

Quelle est l'ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3e à la 6e année, en province de Liège, et sous quelles formes se manifeste-t-il ?

Auteur : Duchesne, Megane

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25322>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quelle est l'ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3^e à la 6^e année, en province de Liège, et sous quelles formes se manifeste-t-il ?

Promotrice : Ariane Baye

Superviseur : Fabian Pressia

Lecteurs.rices : Virginie Dupont

Christian Monseur

Mémoire présenté par Megane Duchesne

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

à finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2025 – 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, madame Ariane Baye, et mon superviseur, monsieur Fabian Pressia, pour leurs conseils précieux et leur encadrement lors de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également madame Virginie Dupont et monsieur Christian Monseur, d'avoir accepté de lire ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à ma recherche, qu'il s'agisse des directions d'école, des enseignants, des parents ainsi que des élèves. Leur disponibilité et leur engagement ont été essentiels à la réalisation de ce travail.

Un grand merci à ma famille, mes amis et mes collègues qui m'ont soutenue, encouragée tout au long de ce parcours. J'adresse une pensée toute particulière à mon compagnon, Kylian, pour sa patience, son écoute et son soutien constant durant ces années.

Enfin, je remercie les personnes qui ont relu ce mémoire en me fournissant de nombreux conseils pertinents.

Pour la réalisation de ce mémoire, l'intelligence artificielle, notamment ChatGPT (OpenAI, 2025), a été utilisée pour faciliter la reformulation de certaines phrases et assurer la cohérence entre les idées. De plus, DeepL (DeepL GmbH, 2025) a été employé pour la traduction de certains textes.

Sommaire

1.	Introduction	1
2.	Revue de la littérature	2
2.1.	Définitions du harcèlement scolaire	2
2.2.	Les personnes impliquées	5
2.2.1.	Les victimes	5
2.2.2.	Les pairs	6
2.2.3.	Les harceleurs.....	6
2.3.	Les formes de harcèlement.....	7
2.3.1.	Physique	7
2.3.2.	Verbale et relationnelle.....	7
2.3.3.	Matérielle	9
2.3.4.	Cyberharcèlement	9
2.3.5.	Fréquence des formes de harcèlement et variations selon le genre.....	10
2.4.	Le harcèlement scolaire au niveau international	11
2.5.	Le harcèlement scolaire en FW-B	13
2.6.	Synthèse de la revue de la littérature.....	15
3.	Méthodologie	16
3.1.	Objectif.....	16
3.2.	Hypothèses	16
3.3.	Approche méthodologique	17
3.4.	Échantillon	18
3.5.	Aspect éthique	19
3.6.	Instruments de mesure.....	19
3.7.	Analyse des résultats	20
4.	Résultats	22
4.1.	Données recueillies	22
4.2.	Analyses de fiabilité et factorielle.....	23
4.3.	Ampleur du harcèlement	27
4.3.1.	Mesure des comportements de harcèlement scolaire	27
4.3.2.	Analyse descriptive	27
4.3.3.	Observations sur la distribution	33
4.4.	Évolution du harcèlement	34
4.5.	Formes les plus fréquentes du harcèlement scolaire	35
4.5.1.	Comportement verbal et physique	35
4.6.	Influence du genre.....	36

4.6.1.	Victimisation et comportement d’auteur	36
4.6.2.	Formes de harcèlement	37
4.6.3.	Violence physique en tant qu’auteur selon le genre	38
5.	Discussion	38
6.	Limites et perspectives	44
7.	Conclusion.....	46
8.	Bibliographie.....	48
9.	Table des illustrations.....	53
9.1.	Figures	53
9.2.	Tableaux	54
10.	Annexes.....	55

1. Introduction

Le harcèlement scolaire constitue aujourd'hui un enjeu majeur de santé publique et d'éducation, affectant un nombre considérable d'élèves au niveau mondial (Rigby, 2014). Entre 6 et 10% des élèves déclarent être harcelés, un taux relativement stable dans la plupart des études internationales (Bellon & Quartier, 2023). En Belgique francophone, les données disponibles suggèrent que le phénomène touche également un nombre important d'élèves avec 20% des élèves de 4^e primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B] qui rapportent avoir été victimes de harcèlement (Dupont et al., 2023).

Le harcèlement scolaire englobe des comportements agressifs, répétés et intentionnels, visant à nuire à un individu au sein d'un environnement scolaire (Humbreeck et al., 2017 ; Olweus, 1999 ; Rigby, 2014). Les conséquences peuvent être profondes, affectant le développement émotionnel, social et académique des enfants (Cosma et al., 2024). Si sa gravité est reconnue, la littérature reste limitée concernant les plus jeunes élèves, particulièrement en Belgique francophone où il existe peu d'études précises sur le harcèlement au début du primaire. De plus, les données existantes mettent toutefois en évidence que ce sont souvent les élèves les plus jeunes qui sont les plus touchés par le harcèlement (Guillerm et al., 2024). C'est pourquoi nous avons choisi de mener notre étude auprès d'élèves dès la 3^e année primaire, afin de mieux observer l'ampleur du phénomène ainsi que les formes les plus fréquentes à un âge plus jeune.

Ainsi, cette recherche se concentre sur les élèves de la 3^e à la 6^e primaire dans la province de Liège. La question est la suivante : « Quelle est l'ampleur du harcèlement scolaire dans ces classes et sous quelles formes se manifeste-t-il ? ». Pour y répondre, une approche quantitative a été adoptée, avec un questionnaire administré à 414 élèves, permettant d'identifier la prévalence et les différentes manifestations du harcèlement.

Ce travail sera structuré de la manière suivante : la première partie présentera la revue de la littérature à propos du harcèlement scolaire chez les élèves du primaire. Dans la deuxième partie, nous présenterons la partie pratique où nous détaillerons la méthodologie employée ainsi que les résultats et la discussion. Enfin, nous terminerons par répondre à la question de recherche.

2. Revue de la littérature

Depuis le XVIII^e siècle, les représentations sociales du harcèlement scolaire ont connu une évolution significative. Autrefois, ce phénomène était souvent perçu comme une étape presque naturelle du développement, supposée forger le caractère et renforcer la personnalité des enfants (Elton, 1989, cité par Debarbieux, 2011b ; Vilhem, 2024). De nos jours, il est désormais reconnu comme un véritable enjeu sociétal, exigeant de mettre en œuvre des dispositifs de prévention et d'actions concertées (Vilhem, 2024). L'institution scolaire, longtemps idéalisée comme un lieu exclusivement protecteur et formateur, est désormais appréhendée comme un espace pouvant favoriser l'émergence de tensions et de conflits (Albandea, 2018). Malgré ce changement de regard, les composantes essentielles du harcèlement demeurent inchangées, il y a toujours une divergence d'autorité, une souffrance mentale et/ou physique, de la répétition et des actes délibérés (Vilhem, 2024).

Cette revue de la littérature s'articule autour de plusieurs axes fondamentaux. Dans un premier temps, nous définirons précisément le concept de harcèlement scolaire et nous identifierons les différents acteurs impliqués. Ensuite, nous détaillerons les diverses formes que peut prendre ce phénomène ainsi que leur fréquence. Enfin, nous dresserons un état des lieux de la situation au niveau international, avant de nous focaliser plus spécifiquement sur le contexte de la FW-B.

2.1. Définitions du harcèlement scolaire

Le terme *violence* apparaît fréquemment dans la littérature scientifique traitant du harcèlement scolaire. Il convient donc d'en examiner la définition afin de la mettre en perspective avec celle du harcèlement. L'Organisation mondiale de la Santé [OMS] (s.d.) la définit comme :

Menace ou utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou une carence.

Galand (2011) identifie trois types de *violences*. Le premier est la maltraitance physique, comme décrite par l'OMS ci-avant, qu'il considère comme la moins courante. Ensuite, le deuxième type de violence, décrit par plusieurs auteurs de « harcèlement », comprend les actes négatifs répétés. Enfin, la violence liée au non-respect du règlement des établissements scolaires comprenant des comportements comme les discussions intempestives, un vocabulaire inadéquat, etc. C'est suite à ces violences que les élèves ne se sentent pas en sécurité à l'école. Nous allons donc voir que le harcèlement est bien une forme de violence, mais qu'il possède des caractéristiques spécifiques.

Nous allons donc mobiliser plusieurs définitions du harcèlement scolaire afin de mettre en lumière ses spécificités et montrer en quoi il diffère des autres formes de violence. Le harcèlement scolaire est nommé « *school bullying* » en anglais, ce terme est apparu au milieu du XIX^e siècle dans la littérature. Ainsi, Bellon et Gardette (2011) ont défini ce terme, postulant que le bullying « renverrait aux coups répétés et violents que les jeunes veaux donnent, pour jouer, dans les flancs de leurs congénères » (p. 19). Ces deux auteurs expriment qu'on ne peut évoquer un cas de harcèlement avant quatre à huit semaines. Ensuite, voici celle que l'on retrouve dans beaucoup d'articles, elle nous vient de Dan Olweus :

Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves. Il s'agit d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique, qui se répète régulièrement (Olweus, 1993, p14, cité par Hoareau et al., 2017, p. 379).

Alors que la violence peut arriver dans n'importe quel contexte, le harcèlement scolaire dépend directement de la vie à l'école et des liens entre les élèves. La définition du harcèlement insiste également sur le fait que ce sont des comportements agressifs répétés et qu'il y a généralement une relation de pouvoir entre les individus contrairement à la violence. La répétition des actes sera ce qui nous permettra de percevoir s'il y a du harcèlement, en tenant compte de la fréquence avec laquelle les élèves déclarent avoir vécu les situations évoquées dans le questionnaire.

Humbeeck et ses collaborateurs (2017) citent plusieurs définitions liées au harcèlement scolaire. Ils mentionnent le concept de « mobbing » (p. 28) qui désigne un comportement où l'agresseur cherche à mettre la victime à l'écart. Cette dernière est souvent visée en raison d'une caractéristique distinctive, telle que le poids, des troubles de la parole ou des difficultés d'apprentissage (Catheline, 2008, citée par Humbeeck et al., 2017). De plus, ils évoquent le concept d'« intimidation » (p. 29), appellation utilisée au Québec pour désigner le harcèlement. Toutefois, Humbeeck et son équipe (2017) définissent ce concept comme un acte volontaire impliquant des menaces visant à susciter chez la victime la peur d'être lésée. Enfin, ils abordent le « racket » (p. 30), qui consiste à exiger de la victime un bien lui appartenant, sous prétexte de lui offrir une protection. Cet acte repose sur un rapport de force où la victime se sent contrainte de céder par peur des conséquences si elle ne le fait pas. Suite à ces définitions, nous allons pouvoir vérifier laquelle se rapproche le plus des situations vécues par les élèves.

La recherche met en avant trois facteurs qui détermineraient le harcèlement scolaire (Bellon & Gardette, 2011 ; Chagnon & Weismann-Arcache, 2023 ; Chen et al., 2012 ; de Saint Martin, 2012 ; Nansel et al., 2001 ; Olweus, 1994) :

- la personne qui agresse a un objectif intentionnel de faire du mal à la victime ;
- la situation persiste dans le temps avec des incidents répétés d'agression ;
- un rapport inégal entre les personnes impliquées.

Ces facteurs permettent de différencier une situation de harcèlement à de simples conflits entre élèves. Ainsi, c'est effectivement la fréquence et le caractère de la relation entre le harceleur et la victime qui définissent le harcèlement (de Becker, 2019). Cependant, Carra et Sicot (1997, cités par de Saint Martin, 2012) expliquent qu'il n'y a pas toujours un conflit d'autorité entre les individus. Parfois, la victime présumée a, en réalité, provoqué l'agresseur.

Selon Millot (2021) : « Le harcèlement scolaire se définit comme une violence répétée tous les jours qui peut être verbale (des insultes, des moqueries, des menaces), physique (des coups francs ou discrets) ou psychologique (des incitations au suicide, des humiliations publiques) » (p. 8). Pour détailler ces comportements, nous pouvons utiliser la distinction faite par Brandibas et ses collaborateurs (2006) entre les formes directes et indirectes, tout en y ajoutant les apports plus récents de Chagnon et Weismann-Arcache (2023). En premier lieu, ces derniers parlent du harcèlement direct où l'on retrouve les moqueries (donner des surnoms), les coups, les injures, les détériorations des habits et des objets personnels. En deuxième lieu,

il y a le harcèlement indirect où l'on retrouve les bruits de couloir, l'écartement et le rejet de la personne ainsi que les paroles qui poussent au suicide. Et en troisième lieu, nous retrouvons le cyberharcèlement dont les intimidations sur les réseaux sociaux comme les dénunciations calomnieuses, l'utilisation de l'identité d'une autre personne et des images embarrassantes (Chagnon & Weismann-Arcache, 2023).

Ainsi, nous pouvons retenir de ces définitions que le harcèlement scolaire consiste en une série d'actes de violence exécutés de manière répétée sur une longue période à l'encontre d'une même personne, où il existe souvent une relation de pouvoir, afin de la blesser, de l'intimider ou de lui nuire, et se manifestant sous différentes formes.

2.2. Les personnes impliquées

Bellon et Gardette (2011) différencient le harcèlement scolaire du harcèlement professionnel par sa dimension collective. Contrairement au milieu du travail où le conflit est souvent en face à face, le harcèlement à l'école repose sur une « relation triangulaire » (p. 26). Ils mentionnent que ce phénomène se réalise souvent en groupe impliquant la(les) victime(s), le(s) agresseur(s) et le(s) témoin(s). Ces derniers, nommés les pairs dans le schéma ci-dessous, jouent un rôle central de public, ils sont associés aux faits de l'agresseur qui exerce une autorité sur le harcelé (Ferrard & Galand, 2016). C'est le regard des autres qui fait la spécificité du harcèlement en milieu scolaire.

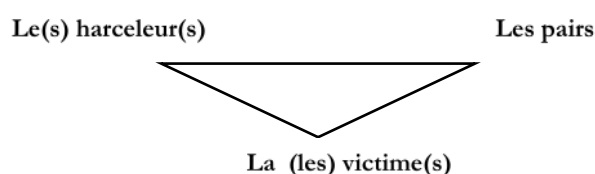


Figure 1. La relation triangulaire (Bellon & Gardette, 2011, p. 26)

2.2.1. Les victimes

Les victimes n'arrivent généralement pas à se défendre lorsque les auteurs les blessent, et d'autant plus lorsque les témoins ne réagissent pas. Par crainte de vengeance de leurs agresseurs, elles ne vont prévenir personne, et se retrouvent souvent seules (Debarbieux, 2011b ; Ferrard & Galand, 2016). En effet, les victimes gardent le silence, car elles ressentent de la honte, ignorent vers qui se tourner, doutent d'être écoutées avec sérieux, manquent de

confiance envers les enseignants et ne veulent pas inquiéter leurs parents (Guilloux, 2018). Certaines victimes ont tendance à adopter un comportement d'ajustement, anticipant les agressions en se conformant aux attentes des harceleurs, par exemple en s'habillant comme ils le souhaitent ou en offrant ce qu'ils veulent, même sans qu'on leur en fasse la demande (Filliozat et al., 2023).

2.2.2. Les pairs

D'après Bellon et Gardette (2011), le harcèlement n'a lieu que s'il est invisible des adultes, mais les témoins, eux, le voient. Le comportement de ces derniers va influencer le déroulement de l'agression. En effet, s'ils assistent à la situation sans intervenir ni prévenir les adultes, ils contribuent à maintenir le harcèlement. Filliozat et ses collègues (2023) parlent alors de « témoins passifs » (p. 33). En revanche, s'ils agissent en disant aux agresseurs que leurs actes sont inacceptables et qu'ils vont en informer les adultes, il est fort probable que la situation s'arrête (Bellon & Gardette, 2011). Dans ce cas, Filliozat et son équipe (2023) les qualifient de « témoins actifs » (p. 33). Ces mêmes chercheurs définissent une troisième catégorie de spectateurs : les « témoins complices » (p. 33). Dans cette situation, ils soutiennent le harceleur en riant ou en encourageant ces actes (Filliozat et al., 2023). Guilloux (2018) souligne que les témoins préfèrent garder le silence, par crainte de vengeance de la part des auteurs et pour éviter d'être perçus comme des dénonciateurs.

2.2.3. Les harceleurs

Les harceleurs cherchent à nuire à leur victime pour affirmer leur autorité aux yeux des autres (Ferrard & Galand, 2016). En agissant de la sorte, ils parviennent à se faire une place particulière et à se sentir puissants au sein du groupe, ce qui leur procure satisfaction (Filliozat et al., 2023). L'inaction des spectateurs renforce le comportement des agresseurs, les encourageant à poursuivre leurs actes pensant qu'ils ne font rien de mal, faute de réactions de la part des autres (Ferrard & Galand, 2016). Bellon et Gardette (2011) rapportent que des élèves harcelés ont témoigné que leurs agresseurs se montraient souvent respectueux lorsqu'ils étaient seuls avec eux.

2.3. Les formes de harcèlement

Dans le cadre de notre étude, nous tenterons d'examiner les formes de harcèlement les plus fréquentes dans des établissements scolaires en primaire dans la province de Liège. Comme cité ci-avant par différents auteurs, il existe différentes formes de harcèlement : physique, verbale, relationnelle, matérielle et le cyberharcèlement. Nous allons les décrire ci-après.

2.3.1. Physique

Sous cette forme de harcèlement, divers types de violences sont observés. Nous retrouvons des actes physiques tels que le fait de se battre (Cosgrove & Nickerson, 2017), les coups, les attouchements (de Becker, 2019), les claques, les pincées, les arrachements de cheveux, les altercations et les jets de matériel sur la personne (Catheline, 2009 ; Hoareau et al., 2017). De plus, certains harceleurs peuvent pousser, bousculer et donner des coups de pieds (Chen et al., 2012). Ces comportements physiques constituent une forme grave de harcèlement qui peut entraîner des conséquences sur la santé physique et mentale des victimes (Hoareau et al., 2017). Debarbieux (2011a) rappelle que 10% des élèves rapportent être victimes de violences physiques. En outre, deux études en France entre 2010 et 2011, déclarent que 10% d'élèves sont victimes de harcèlement physique (Guilloux, 2018). Ces données sont sensiblement les mêmes.

2.3.2. Verbale et relationnelle

Les agressions peuvent prendre des aspects verbaux et sociaux. Parmi ces comportements, nous retrouvons les insultes, les plaisanteries, les surnoms, les chantages, la diffusion de rumeurs et l'exclusion de la victime (Catheline, 2009 ; Cosgrove & Nickerson, 2017 ; de Becker, 2019 ; Hoareau et al., 2017). Lorsque tout ceci est réalisé à plusieurs reprises, cela peut avoir un impact néfaste sur la santé mentale et émotionnelle de la victime (Galand, 2011 ; Hoareau et al., 2017). C'est une forme de harcèlement qui passe souvent inaperçue auprès des enseignants, mais qui affecte profondément les élèves ciblés (Guilloux, 2018 ; Paljakka et al., 2021).

Selon deux recherches menées en France entre 2010 et 2011, 14% des enfants déclarent être victimes de harcèlement verbal (Guilloux, 2018). Par ailleurs, Debarbieux (2011a) rapporte que 14% des élèves sont victimes de moqueries. Cette étude à grande échelle a interrogé plus de 12 000 élèves de cycle 3 dans huit académies françaises, couvrant aussi bien des zones rurales que des zones urbaines. À l'inverse, Bellon et Gardette (2011) révèlent un taux de 33%. Cette différence avec les résultats de Debarbieux peut s'expliquer par des variations méthodologiques et le contexte spécifique de leur recherche. Leur échantillon se concentre sur 3 000 élèves issus de six collèges français aux profils socioéconomiques variés (un établissement rural, un de centre-ville, trois de périphérie urbaine et un de la région parisienne ; parmi ces deux derniers types, un établissement de périphérie et celui de la région parisienne sont classés en zone d'éducation prioritaire). La présence de ces établissements en milieux défavorisés peut influencer la fréquence des faits rapportés. Il est donc important d'interpréter avec prudence ce chiffre de 33% comme propre à cet échantillon et de le mettre en perspective avec d'autres études pour obtenir une vision nuancée de la réalité nationale.

Bellon et Gardette (2011) expliquent que les insultes ne surviennent pas isolément. Elles sont généralement liées à d'autres types de harcèlement tels que ceux impliquant le matériel, le chantage ou encore le harcèlement physique. Les surnoms sont généralement attribués en fonction de l'apparence de l'élève, car chacun est différent et n'a pas été retouché par des programmes informatiques. Cela incite donc les harceleurs à se moquer en choisissant des surnoms basés sur le physique (Bellon & Gardette, 2011).

Bellon et Gardette (2011) évoquent que la victime exclue ignore généralement les raisons de sa mise à l'écart, et celles-ci ne lui sont pas révélées. L'exclusion est souvent causée par la propagation de rumeurs. De son côté, Catheline (2009) explique que l'exclusion de la victime dépend souvent des témoins. Dans le meilleur des cas, si aucun élève ne manifeste de compréhension envers elle, elle va se retrouver seule et n'aura aucune aide. Dans le pire des cas, certains témoins penseront qu'elle mérite ce qui lui arrive en raison de son comportement. D'après Bellon et Gardette (2011) ainsi que Galand et Tolmatcheff (2016), les filles sont plus fréquemment impliquées dans ce type de harcèlement que les garçons, que ce soit en tant que victimes ou en tant qu'agresseurs. Nous analyserons ceci dans notre recherche afin de vérifier si nos résultats convergent avec ceux de leur étude.

2.3.3. Matérielle

Sous cette forme-ci, les agresseurs ciblent souvent les biens matériels de la victime qu'ils soient scolaires (mallette, plumier, livres, etc.) ou personnels (vêtements, bijoux, etc.) (Romano, 2015). Les comportements observés comprennent l'endommagement délibéré des vêtements, le lancer d'objets, ainsi que le vol (de Becker, 2019). Ces actes peuvent prendre des formes variées, tels que déchirer les vêtements, jeter les biens personnels au sol ou encore faire disparaître les effets personnels (Romano, 2015). Ces agressions matérielles sont une satisfaction pour les agresseurs, leur but étant de rabaisser la victime (Romano, 2015). Elles auront aussi des répercussions psychologiques importantes sur la victime (de Becker, 2019). Ces agressions se produisent parfois en l'absence de la victime, ce qui renforce son sentiment d'insécurité. En effet, même lorsqu'elle n'est pas présente, elle continue d'être ennuyée, et il est souvent compliqué de connaître l'auteur de ces actes (Bellon & Gardette, 2011). Cette forme de harcèlement serait la plus rare (Galand & Tolmatcheff, 2016).

2.3.4. Cyberharcèlement

Sous cette dernière forme, nous retrouvons toutes les agressions qui sont réalisées à travers les moyens de communication actuels tels qu'Internet, les réseaux sociaux et le téléphone, souvent à la suite d'interactions qui ont lieu dans les établissements scolaires (de Becker, 2019). Une victime de harcèlement a trois fois plus de risques d'être également cyberharcelée (Monks et al., 2012). Il se caractérise par sa répétition, sa persistance (Humbeeck, et al., 2017 ; UNESCO, 2023) et le rapport de force inégal (Buffart et al., 2021). Nous pouvons, désormais, parler de cyberharcèlement dès la primaire où beaucoup d'enfants ont un téléphone et accès aux réseaux sociaux dès le plus jeune âge.

Les agresseurs envoient des messages via les réseaux sociaux ou via le téléphone pour atteindre leur victime. Ils peuvent poster des images embarrassantes afin de dévaloriser la personne, l'appeler sans arrêt en inconnu (Bellon & Gardette, 2011) ou encore propager des rumeurs à son sujet (Patchin & Hinduja, 2006, cités par Hoareau et al., 2017). Cette accessibilité permanente rend les effets du harcèlement en ligne encore plus nuisibles au niveau psychologique et difficile à gérer pour la victime puisqu'elle n'a plus de moment de pause (de Becker, 2019).

2.3.5. Fréquence des formes de harcèlement et variations selon le genre

En ce qui concerne la typologie des formes de harcèlement, Debarbieux et Montoya (2011), à l'issue d'une enquête, observent que le harcèlement verbal constitue la forme la plus répandue : 14 % des élèves en seraient victimes, contre 10 % pour le harcèlement physique. Ces résultats concordent avec les observations de Humbeeck et de ses collègues (2017), Guilloux (2018) ainsi que Nansel et ses collaborateurs (2001). Debarbieux et Montoya (2011) précisent en outre qu'une exposition au harcèlement verbal accroît la probabilité d'être également confronté à des violences physiques. Des conclusions similaires sont formulées par Bellon et Gardette (2011) ainsi que par Galand et Tolmatcheff (2016), qui soulignent que la dimension physique du harcèlement, plus aisément identifiable par l'entourage, tend à entraîner des sanctions plus rapides à l'encontre des auteurs (Bellon & Gardette, 2011).

Cependant, d'autres travaux mettent en lumière des tendances inverses. Ainsi, Carra (2008) rapporte, à partir de son enquête, que plus de la moitié des enfants interrogés déclarent avoir été victimes de harcèlement physique, contre seulement une minorité pour le harcèlement verbal. Ces divergences peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : d'une part, les deux études ont été conduites dans des écoles primaires françaises, mais à trois années d'intervalle, laissant la possibilité de variations contextuelles ; d'autre part, la taille des échantillons diffère sensiblement – environ 12 000 répondants pour l'enquête de Debarbieux et Montoya, contre 2 000 pour celle de Carra –, ce qui peut influencer sur la représentativité des données.

Au-delà des différences de fréquence entre les formes de harcèlement, il est essentiel de considérer les variations selon le genre. Les recherches sur le harcèlement scolaire montrent que les différences de genre se manifestent principalement dans la nature des comportements, plutôt que dans le niveau global de victimisation. En général, les garçons sont plus souvent impliqués comme auteurs, notamment dans les formes directes et physiques du harcèlement, telles que les coups, les agressions ou les intimidations verbales (Debarbieux, 2011a ; Monks et al., 2012 ; Galand & Tolmatcheff, 2016). Les filles, en revanche, sont davantage associées à des formes indirectes, incluant l'exclusion ou les rumeurs (Catheline, 2009 ; Cosma et al., 2024 ; Guillermin et al., 2024 ; Nansel et al., 2001 ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012 ; Paljakka et al., 2021 ; UNESCO, 2019).

Certaines études révèlent toutefois que le harcèlement indirect peut être réalisé de manière similaire par les filles et les garçons, ces derniers restant tout de même plus impliqués dans les formes directes (Bellon & Gardette, 2011). De plus, bien que les garçons se déclarent parfois plus fréquemment victimes, ce constat pourrait refléter leur plus grande exposition aux situations conflictuelles ou agressives (Smith et al., 1999, cités par Galand et al., 2004).

Dans l'ensemble, ces travaux soulignent que les différences de genre se manifestent surtout dans la nature et la manière dont le harcèlement est exercé ou ressenti, plutôt que dans sa fréquence ou l'ampleur de la victimisation.

2.4. Le harcèlement scolaire au niveau international

Prévalence

Le harcèlement scolaire touche un nombre important d'enfants dans le monde, environ un tiers en sont victimes (UNESCO, 2024). Les formes physiques restent les plus fréquentes (environ 30%) hors Europe et Amérique du Nord (UNESCO, 2019). Tandis que le cyberharcèlement touche près de 10% des élèves au niveau mondial (Monks et al., 2012 ; UNESCO, 2024 ; Guillerm et al., 2024).

Les enfants plus jeunes sont généralement plus exposés au harcèlement que les adolescents, avec une diminution progressive de la victimisation au fil de la scolarité (Catheline, 2009 ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012 ; Monks & Smith, 2006 ; Brandibas et al., 2006 ; Galand & Tolmatcheff, 2016 ; UNESCO, 2019). Les données montrent que le harcèlement diminue avec l'âge, tandis que le cyberharcèlement touche davantage les élèves plus âgés (Cosma et al., 2024 ; Monks et al., 2012).

Facteurs socioéconomiques

Le statut socioéconomique joue un rôle variable selon les pays et le genre. Dans certains contextes, les enfants issus de milieux défavorisés sont plus souvent impliqués dans le harcèlement que ce soit comme auteur ou victime (Cosma et al., 2024). Par exemple, au Groenland, les garçons issus de milieux défavorisés sont plus enclins à être harceleurs, tandis que dans d'autres pays, ce sont les filles de milieux aisés, comme en Ukraine, qui sont plus susceptibles d'être harceleuses (Inchley et al., 2020). De manière générale, le harcèlement est moins fréquent dans les écoles favorisées (Fréchou, 2023).

Évolution

Entre 2002 et 2017, le harcèlement s'est atténué dans presque la moitié des nations étudiées, tandis que d'autres pays ont constaté peu de changement ou une hausse (UNESCO, 2019). Selon l'enquête *Health Behaviour in School-aged Children* [HBSC] de 2022, une minorité de jeunes déclarent harceler ou être eux-mêmes harcelés de manière répétée, et ces chiffres sont restés stables depuis 2018 (Cosma et al., 2024 ; Inchley et al., 2020). Le harcèlement semble donc légèrement diminuer dans certains pays, tout en restant un phénomène répandu.

Focus sur le primaire

Nous souhaitons désormais nous concentrer sur les enfants correspondant à l'âge de notre étude. Les recherches montrent que le harcèlement touche particulièrement les élèves les plus jeunes (Guillerm et al., 2024). Dans plusieurs études internationales et nationales, la moitié des élèves de 7 à 11 ans se déclarent victimes de harcèlement, tandis qu'une minorité signale un cyberharcèlement ou une implication en tant qu'auteur (Cosma et al., 2024 ; Monks et al., 2012). Les formes de harcèlement les plus fréquentes - déclarées par un cinquième des élèves - concernent les moqueries, les insultes, les rumeurs, alors qu'une proportion plus restreinte d'élèves déclare avoir été victimes de violences physiques ou de cyberharcèlement (Guillerm et al., 2024), ce dernier concernant surtout les élèves plus âgés (Monks et al., 2012).

Les données indiquent également que les élèves plus âgés, au collège ou au lycée, sont généralement moins exposés à ces situations. La proportion d'élèves victimes ou auteurs de harcèlement est plus faible, le cumul de violence reste rare comparé aux plus jeunes (Guillerm et al., 2024). Ces observations convergent pour montrer que le harcèlement, dans sa majorité, touche davantage les enfants en début de scolarité, avec des formes et des fréquences qui varient selon l'âge et le type de comportement. Bien que ces recherches ne se soient pas concentrées sur des groupes d'âge identiques, il est possible de constater une tendance générale où plus les enfants sont âgés, moins le harcèlement est fréquent (Brandibas et al., 2006 ; Cosma et al., 2024). Toutefois, cette diminution ne signifie pas une disparition du phénomène. Si le nombre de victimes diminue avec l'âge, les comportements d'auteur peuvent se maintenir chez les élèves plus âgés, notamment parce que ces derniers sont susceptibles d'harceler des élèves plus jeunes (Bellon & Gardette, 2011). Cette tendance générale peut toutefois varier selon le contexte et les méthodologies utilisées dans les différentes études.

Nous pouvons constater qu'il existe relativement peu de données internationales concernant les enfants de la tranche d'âge étudiée, allant environ de 8 à 12 ans. En effet, la plupart des recherches portent principalement sur les adolescents. Cela limite une analyse plus approfondie concernant les plus jeunes et rend les comparaisons entre pays plus difficiles. De plus, ces comparaisons doivent être envisagées avec prudence, car les contextes culturels, éducatifs et sociaux varient d'un pays à l'autre. Ces différences peuvent influencer la manière dont le harcèlement est perçu ainsi que les réponses apportées par les enfants. Il semble donc pertinent de mener le développement d'études internationales ciblant les élèves du primaire, afin de mieux comprendre l'ampleur et les caractéristiques de ce phénomène dès les premières années de scolarité.

2.5. Le harcèlement scolaire en FW-B

Prévalence

En 2023-2024, la Fédération Wallonie-Bruxelles n'avait pas de données précises concernant l'ampleur du harcèlement (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2023). Néanmoins, certaines enquêtes permettent d'avoir un aperçu général de la situation.

Dans l'enseignement primaire, le harcèlement concerne une part importante de la population scolaire. En FW-B, les enquêtes récentes indiquent qu'un élève sur quatre ou cinq est régulièrement victime de harcèlement (Dupont et al., 2023 ; Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024b). Cette proportion oscille ainsi entre 20 et 30 % selon les méthodologies utilisées. Parallèlement, la proportion d'élèves reconnaissant des comportements d'auteur se situe autour de 15 % selon les enquêtes (Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024a). Le détail de ces répartitions est présenté dans les graphiques de l'annexe 2. Enfin, une minorité plus restreinte, soit 1,2 %, cumule les deux rôles (victime et auteur), phénomène plus fréquent à l'école primaire qu'au secondaire (SIPES, 2024a).

Le niveau scolaire

Les données convergent pour indiquer que le harcèlement est plus fréquent chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire (Holmberg et al., 2020 ; SIPES 2024b). La stigmatisation est également plus présente chez les plus jeunes (SIPES, 2024b ; Smith et al., 1999, cités par Galand et al., 2004). Certaines études montrent que les élèves de sixième primaire sont légèrement plus touchés que ceux des premières années du secondaire, bien que l'ampleur des différences soit relativement faible (Galand & Tolmatcheff, 2016).

Évolution

Les enquêtes montrent que la proportion d'élèves victimes de harcèlement est restée relativement stable entre 2018 et 2022, autour de 28-30% (Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024b).

Toutefois, les données PISA ont révélé une légère augmentation du harcèlement chez les adolescents de 15 ans (Denis, 2024 ; Pacte pour un enseignement d'excellence, 2023), ce qui met en évidence une dynamique qui peut varier selon le groupe d'âge.

Focus sur le primaire

Le harcèlement semble plus fréquent chez les élèves plus jeunes. En primaire, un élève sur cinq affirme subir régulièrement du harcèlement, même si la plupart ne se déclarent pas victimes de cyberharcèlement (Dupont et al., 2023).

C'est pour cette raison que nous souhaitons nous intéresser aux élèves à partir de la troisième année primaire, afin d'examiner la prévalence du harcèlement chez les plus jeunes et de déterminer si les tendances observées en fin de primaire s'y manifestent déjà ou se développent progressivement au cours de la scolarité. Cette démarche se justifie d'autant plus que la littérature scientifique reste relativement limitée pour cette tranche d'âge. La plupart des études se concentrent sur des élèves en fin de primaire, et surtout au secondaire, laissant un manque de données sur l'ampleur et les caractéristiques du harcèlement chez ces jeunes enfants.

Au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence (s.d.), la FW-B a mis en place un « observatoire du climat scolaire » destiné aux écoles inscrites à ce programme de lutte contre le harcèlement. Ce projet, prévu pour une durée de quatre ans, a débuté lors de la rentrée scolaire 2023-2024 et concerne environ deux cents établissements scolaires. Chaque année scolaire, de nouvelles écoles intègrent ce programme (Pacte pour un Enseignement d'excellence, s.d.). En novembre 2024, la RTBF a lancé une initiative de sensibilisation, appelée HOPE, pour combattre le harcèlement scolaire. L'acronyme HOPE signifie « Harcèlement, on s'y Oppose et on en Parle Ensemble », cette campagne, d'une durée de deux semaines, ciblait les élèves de la 4^e à la 6^e primaire (Wallonie-Bruxelles Enseignement [WBE], 2024). Étant donné que les enquêtes HBSC se réalisent tous les quatre ans, cela sera l'occasion de vérifier si ces opérations ont eu des effets bénéfiques dans les résultats de l'enquête de 2026.

2.6. Synthèse de la revue de la littérature

Le harcèlement scolaire est un problème majeur à l'échelle mondiale, touchant environ un enfant sur trois (UNESCO, 2024), avec des formes et une prévalence variables selon l'âge, le contexte géographique et socioéconomique. Les plus jeunes sont généralement plus exposés que les adolescents (Catheline, 2009 ; UNESCO, 2019). Il existe des disparités géographiques importantes : le harcèlement physique est plus répandu en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord, alors que dans ces régions, le harcèlement verbal est plus fréquent (UNESCO, 2019). Toutefois, ces disparités peuvent être dues aux différences de culture.

Le harcèlement se manifeste sous diverses formes (verbale, relationnelle, physique, matérielle et cyberharcèlement) avec des impacts sur le bien-être des enfants (Olweus, 1993, cité par Hoareau et al., 2017 ; Chagnon & Weismann-Arcache, 2023). Les différences de genre se révèlent surtout dans la nature des comportements. Les garçons sont plus souvent auteurs de formes directes et physiques, tandis que les filles sont davantage impliquées dans des formes indirectes et relationnelles (Catheline, 2009 ; Cosma et al., 2024 ; Guillermin et al., 2024 ; Nansel et al., 2001 ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012).

En FW-B, environ un quart des élèves du primaire déclarent être victimes de harcèlement (Dupont et al., 2023 ; Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024b), tandis que 10 à 15% se reconnaissent comme auteurs (Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024a, 2024b). Les enquêtes HBSC 2018-2022 montrent une légère diminution du taux de victimisation chez les élèves de 5^e et 6^e primaire, mais la situation reste préoccupante et les disparités selon l'âge et le niveau scolaire persistent (Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024b).

La littérature reste limitée pour les plus jeunes, notamment ceux de la 3^e et 4^e année primaire. C'est pourquoi cette recherche se concentre sur cette tranche d'âge afin d'observer l'apparition du harcèlement, ses formes les plus fréquentes et le rôle des différents acteurs. Les initiatives locales, comme l'« observatoire du climat scolaire » et la campagne HOPE, permettront de développer des mesures de prévention, mais leur efficacité reste à confirmer par les prochaines enquêtes HBSC de 2026.

Ainsi, si certaines tendances internationales et nationales laissent entrevoir des améliorations, le harcèlement scolaire demeure un enjeu majeur. Les disparités selon l'âge, le contexte socioéconomique et culturel, ainsi que les formes de harcèlement montrent que des efforts continus sont nécessaires, en particulier chez les plus jeunes.

3. Méthodologie

3.1. Objectif

Cette recherche a pour but de récolter des données quantitatives sur l'ampleur et les manifestations du harcèlement scolaire. Celle-ci a été réalisée à travers un questionnaire destiné à 414 élèves de la 3^e à la 6^e année primaire dans la province de Liège. Ce questionnaire a permis d'obtenir des informations sur la fréquence et la diversité des types de harcèlement scolaire.

3.2. Hypothèses

La lutte contre le harcèlement scolaire représente un enjeu majeur pour le bien-être et la réussite des élèves, tant par ses formes diverses que par ses conséquences. Afin de mieux comprendre ce phénomène, il est important de s'interroger sur ses différentes dimensions, telles que les formes qu'il peut prendre, les facteurs qui l'influencent, les espaces dans lesquels il se manifeste, ainsi que ses effets sur les élèves. À partir des éléments issus de la littérature scientifique, nous formulons les hypothèses suivantes, qui vont orienter la collecte et l'analyse des données.

- **L'évolution selon l'année scolaire**

Selon le rapport de l'OMS, les études indiquent que le harcèlement scolaire diminue généralement avec l'âge, ce qui peut s'expliquer par un meilleur développement des compétences sociales et une plus grande maîtrise des émotions chez les plus grands (Cosma et al., 2024).

H1 : La fréquence des situations de harcèlement scolaire diminue selon le niveau scolaire fréquenté par les élèves.

- **Les formes de harcèlement scolaire**

La littérature met en évidence que le harcèlement scolaire peut prendre des formes diverses, mais que certaines se présentent plus fréquemment que d'autres. Plusieurs travaux indiquent que les violences verbales sont plus courantes que les violences physiques, notamment parce qu'elles sont plus difficiles à sanctionner et peuvent durer dans le temps (Debarbieux & Montoya, 2011 ; Guilloux, 2018 ; Humbeeck et al., 2017 ; Nansel et al., 2001).

H2 : La forme verbale du harcèlement scolaire est plus fréquente que la forme physique.

- **L'influence du genre**

Plusieurs recherches révèlent que les garçons sont plus souvent identifiés comme auteurs des comportements de harcèlement scolaire (Cosma et al., 2024 ; Debarbieux, 2011b ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012). De plus, Debarbieux (2011a) signale que les garçons sont plus fréquemment concernés par des situations de victimisation.

H3a : Les garçons sont plus fréquemment identifiés comme auteurs ou victimes de harcèlement scolaire que les filles.

Les différences de genre se repèrent aussi dans les formes utilisées où les garçons recourent plus souvent à des formes directes, tandis que les filles utilisent des formes indirectes (Catheline, 2009 ; Cosma et al., 2024 ; Guillermin et al., 2024 ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012 ; Paljakka et al., 2021 ; UNESCO, 2019).

H3b : Les formes de harcèlement diffèrent selon le genre. Les garçons privilégient des formes directes, tandis que les filles utilisent davantage des formes indirectes.

3.3. Approche méthodologique

Nous avons opté pour une approche de recherche quantitative, qui permet de recueillir des données sur un grand nombre de sujets. Cette méthode permet d'évaluer des phénomènes et d'analyser les relations entre divers facteurs de manière chiffrée (Coron, 2020). L'objectif est également de tendre vers une représentativité échantillon-population, afin de pouvoir généraliser les constats observés à une population plus large (Boudreault & Cadieux, 2018).

Lors de la réception des questionnaires complétés, nous les avons codés par école, par classe et par élève afin de garantir l'anonymat. Les données recueillies ont été encodées sous forme numérique dans *Excel*, en les classant par école et par classe pour en simplifier la gestion. Ensuite, pour l'analyse statistique, nous avons utilisé le logiciel *Jamovi* (2024), qui nous a permis d'effectuer différentes méthodes statistiques nécessaires à l'interprétation des données recueillies.

3.4. Échantillon

Tableau 1. Répartition des participants selon l'année scolaire et le genre

Tables de contingence			
année	genre		total
	filles	garçons	
3	49	45	94
4	48	50	98
5	53	42	95
6	73	53	126
Total	223	190	413

Notre échantillon, issu de 14 écoles et comptant 413 participants, est composé d'une centaine d'élèves de chaque année scolaire, de la 3^e à la 6^e année, dans les écoles primaires de la province de Liège (54% de filles et 46% de garçons ; 95 élèves en 3^e, 98 en 4^e, 95 en 5^e et 126 en 6^e).

Pour constituer notre échantillon, nous avons opté pour une approche par grappes. Le recrutement s'est fait par étapes. Nous avons d'abord consulté la liste des écoles sur le site *www.enseignement.be* afin de solliciter des écoles de différents réseaux et zones géographiques. L'objectif était d'assurer une diversité des contextes socioéconomiques et d'éviter un biais géographique. Bien que le réseau officiel soit majoritaire (13 écoles sur 14), la variété des localisations permet d'obtenir une hétérogénéité pertinente pour notre étude. Ensuite, nous avons pris contact, par mail et par téléphone avec plusieurs directions d'écoles afin d'obtenir leur accord. Face à un nombre initial de réponses positives insuffisant pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons complété l'échantillon en faisant appel à notre réseau de connaissances professionnelles. Par ce biais, nous avons pu obtenir le nombre de réponses souhaitées. Lorsque les directions donnaient une réponse favorable, nous entrions en contact avec les enseignants afin de leur expliquer la recherche et obtenir leur accord. Ces derniers se chargeaient de distribuer les documents d'informations et de consentement concernant l'étude destinés aux parents et aux enfants. Une fois les consentements recueillis, les enseignants faisaient passer les questionnaires aux élèves concernés.

3.5. Aspect éthique

Afin de débiter la recherche, nous avons obtenu l'accord du comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation. Cette approbation était indispensable pour s'assurer que l'étude respecte les aspects éthiques liés à la recherche impliquant des mineurs, notamment en ce qui concerne le consentement, la confidentialité et la protection des données (Hobeila, 2018).

Le questionnaire destiné aux élèves est anonyme pour garantir la confidentialité des données. Aucun élève ne peut donc être identifié. Ainsi, chaque enfant a pu y répondre sincèrement, sans crainte des conséquences, que ce soit en tant que victime, harceleur, ou témoin de situations de harcèlement.

Les parents ont été invités à donner leur consentement éclairé à la participation de leur enfant, après avoir reçu une fiche d'informations détaillant l'objectif de l'étude et les garanties de confidentialité. Les élèves eux-mêmes ont également dû donner leur accord.

Les formulaires de consentement expliquaient clairement les droits des participants (dont le droit de retrait à tout moment sans justification), l'usage strictement scientifique des données, ainsi que les modalités de stockage et d'analyse de ces données, effectuées de manière sécurisée et anonyme. Enfin, lors de la présentation des résultats, toutes les données ont été regroupées et anonymisées, de façon à ce qu'aucun participant ni aucune école ne puissent être reconnus.

3.6. Instruments de mesure

Nous nous sommes inspirés du questionnaire de « l'échelle d'agressivité/victimisation réduite » d'Orpinas et Frankowski (2001, cités par Hamburger et al., 2011). Cette échelle, conçue pour les enfants de 8 à 12 ans, correspondant à la tranche d'âge de notre échantillon, permet de mesurer la fréquence de comportements agressifs et de situations de victimisation. Dans le but de l'adapter au mieux à notre contexte et aux enjeux actuels, nous l'avons enrichie avec quelques items supplémentaires issus de notre revue de la littérature, portant notamment sur l'utilisation du téléphone, la peur d'aller à l'école, et la nature matérielle des agressions. Ce choix méthodologique nous a permis de mieux cerner la diversité des formes que peut prendre le harcèlement à l'école primaire.

Le questionnaire, format papier, comprend 17 items portant sur le harcèlement scolaire. Les élèves indiquent la fréquence à laquelle ils ont vécu ces situations au cours des deux

derniers mois, en utilisant une échelle de Likert allant de 0 qui correspond à jamais à 6 fois et plus (voir annexe 3). Les items 1 à 9 concernent la victimisation, tandis que les items 10 à 17 se rapportent aux comportements d’auteur.

Nous souhaitions connaître les endroits où se produit le plus souvent le harcèlement. Les enfants victimes et auteurs ont entouré les endroits où cela s’est passé. Nous avons également posé trois questions fermées concernant la présence et l’intervention d’un adulte ainsi que de savoir s’ils ont une personne de confiance à qui en parler.

Ce questionnaire avait pour but de recueillir des données précises et utiles sur l’ampleur et les manifestations du harcèlement scolaire. Grâce aux questions fermées et à des échelles de fréquence, le questionnaire nous a permis de quantifier le nombre de cas de harcèlement rencontrés par les élèves, d’identifier les formes de harcèlement les plus fréquentes et d’analyser les liens entre les formes de harcèlement et les caractéristiques des élèves (année scolaire et genre).

Avant de distribuer les questionnaires à notre échantillon, nous avons effectué des laboratoires cognitifs pour vérifier la compréhension des consignes. Nous nous sommes entretenue avec quatre élèves de 3^e année et trois élèves de 6^e année. À la suite de ces entretiens, nous avons effectué une légère modification de huit items à propos d’incompréhension de mots de vocabulaire de la part des élèves de 3^e. Quant aux élèves de 6^e, tout était clair et compréhensible pour eux. Employer un vocabulaire accessible à tous les participants et vérifier que les items sont bien formulés sont essentiels pour éviter les mauvaises interprétations (Boudreault & Cadieux, 2018).

3.7. Analyse des résultats

L’analyse des données a été réalisée à l’aide de différentes méthodes statistiques. Certaines variables ont été codées numériquement afin de faciliter le traitement statistique. La variable genre a été encodée en deux catégories (1 = filles ; 2 = garçons), et l’année scolaire a été codée selon le niveau correspondant (3 = 3^e année ; 4 = 4^e année, 5 = 5^e année ; 6 = 6^e année). Nous avons d’abord calculé des statistiques descriptives (moyenne, médiane, écart-type, minimum, maximum, etc.) pour décrire l’échantillon et observer la dispersion des données. Ensuite, des statistiques inférentielles ont été mobilisées pour tester nos hypothèses où la *p*-value a été utilisée comme critère pour déterminer la signification statistique de nos résultats (seuil de significativité maximal fixé à $\alpha = 0.05$).

Afin de garantir la validité des scores obtenus et de limiter les biais liés aux omissions, un protocole des données manquantes a été appliqué conformément aux recommandations d'Orpinas et Horne (2006, cités par Hamburger et al., 2011). Ainsi, les scores n'ont pas été calculés pour les élèves ayant plus de 4 réponses manquantes dans une sous-échelle, un participant a donc été exclu pour les comportements d'auteur. Pour ceux présentant entre 1 et 3 réponses manquantes, les valeurs ont été remplacées par la moyenne des réponses déjà fournies par le répondant au sein de la même sous-échelle. Cette procédure a été appliquée séparément pour les items de victimisation et pour ceux d'auteurs. Ce choix méthodologique repose sur l'hypothèse que les données manquantes sont distribuées de manière aléatoire. Nous considérons ici que l'absence de réponse est indépendante de la nature ou de la difficulté des items.

La fiabilité interne des échelles a été estimée à l'aide de l' α de Cronbach, ensuite, des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées. Pour mesurer l'ampleur du harcèlement, des scores totaux et des seuils de fréquences ont été définis à partir des critères de Solberg et Olweus (2003) et de l'analyse des percentiles. La méthode des percentiles a été employée pour classer les élèves selon leur niveau de victimisation ou de comportements d'auteur. En effet, observer différents niveaux de la distribution permet de mieux repérer les élèves les plus touchés. Comme l'expliquent Rousselet et ses collègues (2017, cités par Wilcox & Rousselet, 2018), il est possible que les différences entre groupes soient peu visibles en moyenne, mais beaucoup plus marquées chez les élèves les plus exposés. Cette approche est utile pour identifier les cas les plus extrêmes, étant donné qu'il n'existe pas de seuil statistique défini.

Bien que la taille de l'échantillon soit conséquente, les tests de Shapiro-Wilk indiquent que les données ne suivent pas une distribution normale ($p < .001$). Ainsi, des analyses non paramétriques ont été utilisées pour chacun des résultats : le test U de Mann-Whitney pour les comparaisons entre deux groupes indépendants, le test de Kruskal-Wallis avec post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pour les comparaisons multiples, le test de Wilcoxon pour les comparaisons appariées, ainsi que les corrélations de Spearman pour l'analyse des relations entre variables (Boudreault & Cadieux, 2018).

4. Résultats

4.1. Données recueillies

Tableau 2. Statistiques descriptives des items mesurant l'ampleur du harcèlement

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
i1	411	3	2.401	2	2.244	0	6
i2	406	8	2.010	1.00	2.074	0	6
i3	407	7	1.902	1	2.147	0	6
i4	409	5	1.139	0	1.729	0	6
i5	408	6	1.662	1.00	2.015	0	6
i6	409	5	1.071	0	1.693	0	6
i7	410	4	1.156	1.00	1.564	0	6
i8	413	1	1.177	0	1.876	0	6
i9	409	5	0.359	0	1.039	0	6
i10	410	4	1.007	0.00	1.458	0	6
i11	404	10	0.896	0.00	1.405	0	6
i12	407	7	0.514	0	1.123	0	6
i13	409	5	0.315	0	0.872	0	6
i14	412	2	0.342	0.00	0.878	0	6
i15	412	2	0.180	0.00	0.670	0	6
i16	412	2	0.167	0.00	0.511	0	4
i17	412	2	0.129	0.00	0.616	0	6

Nous avons commencé par réaliser des statistiques descriptives pour montrer un aperçu général des données recueillies. L'analyse pour les 17 items de l'échelle révèle une hétérogénéité marquée dans les expériences rapportées par les élèves. Compte tenu de la nature ordinale des données et de leur distribution asymétrique, la médiane offre une lecture plus fidèle de la réalité de la majorité des élèves que la moyenne. En effet, bien que les scores s'étendent de 0 à 6 pour la quasi-totalité des items, une distinction s'opère entre la victimisation et les comportements d'auteur.

Concernant la victimisation (items 1 à 9), nous observons que les agressions verbales, physiques, relationnelles ou matérielles constituent les situations les plus partagées, avec des médianes situées entre 1 et 2. À l'inverse, des situations comme les menaces, les rumeurs, la peur d'aller à l'école ou le cyberharcèlement présentent des médianes nulles. Pour ces dernières, la moyenne n'est portée que par une minorité d'élèves plus sévèrement touchés, tandis que plus de la moitié de l'échantillon déclare ne jamais avoir vécu de telles situations. La faible prévalence du cyberharcèlement ($\mu = 0.359$ – i9 : un élève m'a envoyé des messages méchants en utilisant un téléphone ou un ordinateur) pourrait notamment s'expliquer par le jeune âge des participants, dont l'usage du numérique est encore souvent limité.

Ce constat est encore plus marqué pour les comportements d’auteur (items 10 à 17), où toutes les médianes sont nulles. Même pour l’item 10 (tu as fait des remarques méchantes ou malpolies à un élève) qui présente la moyenne la plus élevée de cette catégorie ($\mu = 1.007$), cela indique que plus de la moitié des sujets déclarent n’avoir jamais adopté ces comportements.

Les écarts-types relativement élevés (par exemple, 2.244 pour i1 : ‘un élève t’a fait des remarques méchantes ou malpolies’ et 2.074 pour i2 : ‘un élève t’a poussé, bousculé ou frappé’) indiquent une forte dispersion des réponses. Cela signifie que les élèves ont beaucoup répondu différemment les uns des autres, certains y sont peu confrontés alors que d’autres les vivent plus fréquemment. Ces résultats descriptifs permettent de mieux comprendre la distribution des comportements rapportés avant d’approfondir les comparaisons entre groupes (comme le genre, l’âge ou le milieu par exemple) ou les relations entre variables.

4.2. Analyses de fiabilité et factorielle

Tableau 3. Analyse de fiabilité des items de victimisation

Victimisation	
	α de Cronbach
échelle	0.827
Statistiques de fidélité de l'objet	
	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
i1	0.791
i2	0.805
i3	0.791
i4	0.806
i5	0.803
i6	0.804
i7	0.821
i8	0.825
i9	0.833

Tableau 4. Analyse de fiabilité des items de comportements d'auteur

Comportements d’auteur	
	α de Cronbach
échelle	0.761
Statistiques de fidélité de l'objet	
	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
i10	0.697
i11	0.707
i12	0.692
i13	0.740
i14	0.737
i15	0.762
i16	0.752
i17	0.768

Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé l’ α de Cronbach. Ce dernier nous permet d’évaluer la cohérence interne des items d’une échelle, et de vérifier qu’ils mesurent bien un même concept (Dupont, 2024). De manière générale, une valeur d’ α supérieure à 0.70 signifie

généralement qu'il y a une bonne cohérence entre les items (Nunnally & Bernstein, 1994, cités par Duhachek et al., 2006).

Concernant la victimisation, l'analyse de cohérence interne des items montre un α de Cronbach à 0.827, ce qui témoigne d'une bonne fiabilité pour cette sous-échelle. Cette valeur, bien au-dessus du seuil habituel de 0.70, indique que les items mesurent de manière homogène et cohérente le construit de la victimisation.

Ensuite, nous avons observé l'impact du retrait de chaque item sur la fiabilité globale. Cela permet d'évaluer la contribution individuelle de chaque item à la cohérence interne globale. Les résultats indiquent que la suppression de la plupart des items entraîne une diminution de l' α , avec des valeurs comprises entre 0.791 et 0.806, inférieures à l' α global. Cela signifie que ces items contribuent positivement à la cohérence de la sous-échelle et qu'ils sont importants pour maintenir la fiabilité globale. La suppression de l'item 9 (un élève t'a envoyé des messages méchants en utilisant un téléphone ou un ordinateur) entraîne une légère augmentation de l' α à 0.833. Cela montre que cet item est un peu moins corrélé aux autres. Cependant, cette valeur reste très proche de l' α global, mais il montre une dimension plus spécifique de la victimisation qui est le cyberharcèlement.

En résumé, la sous-échelle de victimisation présente une bonne cohérence interne, justifiant pleinement son utilisation pour mesurer cette dimension dans notre étude. L'item 9, mérite une attention particulière, mais sa contribution globale reste satisfaisante.

Concernant les comportements d'auteur, l'analyse de la cohérence interne révèle un α de Cronbach à 0.761, ce qui correspond à une fiabilité satisfaisante de cette sous-échelle. Cette valeur dépasse le seuil de 0.70, confirmant que les items mesurent de manière cohérente la même dimension sous-jacente.

Ensuite, nous avons également observé l'impact du retrait de chaque item sur la fiabilité globale. Les résultats montrent que la suppression de ces items conduit à une légère diminution ou une stabilisation de l' α , avec des valeurs comprises entre 0.692 et 0.768, inférieures ou proches de l' α global. Cela indique que ces items apportent une contribution positive et cohérente à la fiabilité de la sous-échelle, et qu'ils doivent être conservés.

Tableau 6. Analyse factorielle exploratoire des items de victimisation

Contributions des facteurs - Victimisation				
	Facteur			
	1	2	3	Unicité
i1	0.76600	0.1092	-0.1110	0.348
i2	0.38976	0.1101	0.3741	0.509
i3	0.84536	-0.0793	0.0825	0.314
i4	0.49812	0.1458	0.0516	0.609
i5	-0.00597	0.7924	0.0177	0.370
i6	0.26145	0.4380	0.0449	0.567
i7	0.00726	0.3229	0.3700	0.682
i8	0.27416	0.2985	-0.1463	0.762
i9	0.02139	0.2006	0.1859	0.894
Note. la méthode d'extraction 'Résidu minimum' a été utilisée en association avec une rotation 'oblimin'				

Tableau 5. Analyse factorielle exploratoire des items de comportements d'auteur

Contributions des facteurs – Comportements d'auteur		
	Facteur	
	1	Unicité
il0	0.742	0.450
il1	0.691	0.523
il2	0.776	0.398
il3	0.494	0.756
il4	0.521	0.728
il5	0.311	0.903
il6	0.440	0.806
il7	0.245	0.940
Note. la méthode d'extraction 'Résidu minimum' a été utilisée en association avec une rotation 'oblimin'		

Nous avons ensuite réalisé deux analyses factorielles exploratoires pour examiner la structure des items. Dans la première analyse, concernant les items sur la victimisation, celle-ci a révélé trois facteurs distincts :

- Le facteur 1 regroupe les items 1 à 4 (remarques méchantes ; être poussé/frappé ; être insulté ; être menacé), correspondant à une victimisation directe ;
- Le facteur 2 inclut les items 5, 6, 8 et 9 (mise à l'écart ; rumeurs ; peur d'aller à l'école ; cyberharcèlement), correspondant à une victimisation relationnelle et indirecte ;
- Le facteur 3 reprend uniquement l'item 7 (un élève t'a volé ou abimé tes affaires), correspondant à l'atteinte aux biens personnels.

L'item 7 (relatif au vol ou à la dégradation de matériel) présente une saturation plus faible que les autres items sur le facteur principal (0.370). Cela suggère que cet item mesure une forme de victimisation plus spécifique, qui ne survient pas systématiquement en même temps que les agressions verbales ou physiques. Concrètement, un élève peut subir des dommages matériels sans pour autant être exposé de manière répétée aux autres comportements de harcèlement regroupés dans ce facteur. Cependant, le retirer n'améliore pas la cohérence interne de l'échelle ($\alpha = 0.827$; α sans l'item 7 = 0.821), la différence étant très faible. Cet item

renvoie à une forme matérielle de victimisation, distincte des autres formes, ce qui peut expliquer sa saturation plus faible. Il a donc été conservé, reflétant une dimension spécifique de la victimisation. Ces résultats montrent que le harcèlement scolaire perçu par les élèves comporte plusieurs dimensions. De plus, certains items à saturations plus faibles apportent des informations spécifiques sur certaines formes de victimisation.

Dans la seconde analyse, concernant les items sur les comportements d'auteur, un seul facteur a été mis en évidence, suggérant une structure globalement unidimensionnelle. La majorité des items présente des saturations factorielles supérieures à 0.40, indiquant une contribution acceptable au facteur. Quelques items (i15, i16, i17) ont des saturations plus faibles, ce qui montre qu'ils sont un peu moins fortement liés à la dimension globale.

Les saturations plus faibles des items 15, 16 et 17, mettent en évidence qu'ils mesurent peut-être moins bien cette dimension. Une explication possible pourrait être liée à leur formulation. En effet, ces items semblent combiner deux comportements distincts au sein d'une même question (par exemple, « inventer quelque chose » et « faire en sorte que les autres ne l'aient plus », ou encore « voler » et « abîmer »). Cette double formulation pourrait entraîner une ambiguïté pour les participants, notamment si certains ont adopté l'un des comportements sans avoir adopté l'autre, ce qui pourrait affecter la cohérence des réponses, et par conséquent, expliquer leur contribution plus faible à ce facteur.

À titre de comparaison, l'analyse factorielle des items de victimisation met en évidence que le harcèlement scolaire, perçu par les élèves, a plusieurs dimensions. Certains items présentent des saturations plus faibles, reflétant qu'ils mesurent cette dimension de manière moins forte ou plus spécifique, qui peuvent correspondre à des formes particulières de victimisation (matérielle ou indirecte). Bien que la plupart des items contribuent de manière homogène aux facteurs, certains apportent des informations uniques sur des aspects spécifiques du phénomène. En parallèle, l'analyse factorielle des comportements d'auteur révèle un facteur unique, ce qui traduit la cohérence globale de ces comportements.

4.3. Ampleur du harcèlement

4.3.1. Mesure des comportements de harcèlement scolaire

Critère de fréquence

Dans cette étude, les fréquences des comportements d’auteur et de victimisation ont été évaluées à l’aide d’une échelle comprenant 15 items, chacun noté de 0 (jamais) à 6 (six fois ou plus), en fonction du nombre de manifestations au cours des deux derniers mois. Cette méthode permet de distinguer la présence, mais aussi la fréquence des comportements. Elle se base sur une période courte, ce qui peut réduire les oublis, mais peut donner trop d’importance aux événements récents. Les scores bruts varient donc de 0 à 48 (8 items) pour la victimisation et de 0 à 42 pour les comportements d’auteur (7 items).

4.3.2. Analyse descriptive

Caractéristiques générales de l’échantillon

Les scores moyens de victimisation et de comportements d’auteur ont été observés selon le niveau scolaire (de la 3^e à la 6^e année) et le genre (voir annexe 4).

Pour la victimisation, les scores diminuent globalement avec le niveau scolaire, la 3^e année présente les moyennes les plus élevées ($F - \mu = 14.35$; $G - \mu = 18.02$) et la 6^e année les plus faibles ($F - \mu = 10.61$; $G - \mu = 8.53$). Cette tendance est observée chez les filles comme chez les garçons, ces derniers affichent toutefois des moyennes plus élevées, excepté en 6^e année. La médiane est généralement plus basse que la moyenne, indiquant des distributions asymétriques positives dans certaines années. Cela signifie qu’une minorité d’élèves présente des scores très élevés qui tirent la moyenne vers le haut. Toutefois, on observe une chute nette des médianes entre la 3^e et la 6^e année. Par exemple, chez les garçons, la médiane passe de 19 en 3^e à 4 en 6^e. Ce constat prouve que la diminution de la victimisation avec l’âge est un phénomène global qui touche l’ensemble des élèves, et pas seulement une réduction des cas les plus sévères.

Pour les comportements d’auteur, les garçons présentent des moyennes supérieures à celles des filles à tous les niveaux scolaires, avec un pic en 3^e année. Les écarts-types montrent une variabilité marquée dans plusieurs sous-groupes, notamment chez les garçons de 3^e, 4^e et 5^e années. Cette dispersion est illustrée par des médianes inférieures aux moyennes (souvent situées entre 1 et 3), ce qui indique une distribution asymétrique positive. Cela signifie que dans un même groupe sont présents à la fois des élèves sans implication et d’autres avec des niveaux élevés de comportements d’auteur. Des analyses complémentaires ci-après permettront de voir si ces différences sont significatives.

Statistiques descriptives des scores de harcèlement scolaire

Victimisation

Tableau 7. Statistiques descriptives des scores de victimisation

Statistiques descriptives								Centiles			
	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	25th	50th	75th	90th
score_victimisation	414	0	12.5	10.0	10.4	0.00	43.0	4.00	10.0	20.0	28.0

Un score total de victimisation a été obtenu en additionnant les fréquences déclarées pour les 8 situations de harcèlement (score maximum = 48). Cette méthode, inspirée des travaux d'Orpinas et Horne (2006, cités par Hamburger et al., 2011), permet d'estimer le niveau global d'exposition au harcèlement. Plus le score est élevé, plus l'élève a fréquemment été victime de différentes formes de harcèlement.

Le score total moyen de victimisation représente environ le quart du score maximal possible sur l'échelle (0-48). Cela révèle un niveau globalement modéré de victimisation dans l'échantillon. La moyenne étant légèrement supérieure à la médiane (10.00), la distribution présente une légère asymétrie positive, laissant apparaître la présence d'un sous-groupe d'élèves présentant des scores élevés. Ce graphique permet de visualiser cette distribution.

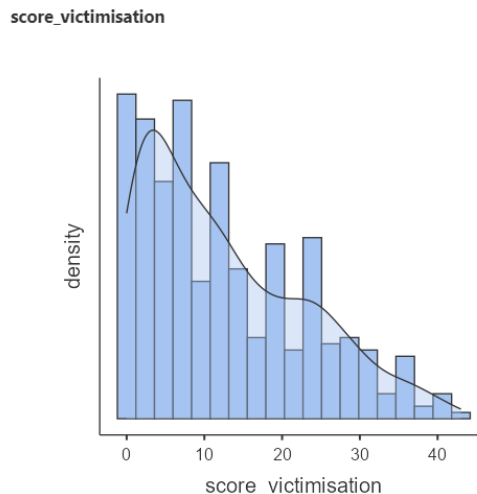


Figure 2. Distribution des scores de victimisation rapportés par les élèves

L'écart-type est de 10.4, il est relativement élevé par rapport à la moyenne. Cela témoigne d'une dispersion importante des scores autour de celle-ci et met en évidence une forte variabilité des situations de victimisation parmi les élèves. Le score minimum est de 0 (aucune victimisation rapportée), tandis que le maximum atteint 43. Cet écart important entre les extrêmes confirme la présence d'une minorité d'élèves subissant une victimisation intense, ce qui contribue à la distribution asymétrique observée.

Afin d'identifier les élèves les plus exposés au harcèlement, nous avons réalisé des analyses statistiques sur les scores cumulés de victimisation à l'aide des percentiles. Ces derniers permettent de situer un élève par rapport à l'ensemble du groupe. Ils divisent la distribution des scores en 100 parts égales. Par exemple, le 75^e percentile correspond à la valeur en dessous de laquelle se situent 75 % des élèves, tandis que le 90^e percentile n'est franchi que par les 10 % d'élèves les plus exposés. Cela permet d'identifier les élèves les plus impactés par le harcèlement.

Dans notre échantillon, le 75^e percentile (Q3) se situe à 20, et le 90^e percentile (P90) à 28 (voir tableau 7, p. 28). Le seuil principal de 24 a été fixé de manière exploratoire, correspondant à la moyenne arithmétique entre ces deux valeurs, afin d'identifier les élèves présentant un niveau élevé de victimisation. Ce score de 24 traduit soit une fréquence moyenne de 3 sur 6 (souvent) par situation, soit à une forte concentration d'expériences dans certaines situations. Ce seuil permet de distinguer des cas graves ou persistants de harcèlement. Ainsi, un score ≥ 28 correspond à une victimisation sévère, représentant les 10 % d'élèves les plus exposés.

En séparant les élèves selon leur niveau de victimisation, nous pouvons analyser plus précisément dans quelle mesure le harcèlement est répandu dans notre échantillon. Les percentiles montrent qu'un quart des élèves obtiennent un score inférieur ou égal à 4, que la médiane se situe à 10 et que trois quarts des élèves ont un score inférieur ou égal à 20. Environ 10 % des élèves présentent des scores supérieurs ou égaux à 28. Ces résultats mettent en évidence qu'une majorité des élèves a une exposition faible à modérée au harcèlement, tandis qu'une minorité non négligeable présente un niveau élevé de victimisation.

Auteur

Tableau 8. Statistiques descriptives des scores de comportements d'auteur

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles			
								25th	50th	75th	90th
score_auteur	413	1	3.45	2.00	4.75	0.00	30.0	0.00	2.00	4.00	9.92

Le score total des comportements d'auteur de harcèlement ($\mu = 3.45$), calculé sur une échelle allant de 0 à 42, témoigne d'un niveau globalement faible d'implication au regard de la distribution observée dans l'échantillon. La moyenne étant légèrement supérieure à la médiane (2.00), la distribution présente une légère asymétrie positive. Cela révèle la présence d'un petit sous-groupe d'élèves adoptant ces comportements d'auteur à une fréquence plus élevée. Le

graphique ci-après montre visuellement cette concentration vers les valeurs faibles et l'étirement de la distribution vers les scores élevés.

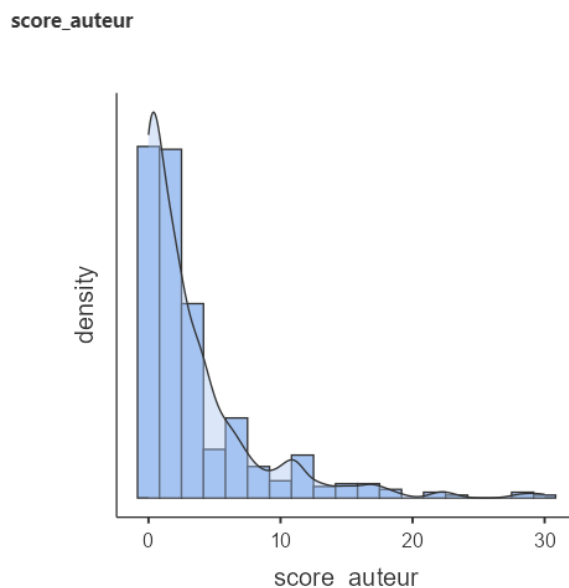


Figure 3. Distribution des scores de comportements d'auteur rapportés par les élèves

L'écart-type est de 4.75, sa valeur est supérieure à la moyenne. Cela témoigne d'une dispersion importante des scores autour de celle-ci et montre une variabilité importante dans l'implication des élèves dans des comportements violents. Les scores vont de 0 (aucun comportement rapporté) à 30, ce qui montre que certains élèves adoptent des comportements d'auteur à une fréquence élevée.

Afin de mieux cerner l'ampleur du phénomène, nous avons utilisé les percentiles pour identifier les élèves les plus impliqués. Les résultats indiquent un 75^e percentile (Q3) à 4.00 et un 90^e percentile (P90) à 9.92 (voir tableau 8, p. 29). Un seuil de 7 a été retenu de manière exploratoire, correspondant environ à la moyenne entre ces valeurs, pour identifier les élèves à implication modérée à élevée. Un score ≥ 10 , proche du 90^e percentile, permet de repérer les 10 % d'élèves les plus impliqués.

L'analyse de ces percentiles met en évidence qu'un quart des élèves a un score inférieur ou égal à 0, ce qui signifie qu'un quart des élèves n'a rapporté aucun comportement d'auteur. La médiane se situe à 2 et environ 10% des élèves ont un score supérieur ou égal à 9.92. Ces données montrent que la majorité des élèves est peu impliquée dans des comportements d'auteur, mais qu'une minorité manifeste des comportements d'agression plus fréquents.

Répartition des élèves selon les niveaux d'implication

L'analyse des profils d'implication dans le harcèlement s'appuie sur un double critère, associant la fréquence élevée d'au moins un comportement et l'atteinte d'un seuil global minimal. En l'absence de seuil statistique universel pour cette échelle – confirmé par madame Kubiszewski et monsieur Galand par retours de mails (communications personnelles, 16/07/2025 ; 17/07/2025) – le choix s'est porté sur les critères de Solberg et Olweus (2003). Ces derniers considèrent qu'un comportement répété au moins 2 à 3 fois par mois indique une implication significative, ce qui correspond, sur notre période d'enquête, à un score supérieur ou égal à 4 actes sur deux mois.

Ainsi, pour être classé dans un profil d'implication, l'élève doit présenter un score total minimal combiné à une fréquence élevée sur au moins un comportement (score ≥ 4). Ces seuils globaux ont été fixés de manière exploratoire en fonction de la distribution réelle des données. Le seuil de 24 pour la victimisation et de 7 pour les auteurs se situent tous deux entre le 75^e et le 90^e percentile de l'échantillon. Ce seuil plus bas pour les auteurs reflète la rareté de ces comportements. Un score de 7 est déjà élevé et permet de repérer les élèves dont l'implication est nettement supérieure à la norme du groupe. Ce choix méthodologique permet de s'assurer que l'implication est à la fois significative en termes d'intensité globale et caractérisée par une répétition régulière. Cette double approche évite de classer comme « impliqués » des élèves ayant des scores totaux élevés uniquement dus à une multitude d'événements isolés et non répétés.

Tableau 9. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs et non impliqués

Fréquences de profil			
profil	Fréquences	% du Total	% cumulés
Victime seulement	48	11.6 %	11.6 %
Auteur seulement	25	6.1 %	17.7 %
Victime & Auteur	27	6.5 %	24.2 %
Non impliqué	313	75.8 %	100.0 %

Comme l'illustre ce tableau, la répartition des profils montre que, si près de 76% des élèves ne sont pas impliqués dans des situations de harcèlement fréquent, environ un quart de l'échantillon reste directement concerné. Les résultats soulignent une prédominance des profils de victimisation. Le groupe des victimes (11,6%) est ainsi deux fois plus important que celui des auteurs (6,1%). Enfin, une part non négligeable d'élèves (6,5%) cumulent les deux rôles, illustrant la coexistence entre le statut de victime et celui d'auteur. Un histogramme de ces profils d'implication a été réalisé afin de visualiser la distribution des élèves (voir annexe 5.1 – figure A.5).

Tableau 10. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs et non impliqués selon le P90

Fréquences de Profil_sévère			
Profil_sévère	Fréquences	% du Total	% cumulés
Victime seulement	29	7.0 %	7.0 %
Auteur seulement	22	5.3 %	12.3 %
Victime & Auteur	16	3.9 %	16.2 %
Non impliqué	346	83.8 %	100.0 %

Afin d'identifier les situations les plus critiques, nous avons réalisé une analyse spécifique des profils d'implication sévère. Ces profils sont définis par un double critère restrictif : un score total supérieur au 90^e percentile combiné à une fréquence élevée sur au moins un item (≥ 4).

L'analyse de ces données montre que la proportion d'élèves non impliqués grimpe à 83,8%. Ce changement de seuil permet d'isoler un noyau d'élèves (environ 16%) dont l'implication est particulièrement intense. Au sein de cet échantillon, la prédominance de victimisation se maintient (7%), suivie de près par les auteurs (5,3%). Enfin, une minorité d'élèves (3,9%) présente une implication sévère sous le double rôle de victime et d'auteur. Un histogramme détaillant ces profils d'implication a été réalisé (voir annexe 5.1 – figure A.6), confirmant que même dans les situations les plus sévères, le statut de victime reste le plus fréquent.

Analyse des réponses indiquant une fréquence élevée à un item

Nous avons complété cette recherche par une analyse centrée sur la répétition, en identifiant les élèves ayant déclaré un score supérieur ou égal à 4 à au moins un item. Ce seuil spécifique correspond à une fréquence d'apparition de deux à trois fois par mois, critère reconnu par Solberg et Olweus (2003) comme le seuil d'entrée dans le harcèlement scolaire.

Contrairement à l'analyse par score total, cette approche vise à repérer les élèves victimes ou auteurs d'une forme unique, mais persistante de violence (par exemple, une insulte répétée chaque semaine), même si leur score global reste faible. Elle permet de mettre en évidence des situations non négligeables, mais potentiellement isolées, et de ne pas sous-estimer des cas où un seul type de comportement aurait été vécu ou exercé de manière répétée. Cette approche apporte un regard complémentaire sur les formes d'implication dans le harcèlement scolaire, en se basant uniquement sur la répétition d'un comportement précis.

Cette analyse montre une réalité plus généralisée (voir annexe 5.2). Plus de la moitié des élèves rapportent une implication significative dans au moins une situation de harcèlement que ce soit en tant que victime, auteur ou les deux. Contrairement aux profils sévères, nous observons ici une forte prédominance de la victimisation (40%) et une part non négligeable d'élèves cumulant les deux rôles (13%), tandis que le profil d'auteur exclusif reste minoritaire (1%). Près de 46% des sujets ne rapportent aucune implication régulière. L'intérêt de ce seuil est de mettre en évidence des comportements qui, bien que moins fréquents, n'en restent pas moins marquants pour les élèves. Cette méthode permet ainsi de ne pas omettre les situations de harcèlement émergentes qui disparaîtraient sous des critères de sélection trop restrictifs.

4.3.3. Observations sur la distribution

Le genre

L'analyse des profils d'implication révèle des disparités marquées entre les filles et les garçons (voir annexe 5.3). Si une grande majorité des filles (43,7%) n'est pas impliquée dans le harcèlement, les garçons affichent une dynamique différente avec un taux de non-implication nettement inférieur (32%). Ce contraste s'explique par une présence plus affirmée des garçons dans les comportements d'auteur. En effet, la proportion de garçons identifiés comme auteurs ou occupant un profil mixte est environ deux fois supérieure à celle observée chez les filles. Ces dernières restent minoritairement représentées dans les catégories de victimes (6,3%), d'auteurs (1,9%) ou de profils mixtes (2,2%). Ainsi, alors que l'implication des filles reste limitée et principalement centrée sur la victimisation, les garçons s'inscrivent plus fréquemment dans des rôles actifs ou mixtes. Ces résultats confirment les tendances de la littérature, soulignant une plus forte vulnérabilité des garçons dans les comportements d'auteurs (Debarbieux, 2011a ; Monks et al., 2012 ; Galand & Tolmatcheff, 2016).

L'année scolaire

L'analyse des profils d'implication dans le harcèlement selon l'année scolaire montre une certaine variation (voir annexe 5.4). Nous observons que les élèves de 3^e année affichent le taux de non-implication le plus faible de l'échantillon (14%). À l'inverse, cette proportion augmente régulièrement pour atteindre son maximum en 6^e année, où plus d'un quart des élèves (25,7%) ne rapporte aucune implication. Parallèlement, la part des élèves fortement impliqués (victime, auteur, victime-auteur) culmine en 3^e année (9%) avant de décroître progressivement. L'implication dans le harcèlement semble diminuer au fil de la scolarité. Néanmoins, cette interprétation reste à confirmer par des analyses statistiques qui seront réalisées plus loin.

4.4. Évolution du harcèlement

Statistiques descriptives

Tableau 11. Statistiques descriptives de la victimisation et de l'auteur selon l'année scolaire

Statistiques descriptives									
	année	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk
moyenne_victimisation	3	95	0	2.039	1.750	1.491	0.00	5.38	0.946 < .001
	4	98	0	1.560	1.250	1.280	0.00	5.00	0.916 < .001
	5	95	0	1.681	1.375	1.277	0.00	4.88	0.928 < .001
	6	126	0	1.274	0.875	1.221	0.00	5.25	0.868 < .001
moyenne_auteur	3	95	0	0.789	0.500	0.971	0.00	5.00	0.785 < .001
	4	98	0	0.475	0.333	0.584	0.00	3.67	0.757 < .001
	5	95	0	0.552	0.200	0.807	0.00	4.67	0.694 < .001
	6	125	1	0.501	0.333	0.735	0.00	4.83	0.672 < .001

Des statistiques descriptives ont été calculées pour les variables de victimisation et de comportements d'auteur selon l'année scolaire. Les résultats montrent une diminution progressive de la victimisation de la 3^e à la 6^e année où la médiane, qui s'élève à 1.750 en 3^e, est réduite de moitié pour atteindre 0.875 en 6^e.

Une évolution similaire, bien que moins prononcée, est observée pour les comportements d'auteur. Ils tendent à diminuer légèrement avec l'avancée scolaire, les médianes passant de 0.500 en 3^e à 0.333 en 6^e. Ces tendances peuvent être visualisées dans les graphiques (voir annexe 6.1). Ces données mettent en évidence que l'avancée scolaire s'accompagne d'une baisse des faits de harcèlement, mais cela reste à confirmer par des analyses statistiques ci-après.

Kruskal-Wallis et comparaisons par paires pour la victimisation

Afin de vérifier si les écarts observés entre les niveaux scolaires sont statistiquement significatifs, nous avons comparé la variable victimisation par année scolaire en réalisant une analyse non paramétrique de Kruskal-Wallis (voir annexe 6.2 – tableau A.5). Les résultats montrent une différence significative entre ces groupes ($\chi^2(3) = 17.2, p < .001$), indiquant que la distribution des scores de victimisation varie entre au moins deux années scolaires. Cela signifie que certains groupes d'élèves présentent un niveau de victimisation plus élevé que d'autres. Pour identifier quelles années présentent ces différences, nous avons effectué des comparaisons pair-à-pair selon la méthode de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (voir annexe 6.2 – tableau A.6). Elles montrent que la victimisation en 3^e année est significativement plus élevée que celle en 6^e année ($p < 0.001$), et que la 5^e année présente également une victimisation supérieure à celle de la 6^e année ($p = 0.037$). Par contre, aucune différence significative n'est observée entre les années 3, 4 et 5 ($p > 0.05$), ni entre la 4^e et la 6^e année ($p = 0.247$).

Ces résultats confirment globalement la tendance observée dans les statistiques descriptives. Bien que la diminution ne soit pas statistiquement significative à chaque niveau scolaire (la 4^e année ne se distinguant pas clairement des autres), l'analyse met en évidence que la différence la plus marquée concerne les extrêmes, c'est-à-dire la 3^e et la 6^e année, ce qui souligne une évolution progressive.

Kruskal-Wallis et comparaisons par paires pour le comportement d'auteur

Pour les comportements d'auteur selon l'année scolaire, le test de Kruskal-Wallis (voir annexe 6.3 – tableau A.7) ne montre pas de différence statistiquement significative entre les années ($\chi^2(3) = 6.07$; $p = 0.108$). Cela signifie que les distributions des scores sont globalement comparables d'une année à l'autre. Les comparaisons pair-à-pair (voir annexe 6.3 – tableau A.8) confirment cette absence de différence significative ($p > .05$ dans toutes les comparaisons), y compris entre la 3^e et la 6^e ($p = 0.115$), où la tendance visuelle était pourtant la plus marquée.

Cette absence de résultat significatif s'explique par le fait que les scores de comportements d'auteur restent globalement très bas pour toutes les années. Comme l'illustre la comparaison des graphiques (voir annexe 6.1), les moyennes pour les auteurs (max 0.75) sont nettement inférieures à celles de la victimisation (max 2.0). Une grande majorité d'élèves rapporte une implication nulle ou quasi nulle, la faible variété dans les réponses rend les groupes trop semblables. Ainsi, contrairement à la victimisation, la diminution des comportements d'auteur avec l'avancée scolaire n'est pas établie statistiquement. La tendance observée reste trop peu marquée pour franchir le seuil de significativité, notamment en raison de scores globalement très faibles.

4.5. Formes les plus fréquentes du harcèlement scolaire

4.5.1. Comportement verbal et physique

Corrélation de Spearman

Une corrélation de Spearman a été calculée pour comparer la relation entre les comportements verbaux et physiques (voir annexe 7.1). Bien que l'analyse factorielle ait regroupé ces items au sein d'un seul facteur (indiquant que ces comportements sont souvent liés chez les mêmes élèves), nous avons choisi de maintenir cette distinction à des fins d'analyse. Cette catégorisation s'appuie sur la littérature scientifique (Bellon & Gardette, 2011 ; Debarbieux & Montoya, 2011) qui différencie classiquement ces deux formes de violence en raison de leur prévalence et de leur mode d'identification par l'entourage. Le coefficient de

corrélation ($p = 0.565$; $p < .001$) révèle un lien positif significatif entre ces variables. Ce résultat montre que les élèves ayant tendance à adopter des comportements verbaux présentent également une probabilité plus élevée d'adopter des comportements physiques violents. Bien que distinctes, ces deux formes de harcèlement sont souvent pratiquées par les mêmes élèves.

Statistiques descriptives

Tableau 12. Statistiques descriptives du comportement verbal et physique

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	
								W	p
Verbal	403	11	5.45	4	5.09	0	18	0.887	< .001
Physique	406	8	2.01	1.00	2.07	0	6	0.833	< .001

Cette analyse descriptive révèle que les comportements verbaux sont nettement plus fréquents que les comportements physiques. La médiane des comportements verbaux (4) est quatre fois supérieure à celles des comportements physiques (1), ce qui confirme une fréquence d'exposition bien plus élevée pour cette première catégorie. Alors que la majorité des élèves ne rapporte que très peu, voire aucun fait de violence physique, les comportements verbaux apparaissent comme une dimension plus récurrente.

Test de Wilcoxon

Pour évaluer si cette différence est significative, un test des rangs signés de Wilcoxon a été réalisé (voir annexe 7.2) afin de comparer les comportements verbaux et physiques rapportés par les mêmes élèves. Le test a montré une différence significative entre les deux types de comportements ($p < .001$). Ces résultats indiquent que les élèves adoptent plus fréquemment des comportements verbaux que physiques. Cette disparité souligne que la violence verbale constitue la forme la plus accessible.

4.6. Influence du genre

4.6.1. Victimisation et comportement d'auteur

Statistiques descriptives

Tableau 13. Statistiques descriptives du comportement d'auteur selon le genre

	genre	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	
									W	p
moyenne_victimisation	1	223	0	1.502	1.125	1.252	0.00	5.25	0.903	< .001
	2	190	0	1.746	1.500	1.424	0.00	5.38	0.927	< .001
moyenne_auteur	1	223	0	0.454	0.333	0.605	0.00	4.83	0.722	< .001
	2	189	1	0.712	0.333	0.945	0.00	5.00	0.743	< .001

Des statistiques descriptives ont été réalisées et montrent que les garçons ont une médiane de victimisation plus élevée que les filles (1.500 contre 1.125), suggérant une exposition plus marquée. En revanche, concernant les comportements d’auteur, le constat est complexe. Si les médianes sont identiques pour les deux genres (0.333), la moyenne reste plus élevée chez les garçons (0.712 contre 0.454 pour les filles). Cette différence entre la moyenne et la médiane suggère la présence de scores plus extrêmes chez certains garçons, tirant la moyenne vers le haut sans modifier la tendance centrale du groupe. Ainsi, si l’implication, de base, semble équivalente entre les genres, un sous-groupe de garçons se distingue par des comportements d’auteur plus intenses. Néanmoins, ces différences observées au niveau descriptif ne permettent pas de conclure à une différence statistiquement significative. Ainsi, nous allons vérifier cela par une analyse statistique.

Tests U de Mann-Whitney

Des tests U de Mann-Whitney ont été réalisés afin de comparer la victimisation et les comportements d’auteur selon le genre (voir annexe 8). Concernant la victimisation, les résultats montrent qu’il n’y a pas de différence statistiquement significative entre les filles et les garçons ($p = 0.172$). Cela signifie que les deux groupes déclarent un niveau comparable de victimisation. Par contre, une différence significative a été observée pour les comportements d’auteur. Les garçons ont un score significativement plus élevé que les filles pour cette variable ($p = 0.019$), ce qui indique une fréquence plus élevée de comportements agressifs déclarés au sein du groupe masculin.

4.6.2. Formes de harcèlement

Statistiques descriptives

Nous avons calculé séparément les médianes et les moyennes obtenues par les filles et les garçons pour chacun des items (voir annexe 9.1). Pour la quasi-totalité des comportements, les médianes se situent entre 0 et 1, soulignant que la majorité des élèves, quel que soit leur genre, rapporte une fréquence d’exposition nulle ou très faible. Toutefois, certains items de victimisation présentent des moyennes et des écarts-types plus élevés chez les garçons, notamment pour les remarques méchantes, la violence physique, les insultes, les menaces et les atteintes au matériel. Cette disparité, alors que les médianes restent basses, témoigne d’une plus grande variabilité au sein du groupe des garçons. Cela indique que si la majorité des garçons n’est pas touchée, ceux qui le sont rapportent des expériences plus intenses ou plus diversifiées que les filles. À l’inverse, certains comportements (cyberharcèlement et comportements d’auteur : pousser, insulter, menacer, rumeur, vol) sont presque inexistants pour la majorité des

élèves. En résumé, ces résultats montrent que les différences entre genres ne concernent qu'un nombre restreint d'items, portés par les scores extrêmes de quelques garçons.

Tests U de Mann-Whitney selon le genre

Les résultats des tests de Mann-Whitney (voir annexe 9.2) confirment que les disparités entre les genres se concentrent sur certains items. Des différences significatives apparaissent pour les comportements liés à la violence physique (subie et exercée), aux insultes, aux menaces et à la crainte d'aller à l'école. Cela montre que la fréquence de ces situations varie de manière notable en fonction du genre. À l'inverse, aucune différence statistiquement significative n'est observée pour les autres items ($p > .05$). Ces résultats indiquent que, pour la majorité des comportements étudiés, les profils de victimisation et de comportements d'auteur restent similaires entre les filles et les garçons.

4.6.3. Violence physique en tant qu'auteur selon le genre

Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives de la variable physique en tant qu'auteur (voir annexe 10.1) montrent une implication nettement plus marquée chez les garçons. En effet, la moyenne des garçons ($\mu = 1.29$) est de deux fois supérieure à celle des filles ($\mu = 0.57$). L'analyse des médianes souligne davantage cette disparité. Celle des filles est de 0, indiquant qu'au moins la moitié d'entre elles déclare n'avoir jamais commis d'acte de violence physique. À l'inverse, la médiane des garçons s'élève à 1, témoignant d'une pratique plus récurrente au sein de cet échantillon. Ce constat est cohérent avec les résultats précédents sur le genre et le comportement d'auteur.

Test U de Mann-Whitney

Nous avons réalisé un test U de Mann-Whitney pour comparer la variable de la violence physique en tant qu'auteur entre les filles et les garçons (voir annexe 10.2). Les résultats indiquent une différence statistiquement significative ($p < .001$), ce qui signifie que la distribution des scores diffère selon le genre. Ce constat montre que les garçons rapportent une fréquence de violences physiques plus élevée que les filles.

5. Discussion

À la suite de nos résultats, nous allons maintenant répondre à notre question de départ ainsi qu'aux hypothèses émises. L'objectif est de mieux cerner l'ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3^e à la 6^e année, en province de Liège, et d'identifier les

différentes formes que peut prendre ce phénomène. Cette discussion vise à interpréter nos résultats, à la mettre en lien avec la littérature et à envisager leurs implications pour la prévention et l'intervention dans les écoles primaires.

Les résultats de cette étude montrent qu'environ un quart des élèves présentent une implication importante dans le harcèlement scolaire (victimes, auteurs ou profils mixtes), et qu'environ un sixième se situe dans les niveaux les plus élevés d'implication. Ces données confirment que le harcèlement constitue une réalité bien présente dans les écoles primaires étudiées, même si la majorité des élèves (environ 76 %) ne rapportent pas d'implication fréquente. Ce constat souligne la coexistence de deux réalités. D'une part, une majorité d'élèves peu ou pas impliqués, et d'autre part, un groupe important exposé à des situations de harcèlement, nécessitant une attention particulière de l'équipe éducative.

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des constats internationaux. Selon l'UNESCO (2024), environ un enfant sur trois est concerné par le harcèlement scolaire à l'échelle mondiale. Les enquêtes HBSC en FW-B rapportent quant à elles qu'environ 28 à 30% des élèves de 5^e et 6^e primaire déclarent avoir été victimes de harcèlement (Holmberg et al., 2020 ; SIPES, 2024b). La proportion observée dans notre échantillon apparaît légèrement inférieure, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs méthodologiques tels que le choix des seuils (score ≥ 24 pour la victimisation), la combinaison d'un critère de fréquence et d'un score total, la tranche d'âge, la taille et la nature de l'échantillon, ainsi que la formulation des items.

Cependant, lorsque nous utilisons uniquement le critère d'au moins un comportement rapporté à une fréquence élevée (≥ 4), plus de la moitié des élèves déclarent avoir été impliqués dans au moins une situation. Cette observation rejoint les travaux de Monks et ses collaborateurs (2012), qui indiquent que près de 50% des élèves de 7 à 11 ans se déclarent victimes de harcèlement. Cette analyse permet d'inclure des situations isolées, mais marquées, que les scores cumulés peuvent négliger, et met en évidence une réalité quotidienne plus diffuse, mais tout aussi préoccupante. Elle élargit la compréhension du phénomène en tenant compte de cas ponctuels, mais vécus comme récurrents par les élèves.

Bien que ces résultats soient à interpréter avec prudence, notamment en raison de l'autodéclaration et du contexte de recherche, ils soulignent une réalité importante. Le harcèlement scolaire touche une part importante des élèves dès le primaire, avec des formes d'implication variées et des fréquences différentes. Ainsi, identifier les élèves à risque élevé et

ceux exposés à des situations ponctuelles, mais marquées, constitue un premier pas essentiel pour orienter les actions éducatives.

Nous examinons à présent la validité de chacune des hypothèses émises, afin de les confirmer ou de les infirmer. Commençons par l'évolution selon l'année scolaire.

H1 : La fréquence des situations de harcèlement scolaire diminue selon le niveau scolaire fréquenté par les élèves.

Nos résultats confirment cette tendance pour la victimisation. Une diminution progressive des situations de victimisation est observée entre la 3^e et la 6^e année primaire (médiane passant de 1.750 à 0.875). Cette baisse est statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis ($\chi^2(3) = 17.2$, $p < .001$) et des comparaisons pair-à-pair Dwass-Steel-Critchlow-Fligner montrent une baisse particulièrement marquée entre la 3^e et la 6^e année. Cette tendance est cohérente avec de nombreuses recherches internationales qui révèlent que le harcèlement diminue avec l'âge (Catheline, 2009 ; Cosma et al., 2024 ; Monks & Smith, 2006 ; UNESCO, 2019). Les élèves les plus jeunes déclarent ainsi vivre davantage de harcèlement en tant que victimes et rapportent également plus de comportements d'auteur. Cela soutient l'hypothèse selon laquelle les plus jeunes élèves sont plus exposés, comme l'ont observé Brandibas et ses collègues (2006) ainsi que Galand et Tolmatcheff (2016). Ces constats confirment également les données des enquêtes HBSC qui montrent que les élèves du primaire sont plus fréquemment concernés que ceux du secondaire (SIPES, 2024b). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enfants plus jeunes prennent davantage à cœur certaines situations et ont tendance à percevoir toutes les disputes de manière très négative. Ainsi, ils peuvent interpréter certaines interactions comme violentes, même lorsqu'elles sont involontaires. Par exemple, un enfant de 9 ans qui se fait pousser involontairement peut percevoir cela comme un acte de violence.

En revanche, nos analyses révèlent que les comportements d'auteur présentent une légère baisse (médiane passant de 0.500 à 0.333), mais sans différence statistiquement significative ($p = 0.108$). Cela rejoint les observations de Cosma et son équipe (2024), selon lesquelles les tendances liées à l'âge ne se manifestent pas systématiquement pour les auteurs. Il n'y a pas de variation importante entre les années scolaires. De plus, aucune année ne se distingue clairement dans les profils d'implication spécifiques (victime, auteur, victime-auteur). Cela révèle que la diminution concerne surtout la fréquence globale du harcèlement, et non la répartition des rôles parmi les élèves.

Ces résultats mettent en évidence l'importance d'interventions précoces dès la 3^e année primaire pour réduire le harcèlement dès le début de la scolarité que ce soit au niveau des victimes, mais également pour modifier les comportements de violence.

Passons maintenant aux formes de harcèlement scolaire.

H2 : La forme verbale du harcèlement scolaire est plus fréquente que la forme physique.

Les résultats confirment cette hypothèse avec un lien positif entre les comportements verbaux et physiques. La moyenne des comportements verbaux ($\mu = 5.45$) est supérieure à celle des comportements physiques ($\mu = 2.01$), et la corrélation positive modérée entre les deux dimensions ($\rho = 0.565$) indique qu'un élève impliqué verbalement est souvent concerné également physiquement. Ces constats confirment les observations de Debarbieux et Montoya (2011), Guilloux (2018), Humbeeck et son équipe (2017), ainsi que Nansel et ses collègues (2001), qui montrent que le harcèlement verbal constitue la forme la plus répandue en Europe. Ils rejoignent également l'idée avancée par Bellon et Gardette (2011) selon laquelle les insultes et les moqueries s'inscrivent souvent dans une dynamique plus large, incluant parfois d'autres formes d'agression.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette prédominance du harcèlement verbal. D'une part, la violence verbale, souvent moins visible et plus difficilement repérable par les adultes, est plus susceptible de passer inaperçue, ce qui favorise sa répétition (Humbeeck et al., 2017). Nos résultats ne rejoignent toutefois pas ceux de Carra (2008), qui rapporte une prédominance du harcèlement physique. Cette divergence peut s'expliquer par des différences méthodologiques (taille d'échantillon, contexte, formulation des items) ou contextuelles, ce qui montre l'importance de tenir compte du contexte et des choix méthodologiques dans l'interprétation des taux de prévalence. Néanmoins, ces résultats mettent en évidence la nécessité de former les enseignants à détecter les formes moins visibles, mais qui ont un impact psychologique important.

Poursuivons maintenant avec les hypothèses portant sur l'influence du genre.

H3a : Les garçons sont plus fréquemment identifiés comme auteurs ou victimes de harcèlement scolaire que les filles.

Les résultats confirment partiellement cette hypothèse d'une plus forte implication masculine. Si les médianes globales sont proches entre les genres, les garçons présentent des niveaux moyens significativement plus élevés que les filles en tant qu'auteurs ($\mu = 0.712$ contre

0.454). Cette tendance rejoint les observations faites par Debarbieux (2011a), Nansel et ses collègues (2001) ainsi que les enquêtes HBSC (Cosma et al., 2024 ; Inchley et al., 2020), qui révèlent que les garçons sont plus souvent impliqués comme auteurs. Les analyses des profils d'implication relèvent également une plus forte représentation des garçons dans les rôles d'auteur seul (4,1% contre 1,9% chez les filles) et de victime-auteur (4,4% contre 2,2%). Ces observations rejoignent les constats de la littérature, qui souligne un rôle plus actif des garçons dans les situations de harcèlement (Debarbieux, 2011a ; Nansel et al., 2001).

En revanche, pour la victimisation, le constat est plus nuancé. Si le score global ne montre pas de différence statistiquement significative – ce qui infirme partiellement l'hypothèse et rejoint les travaux d'Olweus (1993, cité par de Saint Martin, 2012) – les tests de Mann-Whitney révèlent que les garçons rapportent significativement plus de violences physiques et de menaces. Ces résultats suggèrent que, si la majorité des élèves partage un vécu commun (médianes faibles), une minorité de garçons s'inscrit dans des situations de harcèlement plus directes, ce qui explique la variabilité plus forte observée dans ce groupe.

H3b : Les formes de harcèlement diffèrent selon le genre. Les garçons privilégient des formes directes, tandis que les filles utilisent davantage des formes indirectes.

Les tests de Mann-Whitney indiquent qu'il n'existe pas de différence significative pour la victimisation globale entre les filles et les garçons. Cependant, des différences apparaissent pour certains comportements spécifiques, tels que la violence physique, les menaces et les insultes. Cela montre que les variations de genre concernent davantage la nature des formes de harcèlement que leur fréquence totale. Ainsi, les garçons rapportent davantage de situations de victimisation directe et sont plus impliqués dans des formes de harcèlement directes et visibles, tandis que les filles présentent des profils similaires sur la plupart des autres items.

Ces résultats sont cohérents avec plusieurs travaux (Catheline, 2009 ; Cosma et al., 2024 ; Guillermin et al., 2024 ; Nansel et al., 2001 ; Olweus, 1993, cité par de Saint Martin, 2012 ; Paljakka et al., 2021 ; UNESCO, 2019), qui montrent que les garçons privilégient des formes directes, tandis que les filles sont davantage associées à des formes indirectes ou relationnelles. Sur la base de ces résultats, il pourrait être pertinent que les interventions tiennent compte du genre et de la forme de harcèlement. Par exemple, les programmes destinés aux garçons peuvent se concentrer sur la gestion de l'agressivité et la communication non violente, tandis que ceux destinés aux filles peuvent cibler les dynamiques relationnelles et la prévention des comportements indirects.

Synthèse de la discussion

La plupart de nos hypothèses sont confirmées et permettent de mieux comprendre la réalité du harcèlement scolaire dans les écoles primaires étudiées de la 3^e à la 6^e année. L'analyse de nos résultats, confrontée à la littérature scientifique, révèle qu'environ un quart des élèves présentent une implication importante dans des situations de harcèlement, tandis qu'une proportion plus large a vécu au moins un incident ponctuel, mais marqué. Il se manifeste sous des formes variées, majoritairement verbales, avec une diminution de la victimisation au fil des années scolaires et une implication plus marquée des garçons comme auteurs. Ces tendances rejoignent largement les constats de la littérature internationale et les données observées en FW-B.

De plus, nos résultats mettent également en évidence la complexité du phénomène, notamment la présence de certains élèves à la fois victimes et auteurs et de situations ponctuelles, mais marquées. Ces observations invitent à une prise en charge ciblée adaptée aux profils d'implication.

L'évolution des situations de harcèlement selon les années scolaires confirme la nécessité d'intervenir précocement. La victimisation diminue significativement de la 3^e à la 6^e année, tandis que les comportements d'auteur restent relativement stables. Cela suggère que les plus jeunes élèves sont plus vulnérables et que les stratégies de prévention doivent être mises en place dès les premières années du primaire.

La dimension du genre apporte également un élément de compréhension supplémentaire. Les garçons sont plus souvent identifiés comme auteurs et impliqués dans des formes de harcèlement direct, alors que les filles présentent des profils similaires sur la plupart des autres formes et sont davantage concernées par des comportements indirects.

Les résultats indiquent que le harcèlement scolaire ne peut être réduit à un comportement isolé. Il doit être compris comme un signal d'alerte. Les interventions doivent prendre en compte la diversité des profils d'implication, la fréquence et la forme des comportements. La formation des équipes éducatives, la sensibilisation des élèves et la mise en place de dispositifs ciblés sont des leviers essentiels pour construire un climat scolaire serein et sécurisant.

Enfin, si les résultats s'inscrivent globalement dans les tendances décrites par la littérature, les variations méthodologiques et contextuelles invitent néanmoins à la prudence

dans les comparaisons. Cette recherche contribue à enrichir les connaissances relatives aux élèves du primaire, une population encore relativement peu documentée à l'échelle internationale.

6. Limites et perspectives

Plusieurs limites ont pu affecter les résultats de cette recherche. Tout d'abord, les données reposent exclusivement sur des questionnaires autorapportés, ce qui expose la recherche à plusieurs biais. Les biais de désirabilité sociale (notamment une possible minimisation des comportements d'auteurs), les biais de mémoire et de différences d'interprétation des items. Malgré l'anonymat garanti, certains élèves peuvent avoir minimisé ou exagéré certaines situations, par peur, par gêne ou incompréhension. La référence à une période de deux mois peut également avoir nui à la précision des réponses, en particulier chez les plus jeunes, qui rencontrent parfois des difficultés à se repérer dans le temps. L'utilisation d'un questionnaire fermé peut empêcher d'obtenir toutes les nuances du phénomène, notamment au niveau verbal ou social. Par ailleurs, même si le terme « harcèlement scolaire » n'a pas été évoqué lors de la passation du questionnaire, il se trouvait dans les documents explicatifs remis aux élèves. Nous avons constaté que certains élèves ont eux-mêmes utilisé ce terme dans la partie où ils pouvaient s'exprimer, ce qui laisse penser que cette information préalable a pu influencer leur perception et leurs réponses.

Le caractère transversal de l'étude constitue une autre limite. Comme les élèves n'ont répondu qu'à un moment précis, il est impossible de suivre l'évolution de leurs comportements dans le temps. Nous ne pouvons donc pas savoir si certains élèves deviennent auteurs après avoir été victimes, ni si la diminution observée avec l'âge est liée à leur développement ou à d'autres facteurs (interventions scolaires, climat de classe, soutien familial, etc.). Une approche longitudinale permettrait d'examiner ces dynamiques de manière plus approfondie.

Des choix méthodologiques spécifiques influencent également l'interprétation des résultats. La définition des seuils d'implication (score ≥ 24 (victime) ; score ≥ 7 (auteur) ; fréquence ≥ 4) a un impact sur les taux de prévalence observés. Comme l'ont montré les analyses, l'utilisation d'un seul critère conduit à des proportions sensiblement plus élevées. Cela souligne la dépendance des estimations aux critères retenus et limite la comparabilité avec d'autres recherches.

La généralisation des résultats doit également être envisagée avec prudence. Bien que l'échantillon comprenne 413 élèves, il ne permet pas une généralisation à l'ensemble de la

province de Liège. De plus, l'échantillon n'est pas aléatoire, puisque la participation des élèves reposait sur un accord préalable, et certaines écoles ont refusé de participer, ce qui peut introduire un biais dans les données. Par ailleurs, la diversité des écoles participantes, notamment la mise en place éventuelle de dispositifs de prévention, a pu influencer les taux observés. Des variables non contrôlées telles que le climat scolaire, le milieu socioéconomique, la taille des établissements ou l'aménagement des espaces peuvent également avoir joué un rôle.

Enfin, la gestion des données manquantes a pu réduire la qualité de certaines analyses statistiques, car le remplacement des valeurs manquantes par la moyenne du sujet a pu affecter la précision des résultats. Par ailleurs, nous soulignons que tous les items ont été présentés avec le même degré d'importance, sans hiérarchisation selon leur gravité. Or, certaines situations, comme des agressions physiques répétées ou du harcèlement psychologique durable, peuvent avoir un impact plus fort sur certains élèves que des actes isolés. Cependant, il est important de rappeler que la gravité ressentie est en grande partie subjective. En effet, un acte qui semble léger pour certains peut être blessant pour d'autres, selon leur vécu ou leur personnalité.

Malgré ces limites, la méthodologie a été réalisée pour obtenir des données fiables, autant que possible, à propos de l'ampleur du harcèlement scolaire ainsi que ses manifestations à l'école primaire.

Dans la continuité de ce travail, plusieurs pistes mériteraient d'être explorées. Il serait pertinent d'évaluer l'efficacité des dispositifs de prévention mis en place dans les écoles. Une meilleure compréhension de leur impact permettrait d'identifier les pratiques réellement efficaces et de pouvoir les partager plus largement. Par ailleurs, notre étude souligne l'importance de la présence et de l'intervention des adultes dans les situations de harcèlement. Une recherche pourrait se pencher plus en profondeur sur les pratiques éducatives du personnel scolaire, leur formation face à cette problématique, ainsi que sur les difficultés qu'il rencontre au quotidien pour agir de manière proactive. Enfin, il serait intéressant d'analyser l'influence des contextes scolaires spécifiques, tels que l'effectif des classes, l'aménagement des cours de récréation ou encore le climat scolaire en général, afin d'identifier des leviers qui favoriseraient un environnement plus sécurisant et bienveillant pour les élèves. Dans cette optique, il serait pertinent de poursuivre cette recherche à l'échelle de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin d'obtenir un échantillon plus large et représentatif des réalités scolaires.

7. Conclusion

Le harcèlement scolaire constitue aujourd'hui un enjeu important pour les systèmes éducatifs, tant au niveau international qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. À travers cette recherche menée auprès de 413 élèves de l'enseignement primaire, l'objectif était d'examiner l'ampleur du phénomène, d'en analyser les formes les plus fréquentes et d'explorer ses variations selon l'année scolaire et le genre.

Les résultats mettent en évidence une réalité bien présente dès le primaire : près d'un quart des élèves interrogés apparaissent impliqués de manière significative, que ce soit en tant que victimes, auteurs ou victimes-auteurs. Si la majorité des élèves ne rapporte pas une implication élevée, une proportion non négligeable vit des situations répétées susceptibles d'affecter le bien-être et le climat scolaire. Ces données confirment la nécessité d'intervenir le plus tôt possible, comme le soulignent notamment Cosma et son équipe (2024).

L'étude confirme également le caractère multidimensionnel du harcèlement scolaire. Les violences verbales apparaissent comme les plus fréquentes, devant les violences physiques, ce qui rejoint les travaux de Debarbieux et Montoya (2011), Guilloux (2018), ainsi qu'Humbeeck et ses collaborateurs (2017). La coexistence de plusieurs formes de harcèlement chez un même élève, mise en évidence par Nansel et ses collègues (2001), se retrouve également dans nos résultats. Par ailleurs, la diminution significative au fil des années primaires s'inscrit dans la continuité des constats rapportés par Cosma et son équipe (2024) et l'UNESCO (2019), soulignant la vulnérabilité particulière des plus jeunes élèves. En revanche, l'absence de diminution significative des comportements d'auteur indique que certaines dynamiques peuvent persister au sein des groupes d'élèves.

Concernant le genre, les garçons présentent des scores plus élevés en tant qu'auteurs, en particulier pour les comportements physiques, ce qui confirme partiellement les tendances observées dans la littérature (Cosma et al., 2024 ; Debarbieux, 2011b). Toutefois, aucune différence significative n'est observée en matière de victimisation globale. Ces résultats montrent que les différences entre les garçons et les filles concernent surtout la manière dont le harcèlement se manifeste, plutôt que la fréquence globale des situations vécues.

Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à enrichir les connaissances relatives au harcèlement scolaire dans l'enseignement primaire, une tranche d'âge encore moins étudiée que le secondaire en Belgique. L'approche multidimensionnelle adoptée et l'utilisation

d'analyses statistiques adaptées constituent des atouts méthodologiques importants. Toutefois, certaines limites doivent être soulignées, notamment le recours exclusif aux données autorapportées, le caractère transversal de l'étude et l'influence des choix méthodologiques sur les estimations de prévalence.

Au-delà des chiffres, ce travail met en évidence que le harcèlement scolaire ne se limite pas à des actes isolés, mais s'inscrit dans des dynamiques relationnelles au sein des groupes d'élèves et du climat scolaire. La prévention ne peut donc se réduire à des interventions ponctuelles. Elle nécessite une approche globale et cohérente, qui implique élèves, équipe éducative et familles, et vise à renforcer les compétences socioémotionnelles, l'empathie et un environnement sécurisant.

Ainsi, cette recherche souligne l'importance d'agir dès les premières années du primaire afin de favoriser des environnements scolaires plus inclusifs, respectueux et protecteurs pour tous les élèves. Il apparaît donc essentiel que les politiques de prévention de la FW-B, telles que l'initiative HOPE (ciblée sur les 4^e-6^e), ne soient pas réservées à la fin du cycle primaire, mais instaurées systématiquement dès l'entrée en 3^e primaire, la victimisation étant plus marquée dans cette année-là dans notre étude.

Parallèlement, le renforcement de la formation des enseignants constitue un levier majeur. Il est essentiel de mieux préparer les équipes éducatives à repérer les signes de harcèlement, même les plus discrets. De plus, agir sur le climat scolaire en encourageant l'entraide entre élèves ou en organisant des espaces de parole réguliers permettrait de responsabiliser chacun d'entre eux et de libérer la parole sur des comportements parfois difficiles à admettre.

En explorant une population encore peu étudiée en Belgique, cette enquête apporte une contribution pertinente à la compréhension du harcèlement scolaire au primaire. Les données recueillies pourraient, à terme, éclairer l'élaboration de stratégies de prévention et d'intervention en province de Liège et, plus largement, inspirer des recherches et politiques éducatives à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

8. Bibliographie

- Albandea, H. (2018). Le harcèlement scolaire. *Sciences Humaines*, 301(3), 23.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2011). *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Fabert.
- Bellon, J.-P., & Quartier, M. (2023). *Se former en équipe à la lutte contre le harcèlement scolaire*. ESF.
- Boudreault, P., & Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches* (5e éd., 153-187). Presses de l'Université de Montréal.
- Brandibas, G., Dupont, P., & Leclercq, D. (2006). Le bullying : résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et la Scolarisation*, 34, 181-193. <https://doi.org/10.3917/nras.034.0181>
- Buffart, D., Castanheira, A., Collard, Y., De Theux, P., Lecompte, J., Gandibleux, N., & Tolmatcheff, C. (2021). *Le cyberharcèlement*. Réseau Prévention Harcèlement. <https://le-rph.be/Articles/BrochureCyberHarcèlement.pdf>
- Carra, C. (2008). Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs. *L'Année Sociologique*, 58(2), 319-337. <https://doi.org/10.3917/anso.082.0319>
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45(4), 82-90. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>
- Chagnon, J.-Y., & Weismann-Arcache, C. (2023). *Le harcèlement scolaire: Approche clinique et psychopathologique*. Editions In Press.
- Chen, L. M., Liu, K. S., & Cheng, Y. Y. (2012). Validation of the perceived school bullying severity scale. *Educational Psychology*, 32(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.633495>
- Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Dunod.
- Cosgrove, H. E., & Nickerson, A. B. (2017). Anti-Bullying/Harassment Legislation and Educator Perceptions of Severity, Effectiveness, and School Climate: A Cross-Sectional Analysis. *Educational Policy*, 31(4), 518-545. <https://doi.org/10.1177/0895904815604217>
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>
- Debarbieux, É. (2011a). *À l'école des enfants heureux... ou presque*. UNICEF. https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/09/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, É. (2011b). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Observatoire International de la Violence à l'École.

https://media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole_174645.pdf

- Debarbieux, É., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 53(1), 9-17. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0009>
- de Becker, E. (2019). Le harcèlement scolaire : un phénomène maltraitant particulier. *Acta Psychiatrica Belgica*, 120(1), 15-23.
- de Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, 87(1), 119-126. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0119>
- Duhachek, A., Coughlan, A. T., & Iacobucci, D. (2006). Résultats sur l'écart type de l'alpha de Cronbach, indice de fiabilité. *Recherche et Applications en Marketing*, 21(2), 83-94. <https://www.jstor.org/stable/40589491>
- Dupont, V., André, M., & Schillings, P. (2023). *PIRLS 2021: Dossier n°4 : Le climat scolaire*. https://www.pirls-fw.b.u.liège.be/upload/docs/application/pdf/2024-07/dossier_4-climat_scolaire.pdf
- Dupont, V. (2024). *Construction et analyse de tests et de questionnaires. Notes de cours non publiées*. Université de Liège.
- Denis, L. (2024, December 11). *Une boîte à outils pour lutter contre le harcèlement*. PROF. <https://prof.cfwb.be/article/une-boite-a-outils-pour-lutter-contre-le-harcèlement>
- Ferrard, A., & Galand, B. (dir.). (2016). *Prévention du harcèlement entre élèves : balises pour l'action*. Réseau Prévention Harcèlement. <http://hdl.handle.net/2078.1/178273>
- Filliozat, I., Riefolo, V., & Rojzman, C. (2023). *STOP ! au harcèlement*. Nathan.
- Fréchou, H. (2023). *Résultats de l'enquête SIVIS 2021-2022 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://doi.org/10.48464/ni-23-02>
- Galand, B. (2011). Le « harcèlement entre élèves », phénomène méconnu ? *Cahiers Pédagogiques*, 488, 21-22.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 465-486. <https://doi.org/10.7202/012078ar>
- Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). *Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ? International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 34-64. <http://hdl.handle.net/2078.1/178274>
- Guillerm, M., Murat, F., Simon, C., & Traore, B. (2024). *Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/54762/premiers-resultats-statistiques-de-l-enquete-harcèlement-2023-marine-guillerm-fabrice-murat-catherin>

- Guilloux, R. (2018). *Situations de harcèlement entre élèves : Comprendre & aider*. Retz.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A compendium of Assessment Tools*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/5994>
- Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : une revue de la littérature. *Canadian Psychology*, 58(4), 379-394. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches* (5e éd., 52-82). Presses de l'Université de Montréal.
- Holmberg, E., Lebacqz, T., Dujou, M., Desnouck, V., Moreau, N., Pedroni, C., & Castetbon, K. (2020). *Relations sociales et vie à l'école : Comportements, santé et bien-être des élèves en 2018*. Service d'Information, Promotion, Éducation Santé (SIPES). https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2018-relations-sociales-et-vie-a-l-ecole_1618229962534-pdf
- Humbeeck, B., Lahaye, W., & Berger, M. (2017). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires : Prévenir, agir, réagir...* De Boeck.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, A. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018. Health Behaviour In School-Aged Children survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/332091>
- Millot, F. (2021). *Le harcèlement scolaire : Se prémunir, le détecter, le résoudre*. Hatier.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <https://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités : les faits, les solutions*. ESF.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2019). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997/PDF/368997fre.pdf.multi>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2023, April 20). *Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire : Ce qu'il faut savoir sur la violence en ligne et le cyber-harcèlement*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/journee-internationale-contre-la-violence-et-le-harcèlement-en-milieu-scolaire-ce-qu'il-faut-savoir>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2024, December 23). *Environnements d'apprentissages sûrs : prévenir et combattre la violence à l'intérieur et à l'extérieur de l'école*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/health-education/safe-learning-environments>
- Organisation mondiale de la Santé. (s. d.). *Violence, traumatismes et incapacités*. <https://www.emro.who.int/fr/violence-injuries-disabilities/violence/>
- Organisation mondiale de la Santé. (2024, March 27). *Une nouvelle étude de l'OMS/Europe révèle qu'un enfant d'âge scolaire sur 6 est victime de cyberharcèlement*. <https://www.who.int/europe/fr/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>
- Pacte pour un Enseignement d'excellence. (s. d.). *Le climat scolaire et la prévention du (cyber)harcèlement*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/harcèlement-scolaire-observatoire-climat/>
- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2023). *Support textuel – Mobilisation des équipes éducatives : Climat scolaire, harcèlement et cyberharcèlement*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2023/04/Support-textuel-pour-les-directions-decole.pdf>
- Paljakka, A., Schwab, S., & Zurbriggen, C. L. A. (2021). Multi-Informant Assessment of Bullying in Austrian Schools. *Frontiers in Education*, 6, 712318. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712318>
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Romano, H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire - Victimes, auteurs : que faire ?* Dunod.
- Service d'Information Promotion Éducation Santé. (2024a). *Auteurs de harcèlement à l'école. Vie à l'école*. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-auteurs-harcelement-4_1726643456714-pdf
- Service d'Information Promotion Éducation Santé. (2024b). *Victimes de harcèlement à l'école. Vie à l'école*. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-victimes-harcelement-2_1700122932952-pdf
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>

- The Jamovi project. (2024). *Jamovi. (Version 2.6) [Computer software]*. <https://www.jamovi.org>
- Vilhem, S. (2024). Harcèlement scolaire : Une souffrance depuis toujours, reconnue depuis peu ? *Le Carnet Psy*, 6. <https://shs.cairn.info/dossiers-2024-6-page-1>
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (2024, September 9). *La RTBF lance Hope, pour lutter contre le harcèlement scolaire*. WBE. <https://www.wbe.be/idees-de-projets/details-idees-projets/news/la-rtbf-lance-hope-pour-lutter-contre-le-harcelement-scolaire/>
- Wilcox, R., & Rousselet, G. (2018). A guide to robust statistical methods in neuroscience. *Current Protocols in Neuroscience*, 82(1). <https://doi.org/10.1002/cpns.41>

9. Table des illustrations

9.1. Figures

Figure 1. La relation triangulaire (Bellon & Gardette, 2011, p. 26).....	5
Figure 2. Distribution des scores de victimisation rapportés par les élèves.....	28
Figure 3. Distribution des scores de comportements d'auteur rapportés par les élèves	30
Figure A. 1. Distribution des élèves de 5e-6e primaire selon la fréquence avec laquelle ils ont subi du harcèlement à l'école au cours des deux mois précédant l'enquête (SIPES, 2024b, p. 1).....	58
Figure A. 2. Distribution des élèves de 5e-6e primaire selon la fréquence avec laquelle ils ont subi du harcèlement à l'école (Holmberg et al., 2020, p. 21)	58
Figure A. 3. Distribution des élèves de 5e-6e primaire selon la fréquence avec laquelle ils ont harcelé un autre élève au cours des deux derniers mois précédant l'enquête (SIPES, 2024a, p. 1).....	58
Figure A. 4. Distribution des élèves de 5e-6e primaire selon la fréquence avec laquelle ils ont harcelé un autre élève au cours des deux derniers mois (Holmberg et al., 2020, p. 19)	58
Figure A. 5. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication.....	62
Figure A. 6. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication sévère	62
Figure A. 7. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication à un item ≥ 4	63
Figure A. 8. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication selon le genre.	64
Figure A. 9. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication selon l'année scolaire.....	65
Figure A. 10. Moyenne de la victimisation par année scolaire (Jamovi, 2024).....	66
Figure A. 11. Moyenne du comportement d'auteur par année scolaire (Jamovi, 2024).....	66

9.2. Tableaux

Tableau 1. Répartition des participants selon l'année scolaire et le genre.....	18
Tableau 2. Statistiques descriptives des items mesurant l'ampleur du harcèlement.....	22
Tableau 3. Analyse de fiabilité des items de victimisation.....	23
Tableau 4. Analyse de fiabilité des items de comportements d'auteur.....	23
Tableau 6. Analyse factorielle exploratoire des items de comportements d'auteur.....	25
Tableau 5. Analyse factorielle exploratoire des items de victimisation.....	25
Tableau 7. Statistiques descriptives des scores de victimisation.....	28
Tableau 8. Statistiques descriptives des scores de comportements d'auteur.....	29
Tableau 9. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs et non impliqués.....	31
Tableau 10. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs et non impliqués selon le P90.....	32
Tableau 11. Statistiques descriptives de la victimisation et de l'auteur selon l'année scolaire.....	34
Tableau 12. Statistiques descriptives du comportement verbal et physique.....	36
Tableau 13. Statistiques descriptives du comportement d'auteur selon le genre.....	36

Tableau A. 3. Statistiques descriptives des scores de victimisation et des comportements d'auteur.....	61
Tableau A. 4. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon au moins un item ≥ 4	63
Tableau A. 5. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon le genre.....	64
Tableau A. 6. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon l'année scolaire.....	65
Tableau A. 7. Anova unidirectionnelle Kruskal-Wallis de la victimisation.....	66
Tableau A. 8. Comparaison pair-à-pair de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner de la victimisation.....	66
Tableau A. 9. Anova unidirectionnelle Kruskal-Wallis du comportement d'auteur.....	67
Tableau A. 10. Comparaison pair-à-pair de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner du comportement d'auteur.....	67
Tableau A. 11. Matrice de corrélation entre le comportement verbal et le comportement physique.....	68
Tableau A. 12. Test de Wilcoxon du comportement verbal et physique.....	68
Tableau A. 13. Tests U de Mann-Whitney de la victimisation et du comportement d'auteur selon le genre.....	69
Tableau A. 14. Statistiques descriptives des items de 1 à 17 selon le genre.....	70
Tableau A. 15. Résultats des tests U de Mann-Whitney comparant les moyennes des filles et des garçons sur les items de 1 à 17.....	71
Tableau A. 16. Statistiques descriptives de la violence physique en tant qu'auteur selon le genre.....	72
Tableau A. 17. Test t pour échantillons indépendants analysant les différences de violence physique en tant qu'auteur selon le genre.....	72

10. Annexes

Annexe 1 – Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)	56
Annexe 2 - Graphiques originaux montrant la répartition détaillée par fréquence.	58
Annexe 3 - Questionnaire.....	59
Annexe 4 - Statistiques descriptives des scores de victimisation et des comportements d'auteur.....	61
Annexe 5 – Fréquences des profils.....	62
5.1. Histogrammes.....	62
5.2. Selon au moins un item ≥ 4	63
5.3. Selon le genre	64
5.4. Selon l'année scolaire.....	65
Annexe 6 – L'évolution du harcèlement scolaire	66
6.1. Graphiques des moyennes de victimisation et d'auteur	66
6.2. Comparaison pair-à-pair DSCF.....	66
6.3. Comparaison pair-à-pair DSCF	67
Annexe 7 – Le comportement verbal et le comportement physique.....	68
7.1. Matrice de corrélation	68
7.2. Test de Wilcoxon	68
Annexe 8 – Tests U de Mann-Whitney de la victimisation et du comportement d'auteur	69
Annexe 9 – Les formes de harcèlement	70
9.1. Statistiques descriptives	70
9.2. Tests U de Mann-Whitney des items.....	71
Annexe 10 – Violence physique en tant qu'auteur selon le genre.....	72
10.1. Statistiques descriptives	72
10.2. Test U de Mann-Whitney	72
Annexe 11 – Mail aux directions.....	73
Annexe 12 – Formulaire d'information au volontaire.....	74
Annexe 13 – Formulation d'information et de consentement pour des enfants.....	78
Annexe 14 – Consentement éclairé pour des recherches impliquant des participants humains	80

Annexe 1 – Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓		
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	v	ChatGpt
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	v	ChatGpt
Traduire une autre langue	✓	v	ChatGpt/DeepL
Aider à la planification et gestion de projet	✓		
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓		
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓		
Aider à la recherche documentaire	✓		
Aider à la synthèse de la littérature	✓		
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓		
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓		
Aider à l'interprétation des résultats	✓		
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓		
Aider à la programmation de code et au débogage	✓		
Générer un feedback critique et révision	✓		
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓		

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗		
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗		
Falsifier, créer des données	✗		
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗		
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗		

Je, soussigné Duchesne Megane
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

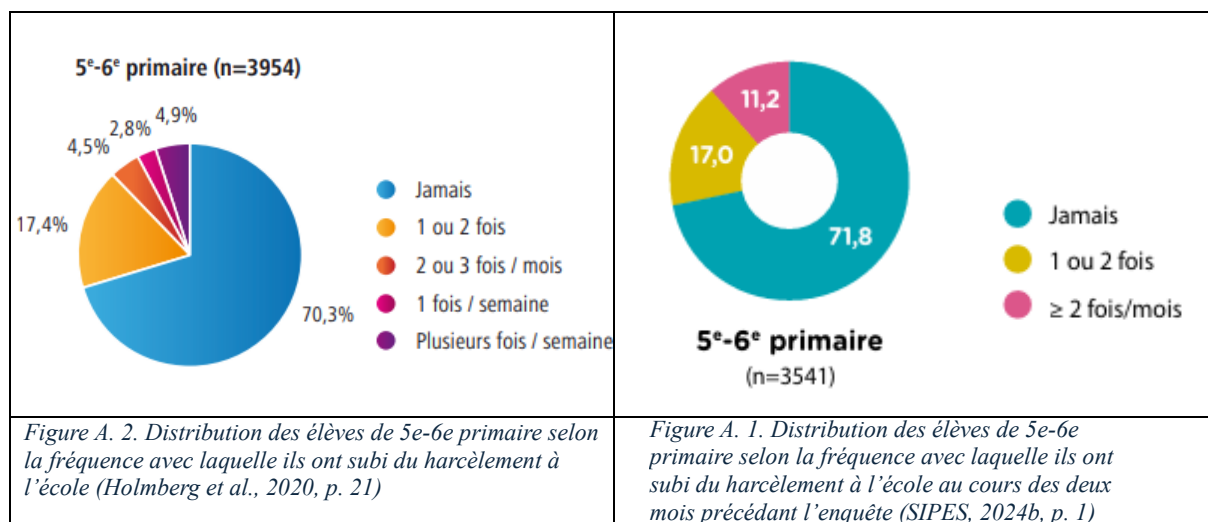
L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

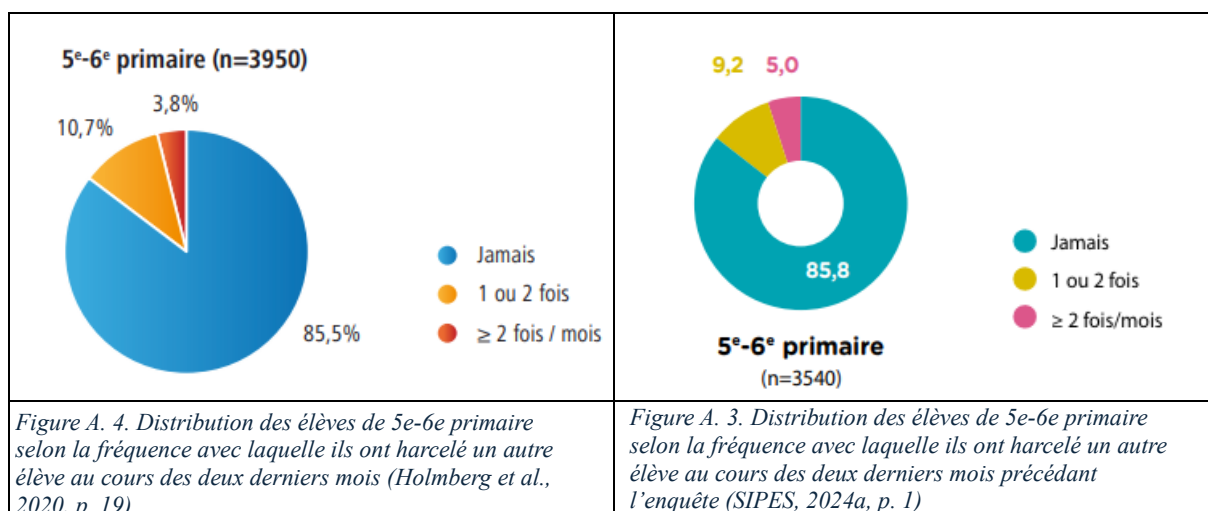
Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

Annexe 2 - Graphiques originaux montrant la répartition détaillée par fréquence.

Proportion de victimes



Proportion d'auteurs



QuestionnaireJe suis ☐ 1 une fille - ☐ 2 un garçon (**coche**)Classe : 3^e année – 4^e année – 5^e année – 6^e année (**entoure**)

Quel âge as-tu ? ans

Coche combien de fois tu as vécu cette situation au cours des deux derniers mois à l'école.

Cadre à remplir par le chercheur

ID Ecole :						
ID Classe :						
ID Élève :						

	0 fois	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois	5 fois	6 fois et +
1. Un élève t'a fait des remarques méchantes ou malpolies.	0	1	2	3	4	5	6
2. Un élève t'a poussé, bousculé ou frappé.	0	1	2	3	4	5	6
3. Un élève t'a insulté ou donné des surnoms méchants. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
4. Un élève a dit qu'il allait te frapper.	0	1	2	3	4	5	6
5. Un élève t'a mis à l'écart ou ignoré volontairement (en le faisant exprès). ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
6. Un élève a inventé quelque chose à ton sujet pour que les autres ne t'aiment plus. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
7. Un élève t'a volé ou abimé tes affaires. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
8. Tu as eu peur d'aller à l'école parce que tu pensais qu'on allait t'ennuyer. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
9. Un élève t'a envoyé des messages méchants en utilisant un téléphone ou un ordinateur. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
10. Tu as fait des remarques méchantes ou malpolies à un élève. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
11. Tu as poussé, bousculé ou frappé un élève. ☐	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6
12. Tu as insulté ou donné des surnoms méchants à un élève.	0	1	2	3	4	5	6
13. Tu as dit à un élève que tu allais le frapper.	0	1	2	3	4	5	6

14. Tu as mis à l'écart ou ignoré un élève volontairement (en le faisant exprès).	0	1	2	3	4	5	6
15. Tu as inventé quelque chose sur un élève pour que les autres ne l'aiment plus.	0	1	2	3	4	5	6
16. Tu as volé ou abimé les affaires d'un élève.	0	1	2	3	4	5	6
17. J'ai envoyé des messages méchants à un élève en utilisant un téléphone ou un ordinateur.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	4	5	6

- Si tu as coché au moins une fois la case 3 dans les situations précédentes, coche les endroits où les situations se sont déroulées : ☐ ☐

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ 1 dans la cour | ☐ 2 dans le réfectoire | ☐ 3 dans les vestiaires |
| ☐ 4 dans la classe | ☐ 5 dans le couloir | ☐ 6 dans le bus |
| ☐ 7 dans les toilettes | ☐ 8 sur le chemin de l'école | ☐ 9 sur le parking |
| ☐ 10 sur mon téléphone | ☐ 11 sur mon ordinateur | ☐ 12 autre : |

Dans la liste ci-dessus, entoure l'endroit où cela se passe le **plus** régulièrement.

- Si tu as vécu une des situations précédentes au moins une fois, entoure :

a) Y avait-il un adulte tout près ? OUI - NON

b) Un adulte est-il intervenu pour régler le problème ? OUI - NON

c) Peux-tu en parler à une personne de confiance ? OUI - NON

d) Si tu as envie d'ajouter quelque chose, n'hésite pas :

.....

Merci d'avoir répondu 😊

Annexe 4 - Statistiques descriptives des scores de victimisation et des comportements d'auteur

Tableau A. 1. Statistiques descriptives des scores de victimisation et des comportements d'auteur

Statistiques descriptives									
	année	genre	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
score_victimisation	3	1	49	0	14.35	13.00	10.33	0.00	40.0
		2	45	0	18.02	19.00	12.42	0.00	43.0
	4	1	48	0	10.75	7.50	9.53	0.00	33.0
		2	50	0	13.71	10.50	10.44	0.00	40.0
	5	1	53	0	11.52	8.00	9.74	0.00	37.0
		2	42	0	15.11	14.00	9.75	0.00	39.0
	6	1	73	0	10.61	8.00	9.56	0.00	41.0
		2	53	0	8.53	4.00	9.22	0.00	38.0
score_auteur	3	1	49	0	3.94	3.00	3.86	0.00	15.6
		2	45	0	5.68	2.00	7.39	0.00	30.0
	4	1	48	0	2.58	2.00	3.11	0.00	12.0
		2	50	0	3.11	2.00	3.86	0.00	22.0
	5	1	53	0	1.98	1.00	2.92	0.00	13.0
		2	42	0	4.98	3.00	6.15	0.00	28.0
	6	1	73	0	2.63	2.00	4.22	0.00	29.0
		2	52	1	3.61	2.00	4.78	0.00	19.0

Annexe 5 – Fréquences des profils

5.1. Histogrammes

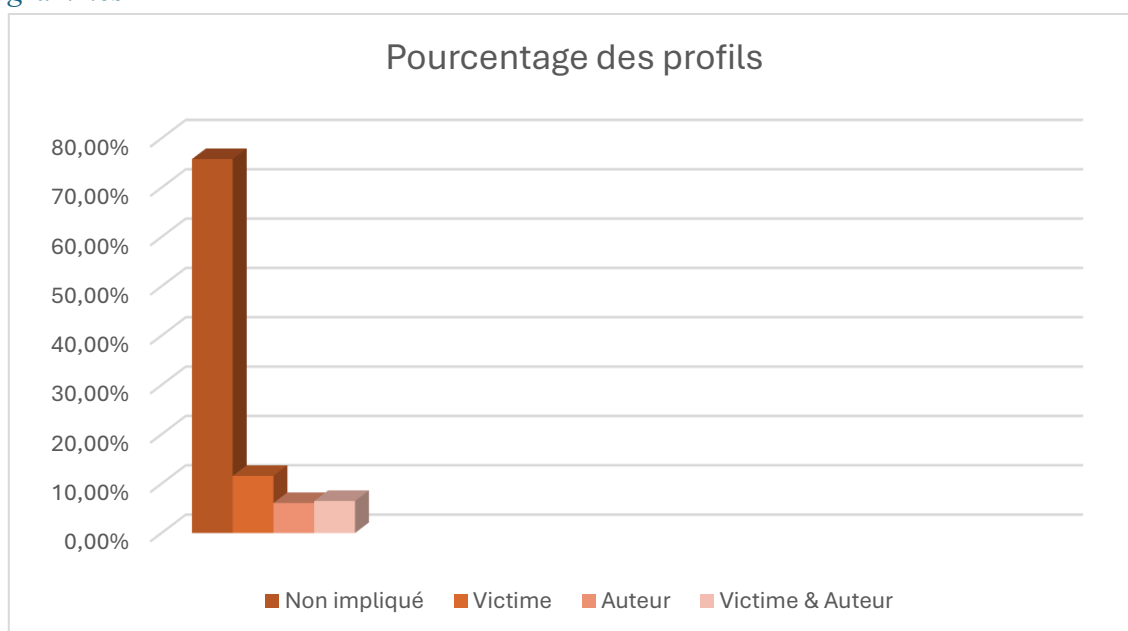


Figure A. 5. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication

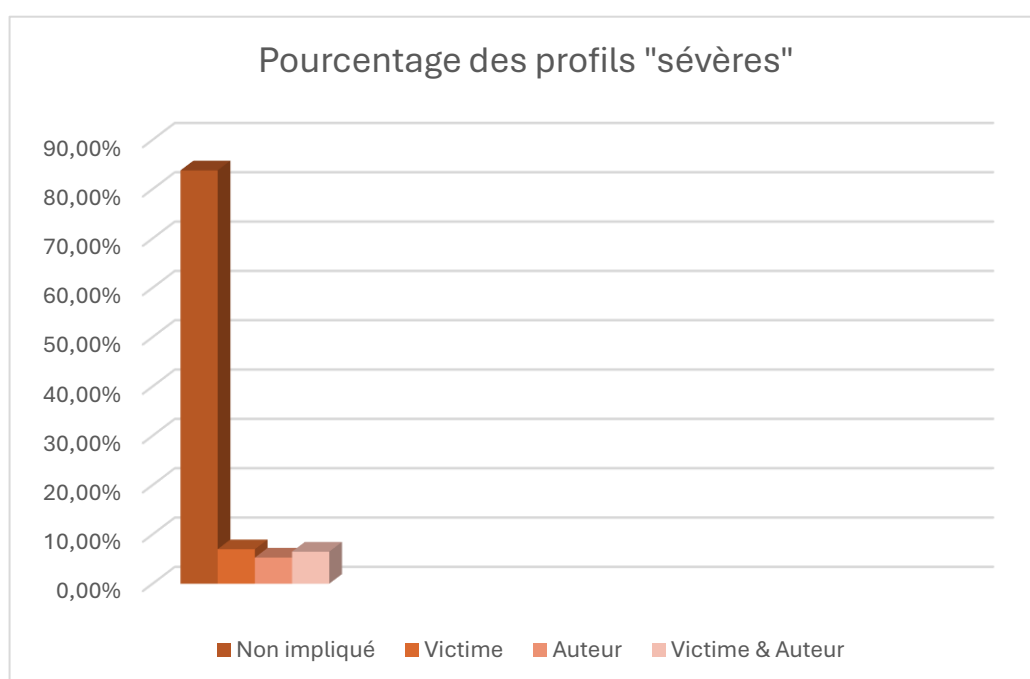


Figure A. 6. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication sévère

5.2. Selon au moins un item ≥ 4

Tableau A. 2. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon au moins un item ≥ 4

Fréquences de Profil_item			
Profil_item	Fréquences	% du Total	% cumulés
Victime seulement	167	40.4 %	40.4 %
Auteur seulement	4	1.0 %	41.4 %
Victime & Auteur	53	12.8 %	54.2 %
Non impliqué	189	45.8 %	100.0 %

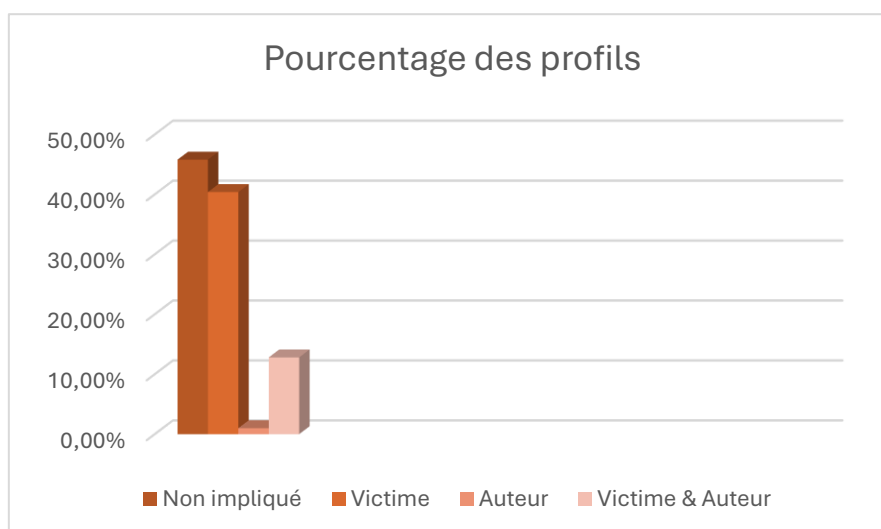


Figure A. 7. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication à un item ≥ 4

5.3. Selon le genre

Tableau A. 3. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon le genre

Fréquences de profil				
profil	genre	Fréquences	% du Total	% cumulés
Victime seulement	1	26	6.3 %	6.3 %
	2	22	5.3 %	11.7 %
Auteur seulement	1	8	1.9 %	13.6 %
	2	17	4.1 %	17.7 %
Victime & Auteur	1	9	2.2 %	19.9 %
	2	18	4.4 %	24.3 %
Non impliqué	1	180	43.7 %	68.0 %
	2	132	32.0 %	100.0 %

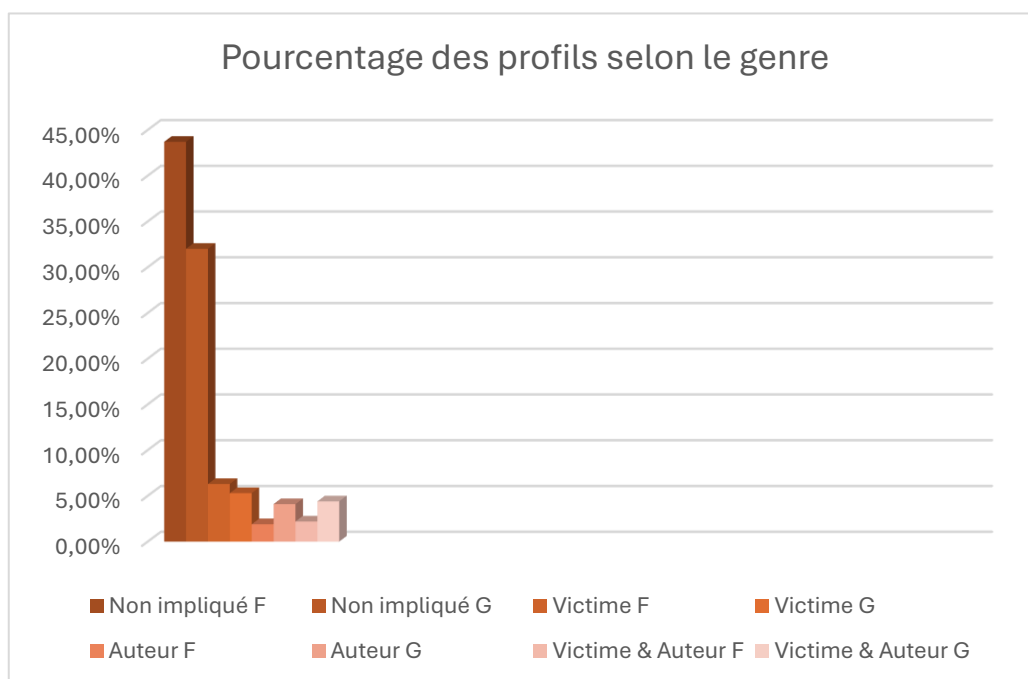


Figure A. 8. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication selon le genre.
F = Filles : G = Garçons

5.4. Selon l'année scolaire

Tableau A. 4. Pourcentages d'élèves victimes, auteurs, victimes-auteurs, non impliqués selon l'année scolaire

Fréquences de profil				
profil	année	Fréquences	% du Total	% cumulés
Victime seulement	3	18	4.4 %	4.4 %
	4	11	2.7 %	7.0 %
	5	12	2.9 %	9.9 %
	6	7	1.7 %	11.6 %
Auteur seulement	3	8	1.9 %	13.6 %
	4	3	0.7 %	14.3 %
	5	6	1.5 %	15.7 %
	6	8	1.9 %	17.7 %
Victime & Auteur	3	11	2.7 %	20.3 %
	4	5	1.2 %	21.5 %
	5	7	1.7 %	23.2 %
	6	4	1.0 %	24.2 %
Non impliqué	3	58	14.0 %	38.3 %
	4	79	19.1 %	57.4 %
	5	70	16.9 %	74.3 %
	6	106	25.7 %	100.0 %

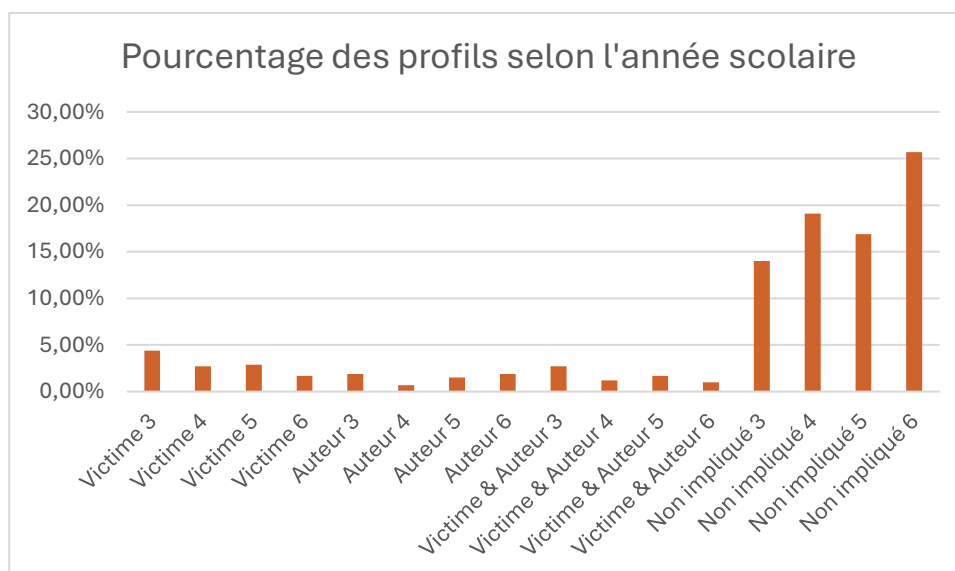


Figure A. 9. Histogramme des fréquences de harcèlement selon le profil d'implication selon l'année scolaire

Annexe 6 – L'évolution du harcèlement scolaire

6.1. Graphiques des moyennes de victimisation et d'auteur

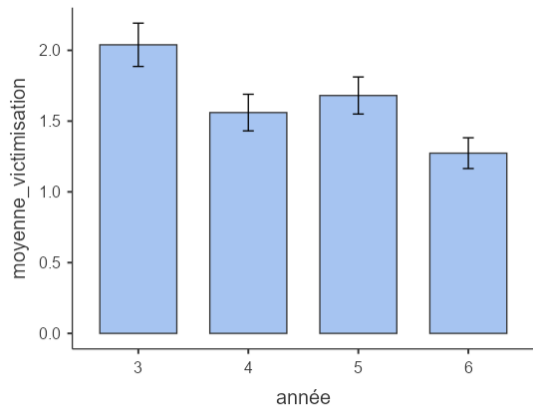


Figure A. 10. Moyenne de la victimisation par année scolaire (Jamovi, 2024)

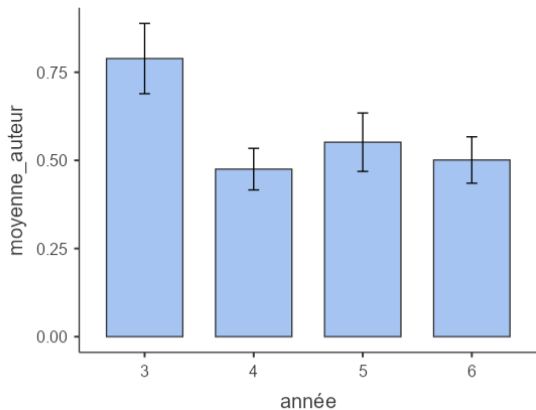


Figure A. 11. Moyenne du comportement d'auteur par année scolaire (Jamovi, 2024)

6.2. Comparaison pair-à-pair DSCF

Tableau A. 5. Anova unidirectionnelle Kruskal-Wallis de la victimisation

Anova unidirectionnelle (non paramétrique)

Kruskal-Wallis			
	χ^2	ddl	p
moyenne_victimisation	17.2	3	< .001

Tableau A. 6. Comparaison pair-à-pair de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner de la victimisation

Comparaison pair-à-pair de Dwass, Steel, Critchlow et Fligner

Comparaison pair-à-pair - moyenne_victimisation			
		W	p
3	4	-3.05	0.135
3	5	-2.13	0.432
3	6	-5.46	< .001
4	5	1.13	0.857
4	6	-2.63	0.247
5	6	-3.79	0.037

6.3. Comparaison pair-à-pair DSCF

Tableau A. 7. Anova unidirectionnelle Kruskal-Wallis du comportement d'auteur

Anova unidirectionnelle (non paramétrique)

Kruskal-Wallis			
	χ^2	ddl	p
moyenne_auteur	6.07	3	0.108

Tableau A. 8. Comparaison pair-à-pair de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner du comportement d'auteur

Comparaison pair-à-pair - moyenne_auteur			
		W	p
3	4	-2.628	0.246
3	5	-2.649	0.240
3	6	-3.154	0.115
4	5	-0.373	0.994
4	6	-0.711	0.959
5	6	-0.176	0.999

Annexe 7 – Le comportement verbal et le comportement physique

7.1. Matrice de corrélation

Tableau A. 9. Matrice de corrélation entre le comportement verbal et le comportement physique

Matrice de corrélation		Verbal	Physique
Verbal	Rho de Spearman	—	
	ddl	—	
	valeur p	—	
Physique	Rho de Spearman	0.565	—
	ddl	395	—
	valeur p	< .001	—

7.2. Test de Wilcoxon

Tableau A. 10. Test de Wilcoxon du comportement verbal et physique

Test t pour échantillons appariés			Statistique	p
Verbal	Physique	W de Wilcoxon	49914*	< .001

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

* 68 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Annexe 8 – Tests U de Mann-Whitney de la victimisation et du comportement d’auteur

Tableau A. 11. Tests U de Mann-Whitney de la victimisation et du comportement d’auteur selon le genre

Test t pour échantillons indépendants			
		Statistique	p
moyenne_victimisation	U de Mann-Whitney	19535	0.172
moyenne_auteur	U de Mann-Whitney	18297	0.019

Note. $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$

Annexe 9 – Les formes de harcèlement

9.1. Statistiques descriptives

Tableau A. 12. Statistiques descriptives des items de 1 à 17 selon le genre

Statistiques descriptives										Shapiro-Wilk	
	genre	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum		W	p
i1	1	223	0	2.305	2	2.055	0	6		0.874	< .001
	2	187	3	2.529	2	2.450	0	6		0.800	< .001
i2	1	218	5	1.638	1.000	1.809	0	6		0.824	< .001
	2	187	3	2.455	2	2.272	0	6		0.843	< .001
i3	1	219	4	1.680	1	2.011	0	6		0.785	< .001
	2	187	3	2.171	1	2.275	0	6		0.810	< .001
i4	1	221	2	0.882	0	1.475	0	6		0.653	< .001
	2	187	3	1.449	0	1.949	0	6		0.747	< .001
i5	1	222	1	1.685	1.000	2.016	0	6		0.786	< .001
	2	185	5	1.643	1	2.022	0	6		0.779	< .001
i6	1	222	1	1.045	0.000	1.680	0	6		0.667	< .001
	2	186	4	1.108	0.000	1.715	0	6		0.689	< .001
i7	1	221	2	1.072	1	1.406	0	6		0.763	< .001
	2	188	2	1.261	0.500	1.731	0	6		0.740	< .001
i8	1	222	1	1.360	0.000	1.944	0	6		0.713	< .001
	2	190	0	0.968	0.000	1.778	0	6		0.602	< .001
i9	1	221	2	0.344	0	0.899	0	6		0.445	< .001
	2	187	3	0.380	0	1.187	0	6		0.359	< .001
i10	1	219	4	0.826	0	1.172	0	6		0.718	< .001
	2	190	0	1.211	1.000	1.711	0	6		0.723	< .001
i11	1	220	3	0.568	0.000	1.020	0	6		0.609	< .001
	2	183	7	1.290	1	1.683	0	6		0.751	< .001
i12	1	219	4	0.374	0	0.822	0	6		0.511	< .001
	2	187	3	0.679	0	1.381	0	6		0.552	< .001
i13	1	220	3	0.300	0.000	0.794	0	6		0.424	< .001
	2	188	2	0.335	0.000	0.959	0	6		0.401	< .001
i14	1	222	1	0.342	0.000	0.877	0	6		0.446	< .001
	2	189	1	0.339	0	0.882	0	6		0.440	< .001
i15	1	223	0	0.143	0	0.399	0	3		0.392	< .001
	2	188	2	0.223	0.000	0.891	0	6		0.272	< .001
i16	1	222	1	0.158	0.000	0.501	0	4		0.353	< .001
	2	189	1	0.180	0	0.525	0	3		0.386	< .001
i17	1	223	0	0.103	0	0.496	0	5		0.211	< .001
	2	188	2	0.160	0.000	0.736	0	6		0.227	< .001

9.2. Tests U de Mann-Whitney des items

Tableau A. 13. Résultats des tests U de Mann-Whitney comparant les moyennes des filles et des garçons sur les items de i1 à i 17

Test t pour échantillons indépendants		Statistique	p
i1	U de Mann-Whitney	20484	0.754
i2	U de Mann-Whitney	16494	< .001
i3	U de Mann-Whitney	18194	0.045
i4	U de Mann-Whitney	17696	0.006
i5	U de Mann-Whitney	20073	0.682
i6	U de Mann-Whitney	20382	0.804
i7	U de Mann-Whitney	20433	0.759
i8	U de Mann-Whitney	17945	0.003
i9	U de Mann-Whitney	20228	0.567
i10	U de Mann-Whitney	19195	0.142
i11	U de Mann-Whitney	14951	< .001
i12	U de Mann-Whitney	18838	0.078
i13	U de Mann-Whitney	20331	0.662
i14	U de Mann-Whitney	20828	0.857
i15	U de Mann-Whitney	20345	0.352
i16	U de Mann-Whitney	20657	0.639
i17	U de Mann-Whitney	20787	0.743

Note. $H_0: \mu_1 = \mu_2$

Annexe 10 – Violence physique en tant qu’auteur selon le genre

10.1. Statistiques descriptives

Tableau A. 14. Statistiques descriptives de la violence physique en tant qu’auteur selon le genre

Statistiques descriptives										
									Shapiro-Wilk	
	genre	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	W	p
PhysiqueAuteur	1	220	3	0.568	0.00	1.02	0	6	0.609	< .001
	2	183	7	1.290	1	1.68	0	6	0.751	< .001

10.2. Test U de Mann-Whitney

Tableau A. 15. Test t pour échantillons indépendants analysant les différences de violence physique en tant qu’auteur selon le genre

Test t pour échantillons indépendants			
		Statistique	p
PhysiqueAuteur	U de Mann-Whitney	14951	< .001

Note. $H_0: \mu_1 = \mu_2$

Annexe 11 – Mail aux directions

Objet : demande de recrutement pour un projet de mémoire sur le harcèlement scolaire

Madame, Monsieur,

Actuellement en dernière année de Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je me permets de vous contacter dans le cadre de la réalisation de mon mémoire. Celui-ci porte sur la thématique suivante : « Quelle est l'ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3e à la 6e année, en province de Liège, et sous quelles formes se manifeste-t-il ? »

Afin de mener à bien cette étude, je souhaiterais solliciter votre accord pour recruter, au sein de votre établissement, des élèves de la 3e à la 6e année primaire. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre l'étendue et les formes du harcèlement scolaire dans les écoles de la province de Liège. Ceci dans le but d'améliorer la prévention et de contribuer à un environnement scolaire plus sûr pour tous.

Si vous et votre équipe acceptez de participer à cette recherche, je viendrai distribuer les documents explicatifs ainsi que les formulaires de consentement. Ensuite, je récupérerai ces formulaires et me rendrai dans les classes afin d'administrer le questionnaire, d'une durée d'environ 30 minutes, aux élèves ayant donné leur consentement.

Je suis à votre disposition pour toutes questions ou informations complémentaires.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Megane Duchesne



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l’Education
Comité d’éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK
SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

Formulaire d’information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

« Quelle est l’ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3^e à la 6^e année, en province de Liège, et sous quelles formes se manifeste-t-il ? »

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Megane Duchesne, étudiante ; megane.duchesne@student.uliege.be

PROMOTEUR

Ariane Baye

Université de Liège

AIDE

Ariane.baye@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Je réalise une étude portant sur le harcèlement scolaire dans les écoles primaires. L'objectif est de mesurer combien d'enfants sont concernés par le harcèlement et de mieux cerner les différentes formes sous lesquelles il se manifeste, afin de proposer des solutions pour garantir la sécurité et le bien-être de tous les élèves.

Pour mener à bien cette recherche, un questionnaire sera distribué à votre enfant. Celui-ci comportera des items sur leurs expériences de harcèlement à l'école, en leur demandant de cocher la fréquence à laquelle ils ont vécu certaines situations. Les réponses seront anonymes afin d'assurer la confidentialité et de permettre aux élèves de répondre sans crainte.

L'étude se déroulera en classe et le temps nécessaire pour compléter le questionnaire prendra environ trente minutes. Les questions seront fermées et porteront sur la fréquence d'apparition de diverses situations de harcèlement (jamais, une fois, deux fois, etc.).

Avant de participer, vous serez informés du déroulement de la recherche et vous devrez donner votre consentement. Celui de votre enfant sera également requis, et vous ou votre enfant aurez la possibilité de vous retirer de l'étude à tout moment si vous le souhaitez.

Cette étude a pour but de recueillir des informations précieuses pour mieux comprendre et prévenir le harcèlement scolaire, afin de créer un environnement scolaire sûr et bienveillant pour chaque élève.

Je suis disponible pour répondre à vos éventuelles questions.

Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de deux années, après quoi elles seront détruites.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Vos informations personnelles ne seront pas divulguées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.

- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données.

Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par sa Rectrice. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la *mission d'intérêt public* en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* du 7 novembre 2013, art. 2 ; et, pour les données particulières, sur la nécessité de traiter ces données à des fins de recherche scientifique (RGPD, Art. 9.2.j). Vous bénéficiez des droits suivants sur vos données à caractère personnel : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum deux années. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées sans limite de temps.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites.

Seules les données rendues anonymes pourront alors être conservées et traitées. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Ariane Baye

ariane.baye@uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

Megane Duchesne

Email: megane.duchesne@student.uliege.be

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l’Education

Comité d’éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY

CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK

SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

Formulaire d’information et de consentement pour des enfants

1) But et procédure de l’étude

Bonjour, je m’appelle Megane Duchesne, je m’intéresse à une étude sur le harcèlement scolaire dans les écoles primaires. L’objectif de ma recherche est de déterminer le nombre d’enfants touchés par le harcèlement et de comprendre comment il se manifeste. Ceci dans le but de trouver des solutions pour que tous les élèves soient protégés et qu’ils se sentent en sécurité à l’école. Je voudrais te demander de m’aider en répondant à un questionnaire composé de 15 items. Voilà ce que tu vas devoir faire, je vais te donner le questionnaire et je vais te demander de lire les questions et d’y répondre sincèrement. Tu ne dois pas écrire ton prénom, ainsi je ne saurais pas qui a répondu, tu peux donc répondre sans crainte. Cela se déroule en une séance qui prend environ trente minutes.

2) Information sur l’accord de l’école et/ou des parents

Avant de te voir, j’ai demandé à tes parents s’ils étaient d’accord que je travaille avec toi, et ils ont dit qu’ils étaient d’accord.

J’ai aussi demandé à la direction ainsi qu’à ton instituteur/trice s’ils étaient d’accord que je travaille avec les enfants de ta classe, et donc avec toi, ils ont dit qu’ils étaient d’accord.

3) Confidentialité et accord volontaire

Maintenant que je t’ai expliqué en quoi consiste mon projet, es-tu d’accord d’y participer ? Ta participation est volontaire, c’est-à-dire que tu participes seulement si tu en as envie, personne ne peut t’obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n’en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d’arrêter de participer si tu n’en as plus envie. Si tu veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n’es pas obligé de m’expliquer pourquoi.

Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni ton instituteur ne pourront connaître ces informations, sauf si évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n’es pas obligé, même s’ils te le demandent comment ça s’est passé.

Consentement (pour les plus de 8 ans)

Je, _____ reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision et avoir pu poser des questions à l'expérimentateur et recevoir toutes les informations que je souhaitais. Je comprends que ma participation est totalement volontaire (personne ne m'y oblige) et que je peux y mettre fin à tout moment, sans justification à donner. Il me suffit d'en informer la/le responsable du projet.

Ta signature:

Date:



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK
SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Quelle est l'ampleur du harcèlement scolaire dans les écoles primaires de la 3 ^e à la 6 ^e année, en province de Liège, et sous quelles formes se manifeste-t-il ? »
Chercheur responsable	Megane Duchesne
Promoteur	Ariane Baye
Service et numéro de téléphone de contact	Analyse de Intervention dans le domaine du Décrochage et de l'Exclusion (AIDE)

Je, soussigné(e) en ma qualité de père, mère, tuteur ou tutrice
de..... déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Je sais que, en ce qui concerne :

- je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche, mais je n'aurai aucun retour concernant ses performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;

- des données le concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise et qui contient plus d'information quant au traitement de mes données à caractère personnel. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. **Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).**
- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 2 années.

Je consens à ce que, en ce qui concerne :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- ses données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour que soit participant(e) à cette recherche. En cas d'autorité parentale partagée, je m'engage à en informer l'autre parent.

Lu et approuvé,

Date et signature :

Chercheur responsable

- Je soussigné, Megane Duchesne, chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au représentant légal du participant. J'ai également fourni les informations oralement et recueilli le consentement du participant dans des termes adaptés à son âge et/ou sa condition
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que le participant ou son représentant légal accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature