



8

Le harcèlement

Le harcèlement en milieu scolaire peut être avoir des effets à long terme sur le bien-être psychologique des élèves (tant harcelés que harceleurs). Ce chapitre porte sur le harcèlement tel qu'il est défini dans l'enquête PISA et explique la façon dont son incidence est mesurée dans cette enquête. Il évalue la prévalence du harcèlement dans le monde et décrit les élèves plus susceptibles d'en être victimes. Il examine la relation du harcèlement avec les résultats scolaires des élèves et certains aspects de leur bien-être. Il se termine par un examen des mesures que l'école, les enseignants et les parents peuvent prendre pour réduire l'incidence du harcèlement en milieu scolaire.



Dans le monde entier, les responsables de la politique de l'éducation se préoccupent de plus en plus du harcèlement (Nansel et al., 2004 ; Rigby, 2007 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). Le harcèlement est un abus systématique de pouvoir qui présente trois grandes caractéristiques : la répétition, la volonté de nuire et le rapport de force déséquilibré entre le harcelé et le harceleur (Woods et Wolke, 2004). Il est établi que la prévalence du harcèlement varie entre les pays (Craig et al., 2009 ; Nansel et al., 2004), mais ce phénomène a partout des effets délétères sur les élèves, leur famille et leur communauté scolaire.

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, 4 % environ des élèves se disent frappés ou bousculés par d'autres élèves au moins quelques fois par mois. Quelque 11 % des élèves indiquent que d'autres élèves se moquent d'eux au moins quelques fois par mois. Les filles sont moins susceptibles que les garçons d'être victimes d'agressions physiques, mais plus susceptibles qu'eux de faire l'objet de mauvaises rumeurs. Les élèves immigrés arrivés récemment dans leur pays d'accueil sont aussi plus susceptibles d'être victimes de toutes les formes de harcèlement.
- Les élèves peu performants sont plus susceptibles d'être harcelés. En sciences, le score des élèves scolarisés dans un établissement où le harcèlement est fréquent par rapport aux normes internationales est inférieur de 47 points à celui des élèves scolarisés dans un établissement où le harcèlement est moins fréquent.
- Les élèves plus exposés au harcèlement éprouvent en outre un sentiment plus faible d'appartenance à l'école et sont moins satisfaits de leur vie. Les élèves souvent harcelés sont aussi plus susceptibles de manquer les cours.
- Le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement est plus élevé dans les établissements où les redoublants sont plus nombreux, et où les élèves estiment que le climat de discipline n'est pas favorable en classe et que leurs professeurs sont injustes envers eux. Les élèves se disent moins souvent harcelés si leurs parents les soutiennent lorsqu'ils rencontrent des difficultés à l'école.

Le harcèlement est lourd de conséquences à la fois pour les harcelés et les harceleurs (Rivers, 2000). Les adolescents harceleurs, harcelés, ou à la fois harceleurs et harcelés, sont plus susceptibles de manquer les cours, de sombrer dans le décrochage scolaire et d'accuser de mauvais résultats scolaires que leurs camarades de classe qui n'ont pas de relations conflictuelles avec leurs pairs (Konishi et al., 2010 ; Townsend et al., 2008). Les adolescents harcelés ou harceleurs sont plus susceptibles de présenter des symptômes de dépression et d'anxiété, de ne pas avoir une haute opinion d'eux-mêmes, de se sentir isolés, de changer de comportements alimentaires et de ne plus s'intéresser à leurs activités (Haynie et al., 2001 ; Kochel et al., 2012 ; Striegel-Moore et al., 2002). Les problèmes affectifs et comportementaux dont souffrent tant les harceleurs que les harcelés peuvent persister à l'âge adulte, avec de lourdes conséquences à long terme, notamment un taux d'emploi inférieur (Drydakakis, 2014).

Les témoins de faits de harcèlement sont aussi affectés. En effet, ils admettent souvent éprouver un sentiment de culpabilité ou d'impuissance faute de s'être opposés au harceleur ou d'être venus en aide au harcelé (Huitsing et Veenstra, 2012).

Dans la littérature, la probabilité de devenir un harceleur ou un harcelé est souvent associée à certaines caractéristiques personnelles, telles que l'âge, l'apparence physique, le sexe et l'appartenance ethnique. Ainsi, les élèves obèses sont plus susceptibles d'être harcelés que les élèves qui ne semblent pas en surpoids (Griffiths et al., 2006 ; Janssen et al., 2004). Des travaux de recherche établissent par ailleurs que les adolescents plus chétifs, mécontents de leur apparence ou socialement isolés sont également plus susceptibles d'être victimes de harcèlement (Faris et Felmlee, 2014). Les adolescents victimes de violence domestique, ou témoins de violence ou de maltraitance entre leurs parents, sont plus susceptibles de devenir eux-mêmes des harceleurs (Wolke et Skew, 2011).

Toutefois, il serait erroné de conclure du constat que certains types d'adolescents sont plus à risque que d'autres que seuls des élèves présentant une personnalité ou un profil social spécifique peuvent être harceleurs ou harcelés. Les harceleurs ne sont pas nécessairement issus de familles en difficulté et le niveau de leurs compétences sociales varie considérablement. Certains sont des meneurs dans leur groupe social, tandis que d'autres y sont marginalisés et peuvent même être victimes de harcèlement (Ma, 2004). Des études récentes montrent également la nature dynamique et fluide de l'implication des enfants dans le harcèlement par-delà les rôles et les circonstances. Ainsi, un élève peut être victime de harcèlement à l'école, mais harceler ses frères et sœurs à la maison (Swearer et Hymel, 2015).



Les dynamiques de groupe sont importantes pour expliquer et comprendre le harcèlement (Huitsing et Veenstra, 2012). Le harcèlement ne concerne pas uniquement le harceleur et le harcelé en milieu scolaire (Salmivalli et al., 1996 ; Sutton et al., 1999). Les faits de maltraitance physique ou psychologique sont généralement commis en présence de pairs, qui jouent un rôle crucial en pouvant les aggraver, les faire durer ou y mettre un terme (Pepler, Craig et O’Connell, 2010). Les politiques scolaires peuvent limiter le harcèlement en influençant les normes collectives en classe (Card et Hodges, 2006).

DÉFINIR ET MESURER LE HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

Il existe différentes formes de harcèlement. Le harcèlement physique (le fait de s’en prendre physiquement à autrui) et verbal (le fait de se moquer de quelqu’un ou de l’insulter) constitue une maltraitance directe (Smith et Sharp, 1994). Le harcèlement relationnel renvoie au phénomène d’exclusion sociale, à cause duquel certains enfants sont ignorés, ne sont pas invités à participer à des jeux ou à des fêtes, sont rejetés par leurs pairs, ou font l’objet de ragots ou d’autres formes d’humiliation ou d’outrage en public (Woods et Wolke, 2004).

Comme les adolescents utilisent de plus en plus les technologies de l’information et de la communication, le cyberharcèlement – nouvelle forme d’agression sur les applications en ligne, en particulier par le biais des smartphones (messagerie instantanée, réseaux sociaux, messagerie électronique, etc.) – a vu le jour (voir l’encadré III.8.1). Les différentes formes de harcèlement – physique, verbal, relationnel et électronique – tendent à être concomitantes. Le harcèlement est particulièrement fréquent pendant les périodes de transition durant l’enfance et l’adolescence, à des moments où les individus tentent de trouver leur place au sein de nouveaux groupes de pairs.

Les taux de prévalence du harcèlement varient fortement entre les études, à cause non seulement des différences de méthodes d’évaluation, mais aussi de contextes et de cultures. L’enquête PISA 2015 mesure l’incidence du harcèlement selon le point de vue des élèves qui s’en disent victimes. Le graphique III.8.1 reprend les six questions sur le harcèlement de l’enquête PISA 2015 analysées dans ce rapport et indique les formes de harcèlement qu’elles servent à mesurer. L’indice d’exposition au harcèlement synthétise ces six formes de harcèlement dont les élèves peuvent avoir été victimes (voir la description détaillée de la construction de l’indice à l’annexe A1). Il a été normalisé de sorte que sa moyenne s’établisse à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l’OCDE. Des valeurs positives (négatives) de l’indice indiquent que les élèves sont plus (moins) souvent victimes de harcèlement que ne l’est en moyenne l’élève type, tous pays de l’OCDE confondus.

Graphique III.8.1 ■ Perception du harcèlement du point de vue de la victime

Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l’école ? (Sélectionnez une réponse par ligne. Jamais ou presque jamais ; quelques fois par an ; quelques fois par mois ; au moins une fois par semaine)	
Acte	Type de harcèlement
Des élèves m’ont volontairement tenu(e) à l’écart.	Relationnel
Des élèves se sont moqués de moi.	Verbal
Des élèves m’ont menacé(e).	Verbal/physique
Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m’appartenant.	Physique
Des élèves m’ont frappé(e) ou bousculé(e).	Physique
Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.	Relationnel

On considère que les élèves sont souvent victimes de harcèlement s’ils comptent parmi les 10 % d’élèves dont l’indice d’exposition au harcèlement est le plus élevé dans l’ensemble des pays et économies dont les données sont disponibles (soit une valeur d’indice supérieure à 1.59). Ce seuil a été choisi, car la plupart des élèves dont la valeur y est égale ou supérieure sont souvent (au moins quelques fois par mois) exposés à au moins trois des six formes de harcèlement reprises dans cet indice (voir le tableau A1.7 à l’annexe A1). Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, parmi les élèves souvent harcelés selon cette classification, plus d’un sur deux affirme qu’il lui arrive au moins quelques fois par mois que d’autres élèves se moquent de lui, le tiennent volontairement à l’écart ou fassent circuler de mauvaises rumeurs sur lui ; et près de quatre sur dix déclarent qu’il leur arrive au moins quelques fois par mois que d’autres élèves les frappent ou les bousculent, les menacent, ou s’emparent ou détruisent des objets leur appartenant.

FRÉQUENCE DU HARCÈLEMENT ET CARACTÉRISTIQUES DES HARCELEURS ET DES HARCELÉS

Certaines formes de harcèlement sont plus fréquentes que d’autres. Dans l’ensemble, se moquer d’autres élèves est la forme la plus courante de harcèlement (Wang, Iannotti et Nansel, 2009). L’incidence du harcèlement physique et électronique est la plus élevée dans le premier cycle de l’enseignement secondaire et diminue avec l’âge, mais le harcèlement verbal et relationnel reste fréquent dans le deuxième cycle de l’enseignement secondaire (Williams et



Guerra, 2007). L'enquête PISA 2015 montre que le harcèlement verbal et psychologique est fréquent dans de nombreux pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 11 % des élèves disent qu'il leur arrive souvent (au moins quelques fois par mois) que des élèves se moquent d'eux, 8 %, que des élèves fassent circuler de mauvaises rumeurs sur eux, et 7 %, que des élèves les tiennent volontairement à l'écart. Dans 34 des 53 pays et économies à l'étude, plus de 10 % des élèves sont raillés par d'autres élèves au moins quelques fois par mois. Dans 16 de ces 53 pays et économies, un pourcentage similaire d'élèves affirment qu'il leur arrive souvent que des élèves fassent circuler de mauvaises rumeurs sur eux. Enfin, dans 13 de ces 53 pays et économies, plus de 10 % des élèves déclarent qu'il leur arrive souvent d'être tenus volontairement à l'écart (voir le tableau III.8.1 et le graphique III.8.2).

Le harcèlement physique est probablement la forme la plus visible de violence en milieu scolaire ; le personnel éducatif tend à estimer que le harcèlement physique est plus grave que le harcèlement verbal et relationnel (Craig et al., 2009 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 4 % des élèves se disent frappés ou bousculés au moins quelques fois par mois, mais ce pourcentage varie entre 1 % et 9.5 % environ selon les pays (voir le graphique III.8.2). Par ailleurs, 7.7 % des élèves se disent victimes de harcèlement physique quelques fois par an (voir le tableau III.8.1). Des pourcentages similaires d'élèves disent être menacés par d'autres élèves quelques fois par an, et 11 % environ affirment qu'il leur arrive à la même fréquence que d'autres élèves s'emparent ou détruisent des objets leur appartenant.

Encadré III.8.1. **Montée du cyberharcèlement**

Avec l'avènement des médias sociaux et des communications électroniques, une nouvelle forme de harcèlement a vu le jour : le cyberharcèlement. Celui-ci se présente sous diverses formes : il peut consister à envoyer des textos ou des commentaires désagréables, à répandre des rumeurs sur Internet ou à exclure des personnes de groupes en ligne. Les victimes en ligne ont tendance à l'être également hors ligne (Salmivalli, Sainio et Hodges, 2013). Mais contrairement au harcèlement traditionnel, dont les victimes peuvent se soustraire chez elles, le cyberharcèlement frappe ses victimes en tout lieu et à tout moment – à tel point que celles-ci peuvent avoir le sentiment qu'elles n'ont plus nulle part où y échapper (Agatston, Kowalski et Limber, 2007). Le cyberharcèlement peut en outre permettre aux élèves relativement moins « forts » de s'en prendre à quelqu'un qu'ils jugent plus fort qu'eux (Rivara et Le Menestrel, 2016).

Les garçons sont plus susceptibles de se livrer à des formes traditionnelles de harcèlement. En revanche, le cyberharcèlement concerne davantage les filles, tant comme harceleuses que harcelées (Dukes, Stein et Zane, 2010 ; Mishna et al., 2012 ; Smith, 2013). Les dernières données en date de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) suggèrent que le cyberharcèlement est moins fréquent que les formes traditionnelles de harcèlement : entre 1 % et 12 % des élèves se disent victimes de cyberharcèlement dans les pays participants (Currie et al., 2012). Selon d'autres études, le cyberharcèlement touche entre 7 % et 15 % des jeunes (Rivara et Le Menestrel, 2016). L'appartenance ethnique des élèves, leur orientation sexuelle, leur apparence physique, leurs problèmes de santé apparents et leur handicap sont autant de caractéristiques qui les exposent au risque de cyberharcèlement (Rivara et Le Menestrel, 2016).

L'augmentation de l'incidence du cyberharcèlement a été imputée aux problèmes comportementaux et psychosociaux des jeunes (Ybarra et Mitchell, 2007). Harceleurs et harcelés sont plus susceptibles de se dire en colère, anxieux, tristes ou déprimés. Il leur arrive souvent de manquer les cours, d'être victimes d'autres formes de harcèlement et d'être incapables de se concentrer sur leur travail scolaire (Juvonen et Gross, 2008 ; Li, 2005 ; Tokunaga, 2010). Dans les cas extrêmes, certaines victimes peuvent songer au suicide, voire tenter de se suicider (DeSmet et al., 2014).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être victimes de toutes les formes de harcèlement, sauf de celles consistant à les tenir volontairement à l'écart ou à faire circuler de mauvaises rumeurs sur eux (voir le graphique III.8.3). Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves affirmant que des élèves font circuler de mauvaises rumeurs sur eux au moins quelques fois par mois s'établit en moyenne à 9.2 % chez les filles, mais à 7.6 % chez les garçons. La différence entre les sexes de pourcentage d'élèves indiquant être victimes de cette forme de harcèlement est supérieure à 5 points de pourcentage en faveur des filles aux Émirats arabes unis, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), au Qatar, en Thaïlande et en Tunisie. Toutefois, la différence entre les sexes de pourcentage d'élèves souvent frappés ou bousculés est supérieure à 6 points de pourcentage en faveur des garçons aux Émirats arabes unis, à Hong-Kong (Chine), au Japon, au Qatar, en République tchèque, à Singapour, en Thaïlande et en Tunisie (voir le tableau III.8.2).



Graphique III.8.2 ■ Exposition des élèves au harcèlement
Résultats fondés sur les déclarations des élèves, et indice d'exposition au harcèlement

Indice d'exposition au harcèlement		Pourcentage d'élèves souvent harcelés ¹	Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins « quelques fois par mois »							
			Tout type d'acte de harcèlement	Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart	Des élèves se sont moqués de moi	Des élèves m'ont menacé(e)	Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant	Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)	Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi	
	Lettonie	17.5	30.6	12.7	15.0	6.5	7.2	8.4	13.2	
	Nouvelle-Zélande	18.3	26.1	12.8	17.4	8.3	6.3	6.7	12.8	
	Singapour	14.5	25.1	11.9	18.3	4.4	5.1	5.1	8.7	
	Macao (Chine)	14.4	27.3	9.5	19.9	6.2	8.5	4.2	9.3	
	Australie	14.8	24.2	12.8	15.1	7.2	5.7	5.7	11.2	
	Royaume-Uni	14.2	23.9	11.4	15.1	6.5	4.7	5.4	11.1	
	Canada	12.9	20.3	9.5	13.4	4.7	4.0	5.0	7.8	
	Qatar	19.1	25.0	12.2	14.6	8.7	9.1	8.8	12.3	
	Tunisie	16.2	28.2	11.7	13.1	9.4	7.4	8.6	12.6	
	Émirats arabes unis	17.8	27.0	12.4	15.9	8.2	9.4	8.0	12.7	
	Pologne	10.7	21.1	8.3	11.7	3.9	4.2	4.1	13.0	
	Estonie	9.5	20.2	6.6	13.7	3.0	3.9	4.7	6.9	
	Suisse	7.3	16.8	5.6	10.7	2.4	4.6	2.8	7.0	
	Finlande	9.5	16.9	7.2	10.5	3.1	2.7	4.6	6.8	
	Danemark	6.4	20.1	6.0	11.2	1.9	4.2	3.5	7.7	
	Hong-Kong (Chine)	15.4	32.3	8.5	26.1	7.1	10.5	9.5	9.4	
	Belgique	7.2	18.5	5.9	11.1	2.7	3.0	3.1	8.8	
	Allemagne	6.1	15.7	5.4	9.2	1.7	3.8	2.3	7.3	
	États-Unis	10.0	18.9	10.0	11.4	4.9	3.5	3.8	7.9	
	Colombie	7.6	22.1	8.3	11.5	3.3	4.5	4.0	10.9	
	Rép. tchèque	11.7	25.4	9.8	11.1	4.5	7.3	7.5	13.3	
	Chili	7.9	18.0	7.4	9.6	2.9	4.6	3.2	9.6	
	Bulgarie	13.8	24.7	8.1	12.4	5.9	7.4	9.1	12.4	
	Mexique	10.1	20.2	9.0	13.0	4.1	4.6	5.3	9.3	
	Thaïlande	17.5	27.2	12.3	19.9	8.6	9.6	7.1	11.1	
	Rép. slovaque	11.5	22.5	10.3	10.4	4.9	6.2	4.9	12.4	
	Costa Rica	10.9	20.8	8.1	11.8	4.6	2.0	2.7	12.2	
	Irlande	6.8	14.7	5.9	8.5	2.9	3.4	3.1	6.0	
	P-S-J-G (Chine)	10.5	22.5	7.9	12.3	3.5	12.5	4.2	6.3	
	Autriche	7.9	19.1	5.7	11.9	2.9	5.3	4.2	7.7	
	Slovénie	7.3	16.4	5.4	8.8	2.7	3.4	4.1	8.2	
	Moyenne OCDE	8.9	18.7	7.2	10.9	3.7	4.2	4.3	8.4	
	Norvège	9.6	17.7	7.0	9.4	3.8	5.0	4.6	8.4	
	Russie	9.5	27.5	18.1	11.8	5.0	5.6	3.1	9.0	
	Uruguay	9.5	16.9	8.8	10.3	4.2	4.1	4.0	7.8	
	Hongrie	9.3	20.3	9.4	9.6	3.9	5.0	3.9	11.8	
	France	6.7	17.9	6.7	11.7	3.0	3.0	3.1	7.7	
	Espagne	6.0	14.0	4.5	8.0	2.6	3.8	2.9	6.0	
	Lituanie	9.6	16.4	6.8	9.2	4.8	4.2	4.4	7.9	
	Suède	8.4	17.9	6.4	9.4	3.9	4.5	5.4	7.1	
	Croatie	6.7	17.1	5.1	8.0	3.9	3.5	3.9	9.5	
	Luxembourg	7.9	15.7	5.7	8.6	3.4	4.2	3.5	7.9	
	Japon	5.1	21.9	4.7	17.0	2.5	2.8	8.9	6.1	
	Brésil	9.0	17.5	7.8	9.3	4.1	5.3	3.2	7.9	
	Pérou	6.1	18.4	6.2	7.7	2.7	5.4	3.6	9.6	
	Rép. dominicaine	12.2	30.1	16.2	15.3	8.3	11.4	4.8	13.1	
	Pays-Bas	3.3	9.3	2.5	4.3	1.3	2.2	1.8	4.9	
	Islande	5.1	11.9	4.6	6.7	2.9	1.8	2.4	4.9	
	Portugal	5.7	11.8	4.7	6.7	3.2	3.0	2.3	5.6	
	Grèce	6.7	16.7	4.9	10.0	3.2	4.6	4.3	7.3	
	Taipei chinois	3.1	10.7	3.3	6.8	1.0	3.5	0.8	3.5	
	Monténégro	7.0	16.4	4.9	6.8	6.2	4.0	3.5	9.9	
	Turquie	8.8	18.6	8.6	9.2	6.0	5.5	4.5	9.0	
	Corée	2.1	11.9	1.4	10.2	0.9	1.6	0.9	2.8	

1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

Remarque : La fréquence de l'exposition des élèves à des actes de harcèlement est dérivée d'une échelle à trois points : 1) « jamais ou presque jamais » ; 2) « quelques fois par an » ; et 3) « au moins quelques fois par mois ». Pour de plus amples informations sur la construction de l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

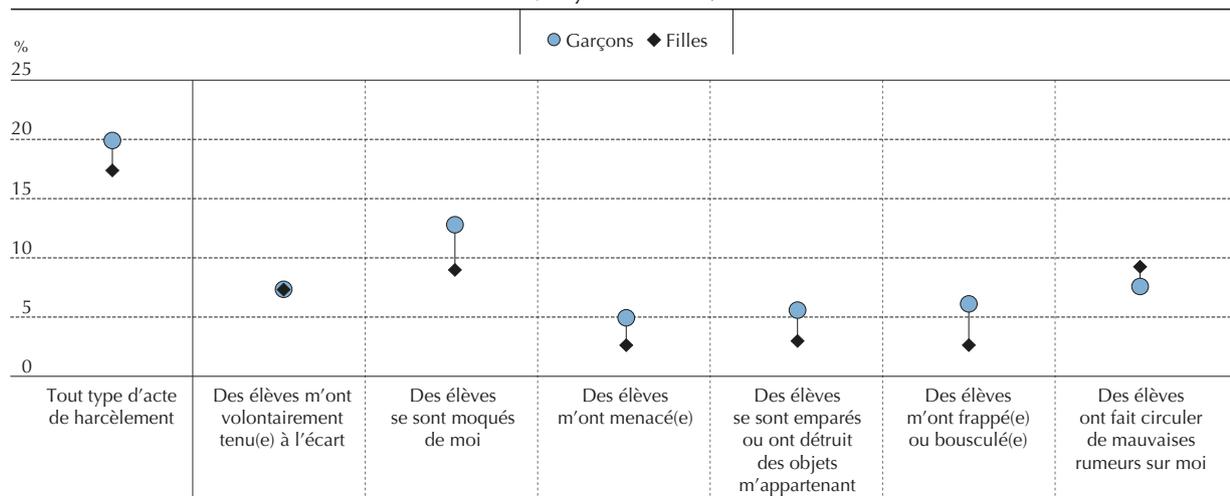
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice d'exposition fréquente au harcèlement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471563>



Graphique III.8.3 ■ **Exposition des élèves à chaque type de harcèlement, selon le sexe**
 Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois
 (moyenne OCDE)



Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les sexes, sauf pour l'affirmation « Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart » (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471577>

Ces constats confirment les conclusions d'études antérieures sur les différences s'observant entre les sexes en matière de harcèlement : les garçons sont plus souvent harceleurs que les filles, et plus susceptibles qu'elles d'être physiquement violents (Camodeca et al., 2002 ; Veenstra et al., 2005).

Des études antérieures suggèrent que les enfants issus d'un milieu socio-économique moins favorisé sont plus susceptibles d'être harceleurs ou harcelés, voire les deux (Tippett et Wolke, 2014). Les données PISA de 2015 montrent que dans les pays de l'OCDE, la probabilité d'être souvent harcelé ne varie pas sensiblement en fonction du statut socio-économique : de l'ordre de 1 à 2 points de pourcentage, selon la forme de harcèlement (voir le tableau III.8.2). La concentration du désavantage peut toutefois expliquer l'augmentation de l'incidence du harcèlement. Dans 29 pays et économies dont les données sont disponibles, les élèves sont plus susceptibles d'être harcelés s'ils sont scolarisés dans un établissement défavorisé plutôt que dans un établissement favorisé. La tendance inverse ne s'observe qu'en Corée, au Japon et à Macao (Chine) (voir le tableau III.8.6).

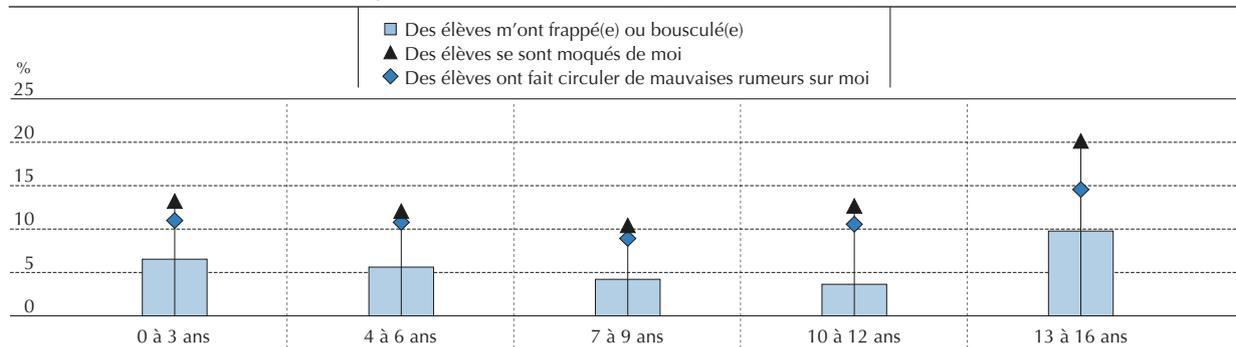
Les enfants d'immigrants peuvent être plus susceptibles d'être harcelés en raison de la barrière de la langue et des différences de culture, d'appartenance ethnique et d'apparence (Qin, Way et Rana, 2008). Le graphique III.8.4 montre que le risque d'être harcelé augmente sensiblement chez les élèves qui ont immigré entre l'âge de 13 et 16 ans. La mauvaise maîtrise de la langue compte parmi les raisons pour lesquelles les élèves immigrés arrivés récemment dans leur pays d'accueil peuvent faire l'objet de railleries ou de rumeurs (Peguero, 2008). Dans certains contextes, des conflits ancestraux entre des groupes ethniques ou autres peuvent être à l'origine de harcèlement à l'école, et les nouveaux arrivants dont les réseaux sociaux sont encore peu étendus sont des proies faciles pour les harceleurs (McKenney et al., 2006). Le taux élevé de victimes de harcèlement parmi les nouveaux arrivants souligne la nécessité pour l'école d'organiser des activités afin de promouvoir une identité commune et d'ouvrir les esprits aux différences culturelles (OCDE, 2016 ; Strohmeier et Spiel, 2003).

Les différences d'âge constituent un autre facteur de risque de harcèlement en milieu scolaire. Le redoublement est souvent utilisé afin de donner aux enfants et aux adolescents une année supplémentaire pour améliorer leur développement cognitif, social et/ou comportemental (OCDE, 2016). Mais il peut avoir pour corollaire imprévu d'accroître le harcèlement, étant donné que des élèves ayant un an de plus que la plupart de leurs camarades de classe tendent à se montrer plus agressifs à l'adolescence que les élèves aussi peu performants qu'eux, mais qui ont été admis en classe supérieure avec les autres (Crothers et al., 2010). Le tableau III.8.14 montre que dans la plupart des pays et économies, plus le pourcentage de redoublants est élevé dans un établissement, plus les élèves sont susceptibles d'être souvent harcelés. Cette relation continue de s'observer même après contrôle des différences de profil socio-économique entre les établissements.



Graphique III.8.4 ■ Âge des élèves immigrés à leur arrivée dans leur pays d'accueil et exposition au harcèlement

Pourcentage d'élèves immigrés déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon leur âge à leur arrivée dans leur pays d'accueil (moyenne OCDE)



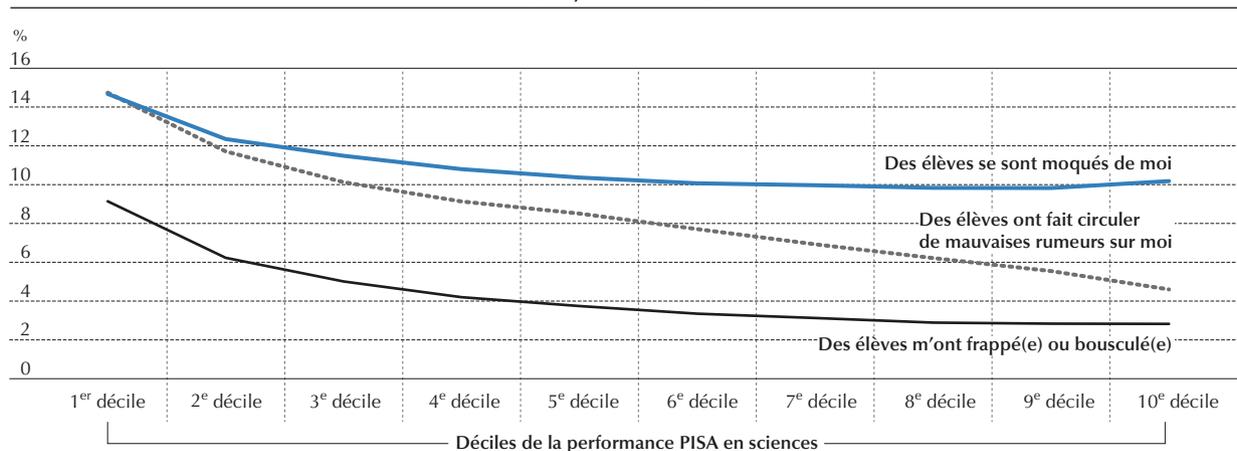
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.11.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471582>

Ce constat n'établit pas de relation causale entre le redoublement et le harcèlement ; d'autres caractéristiques des établissements non prises en compte dans cette analyse pourraient expliquer l'incidence plus élevée du redoublement et du harcèlement. Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les redoublants ont du mal à s'adapter, socialement et affectivement, à leur nouveau statut en classe. Les élèves disent en effet souvent que le redoublement a été l'événement le plus stressant de toute leur vie (Jimerson et al., 2002).

EXPOSITION AU HARCÈLEMENT ET PERFORMANCE SCOLAIRE

Le fait d'être harcelé peut affecter les résultats scolaires (Nakamoto et Schwartz, 2010), car les conséquences affectives, comportementales et psychologiques du harcèlement influent sur la capacité des victimes de se concentrer sur leur travail scolaire. Le graphique III.8.5 indique le pourcentage d'élèves victimes de certaines formes de harcèlement par décile de la performance en sciences lors de l'enquête PISA 2015. Dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants tendent à se dire plus exposés au harcèlement physique, verbal et relationnel. Aux Émirats arabes unis, au Qatar et en Thaïlande, les élèves situés dans le décile inférieur de la performance en sciences sont plus susceptibles – d'au moins 15 points de pourcentage – que leurs pairs situés dans le décile supérieur de la performance d'affirmer avoir été frappés ou bousculés (voir le tableau III.8.4).

Graphique III.8.5 ■ Pourcentage d'élèves souvent harcelés, selon la performance en sciences
Pourcentage d'élèves déclarant être exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois (moyenne OCDE)

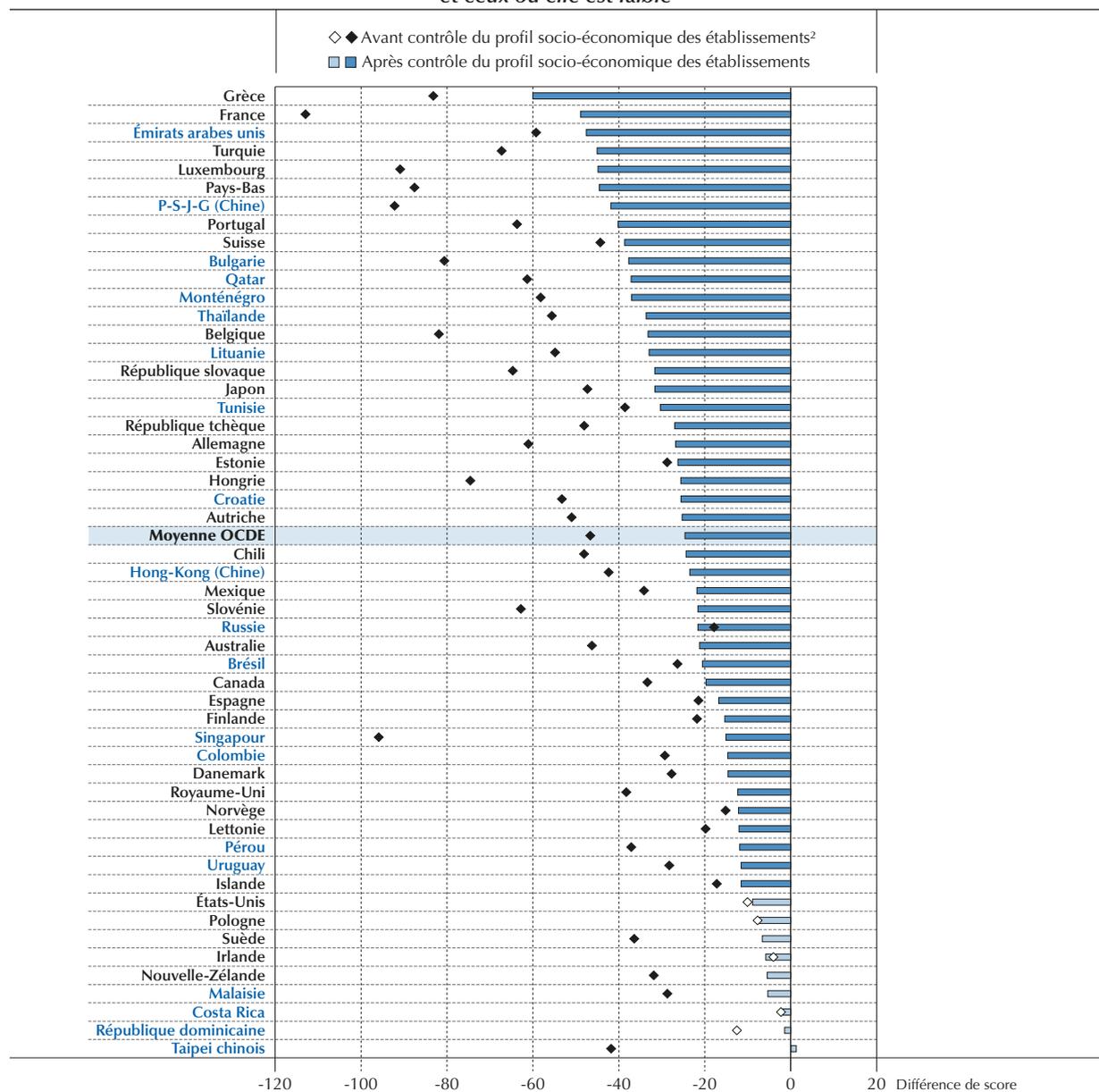


Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.4.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471598>



L'exposition fréquente des élèves peu performants au harcèlement pourrait être liée à la concentration de ces élèves dans des établissements qui manquent de moyens pour s'attaquer aux problèmes de discipline. Le graphique III.8.6 montre que dans les pays de l'OCDE, les établissements où le harcèlement est fréquent par rapport aux normes internationales (plus de 10 % des élèves y sont fréquemment harcelés) accusent en sciences un score inférieur de 47 points en moyenne à celui des établissements où le harcèlement est moins fréquent (moins de 5 % des élèves y sont fréquemment harcelés).

Graphique III.8.6 ■ **Prévalence du harcèlement et performance des établissements en sciences**
Différence de score en sciences entre les établissements où la prévalence du harcèlement est forte et ceux où elle est faible¹



1. Par établissements où la prévalence du harcèlement est forte/faible, on entend ceux où plus de 10 %/5 % ou moins des élèves sont souvent harcelés. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en sciences entre les établissements où la prévalence du harcèlement est forte et ceux où elle est faible, après contrôle du profil socio-économique des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471604>



Cet écart de score entre ces deux types d'établissement reste marqué (de l'ordre de 25 points) même après contrôle des différences de profil socio-économique entre les établissements. Si la comparaison porte sur des établissements ayant un profil socio-économique similaire, l'association entre la performance en sciences et le harcèlement est particulièrement forte en Grèce. Cette relation suggère que le harcèlement peut à la fois avoir pour origine la désaffection des élèves à l'égard de l'école et les mauvais résultats scolaires, et les aggraver.

CONSÉQUENCES DU HARCÈLEMENT SUR D'AUTRES ASPECTS DU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Être harcelé, en particulier l'être constamment, est stressant. Des études sur les animaux et les êtres humains montrent qu'un stress modéré peut avoir des effets bénéfiques, certes, mais l'exposition chronique à des niveaux élevés de stress peut être nocive pour la santé mentale et physique (Rivara et Le Menestrel, 2016). L'exposition prolongée à l'hormone du stress, le cortisol, peut altérer des parties de l'architecture cérébrale, notamment l'amygdale et l'hippocampe, qui jouent un rôle majeur dans la gestion des émotions. Ces effets négatifs sont plus problématiques chez les jeunes, car le système de gestion du stress est particulièrement sensible durant cette période de développement (McEwen et Morrison, 2013 ; Rivara et Le Menestrel, 2016). Le graphique III.8.8 montre qu'il existe une association négative entre le fait d'être souvent harcelé et plusieurs indicateurs du bien-être des élèves, notamment leur sentiment d'appartenance à l'école, leur satisfaction à l'égard de la vie, leur aspiration à poursuivre leurs études, leur engagement à l'égard de l'école et leur confiance en soi.

Les élèves souvent harcelés peuvent constamment se sentir en danger et se tenir sur leurs gardes, et éprouvent de réelles difficultés à trouver leur place à l'école (Rivara and Le Menestrel, 2016). Ils tendent à se sentir rejetés et isolés et, de ce fait, sont souvent en retrait. Pour réduire leur exposition aux harceleurs, ils renoncent souvent à se faire des amis ou ne saisissent pas les occasions qui leur permettraient de mieux s'intégrer dans le groupe d'élèves (Juvonen et Graham, 2014). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % environ des élèves souvent harcelés – contre 15 % seulement des élèves qui ne le sont pas souvent – se sentent comme des étrangers à l'école (voir le graphique III.8.8).

Encadré III.8.2. Interactions des élèves avec leurs amis en dehors de l'école

Les relations avec les pairs peuvent fortement affecter le bien-être des adolescents. Les individus nouent des amitiés plus intimes, plus exclusives et plus durables à l'adolescence que durant l'enfance. Des interactions sociales fréquentes et positives peuvent améliorer le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et être source de bonheur et d'estime de soi (Goodenow et Grady, 1993). Les adolescents qui n'ont pas d'amis sont souvent déprimés (Parker et Asher, 1993). L'entretien de relations saines avec des pairs peut aussi encourager les jeunes à travailler plus dur à l'école, à faire du sport ou du bénévolat, ou à s'adonner à d'autres activités productives.

Les pairs peuvent toutefois aussi avoir des effets nocifs sur les adolescents, par exemple lorsque le groupe social n'attache pas d'importance à l'école ou à l'éducation, ou critique le fait de s'efforcer d'avoir de bons résultats scolaires (Berndt, 1999). La pression des pairs peut également encourager les adolescents à boire, à fumer, à consommer de la drogue, à voler ou à commettre des actes de vandalisme (Bauman et Ennett, 1994).

L'enquête PISA 2015 demandait aux élèves s'ils rencontraient des amis ou leur parlaient avant ou après la journée de classe, sans toutefois qu'ils aient à préciser le nombre d'amis concernés ou leur sexe, ni la durée, la fréquence et la nature de leurs interactions avec eux.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 77.5 % des élèves rencontrent des amis ou leur parlent après l'école, et 57.7 % en font de même avant l'école (voir le tableau III.8.21). Le pourcentage d'élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent après l'école s'établit à près de 90 % en Israël et en Italie, mais est plus proche des 60 % dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] ») et en Slovaquie. Dans la majorité des pays et économies, les filles sont plus susceptibles que les garçons de rencontrer des amis ou de leur parler, mais le pourcentage d'élèves faisant état de telles interactions ne varie guère de plus de 10 points de pourcentage entre les sexes. Dans la plupart des pays et économies, les élèves issus de l'immigration sont moins susceptibles que leurs pairs autochtones de rencontrer des amis ou de leur parler avant ou après l'école (voir le tableau III.8.22).

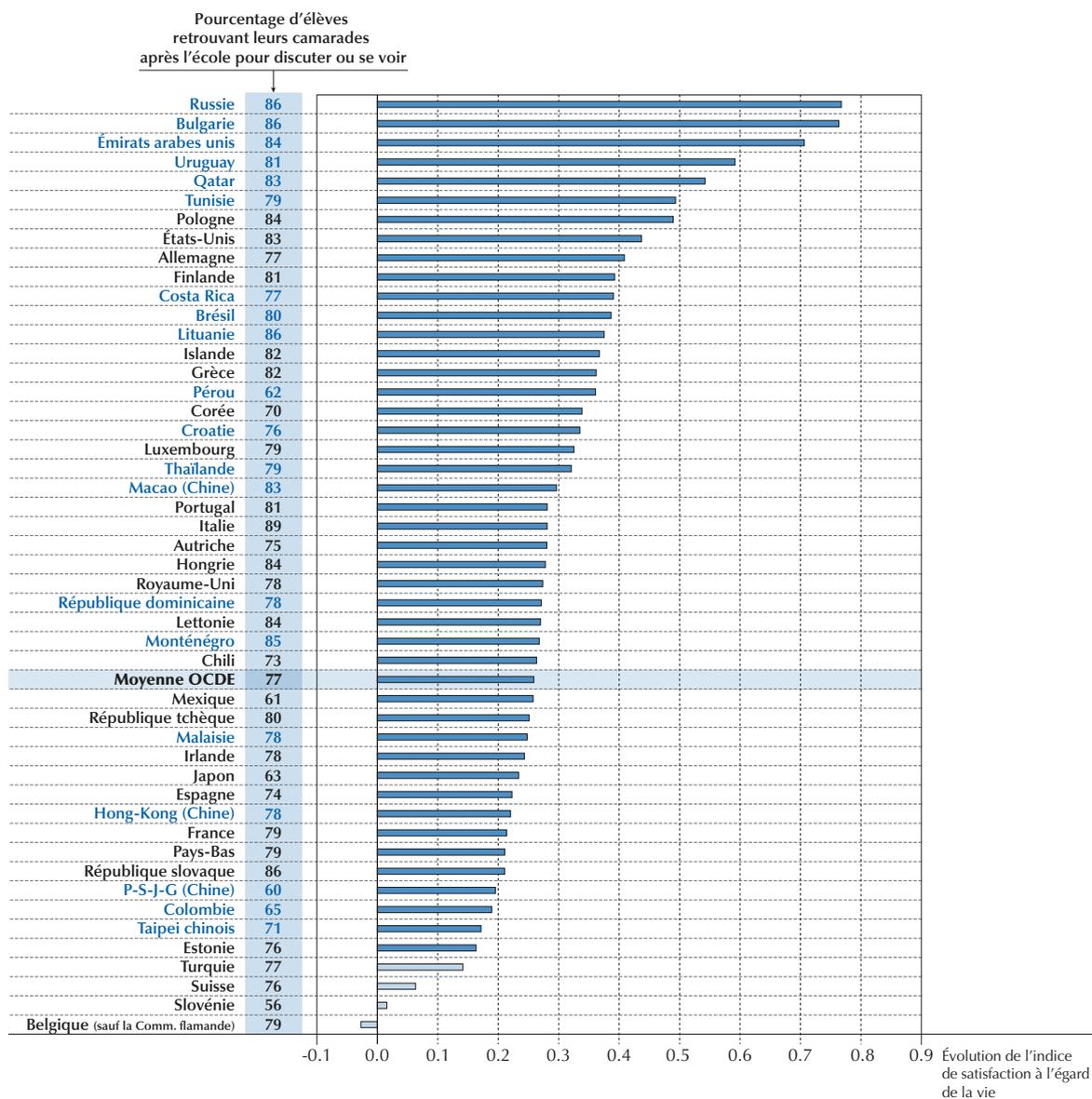
...



Les élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent avant ou après l'école tendent à être plus satisfaits de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui rencontrent des amis ou leur parlent après l'école évaluent leur satisfaction à l'égard de la vie à un niveau supérieur d'environ 0.3 point (sur une échelle à 10 points) à celui des élèves qui n'ont pas ce type d'interactions. La différence entre ces deux groupes représente plus de 0.7 point en Bulgarie, aux Émirats arabes unis et en Fédération de Russie (voir le graphique III.8.7).

Graphique III.8.7 ■ Satisfaction des élèves à l'égard de la vie et socialisation avec leurs camarades

Évolution de la satisfaction des élèves à l'égard de la vie associée au fait de retrouver leurs camarades après l'école pour discuter ou se voir, après contrôle des caractéristiques des élèves¹



1. Les caractéristiques des élèves incluent leur indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), et leur sexe.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de satisfaction des élèves à l'égard de la vie associée au fait de discuter avec leurs camarades après l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.8.21 et III.8.23.

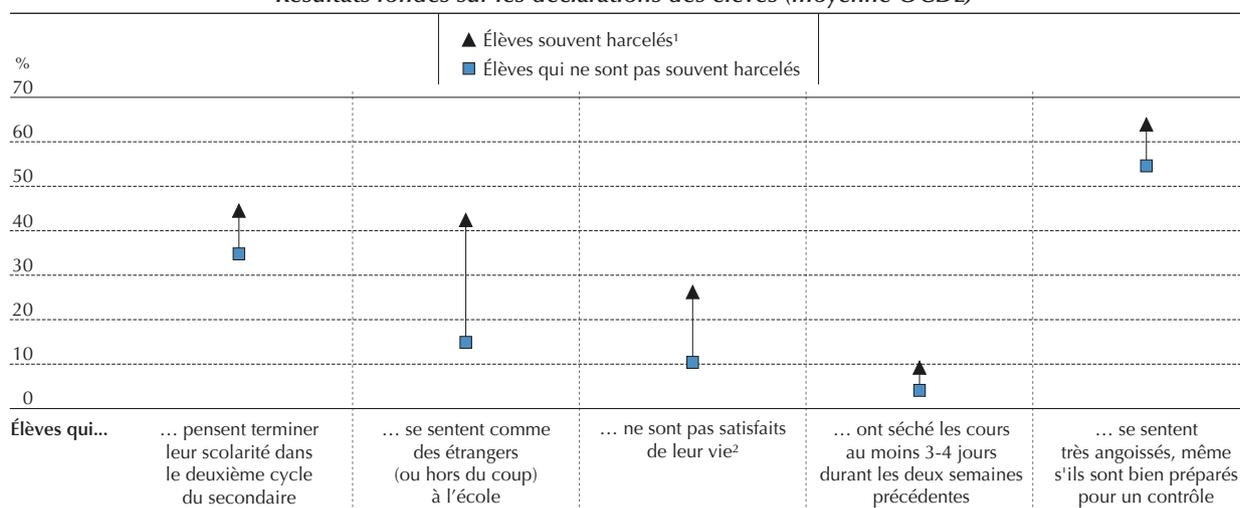
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471615>



Les événements stressants de la vie, comme le harcèlement, peuvent provoquer une dépression, de l'anxiété ou d'autres symptômes de problèmes psychologiques, par exemple des troubles du sommeil (Swearer et Hymel, 2015). Les victimes de formes graves de harcèlement songent plus souvent au suicide (Ybarra et al., 2006). Le graphique III.8.8 montre que 26 % des élèves souvent harcelés sont peu satisfaits de leur vie (ils choisissent un niveau inférieur ou égal à 4 sur une échelle à 10 points). Seuls 10 % environ des élèves qui ne sont pas souvent harcelés se disent aussi peu satisfaits de leur vie. Parmi les élèves souvent harcelés, plus d'un sur trois est peu satisfait de sa vie en Corée, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le tableau III.8.15). Cette relation ne semble pas être influencée par le sexe des élèves, leur statut socio-économique ou le profil socio-économique de leur établissement. Les victimes de harcèlement sont également plus susceptibles de souffrir d'anxiété liée au travail scolaire, que ce soit parce que les individus anxieux sont des proies faciles pour les harceleurs ou parce que les mauvais résultats scolaires sont plus préoccupants pour les élèves auxquels d'autres élèves s'en prennent (Berry et Hunt, 2009). Le tableau III.8.15 montre que dans la majorité des pays et économies, les élèves souvent harcelés sont plus susceptibles que ceux qui ne le sont pas souvent de se dire très angoissés avant un contrôle, même lorsqu'ils se sont bien préparés.

Graphique III.8.8 ■ **Relation entre la fréquence d'exposition à des actes de harcèlement et d'autres résultats de niveau Élève**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves (moyenne OCDE)



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les élèves souvent harcelés et ceux qui ne le sont pas souvent (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471624>

L'exposition à des formes graves de harcèlement peut affecter à la fois la façon dont les jeunes se sentent, mais aussi la façon dont ils se comportent. Les élèves concernés par le harcèlement, que ce soit en tant que harceleurs ou harcelés, en subissent des conséquences comportementales : ils peuvent agresser les autres, mal se conduire, prendre des risques excessifs et consommer des substances interdites (Kretschmer et al., 2016). Les victimes de harcèlement décident souvent de ne plus aller à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % environ des élèves souvent harcelés (mais moins de 4.5 % de ceux qui ne le sont pas souvent) affirment avoir séché les cours plus de trois ou quatre fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA (voir le graphique III.8.8)¹.

Les élèves harcelés sont aussi plus susceptibles de ne pas avoir d'aspiration positive pour l'avenir. Les enfants anxieux à propos de leur vie sociale peuvent envisager la possibilité de ne plus du tout aller à l'école. Le graphique III.8.8 montre que 45 % environ des élèves souvent harcelés (contre 35 % de ceux qui ne le sont pas souvent) ne pensent pas poursuivre leurs études au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette relation est plus fortement influencée par le profil socio-économique et la performance des élèves et des établissements que les autres relations indiquées dans le graphique III.8.8 (voir le tableau III.8.15).



RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS, DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS DANS L'ÉRADICATION DU HARCÈLEMENT

Les enseignants et le personnel scolaire sont dans une position unique pour promouvoir l'établissement de relations saines entre les élèves et intervenir en cas de harcèlement et, avec les parents, pour aider harcelés et harceleurs à nouer, ou à renouer, des relations saines avec leurs pairs (Pepler et al., 2006). Tous les adultes, parents et enseignants au premier chef, ont la responsabilité de protéger les enfants contre toute forme de maltraitance. Une bonne communication entre ces adultes est essentielle pour faire passer des messages cohérents et soutenir les enfants dans tous leurs lieux de vie, de travail et de jeu. Les jeunes plus liés à leurs professeurs et à leurs parents sont moins susceptibles d'être harcelés ; et s'ils sont harcelés, ils sont moins susceptibles de rencontrer les problèmes psychologiques provoqués par le harcèlement (Morin et al., 2012).

Les enseignants peuvent réduire le nombre d'agressions et de victimes en créant un climat de soutien et d'empathie à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Espelage et al., 2013 ; Goldweber, Waasdorp et Bradshaw, 2013 ; Johnson, 2009). À l'école, la discipline et le soutien des adultes sont les deux composantes majeures d'un climat favorable pour les élèves, à même d'endiguer le harcèlement (Gregory et Cornell, 2009). La discipline renvoie au fait que le règlement intérieur des établissements est strict, mais appliqué avec justice. Le soutien des adultes renvoie au fait que les élèves ont le sentiment que leurs professeurs et les autres membres du personnel les traitent avec respect et veulent les voir réussir (Konold, 2014). Les élèves qui connaissent le règlement intérieur, estiment qu'il est juste et ont des relations positives avec leurs professeurs, tendent à être plus nombreux dans les établissements où les faits de violence physique et relationnelle sont plus rares (Gregory et Cornell, 2009).

Encadré III.8.3. Programmes de lutte contre le harcèlement : principes et efficacité

Les programmes de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire sont variés : ils peuvent consister à prendre des mesures de prévention, ou à renforcer le suivi et la surveillance dans les établissements. Nombre d'entre eux reposent sur une approche scolaire globale et un engagement coordonné des enseignants, des élèves et des parents. Plusieurs de ces programmes holistiques prévoient de former les enseignants afin de leur apprendre à gérer les problèmes de harcèlement, de sonder anonymement les élèves pour déterminer la prévalence du harcèlement, et d'adopter une stratégie pour informer les parents et les consulter (Smith, Pepler et Rigby, 2004).

Le Programme de prévention du harcèlement Olweus, conçu et mis en œuvre pour la première fois en Norvège, a fortement influencé l'élaboration des stratégies de lutte contre le harcèlement dans le monde. Ce programme prévoit l'organisation de réunions entre enseignants et entre parents et enseignants, l'amélioration de la supervision, la réalisation de sondages auprès des élèves, la participation des élèves à des jeux de rôle pour leur apprendre à se défendre contre les harceleurs, la préparation de documentation sur le harcèlement à diffuser parmi les parents et les élèves, l'adoption d'un règlement intérieur qui sanctionne le harcèlement, et la programmation d'entretiens avec les harceleurs et leurs parents sans sanction à la clé (Ttofi et Farrington, 2009). Parmi les autres programmes de prévention, citons le programme finlandais KiVa, désormais appliqué en Belgique, en Estonie, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède (Salmivalli, Kärnä et Poskiparta, 2011 ; Salmivalli, Kaukiainen et Voeten, 2005), le programme néo-zélandais Kia Kaha (Raskauskas, 2007) et le programme norvégien Respect (Ertesvåg et Vaaland, 2007). La Communauté de Castille-et-León (Espagne) vient d'adopter une stratégie de lutte contre le harcèlement qui coordonne les projets et les mesures de tous les acteurs publics et privés concernés par ce phénomène (voir l'encadré III.14.4 au chapitre 14).

La majorité des évaluations de l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement concluent à des effets positifs (Evans, Fraser et Cotter, 2014 ; Ferguson et al., 2007 ; Smith, Pepler et Rigby, 2004 ; Ttofi et Farrington, 2010, 2009). Dans la plupart des cas, toutefois, ces effets sont modestes. Selon des essais comparatifs randomisés, le programme KiVa a grandement contribué à réduire l'incidence du harcèlement et a également amené les élèves à changer d'attitude à l'égard des harceleurs et des harcelés (Nocentini et Menesini, 2016 ; Salmivalli, Kärnä et Poskiparta, 2011).

Ttofi et Farrington (2009), qui ont comparé l'impact de chaque composante des programmes de lutte contre le harcèlement, ont établi que la formation et l'information des parents, le renforcement de la surveillance dans les cours de récréation, l'amélioration des mesures disciplinaires, le travail avec les pairs et la bonne gestion des classes comptaient parmi les mesures les plus efficaces (Ttofi et Farrington, 2009). Pour être efficaces,

...



les programmes doivent aussi s'inscrire dans le long terme et faire régulièrement l'objet d'un suivi et d'une évaluation (Ttofi et Farrington, 2010). Par ailleurs, les programmes qui combinent un suivi systématique et un ciblage des jeunes à haut risque tendent à être plus efficaces que ceux qui ne prévoient pas ces mesures (Ferguson et al., 2007 ; Smith, Pepler et Rigby, 2004).

Ces programmes ne réussiront peut-être pas à éradiquer le harcèlement totalement, mais des interventions appropriées peuvent faire évoluer les normes, les perceptions du harcèlement et les attitudes à l'égard de ce phénomène parmi les élèves, les enseignants et les parents. À moyen et long termes, ces changements d'attitude peuvent contribuer à réduire les effets néfastes auxquels s'exposent harceleurs et harcelés.

La discipline en classe et à l'école compte parmi les facteurs susceptibles de réduire l'incidence du harcèlement (Cornell et Huang, 2016 ; Gregory et al., 2010). Les élèves se sentent plus en sécurité, s'engagent plus dans leur travail scolaire et sont moins susceptibles d'adopter des comportements à haut risque s'ils évoluent dans un environnement structuré et ordonné (Kuperminc, 2001). Le graphique III.8.9 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves souvent harcelés est supérieur de 7 points de pourcentage environ dans les établissements où le climat de discipline est moins favorable (que la moyenne nationale) que dans ceux où le climat de discipline est plus favorable (que la moyenne nationale), avant contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements (cet écart représente 6 points de pourcentage après contrôle du profil socio-économique). La relation entre le harcèlement et le climat de discipline à l'école est particulièrement forte aux Émirats arabes unis, à Macao (Chine) et en République slovaque, avant contrôle du profil socio-économique des établissements.

Les élèves qui ont l'impression que leurs professeurs les traitent de façon injuste peuvent parfois se croire en droit de s'en prendre aux autres élèves, une façon pour eux de s'arroger un certain pouvoir. Les élèves qui ont été humiliés ou ont perdu leur confiance en soi tentent souvent de la retrouver en affirmant leur supériorité sur des groupes plus vulnérables. Le graphique III.8.10 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont 12 points de pourcentage plus susceptibles d'être souvent harcelés s'ils fréquentent un établissement où les élèves ont plus le sentiment que leurs professeurs sont injustes envers eux (que la moyenne nationale) plutôt qu'un établissement où ils éprouvent moins ce sentiment (que la moyenne nationale). Ce constat suggère que le harcèlement est plus fréquent dans les établissements où les élèves n'ont pas le sentiment que leurs professeurs réussissent à transmettre des normes de respect et de non-violence. Cette relation n'est qu'en partie liée à d'autres caractéristiques des établissements, telles que leur performance moyenne ou leur profil socio-économique. L'association entre le harcèlement et le sentiment des élèves d'être traités de façon injuste par leurs professeurs est particulièrement intense (plus de 10 points de pourcentage, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements) au Brésil, au Chili, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en République dominicaine, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie, en Thaïlande et en Tunisie. Les enseignants peuvent contribuer à endiguer le harcèlement en s'érigeant en modèles de respect et d'équité (Veenstra et al., 2014).

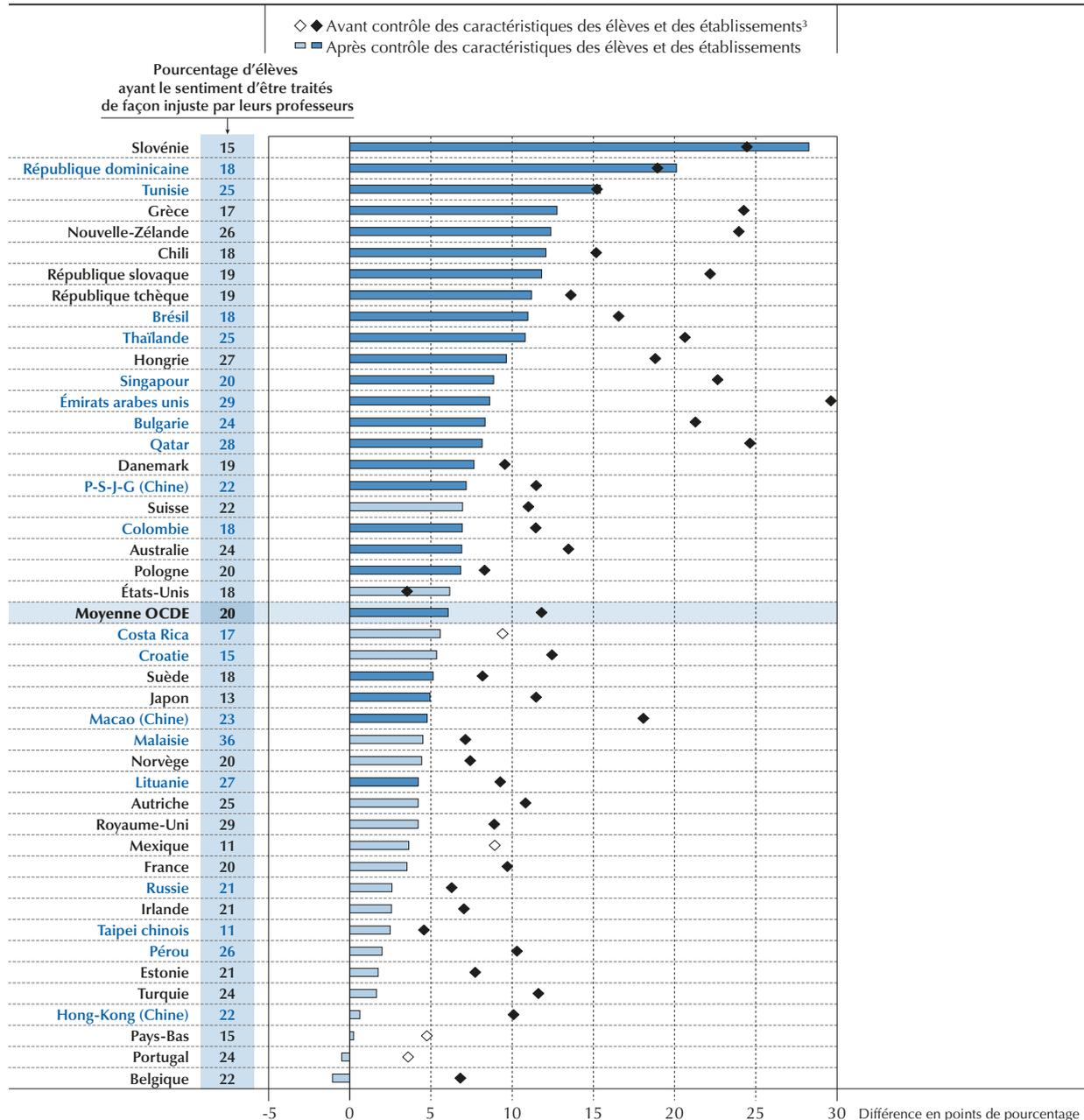
Les enseignants sont en première ligne dans la mise en œuvre des stratégies de lutte contre le harcèlement, mais nombre d'entre eux n'ont pas connaissance de la fréquence et de l'ampleur de ce phénomène dans leur établissement, et ne sont pas suffisamment préparés à intervenir pour le prévenir (Veenstra et al., 2014). En moyenne, dans les pays et économies qui ont participé en 2013 à l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), 13 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (30 % en Corée et 40 % au Japon) ont dit avoir un fort besoin de formation professionnelle dans le domaine de la gestion de la classe (OCDE, 2014). Les formations ciblées des membres du personnel scolaire peuvent améliorer leurs compétences d'intervention en cas de harcèlement et leur efficacité à travailler avec les élèves pour prévenir le harcèlement (Duy, 2013 ; Gorsek et Cunningham, 2014).

L'enquête PISA n'a pas recueilli d'informations sur la participation des enseignants à des programmes de prévention du harcèlement. Toutefois, dans les 19 pays et économies qui ont administré le questionnaire « Enseignant », les enseignants ont indiqué s'ils avaient été formés à la gestion du comportement des élèves et à la gestion de classe durant leur formation initiale ou continue. En moyenne, dans ces 19 pays et économies, les professeurs de 70 % des élèves ont suivi des modules de gestion du comportement des élèves durant leur formation initiale. En moyenne, les professeurs de 42 % seulement des élèves ont participé à des activités de développement professionnel (après leur formation initiale) axées sur la gestion des problèmes comportementaux. En Allemagne, en Australie et au Taipei chinois, les enseignants sont plus susceptibles de participer à des activités de développement professionnel de ce type s'ils sont en poste dans un établissement défavorisé plutôt que dans un établissement favorisé (voir le tableau III.8.20).



Graphique III.8.10 ■ Exposition des élèves au harcèlement et sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs

Différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés¹ entre les établissements où les élèves sont nombreux à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs et ceux où ils ne le sont pas²



1. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1.

2. Par sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent au moins quelques fois par mois : « Les professeurs m'ont puni(e) plus durement que les autres élèves » ; « Les professeurs m'ont ridiculisé(e) devant d'autres personnes » ; et « Les professeurs m'ont dit quelque chose d'insultant devant d'autres personnes ». Les établissements où les élèves sont nombreux (ou non) à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs sont ceux où le pourcentage d'élèves ayant ce sentiment est supérieur (inférieur) à la moyenne nationale.

3. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements, et la performance en sciences au niveau Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves souvent harcelés entre les établissements où les élèves sont nombreux à avoir le sentiment d'être traités de façon injuste par leurs professeurs et ceux où ils ne le sont pas, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471640>



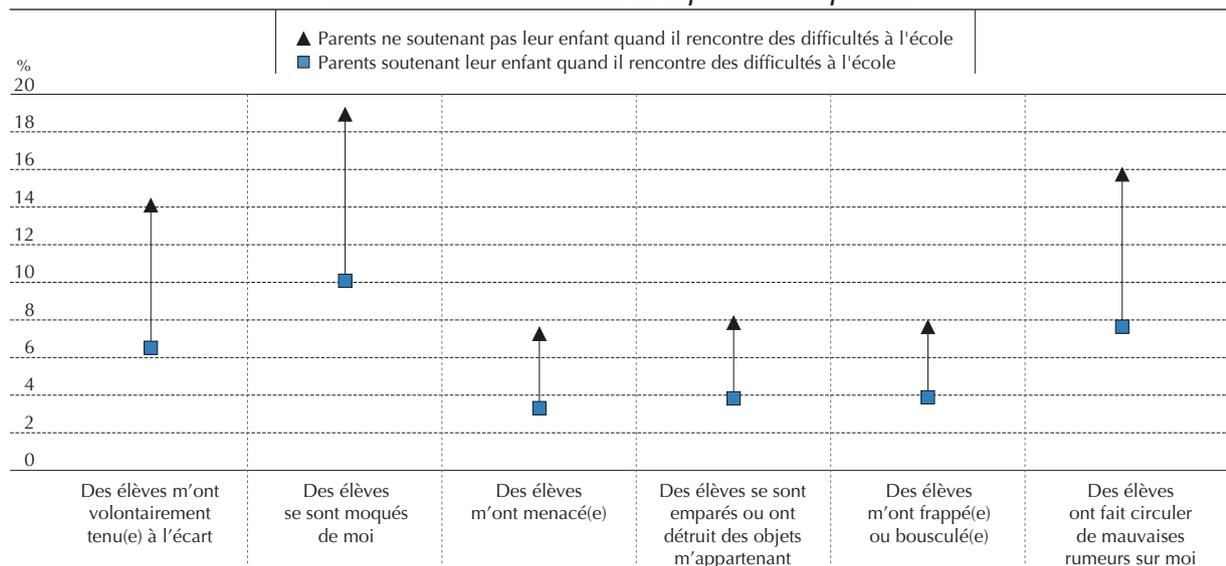
RÔLE DES PARENTS DANS L'ATTÉNUATION DE L'IMPACT NÉGATIF DU HARCÈLEMENT

Le soutien affectif stable des parents – leur écoute, leurs félicitations, leur affection, leur confiance et leur respect – est particulièrement important pour les adolescents harcelés (Amato, 1994 ; Gorman-Smith, Henry et Tolan, 2004 ; Leadbeater, Hogg et Woods, 2003). Selon certains auteurs, les parents bienveillants peuvent atténuer le stress et la douleur des élèves harcelés (Rivara et Le Menestrel, 2016). À l'inverse, un environnement familial où les parents sont violents entre eux ou critiquent leurs enfants à tort et à travers, leur imposent peu de règles ou les maltraitent, est associé à une plus grande incidence du harcèlement (Holt, Kantor et Finkelhor, 2008).

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves étaient invités à évaluer le soutien affectif de leurs parents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % environ des élèves estiment que leurs parents les soutiennent lorsqu'ils rencontrent des difficultés à l'école (voir le tableau III.9.18). Les élèves défavorisés sont moins susceptibles d'en dire autant, vraisemblablement parce que les parents en difficulté financière n'ont peut-être pas le temps, ni la force affective et psychologique qu'il leur faudrait pour apporter à leurs enfants tout le soutien dont ils ont besoin. Comme le montre le graphique III.8.11, le pourcentage moyen d'élèves souvent harcelés est nettement supérieur parmi les élèves qui ne bénéficient pas du soutien affectif de leurs parents.

Graphique III.8.11 ■ Exposition au harcèlement et soutien parental

Pourcentage d'élèves exposés à des actes de harcèlement au moins quelques fois par mois parmi les élèves recevant du soutien ou non de la part de leurs parents¹



1. Par élèves recevant du soutien (ou non) de la part de leurs parents, on entend ceux qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » (« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») avec l'affirmation « Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école ».

Remarque : Toutes les différences sont statistiquement significatives entre les élèves qui reçoivent du soutien de la part de leurs parents et ceux qui n'en reçoivent pas (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.8.18.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471653>

L'école a la possibilité d'aider les parents dans leurs efforts en les associant aux stratégies de prévention. Un canal de communication avec les enseignants et le personnel scolaire peut aider les parents à mieux se rendre compte du problème et à agir. Les parents de harceleurs ne sont pas toujours conscients que leurs enfants s'en prennent à d'autres (Holt, Kantor et Finkelhor, 2008), et certains élèves victimes de traitements humiliants sont souvent réticents à l'idée d'en parler avec leurs parents. En moyenne, dans les 15 pays et économies dont les données sont disponibles, 46 % seulement des parents dont les enfants sont souvent harcelés déclarent avoir échangé des idées sur le rôle des parents, le soutien familial ou le développement de leur enfant avec des enseignants au cours de l'année scolaire écoulée (ce pourcentage est de l'ordre de 41 % chez les parents dont les enfants ne sont pas souvent harcelés). En France et en Irlande, moins de 30 % des parents dont les enfants sont souvent harcelés ont échangé ce type d'idées et d'informations avec des enseignants (voir le tableau III.8.19).



Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Le harcèlement est un phénomène fréquent dans tous les pays et économies, et lourd de conséquences à long terme pour le bien-être des élèves. Les responsables politiques doivent consacrer plus de moyens à la mise en œuvre et à la diffusion de stratégies efficaces de lutte contre le harcèlement.
- Les enseignants peuvent avoir un réel impact sur la réduction de l'incidence du harcèlement, mais il faut qu'ils soient plus conscients de la gravité des formes de harcèlement autres que physiques. Ils doivent aussi faire savoir aux élèves qu'ils ne toléreront aucune forme de harcèlement et se poser en modèle dans la classe. Il est essentiel d'intégrer des modules de prévention du harcèlement dans la formation des enseignants.
- Les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves doivent travailler ensemble en classe pour réduire l'incidence du harcèlement. Les stratégies globales de prévention et d'intervention en milieu scolaire peuvent donner à tous la responsabilité de veiller au bien-être des élèves ; pour ce faire, il faut non seulement faire évoluer les normes en classe, mais aussi apprendre aux élèves et aux enseignants des stratégies pour venir en aide aux harcelés et communiquer avec les harceleurs.
- Les programmes de prévention du harcèlement doivent amener les parents à prendre conscience de leur rôle crucial pour aider leurs enfants à devenir des agents de prévention, plutôt que des témoins, de toutes les formes de harcèlement.

Note

1. Les élèves harcelés étant plus susceptibles de manquer l'école, il est possible que l'enquête PISA sous-estime, comme d'autres enquêtes, leur pourcentage réel.

Références

- Agatston, P.W., R. Kowalski et S. Limber (2007), « Students' perspectives on cyber bullying », *Journal of Adolescent Health*, vol. 41/6, pp. S59-S60, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003>.
- Amato, P.R. (1994), « Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood », *Journal of Marriage and Family*, vol. 56/4, pp. 1031-1042, <http://dx.doi.org/10.2307/353611>.
- Bauman, K.E. et S.T. Ennett (1994), « Peer influence on adolescent drug use », *American Psychologist*, vol. 49/9, pp. 820-822, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.9.820>.
- Berndt, T.J. (1999), « Friends' influence on students' adjustment to school », *Educational Psychologist*, vol. 34/1, pp. 15-28.
- Berry, K. et C.J. Hunt (2009), « Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school », *Journal of Adolescent Health*, vol. 45/4, pp. 376-382, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.023>.
- Camodeca, M. et al. (2002), « Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression », *Social Development*, vol. 11/3, pp. 332-345, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00203>.
- Card, N.A. et E.V.E. Hodges (2006), « Shared targets for aggression by early adolescent friends », *Developmental Psychology*, vol. 42/6, pp. 1327-1338, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1327>.
- Cornell, D. et F. Huang (2016), « Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 45/11, pp. 2246-2259, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>.
- Craig, W. et al. (2009), « A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 Countries », *International Journal of Public Health*, vol. 54/2, pp. 216-224, <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>.
- Crothers, L.M. et al. (2010), « A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry », *Journal of Applied School Psychology*, vol. 26/4, pp. 327-338, <http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2010.518843>.



Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People – Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, Copenhague, Danemark.

DeSmet, A. et al. (2014), « Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents – a matched case – control study on prevalence and results from a cross-sectional study », *BMC Public Health*, vol. 14, pp. 224, <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-14-224>.

Drydakakis, N. (2014), « Bullying at school and labour market outcomes », *International Journal of Manpower*, vol. 35/8, pp. 1185-1211, <http://dx.doi.org/10.1108/IJM-08-2012-0122>.

Dukes, R.L., J.A. Stein et J.I. Zane (2010), « Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying », *Journal of School Psychology*, vol. 48/6, pp. 511-532, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.001>.

Duy, B. (2013), « Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey », *Psychology in the Schools*, vol. 50/10, pp. 987-1002, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21729>.

Ertesvåg, S.K. et G.S. Vaaland (2007), « Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program », *Educational Psychology*, vol. 27/6, pp. 713-736, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701309258>.

Espelage, D.L. et al. (2013), « The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 53/2, pp. 180-186, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>.

Evans, C.B.R., M.W. Fraser et K.L. Cotter (2014), « The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19/5, pp. 532-544, <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>.

Faris, R. et D. Felmlee (2014), « Casualties of social combat school networks of peer victimization and their consequences », *American Sociological Review*, vol. 79/2, pp. 228-257, <http://dx.doi.org/10.1177/0003122414524573>.

Ferguson, C.J. et al. (2007), « The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review », *Criminal Justice Review*, vol. 32/4, pp. 401-414, <http://dx.doi.org/10.1177/0734016807311712>.

Goldweber, A., T.E. Waasdorp et C.P. Bradshaw (2013), « Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42/2, pp. 206-219, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y>.

Goodenow, C. et K.E. Grady (1993), « The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students », *The Journal of Experimental Education*, vol. 62/1, pp. 60-71, <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>.

Gorman-Smith, D., D.B. Henry et P.H. Tolan (2004), « Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, vol. 33/3, pp. 439-449, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_2.

Gorsek, A. et M. Cunningham (2014), « A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying », *PURE Insights*, vol. 3/1, <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6>.

Gregory, A. et D. Cornell (2009), « Tolerating' adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school », *Theory Into Practice*, vol. 48/2, pp. 106-113, <http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776327>.

Gregory, A. et al. (2010), « Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/2, pp. 483-496, <http://dx.doi.org/10.1037/a0018562>.

Griffiths, L.J. et al. (2006), « Obesity and bullying: Different effects for boys and girls », *Archives of Disease in Childhood*, vol. 91/2, pp. 121-125, <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>.

Haynie, D.L. et al. (2001), « Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 21/1, pp. 29-49, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431601021001002>.

Holt, M.K., G. Kaufman Kantor et D. Finkelhor (2008), « Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization », *Journal of School Violence*, vol. 8/1, pp. 42-63, <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067813>.

Huitsing, G. et R. Veenstra (2012), « Bullying in classrooms: participant roles from a social network perspective », *Aggressive Behavior*, vol. 38 (6), pp. 494-509, <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21438>.

Janssen, I. et al. (2004), « Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children », *Pediatrics*, vol. 113/5, pp. 1187-1194.

Jimerson, S.R. et al. (2002), « Exploring the association between grade retention and dropout: A Longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students », *The California School Psychologist*, vol. 7/1, pp. 51-62, <http://dx.doi.org/10.1007/BF03340889>.



- Johnson, S.L. (2009), « Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature », *The Journal of School Health*, vol. 79/10, pp. 451-465, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x>.
- Juvonen, J. et S. Graham (2014), « Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims », *Annual Review of Psychology*, vol. 65/1, pp. 159-185, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>.
- Juvonen, J. et E.F. Gross (2008), « Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace », *Journal of School Health*, vol. 78/9, pp. 496-505, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>.
- Kochel, K.P., G.W. Ladd et K.D. Rudolph (2012), « Longitudinal associations among youths' depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective », *Child Development*, vol. 83/2, pp. 637-650, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x>.
- Konishi, C. et al. (2010), « Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 25/1, pp. 19-39, <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357550>.
- Konold, T.C. (2014), « Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey », *School Psychology Quarterly*, vol. 29/3, pp. 238-255, <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062>.
- Kretschmer, T. et al. (2016), « Bullying development across adolescence, its antecedents, outcomes, and gender-specific patterns », *Development and Psychopathology*, juillet, 1-15, <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579416000596>.
- Kuperminc, G.P., B.J. Leadbeater et S.J. Blatt (2001), « School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students », *Journal of School Psychology*, vol. 39/2, pp. 141-159, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0).
- Leadbeater, B., W. Hoglund et T. Woods (2003), « Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization », *Journal of Community Psychology*, vol. 31/4, pp. 397-418, <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.10057>.
- Li, T.B.Q. (2005), « Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 32/3, pp. 265-277, <http://dx.doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>.
- Ma, X. (2004), « Who are the victims », in C.E. Sanders et G.D. (éd.), *Bullying Implications for the Classroom*, Elsevier Academic Press, Londres, Royaume-Uni, pp. 20-31.
- McEwen, B.S. et J.H. Morrison (2013), « The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course », *Neuron*, vol. 79/1, pp. 16-29, <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028>.
- McKenney, K.S. et al. (2006), « Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of canadian immigrant youth », *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 4/2, pp. 239-264.
- Mishna, F. et al. (2012), « Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims », *Children and Youth Services Review*, vol. 34/1, pp. 63-70, <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>.
- Morin, A.J.S. et al. (2012), « Academic achievement and smoking initiation in adolescence: A general growth mixture analysis », *Addiction*, vol. 107/4, pp. 819-828, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2011.03725.x>.
- Nakamoto, J. et D. Schwartz (2010), « Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review », *Social Development*, vol. 19/2, pp. 221-242, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>.
- Nansel, T.R. et al. (2004), « Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 158/8, pp. 730-736, <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>.
- Nocentini, A. et E. Menesini (2016), « KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial », *Prevention Science*, vol. 17/8, pp. 1012-1023, <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
- Olweus, D. (1994), « Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program », *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35/7, pp. 1171-1190, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>.
- Parker, J.G. et S.R. Asher (1993), « Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction », *Developmental Psychology*, vol. 29/4, pp. 611-621, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>.



- Peguerro, A.A. (2008), « Is immigrant status relevant in school violence research? An analysis with Latino students », *Journal of School Health*, vol. 78/7, pp. 397-404, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00320.x>.
- Pepler, D., W. Craig et P. O'Connell (2010), « Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies », in S.R. Jimerson, S.M. Swearer et D.L. Espelage (éd.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, New York, Routledge, pp. 469-479.
- Pepler, D.J. et al. (2006), « A developmental perspective on bullying », *Aggressive Behavior*, vol. 32/4, pp. 376-384, <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20136>.
- Qin, D.B., N. Way et M. Rana (2008), « The 'model minority' and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2008/121, pp. 27-42, <http://dx.doi.org/10.1002/cd.221>.
- Raskauskas, J. (2007), *Evaluation of The Kia Kaha Anti-Bullying Programme for Students in Years 5-8*, document web, <http://thehub.superu.govt.nz/project/evaluation-kia-kaha-anti-bullying-programme-students-years-5-8> (consulté le 5 avril 2017).
- Rigby, K. (2007), *Bullying in Schools: And What to Do about It*, Australian Council for Education Research, Melbourne, Australie.
- Rivara, F. et Le Menestrel, S. (éd.) (2016), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, National Academies Press, Washington, D.C.
- Rivers, I. (2000), « Long-term consequences of bullying », in C. Neal et D. Davies (éd.), *Issues in Therapy with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Clients*, Open University Press, Maidenhead, BRK, Angleterre, pp. 146-159.
- Salmivalli, C., A. Kärnä et E. Poskiparta (2011), « Counteracting bullying in Finland: The KiVa Program and its effects on different forms of being bullied », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35/5, pp. 405-411, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407457>.
- Salmivalli, C., A. Kaukiainen et M. Voeten (2005), « Anti-bullying intervention: Implementation and outcome », *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 75/3, pp. 465-487, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X26011>.
- Salmivalli, C. et al. (1996), « Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group », *Aggressive Behavior*, vol. 22/1, pp. 1-15, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-I](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-I).
- Salmivalli, C., M. Sainio et E.V.E. Hodges (2013), « Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 42/4, pp. 442-453, <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2012.759228>.
- Smith, P.K. (2013), « School bullying », *Sociologia, Problemas E Práticas*, vol. 2013/71, pp. 81-98.
- Smith, P.K., D. Pepler et K. Rigby (éd.) (2004), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press, Cambridge, Royaume-Uni.
- Smith, P.K. et S. Sharp (éd.) (1994), *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*, Routledge, Londres, Royaume-Uni.
- Striegel-Moore, R.H. et al. (2002), « Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder », *The American Journal of Psychiatry*, vol. 159/11, pp. 1902-1907, <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.159.11.1902>.
- Strohmeier, D. et C. Spiel (2003), « Immigrant children in Austria », *Journal of Applied School Psychology*, vol. 19/2, pp. 99-116, http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_07.
- Sutton, J., P.K. Smith et J. Swettenham (1999), « Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17/3, pp. 435-450, <http://dx.doi.org/10.1348/026151099165384>.
- Swearer, S.M. et S. Hymel (2015), « Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model », *The American Psychologist*, vol. 70/4, pp. 344-353, <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>.
- Tippett, N. et D. Wolke (2014), « Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis », *American Journal of Public Health*, vol. 104/6, pp. e48-e59, <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>.
- Tokunaga, R.S. (2010), « Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization », *Computers in Human Behavior*, vol. 26/3, pp. 277-287, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>.
- Townsend, L. et al. (2008), « The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa », *South African Journal of Psychology*, vol. 38/1, pp. 21-32, <http://dx.doi.org/10.1177/008124630803800102>.
- Ttofi, M.M. et D.P. Farrington (2010), « Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review », *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7/1, pp. 27-56, <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>.
- Ttofi, M.M. et D.P. Farrington (2009), « What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes », *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, vol. 1/1, pp. 13-24, <http://dx.doi.org/10.1108/17596599200900003>.



Ybarra, M.L. et **K.J. Mitchell** (2007), « Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health », *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 41/2, pp. 189-195, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>.

Ybarra, M.L. et al. (2006), « Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey », *Pediatrics*, vol. 118/4, pp. e1169-e1177, <http://dx.doi.org/10.1542/ped.2006-0815>.

Veenstra, R. et al. (2014), « The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying », *Journal of Educational Psychology*, vol. 106/4, pp. 1135-1143, <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>.

Veenstra, R. et al. (2005), « Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents », *Developmental Psychology*, vol. 41/4, pp. 672-682, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>.

Wang, J., R.J. Iannotti et **T.R. Nansel** (2009), « School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber », *Journal of Adolescent Health*, vol. 45/4, pp. 368-375, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.

Williams, K.R. et **N.G. Guerra** (2007), « Prevalence and predictors of internet bullying », *Journal of Adolescent Health*, vol. 41/6, supplément, pp. S14-S21, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>.

Wolke, D. et **A.J. Skew** (2011), « Bullied at home and at school: Relationship to behaviour problems and unhappiness », in S.L. McFall et C. Garrington (éd.), *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of The UK's Household Longitudinal Study*, Institute for Social and Economic Research, University of Essex, Wivenhoe Park, Colchester, UK, pp. 23-32.

Woods, S. et **D. Wolke** (2004), « Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement », *Journal of School Psychology*, vol. 42/2, pp. 135-155, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>.



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Le harcèlement », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-12-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.