

Intimidation. Description Des Rôles De La Victime, De L'intimidateur, Du Groupe De Pairs, De L'école, De La Famille Et De La Société

Henry Kappey

Université de Bari

Email: kappey3@gmail.com

Abstract

Cette recherche définit, à travers une revue de littérature approfondie, les rôles joués par la victime, l'intimidateur, le groupe de pairs, l'école, la famille et la société dans la dynamique de l'intimidation. Enfin, nous concluons que la complexité et la diversité des acteurs doivent nous conduire à repenser les définitions traditionnelles du harcèlement scolaire, à recadrer les projets de recherche et à reconstruire les politiques de prévention et d'action.

Keywords: harcèlement scolaire, harcèlement scolaire, rôles

A. INTRODUCTION

La Déclaration universelle des droits des garçons et des filles rassemble le droit de tous les enfants à bénéficier d'un système éducatif et à se développer en tant que personnes dans des conditions saines et sûres. Le harcèlement à l'école violerait en même temps ces deux droits fondamentaux.

L'intimidation, entendue comme ces "actions physiques ou psychologiques, avec l'intention de nuire et répétées dans le temps, qui sont dirigées vers un élève sans défense" (Urrea, 2017) est un problème structurel dans tous les systèmes éducatifs du monde. Des milliers d'enfants subissent chaque jour des mauvais traitements, des insultes, des menaces, des contraintes, des coups et des humiliations. Bien souvent, la recherche se concentre sur une école, une région ou un pays mais, comme il s'agit d'un problème de grande dimension et commun à tous les systèmes scolaires, il est nécessaire de l'aborder d'un point de vue macro et sociologique. Cependant, cette perspective globale ne doit pas nous séparer de chaque cas spécifique, mais plutôt nous aider à mieux le comprendre, donc avant d'élever la perspective à un niveau général, il convient de rappeler ce qu'un enfant peut ressentir au cas particulier (Tettner, 2005). Ces lignes devraient toucher le cœur du chercheur qui les lit et l'inviter à tenter de comprendre en profondeur ce phénomène qui, comme on l'a déjà souligné, prend une importance croissante en milieu scolaire. Consulting SCOPUS, entre 1990 et le 1er juin 2018, exactement 3 084 articles sur le harcèlement ont été publiés, avec un fort rebond depuis 2008.

Précisément, en 2018, il a été détecté que 8% des articles qui traitent du harcèlement le font dans une perspective de rôle. Par exemple, à partir du statut social des agresseurs (Longobardi, et. al. 2018), du rôle de l'école (Hall & Chapman, 2018), du rôle des enseignants (Nappa, et. al. 2018), du rôle des famille (Zhu, et al., 2018).

L'un des plus intéressants (Goldbach, et. al., 2018), étudie même la multiplicité des rôles (par exemple, être agressé et agressé en même temps).

Cette recherche part du constat que le harcèlement, en tant que fait social, transcende l'individu et ne se produit pas seulement entre deux personnes, un harceleur et une personne harcelée. Au contraire, il se déroule dans un jeu de rôle dans lequel on pourrait identifier, au moins, la victime, le harceleur, le groupe de pairs, l'école, la famille et la société.

Avec cette approche, l'objectif de cet article est de décrire chacun de ces rôles et de montrer quelques conclusions qui peuvent aider à mieux comprendre le phénomène de l'intimidation.

B. METHODS

Une enquête menée auprès d'enseignants et d'étudiants au Royaume-Uni indique que les deux, lorsqu'ils définissent le harcèlement, se réfèrent à la victime comme une personne qui est physiquement et psychologiquement blessée et qui souffre de peur parce qu'elle est continuellement intimidée (Naylor, 2006). Il est difficile d'établir un profil unique des victimes, mais on peut approfondir certaines caractéristiques que présentent habituellement les personnes victimes de harcèlement. Les sondages montrent que l'âge le plus répandu de l'intimidation est de 10 à 13 ans, c'est-à-dire la préadolescence. Ces mêmes enquêtes indiquent qu'à 18 ans, les cas d'intimidation sont quasi nuls (Eslea & Rees, 2001).

Cependant, une autre série d'études, qui utilisent des techniques qualitatives en plus de l'enquête directe auprès des élèves, ne trouve pas de différences significatives dans l'incidence de l'intimidation en fonction de l'âge. Autrement dit, il y aurait des cas à tous les âges (Johnson, 2002).

Les enquêtes qui tentent de concilier les deux visions précédemment exposées, maintiennent l'âge critique dans les 10-13 ans, mais elles ajoutent une nuance importante : l'auto-déclaration d'intimidation (ces étudiants qui, lorsqu'ils répondent aux enquêtes, sont considérés comme harcelés) diminue avec l'âge; tandis que les rapports des enseignants ou des camarades de classe ne se comportent pas de la même manière, restant pratiquement les mêmes à toutes les étapes scolaires (Salmivalli, 2002).

C. RESULTS AND DISCUSSION

Par exemple, en Afrique du Sud (pays où l'inégalité d'accès à l'éducation est marquée), une étude a révélé que les cas de harcèlement apparaissaient autant dans les écoles à majorité d'élèves blancs que dans les écoles à majorité d'élèves noirs ; et l'intimidation a été trouvée dans les écoles avec des élèves de classe supérieure ainsi que dans les écoles avec des élèves de classes moins favorisées (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003). En ce sens, d'autres recherches montrent que le fait d'appartenir à une minorité ethnique rend les étudiants plus susceptibles d'être agressés, mais aussi plus susceptibles de devenir des agresseurs (Fleschler, Tortolero & Markham, 2006).

En outre, en Finlande, une vaste enquête sur le harcèlement scolaire a été menée et les résultats ont indiqué que des cas sont apparus dans les villes et les petites villes. Cette même enquête concluait cependant que vivre avec un seul parent, soit le père, soit la mère, augmentait légèrement les chances de devenir victime, mais aussi les possibilités de devenir agresseur (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler, 2005). Une enquête auprès d'enseignants et d'élèves peut nous montrer de façon très sommaire le profil psychologique des victimes d'intimidation : des personnes qui semblent effrayées, des personnes qui semblent vulnérables et des personnes tristes (Fox & Boulton, 2005).

Approfondissant un peu plus, la recherche a révélé que les élèves victimes de harcèlement valorisent plus négativement leur séjour à l'école. De plus, il a également été démontré que les élèves victimes de harcèlement obtiennent souvent de moins bonnes notes que le reste de leurs camarades de classe (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003). Les différentes théories sur les "premières impressions" accordent une grande importance à l'aspect physique, puisque c'est notre "façade", ce qui ressort à la vue, ce que l'on voit en premier. En d'autres termes, on pourrait dire que l'aspect physique est ce qui nous différencie d'abord du reste des gens qui nous entourent et, malheureusement, ces élèves « différents » sont la cible d'une multitude de comportements de harcèlement. Par exemple, les étudiants qui font de l'embonpoint, qui ont un handicap ou qui utilisent l'orthodontie. En ce sens, il a été constaté, par exemple, que la recherche montre que les garçons et les filles qui portent des lunettes ou qui souffrent d'un trouble visuel ont des taux d'intimidation plus élevés (Honwood, Waylen & Herrick, 2005).

Selon plusieurs recherches menées avec de larges échantillons et diverses méthodologies quantitatives et qualitatives (Lawrence & Adams, 2006 ; Salmivalli, 2002 ; Mahady, Craig & Pepler, 2000), on a pu distinguer deux grands groupes de victimes. Le premier, serait formé par des victimes à faible agressivité : devant le harcèlement manifestent de l'anxiété et de l'insécurité. Ils ne provoquent pas le harceleur ni n'essaient de résister aux agressions, ils pleurent généralement et "abandonnent". La seconde, les victimes se formeraient avec une grande agressivité : devant le harcèlement, elles manifestent de l'opposition et parfois elles essaient de repousser les agressions.

On sait que la peur, la culpabilité ou la honte amènent les victimes à cacher leur situation et à essayer de s'y adapter. Pour cette raison, il serait important d'étudier la "réponse pratique" apportée par les victimes. Par exemple, s'ils signalent eux-mêmes le cas aux enseignants ou avouent leur situation à leur famille et à leurs amis ; et s'ils ne le font pas, il convient de déterminer quels facteurs faciliteraient la communication des faits. Chaque cas est différent et il n'est pas possible de généraliser sur l'évolution de certaines victimes et d'autres dans le temps. Cependant, la recherche met en évidence certaines tendances.

Des études longitudinales montrent que les victimes de harcèlement sévère à l'école souffrent de séquelles tout au long de leur vie : en plus d'une faible estime de soi, elles ont des difficultés à se faire des amis et à réussir dans leur vie professionnelle

et sociale. Fait significatif, l'une de ces enquêtes a montré que 46% des personnes qui ont subi ce harcèlement sévère ont déjà envisagé le suicide (Lynch, 2004).

Une autre série d'études longitudinales, menées dans une perspective de genre, a montré que les femmes victimes de harcèlement étaient plus susceptibles d'être sujettes à la dépression à l'âge adulte. De la même manière, les hommes victimes d'intimidation, avaient à l'âge adulte plus de difficultés à établir des relations amoureuses (Lawrence & Adams, 2006).

Pour conclure cette section, dire qu'une certaine relation a également été trouvée entre être victime de harcèlement puis être victime de harcèlement au travail dans la vie professionnelle adulte (Smith, Singer, Hoel & Cooper, 2003). Dans le cas des agresseurs masculins, leurs comportements sont souvent associés à des "codes de masculinité". De ce fait, les études traditionnelles montrent que les garçons ont tendance à harceler de manière plus directe, plus physique, tandis que les filles harcèlent de manière plus subtile, plus psychologique. Par exemple, les experts évoquent une augmentation du cyberharcèlement chez les filles car les nouvelles technologies sont parfaites pour répandre des rumeurs, des enregistrements et des messages dénigrants (Long, 2006). Au moment de définir psychologiquement les élèves qui harcèlent leurs pairs, on trouverait deux profils.

D'une part, certaines études ont trouvé une corrélation entre le fait d'avoir une faible estime de soi ou des symptômes dépressifs et le fait de devenir un agresseur (Karstadt & Woods, 1999). Dans le même ordre d'idées, d'autres études concluent que les garçons et les filles qui ont des problèmes familiaux finissent aussi par devenir des agresseurs (Roland, 2002).

D'autre part, il existe des études qui soulignent que l'agresseur jouit d'une bonne estime de soi, et exerce même le leadership d'un groupe (Sutton, Smith & Swettenham 1999; Patterson, 2005). En plus de ces données auto-rapportées par les harceleurs, les experts décrivent trois aspects pour lesquels le harceleur accomplit ses actes de harcèlement (Lawrence Adams, 2006) : a) Recevoir des récompenses matérielles : les victimes finissent par donner leur argent, votre déjeuner, votre jouets ... etc. b) reçoit des récompenses immatérielles: il ressent du pouvoir et une position supérieure et c) ressent une certaine impunité, car il choisit généralement les camarades qui n'avoueront pas l'abus devant les professeurs.

D'autres recherches impliquent que le sentiment de pouvoir est le principal renforçateur du harceleur, c'est pourquoi ils choisissent des victimes qu'ils considèrent faibles et soumises, "dominables" (Patterson, 2005). Une liste détaillée des actes de harcèlement pourrait être la suivante : l'appeler par des surnoms, ne pas lui parler, se moquer de lui lorsqu'il fait une erreur, l'insulter, l'accuser de choses qu'il n'a pas dites ou faites, mentir à son sujet, l'embêter pour sa façon d'être, se moquer de son apparence physique, ne pas le laisser jouer avec le groupe, lui faire des gestes de moquerie ou de mépris, crier ou hurler après lui, critiquer tout ce qu'il fait, imiter de se moquer de lui, de le détester sans raison, de changer le sens de ce qu'il dit, de le frapper à coups de poing/de poing/de pied, de ne pas le laisser parler, de cacher des choses, de se moquer de lui, d'avoir une manie, de jouer avec lui pour le faire pleurer,

dire aux autres de ne pas être avec lui ou de ne pas lui parler, l'embêter à cause de sa façon de parler, l'embêter parce qu'il est différent ou lui voler ses affaires (Oñate et Piñuel, 2006).

En plus de ces comportements, les nouvelles technologies ont ouvert un nouveau champ de harcèlement, connu sous le nom de « cyberintimidation » (Stover, 2006). Ce harcèlement électronique se produit par le biais de messages ou d'appels depuis des téléphones portables, par e-mail, via des chats ou des services de messagerie instantanée, ou via la diffusion de vidéos ou de photographies sur des pages Web. Trois enquêtes, menées en 2006 en Angleterre et en Suède, parlaient respectivement de 6,6 %, 9 % et 5 % d'étudiants victimes d'un type de harcèlement par voie électronique. En outre, ces enquêtes montrent que les victimes et les cyber-agresseurs sont généralement aussi des victimes et des agresseurs habituels (Smith, 2006). Une autre enquête, menée en 2003 aux États-Unis, recensait jusqu'à 42 % des mineurs victimes de cyberharcèlement.

Ces études mettent également en évidence les dangers spécifiques que ce nouveau type de harcèlement fait peser sur les formes traditionnelles : a) il peut se produire à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, b) la victime ne peut pas se défendre, ne peut ni fuir ni se cacher, c) les harceleurs peuvent se cacher derrière l'anonymat et d) le public du cyberharcèlement est très large (cela prend une importance particulière lors de la propagation de rumeurs ou de la diffusion de photographies ou de vidéos compromettantes).

Cette forme d'agression doit être prise en compte lors de la législation sur le harcèlement ou lors de la planification d'actions préventives. Par exemple, aux États-Unis, en 2007, alors que Facebook et Twitter faisaient à peine leurs premiers pas, douze États avaient déjà pris des mesures pour criminaliser le cyber-harcèlement. Une liste détaillée des actes de harcèlement pourrait être la suivante : l'appeler par des surnoms, ne pas lui parler, se moquer de lui lorsqu'il fait une erreur, l'insulter, l'accuser de choses qu'il n'a pas dites ou faites, mentir à son sujet, l'embêter pour sa façon d'être, se moquer de son apparence physique, ne pas le laisser jouer avec le groupe, lui faire des gestes de moquerie ou de mépris, crier ou hurler après lui, critiquer tout ce qu'il fait, imiter de se moquer de lui, de le détester sans raison, de changer le sens de ce qu'il dit, de le frapper à coups de poing/de poing/de pied, de ne pas le laisser parler, de cacher des choses, de se moquer de lui, d'avoir une manie, de jouer avec lui pour le faire pleurer, dire aux autres de ne pas être avec lui ou de ne pas lui parler, l'embêter à cause de sa façon de parler, l'embêter parce qu'il est différent ou lui voler ses affaires (Oñate et Piñuel, 2006).

En plus de ces comportements, les nouvelles technologies ont ouvert un nouveau champ de harcèlement, connu sous le nom de « cyberintimidation » (Stover, 2006). Ce harcèlement électronique se produit par le biais de messages ou d'appels depuis des téléphones portables, par e-mail, via des chats ou des services de messagerie instantanée, ou via la diffusion de vidéos ou de photographies sur des pages Web. Trois enquêtes, menées en 2006 en Angleterre et en Suède, parlaient respectivement de 6,6 %, 9 % et 5 % d'étudiants victimes d'un type de harcèlement par

voie électronique. En outre, ces enquêtes montrent que les victimes et les cyber-agresseurs sont généralement aussi des victimes et des agresseurs habituels (Smith, 2006). Une autre enquête, menée en 2003 aux États-Unis, recensait jusqu'à 42 % des mineurs victimes de cyberharcèlement.

Ces études mettent également en évidence les dangers spécifiques que ce nouveau type de harcèlement fait peser sur les formes traditionnelles : a) il peut se produire à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, b) la victime ne peut pas se défendre, ne peut ni fuir ni se cacher, c) les harceleurs peuvent se cacher derrière l'anonymat et d) le public du cyberharcèlement est très large (cela prend une importance particulière lors de la propagation de rumeurs ou de la diffusion de photographies ou de vidéos compromettantes).

Cette forme d'agression doit être prise en compte lors de la législation sur le harcèlement ou lors de la planification d'actions préventives. Par exemple, aux États-Unis, en 2007, alors que Facebook et Twitter faisaient à peine leurs premiers pas, douze États avaient déjà pris des mesures pour criminaliser le cyber-harcèlement. Quant aux raisons d'aider la victime, on trouverait les suivantes (Rigby & Johnson, 2006) : Jugement moral négatif sur l'agression (il n'est pas bon d'abuser des autres), identification à la victime (enfin pour avoir subi des agressions auparavant, soit par solidarité avec la victime, soit parce que "je n'aimerais pas me voir dans la même situation"), réciprocité (si j'aide, gagne un nouvel ami) ou épanouissement personnel (se sentir heureux d'aider les autres, se sentir bien). Enfin, une série de caractéristiques qui tendent à être liées aux élèves qui ignorent les situations de harcèlement ont été identifiées (Lodge & Frydenberg, 2005) : Ils ont un niveau élevé de maîtrise de soi, ils ne connaissent généralement pas les personnes agressées et lorsqu'ils observent des situations de maltraitance, renvoient alors à des sentiments de tristesse, de dégoût, de colère, de culpabilité, de confusion et de « ne pas savoir quoi faire ».

Quant aux raisons d'ignorer la situation, on trouverait les suivantes (Rigby & Johnson, 2005) : Ils ne la considèrent pas comme leur problème, peur des conséquences (à la fois d'être attaqué directement, et d'être rejeté par le groupe), tenant la victime pour responsable (« il faut qu'elle apprenne à se défendre » ou « quelque chose qu'il a fait »), ils considèrent que son intervention ne ferait qu'empirer les choses (« si on ne fait pas attention à lui, l'agresseur s'arrêtera ») et il y en a même qui disent qu'ils aiment le spectacle, qu'ils aiment être spectateurs. Gestion scolaire : les directions d'école marquent les consignes à suivre dans leurs centres dans tous les aspects, ainsi que dans ceux liés au harcèlement. La direction du centre peut choisir de former les enseignants au harcèlement, de constituer des groupes de travail sur le climat scolaire ou de faire en sorte qu'une attention particulière soit portée aux élèves susceptibles de subir des agressions, par exemple. (Charach, Pepler et Ziegler, 1995).

Relation entre les étudiants et l'équipe professionnelle de l'école : il est démontré qu'il y a moins de cas d'intimidation dans les centres où il existe une relation étroite et une coopération entre les professionnels et les étudiants. Il est également très important que le personnel du centre n'offre pas aux élèves des modèles violents (Olweus, 1987).

Politiques anti-harcèlement adoptées : logiquement, si l'école participe à une série de politiques anti-harcèlement, le harcèlement aura tendance à diminuer.

Surveillance des espaces où se produisent habituellement les abus : précédemment, nous avons cité les espaces dans lesquels les agressions se produisent habituellement. Les enquêtes montrent que la surveillance de ces espaces par un adulte réduit considérablement les taux de harcèlement. De plus, si le personnel surveillant ces espaces a reçu une formation spécifique sur l'intimidation et la résolution de conflits, les taux diminuent beaucoup plus (Murphy, Hutchinson & Bailey, 1983).

Organisation générale du centre : enfin, il faut mentionner la forme globale dans laquelle l'école est organisée, aux objectifs qui sont fixés. Si les politiques globales du centre optent pour la coexistence, le respect et l'intercoopération dans l'apprentissage, les situations de harcèlement apparaîtront plus difficilement. Si, au contraire, le centre suit des principes très compétitifs, ou si l'individualisme prévaut, il est plus facile que des comportements agressifs apparaissent. Plusieurs études (Smokowski & Kopasz, 2005 ; Rodki & Hodges, 2003) s'interrogent sur le rôle des familles des élèves victimes de harcèlement, mais aussi sur les familles des agresseurs.

Quant aux familles des victimes, elles semblent avoir tendance à surprotéger leurs fils et filles. D'une part, la surprotection peut être un facteur de risque d'être victime de harcèlement scolaire ; car un enfant surprotégé aura moins d'outils pour faire face et éviter le harcèlement. D'autre part, les victimes de harcèlement bénéficient également d'une certaine surprotection familiale une fois la situation de harcèlement terminée, car les parents soutiendront leurs enfants par tous les moyens pour que les abus ne se reproduisent plus. Ainsi, un excès de protection familiale peut être à la fois la cause et la conséquence du harcèlement.

Quant aux familles des agresseurs, les études semblent indiquer qu'elles ne prêtent peut-être pas l'attention voulue à leurs enfants. Ce fait n'a souvent rien à voir avec un manque d'attention, mais avec un style de relation trop permissif. Par exemple, lorsqu'ils apprennent les abus que commettent leurs enfants, ils considèrent que c'est « des choses d'enfants » et même, dans le cas de leurs fils, ils peuvent y voir quelque chose de normal. Les études réalisées soulignent également que les agresseurs apprennent souvent à la maison que la violence peut être utile dans certains cas. L'école n'est pas une entité distincte de la société, mais représente et reflète la société elle-même. Cette affirmation a un grand rapport avec les cas de harcèlement scolaire puisque, finalement, les victimes de harcèlement sont souvent marquées socialement. Par exemple, dans une société homophobe et hostile à l'immigration, il n'est pas surprenant que les étudiants immigrés et les étudiants homosexuels soient également exclus par leurs camarades de classe.

D'autre part, en plus de la tolérance envers la différence, la société manifeste plus ou moins de tolérance face aux cas de harcèlement. En étudiant la prévalence par pays, on en trouvera où le harcèlement est même considéré comme bénéfique pour le développement des mineurs. Cette tolérance ou intolérance sociale face au harcèlement se reflète fidèlement dans les médias.

D. CONCLUSION

La principale conclusion de cette recherche est de confirmer que le harcèlement est un phénomène qui transcende l'individu et ne se produit pas seulement entre deux personnes, un harceleur et la victime. Comme on peut le voir, le groupe de pairs, l'école, la famille et la société en général jouent également un rôle important. Cette déclaration implique trois nouvelles lignes de travail.

La première d'entre elles serait une invitation à construire une définition du harcèlement selon cette réalité complexe, en y incluant les autres acteurs que ne sont pas seulement la victime et le harceleur. Lié à cela, nous trouverions un deuxième axe, qui serait de mener des recherches sur le harcèlement dans cette perspective complexe de rôles multiples jouant en même temps (des études de cas, aux enquêtes ou à l'analyse macro). Enfin, recommander également de tenir compte de cette diversité des rôles lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques, des plans, des programmes et des projets de prévention et d'intervention en cas d'intimidation.

REFERENCES

1. Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 201-220.
2. Charach, A., Pepler, D. & Ziegler, S. (1995). L'intimidation à l'école : une perspective canadienne. *Éducation Canada*, 35, 12-18.
3. Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D. & Perry, C.L. (2003). Harcèlement par les pairs, connectivité scolaire et réussite scolaire. *Journal de la santé scolaire*, 73, 311-316. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x
4. Eslea, M. & Rees, J. (2001). À quel âge les enfants sont-ils les plus susceptibles d'être victimes d'intimidation à l'école ? *Comportement agressif*, 27, 419-429. doi:10.1002/ab.1027
5. Fleschler, M. Tortolero, S. & Markham, C. (2006). Intimidation et victimisation chez les adolescents noirs et hispaniques. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
6. Fox, J. & Boulton, M. (2005). Les problèmes d'aptitudes sociales des victimes de harcèlement : perceptions de soi, des pairs et des enseignants. *Journal britannique de psychologie de l'éducation*, 75(2), 313-328. doi:10.1348/000709905X25517
7. Furlong, M.; Morrison, G. & Greif, J. (2003). Atteindre un consensus américain : réactions au numéro spécial sur le harcèlement scolaire. *Revue de psychologie scolaire*, 32(3), 456-470.
8. Genevat, R. ; Del Rey, R. & Ortega, R. (2002) Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-2.
9. Hall, W.J. & Chapman, M.V. (2018). Le rôle du contexte scolaire dans la mise en œuvre d'une politique anti-intimidation à l'échelle de l'État et la protection des élèves. *Politique éducative*, 32(4), 507-539. doi:10.1177/0895904816637689

10. O'Hanlon, L.H. (2006). Salles hostiles. *Santé actuelle*, 33(2), 16. Honwood, J. Waylen, A. Herrick, D. et. al (2005). Défauts visuels courants et victimisation par les pairs chez les enfants. *Ophthalmologie d'investigation et sciences visuelles*, 46(4), 1177-1181. doi : 10.1167/iov.04-0597
11. DDP (2000). Informe sobre violencia escolar : el maltrato entre iguales dans la educación secundaria obligatoria. Madrid : Publications de l'Oficina del Defensor del Pueblo
12. Goldbach, J.T., Sterzing, P.R. et Stuart, M.J. (2018). Remettre en question les conventions des seuils d'intimidation : Explorer les différences entre les niveaux bas et élevés des rôles d'intimidateur uniquement, de victime uniquement et d'intimidateur-victime. *Journal de la jeunesse et de l'adolescence*, 47(3), 586-600. doi:10.1007/s10964-017-0775-4
13. Johnson, H.R., Thompson, M.J., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J. et Wright, V. (2002). Vulnérabilité à l'intimidation : problèmes de conduite et problèmes émotionnels signalés par les enseignants, hyperactivité, difficultés relationnelles avec les pairs et comportement prosocial chez les enfants du primaire. *Psychologie de l'éducation*, 22(5), 553-556. doi:10.1080/0144341022000023626
14. Karstadt, L. & Woods, S. (1999). Le problème du harcèlement scolaire. *Norme de soins infirmiers*, 14(2), 32-35.
15. Lawrence, G., & Adams, F. (2006). Pour chaque intimidateur, il y a une victime. *Enseignement secondaire américain*, 35(1), 66-71.
16. Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). Le rôle des pairs témoins dans l'intimidation à l'école : des étapes positives vers la promotion d'écoles pacifiques. *De la théorie à la pratique*, 44(4), 329-336.
17. Long, C. (2006). Sucre et épice? *AEN Aujourd'hui*, 30-33.
18. Longobardi, C., Iotti, N.O., Jungert, T., Settanni, M. (2018). Relations élèves-enseignants et intimidation : le rôle du statut social des élèves. *Journal de l'adolescence*, 63, 1-10. doi:10.1016/j.adolescence.2017.12.001
19. Lynch, E. (2004). Dégâts durables. *Norme de soins infirmiers*, 18(45), 18-9
- Mahady, M. ; Craig W. & Pepler, D. (2000). Régulation et affichage émotionnels en classe victimes de harcèlement : expressions caractéristiques de l'affect, styles d'adaptation et facteurs contextuels pertinents. *Développement social*, 9, 226-245. doi:10.1111/1467-9507.00121
20. Marquez, M. & Jáuregui, I. (2005) La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 105-119. Extrait de <https://rieoei.org/RIE/article/view/833>
21. Murphy, H.A., Hutchinson, J.M. et Bailey, J.S. (1983). La psychologie scolaire comportementale va à l'extérieur: l'effet des jeux organisés sur l'agressivité dans les aires de jeux. *Journal d'analyse comportementale appliquée*, 16, 29-33. doi:10.1901/jaba.1983.16-29
22. Nappa, M.R., Palladino, B.E., Menesini, E. & Baiocco, R. (2018). Réaction des enseignants dans les incidents d'intimidation homophobe : le rôle de l'auto-

- efficacité et des attitudes homophobes. Recherche sur la sexualité et politique sociale, 15 (2), 208-218. doi : 10.1007/s13178-017-0306-9
23. Naylor, P. et al. (2006). Définitions des enseignants et des élèves du harcèlement. *Journal britannique de psychologie de l'éducation*, 76(3), 553-576. doi : 10.1348/000709905X52229
24. Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Intimidation signalée par les parents chez les enfants nordiques : une étude basée sur la population. *Enfant : soins, santé et développement*, 31, 693-701. doi:10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x
25. Olweus, D. (1987.). Intimidation dans la cour d'école - Motifs d'intervention. *Sécurité scolaire*, 6, 4-11.
26. Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid : éd. Morata.
27. Oñate, A. & Piñuel, I. (2006). Acoso y violencia escolar en España. Dans ancien Cisneros X.
28. Patterson, G. (2005). L'intimideur comme victime ? *Soins infirmiers pédiatriques*, 17(10), 27-31. doi : 10.7748/paed2005.12.17.10.27.c981
29. Phoenix, A. Frosh, S. & Pattman, R. (2003). Produire des positions de sujet masculines contradictoires : récits de menace, d'homophobie et de harcèlement chez les garçons de 11 à 14 ans. *Journal des questions sociales*, 59, 179-195. doi:10.1111/1540-4560.t01-1-00011
30. Richter, L. ; Palmary, L. & De Wet, T. (2000). La transmission de la violence à l'école : naissance à dix expériences d'intimidation d'enfants. *Bulletin de santé urbaine et de développement*, 3, 19-22.
31. Rigby, K & Johnson, B. (2005). Étudiants spectateurs dans les écoles australiennes. *Pastorale de l'éducation*, 23, 10-16. doi:10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x
32. Rigby, K & Johnson, B. (2006). Exprimé la volonté des écoliers australiens d'agir en tant que spectateurs pour soutenir les enfants victimes d'intimidation. *Psychologie de l'éducation*, 26(3), 425-440. doi: 10.1080/01443410500342047
33. Rodkin, P. & Hodges, E. (2003). Intimideurs et victimes dans l'écologie des pairs : quatre questions pour les psychologues et les professionnels de l'école. *Revue de psychologie scolaire*, 32(3), 384-400.
34. Roland, E. (2002). Intimidation, symptômes dépressifs et pensées suicidaires. *Recherche en éducation*, 44(1), 55-67. doi : 10.1080/00131880110107351.
35. Roland, E. & Galloway, D. (2003) Influences de la classe sur l'intimidation. *Recherche en éducation*, 44(3), 299-312. doi: 10.1080/0013188022000031597
36. Racine, T. (2005). Les partenariats élèves/enseignants peuvent être la clé de la lutte contre l'intimidation. *Journal de l'éducation*, 92, 7.
37. Salmivalli, C. (2002). Y a-t-il une baisse d'âge de la victimisation par les pairs à l'école ? *Recherche en éducation*, 44 (3), 269-277. doi: 10.1080/00131880210135331

38. Salmivalli, C.; Karhunen J. & Lagerspetz, K. (1996). Comment les victimes réagissent-elles au harcèlement ? *Comportement agressif*, 22, 99-109. doi:10.1002/(SICI)1098-2337
39. Smith, P. Singer, M Hoel, H. & Cooper, C. (2003) La victimisation à l'école et sur le lieu de travail : y a-t-il des liens. *Journal britannique de psychologie*, 94, 175-188. doi:10.1348/000712603321661868
40. Smith, P. (2006). Ciberacoso : naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Ponencia del Congreso de Educación celebrado a Palma de Majorque en 2006.
41. Smokowski, P. & Kopasz, K.H. (2005). L'intimidation à l'école : un aperçu des types, des effets, des caractéristiques familiales et des législatures des États. *Écoles pour enfants*, 27(2), 101-110
42. Stover, D. (2006). Traiter la cyberintimidation comme un problème de violence à l'école. *Résumé de l'éducation*, 72 (4), 40-42.
43. Sutton, J. Smith, P. & Swettenham J. (1999) L'intimidation et la théorie de l'esprit : une critique de la vision du déficit des compétences sociales du comportement antisocial. *Développement social*, 8, 117-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
44. Tettner, A. (2005). La violencia va a la escuela : manuel pour la prévention et la résolution des conflits. Caracas : Comala.
45. Urra, M. (2017). L'intimidation, acoso escolar. Définition, rôles, prévalence et propuestas de actuación. Papier. Extrait de : osf.io/preprints/socarxiv/fxsy3. doi : 10.17605/OSF.IO/FXSY3