que les maîtres nous regardent et au moment où ils voient que la personne va embêter, qu'ils donnent une grosse punition et comme ça c'est réglé. Ça serait mieux qu'ils disent "va faire ce que tu veux et moi je te surveille", et quand ils voient que quelqu'un nous embêtent ils lui donnent une punition » (g). La passivité des enseignants alors qu'une bagarre se déroule sous leurs yeux révolte les enfants.

Moi je trouve que quand il y a eu l'histoire à Valentin* et Mattia*, la maîtresse elle a bien pris le temps. Je me demande même si elle dit pas tout le temps la même chose. D'abord elle fait dire tout depuis le début, aussi à ceux qui étaient témoins.

*prénoms fictifs, garçon, 6^e primaire

Les enfants d'une des trois classes visitées jugent leur enseignante particulièrement efficace pour régler les problèmes. Ils apprécient le temps pris par cette dernière pour écouter toutes les parties impliquées et sa méthode de résolution des conflits.

Les avis sont nuancés quant aux interventions des parents dans les conflits entre élèves : si certains pensent qu'« il faut dire aux parents, pour que ça arrange les choses », d'autres jugent que « les parents ne doivent pas s'en mêler : c'est à l'école. C'est les profs qui doivent faire quelque chose ». Un groupe de filles explique qu'une intervention parentale dans le cas d'une simple dispute risquerait d'aggraver la situation : « par exemple s'il y a ses parents qui viennent après une bagarre, après, tout le monde va dire "va vite appeler ta petite maman !" par exemple. Mais des fois... quand ça dégénère trop, quand c'est tout le temps, là c'est mieux de le dire ». Les filles ne souhaiteraient pas que leurs parents « fassent une grosse histoire pour une petite dispute » et sont choquées par l'histoire d'une maman qui aurait « appelé la police parce qu'une fille avait tiré la langue à sa fille » : « certaines mamans elles veulent trop protéger ! ». Les conseils demandés par les filles à leurs parents et les

interventions sont toutefois la plupart du temps couronnés de succès. Plusieurs enfants citent toutefois des cas d'interventions parentales ayant mal tourné en raison du cercle vicieux des vengeances qu'elles ont initié.

La direction des écoles est évoquée dans les deux centres visités comme une solution radicale pour lutter contre les actions négatives d'un élève. La direction est jugée « toujours un peu plus sévère que les professeurs. Ça va mieux marcher parce que l'enfant aura plus peur d'avoir des plus grosses punitions ». Les enfants pensent que les directeurs/trices ont par exemple la possibilité de convoquer les parents ou de renvoyer l'enfant pour un ou deux jours et qu'ils savent « dire les choses ». Ils jugent donc leur intervention efficace.

Parfois quand la directrice est disponible, elle pourrait rester dans la cour de récré parce qu'il y a presque tout le monde qui a peur de la directrice.

garçon, 5^e primaire

Et des fois il y a un enfant que tout le monde embêtait et il faisait que de pleurer, et moi j'essayais de le consoler, car c'était mon ami.

garçon, 5^e primaire

Les enfants pensent qu'ils peuvent eux-mêmes jouer un rôle dans la résolution de certaines situations, mais que leur rayon d'action est limité. Ils pensent qu'« il faut

être en groupe parce que si on est seul on peut pas se défendre. Il faut avoir des amis. C'est mieux si on est deux, car sinon il n'y a personne pour nous défendre. Et si l'autre voit il peut aller tout raconter ». Ils ont toutefois conscience que le fait de prendre la défense d'un enfant harcelé ou même de demander de l'aide requiert du courage.

Souvent quand on fait que de parler et d'avertir pour qu'ils arrêtent, et ça suffit pas, les parents ils vont et ça suffit pas, et un jour y a plus qu'une solution alors ils s'énervent et ça se finit en bagarre. Moi la solution c'est ce que l'école elle a fait : le « stop, on discute », qu'il faut parler avec les parents de la personne et essayer de trouver une solution, et si elle arrête pas il y a une seule solution c'est qu'elle reçoive une grosse punition, et sinon il y aura qu'une solution ce sera les poings : ça finit souvent comme ça avec les gens qui veulent vraiment embêter jusqu'au bout.... Justement ce qui est arrivé quand je suis arrivé, pendant trois ans, il y a des grandes de sixième qui faisaient que de m'embêter, m'embêter, m'embêter, à la fin je suis allé dire à ma mère, elle a parlé avec une et après les autres se sont toutes vengées, alors je me suis énervé et j'ai appelé des copains... et après, plus jamais elles sont venues m'embêter. Parfois la bagarre c'est presque inévitable et ça résout parfois, ou parfois pas.

garçon, 5^e primaire

Une des écoles visitées a mis sur pied un programme de promotion du climat scolaire positif basé notamment sur un système de conseil des écoliers composé d'enfants délégués de chaque classe et d'enseignant-e-s. Certains des enfants ont également expérimenté, dans leur classe actuelle ou antérieure, un conseil de coopération qui constitue un réel outil d'éducation à la citoyenneté. Le slogan « stop, on discute » adopté par le conseil des écoliers est mentionné par plusieurs enfants. Une fille précise que le fait de parler au conseil lui a permis de résoudre une situation de harcèlement naissante. Les garçons aussi mentionnent le conseil d'établissement et de classe comme des solutions à certains problèmes de harcèlement, rappelant toutefois la responsabilité des délégués de classe dans la lutte contre la violence et déplorant le fait qu'ils ne soient pas toujours efficaces pour intervenir. L'éducation à la citoyenneté (Conseil de l'Europe, 2012) et l'implication des enfants dans la promotion d'un climat de classe positif semblent être des modes de prévention efficaces.

6.2.6 Différences entre garçons et filles, telles que perçues par les enfants

Les garçons, dès qu'il y a un problème, ils en viennent aux mains.

filles, 5^e primaire

Si les différences entre les deux sexes sont décelables en comparant leurs propos respectifs, eux-mêmes perçoivent des différences et en parlent. A ce titre, la plupart des enfants s'accordent pour dire que les garçons sont plus violents que les filles : « les garçons, c'est ceux qui vont

donner des coups de poing plus vite et plus fort ». Certaines filles nuancent : les garçons « se croient plus forts que les filles, en général ». Les garçons seraient plutôt initiateurs des agressions et réagiraient plus rapidement de manière physique aux provocations (Bettencourt et Miller, 1996, cités par Pahlavan, 2002). L'expression « dégénérer » est systématiquement utilisée par un groupe de filles pour désigner une situation qui tourne à la bagarre physique. Même la violence physique des filles est considérée comme moins « violente » que celle des garçons : « certains, ils ont plus de force alors ça peut vraiment dégénérer. Nous les filles, bon certaines filles peuvent aussi battre des garçons, mais ça va être moins violent que les garçons quand même ». Les enfants semblent parfois considérer que seule la violence physique a des conséquences graves, même si le suicide et les conséquences psychologiques du harcèlement ont été évoqués plus haut : « si c'est un garçon ça sera différent, plus violent comparé à une fille c'est moins violent alors il y aura moins de conséquences » (f).

Les filles reconnaissent le recours à la violence physique comme stratégie défensive : « non non alors ici, si un garçon il fait ça, je lui conseillerais de partir au pas de course parce que ça va dégénérer ! Moi je me retourne et je lui renvoie une bonne gifflé ! » Elles seraient moins initiatrices des échanges agressifs : « elles vont pas venir comme les garçons et commencer à insulter... c'est que si on embête qu'elles vont commencer à insulter » (g).

La réussite scolaire des filles est associée par un garçon à leur tempérament calme : « les garçons c'est ceux qui embêtent le plus, parce que les filles.... C'est les garçons des fois les plus fautifs... parce que les filles, normalement, c'est les intellos de la classe et elles font rien. Elles font les meilleures notes et les maîtres les grondent moins, c'est les chouchous. »

La violence des filles est perçue comme un schème étrange (Jodelet, 1989) par un garçon. Elle n'est pas compatible avec le noyau dur de sa représentation de la fille : une fille violente est un « garçon manqué », sa violence est rationalisée par l'attribution de caractères masculins et sa féminité remise en question. Elle n'est pas une « fille normale ». La perception de la violence des garçons comme la « vraie violence » se ressent aussi dans les propos des filles.

La violence physique chez les filles existe pourtant bel et bien : « l'année passée, avec Mégane*, on se foutait des claques et on se tirait les cheveux, c'était devenu grave, on se foutait des gifles tous les jours... » (*prénom fictif). Lorsque les enfants reconnaissent la violence des filles, c'est souvent en l'accompagnant de l'expression « aussi » : « il y a aussi des filles qui embêtent », « les filles aussi elles se bagarrent elles se tirent les cheveux ». La violence physique serait donc aussi bien présente entre filles, mais elle resterait, selon leurs propres mots, « moins violente », et passerait « d'abord » par « des insultes ». Par ailleurs, les *focus groups* confirment leur utilisation de certaines formes de violence physique spécifiques : « les filles c'est plutôt des petits trucs, genre tirer les cheveux, pincer... mais pas des coups de poing, coups de pied, comme ça... peut-être des coups de pied, mais pas des gros comme ils donnent les garçons ! », « les filles ça donne plutôt des gifles, ça griffe, ça tire les cheveux et ça pince ».

Moi je dis que les filles c'est moins agressif, que les garçons qui soulèvent et plaquent contre le mur... Tandis que les filles c'est calme. Mais ça dépend aussi lesquelles parce qu'il y a aussi des garçons manqués, des filles, genre princesses... Moi je dis que les garçons manqués c'est comme les garçons c'est violent, pis les filles normales, celles qui s'appliquent, quand on les énerve elles disent « t'arrêtes » un peu, ou des griffes, mais pas fort, juste provoquer.

garçon, 5^e primaire

Je pense que la fille quand elle va rentrer chez elle elle va pleurer, mais elle va pas continuer la bagarre comme les garçons.

filles, 5^e primaire

Les filles ont conscience que certaines d'entre elles « peuvent aussi battre des garçons » et ont autant, voire plus de force qu'eux, mais malgré tout, s'en prennent rarement à eux. L'agression des filles serait intériorisée, contenue, voire détournée et exprimée par les pleurs (voir encadré). Elles préféreraient aussi « aller dire à leurs parents ou à leurs proches ».

La contrainte n'est pas une option pour les filles : « je trouve que les filles elles arrivent à "retenir", mais les garçons un peu moins. Par exemple : il y a quelqu'un qui m'aime, mais moi je l'aime pas. Ben il va m'obliger à l'aimer, parce qu'il a pas de petite amie. Pis les filles elles vont pas obliger un garçon à l'aimer. » (f).

Un garçon affirme : « moi je crois que des fois elles osent pas taper, pas toutes, mais certaines elles osent pas ! Les garçons c'est pas qu'ils osent plus... Mais elles sont pas

tentées, elles aiment pas faire la bagarre ». Pour d'autres filles, ce n'est pas l'intention qui manque, mais la peur des représailles qui les retient...

Les filles et les garçons font souvent référence à l'exclusion, désignée par l'expression « faire la gueule ». Le fait d'ignorer une personne serait un moyen de lui faire payer une attaque, la durée de cette ignorance étant proportionnelle à la gravité de l'affront infligé. Cet extrait de conversation illustre ce processus :

- Les filles, je pense qu'on va se faire la tête longtemps, et pis, si on a dit des mots qu'il fallait pas...
- Par exemple, si c'est ta meilleure amie et qu'elle a commencé à t'insulter, je pense que dépend qui, il va un peu ignorer, et puis dépend quelle personne elle va se défendre. Je pense que le lendemain, on va pas être comme hier comme s'il s'était rien passé...
- Jusqu'à quand une personne fait le premier pas pour faire la paix, on se parle plus, on se dit rien. On se parle plus on va voir les autres. Et dès qu'on pense que c'est gamin, que ça devient un peu idiot, on va s'excuser et on essaie de régler le problème.
- Pis si c'était vraiment une très grosse insulte et que le lendemain elle dit c'est bon on fait la paix, je pense pas qu'on va tout de suite... On va faire attention.
- Les autres copines, des fois elles font la tête à la copine qui a dit le vilain mot, et des fois pas.

filles, 6^e primaire

Les explications données par un garçon sur la structure différente des groupes de pairs féminins et masculins confirment l'influence de cette structure sur les modes d'agression différenciés (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992 ; Mieyaa et Rouyer, 2010) : « Les filles elles font plus de harcèlement envers les filles. Parce que les garçons, ils sont plus en groupe, comme dans un film, ils sont en groupe ils sont tout le temps ensemble, par exemple il y a son ami qui se fait taper, ben ils vont tous dessus et voilà. Tandis que les filles elles sont plutôt solitaires ».

7. Discussion

Faisant suite aux analyses quantitative et qualitative des différentes données récoltées dans le cadre de ce travail, le présent chapitre a pour objet d'en synthétiser les apports principaux et d'établir des liens entre elles.

Différentes formes de victimisation et violence des garçons et des filles

L'enquête rejoint le consensus scientifique autour de la surreprésentation des garçons auteurs de violences physiques, et victimes de coups et de bousculades (voir notamment Von Marées et Peterman, 2009). Elle révèle toutefois un taux proche, voire égal, de filles victimes de certaines formes de violence physique. Les jets d'objets ainsi que le fait de se faire pincer ou tirer les cheveux les touchent en effet dans des proportions similaires aux garçons. La prédominance des garçons victimes dans les formes physiques d'agression doit donc être nuancée. Les *focus groups* nous suggèrent d'ailleurs que le fait de pincer, tirer les cheveux, gifler, griffer, serait utilisé assez fréquemment par les filles.

Les enquêtes qualitative et quantitative se rejoignent également quant à la réaction plus rapide et plus physique des garçons face à une provocation (Bettencourt et Miller, 1996, cités par Pahlavan, 2002). Il s'agirait d'un comportement se retournant parfois contre eux, puisque les provocations dans le but de les faire réagir violemment et se faire accuser et punir par les adultes sont utilisées par certains enfants comme une forme subtile de manipulation.

Les violences verbales directes comme surnoms, insultes et menaces sont beaucoup plus infligées par les garçons. Les filles en sont par contre victimes dans des proportions semblables ou légèrement moindres. Les rumeurs et médisances sont proportionnellement lancées plus souvent par des filles, si on les compare aux autres formes de violence, mais ces dernières sont tout de même moins nombreuses que les garçons à les pratiquer. Elles en sont par contre plus victimes que ces derniers.

L'exclusion ressort comme un cas particulier, que cela soit dans l'analyse quantitative ou dans les *focus groups*. Elle est pratiquée à égalité par les deux sexes, mais quasiment toujours à l'intérieur du groupe de sexe. Les résultats de l'enquête valaisanne rejoignent ainsi ceux de Debarbieux (2011a) basés sur un questionnaire similaire. Si filles et garçons la mentionnent comme une modalité typiquement

féminine, lorsqu'ils évoquent le fait de « faire la gueule », c'est peut-être parce qu'il s'agit d'un des modes d'agression que les filles utilisent le plus même si les garçons la pratiquent également. L'exclusion et les rumeurs se rapprochent de formes d'agression dites « sociales », pour lesquelles une méta-analyse de Card et al. (2008, cité par Underwood et Rosen, sous presse) n'identifie que des différences insignifiantes entre filles et garçons. Ces résultats rejoignent donc ceux de Card et al. et permettent, selon la formule de Debarbieux, de « tordre le cou à la naturalisation de la violence "sournoise" des filles contre la violence plus brutale (virile ?) des garçons... » (Debarbieux, 2011a, p.22, voir aussi Underwood et Rosen, sous presse). Ainsi, les formes d'agression que Björkqvist (1994) qualifie de typiquement féminines seraient, en réalité, des formes aussi pratiquées par un sexe que par l'autre.

Une seule des trois formes de harcèlement à caractère sexuel investiguées dans cette enquête présente un renversement de la relation agresseur-victime, les agressions étant fortement dirigées vers les victimes de l'autre sexe : il s'agit du baiser forcé. Il est possible que les deux autres formes de violence sexuelle investiguées, à savoir le déshabillage forcé et le voyeurisme aux toilettes, ne soient pas forcément considérées par les enfants comme des violences sexuées.

Les violences à caractère sexuel entre enfants ne sont que rarement évoquées lors des *focus groups*. Deux seuls actes de ce type sont reportés par une fille : le fait de toucher les fesses lors du cours de gym ou d'écrire les noms de « parties du corps des filles » sur une feuille et de les montrer à sa voisine. La naissance de relations sexuées apparaît toutefois dans quelques récits qu'il s'agisse de garçons qui « se battent pour une fille », d'une fille qui dit avoir subi des moqueries parce qu'elle avait un petit ami ou encore de garçons qui « forceraient les filles à les aimer », tandis que ces dernières s'accommoderaient mieux de l'éventuel désintérêt d'un amoureux à leur égard.

Quant au harcèlement sur internet, il semble ne concerner qu'une frange limitée des enfants en âge de scolarité primaire même si ces derniers semblent particulièrement informés des possibilités et des dangers d'Internet en général et des réseaux sociaux en particulier. La représentation des filles comme auteurs et victimes de ces actes est d'ailleurs, proportionnellement à d'autres types de violence, plus importante. La potentielle désinhibition entraînée par l'absence de contact direct et de confrontation physique, le possible anonymat et la difficulté de ressentir de l'empathie pour sa victime alors qu'on ne perçoit pas sa réaction seraient en cause.

Les filles manifestent un mélange de peur et de fascination face à ces cas de cyberharcèlement dont elles ont entendu parler à la télévision et qui ont tourné au drame. Les médias ont une part de responsabilité dans le message qu'ils souhaitent faire passer, les enfants semblant très réceptifs sur ce sujet.

Les *focus groups* ont également permis de faire émerger des formes de harcèlement utilisées par les enfants, mais non investiguées dans le questionnaire, comme le fait de provoquer un enfant jusqu'à ce qu'il se venge ou se défende et se fasse accuser à tort causerait préjudice aux garçons qui semblent accusés plus fréquemment que les filles par les enseignants. Les manipulations ou menaces visant à contraindre un autre enfant à adopter un comportement nuisible ou répréhensible seraient utilisées par les enfants des deux sexes.

Une violence ségrégée

La violence est, le plus souvent, dirigée vers les enfants de même sexe. La ségrégation de genre expliquerait ce phénomène : les enfants sont, la plupart du temps, partagés en deux groupes distincts, faisant par ailleurs des usages différents des ressources qui leur sont offertes. La norme appelée par Eagly et Steffen (1986) « chivalry » (que l'on pourrait traduire par « chevalerie ») et voulant qu'un homme ne s'attaque pas à une femme en raison du rôle protecteur qu'il est censé endosser envers elle, ne semble pas complètement valable dans le cas du harcèlement entre pairs à l'école puisque les garçons, même s'ils s'attaquent plus fréquemment à leurs pairs masculins, font tout de même environ un tiers de victimes de sexe féminin pour la plupart des formes de violence.

Il semble par contre régner une forte inhibition des comportements agressifs des filles envers les garçons. Si un garçon pense qu'elles ne sont simplement pas « tentées » de se battre, plusieurs autres opinions émises par des filles nous laissent penser qu'elles contiendraient parfois leur colère, parfois au prix d'une rage intérieure difficilement soutenable. La peur des représailles physiques est évoquée par une fille, mais il semble que le fait de ne pas « oser » s'en prendre à un garçon soit également lié à un fort interdit social, plus fort même que la norme selon laquelle un garçon ne devrait pas s'en prendre à une fille. Plusieurs enfants s'accordent pourtant pour dire que certaines filles pourraient facilement « battre » certains garçons.

Cette norme serait-elle liée à une forme de domination masculine ? Il est en tout cas évident que les harceleurs, quel que soit leur sexe et quel que soit celui de leurs

victimes, exercent une forme d'oppression sur ces dernières et que les enjeux de pouvoir sont au cœur des mécanismes du harcèlement. Les approches psychologiques basées sur l'*empowerment* des enfants en situation de traumatisme faisant suite à des événements de *bullying* (Mishna, 2007) semblent à ce titre intéressantes. Par ailleurs, le pouvoir n'est considéré par les approches traditionnelles du *bullying* qu'à l'intérieur de la paire agresseur/victime et ces dernières auraient tendance à négliger les dimensions « situationnelles et socioculturelles du pouvoir » (Ringrose, 2008, p. 510) liées au genre, à la classe, à l'ethnicité et à la sexualité. Une prise en compte de ces tensions sociales pourrait amener de nouvelles perspectives dans l'étude de cette problématique.

8. Conclusions, limites et perspectives

Une généralisation délicate

Au même titre que les études féministes tendent actuellement à remettre en question l'unité du groupe constitué par les femmes et à considérer, dans une démarche intersectionnelle, les différentes situations rencontrées par ces dernières, les données de ce travail sont à situer dans leur contexte. Même si les enfants interrogés dans le cadre de l'enquête constituent un groupe important, permettant d'établir des statistiques significatives, « les garçons » et « les filles » ne peuvent pas être considérés comme deux catégories homogènes.

Burbank (1987), cité par Björkqvist et Niemelä, 1992, a par ailleurs montré que la culture pouvait avoir plus d'influence que le genre sur les variations des comportements agressifs. La présente recherche se base exclusivement sur le contexte restreint d'élèves valaisans ce qui implique qu'une éventuelle généralisation devrait se faire moyennant certaines précautions, notamment la prise en compte du facteur culturel.

Harcèlement et discriminations

Le harcèlement est lié aux stéréotypes associés au sexe, qui le structurent et qu'il contribue à perpétuer. Ces stéréotypes ne profitent à aucun des deux sexes (van der Gaag, 2011). Les filles continuent d'être perçues comme plus faibles et leur souffrance n'est parfois pas reconnue en raison de l'absence de symptômes physiques. Leur agressivité, parfois cachée, est difficile à détecter et à combattre. Les garçons,

renforcés dans l'utilisation de réactions physiquement et verbalement violentes, sont freinés dans leur apprentissage d'autres stratégies de résolution de conflits.

Le sexe ne constitue qu'une des variables permettant de comprendre de manière plus détaillée le harcèlement entre pairs. Ainsi, Debarbieux rappelle que le *bullying* peut prendre la forme de différentes violences basées sur l'identité d'un groupe comme « l'homophobie, le sexisme, le racisme, la violence à l'encontre de groupes vulnérables comme les handicapés » (Debarbieux, 2011b, p. 7). Des dispositifs étudiant ces types de violence dans le cadre scolaire permettraient de cibler la prévention de manière plus pertinente.

Ces considérations rappellent l'indivisibilité des droits promulgués par la Convention des droits de l'enfant et l'importance du principe général de non-discrimination dans l'application de chacun des autres droits. En effet, les objectifs liés à l'éradication de la violence ne pourront pas être atteints tant que les discriminations perdureront, l'inverse étant également valable.

Des pistes pour la recherche

L'envergure limitée de ce travail a rendu nécessaires certains choix dans ses contenus. Les actes à caractère sexuel n'ont pour cette raison été que brièvement abordés dans ce mémoire. Le harcèlement à caractère sexuel constitue pourtant un sujet d'investigation riche pour les questions de genre, car il est en lien étroit avec la construction de l'identité sexuée. Certains auteurs refusent pourtant de qualifier les actes à caractère sexuel de *bullying*. Le fait d'assimiler ces deux formes de violence priverait les filles de précieux moyens d'action pour faire valoir leurs droits en tendant à « psychopathologiser la violence de genre » (Brown, Chesney-Lind et Stein, 2007, p. 1251). L'étude du harcèlement à caractère sexuel à l'école et de son rôle dans la construction de l'identité sexuée et des rôles de genre ouvre des perspectives intéressantes.

Le cyberharcèlement constitue également un domaine à ne pas négliger dans l'étude des comportements agressifs féminins en raison de son fort lien avec les autres formes de harcèlement, de ses conséquences parfois très lourdes et de la proportion relativement élevée de filles concernées.

Des pistes pour la prévention

La première conclusion de ce mémoire en ce qui concerne la prévention est l'importance de se baser sur une meilleure connaissance de l'expression du harcèlement chez chacun des sexes pour proposer une intervention adaptée (voir notamment Smith, Ananiadou et Cowie, 2003).

Les enfants interrogés semblent être dans une étape de leur développement où, malgré le désir de régler par eux-mêmes certains conflits mineurs, ils sollicitent fortement la présence rassurante et protectrice des adultes lorsque les problèmes qu'ils rencontrent les dépassent. Le fait d'avoir conscience de ce besoin et d'y recourir est sans doute une clé vers une prévention et une résolution efficaces de ces situations.

Les recherches montrent la corrélation élevée entre un climat scolaire sain et des faibles taux de harcèlement (Debarbieux, 2011a ; Piguët, Moody et Bumann, sous presse). Les institutions comme les conseils de classe ou d'établissement favorisant la participation des enfants et la promotion d'un climat scolaire sain, vecteurs d'une éducation à la citoyenneté par la pratique, semblent constituer une piste prometteuse dans l'apprentissage du « vivre-ensemble » et un facteur protecteur contre les violences. Les enfants interrogés confirment l'efficacité de tels dispositifs pour résoudre certaines situations de violence. Au vu des enjeux de pouvoir qui sous-tendent le harcèlement, l'apprentissage du partage démocratique de ce pouvoir au travers d'institutions participatives pourrait en effet avoir un effet bénéfique. Comme le souligne le paragraphe précédent, la responsabilité de la sauvegarde du droit des enfants à la protection contre la violence ne doit pas leur être déléguée : elle revient aux adultes.

9. Références bibliographiques

- Alsaker, F. D. (2004). Bernese program against victimisation in kindergarten and elementary school. Dans P. K. Smith, D. Pepler et K. Rigby (dir.), *Bullying in schools: How successful can interventions be ?* (p. 289-306). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. et Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In W. Craig et D. Pepler (dir.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (p. 230-252). Kingston, Canada : PREVNet.
- Alsaker, F. D. et Valkanover, S. (2012). The bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. *New directories for Youth Development : Theory, Practice and Research*, 133, 5-28.
- Athanasides, C. et Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the schools*, 47(4), 328-341.
- *Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bauman, S. et Hurley, C. (2008). Teachers' attitudes and beliefs about bullying. *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bertrand, M.-A. (1979). *La femme et le crime*. Montréal, Canada : Les Éditions de l'Aurore.
- *Bettencourt, B. A., et Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression : A review of recent research. *Sex Roles*, 30(3), 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. et Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.

- Björkqvist, K. et Niemelä, P. (1992). New trends in the study of female aggression. Dans K. Björkqvist et P. Niemelä (dir.), *Of mice and women : Aspects of female aggression* (p. 3-16). San Diego, California : Academic Press.
- Björkqvist, K., Österman, K. et Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Dans K. Björkqvist et P. Niemelä (dir.), *Of mice and women : Aspects of female aggression* (p. 51-64). San Diego, California : Academic Press.
- Blaya, C., Debarbieux, E. et Rubi, S. (2003). *Violence à l'école et genre. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4*. Récupéré le 27 novembre 2012 du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752f.pdf>
- Brown, L. M., Chesney-Lind, M. et Stein, N. (2007). Patriarchy matters : Towards a gendered theory of teen violence and victimization. *Violence against women*, 13, 1249-1273.
- *Burbank, V. (1987). Female aggression in cross-cultural perspective. *Behavior Science Research*, 21, 70-100.
- *Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York : Wiley.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (C. Kraus, trad.). Paris, France : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Gender trouble*. New York, NY : Routledge).
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A. et Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization : gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., et Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence : A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale n° 1 sur les buts de l'éducation*. Récupéré le 18 janvier 2012 du site du Haut-Commissariat des

Nations Unies aux droits de l'homme : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/54/PDF/G0141254.pdf?OpenElement>

Comité des droits de l'enfant. (2002). *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Switzerland*. Récupéré le 27 décembre 2012 du site du Réseau suisse des droits de l'enfant : <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/krk/02%20CRC%20Schlussbemerkungen%20CH%20Bericht%20f.pdf>

Comité des droits de l'enfant. (2011). *Observation générale n° 13 sur le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence*. Récupéré le 16 octobre 2012 du site du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2009). *Lignes directrices du Conseil de l'Europe sur les stratégies nationales intégrées de protection des enfants contre la violence*. Récupéré le 3 novembre 2012 du site de l'auteur : http://www.coe.int/t/dg3/children/news/guidelines/Recommandation%20CM%20protection%20of%20children%20_FRA_BD.pdf

Conseil de l'Europe. (2012). *Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits de l'enfant (2012-2015)*. Récupéré le 11 janvier 2013 du site du Conseil de l'Europe : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1908111&Site=CM>

Crick, N. R., Bigbee, M. A. et Howes, C. (1996). Gender differences in Children's normative beliefs about aggression : How do I hurt thee ? Let me count the ways. *Child Development*, 67(3), 1003-1014.

*Crick, N. R., et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

*Crick, N. R., et Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships : Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.

*Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, France : PUG.

Debarbieux, E. et Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967 – 1997). *Revue française de pédagogie*, 123, 93-121.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France : Odile Jacob.

Debarbieux, E. (2011a). À l'école des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. Paris et Bordeaux, France : OIVE et UNICEF-France.

Debarbieux, E. (2011b). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative*. Récupéré le 1^{er} novembre 2012 du site du Ministère français de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>

Debarbieux, E. (2011c). *Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège*. Document électronique récupéré le 2 novembre 2012 du site du Ministère de l'Éducation nationale : http://media.education.gouv.fr/file/10_octobre/52/9/Victimation-Tirer-les-lecons-de-l-enquete-nationale_197529.pdf

Dellasega, C. and Adamshick, P. (2005). Evaluation of a program designed to reduce relational aggression in middle school girls. *Journal of School Violence*, 4(3), 63-76.

Deslauriers, J.-P., & Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M- C. St-Jacques et D. Turcotte, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-157). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Doise, W. et Palmonari, A. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p. 11-33). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.

*Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. et Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT : Yale University Press.

- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Eagly, A. H. et Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior : A meta-analytic review of the social-psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309-330.
- Eron, L. D. (1992). Gender differences in violence : Biology and/or socialization ? Dans K. Björkqvist et P. Niemelä (dir.), *Of mice and women : Aspects of female aggression* (p. 89-97). San Diego, California : Academic Press.
- *Espelage, D.L., et Holt, M.K. (2007). Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 799-811.
- *Frodi, A., Macaulay, J. et Thome, P. R. (1977). Are women always less aggressive than men ? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, 83, 634-660.
- Gruber, J. E. et Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence against women*, 13(6), 627-643.
- Gruber, J.E., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles*, 59, 1-13.
- *Grusec, J. E. (1972). Demand characteristics of the modeling experiment : Altruism as a function of sex and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 139-148.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme. (2004). Droits économiques, sociaux et culturels : manuel destiné aux institutions des droits de l'homme. Genève et New York : Nations Unies. Récupéré le 12 février 2013 du site de l'auteur : http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR_P_PT_12_NHRI_fr.pdf
- *Hawkins, D., L., Pepler, D.J, et Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying : an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard : Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

*Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior (pp. 73-109). Dans R. G. Geen et E. Donnerstein (dir.), *Human aggression : Theories, research, and implications for policy*. New York, NY : Academic Press.

Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Zelli, A. et Miller, L. (1992). Differing normative beliefs about aggression for boys and girls. Dans K. Björkqvist et P. Niemelä (dir.), *Of mice and women : Aspects of female aggression* (p. 77-87). San Diego, California : Academic Press.

*Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression ? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Jaffé, Ph. D., Moody, Z. et Piguët, C. (2012). Résultats de l'enquête IUKB et HEP-VS. *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, octobre 2012(2), 8-9.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

*Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M. J., & Niskanen, L. (1995). Social intelligence and the use of indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 21, 188-189.

Killias, M., Aebi, M., Lucia, S., Herrmann, L. et Dilitz, C. (2007). Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006 : Overview and explanations. Report to the Swiss National Science Foundation. Récupéré le 19 janvier 2013 du site de l'Université de Zürich : <http://www.rwi.uzh.ch/lehreforschung/alphabetisch/killias/forschung/exprojekte/ISR2.pdf>

Kowalski, R.M.& Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.

Le Bodic C. (2011). Peut-on penser la violence des femmes sans ontologiser la différence des sexes ? L'exemple de la criminalité sexuelle. *Champ pénal. Le contrôle social des femmes violentes*, VIII, 2011 [Version électronique]. Récupéré le 13 janvier 2013 du site de la revue: <http://champpenal.revues.org/7735>

Le, H. K. (2000). *Liens méthodologiques et parenté épistémologique entre les sciences sociales*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Le Prevost, M. et Lootvoet, V. (2010). *Égal E. avec mes élèves : c'est tout à fait mon genre ! Petite littérature à l'usage des profs qui se soucient des filles et des garçons*. Bruxelles, Belgique : Université des femmes.

Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology : principles and practises*. London : Sage.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online final report*. Récupéré le 30 décembre 2012 du site de la London School of Economics and Political Science : http://www2.lse.ac.uk/media@lse/documents/EU_Kids_FinalReport_Sept11.pdf

*Maccoby, E.E. (2002). Gender and group process : A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science, 11* (2), 54-58.

Maccoby, E.E. et Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California : Stanford University Press.

*Mallick, S. K. et McCandless, B. R. (1966). A study of catharsis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 591-596.

*Martin, C.L., et Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(2), 67-70.

Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2010). Genre, identité sexuée et émergence des cultures enfantines différenciées à l'école maternelle. *Enfances et Cultures : Actes du colloque international*. Récupéré le 15 janvier 2013 du site du colloque : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Note n° 144. Objet : prévention de l'intimidation et intervention*. Récupéré le 4 janvier 2013 du site de l'auteur : <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2012). *La lutte contre le harcèlement à l'école*. [page web]. Récupéré le 2 novembre 2012 du site de l'auteur : <http://www.education.gouv.fr/cid58745/la-lutte-contre-le-harcelement.html>
- Mishna, F. (2007). Bullying and victimization : transforming trauma through empowerment. Dans M. C. Bussey et J. Bula Wise (dir.), *Trauma transformed : an empowerment response* (p. 124-141) . New York, NY : Columbia University Press.
- Moody, Z., Piguet, C., Barby, C. et Jaffé, Ph. D. (sous presse). *Violences entre pairs : les filles se distinguent. Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais)*.
- Morrow, V. (2009). *The Ethics of social research with children and families in young lives : practical experiences. Working paper n° 53*. Récupéré le 22 décembre 2012 du site de Young Lives : <http://www.younglives.org.uk/files/working-papers/wp53-the-ethics-of-social-research-with-children-and-families-in-young-lives-practical-experiences>
- Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre filles et garçons. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (p. 127-150). Paris, France : L'Harmattan.
- Nansel, T.J., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. et Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth : Prevalence and associate with psychological adjustment. *Journal of the American medical association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools : Bullies and whipping boys*. Washington, DC : Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions* (M.-H. Hammen, trad.). Paris, France : ESF. (Ouvrage original publié en 1993 sous le titre *Bullying at school : what we know and what we can do*. New York, NY : Blackwell).

Organisation des Nations Unies. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989. Récupéré le 1^{er} novembre 2012 du site du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>

Organisation des Nations Unies. (2006). *Étude du secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants. Introduction*. Récupéré le 23 octobre 2012 du site de l'auteur : <http://www.unviolencestudy.org/french/index.html>

Pahlavan, F. (2002). *Les conduites agressives*. Paris, France : Armand Colin.

Perren, S. et Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.

Piguet, C., Moody, Z. & Bumann, C. (sous presse). *Enquête suisse sur le Harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes*. In Ph.D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet & J. Zermatten (dir.), *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école*. Actes du Colloque IUKB, IDE et HEP-VS. Sion : IUKB.

Pinheiro, P. S. (2006). *Rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*. Récupéré le 1^{er} novembre 2012 du site de l'UNICEF : http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_fr.pdf

Reid, P., Monsen, J. et Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational psychology in practice*, 20(3), 241-258.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London, UK : Jessica Kingsley Publishers.

Ringrose, J. (2008). « Just be friends » : exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British journal of sociology of education*, 29(5), 509-522.

Riva Gapany, P. et Jaffé, Ph. D. (2012). Préface. Dans V. Ducret et V. Leroy, *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Genève : Le 2^e observatoire. Récupéré le 1^{er} janvier 2013 du site du 2^e

observatoire : <http://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure14.pdf>

*Rodkin, P.C., et Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status symmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 473-485.

Salmivalli, C., et Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited : Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.

Santos Pais, M. (2012). *Tackling violence in schools : a global perspective. Bridging the gap between standards and practice*. Récupéré le 5 janvier 2013 du site du bureau du représentant spécial du secrétaire général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants : <http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/publications/Tackling%20Violence%20in%20Schools%20final.pdf>

Save the Children. (2004). *So you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Récupéré le 19 janvier 2013 du site de l'auteur : <http://images.savethechildren.it/f/download/Policies/st/strumenti.pdf>

Scheithauer, H., Hayer, T., Peterman, F. and Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among german students : Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.

Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying : Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Abington, Oxfordshire : Routledge.

Skånfors, L. (2009). Ethics in child research : Children's agency and researchers' « ethical radar ». *Childhoods Today*, 3(1). [Version électronique] récupérée du site de Childhoodstoday : <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=40>

Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying : another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

Smith, P. K., Ananiadou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.

Smith, P. K. et Sharp, S. (1994). *School Bullying : insights and perspectives*. London, UK : Routledge.

Thornberg, R. et Knutsen, S. (2011). Teenager's explanations of bullying. *Child youth care forum*, 40, 177-192.

Underwood, M. K. and Rosen, L. H. (sous presse). Gender and bullying : Moving beyond mean differences to consider conceptions of bullying. Dans D. Espelage & S. Swearer (dir.), *Bullying in North American Schools 2nd Edition*. To be published by Routledge.

UNESCO (2009). *En finir avec la violence à l'école : guide à l'intention des enseignants*. Récupéré le 5 août 2012 du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162f.pdf>

UNESCO (s.d.). *Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010)*. Récupéré le 30 décembre 2012 du site de l'UNESCO : http://www3.unesco.org/iycp/fr/fr_sum_decade.htm

Van der Gaag, N. (2011). *Parce que je suis une fille : la situation des filles dans le monde 2011. Et les garçons dans tout ça ?* Récupéré du site de Plan international : <http://plan-international.org/files/global/publications/campaigns/biaag-report-2011-french.pdf>

Von Marées, N. et Petermann, F. (2009). Bullying an Grundschulen. Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosociale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60(3), 152-162.

*White, J. W. (1983). Sex and gender issues in aggression research. In R. G. Geen et E. I. Donnerstein (dir.), *Aggression : Theoretical and empirical reviews (vol. 2)*. New York, NY : Academic Press.

*Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Berkshire, UK : Open University Press.

Wilkinson, S. (2003). Focus groups. Dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p.185 – 204). London, UK : Sage.

Ybarra, M.L. et Mitchell, K.J. (2004). Online agressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7(45), 1308-1316.

Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE). Dans J. Zermatten et D. Stoecklin (dir.), *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : IUKB et IDE:

Zermatten, J. et Stoecklin, D. (dir.) (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : IUKB et IDE.

10. Annexes

Violences physiques

As-tu été frappé par des élèves dans cette école depuis la rentrée ?

Tableau 1 : fréquence auto-reportée de coups reçus par les garçons et les filles

	As-tu été frappé par des élèves dans cette école depuis la rentrée ?				Total
	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es garçon	1202	698	98	49	2047
Tu es fille/garçon ?	1492	436	36	16	1980
Total	2694	1134	134	65	4027

Tableau 2 : sexe des auteurs de coups en fonction du sexe de la victime

		Si tu as été frappé, qui l'a fait ?		Total
		Garçon(s)	Fille(s)	
Tu es garçon	Effectif	724	33	757
	Effectif théorique	687.7	69.3	757.0
Tu es fille/garçon ?	Effectif	338	74	412
	Effectif théorique	374.3	37.7	412.0
Total	Effectif	1062	107	1169
	Effectif théorique	1062.0	107.0	1169.0

Tableau 3 : garçons et filles victimes de coups donnés par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
50	43	93
N = 4068		

Est-ce qu'un élève t'a pincé ou tiré par les cheveux ?

Tableau 4 : fréquence autoportée de pincements et tirages de cheveux subis par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un élève t'a pincé ou tiré par les cheveux ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1350	607	74	24	2055
	filles	1254	638	58	18	1968
Total		2604	1245	132	42	4023

Est-ce qu'un ou plusieurs élèves t'ont bousculé pour te faire mal ?

Tableau 5 : fréquence autoportée de bousculades subies par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un ou plusieurs élèves t'ont bousculé pour te faire mal ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1254	633	108	60	2055
	filles	1255	602	92	30	1979
Total		2509	1235	200	90	4034

Est-ce qu'on t'a lancé des objets pour te faire mal ?

Tableau 6 : fréquence autoportée de jets d'objets subis par les garçons et les filles

		Est-ce qu'on t'a lancé des objets pour te faire mal ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1441	477	86	50	2054
	filles	1405	501	51	23	1980
Total		2846	978	137	73	4034

Tableau 7 : sexe des auteurs de jets d'objets en fonction du sexe de la victime

		Si on t'a lancé des objets, qui l'a fait ? (garçons ou filles)		Total
		garçons	filles	
Tu es fille/garçon ?	Effectif	491	16	507
	Effectif théorique	483.1	23.9	507.0
	Effectif	437	30	467
Total	Effectif	928	46	974
	Effectif théorique	928.0	46.0	974.0

Tableau 8 : garçons et filles victimes de jets d'objets réalisés par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
77	82	159
N = 4068		

Est-ce qu'il m'arrive de taper (réponse unique)

Tableau 9 : circonstances invoquées pour les coups donnés, données ventilées selon le sexe

		Est-ce qu'il m'arrive de taper (réponse unique)					Total
		ça m'arrive quand je ne suis pas d'accord ou que je me dispute avec mes camarades	ça m'arrive quand on se moque de moi ou que l'on m'insulte	ça m'arrive même quand je ne veux pas	ça ne m'arrive pas	plusieurs réponses	
Tu es fille/garçon ?	Effectif	172	664	57	717	462	2072
	Effectif théorique	124.3	521.6	53.0	1015.6	357.6	2072.0
	Effectif	72	360	47	1277	240	1996
Total	Effectif	244	1024	104	1994	702	4068
	Effectif théorique	244.0	1024.0	104.0	1994.0	702.0	4068.0

Violences verbales et exclusion

Depuis le début de l'année scolaire, dans ton école, est-ce qu'un ou des élèves se sont moqués de toi ?

Tableau 10 : fréquence autoreportée de moqueries subies par les garçons et les filles

	Depuis le début de l'année scolaire, dans ton école, est-ce qu'un ou des élèves se sont moqués de toi ?				Total
	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es garçon	807	989	164	90	2050
filles/garçon ?					
fille	775	960	143	96	1974
Total	1582	1949	307	186	4024

Est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant dans ton école cette année ?

Tableau 11 : fréquence autoreportée de surnoms méchants attribués aux garçons et aux filles

	Est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant dans ton école cette année ?				Total
	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es garçon	1321	520	117	85	2043
filles/garçon ?					
fille	1244	539	113	69	1965
Total	2565	1059	230	154	4008

Tableau 12 : sexe des enfants attribuant des surnoms méchants en fonction du sexe de la victime

		Surnom méchant donné par quel sexe		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	469	55	524
		Effectif théorique	440.2	83.8	524.0
	fille	Effectif	408	112	520
		Effectif théorique	436.8	83.2	520.0
Total		Effectif	877	167	1044
		Effectif théorique	877.0	167.0	1044.0

Tableau 13 : garçons et filles victimes de coups donnés par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
189	178	367
N = 4068		

Est-ce qu'on a raconté sur toi des choses fausses et/ou méchantes ?

Tableau 14 : fréquence auto-reportée de rumeurs et médisances subies par les garçons et les filles

		Est-ce qu'on a raconté sur toi des choses fausses et/ou méchantes ?		Total
		oui	non	
Tu es fille/garçon ?	garçon	800	1246	2046
	fille	934	1045	1979
Total		1734	2291	4025

Tableau 15 : sexe des auteurs de rumeurs et médisances en fonction du sexe de la victime

		Rumeur répandue par quel sexe		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	482	88	570
		Effectif théorique	352.9	217.1	570.0
	fille	Effectif	261	369	630
		Effectif théorique	390.1	239.9	630.0
Total		Effectif	743	457	1200
		Effectif théorique	743.0	457.0	1200.0

Tableau 16 : garçons et filles victimes de rumeurs répandues par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
191	247	438
N = 4068		

Est-ce que tu as été rejeté (écarté, repoussé) par des élèves ?

Tableau 17 : fréquence auto-reportée d'exclusion subie par les garçons et les filles

		Est-ce que tu as été rejeté (écarté, repoussé) par des élèves ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1227	678	103	55	2063
	fille	1095	708	117	61	1981
Total		2322	1386	220	116	4044

Tableau 18 : sexe des auteurs d'exclusion en fonction du sexe de la victime

		rejeté par qui (garçons ou filles)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	558	42	600
		Effectif théorique	302.1	297.9	600.0
	fille	Effectif	89	596	685
		Effectif théorique	344.9	340.1	685.0
Total		Effectif	647	638	1285
		Effectif théorique	647.0	638.0	1285.0

Tableau 19 : garçons et filles victimes d'exclusion infligée par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
185	163	348
N = 4068		

As-tu été insulté depuis le début de l'année scolaire dans cette école ?

Tableau 20 : fréquence autoreportée d'insultes subies par les garçons et les filles

	As-tu été insulté depuis le début de l'année scolaire dans cette école ?				Total
	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es garçon	756	996	184	111	2047
Tu es fille/garçon ? fille	899	864	147	70	1980
Total	1655	1860	331	181	4027

Tableau 21 : sexe des auteurs d'insultes en fonction du sexe des victimes

		Si tu as été insulté, était-ce par: (garçons ou filles)		Total
		garçons	filles	
Tu es garçon	Effectif	774	49	823
	Effectif théorique	669.6	153.4	823.0
Tu es fille/garçon ? fille	Effectif	431	227	658
	Effectif théorique	535.4	122.6	658.0
Total	Effectif	1205	276	1481
	Effectif théorique	1205.0	276.0	1481.0

Tableau 22 : garçons et filles victimes d'insultes infligées par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
281	275	556
N = 4068		

Est-ce qu'un ou des élèves ont essayé de te faire peur ou t'ont menacé (intimidé) ?

Tableau 23 : fréquence autoreportée des menaces subies par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un ou des élèves ont essayé de te faire peur ou t'ont menacé (intimidé) ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1504	454	67	34	2059
	fille	1517	384	61	19	1981
Total		3021	838	128	53	4040

Tableau 24 : sexe des auteurs de menaces en fonction du sexe des victimes

		Si tu as été menacé, qui l'a fait ? (filles ou garçons)		Total
		garçons	filles	
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif 474	Effectif 14	488
		Effectif théorique 416.1	Effectif théorique 71.9	488.0
fille		Effectif 249	Effectif 111	360
		Effectif théorique 306.9	Effectif théorique 53.1	360.0
Total		Effectif 723	Effectif 125	848
		Effectif théorique 723.0	Effectif théorique 125.0	848.0

Tableau 25 : garçons et filles victimes de menaces par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
46	68	114
N = 4068		

Violences sexuelles

Est-ce qu'un élève t'a regardé quand tu étais aux toilettes ?

Tableau 26 : fréquence autoreportée de voyeurisme aux toilettes subi par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un élève t'a regardé quand tu étais aux toilettes ?		Total
		oui	non	
Tu es fille/garçon ?	garçon	139	1918	2057
	fille	113	1872	1985
Total		252	3790	4042

Tableau 27 : sexe des auteurs de voyeurisme aux toilettes en fonction du sexe de la victime

		Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ? (Être regardé aux toilettes ; filles ou garçons)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	113	16	129
		Effectif théorique	76.9	52.1	129.0
	fille	Effectif	23	76	99
		Effectif théorique	59.1	39.9	99.0
Total		Effectif	136	92	228
		Effectif théorique	136.0	92.0	228.0

Tableau 28 : garçons et filles victimes de voyeurisme aux toilettes par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
2	2	4
N = 4068		

Est-ce qu'un élève a essayé de te retirer des habits de force ?

Tableau 29 : fréquence autoreportée de déshabillage forcé subi par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un élève a essayé de te retirer des habits de force ?		Total	
		non	oui		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	1938	120	2058
		Effectif théorique	1969.4	88.6	2058.0
	fille	Effectif	1928	54	1982
		Effectif théorique	1896.6	85.4	1982.0
Total		Effectif	3866	174	4040
		Effectif théorique	3866.0	174.0	4040.0

Tableau 30 : sexe des auteurs de déshabillage forcé en fonction du sexe des victimes

		Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ? (se faire retirer les habits par force ; filles ou garçons)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	96	10	106
		Effectif théorique	87.0	19.0	106.0
	fille	Effectif	28	17	45
		Effectif théorique	37.0	8.0	45.0
Total		Effectif	124	27	151
		Effectif théorique	124.0	27.0	151.0

Tableau 31 : garçons et filles victimes de déshabillage forcé par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
8	4	12
N = 4068		

Est-ce que quelqu'un dans ton école a voulu t'embrasser sans que tu le veuilles ?

Tableau 32 : fréquence auto-reportée de baiser forcé chez les garçons et les filles

		Est-ce que quelqu'un dans ton école a voulu t'embrasser sans que tu le veuilles ?		Total	
		oui	non		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	127	1925	2052
		Effectif théorique	141.7	1910.3	2052.0
	fille	Effectif	152	1837	1989
		Effectif théorique	137.3	1851.7	1989.0
Total		Effectif	279	3762	4041
		Effectif théorique	279.0	3762.0	4041.0

Tableau 33 : sexe des auteurs de baisers forcés en fonction du sexe de la victime

		Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ? (se faire embrasser ; filles ou garçons)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	18	111	129
		Effectif théorique	73.6	55.4	129.0
	fille	Effectif	139	7	146
		Effectif théorique	83.4	62.6	146.0
Total		Effectif	157	118	275
		Effectif théorique	157.0	118.0	275.0

Tableau 34 : garçons et filles victimes de baisers forcés par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
2	0	2
N = 4068		

Cyberharcèlement

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a insulté ou s'est moqué de toi sur internet (MSN, chat, blog, Facebook, PlayStation, Skype.) ?

Tableau 35 : fréquence auto-reportée d'insultes via Internet subies par les garçons et les filles

		Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a insulté ou s'est moqué de toi sur Internet (MSN, chat, blog, Facebook, PlayStation, Skype.) ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1752	220	37	29	2038
	fille	1590	312	35	29	1966
Total		3342	532	72	58	4004

Tableau 36 : sexe des auteurs de moqueries via Internet en fonction du sexe de leurs victimes

			Insulte/moquerie sur internet: par qui ? (filles ou garçons)		Total
			garçons	filles	
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	135	37	172
		Effectif théorique	92.2	79.8	172.0
	fille	Effectif	94	161	255
		Effectif théorique	136.8	118.2	255.0
Total		Effectif	229	198	427
		Effectif théorique	229.0	198.0	427.0

Tableau 37 : garçons et filles victimes de moqueries via Internet par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
33	33	66
N = 4068		

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a menacé sur internet (MSN, chat, blog, Facebook, PlayStation, Skype.) ?

Tableau 38 : fréquence auto-reportée de menaces via Internet subies par les garçons et les filles

		Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a menacé sur internet (MSN, chat, blog, Facebook, PlayStation, Skype.) ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1925	79	14	12	2030
	fille	1828	110	8	11	1957
Total		3753	189	22	23	3987

Tableau 39 : sexe des auteurs de menaces via Internet en fonction du sexe de leurs victimes

		menaces sur internet: par qui ? (filles ou garçons)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	58	7	65
		Effectif théorique	37.1	27.9	65.0
	fille	Effectif	35	63	98
		Effectif théorique	55.9	42.1	98.0
Total		Effectif	93	70	163
		Effectif théorique	93.0	70.0	163.0

Tableau 40 : garçons et filles victimes de menaces via Internet par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
7	11	18
N = 4068		

Est-ce qu'un élève t'a envoyé des insultes ou des menaces par SMS ou chat sur ton téléphone portable ?

Tableau 41 : fréquence autoportée d'insultes et menaces reçues par téléphone portable par les garçons et les filles

		Est-ce qu'un élève t'a envoyé des insultes ou des menaces par SMS ou chat sur ton téléphone portable ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1892	115	10	6	2023
	fille	1790	150	13	7	1960
Total		3682	265	23	13	3983

Tableau 42 : sexe des auteurs d'insultes et de menaces par téléphone portable en fonction du sexe de leurs victimes

		Insultes, menaces par téléphone: par qui ? (filles ou garçons)		Total	
		garçons	filles		
Tu es fille/garçon ?	garçon	Effectif	78	19	97
	es	Effectif théorique	54.8	42.2	97.0
		Effectif	44	75	119
	filles	Effectif théorique	67.2	51.8	119.0
Total	Effectif	122	94	216	
	Effectif théorique	122.0	94.0	216.0	

Tableau 43 : garçons et filles victimes d'insultes et de menaces par téléphone portable émises par des groupes mixtes

Garçons victimes	Filles victimes	Total
6	11	17
N = 4068		

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a déjà photographié /filmé sans que tu le veuilles à l'école ou sur le chemin de l'école ?

Tableau 44 : fréquence autoreportée de photographies ou films pris contre la volonté de la victime, garçon ou fille

		Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un élève t'a déjà photographié /filmé sans que tu le veuilles à l'école ou sur le chemin de l'école ?				Total
		jamais	quelquefois	souvent	très souvent	
Tu es fille/garçon ?	garçon	1815	180	18	14	2027
	filles	1748	188	7	6	1949
Total		3563	368	25	20	3976

Si cela t'est arrivé, sais-tu si ce film a été envoyé à d'autres personnes ? (oui - non)

Tableau 45 : envoi de films ou de photographies « volés » à d'autres personnes, en fonction du sexe de la victime

			Si cela t'est arrivé, sais-tu si ce film a été envoyé à d'autres personnes ? (oui - non)		Total
			non	oui	
Tu fille/garçon ?	es	Effectif	1957	115	2072
		Effectif théorique	1962.0	110.0	2072.0
	fille	Effectif	1895	101	1996
		Effectif théorique	1890.0	106.0	1996.0
Total	Effectif		3852	216	4068
	Effectif théorique		3852.0	216.0	4068.0