

Jean-Pierre Bellon  
Bertrand Gardette

# Harcèlement et cyberharcèlement à l'école

Une souffrance scolaire en réseau

3<sup>e</sup> édition actualisée



Maquettiste : Myriam Labarre

Photographie page I de couverture :  
© Shutterstock/Burdun Iliya

© 2013 ESF éditeur  
© 2019 ESF Sciences humaines

SAS Cognitia  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

3<sup>e</sup> édition actualisée 2019

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN : 978-2-7101-3733-7

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

© 2019 ESF sciences humaines  
[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\* \*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
en fin d'ouvrage et sur le site [www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)*

EXEMPLAIRE DE LECTURE

# Sommaire

Introduction.....	9
<b>1. <i>School bullying</i> : La formation d'un concept.....</b>	<b>11</b>
Séparer ce qui fait consensus de ce qui fait débat.....	12
1 <sup>er</sup> point de divergence : le rôle du groupe ou celui de l'individu.....	13
2 <sup>e</sup> point de divergence : Existe-t-il des profils types d'intimidateurs ? .....	14
3 <sup>e</sup> point de divergence : le harcèlement doit-il être qualifié d'intentionnel ? .....	16
<b>2. <i>Cyberbullying</i> : des difficultés théoriques.....</b>	<b>19</b>
Une cour de récréation mondiale .....	20
Morcellement et démultiplication des rôles.....	22
L'absence de face-à-face.....	24
Un défaut d'empathie.....	26
Un concept en cours d'élaboration.....	27
<b>3. Agresseurs et pairs : de nouveaux profils.....</b>	<b>29</b>
Du côté des harceleurs.....	30
Du côté des témoins.....	35
<b>4. Mesurer le harcèlement pour mettre en place des actions de prévention.....</b>	<b>41</b>
Un instrument utilisable par les professionnels.....	42
L'exemple d'une enquête dans un collège.....	44
Se recentrer sur l'établissement.....	47
<b>5. Les nouveaux terrains de jeux des adolescents.....</b>	<b>49</b>
Les principales enquêtes internationales.....	49
Les nouvelles technologies à la disposition des élèves.....	50

L'accès au téléphone portable :	
une course à l'équipement précoce.....	53
Absence de téléphone, absence d'amis ? .....	56
L'accès au téléphone portable protège-t-il du harcèlement ? .....	58
Quels accès donner à l'ordinateur ? .....	60
Sites Internet, applications et réseaux sociaux .....	62
Et demain ? .....	67
<b>6. Les collégiens et les réseaux sociaux.....</b>	<b>69</b>
L'âge du premier accès à Facebook.....	69
Une population « high-tech » .....	70
Évolution des formes de sociabilité.....	70
Sociabilité et réseaux sociaux.....	72
<b>7. Les problèmes rencontrés dans l'usage de l'internet et des téléphones portables.....</b>	<b>75</b>
Des usages domestiques non protecteurs.....	78
Le harcèlement et les nouveaux modes de communication .....	80
Relations entre réseaux sociaux et harcèlement.....	83
Un cyberharcèlement scolaire sans fonctionnement autonome .....	84
La frénésie de communication illusion de sociabilité.....	85
<b>8. Sexting.....</b>	<b>89</b>
Un même scénario qui se répète .....	91
Trahison et exhibition publique.....	93
Un jeu de séduction .....	94
Le rôle des pairs : relayeurs et censeurs .....	95
Engager le débat avec les adolescents.....	97
<b>9. Les geeks à l'école ou les nouvelles sociabilités en eaux troubles.....</b>	<b>99</b>
Définir l'objet de l'étude.....	101
Des modalités d'apprentissage peu académiques.....	105
Des sollicitations diverses et variées .....	107
La tentation du côté obscur de la force.....	108
Des compétences à exploiter... avec prudence .....	110

<b>10. Des adultes désarmés</b> .....	113
Le centre est partout et la circonférence nulle part.....	114
Le malaise des enseignants.....	115
Le désarroi des familles.....	117
<b>11. Approches éducatives</b> .....	119
Aristote et les réseaux sociaux.....	120
Vie privée et vie publique.....	123
Popularité.....	125
Vers un humanisme numérique.....	126
<b>12. Approches juridiques</b> .....	129
Une définition juridique du harcèlement scolaire.....	129
Le sexting et la loi : la <i>textopornographie</i> française.....	132
Faut-il interdire le téléphone portable à l'école ?.....	135
Et si l'on inversait le problème ?.....	136
<b>Conclusion</b> .....	137
<b>Bibliographie</b> .....	141
<b>Index</b> .....	147

EXEMPLAIRE DE LECTURE



# Introduction

**A**près des années de déni, les pouvoirs publics français ont admis à la fin de l'année 2010 l'existence et l'importance d'un problème qui, chez certains de nos voisins européens, était pris en charge depuis plus de trente ans. Au cours de l'année 2011, d'importantes initiatives de sensibilisation ont certes été prises, mais, dans bien des cas encore, les élèves victimes et leurs familles se heurtent localement à l'impuissance, à l'indifférence ou à la dénégation de la part de certains responsables éducatifs. Cette incapacité française à s'engager résolument dans la prévention des brimades scolaires est aujourd'hui encore plus préoccupante qu'elle ne l'était il y a quelques années ; car le harcèlement vient, en peu de temps, de trouver de très solides et inquiétants alliés : le développement accéléré des techniques de communication apporte en effet au harcèlement une extraordinaire caisse de résonance. Avec l'usage des téléphones portables, de l'Internet et des réseaux sociaux, le harcèlement est sorti des murs de l'école. Le domicile n'est plus pour une victime le domaine qui restait jadis protégé des agressions. Actuellement, un élève peut être persécuté 24 heures sur 24. La cour de l'école n'est plus le lieu principal des tourments. C'est désormais jusqu'à l'autre bout du monde que des propos injurieux ou des rumeurs blessantes peuvent être colportés.

En très peu de temps, un cyberharcèlement a pris naissance et s'est développé à très grande vitesse. Cette nouvelle forme de violence représente un véritable défi pour tous ceux qui travaillent à la prévention du harcèlement scolaire. Le concept même de cyberharcèlement soulève, en effet, un certain nombre de difficultés qui sont à la fois d'ordre théorique et pratique, juridique et éducatif. Nous nous sommes efforcés dans cet ouvrage de faire d'abord le point sur les connaissances actuelles en matière de harcèlement et de cyberharcèlement, d'examiner ensuite l'ensemble des difficultés que posent aux éducateurs ces formes de violence, et de rechercher enfin quelles sont les différentes pistes de prévention qui peuvent être mises en œuvre.

Ce livre n'aurait pas pu être réalisé sans l'aide des nombreux élèves et parents qui nous ont confié leurs témoignages, ni sans le soutien d'enseignants, CPE et chefs d'établissements qui nous ont associés à leurs expériences de prévention. Nous les en remercions tous personnellement.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

## 1

## School bullying : La formation d'un concept

Dans les pays anglo-saxons, l'expression *school bullying* désigne un type particulier de violence entre élèves : la répétition des mêmes faits (des surnoms déplaisants, des moqueries, une mise à l'écart du groupe, et parfois même des coups...) perpétrés sur une longue durée et dans le cadre d'un rapport de force disproportionné ; les Espagnols et les Canadiens préfèrent parler d'*intimidation* ; les Allemands et les Suédois utilisent le terme *mobbing* ; la France a choisi l'expression *harcèlement entre élèves*. Ce sont des chercheurs scandinaves qui ont théorisé cette forme de violence scolaire à partir de la fin des années mil neuf cent soixante-dix. Dans son ouvrage, *Bullying at school*<sup>1</sup>, Dan Olweus a donné du harcèlement la définition suivante : « *un élève est victime de violence (a student is being bullied) lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de un ou plusieurs élèves [...]. L'élève visé par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve en quelque sorte démuni face à l'élève (ou aux élèves) qui le harcèle* ».

Dan Olweus a réalisé en 1983-1984 la première grande enquête visant à mesurer l'ampleur du phénomène : selon ses résultats, 9 % des élèves interrogés sont concernés en tant victimes et 7 % se reconnaissent eux-mêmes comme agresseurs. Ce pourcentage de 16 % d'élèves concernés apparaît, selon l'enquête de Olweus, comme constant quel que soit l'effectif des classes et quelles que soient les conditions socio-économiques des élèves concernés. Le travail de Dan Olweus a largement été popularisé dans un grand nombre d'autres pays et la réflexion sur le school bullying s'est enrichie par l'apport de différents autres chercheurs.

La plupart des textes théoriques consacrés à la question du harcèlement ne sont pas disponibles dans notre langue. Aussi le public français a-t-il été tenu en grande partie dans l'ignorance des débats qui ont eu lieu entre les chercheurs étrangers. On se tromperait, en effet, en se représentant le school bullying comme un concept figé, faisant l'objet d'une définition unique et consensuelle.

---

1. L'ouvrage de Dan Olweus paru en Suède en 1986 a été édité en France en 1999 par ESF éditeur, dans une traduction de Marie-Hélène Hammen sous le titre *Violence entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*.

## Séparer ce qui fait consensus de ce qui fait débat

Afin d'analyser de façon précise cette notion complexe, il nous paraît nécessaire de faire une distinction entre ce qui fait consensus entre les chercheurs et ce qui fait largement débat. Parmi les données théoriques qui paraissent communément admises pour définir le school bullying, on peut citer trois caractéristiques :

1. la répétition d'actions négatives sur une certaine durée,
2. la disproportion des forces,
3. l'incapacité pour celui qui le subit de se défendre par lui-même.

Ainsi la définition donnée par les suédois Erling Roland et Elaine Munthe (1989) peut-elle être considérée comme largement consensuelle : « *Une violence à long terme physique ou psychologique perpétrée par un individu ou par un groupe à l'encontre d'un individu qui est dans l'incapacité de se défendre dans ce contexte précis* ». Il en va de même pour celle donnée par le britannique Peter K. Smith en 1992 : « *Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de harcèlement lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de harcèlement lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de harcèlement* ». Mais le consensus s'arrête ici : en examinant les analyses des différents auteurs, on remarque en effet que trois autres points font largement débat :

1. Quels rôles respectifs faut-il attribuer au groupe et à l'individu dans la formation du bullying ?
2. Existe-t-il des profils types d'intimidateurs ?
3. Le harcèlement doit-il être qualifié d'intentionnel ?

À ces différentes questions des réponses très différentes sont apportées selon les auteurs auxquels on se réfère.

## 1<sup>er</sup> point de divergence : le rôle du groupe ou celui de l'individu

Les actes d'intimidation sont-ils principalement perpétrés sous l'influence du groupe ou bien puisent-ils prioritairement leur origine dans l'action de certains individus ? Cette question a opposé les deux théoriciens historiques du harcèlement, Anatol Pikas et Dan Olweus<sup>2</sup>. Le premier considère que l'intimidation est toujours un phénomène de groupe ; il soutient que la violence exercée par un groupe est radicalement différente de celle perpétrée par des individus isolés ; il reproche à Olweus de mêler à l'intérieur du concept de school bullying la violence du groupe et celle des individus ; il est convaincu que certains intimidateurs éprouvent un réel désir de faire cesser le harcèlement mais que, soumis à la pression du groupe, ils sont incapables d'y mettre fin ; il propose même d'utiliser un terme spécifique, *mobbing*, pour désigner la violence d'un groupe à l'encontre d'individus incapables de se défendre. Le second met davantage l'accent sur le rôle joué par certains individus agressifs et violents ; ce sont eux qui sont à l'origine du bullying ; c'est leur agressivité qui entraîne le groupe vers des actes d'intimidation ; Dan Olweus ne s'attarde pas dans ses analyses sur les mécanismes de groupe : ceux-ci sont principalement considérés comme des facteurs aggravants les comportements violents, mais jamais comme pouvant être à leur origine. L'opposition entre les tenants du mobbing et ceux bullying est historique : elle sépare d'un côté une approche contextuelle ou environnementale (celle de Pikas) selon laquelle l'origine du phénomène d'intimidation relève principalement de facteurs extérieurs, de causes exogènes telles que l'influence du groupe sur les individus, et de l'autre, une approche plus individuelle (celle de Olweus), pour laquelle l'environnement n'est pas considéré comme un élément premier, et qui privilégie les causes endogènes par rapport aux explications environnementales.

L'analyse de Dan Olweus reste très individuelle, très psychologique et d'une certaine façon assez *libérale* – car, ainsi que l'observe très justement Roger Fontaine (2009), dans cette perspective l'individu reste toujours « *l'architecte de son statut social* ». Les options libérales de Dan Olweus expliquent en grande partie la méfiance des chercheurs français à l'égard de ses thèses ainsi qu'en témoignent les propos d'Éric Debarbieux et Catherine Blaya : « *La solution au problème [de la violence scolaire] serait alors facilement trouvée, il s'agirait d'éloigner les éléments perturbateurs. Une tendance que nous pourrions associer aux recherches sur le School bullying est celle de l'étiquetage des comportements antisociaux et la pathologisation des comportements perturbateurs, dédouanant parfois les institutions sociales de toute production de la violence*<sup>3</sup> ». Les analyses

2. Anatol Pikas est né en Estonie en 1928 ; il a fait toute de sa carrière en Suède à l'université d'Uppsala. Dan Olweus est né en Suède en 1931 et il a fait l'essentiel de sa carrière en Norvège à l'université de Bergen  
3. Debarbieux, Blaya, 2000.

d'Anatol Pikas auraient pu constituer une alternative théorique intéressante à l'approche d'Olweus mais, pour des raisons sur lesquelles nous continuons de nous interroger, la recherche française a systématiquement occulté les travaux d'Anatol Pikas. Éric Debarbieux, en particulier, ne mentionne jamais cet auteur.

## 2<sup>e</sup> point de divergence : Existe-t-il des profils types d'intimidateurs ?

Les auteurs d'actes d'intimidation peuvent-ils être identifiés par des profils nettement tranchés ? Cette question divise également les auteurs. Pour simplifier, nous pouvons ranger leurs réponses en trois catégories : ceux qui répondent fermement *oui*, ceux qui répondent avec autant de fermeté non et ceux dont les réponses sont nuancées. Dans le camp du oui, on retrouve naturellement Dan Olweus (1997) pour qui il existe des agresseurs-types : Les *bullies*, observe-t-il, se distinguent par « *leur agressivité envers leurs pairs mais aussi envers les adultes* ». Ils se caractérisent par un fort charisme, « *une impulsivité, une faible empathie et un besoin de dominer les autres* ». Ils sont souvent physiquement plus forts que les autres et, ajoute-t-il, il est naturel de prévoir qu'ils « *courent un risque infiniment plus grand d'adopter plus tard d'autres comportements à problème tels que la délinquance et l'alcoolisme* ». Dan Olweus soutient, en effet, que des comportements d'intimidation à l'école peuvent être considérés comme prédicteurs d'actes ultérieurs de criminalité. « *L'intimidation au début de l'adolescence, écrit-il (2011) est fortement prédictive d'une criminalité postérieure. Les anciens intimidateurs sont surreprésentés dans les registres de la criminalité* ». Parvenus à l'âge adulte (24 ans), 55 % d'entre eux auraient été, selon les résultats de ses enquêtes, reconnus coupables d'un ou plusieurs délits. David Farrington (2011) soutient un point de vue similaire. Ce criminologue britannique a suivi durant 40 ans une cohorte de 411 garçons ayant été identifiés comme *bullies* dans les années 1960 ; il a ainsi pu observer qu'avoir été harceleur à l'adolescence augmentait de façon très significative les condamnations pour faits de violence à l'âge adulte. Ainsi 32,4 % des anciens harceleurs de son échantillon reconnaissent-ils avoir régulièrement des comportements violents contre 17 % chez les non-harceleurs.

On ne s'étonnera pas de trouver dans le camp du non les théoriciens du mobbing, Anatol Pikas et Ken Rigby. Pour ce dernier, le portrait des harceleurs-types n'est rien d'autre qu'une caricature qui, écrit-il, « *séduit fortement le moraliste qui sommeille en chacun de nous* » mais qui ne coïncide en aucune manière avec la réalité des faits. Les intimidateurs que les professionnels rencontrent au quotidien ne ressemblent pas au portrait qu'en font certains auteurs ; bien loin des brutes décrites par Olweus, ils se présentent le plus souvent comme des jeunes gens tout à fait ordinaires, au point que l'on est souvent frappé par l'écart

existant entre l'inouïe méchanceté des actes commis et la personnalité banalement ordinaire de ceux qui les ont perpétrés. Toute représentation caricaturale et manichéenne des harceleurs constitue même, selon Ken Rigby, un obstacle majeur à la compréhension du school bullying.

Nous nous permettrons d'ajouter une observation personnelle au sujet des prédictions d'Olweus sur le destin criminel des anciens harceleurs. Elles nous rappellent l'anecdote citée par Sartre dans *L'Être et le Néant* : admettons que j'ai commis étant enfant un petit larcin et que je sois devenu par la suite un dangereux malfaiteur, on s'accordera pour voir dans ce délit véniel la préfiguration de ma destinée délinquante. Mais, si je suis tout au contraire devenu le meilleur des hommes, le même délit pourra être considéré comme l'acte par lequel j'ai pris conscience de ma faute et qui m'a conduit sur le chemin de la vertu. Que peut-on induire d'un épisode de l'enfance sinon d'hasardeuses conjectures ? Les épisodes de passé ne sont-ils pas toujours réécrits à la lueur de ceux qui leur ont succédé ? La création d'une science sociale prédictive était, il est vrai, un rêve qui animait les fondateurs de la sociologie française ; mais le caractère hautement imprévisible des destinées humaines a toujours mis en échec cet ambitieux projet. Nous continuerons donc d'observer avec une très grande prudence toutes les formes de prédictions.

La pédopsychiatre Nicole Catheline (2015) apporte sur la question des profils-types un éclairage particulièrement original et intéressant. Son analyse tend à montrer que les profils des agresseurs et ceux de leurs cibles sont moins éloignés qu'on ne pourrait l'imaginer. Les personnalités des harceleurs et celles des victimes présentent en effet certains points communs : ils partagent, selon la thérapeute, « *une vulnérabilité commune, une difficulté à régler ses émotions, les siennes propres et celles d'autrui* ». « *Ces défaillances de régulation, poursuit-elle, portent à la fois sur la reconnaissance des émotions et sur la capacité à les nommer quand on les rencontre en soi et chez autrui* ». Nicole Catheline constate que les harceleurs et les harcelés présentent le même risque dépressif et qu'il n'est pas rare, pour ces raisons, qu'un ancien intimidateur devienne à son tour la cible du harcèlement. On aurait donc tort d'opposer les agresseurs et leurs cibles en les représentant sous la forme de profils nettement tranchés. Les chercheurs belges Benoît Galand et Noémie Baudoin (2015) se montrent également nuancés concernant la question des profils-types : ils observent que l'intensité du bullying varie davantage entre les classes d'une même école qu'entre deux écoles différentes et soutiennent que « *c'est donc plus dans la nature de la relation entre les élèves qu'il faut rechercher l'origine du harcèlement que dans la personnalité des auteurs ou des victimes* ».

### 3<sup>e</sup> point de divergence : le harcèlement doit-il être qualifié d'intentionnel ?

Doit-on intégrer dans une définition du harcèlement son caractère intentionnel ? Que faut-il exactement entendre par ce terme ? Peut-on être assuré qu'en toutes circonstances les harceleurs sont animés par une réelle volonté de nuire ? Sur ce point encore les réponses divergent. Certains auteurs ont donné des définitions du bullying qui ne laissent planer aucun doute sur son caractère intentionnel. Ainsi les britanniques Delwyn Tattum et Eva Tattum (1992) définissent-ils le harcèlement dans les termes : « *une volonté consciente et délibérée de blesser quelqu'un et de le mettre en état de stress* ». Dans la plupart des *anti bullying policies*, ces règlements par lesquels les établissements scolaires britanniques déclinent leur politique de prévention, on retrouve une autre définition qui ne laisse pas davantage de place à l'ambiguïté concernant l'intention nuisible des harceleurs : « *une volonté délibérée et consciente de blesser, de menacer ou d'effrayer*<sup>4</sup> ». Mais si l'on excepte ces deux points de vue nettement tranchés, on observe que de nombreux auteurs citent le caractère intentionnel sans véritablement s'arrêter pour préciser ce qu'ils entendent exactement par ce mot. La notion d'intentionnalité est souvent évoquée, mais elle est rarement définie, et moins encore problématisée. Aussi nous paraît-il souhaitable de rechercher ce que l'on peut précisément entendre par ce terme et s'il est bien adapté pour caractériser le harcèlement scolaire.

On doit à Aristote une distinction importante : dans *l'Éthique à Eudème*, le philosophe distingue les actions non-intentionnelles qui sont accomplies sous l'effet de la nécessité – elles ne pouvaient donc pas ne pas se produire – et les actions intentionnelles qui contiennent une part de contingence et sont le fruit d'une certaine délibération – celles-ci auraient donc parfaitement pu ne pas se dérouler. Mais à ce stade de sa réflexion, le stagirite ne se prononce pas sur le degré de conscience, de délibération ou de liberté qui sous-tend un acte intentionnel ; il se borne à souligner son caractère contingent. Prenons un exemple : un adolescent se moque d'un autre, ou bien l'appelle par un surnom, ou encore colporte une rumeur à son sujet. Il s'agit incontestablement, au sens aristotélicien, d'une action intentionnelle : il aurait, en effet, parfaitement pu ne pas la commettre. L'intention est certes présente mais quelle est exactement sa nature ? Cet acte a-t-il été commis, première possibilité, de façon irréfléchie sans avoir vraiment conscience de blesser autrui ? ou bien, seconde possibilité, parce que les autres le faisaient aussi et que l'adolescent n'a pas pu ou pas su prendre ses distances par rapport au groupe ? ou enfin, dernière possibilité, l'acte a-t-il été accompli de façon froidement préméditée avec la volonté de nuire.

---

4. Cette définition figure dans une publication du Scottish Council for Research in Education (M. Johnstone, P. Munn, et L. Edwards, *Action Against Bullying : a support pack for schools*, 1992).



La notion d'intentionnalité peut être entendue dans des sens très différents. Ainsi lorsque l'on dit qu'un acte de harcèlement est intentionnel, entend-on par ce terme un faible degré d'intentionnalité, un défaut de réflexion, une immaturité, une incapacité à se distancier du groupe ? Ou bien évoque-t-on un fort degré d'intentionnalité, une volonté consciente, rationnelle et préméditée de nuire à autrui, une sorte de perversité, le choix délibéré du mal ? Le terme est vaste et imprécis ; il nous renseigne sur le caractère contingent de l'action en indiquant que celle-ci contient dans ses motivations une part de délibération ; mais il ne nous dit rien sur le degré exact de conscience qui a accompagné sa réalisation. La notion d'intentionnalité peut ainsi s'appliquer à des attitudes fort différentes et très éloignées les unes des autres. Il conviendrait donc pour être rigoureux de distinguer à l'intérieur des conduites d'intimidation celles qui relèvent d'un faible degré de délibération de celles qui ont été réalisées avec intention avérée de nuire. Mais rien n'est plus difficile à mesurer qu'une intention ; il n'existe, en effet, aucun dispositif expérimental permettant de mesurer le degré d'intentionnalité d'une action. Le caractère intentionnel du harcèlement ne peut donc pas être établi de façon certaine ; il s'agit d'une simple hypothèse, aussi impossible à valider qu'à réfuter.

Intégrer au sein d'une définition du harcèlement la notion d'intentionnalité nous paraît donc assez contestable pour trois types de raisons principales.

1. On peut d'abord se demander s'il est, sur le plan logique, bien cohérent d'intégrer au sein d'une définition une donnée qui s'avère elle-même aussi peu définie.
2. On peut ensuite s'interroger, sur le plan épistémologique, sur la validité d'une définition reposant sur ce qui, en l'absence de tout instrument empirique de mesure, n'est rien d'autre qu'une hypothèse, voire un simple parti pris de l'observateur. Car en désignant le harcèlement comme intentionnel, on fait implicitement le choix de privilégier une attribution interne (*l'intimideur a accompli son acte volontairement*) au détriment d'une attribution externe (*il l'a fait parce que le contexte l'y a poussé*) ; en l'absence de dispositif expérimental permettant de trancher entre les deux types d'attributions, ce choix demeure entièrement arbitraire<sup>5</sup>.
3. On peut, enfin, sur le plan éducatif émettre quelques doutes sur un procédé consistant à présupposer chez l'enfant qu'on éduque la présence d'un certain état d'esprit alors même que rien ne permet d'en connaître l'existence avec certitude. Car ce qui pour le chercheur est une hypothèse (*il se peut que le harcèlement soit intentionnel*) peut rapidement se transformer en un soupçon de la part de l'éducateur (*je soupçonne l'élève que j'ai face*

5. En psychologie sociale, on nomme « *erreur fondamentale d'attribution* » la tendance consistant à surévaluer les facteurs internes par rapport aux facteurs externes pour expliquer les causes d'un comportement (Lee Ross, 1977).

*à moi de harceler volontairement son camarade*). Cette induction soupçonneuse n'est pas sans conséquence au plan éducatif. Le philosophe Alain a magistralement montré que la défiance a « *fait plus d'un voleur* » et que méfiance et soupçon n'ont jamais eu la moindre efficacité pédagogique.

### Des choix théoriques importants

- Faut-il se représenter le harcèlement comme l'action négative d'individus violents ? Ou bien doit-on le voir d'abord comme un phénomène de groupe ?
- Doit-on considérer qu'il existe un profil-type de l'élève harceleur caractérisé par son charisme et son manque d'empathie ? Ou bien devons-nous observer les intimideurs comme des enfants ou adolescents soumis à la pression du groupe et qu'il conviendrait d'aider afin qu'ils s'affranchissent de cette tutelle ?
- Faut-il intégrer la notion d'intentionnalité dans la définition du harcèlement ? Ou bien doit-on garder à l'égard de ce terme une certaine prudence ?

Ces interrogations sont décisives. Elles doivent être examinées avec attention par les professionnels qui sont amenés à traiter les cas de harcèlement. Car selon les choix qui seront faits pour répondre à ces questions, les modalités de traitement pourront très sensiblement différer.

## 2

## Cyberbullying : des difficultés théoriques

Le terme *cyberbullying* a été utilisé pour la première fois en 2003 par le professeur canadien Bill Belsey qui en a donné la définition suivante : « *La cyber-intimidation est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (comme l'e-mail, le téléphone portable et les SMS, la messagerie instantanée, les pages Web personnelles) pour adopter délibérément, répétitivement et de manière agressive un comportement à l'égard d'un individu ou d'un groupe avec l'intention de provoquer un dommage à autrui.* » Le chercheur britannique Peter K. Smith a, de son côté, apporté en 2008 une autre définition : il s'agit, selon lui, d'un « *acte agressif, intentionnel perpétré au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule* ».

On observe à travers les définitions de ces deux auteurs que les principales caractéristiques du cyberharcèlement sont sensiblement les mêmes que celles par lesquelles Dan Olweus avait identifié le harcèlement entre élèves. Comme le *school bullying*, le cyberharcèlement semble présenter trois principales caractéristiques : la répétition et la longue durée d'abord, la disproportion des forces en faveur des agresseurs ensuite et, enfin, l'intention manifeste de nuire de la part de celui qui harcèle. Les universitaires belges, Heidi Vandebosch et Katrien Van Cleemput (2008) ont d'ailleurs entièrement confirmé cette parenté existant entre le cyberharcèlement et le harcèlement classique ; les trois conditions qu'elles fixent pour qu'une action soit qualifiée de *cyberbullying* sont, en effet, exactement les mêmes que celles présentes dans le harcèlement traditionnel :

« *Afin d'être considérées comme du véritable cyberharcèlement, observent-elles, ces pratiques doivent répondre à plusieurs critères. Elles doivent avoir l'intention de blesser (de la part de l'auteur) elles doivent être perçues comme nuisibles (par la victime) ; elles doivent faire partie d'un dispositif répétitif d'actions négatives en ligne ou hors ligne, elles doivent enfin être effectuées au sein d'une relation caractérisée par un déséquilibre du pouvoir.* »

Cette apparente proximité entre les définitions du *school bullying* et celle du cyber-harcèlement suscite un certain nombre d'interrogations et nous met

en présence d'une difficulté théorique. La proximité entre les définitions induit-elle une nécessaire parenté entre les phénomènes ? Les ressemblances entre *bullying* et *cyberbullying* sont-elles réelles ou simplement apparentes ? Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées. Si les définitions sont si proches, c'est peut-être d'abord – première hypothèse – parce que les phénomènes sont quasiment identiques. Il est, en effet, tentant de considérer que le cyberharcèlement n'est rien d'autre que la forme moderne et électronique du traditionnel *school bullying*, une sorte de continuation du harcèlement classique par d'autres moyens plus efficaces, plus sophistiqués et donc plus dangereux. Pour reprendre le titre éloquent d'un article de Qing Li<sup>1</sup> (2007), il s'agirait d'une « *nouvelle bouteille mais d'un vieux vin* ». Cette première hypothèse semble légitimée par les définitions que les chercheurs ont données du *cyberbullying*, mais elle ne rend peut-être pas entièrement compte de la réalité du phénomène. On peut forger une seconde hypothèse selon laquelle le cyberharcèlement accroîtrait non seulement certains effets du *school bullying*, mais constituerait, en même temps, un phénomène possédant des spécificités propres, se différenciant ainsi du harcèlement classique autant par sa logique, sa dynamique, que par les mécanismes qu'il mettrait en œuvre.

Selon la première hypothèse, le cyberharcèlement ne différencierait du *school bullying* que par l'emploi de moyens différents – il s'agirait donc d'une simple différence de degré –, selon la seconde, ce serait la nature même du harcèlement qui se trouverait modifiée – il s'agirait donc d'une véritable différence de nature. Pour la première, *school bullying* et *cyberbullying* seraient les deux faces d'une même réalité ; pour la seconde, la ressemblance entre les deux phénomènes serait plus apparente que réelle, le *cyberbullying* constituant en lui-même un processus spécifique.

## Une cour de récréation mondiale

On pourrait avancer, en faveur de la première hypothèse, que le *cyberbullying* ne modifie pas fondamentalement les données de base du *school bullying*, mais qu'il ne fait rien d'autre que les amplifier. C'est le point de vue qu'ont adopté Peter K. Smith, Qing Li et Donna Cross dans l'introduction d'un récent ouvrage qu'ils ont coordonné (2012). Ces auteurs considèrent que les différences entre *bullying* et *cyberbullying* ne « *doivent pas être surestimées* », et qu'elles constituent plus « *des différences de degré que de nature* ». Il est vrai que, par la puissance des moyens qu'il met en œuvre, le *cyberbullying* confère au phénomène du harcèlement une ampleur jusqu'alors inégalée en accroissant son champ d'action autant dans l'espace que dans le temps.

---

1. Qing Li est une universitaire canadienne. Elle est actuellement professeur à l'université de Towson aux États-Unis. Elle a coordonné en 2012 avec Peter K. Smith et Donna Cross l'ouvrage collectif *Cyberbullying in the Global Playground*.