

Cultures et normes adolescentes : quelles fonctions éducative et adaptative pour le harcèlement entre pairs à l'école ?

Tina Stahel, Zoe Moody

DANS **BULLETIN DE PSYCHOLOGIE** 2023/2 (NUMÉRO 580), PAGES 91 À 105
ÉDITIONS **GROUPE D'ÉTUDES DE PSYCHOLOGIE**

ISSN 0007-4403

DOI 10.3917/bupsy.580.0091

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2023-2-page-91.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Groupe d'études de psychologie.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Cultures et normes adolescentes : quelles fonctions éducative et adaptative pour le harcèlement entre pairs à l'école ?

STAHEL Tina ^a

MOODY Zoe ^a

Résumé : Le harcèlement à l'école émerge d'un système des pairs, composé de plusieurs élèves en interaction qui se lient pour agresser de manière répétitive des camarades. Cette contribution approfondit l'étude de la fonction du harcèlement au regard des cultures et des normes adolescentes ; elle vise à comprendre les besoins exprimés au travers de comportements inappropriés et antisociaux. Quarante-cinq adolescents (féminin= 22 ; masculin= 23 ; autre= 0) âgés entre 10 et 17 ans (M= 14) et vivant en Suisse ont participé à des *focus groups* et à des entretiens individuels sur leurs expériences du harcèlement. Les résultats montrent que les violences traduisent les normes prévalant dans les groupes de jeunes, indiquant les comportements plus ou moins attendus de la part des pairs et répondant à des enjeux identitaires.

Adolescent cultures and norms: What are the educational and adaptive functions of peer bullying at school?

Abstract: Bullying in schools emerges from a peer system, consisting of several interacting students who bind themselves to repeatedly assault peers. This paper explores the function of bullying in relation to adolescent cultures and norms; its aim is to understand the needs expressed by inappropriate and anti-social behavior. Forty-five adolescents (female= 22; male= 23; other= 0) aged between 10 and 17 (Av.= 14) and living in Switzerland took part in focus groups and individual interviews about their experiences of bullying. The results show that violence reflects the prevailing norms within groups of young people, indicating what behaviour is more or less expected from peers and responding to identity issues.

^a Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et Université de Genève (UNIGE), Suisse.

Correspondance : Tina Stahel, avenue du Sim-plon 13, 1890 Saint-Maurice, Suisse.

Courriel : tina.stahel@hepvs.ch

Texte reçu le 22 février 2022 accepté le 18 juillet 2022.

<http://www.bulletindepsychologie.net>

INTRODUCTION

Les recherches menées sur le harcèlement entre pairs en milieu scolaire se sont, dans un premier temps, surtout centrées sur l'étude des élèves victimes et auteurs, par exemple, en analysant leurs facteurs de risque ou de vulnérabilité (Olweus, 1991 ; Sutton, Smith, 1999 ; Saint Martin, 2012). Plus récemment, la focale est davantage placée sur le fait que le harcèlement résulte d'un phénomène de groupe plutôt que d'interactions problématiques entre quelques élèves isolés (Salmivalli, 2010 ; Saarento, Salmivalli, 2015 ; Catheline, 2015 ; Moody, Stahel, Di Giacomo, 2020 ; Quartier, Bellon, 2020 ; Stahel, 2021). En effet, dans une perspective systémique et interdisciplinaire (Cronici, McCulloch, 2004 ; Seron, Wittezaele, 2009 ; Luisier, 2010 ; Darbellay, 2011, 2014 ; Moody, Darbellay, 2019), le harcèlement émerge d'un « système de pairs » (Luisier, 2010, p. 10) ; plusieurs élèves en interaction s'influencent mutuellement et se lient pour agresser ou exclure de manière répétitive un ou plusieurs camarades qui peinent à se défendre (voir notamment Stahel, 2021). Suivant cette logique, le développement de liens sociaux entre pairs constitue un contexte potentiellement risqué pour les élèves. L'école, dont l'un des objectifs prioritaires est de permettre la socialisation des élèves, constitue également un milieu propice à l'émergence de situations de harcèlement. Ce milieu favorise, voire contraint le développement de liens sociaux entre pairs, au sein par exemple d'une classe ou d'un cours. Parallèlement, les élèves développent une proximité avec certains camarades au détriment d'autres (Kindelberger, 2018). La création de liens sociaux est aussi une occasion pour les élèves de se découvrir et d'apprendre au contact de pairs, notamment durant la période de l'adolescence¹. En se comparant et en s'identifiant à des pairs, les élèves découvrent des aspects de leur identité (Rageliené, 2016 ; Hernandez, Oubrayrie-Roussel, Prêteur, 2014). Leurs pairs leur adressent des *feedbacks*² sur leurs manières d'être et de faire, leur donnant la possibilité d'évoluer dans la défini-

tion de leur identité (Rageliené, 2016). Le besoin de faire partie d'un groupe de pairs et de se sentir valorisé en son sein fait émerger une tendance au conformisme chez les élèves (Gifford-Smith, Dodge, Dishion, McCord, 2015 ; Coslin, 2007 ; Hernandez et coll., 2014 ; Kindelberger, 2018). Ce conformisme renvoie à leur capacité de juger leurs pairs et d'ajuster leurs comportements à leurs attentes (Coslin, 2007 ; Hernandez et coll., 2014). Il est d'ailleurs d'autant plus marqué en raison de la perte de repère que les élèves peuvent vivre à l'approche ou lors de la période de transition entre l'école primaire et le secondaire I³. En effet, les changements d'école, de classe, d'enseignants voire d'amis peuvent renforcer leur besoin de se sentir importants aux yeux de leurs pairs (Salmivalli, 2010). Les élèves tentent alors de consolider leur construction de soi en liant des aspects de leur identité à celles de leurs pairs (Durif-Varembont, Weber, 2014). Le conformisme est central pour se définir et être reconnu par ses camarades comme l'un ou l'une des leurs. Les élèves vont ainsi co-construire, partager et valoriser des savoirs, des connaissances et des comportements/compétences à acquérir ainsi que maîtriser pour s'intégrer auprès de pairs. Ces compétences sont constitutives de cultures adolescentes ; les élèves tentent d'y adhérer, sous peine d'être exclus par leurs camarades et de fragiliser leur développement identitaire (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Delalande, 2006 ; Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016 ; Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Rageliené, 2016). De ces cultures adolescentes émergent des normes qui traduisent ce qui peut être fait ou non en tant que jeune (Verhoeven, 2012). Cette contribution a pour objectif de mettre en lumière les fonctions éducative et adaptative du harcèlement aux regards des cultures et des normes adolescentes.

HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS

Le harcèlement, lorsqu'il est compris comme émergeant d'un système des pairs, relève de facteurs plutôt contextuels qu'individuels (Saarento, Salmivalli, 2015 ; Catheline, 2015 ; Stahel, 2021). Les comportements des élèves sont ainsi analysés au regard de ceux de leurs pairs. La littérature (Salmivalli, 2010 ; Saarento, Salmivalli, 2015 ; Catheline, 2015 ; Moody et coll., 2020 ; Quartier, Bellon, 2020 ; Stahel, 2021) indique que les élèves peuvent

1. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la période de l'adolescence débute approximativement vers 10 ans et peut durer jusqu'à 19 ans (Sacks, 2003). Dans le cadre de cette contribution, nous proposons de considérer que l'adolescence, bien qu'elle soit complexe à définir, renvoie à la période entre l'enfance et l'âge adulte, au cours de laquelle le développement identitaire se consolide, même si celui-ci se construit tout au long de la vie (Kerpelman, Pittman, 2018).

2. Dans cette contribution, le terme « *feedbacks* » renvoie à des retours formulés par des élèves sur les manières d'être ou de faire de leurs pairs, leur donnant la possibilité d'évoluer dans la définition de leur identité.

3. En Suisse, l'école primaire concerne approximativement les élèves âgés entre 4-5 et 11-12 ans et le secondaire I celles-celles de 12-13 à 14-15 ans. La période de transition entre le primaire et le secondaire I se déroule autour de 12-13 ans.

adopter plusieurs rôles dans les cas de harcèlement. Des rôles qui peuvent varier entre le fait de subir des violences de la part de pairs (victimes), de les exercer à leur encontre (autrices ou auteurs) ou d'y être exposés (témoins). Les élèves témoins, présents dans plus de 80 % des situations de harcèlement (Polanin, Espelage, Pigott, 2012), ont de plus un rôle central prolongeant ou renforçant les violences exercées à l'encontre des victimes, leur donnant ainsi du sens (Salmivalli, 2010). Sans leur présence, le recours aux violences perd de son intérêt (Quartier, Bellon, 2020). Ces données invitent à analyser les contraintes et les restrictions qui empêchent les élèves témoins de se comporter différemment, par exemple en venant en aide aux élèves harcelés. Les contraintes et restrictions sont d'autant plus présentes durant l'adolescence en raison des enjeux identitaires auxquels les élèves font face. La fragilité identitaire des élèves renforce l'importance de plaire à ses pairs, ou *a minima* de ne pas être exclus, en répondant à leurs attentes (Durif-Varembont, Weber, 2014). Le conformisme entre élèves est d'autant plus fort que les pairs vivent une situation similaire et qu'ils ne se perçoivent pas comme ayant *a priori* une « intention éducative »⁴ entre-eux, contrairement aux adultes qui les entourent (Delalande, 2003, p. 9 ; Kindelberger, 2018).

La régulation des systèmes des pairs est en partie réalisée au travers des *feedbacks* adressés par les élèves qui en font partie. Comme susmentionné, ces *feedbacks* donnent des indications aux élèves pour ajuster leurs comportements (Seron, Wittezaele, 2009). Lorsque les comportements d'élèves se situent avec un écart élevé de la norme de fonctionnement du système, ils mettent en péril son équilibre (Seron, Wittezaele, 2009 ; Stahel, 2021). Conséquemment, une perméabilité entre les rôles des situations de harcèlement est observée (Moody et coll., 2020 ; Stahel, 2021). Ajustant de manière continue leurs comportements, les élèves changent relativement facilement de rôle au fil des interactions avec leurs camarades. L'adaptation de leurs comportements est, en outre, d'autant plus complexe que les élèves appartiennent à plusieurs systèmes de pairs simultanément et plus largement

de classe, école, famille, etc. (Seron, Wittezaele, 2009 ; Luisier, 2010). Lorsque la norme de fonctionnement de l'un des systèmes favorise la violence, les élèves sont plus enclins à imiter ou renforcer les actes violents de leurs pairs lors d'une situation de harcèlement (Saarento, Salmivalli, 2015).

Le harcèlement remplit ainsi une fonction pour les systèmes de pairs. Il permet aux systèmes – principalement ceux dont l'équilibre est mis en péril – de maintenir une cohésion sociale entre ses membres en se centrant sur un objectif commun (Saarento, Salmivalli, 2015 ; Seron, Wittezaele, 2009 ; Stahel, 2021). Les violences exprimées créent de l'altérité, consolidant l'identité commune des élèves au détriment d'un ou de plusieurs pairs exclus. En d'autres termes, les élèves sélectionnent des « Autres », qu'ils finissent par voir différents d'eux, ce qui contribue à renforcer et à valoriser les similitudes qui les réunissent (Tajfel, Turner, 1979 ; Durif-Varembont, Weber, 2014). Il en résulte une perception négative des élèves harcelés, lesquels seraient responsables de ce qui leur arrive (Salmivalli, 2010).

CULTURES ET NORMES ADOLESCENTES

Les élèves s'approprient et exercent certaines connaissances, savoirs et comportements au sein de leurs interactions avec leurs camarades. Ils valorisent et identifient de la sorte des compétences à maîtriser en tant que jeunes, au détriment d'autres, et participent ainsi à la co-définition de cultures adolescentes. Plus certaines compétences sont valorisées et partagées entre pairs, plus elles peuvent être considérées comme des composantes fortes des cultures adolescentes (Delalande, 2003 ; Lachance et coll., 2016). Les cultures adolescentes sont étroitement liées aux systèmes des pairs desquelles elles émergent et peuvent, de ce fait, prendre plusieurs formes⁵ (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Lachance et coll., 2016).

Ces cultures sont qualifiées d'adolescentes, car elles répondent à des enjeux identitaires qui caractérisent la période de l'adolescence ; elles résultent notamment des besoins d'autonomie des jeunes et d'être actifs dans la définition de leur mode

4. Delalande (2003) parle d'« intention éducative » entre les élèves (p. 9). Dans le cadre de cette contribution, au regard d'une part de nos résultats, lesquels ne permettent pas de dire si les élèves se soumettent mutuellement consciemment ou non aux normes en place, et des débats qu'il y a autour d'une intention de nuire chez les jeunes impliqués dans les situations de harcèlement (Quartier, Bellon, 2020) d'autre part, nous préférons le terme de « fonction » éducative.

5. Les compétences à acquérir et maîtriser en tant que jeune peuvent varier selon les appartenances sociales, le genre et l'âge des individus faisant partie d'un même système des pairs notamment, laissant penser que les cultures adolescentes peuvent être multiples (Lachance et coll., 2016 ; Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005). La multiplicité des cultures adolescentes ne fait pas l'objet d'une étude approfondie dans le cadre et les limites de cette contribution. Voir à ce sujet Lachance et coll., (2016).

de vie (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Hernandez et coll., 2014 ; Lachance et coll., 2016). Longtemps perçues comme une forme d'opposition et de « rupture » vis-à-vis du monde des adultes, il est désormais admis que les cultures adolescentes traduisent un chevauchement générationnel (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Lachance et coll., 2016). Les productions culturelles conçues par les adultes pour les jeunes, telles que les films, la musique ou les vêtements, peuvent influencer l'élaboration des cultures adolescentes ; une perception adulte des compétences à développer et maîtriser en tant que jeunes peut alors y être intégrée (Lachance et coll., 2016). Ces cultures marquent aussi un temps de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Les connaissances, les savoirs et les comportements qui y sont valorisés peuvent présenter un caractère dérogatoire ou transgressif, traduisant une remise en question des compétences à acquérir en tant qu'adultes. Cela leur permet de les explorer voire de se les approprier progressivement et non de s'y opposer (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005). Les cultures adolescentes comprennent également des stéréotypes, qui répondent au besoin des jeunes d'affirmer une identité qui leur est propre. Leur offrant notamment la possibilité de faire leurs choix sans se référer, par exemple, à leurs parents (Durif-Varembont, Weber, 2014).

Les travaux de Delalande sur la culture enfantine (2003 ; 2006) montrent que les élèves à l'école primaire perdent beaucoup d'énergie à se soumettre mutuellement à des normes qu'ils définissent à partir de compétences valorisées entre eux : « celui qui joue à un jeu qui n'est pas de son âge, ou qui pratique une activité hors saison ou démodée, est considéré par les autres comme déviant » (Delalande, 2003, p. 8). Durif-Varembont et Weber (2014) soulignent, pour leur part, l'importance, pour les jeunes durant la période de l'adolescence, de partager une identité commune avec leurs camarades, ce qui les amène à rejeter ceux jugés comme différents. La mise en évidence de différences chez un ou une élève perturbe ainsi l'équilibre d'un système de pairs (Schachter, 1951 ; Catheline, 2015). Les élèves, à partir de leurs opinions sur les compétences à avoir en tant que jeunes, définissent de la sorte les normes sociales à respecter pour être reconnus comme l'un ou l'une des leurs. Ces normes relèvent du « registre de l'agir » et renvoient à ce qui peut être fait ou non en fonction de l'âge (Verhoeven, 2012, p. 97 ; Prairat, 2012). Elles sont contextualisées, propres à chaque système de pairs et qualifiées d'adolescentes en raison du fait qu'elles découlent de cultures partagées entre des jeunes en pleine construction de soi (Félonneau,

Lannegrand-Willems, 2005 ; Hernandez et coll., 2014). Pour se définir et obtenir la reconnaissance d'autres jeunes, les élèves démontrent leur adhésion à la culture adolescente partagée, répondant ainsi aux attentes de leurs camarades.

Il importe de noter que les élèves populaires jouent un rôle majeur dans la définition des normes adolescentes (Salmivalli, 2010). Leur popularité se traduit souvent par une domination ou une saillance vis-à-vis de leurs pairs, qualifiée de popularité perçue ; cette forme de popularité est à différencier de celle, sociométrique, qui caractérise les élèves qui font émerger des émotions ou des sentiments positifs chez leurs camarades (Salmivalli, 2010 ; Kindelberger, 2018). Les élèves qui présentent une popularité perçue élevée exercent une grande influence sur leurs pairs, ce qui a pour effet de prioriser leurs opinions dans la définition des normes en vigueur au sein de leur système de pairs. Parfois, des autrices ou auteurs qui ont une popularité perçue élevée en usent pour influencer leurs camarades à reproduire leurs comportements violents. Elles ou ils engendrent ainsi une norme qui encourage leurs pairs à recourir à la violence dans le cadre de leurs interactions. Les pairs ont ainsi davantage tendance à agir violemment, maintenant, voire augmentant la popularité de celles ou ceux qui sont à l'origine de ces comportements. L'influence des élèves qui ont une popularité perçue élevée est d'autant plus présente dans les systèmes au sein desquels les membres nécessitent un objectif commun pour renforcer leur cohésion sociale (Salmivalli, 2010 ; Saarento, Salmivalli, 2015). Précisons toutefois que les autrices ou auteurs n'ont pas tous une popularité perçue élevée ; certains manifestent des comportements violents pour obtenir des récompenses de la part de pairs, telles qu'une popularité perçue plus élevée (Kindelberger, 2018), et d'autres y recourent pour faire du mal – dans ce cas, le soupçon d'une défaillance dans la construction identitaire prévaut, situation qui peut prendre une tournure plus pathologique si elle perdure dans le temps (Braconnier, 2008).

QUESTIONNEMENT

Comme l'une des fonctions du harcèlement identifiée dans la littérature est de renforcer la cohésion sociale entre les élèves (Salmivalli, 2010 ; Saarento, Salmivalli, 2015), le questionnement de cette contribution a pour but d'approfondir son étude dans la régulation des cultures et des normes adolescentes. Cette recherche applique donc une démarche compréhensive (Charmillot, Seferdjeli, 2002) s'intéressant au sens que les élèves donnent aux situations vécues de harcèlement ; une manière

de se centrer sur leur rôle actif dans la construction de leurs réalités et surtout des cultures et des normes adolescentes. L'hypothèse forte de cette recherche est que le non-respect des normes adolescentes constitue l'un des facteurs de risque de harcèlement. Empreint d'une fonction éducative au sens de Delalande (2003 ; 2006), le harcèlement pourrait permettre aux élèves qui ont une popularité perçue élevée de montrer voire d'apprendre, grâce aux *feedbacks* adressés à leurs camarades, les comportements qu'ils ont à adopter pour respecter les normes en place. Cette fonction serait accompagnée d'une autre plus adaptative : en effet, les *feedbacks* adressés entre élèves engendreraient une progression dans les manières de s'ajuster les uns aux autres, montrant en partie comment s'intégrer auprès de pairs. Le harcèlement émergerait lorsque, après un certain nombre de *feedbacks*, des jeunes n'adapteraient pas leurs comportements, entravant ainsi l'équilibre du système des pairs. Il importe de souligner que cette contribution ne vise en aucun cas à légitimer l'usage de violences entre pairs, elle cherche à comprendre quels sont les besoins des élèves manifestant des comportements inappropriés et antisociaux. Cette compréhension peut ultimement contribuer à imaginer des actions pédagogiques permettant d'atteindre la reconnaissance mutuelle et la cohésion sociale au travers d'un partage de normes, sans léser les élèves dans leur intégrité physique et psychique, tout en garantissant le respect de leurs droits.

MÉTHODOLOGIE

Méthodes qualitatives

Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste ⁶ qui porte sur le harcèlement. Ses objectifs sont d'évaluer la situation liée au harcèlement dans l'un des cantons suisses ⁷, à savoir le Valais, plus précisément auprès d'adolescents et d'adolescentes issus des degrés scolaires 7-8 Harmos ⁸

6. Cette recherche est dirigée par Pr Zoe Moody en collaboration avec Fabio Di Giacomo, Lirija Namani, Sophie Amez-Droz et Tina Stahel, et financée par le Département de l'économie et de la formation du Valais (Suisse).

7. La Confédération helvétique est composée de 26 subdivisions administratives ; le Valais est l'une d'entre elle.

8. L'abréviation « H » désigne un Concordat intercantonal Suisse, le Concordat Harmos ; le 14 juin 2007 un accord sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire a été établi en Suisse. Son but est, entre autres, de permettre aux différentes régions qui composent la Suisse d'harmoniser l'enseignement obligatoire. Dans ce cadre, les degrés scolaires 1 à 8 H (4-5 à 11-12 ans) renvoient aux degrés scolaires du primaire et ceux de 9 à 11 H (12-13 à 14-15 ans) à ceux du secondaire I ; le secondaire I caractérise en Suisse les trois dernières

(10-12 ans) et 9-10 CO (12-14 ans) et d'approfondir l'étude de certains aspects du phénomène, comme les rôles des élèves témoins. Des méthodes qualitatives et quantitatives sont utilisées pour récolter les données. Pour répondre aux enjeux d'une démarche compréhensive et examiner les significations que les élèves donnent aux situations de harcèlement, cette contribution s'appuie uniquement sur les données récoltées par des méthodes qualitatives (Charmillot, Seferdjeli, 2002 ; Kohn, Christiaens, 2014 ; Trainor, Graue, 2014 ; Queirós, Faria, Almeida, 2017). Ces données permettent d'approfondir et de décrire les liens entre le harcèlement et les cultures ainsi que les normes adolescentes (Kohn, Christiaens, 2014 ; Queirós et coll., 2017). Cette approche qualitative permet également d'accéder aux points de vue des différents acteurs ou actrices de harcèlement (victimes, autrices ou auteurs et témoins) et de les articuler pour mieux appréhender la complexité du phénomène (Trainor, Graue, 2014). La multiplicité des formes que peuvent prendre les cultures et les normes adolescentes rend d'autant plus nécessaire le fait de valoriser les expériences subjectives pour faire apparaître les logiques sous-jacentes à la régulation des interactions entre pairs (Lachance et coll., 2016). Les méthodes qualitatives offrent aussi la possibilité de s'adapter aux besoins des participants et de respecter le caractère sensible du harcèlement. Les risques de subir des représailles de la part de pairs – si des informations sont partagées à leur sujet – ou de réactiver une souffrance profonde chez les participants sont diminués en leur proposant, d'une part, de participer à des *focus groups* avec d'autres jeunes, qui partagent une même histoire ou, d'autre part, à des entretiens individuels garantissant une confidentialité plus élevée. Proposer à des élèves un échange avec des camarades qui ont un vécu similaire peut aider les plus introvertis à prendre la parole.

Participants

Quarante-cinq jeunes (F= 22, M= 23, A= 0)⁹ âgés entre 10 et 17 ans (M= 14) ont accepté de participer à des focus groups et des entretiens individuels autour de leurs expériences du harcèlement. Pour éviter que des réponses de participants n'aient plus de poids que d'autres dans cette étude, les jeunes n'ont participé qu'à un seul entretien ou *focus*

années de l'école obligatoire. Dans certains cantons, comme en Valais, les degrés du secondaire I sont désignés par l'appellation « cycle d'orientation » (CO).

9. La lettre « F » renvoie à l'identité de genre féminine, celle « M » à celle masculine et « A » à « autre ». L'identité de genre ne fait pas l'objet d'une étude approfondie dans le cadre et les limites de cette contribution.

group. Trente-huit élèves ($F=20$; $M=18$; $A=0$) ont pris part à neuf *focus groups*. Ces *focus groups* sont réalisés dans trois écoles publiques de 9 et 10 CO, sélectionnées en fonction de leur taille (nombre de classes : $\text{min}=1$; $\text{max}=24$) et de critères régionaux (vallées latérales, plaine, région francophone ou germanophone) visant à assurer une représentativité du canton du Valais. Des membres de l'équipe de médiation ont sélectionné les élèves en les invitant à manifester leur intérêt à participer à un *focus group* si ils ou elles ont été témoins de harcèlement.

De manière complémentaire, des entretiens individuels de type semi-directif sont effectués avec sept jeunes ($F=2$; $M=5$; $A=0$) âgés de 12 à 17 ans ($M=14$), scolarisés ou ayant été scolarisés dans des écoles publiques. Les jeunes ayant participé aux entretiens individuels sont principalement sollicités par des psychologues psychothérapeutes des Centres pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) de la région francophone du Valais. Sélectionner les jeunes par l'intermédiaire de leur psychologue psychothérapeute leur a offert la possibilité d'être accompagnés par ce professionnel lors de leur échange, diminuant les risques de réactiver une souffrance profonde chez eux. Toutefois, si cela devait arriver, une prise en charge rapide pouvait être réalisée. L'ensemble des participants a accepté cette possibilité. Après avoir entendu parler de cette recherche, deux jeunes ont aussi demandé à des tierces personnes (membre de leur paroisse, direction d'école privée) d'organiser leur participation à un entretien individuel. Parmi l'ensemble des jeunes qui ont participé aux entretiens individuels, six se sont reconnus comme des victimes ($F=2$; $M=4$) et un comme auteur ($M=1$) de harcèlement.

Procédure

Les *focus groups* et les entretiens individuels ont été menés au printemps et à l'été 2019. Ils ont été réalisés soit par deux membres de l'équipe de recherche (l'un anime et l'autre observe), soit par un membre de l'équipe de recherche et un psychologue psychothérapeute¹⁰ (le membre de l'équipe de recherche anime les échanges), selon le souhait des participants. Les échanges sont conduits à l'aide de trois guides d'entretien adaptés à l'âge des participants et au rôle dans lequel ils se sont reconnus dans les situations de harcèlement (victime, autrice ou auteur ou témoin)¹¹. Des ques-

tions ouvertes ont permis de récolter des données sur leurs expériences du harcèlement, les émotions ressenties, les réactions individuelles ainsi que celles de leurs pairs et sur l'évolution des situations violentes. En amont des entretiens individuels et *focus groups*, des données personnelles concernant l'identité des participants sont récoltées (âge, sexe, degrés scolaires, nombre de frères ou sœurs, etc.). Les *focus groups* ont été réalisés sur temps scolaire, dans des salles mises à disposition par l'école. Six élèves au maximum ont participé à chaque *focus group*. Les entretiens individuels ont été réalisés hors temps scolaire, dans des salles mises à disposition par les CDTEA ou dans des lieux choisis par les participants. Les *focus groups* et les entretiens individuels ont été enregistrés. Ils ont duré environ une heure et demie.

Considérations éthiques

Le projet de recherche plus vaste auquel est liée cette recherche est soumis pour évaluation à une commission éthique composée de membres issus de la Haute école pédagogique et du Service de l'enseignement du canton du Valais en automne 2018. Cette évaluation a porté sur le cadre éthique du projet : principes liés à la participation, production et conservation des données et diffusion des résultats. Les consentements écrits des participants et d'au moins un de leurs représentants légaux sont requis. L'anonymat et la confidentialité des réponses sont garantis. Les participants ont été libres d'interrompre leur participation à tout moment, sans préjudice ni conséquence négative. Ils ont pu accéder à leurs données à tout moment. Ces données ont été détruites au terme de cette recherche. Un retour sur les résultats leur est transmis dans un langage adapté à leur âge, de même que des solutions concrètes sont proposées au cas où ils ressentiraient le besoin de parler des problèmes rencontrés.

Analyse des données

L'analyse des données est réalisée par le logiciel MAXQDA (2018), en combinant plusieurs étapes inspirées de trois méthodes d'analyse utilisées dans les recherches qualitatives – la théorie ancrée de Strauss et Corbin (1998), la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman (2003) et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2019 ; Intissar, Rabeb, 2015). Lors d'une première étape de pré-analyse, les données qualitatives sont transcrites en veillant à ne pas modifier les formulations des participants (Zihisire, 2011 ; Intissar, Rabeb, 2015). Des notes prises durant les *focus groups* et les entretiens

10. Certains psychologues sont aussi psychothérapeutes.

11. Les guides d'entretien ont été testés, avant leur utilisation dans le cadre de la recherche, auprès de jeunes volontaires ayant le même âge que les participants pour s'assu-

rer de leur caractère compréhensible et de la précision des réponses pouvant être obtenues.

individuels sont utilisées pour compléter ces transcriptions en précisant certains comportements non verbaux (rires, soupirs, intonations, etc.). Le livre de codes servant à guider l'analyse des données qualitatives est conçu en considérant également les premiers résultats quantitatifs obtenus dans le cadre du projet de recherche plus vaste auquel est liée cette contribution.

Une deuxième étape de codification a permis de découper en unité de sens les propos transcrits des participants. Ce découpage est orienté en fonction du sens qu'ils ont donné à leurs expériences du harcèlement, et non de la forme de leurs propos ou des transcriptions (Mucchielli, 2006). Ce processus est appliqué ligne après ligne, pour chaque transcription. Un ou plusieurs mots-clés ou phrases sont ensuite combinés à chaque unité de sens, soutenant l'idée que le codage peut être plurinominal (Ayache, Dumez, 2011).

Au cours d'une troisième étape, les mots-clés et les phrases relevées, qui partagent des propriétés communes, sont regroupés (Intissar, Rabeb, 2015). Comme ces éléments sont issus des verbatim de plusieurs participants, les catégories établies n'ont pas résulté de l'expérience du harcèlement d'un seul d'entre-eux, mais bien de nombreux récits différents (Intissar, Rabeb, 2015). Des mémos – notes prises lors des étapes précédentes par l'équipe de recherche pour garder des traces des observations faites – ont conforté la définition des catégories. Les catégories sont finalement mises en relation, lors d'une dernière étape, à l'aide de différentes stratégies (schématisation, classification des catégories selon le nombre de mots-clés et de phrases qu'elles regroupaient, constatation, résolution des contradictions, etc. ; Intissar, Rabeb, 2015).

RÉSULTATS

Regards et conformisme entre pairs

De nombreux verbatim indiquent que les élèves sont jugés négativement par leurs pairs lorsque les savoirs et les connaissances qu'ils maîtrisent ou les comportements qu'ils adoptent ne correspondent pas à leurs attentes : « Elle aime pas trop les mêmes trucs que nous, genre elle écoute [cite des noms de musiques] » (Lucie, F, 12-14 ans, *focus group*)¹² ; « On se moquait aussi de moi à cause de ma taille [...]. Bon, aussi un peu par rapport à

mes comportements parce que j'étais réservé en classe, je passais mon temps à dessiner des trucs sur mes feuilles ou comme ça. Je passais un peu pour le mec bizarre » (Katoni, M, 14 ans, entretien individuel). Ces élèves attirent l'attention de leurs camarades, en raison du fait qu'ils ne se conforment pas à leurs attentes. Josette (F, 12-14 ans, *focus group*) explique qu'il est alors plus difficile pour ces élèves de s'intégrer : « si t'as pas les mêmes délires que les gens, c'est déjà plus dur de rentrer dans un groupe ». Les résultats obtenus confirment qu'une contrainte mutuelle entre les élèves les pousse à acquérir les compétences nécessaires pour interagir avec leurs pairs. Cassandra (F, 12-14 ans, *focus group*) décrit s'être sentie obligée de respecter certains types de beauté : « quand je me voyais devant le miroir, je me disais "mais faut pas que tu mettes ces vêtements, sinon on va te juger à l'école". C'est comme si cette élève, elle était juste devant moi et qu'elle me disait "si tu mets ça, quand tu arriveras à l'école, je vais te dire que ça te va pas" ». Luana (F, 12-13 ans, entretien individuel) explique aussi comment le regard des pairs qui ne la connaissent que peu évolue selon les vêtements qu'elle porte : « [...] il faudrait essayer une fois de mettre des habits... comme une de mes ceintures [cite le nom d'une marque] que j'ai reçue une fois. Faut que je mette ça et que je sois noire comme ça [montre sa peau ; sous-entendu "bronzée"] et quand je viens à l'école, tout le monde va me regarder "Salut, ça va Luana ?". Mes amies, elles vont me regarder normalement. Et une fois, m'habiller avec des trucs nuls n'importe comment et là je verrai la différence ».

Risque de harcèlement et rapport aux normes

Le non-respect des normes en place entre élèves n'engendre pas de manière systématique du harcèlement. Le fait de ne pas adhérer aux normes adolescentes devient problématique et peut constituer un risque de harcèlement lorsque des élèves stimulent les interactions avec leurs pairs. Si des élèves ne cherchent pas à interagir avec leurs camarades, leurs pairs finissent par se lasser. Des élèves racontent, par exemple, lors d'un *focus group*, comment-ils finissent par ne plus chercher à interagir avec une camarade : « j'étais dans la chambre au camp je lui parlais et tout, elle me répondait "ouais, ok, non", enfin elle ne lance pas de discussion, donc au bout d'un moment je peux rien y faire » (Lucie, F, 12-14 ans) ; « à la gym j'essaie toujours de lui parler, d'être gentille avec, mais au bout d'un moment j'en ai marre » (Juliette, F, 12-14 ans). Un constat similaire est fait au sujet d'une autre camarade : « elle n'essaie pas trop de s'intégrer moi je trouve » (Anna, F, 12-14 ans,

12. Ces informations correspondent au pseudonyme créé par l'élève, son identité de genre annoncée (M= masculin, F= féminin, A= autres), sa tranche d'âge ou son âge et la modalité de récolte des données (*focus group* ou entretien individuel).

focus group), « elle est souvent seule devant la porte [durant la récréation] » (Francis, M, 12-14 ans, *focus group*) ; « nous, on fait l'effort d'être sympa avec elle, mais si elle connaît les gens elle répond, mais si elle ne les connaît pas, elle le prend mal » (Anna, F, 12-14 ans, *focus group*). À l'inverse, Noel (M, 17 ans, entretien individuel) explique comment en cherchant à attirer l'attention sur lui, il a forcé les interactions avec ses camarades : « j'ai inventé une histoire complètement absurde pour me faire remarquer, parce que je ne me sentais pas vu [considéré] par tout le monde, j'étais fantomatique. Et puis au fur et à mesure de l'année, ça a été complètement déformé, on m'a harcelé à mort ». Lorsque Noel cherche à interagir avec ses pairs, ces derniers obtiennent des informations à son sujet, qu'ils retournent ensuite contre lui. Nono (M, 12-14 ans, *focus group*) raconte une histoire similaire au sujet d'une autre élève : « Elle a fait des choses... c'est vraiment très gênant d'en discuter là et on est tous gênés de devoir en parler [rires des élèves présent-e-s], mais elle s'est filmée en train de faire des choses et elle l'a montré à plusieurs personnes. Et après les personnes qui ont vu ça, elles ont commencé à lui en vouloir, parce que... ça se fait pas et elles ont commencé à la taquiner. Finalement, ça a commencé à être du harcèlement. Mais en même temps, elle n'avait pas d'excuse pour dire qu'ils la harcelaient pour rien, parce que avec tout ce qu'elle a fait [...]. Et elle continue ! »

Ces verbatim montrent que plusieurs *feedbacks* ont été adressés par des camarades au sujet des comportements adoptés, avant qu'une situation de harcèlement n'émerge. Le harcèlement, dans ces cas, intervient comme une sanction, après plusieurs rappels à l'ordre.

Afin d'attirer l'attention de leurs pairs, ces élèves dérogent plus ou moins involontairement aux normes en place. Généralement cette attitude découle d'une mauvaise interprétation ou méconnaissance des compétences à adopter en tant que jeune. Erion (M, 12-14 ans, *focus group*) le dit d'un camarade : « Il est bizarre aussi... Il vient nous parler et à la place de venir comme ça et de dire "ouais, t'as passé un bon week-end ?", il commence à nous parler de badminton ! C'est vrai, il se vante... ». Des élèves décrivent aussi, lors d'un *focus group*, comment une camarade, qui cherchait à interagir avec eux, a parlé de manière positive de bandes dessinées qui n'avaient pas les faveurs du groupe : « je pense qu'elle se crée un peu un truc parce que, des fois, elle nous montre des photos de manga » (Lucie, F, 12-14 ans) ; « elle a des *mood*

[attitudes] chelou [louches] quand même » (Papy, M, 12-14 ans) ; « je pense qu'elle se crée un monde à elle avec des modes qu'elle aime » (Juliette, F, 12-14 ans).

Le harcèlement met en lumière les connaissances, savoirs ou comportements à acquérir en tant qu'adolescent. Plus particulièrement, les violences exprimées de façon répétée contraignent les élèves à adopter les modes de faire et valeurs des cultures adolescentes en place. Rares sont toutefois les élèves qui décrivent, spontanément et consciemment, l'effet du harcèlement sur leurs comportements ou sur ceux de leurs pairs : « j'ai réussi à m'en sortir en faisant un truc vraiment méchant, en fait, ils m'embêtaient moi et aussi une autre, une petite qui avait rien fait, qui était encore plus petite que moi, et pour qu'on arrête de m'agresser moi, j'ai dû devenir un agresseur, [...] du coup, j'ai dû harceler la petite [...] » (Lu, M, 12-14 ans, *focus group*) ; « [...] quand tu viens de te faire insulter, "tu t'habilles mal, t'es nul", le lendemain matin, c'est samedi, tes parents ils disent on va faire les courses. Tu te dis : c'est l'occasion d'aller à [cite le nom d'un magasin de vêtements] » (Luana, F, 12-13 ans, entretien individuel).

Relevons que les formes de harcèlement verbal sont souvent privilégiées par les élèves pour indiquer à leurs camarades les normes auxquelles il convient d'adhérer. Les élèves racontent aussi combien les standards de beauté physique sont véhiculés oralement : « encore maintenant des filles et même des garçons me disent "t'es pas beau, tu devrais aller te faire des opérations esthétiques" » (Noel, M, 17 ans, entretien individuel) ; « l'autre jour, elle était assise sur le banc et il y a quelqu'un qui est arrivé et il a dit "ouais mais enlève-toi tu vas casser le banc" » (Lucie, F, 12-14 ans, *focus group*) ; « dernièrement [au] cours de piscine, il y a deux filles elles se sont mises ensembles, elles regardaient les autres en maillot et leur collaient des étiquettes, genre "ah elle, je sais pas, elle est petite, elle a un tel maillot ça ne lui va pas", enfin c'est comme si elles s'amusaient à juger à donner une étiquette à cette personne, alors que ça se fait pas [...] » (Kassandra, F, 12-14 ans, *focus group*).

La limite entre les violences verbales et l'humour est d'ailleurs relativement fine, comme en témoignent certains élèves durant les *focus groups* : « souvent on dit des choses et on dit ça pour rire, alors que si c'est un harceleur qui le fait ça va être méchant » (Mo-Avan, F, 12-14 ans) ; « quand j'embête des personnes, je me dis pas tout de suite "ouais je suis en train de faire du harcèlement" je

me dis plutôt que je la taquine un peu. Je me rends pas vraiment compte » (Baptiste, M, 12-14 ans). Comme le montre ce verbatim, les élèves n'ont pas toujours conscience des conséquences de leurs comportements violents. Comme le reconnaissent d'aucuns, les violences verbales peuvent devenir source de souffrance lorsqu'elles touchent leurs proches ou leur identité : « quand j'ai un problème avec quelqu'un et qu'il m'insulte et qu'il parle de ma mère, alors ça ! » (Nono, M, 12-14 ans, *focus group*) ; « si tu touches aux points sensibles, si vraiment ils [les élèves qui sont insulté·e·s] sont ce que tu dis, là tu les as touchés, sinon ils en n'ont rien à foutre » (Lu, M, 12-14 ans, *focus group*).

Cultures adolescentes et enjeux identitaires

Les normes à respecter entre pairs répondent à des enjeux identitaires, confirmant qu'elles émergent bien des cultures adolescentes. Ces normes montrent, par exemple, une prise de distance vis-à-vis du monde des enfants et de celui des adultes, tout en s'en inspirant directement. Certains élèves subissent des violences, car ils ne se comportent pas comme devraient le faire des jeunes de leur âge. Ils sont, par exemple, jugés par leurs camarades comme étant trop puérils : « il a toutes ses affaires cassées, il se met tout le temps les doigts dans le nez, les doigts dans la bouche... » (Baptiste, M, 12-14 ans, *focus group*) ; « je pense que c'est une grande raison pour laquelle on l'embêtait, c'est le fait qu'il mettait beaucoup les doigts dans le nez, que personne ne voulait rien lui prêter, personne ne voulait toucher ses affaires, on jouait beaucoup au "Virus", on l'embêtait beaucoup avec ça » (Johanna, F, 12-14 ans, *focus group*).

De manière complémentaire, les codes culturels et les normes sociales caractéristiques du monde des adultes les influencent. Francis (M, 12-14 ans, *focus group*) raconte comment une élève adopte une démarche, relevant du féminin, mais de manière stéréotypée, ce qui induit une invalidation de la part de ses camarades : « déjà elle marche bizarrement, elle marche comme ça avec son sac [l'élève mime un bras levé avec un sac dans le creux du coude] [...]. Normalement, tu essaies de pas trop mettre en avant ». Louis (M, 13-14 ans, entretien individuel) raconte aussi comment des pairs ont une vision stéréotypée des comportements attendus en fonction du genre des élèves : « la personne timide [...], vu que les garçons ils sont quand même assez violents, en sport ou comme ça, ils se poussent et tout, ben ce garçon il a demandé [à l'enseignant] s'il pouvait aller voir les filles. Et là j'ai entendu, ils [les camarades] ont commencé à se demander si ce n'était pas une fille [...] ». Les représenta-

tions stéréotypées montrent le caractère dérogatoire de certains comportements, permettant aux élèves d'explorer les normes auxquelles ils devront adhérer en grandissant. Cette exploration est parfois indirecte, comme en témoigne, plus haut, Louis. Parallèlement, ces représentations stéréotypées indiquent que les élèves doivent interpréter de leur propre point de vue les comportements à adopter, confirmant leur besoin d'autonomie. Cependant, comme l'explique Nono (M, 12-14 ans, *focus group*) en parlant de deux camarades, ce besoin d'autonomie ne doit pas se traduire par une indépendance ou une individualité trop élevée : « [...] elle sait qu'elle a une mauvaise réputation, je ne sais pas comment elle fait déjà. Elle est sortie avec je pense le trois-quarts des mecs de [cette ville] vraiment » et il ajoute « elle fait un peu la crâneuse, "ouais moi je suis ci, moi je suis ça", dans les façons dont elle s'habille, elle va se faire teindre les cheveux demain, elle s'est fait un piercing [...] » ; « y'a une autre situation c'est une jeune fille qui est lesbienne, y'a beaucoup de personnes qui lui reprochent d'être lesbienne ».

Le besoin que les élèves ont de s'affirmer vis-à-vis d'autres générations se traduit aussi par la distinction que les normes adolescentes marquent entre le monde de l'école et les comportements qui témoignent d'une intégration scolaire optimale (obéissance, réussite, etc.). Cette distinction peut s'expliquer en partie par l'influence des opinions de pairs populaires dans l'élaboration des normes adolescentes. Les élèves populaires véhiculent une image de « racaille » (Lotte, F, 12-14 ans, *focus group*), selon les jeunes : « ceux qui sont populaires, j'ai remarqué que ce sont souvent ceux qui ont des mauvaises notes à l'école, qui fument des trucs » (Lanny, M, 12-14 ans, *focus group*) ; « je trouve que parmi les personnes populaires, il n'y a jamais des gens qui travaillent bien, des gens qui font des bonnes actions, des trucs comme ça... et ils sont tout le temps livrés à eux-mêmes, genre à deux heures du matin ils sont en train de fumer, de boire de la vodka dans la rue [...] » (Lotte, F, 12-14 ans, *focus group*). Les élèves semblent craindre les pairs populaires, renforçant leur désir de leur plaire pour se protéger, tout en valorisant leurs opinions dans les comportements à adopter. Des élèves admettent : « comme c'était la fille un peu populaire de la classe et que je l'aimais bien quand même, du coup je ne voulais pas me la mettre à dos. [...] Elle était super méchante [...]. Si je me la mettais à dos, elle pouvait me mettre tous mes autres amis à dos aussi » (Mo-Avan, F, 12-14 ans, *focus group*) ; « les autres ils ont peur d'eux [des populaires], du coup ils vont essayer d'être amis avec » (Lotte, F, 12-14

ans, *focus group*) ; « [...] les gens populaires, tu ne mets pas une ceinture qu'ils veulent que tu mettes, "bye bye tu n'es plus avec nous", tu es à moitié paumé – on va dire ça comme ça – et à moitié populaire » (Luana, F, 12-13 ans, entretien individuel). La crainte que les élèves ont de leurs pairs populaires peut être renforcée par leurs propres expériences du harcèlement : « les deux leaders si je peux dire, ils sont partis faire sport études, maintenant j'ai plus de souci, mais avant, ils avaient réussi à mettre tous les élèves de la classe contre moi, du coup j'avais eu pas mal de soucis » (Mo-Avan, F, 12-14 ans, *focus group*).

En valorisant le fait d'agir comme une « racaille », les élèves marquent le passage entre l'enfance et l'âge adulte, un passage durant lequel les normes scolaires peuvent être remises en question. Ainsi, les élèves qui respectent les normes scolaires ont plus de risques d'être harcelés. Louis (M, 13-14 ans, entretien individuel) s'explique : « au fur et à mesure tu te rends compte que d'avoir des bonnes notes, ce n'est pas forcément un avantage. Parce que moi, j'ai quand même d'assez bonnes notes, mais après les gens qui ont des moins bonnes notes, ils vont devenir jaloux et après ils vont moins être sympa avec toi ». Katoni confirme (M, 14 ans, entretien individuel) : « c'était le premier de la classe, il avait en dessus de 5,5 [notes sur 6] partout en moyenne, du coup, y'a tout le monde qui se moquait de lui, parce que c'était le plus fort ».

Lorsque des élèves légitiment, par leurs comportements, l'usage de la violence, l'agressivité peut devenir une norme au sein de leurs systèmes des pairs. Cette légitimation est d'autant plus importante si des élèves populaires adoptent des comportements violents : « ils [les élèves] font comme eux pour être intégrés dans leur groupe, par exemple s'ils veulent entrer dans le groupe des populaires, ils vont faire exactement comme eux, genre, si eux ils insultent une personne ou si, par exemple, ils sont pour la pollution des trucs comme ça, eux ils vont être aussi pour la pollution pis ils vont pas avoir leurs propres goûts » ; « les personnes qui voient [une violence] se mettent avec l'autre personne qui est un peu plus populaire, elle est toujours avec la personne la plus forte quoi » (Luana, F, 12-13 ans, entretien individuel).

Comme le confirment ces verbatim, les élèves populaires exercent une grande influence sur la création des normes en place entre les pairs et notamment sur l'émergence de comportements violents, leur permettant de maintenir une position dominante dans leurs systèmes de pairs. Leur position se renforce au fur et à mesure que

le nombre de pairs les soutenant augmente. Les résultats montrent qu'il ne suffit pas, pour les élèves, de connaître les codes des cultures adolescentes, en particulier les compétences à acquérir. Il est central pour eux, de s'approprier ces compétences et de savoir les appliquer, au travers de comportements jugés adaptés. Des élèves reconnaissent que de copier leurs manières de faire ou d'être ou de les suivre ne suffit pas à être perçus positivement : « je lui ai parlé une fois puis c'est là que mon ami s'est énervé vu qu'il me suivait toujours et tout, puis il copiait un peu ce que je faisais [...]. C'est un mauvais comportement tout simplement » (Papy, M, 12-14 ans, *focus group*). Un effet similaire est constaté lorsqu'un·e élève « fait semblant », comme l'explique Pauldori (M, 12-14 ans) lors d'un échange avec une camarade au cours d'un *focus group* : « arrête de faire la meuf rebelle et tout alors que tu es une intello, [...] mais oui tu faisais la meuf rebelle. Tu es là... "oui j'ai des mauvaises notes" alors que non ». Le respect des normes adolescentes n'est, de ce fait, pas chose aisée pour les élèves et ce d'autant plus qu'elles évoluent au gré des interactions entre pairs, exigeant un ajustement continu. Luana (F, 12-13 ans, entretien individuel) admet : « le truc c'est que ça peut changer à tout moment, si tu fais un truc et qu'il plaît à quelqu'un, tu es accueilli comme ça, sinon t'es rejeté ».

DISCUSSION

Le non-respect des normes adolescentes augmente les risques de harcèlement, lorsque les élèves tentent d'interagir avec leurs pairs. Le risque d'être harcelé dépend de l'importance donnée par des élèves à leurs camarades. Le besoin de reconnaissance de la part d'autres jeunes se traduit par une recherche d'attention, qui amène les élèves à transmettre à leurs pairs des informations à leur sujet. Celles-ci peuvent alors être utilisées à leur rencontre. L'importance que les élèves donnent à leurs pairs les pousse à valoriser leurs opinions dans les comportements à adopter. Ces résultats demandent, pour être interprétés, d'articuler de nombreux travaux, dont ceux sur le conformisme (Schachter, 1951 ; Gifford-Smith et coll., 2005 ; Coslin, 2007 ; Hernandez et coll., 2014), sur les cultures et les normes adolescentes (Lachance et coll., 2016 ; Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Verhoeven, 2012), ainsi que sur le harcèlement (Salmivalli, 2010 ; Saarento, Salmivalli, 2015 ; Catheline, 2015 ; Moody et coll., 2020 ; Quartier, Bellon, 2020 ; Stahel, 2021). Pour mieux comprendre leur articulation, une perspective développementale est ici mobilisée.

Le respect des normes adolescentes est un enjeu central pour les élèves. Comme le montrent les résultats de cette étude, il permet de maintenir et de renforcer une identité commune entre les élèves, valorisant d'autant plus l'existence de cultures adolescentes. Savoir comment se comporter avec des pairs devient une compétence à maîtriser, pouvant expliquer le manque de tolérance des élèves vis-à-vis de camarades qui commettent des erreurs dans l'acquisition des compétences des cultures adolescentes. La non-maîtrise de cette compétence peut aussi être une éventuelle piste explicative aux taux élevés de harcèlement durant la période de l'adolescence – 10 à 33 % à l'échelle internationale (Salmivalli, 2010 ; Hymel, Swearer, 2015). Une maîtrise partielle ou approximative des comportements à adopter ou le fait de faire semblant, voire d'imiter les actions de camarades ne suffit pas : les élèves doivent s'approprier les compétences des cultures adolescentes et les traduire par leurs usages. Plus précisément, les élèves doivent exprimer des comportements précis, montrant leur adéquation à leur culture adolescente et répondant aux attentes de leurs camarades, tout en traduisant une certaine individualité en les interprétant. De manière ambivalente, cette individualité atteste de l'intégration des compétences adolescentes à l'identité des élèves, mais ne doit pas primer sur les attentes des pairs. La définition de soi passe ainsi par des expériences de socialisation entre élèves, marquées par un conformisme élevé (Hernandez et coll., 2014), et un besoin d'être reconnus par d'autres jeunes, qui va de pair avec leurs besoins identitaires. Ce besoin de reconnaissance, qui se traduit entre autres par des comportements inappropriés et antisociaux caractéristiques des situations de harcèlement, pourrait indiquer un mode de socialisation propre aux jeunes. Précisons toutefois que les résultats obtenus remettent en question la tendance des élèves témoins à imiter ou à renforcer les comportements violents de pairs pour éviter d'être la prochaine victime (Saarento, Salmivalli, 2015). En effet, de tels comportements ne protègent pas vraiment du harcèlement, en raison du fait qu'ils ne témoignent pas d'une réelle appropriation des comportements violents.

Les résultats confirment que les normes en vigueur chez les élèves découlent des cultures adolescentes ; ils montrent plus précisément une influence constante entre les normes et les cultures adolescentes, qui évolue au fur et à mesure des interactions entre pairs. Les élèves, surtout celles ou ceux qui ont une popularité perçue élevée (Kindelberger, 2018), peuvent, par exemple, les faire évoluer. En définissant de nouveaux comportements à adopter

et en incitant leurs camarades à y adhérer, ces élèves indiquent ce qu'il est acceptable ou non de faire ; ces compétences partagées intègrent alors petit à petit la culture adolescente. Cela permet aussi d'expliquer comment les violences entre pairs peuvent prendre un caractère répétitif et contribuer à l'apparition d'un cas de harcèlement. De même, des élèves ayant une popularité perçue élevée peuvent, par leurs comportements violents, établir une norme qui, par le conformisme entre pairs, valorise cette façon de se comporter et devient une compétence à acquérir ainsi qu'à maîtriser au sein d'un système de pairs. Les membres du système sont ainsi encouragés à agir violemment envers des camarades (Saarento, Salmivalli, 2015 ; Salmivalli, 2010). Les résultats obtenus étayaient notre hypothèse montrant que l'influence des élèves qui ont une popularité perçue élevée est d'autant plus forte lorsqu'ils font partie d'un système dont la norme de fonctionnement se maintient par la mise à l'écart d'un ou une camarade non conforme. À l'inverse, si ces élèves ne suscitent pas une crainte suffisamment élevée pour valoriser de nouveaux comportements auprès de camarades, la situation peut se retourner contre eux.

Des élèves peuvent rencontrer des difficultés à interpréter les compétences à maîtriser pour interagir avec leurs pairs ou avoir une méconnaissance de celles-ci. Ces difficultés peuvent être renforcées par le fait de devoir s'adapter continuellement à l'évolution des cultures et des normes adolescentes ; cette évolution suit d'ailleurs celle, développementale, des élèves. La littérature le montre (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Lachance et coll., 2016), les normes ainsi que les cultures adolescentes peuvent traduire un chevauchement générationnel. Nos données indiquent effectivement que les élèves explorent les normes sociales auxquelles ils devront adhérer en tant qu'adultes. En raison, notamment, de leurs besoins de s'autonomiser et d'être actifs dans la définition de leur mode de vie (Félonneau, Lannegrand-Willems, 2005 ; Hernandez et coll., 2014 ; Lachance et coll., 2016), ces normes doivent être interprétées au regard des cultures adolescentes. Les comportements des élèves et les normes en place dans leurs interactions résultent ainsi de leurs propres productions (Lachance et coll., 2016). Ils peuvent, pour cette raison, avoir parfois un caractère stéréotypé, répondant à leur besoin de définir une culture qui leur est propre (Durif-Varembont, Weber, 2014). Ce caractère renforce la complexité à laquelle les élèves doivent faire face pour interpréter les comportements attendus des camarades. Les normes et les cultures adolescentes traduisent

parallèlement une prise de distance vis-à-vis du monde des enfants. Même si nous supposons que les élèves s'appuient sur les savoirs ou les connaissances acquis au cours de leur enfance pour se définir, les normes et les cultures adolescentes montrent une remise en question de ces éléments. Le fait, par exemple, d'avoir de bonnes notes – comportements valorisés au cours des premières années de la scolarité durant lesquelles les élèves apprennent les règles à respecter pour être de bons élèves (Veuthey, Maulini, 2013) – ou d'agir comme le ferait un enfant ne permet pas d'être accepté par des camarades. À l'inverse, dès lors que les comportements des élèves traduisent une indépendance et montrent un caractère transgressif – comme c'est le cas dans le fait de boire de l'alcool, de fumer ou de mal travailler à l'école – leur popularité perçue et leur importance auprès de pairs augmentent. Toutefois, ces comportements doivent concerner des usages valorisés par les adolescents, comme ceux qui traduisent une image de racaille, sans quoi la situation peut se retourner contre eux. L'image de racaille est valorisée par les élèves en raison du fait qu'elle est crainte. Elle répond également à des enjeux identitaires (autonomie, remise en question, définition de son identité, etc.) auxquels les élèves sont confrontés durant la période de l'adolescence.

Comme l'expliquent Saarento et Salmivalli (2015), puisque le harcèlement donne un objectif commun aux élèves, il renforce la cohésion sociale dans les systèmes des pairs (Stahel, 2021). Les élèves, en stigmatisant des pairs, renforcent et valorisent une identité commune. Ils montrent leurs similitudes et se distinguent de ceux qui ne partagent pas cette identité (Tajfel, Turner, 1979 ; Durif-Varembont, Weber, 2014). Les résultats obtenus permettent d'aller plus loin en indiquant que le harcèlement remplit également une fonction adaptative pour les victimes. Les verbatim présentés plus haut montrent qu'à la suite de violences, des victimes peuvent travailler à renforcer leurs similitudes avec leurs pairs, en adaptant leurs comportements aux compétences attendues de la part de jeunes et en répondant ainsi à leurs attentes. Des propos qui confirment notre hypothèse qu'il y a une progression dans la manière de s'ajuster mutuellement dans un groupe de pairs et que les divergences peuvent être tolérées si elles ne sont pas trop monumentales. En revanche, si des élèves ne modifient pas leurs comportements après plusieurs *feedbacks* – pouvant prendre diverses formes et traduire différents degrés de violence – adressés par des pairs, du harcèlement peut émerger. Le harcèlement devient une sanction par les pairs d'un comportement qui n'a pas été adapté. Il demeure alors important de

s'interroger, dans une logique plus groupale du harcèlement, sur les raisons qui rendent les victimes indisponibles aux *feedbacks* de leurs pairs. Précisons que selon les attentes des camarades, l'adaptation peut être plus ou moins difficile, voire impossible, si elle touche, par exemple, certains critères physiques (taille, corpulence, trait du visage, etc.). Dans une optique de compréhension du harcèlement, il est aussi intéressant de relever sa fonction éducative, prolongeant les travaux de Delalande (2003 ; 2006) ; les élèves, en exerçant des violences répétées à l'encontre de pairs, peuvent leur indiquer les comportements à adopter voire leur apprendre à les réaliser. Ce constat remet en question l'intention de nuire des élèves qui harcèlent, longtemps considérée comme une des caractéristiques qui définit le harcèlement (Olweus, 1991 ; Quartier, Bellon, 2020). Le harcèlement serait, de ce fait, plutôt un garant des cultures adolescentes et participerait à l'apprentissage nécessaire pour savoir se comporter en tant que jeunes. Rappelons que ces constats n'ont pas pour objectif de justifier l'usage de la violence entre élèves, ni de rendre responsables les victimes du harcèlement qu'elles subissent. Des actions pédagogiques permettent d'apprendre à vivre ensemble sans léser les élèves dans leur intégrité physique et psychique et en garantissant le respect de leurs droits. Il serait, en ce sens, plutôt encouragé à sensibiliser les élèves à la diversité (par exemple, par des activités pédagogiques favorisant le fait de se connaître entre pairs). Les hypothèses formulées dans cette contribution sur les fonctions du harcèlement proposent une piste explicative supplémentaire à l'émergence du phénomène : elles requièrent toutefois, pour être généralisées, d'une part, d'être davantage étudiées en Valais ou dans d'autres régions, pour être analysées, entre autres, au regard de la multiplicité des cultures adolescentes et, d'autre part d'être combinées à d'autres pistes explicatives afin d'approfondir l'étude de la complexité du harcèlement. Précisons aussi que les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer si les fonctions liées au harcèlement sont conscientes ou non chez les élèves ; rares sont celles ou ceux qui les ont verbalisées spontanément et consciemment durant les entretiens individuels ou les *focus groups*. L'usage fréquent de la forme verbale du harcèlement pour indiquer les normes auxquelles adhérer est à relever dans cette contribution. La question se pose de savoir si les violences verbales répondent, pour les élèves en période de l'adolescence, aux mêmes objectifs que d'autres formes de harcèlement. Étant donné que le langage utilisé entre les élèves, qualifié de « parler jeunes », est caractérisé notamment par l'usage d'insultes (Singy, Pogliani Milet, Bourquin, Ischer, 2014), il est possible que

les violences verbales répondent à des enjeux identitaires – comme le fait de montrer comment agir en tant que jeunes – et traduisent une normativité entre les élèves, rendant perméable sa limite avec le harcèlement. Il serait donc possible de supposer que les élèves utiliseraient d’abord les violences verbales pour tenter de rééquilibrer leurs systèmes de pairs, en rappelant par des *feedbacks* les comportements à adopter aux camarades ne répondant pas à leurs attentes. Néanmoins, après plusieurs tentatives manquées d’amener leurs camarades à adapter leurs comportements, elles-ils pourraient passer à l’acte par d’autres formes de harcèlement (Durif-Varembont, Weber, 2014) ou un degré plus élevé de violences verbales. Il serait ainsi intéressant d’approfondir l’étude des liens entre le « parler jeunes », les violences verbales et le harcèlement lors de recherches ultérieures.

CONCLUSION

Les cultures et les normes adolescentes sont sources de développement pour les élèves en pleine construction de soi, leur donnant la possibilité de s’autonomiser, d’être actifs dans la définition de leurs modes de vie et de renforcer une identité commune. Toutefois, les élèves qui ne respectent pas les normes adolescentes et, ainsi, n’adhèrent pas à la culture partagée entre les pairs, ne répondant pas non plus à leurs attentes, risquent de subir du harcèlement ; nos résultats proposent une piste explicative supplémentaire à l’émergence du harcè-

lement, qui se traduit au travers d’une logique plus groupale de ces violences. Dans cette logique, le risque d’être harcelé n’émerge que si les élèves donnent de l’importance à leurs pairs. En cherchant à être reconnus par leurs camarades comme l’un des leurs, certains élèves ont des difficultés à interpréter les compétences à acquérir en tant que jeunes ou une méconnaissance de celles-ci, ne parvenant pas à les traduire par leurs comportements. Cela les amène à dévoiler à leurs pairs des informations, à leur sujet, qui ne répondent pas à leurs attentes, mais qui peuvent être utilisées pour exercer des violences à leur encontre. Savoir comment se comporter avec des camarades devient une compétence à acquérir et à maîtriser au cours de la période de l’adolescence ; ce qui peut expliquer le manque de tolérance des élèves vis-à-vis de ceux qui n’évoluent pas au même rythme qu’eux dans cet apprentissage et modifie la représentation d’une fonction strictement agressive du harcèlement (intention de nuire). Le harcèlement apparaît ainsi plutôt comme une sanction qui émerge après plusieurs tentatives manquées des élèves de rappeler à leurs camarades les comportements attendus, valorisés et partagés au sein de leurs interactions. Les résultats obtenus n’ont pas pour but de justifier l’usage de la violence ou de rendre responsables les victimes du harcèlement qu’elles subissent, mais plutôt d’insister sur l’importance notamment de sensibiliser les jeunes à la diversité pour favoriser le vivre ensemble à l’école.

RÉFÉRENCES

- AYACHE (Magali), DUMEZ (Hervé).– Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ?, *Le libellio d’Aegis*, 7, 2, 2011, p. 33-46. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657490/file/Pages_33-46_-_Ayache_M._Dumez_H._-2011_-Le_codage_dans_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_2.pdf
- BRACONNIER (Alain).– Adolescence et troubles de la personnalité : prolongements, transformations, émergence, *Information psychiatrique*, 84, 1, 208, p. 51-55. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8401.0051>
- CATHELINE (Nicole).– *Le harcèlement scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2015.
- CHARMILLOT (Maryvonne), SEFERDJELI (Laurence).– Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l’objet, dans Saada-Robert (M.), Leutenegger (F.), *Expliquer et comprendre en sciences de l’éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2002, p. 187-203. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01>
- COSLIN (Pierre G.).– *La socialisation de l’adolescent*, Malakoff, Armand Colin, 2007.
- CURONICI (Chiara), MCCULLOCH (Patricia).– L’approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après, *Thérapie familiale*, 25, 4, 2004, p. 575-599. <https://doi.org/10.3917/TF.044.0575>
- DARBELLAY (Frédéric).– Vers une théorie de l’interdisciplinarité ? Entre unité et diversité, *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d’études relationnelles*, 7, 1, 2011, p. 65-87. <https://doi.org/10.7202/1007082ar>
- DARBELLAY (Frédéric).– Où vont les *studies* ? Interdisciplinarité, transformation disciplinaire et pensée dialogique, *Questions de communication*, 25, 2014, p. 173-186. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9012>
- DELALANDE (Julie).– Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation, *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, 40, 2003, p. 99-114. <https://doi.org/10.3917/terrain.40.099>

doi.org/10.4000/terrain.1555

DELALANDE (Julie).— Le concept heuristique de culture enfantine, dans Sirota (R.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 267-274. <https://books.openedition.org/pur/12552?lang=fr>

DURIF-VAREMBONT (Jean-Pierre), WEBER (Rebecca).— Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 2014, p. 151-165. <https://doi.org/10.3917/nrp.017.0151>

FÉLONNEAU (Marie-Line), LANNENGRAND-WILLEMS (Lyda).— Normes adolescentes, normes adultes. Percevoir et juger les incivilités urbaines, *Bulletin de psychologie*, 6, 2005, p. 695-704. <https://doi.org/10.3917/bupsy.480.0695>

GIFFORD-SMITH (Mary), DODGE (Kennet A.), DISHION (Thomas J.), MCCORD (Joan).— Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 2005, p. 255-265. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3563-7>

HERNANDEZ (Lucie), OUBRAYRIE-ROUSSEL (Nathalie), PRÊTEUR (Yves).— De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire, *Enfance*, 2, 2014, p. 135-157. <https://doi.org/10.4074/S001375451400202x>

HYMEL (Shelley), SWEARER, (Susan M.).— Four decades of research on school bullying: An introduction, *American Psychologist*, 70, 4, 2015, p. 293-299. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038928>

INTISSAR (Souli), RABEB (Chouigui).— Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature, *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1, 3, 2015, p. 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>

KERPELMAN (Jennifer L.), PITTMAN (Joe F.).— Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory, *Identity*, 18, 4, 2018, p. 306-314. <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523726>

KINDELBERGER (Cécile).— La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement, *Enfance*, 3, 2018, p. 455-469. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0455>

KOHN (Laurence), CHRISTIAENS (Wendy).— Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances, *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53, 4, 2014, p. 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

LACHANCE (Jocelyn), MATHIOT (Louis), ST-GERMAIN (Philippe).— Cultures adolescentes, dans JEFFREY (D.), LACHANCE (J.), LE BRETON (D.), *Penser l'adolescence*, Paris, Presses universitaires de France, 2016, chapitre 2, p. 33-42. <https://www.cairn.info/penser-l-adolescence--9782130736301-page-33.htm>

LUISIER (Myriam).— Approche systémique en milieu scolaire : un modèle pour comprendre, des outils pour agir : application du modèle solutionniste à l'école, mémoire professionnel, Haute école pédagogique du canton de Vaud, septembre 2010. https://doc.rero.ch/record/30817/files/mp_ps_p15506_2011.pdf

MILES (Matthew), HUBERMAN (Micheal A.).— *Analyse des données qualitatives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2003.

MOODY (Zoe), DARBELLAY (Frédéric).— Studying childhood, children, and their rights: The challenge of interdisciplinarity, *Childhood*, 26, 1, 2019, p.8-21. <https://doi.org/10.1177%2F0907568218798016>

MOODY (Zoe), STAHEL (Tina), DI GIACOMO (Fabio).— Le harcèlement entre pairs en milieu scolaire en Valais : vécus, manques et ressources (1-6H et 9-10 CO), rapport interne, Service de l'enseignement du canton du Valais, Sion, le 8 avril 2020.

MUCCHIELLI (Roger).— *L'analyse de contenu : des documents et des communications*, Montrouge, ESF Éditeur, 2006.

OLWEUS (Dan).— Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program, dans Rubin (K. H.), Pepler (D. J.), *The development and treatment of childhood aggression*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991, p.411-448.

PAILLÉ (Pierre), MUCCHIELLI (Alex).— *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Malakoff, Armand Colin, 2019.

POLANIN (Joshua R.), ESPELAGE (Dorothy L.), PIGOTT (Therese D.).— A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior, *School Psychology Review*, 41, 1, 2012, p. 47-66. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>

PRAIRAT (Eirick).— Postface. Comprendre la question de la norme, dans Galland (B.), *Prévenir les violences à l'école*, Presses universitaires de France, 2012, p. 217-228. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0217>

QUARTIER (Marie), BELLON (Jean-Pierre).— Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire, *Le Journal des psychologues*, 382, 10, 2020, p. 14-19. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>

QUEIRÓS (André), FARIA (Daniel), ALMEIDA (Fernando).— Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods, *European Journal of Education Studies*, 3, 6, 2017, p. 369-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.887089>

RAGELIENE (Tija).— Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review, *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 2, 2016, p. 97-105. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4879949/>

SAARENTO (Silja), SALMIVALLI (Christina).— The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in

bullying, *Child Development Perspectives*, 9, 4, 2015, p. 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>

SACKS (Diane).— La limite d'âge entre l'adolescence et l'âge adulte, *Paediatrics & Child Health*, 8, 9, 2003, p. 578. <https://doi.org/10.1093/pch/8.9.578>

SAINT MARTIN (Claire de).— Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1, 2012, p. 119-126. https://doi.org/10.3917/lett.087.0119#xd_cof=MzQ1OTcwY2EtMGVhYi00ZWQ4LWEzMTUtNDkw-MmE4NjhkNDJm~

SALMIVALLI (Christina).— Bullying and the peer group: A review, *Aggression and violent behavior*, 15, 2, 2010, p. 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

SCHACHTER (Stanley).— Deviation, rejection, and communication, *Journal of Psychopathology and Clinical Science*, 46, 2, 1951, p. 190-207. <https://doi.org/10.1037/h0062326>

SERON (Claude), WITTEZAELE (Jean-Jacques).— 1. La systémique : un nouveau paradigme, dans Seron (C.), Wittezaele (J.-J.), *Aide ou contrôle : l'intervention thérapeutique sous contrainte*, Paris, De Boeck Supérieur, 2009, p. 19-52. <https://www.cairn.info/aide-ou-contrôle--9782804107109-page-19.htm>

SINGY (Pascal), POGLIA MILETI (Francesca), BOURQUIN (Céline), ISCHER (Patrick).— Le parler « jeune » en Suisse romande : quelles perceptions, *Bulletin de linguistique et des sciences du langage*, 27, 2014, p. 11-98. https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_95B12B273CCF

STAHEL (Tina).— Implication des élèves témoins dans le phénomène de harcèlement scolaire : pour une compréhension systémique, *Thérapie familiale*, 42, 1, 2021,

p. 23-38. <https://doi.org/10.3917/tf.211.0023>

STRAUSS (Anselm), CORBIN (Juliet).— *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Californie, Sage Publications, 1998.

SUTTON (Jeannette), SMITH (Peter K.).— Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach, *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25, 2, 1999, p. 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7)

TAJFEL (Henri), TURNER (John C.).— An integrative theory of intergroup conflict, dans Austin (W. G.), Worchel (S.), *The social psychology of intergroup relations*, Pacific Grove, Brooks/Cole, 1979, p. 33-47.

TRAINOR (Audrey A.), GRAUE (Elizabeth).— Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination, *Remedial and Special Education*, 35, 5, 2014, p. 267-274. <https://doi.org/10.1177%2F0741932514528100>

VERHOEVEN (Marie).— Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45, 1, 2012, p. 95-121. <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0095>

VEUTHEY (Carole), MAULINI (Olivier).— Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises, Congrès annuel de la société suisse de recherche en éducation, Lugano, 21-23 août 2013. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1304.pdf>

ZIHISIRE (Modeste M.).— *La recherche en sciences sociales et humaines*, Paris, Les éditions l'Harmattan, 2011.