

Le harcèlement scolaire au Luxembourg

Carolina Catunda
Maude Pauly
Marie Marty

Résumé

Définition et constats généraux

- Le harcèlement est un comportement agressif intentionnel, répété dans le temps, exercé dans une relation de pouvoir déséquilibrée.
- Le harcèlement scolaire constitue un facteur de risque majeur de dégradation durable de la santé mentale des victimes et menace de compromettre leur réussite scolaire et professionnelle.

Prévalence et évolution au Luxembourg

- Deux études majeures analysent le harcèlement au Luxembourg : HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) et PISA (Programme for International Student Assessment).
- Ces études présentent l'évolution du phénomène et permettent d'identifier des facteurs personnels augmentant le risque de devenir victime ou auteur de harcèlement.

- Selon l'étude HBSC, le harcèlement scolaire est en baisse, alors que le cyberharcèlement est en hausse.
- En 2022, les garçons étaient plus souvent auteurs et les filles plus souvent victimes de harcèlement scolaire.
- Le risque de devenir victime ou auteur de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement diminue avec l'âge.
- Aucun lien n'a été établi entre le profil migratoire et le fait d'être victime de harcèlement scolaire ou de cyberharcèlement.
- Il n'existe pas de lien significatif entre l'aisance financière et le harcèlement scolaire, mais un lien existe avec le cyberharcèlement : les élèves issus de familles à faibles revenus sont plus souvent victimes de cette forme de harcèlement.
- L'ordre d'enseignement (enseignement secondaire général ou classique) est un facteur déterminant : les élèves de l'enseignement

secondaire général sont plus exposés à la fois au harcèlement scolaire et au cyberharcèlement.

- Les taux de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement au Luxembourg sont inférieurs à la moyenne internationale.

Facteurs liés au harcèlement scolaire

- Le modèle écologique du développement humain permet de mieux comprendre les facteurs liés au harcèlement scolaire ainsi que leurs liens et interactions.
- Les vulnérabilités individuelles de l'enfant/jeune, qu'elles soient physiques, scolaires ou psychologiques, peuvent augmenter le risque de subir des actes de harcèlement.
- Les relations directes de l'enfant/jeune avec sa famille, ses pairs et ses enseignants jouent également un rôle important. Par exemple, les conflits familiaux peuvent augmenter les risques de participation au harcèlement scolaire. Des relations positives entre les élèves et les enseignants peuvent cependant prévenir les cas de harcèlement, surtout concernant les jeunes élèves.
- D'autres interactions n'affectant l'enfant/le jeune qu'indirectement peuvent être décisives pour une prise en charge efficace des cas de harcèlement scolaire par l'école, les enseignants ou les parents. La culture scolaire de l'établissement peut encourager les enseignants à participer à des formations, renforçant ainsi leur capacité à réagir de manière efficace face aux situations de harcèlement scolaire.

Prévention et interventions

- Les programmes de prévention du harcèlement scolaire efficaces s'appliquent à différents niveaux (école, classe et individu) et impliquent toute la communauté éducative.
- Ils combinent des mesures de développement des compétences socio-émotionnelles, de soutien individualisé et de prévention collective.

- Leur efficacité dépend entre autres de leur adéquation avec les réalités locales, de l'âge des élèves et de la qualité de leur mise en œuvre.
- La prévention du cyberharcèlement nécessite des mesures spécifiques.

Spécificités du Luxembourg

- Le Luxembourg adopte une approche coordonnée, mobilisant plusieurs structures telles que le Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires au niveau de l'enseignement secondaire.
- Des efforts d'harmonisation des pratiques sont en cours, notamment à travers un programme national de prévention contre le mobbing (PAM) ainsi que le projet pilote d'un programme de prévention du harcèlement et de la violence scolaire, nommé *Dispositif Bien-traitance*.

Réponse pénale au harcèlement scolaire

- Parmi les moyens mis en œuvre pour lutter contre le harcèlement scolaire, le droit pénal semble tenir un rôle très limité.
- Les victimes sont invitées à porter plainte : le harcèlement scolaire n'est pas une infraction autonome mais d'autres qualifications, comme le harcèlement obsessionnel, pourraient être retenues. Cependant, l'examen de la jurisprudence publiée indique que le harcèlement scolaire n'est pas poursuivi devant le juge pénal.
- Par ailleurs, lorsque l'auteur de harcèlement est un mineur, sa responsabilité pénale ne pourra être engagée, sauf exception. Il pourra faire l'objet de mesures de garde, d'éducation et de préservation, prises par le tribunal de la jeunesse. Néanmoins, ces mesures sont très rarement prises pour des faits de harcèlement.

Zusammenfassung

Definition und allgemeine Feststellungen

- Mobbing ist ein absichtliches, aggressives Verhalten, das sich über einen längeren Zeitraum wiederholt und in einer asymmetrischen Machtbeziehung stattfindet.
- Schulmobbing ist ein erheblicher Risikofaktor, der die psychische Gesundheit der Opfer langfristig beeinträchtigen und ihren schulischen sowie beruflichen Erfolg gefährden kann.

Prävalenz und Entwicklung in Luxemburg

- Zwei zentrale Studien untersuchen Mobbing in Luxemburg: HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) und PISA (Programme for International Student Assessment).
- Diese Studien beschreiben die Entwicklung des Phänomens und erlauben die Identifizierung persönlicher Faktoren, die in Bezug auf Mobbing das Risiko für Täterschaft und Viktimisierung erhöhen.
- Laut der HBSC-Studie ist Schulmobbing rückläufig, während Cybermobbing zunimmt.
- Im Jahr 2022 waren in Fällen von Schulmobbing Jungen häufiger Täter und Mädchen häufiger Opfer.
- Das Risiko, im Zusammenhang mit Schulmobbing und Cybermobbing Opfer oder Täter zu werden geht mit zunehmendem Alter zurück.
- Es wurde kein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Viktimisierung durch Mobbing oder Cybermobbing festgestellt.
- Zwischen der finanziellen Situation und Schulmobbing besteht kein signifikanter Zusammenhang, beim Cybermobbing hingegen berichten Schüler aus einkommensschwachen Familien von höheren Viktimisierungsraten.
- Die Schulform (allgemeiner oder klassischer Sekundarunterricht) ist ein entscheidender Faktor: Schüler aus dem allgemeinen Sekundarunterricht sind sowohl Schulmobbing als auch Cybermobbing stärker ausgesetzt.

- Die Häufigkeit von Schulmobbing und Cybermobbing liegt in Luxemburg unter dem internationalen Durchschnitt.

Faktoren im Zusammenhang mit Schulmobbing

- Das ökologische Modell der menschlichen Entwicklung ermöglicht ein besseres Verständnis der mit Schulmobbing verbundenen Faktoren sowie ihrer Verknüpfungen und Wechselwirkungen.
- Individuelle Vulnerabilitäten des Kindes bzw. Jugendlichen – körperlicher, schulischer oder psychologischer Art – können das Risiko einer Viktimisierung durch Mobbing erhöhen.
- Die direkten Beziehungen des Kindes bzw. Jugendlichen zu seiner Familie, zu Gleichaltrigen und zu Lehrkräften spielen in diesem Zusammenhang auch eine wichtige Rolle. So können zum Beispiel familiäre Konflikte das Risiko einer Beteiligung an Schulmobbing erhöhen. Positive Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften können jedoch insbesondere jüngere Schüler vor einer Viktimisierung schützen.
- Andere Interaktionen, die das Kind bzw. den Jugendlichen nur indirekt betreffen, können entscheidend für ein wirksames Einschreiten von Schule, Lehrkräften oder Eltern in Fällen von Schulmobbing sein. Die Schulkultur der Einrichtung kann die Lehrkräfte dazu ermutigen, an Fortbildungen teilzunehmen und dadurch ihre Fähigkeit stärken, wirksam auf Fälle von Schulmobbing zu reagieren.

Prävention und Interventionen

- Effektive Programme zur Prävention von Schulmobbing setzen auf mehreren Ebenen an (Schule, Klasse, Individuum) und beziehen die gesamte Schulgemeinschaft mit ein.
- Sie kombinieren Maßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, zur individuellen Unterstützung und zur kollektiven Prävention.
- Ihre Wirksamkeit hängt unter anderem von ihrer Anpassung an die lokalen Gegebenheiten ab.

ten, vom Alter der Schüler und von der Qualität ihrer Umsetzung ab.

- Die Prävention von Cybermobbing erfordert spezifische Maßnahmen.

Besonderheiten Luxemburgs

- Luxemburg verfolgt einen koordinierten Ansatz, bei dem mehrere Strukturen einbezogen werden (z. B. auf Sekundarschulebene der Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires).
- Die Harmonisierung der Praktiken wird derzeit vorangetrieben, zum Beispiel durch das nationale Programm zur Prävention von Mobbing sowie das Pilotprojekt eines Programms zur Prävention von Schulmobbing und -gewalt, genannt *Dispositif Bienveillance*.

Strafrechtliche Antwort auf Schulmobbing

- Unter den Maßnahmen zur Bekämpfung von Schulmobbing kommt dem Strafrecht offenbar lediglich eine untergeordnete Bedeutung zu.
- Die Opfer werden aufgefordert, Anzeige zu erstatten: Schulmobbing stellt keine eigenständige Straftat dar, doch können andere Tatbestände, wie etwa Stalking zurückbehalten werden. Die Auswertung der veröffentlichten Rechtsprechung zeigt jedoch, dass Schulmobbing nicht vor dem Strafrichter verfolgt wird.
- Darüber hinaus kann bei Mobbing der Täter nicht strafrechtlich belangt werden, wenn er minderjährig ist - außer in Ausnahmefällen. Das Jugendgericht kann ihm gegenüber Sorgerechts-, Erziehungs- und Fürsorgemaßnahmen anordnen. Solche Maßnahmen werden jedoch nur sehr selten bei Fällen von Mobbing angeordnet.

Zesummefaassung

Definitioun a generell Feststellungen

- Mobbing ass en absichtlecht, aggressiivt Verhalen, dat iwwert eng laang Zäit widderholl gëtt an an enger asymmetrescher Muechtbeziung stattfënnt.
- Schoulmobbing kann d'psychologesche Gesondheet vun de Victimmen op laang Sicht negativ beaflossen an hire schoulesche wéi och berufleche Succès kompromettéieren.

Prävalenz an Entwécklung zu Lëtzebuerg

- Zwou grouss Etüden analyséieren de Mobbing zu Lëtzebuerg: HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) a PISA (Programme for International Student Assessment).
- Dës Etüde beschreiwen d'Entwécklung vum Phänomen an erlaben d'Identifikatioun vu perséinleche Faktoren, déi a Bezuch op Mobbing de Risiko fir Täterschaft a Victimiséierung erhéijen.
- Laut der HBSC-Etüd ass Schoulmobbing am Réckgang, während Cybermobbing zouhëlt.
- Am Joer 2022 waren a Fäll vu Schoulmobbing Jonge méi dacks d'Täter a Meedercher méi dacks d'Victimmen.
- Souwuel d'Victimiséierung wéi och d'Täterschaft am Zesammenhang mat Schoulmobbing a Cybermobbing gi mam Alter zréck.
- Et gouf keen Zesammenhang tëscht Migratiounshannergrond a Victimiséierung duerch Mobbing oder Cybermobbing festgestallt.
- Tëscht der finanzieller Situatioun an dem Schoulmobbing besteet keng signifikant Verbindung, beim Cybermobbing melle Schüler aus Famillje mat nidderegem Akommes awer méi en héije Victimiséierungstaux.
- D'Schoulform (Enseignement secondaire général oder Enseignement secondaire

classique) ass en decisive Faktor : Schüler aus dem Enseignement secondaire général si souwuel vum Schoulmobbing wéi och vum Cybermobbing méi staark betraff.

- D'Taxe vu Schoulmobbing a Cybermobbing leien zu Lëtzebuerg ënnert der internationaler Moyenne.

Faktoren am Zesammenhang mam Schoulmobbing

- Den ökologesche Modell vun der mënschlecher Entwécklung erlaabt e bessert Verständnis vun de Faktoren, déi mat Schoulmobbing verbonne sinn, souwéi och hire Verknëppungen a Wiesselwierkungen.
- Individuell kierperlech, schoulesch oder psychologesche Vulnerabilitéite vum Kand respektiv Jugendleche kënnen den Risiko vun enger Victimiséierung duerch Mobbing erhéijen.
- Déi direkt Beziunge vum Kand respektiv vum Jugendlechen zu senger Famill, zu Gläichaltregen an zum Léierpersonal spillen an deem Kontext och eng wichteg Roll. Sou kënne familiär Konflikter zum Beispill de Risiko erhéijen, sech u Schoulmobbing ze bedeelegen. Positiv Beziungen tëscht Schüler a Léierpersonal kënne virun allem jonk Schüler virun enger Victimiséierung schützen.
- Aner Interaktiounen, déi d'Kand respektiv de Jugendlechen nëmmen indirekt betreffen, kënnen entscheidend si fir eng wierksam Gestéierung vu Fäll vu Schoulmobbing duerch d'Schoul, d'Léierpersonal oder d'Elteren. D'Schoulkultur kann d'Enseignanten dozou motivéieren, u Formatiounen deelzehuelen, wat hir Fäegkeet stäerkt, effikass op Fäll vu Mobbing an der Schoul ze reagéieren.

Präventioun an Interventiounen

- Effektiv Programmer zur Präventioun vu Schoulmobbing wierken op verschiddenen Ebenen (Schoul, Klass, Individuum) a

bezéien déi ganz Schoulgemeinschaft mat an.

- Si kombinéiere Moosnamen zur Entwécklung vu sozio-emotionale Kompetenzen, zur individueller Ënnerstëtzung an zur kollektiver Präventioun.
- Hir Efficaciteit hänkt ënner anerem vun hirer Upassung u lokal Realitéiten, vum Alter vun de Schüler a vun der Qualitéit vun hirer Ëmsetzung of.
- D'Präventioun vu Cybermobbing verlaangt spezifesch Moosnamen.

Lëtzebuenger Specificitéiten

- Lëtzebuerg verfollegt e koordinéierten Usaz, dee verschidde Strukturen abënnt (z. B. am Enseignement secondaire de Centre psychosocial et d'accompagnement scolaires).
- D'Harmonisatioun vun de Praktiken ass amgaang, zum Beispill mam nationale Mobbingplang a mam Pilotprojet vun engem Programm zur Präventioun vu Schoulmobbing a -gewalt, genannt *Dispositif Bienveillance*.

Strofrechtlech Reaktioun op Schoulmobbing

- Bei de Moosnamen, déi agesat ginn, fir géint Schoulmobbing virzegoen, schéngt dem Strofrecht just eng ënnergeuerdent Bedeutung zouzekommen.
- D'Victimme ginn opgefuerdert, eng Plainte anzereeche: Schoulmobbing gëllt nämlech net als selbststänneg Strofdot, mee et kéinten awer aner Kategorië vun Delikter, wéi zum Beispill Stalking, zeréckbehalen ginn. D'Analys vun der verëffentlecher Jurisprudenz weist awer, datt Schoulmobbing net virum Strofriichter poursuivéiert gëtt.
- Dobäi kënn, datt en Täter strofrechtlech net zur Verantwortung ka gezu ginn, wann en nach mannerjäreg ass – ausser an Ausnahmefäll. D'Jugendgericht kann him géigeniwwer awer Suergerechts-, Erziehungs- a Fleegemoosname beschléissen. Sou Moosname ginn awer nëmme ganz seelen bei Fäll vu Mobbing ugewant.

Les documents de recherche, établis par les membres de la Cellule scientifique de la Chambre des Députés, ainsi que par des experts externes sollicités par la Chambre des Députés, relèvent de la seule responsabilité de la Chambre des Députés. Toutes les données à caractère personnel ou professionnel sont collectées et traitées conformément aux dispositions du Règlement n° 2016/679 du 27 avril 2016 (RGPD). Les informations contenues dans ces documents sont estimées exactes et ont été obtenues à partir de sources considérées fiables. Le caractère exhaustif des données et informations ne pourra être exigé. L'utilisation d'extraits n'est autorisée que si la source est indiquée.

Il est possible que les auteurs se soient servis d'outils d'intelligence artificielle afin d'améliorer la lisibilité de leur travail et de compléter la recherche de ressources et de références

L'énoncé de la demande de recherche formulé par Monsieur le député était le suivant : « *Le Luxembourg a pris quelques initiatives politiques ces dernières années en matière de harcèlement scolaire (campagne de sensibilisation Exit Mobbing, désignation d'un délégué à la protection des élèves dans chaque lycée), mais aucune politique holistique au niveau national n'existe à ce jour.*

Dans ce contexte, je souhaite demander à la Cellule Scientifique une étude scientifique sur le harcèlement scolaire qui comprendrait les analyses suivantes :

- Un examen exhaustif de la littérature scientifique concernant les facteurs culturels, sociétaux et économiques qui accroissent ou bien diminuent le risque de harcèlement scolaire à travers le monde.

- Un examen exhaustif des mesures scolaires dont il a été prouvé qu'elles diminuent le harcèlement de façon significative ainsi que des mesures où les études n'ont pu établir aucun impact significatif.

Sur la base des deux examens précédents, l'étude comporterait en conclusion une série de recommandations politiques pour le Luxembourg en la matière ainsi qu'une évaluation des mesures de lutte contre le harcèlement déjà existantes. »

Pour citer le présent document : Catunda, Pauly, Marty, « Le harcèlement scolaire au Luxembourg », Luxembourg, Cellule scientifique de la Chambre des Députés, 6 octobre 2025.

Autrices :

Dr Carolina Catunda, Université du Luxembourg (Chapitres 1, 2 et 3)

Dr Maude Pauly, Cellule scientifique de la Chambre des Députés du Luxembourg (Chapitre 4)

Dr Marie Marty, Cellule scientifique de la Chambre des Députés du Luxembourg (Chapitre 5)

Relecteurs :

Dr Hannes Käckmeister, Université du Luxembourg (Chapitres 1-4)

Dr Maude Pauly, Cellule scientifique de la Chambre des Députés du Luxembourg (Chapitres 1-3, 5)

Dr Marie Marty, Cellule scientifique de la Chambre des Députés du Luxembourg (Chapitres 1-4)

Dr Carolina Catunda, Université du Luxembourg (Chapitres 4)

Appui scientifique :

Dr Estelle Mennicken (Figures 8, 9 et 10, Section 2.6)

Requérant : David Wagner, Déi Lénk

Luxembourg, 6 octobre 2025.

Sommaire

1 – Introduction	9
1.1 – Les conséquences du harcèlement sur la santé mentale	10
1.2 – Les conséquences négatives du harcèlement sur la réussite scolaire	10
1.3 – Les conséquences à long terme du harcèlement scolaire	10
2 – Le harcèlement scolaire au Luxembourg et à l'étranger	11
2.1 – La prévalence du harcèlement scolaire et du cyberharcèlement au Luxembourg	12
2.2 – La prévalence du harcèlement au Luxembourg selon le genre	13
2.3 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon l'âge	16
2.4 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon le profil migratoire et l'aisance familiale	18
2.5 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon l'ordre d'enseignement	19
2.6 – Le Luxembourg en comparaison internationale	20
3 – Les facteurs liés au harcèlement	24
3.1 – Le microsystème	26
3.1.1 – La famille	26
3.1.2 – Les enseignants	28
3.1.3 – Les pairs	29
3.2 – Le mésosystème	30
3.3 – L'exosystème	31
3.4 – Le macrosystème	33
4 – Les dispositifs d'intervention face au harcèlement scolaire	35
4.1 – Les concepts, stratégies et interventions en milieu scolaire	35
4.1.1 – Les mesures disciplinaires	36
4.1.2 – Approche de confrontation	36
4.1.3 – Approche non conflictuelle	36
4.1.4 – Approche de justice restaurative	36
4.1.5 – Sensibilisation des pairs	36
4.1.6 – Sensibilisation des parents	37
4.1.7 – Amélioration de la supervision des espaces collectifs	37
4.2 – Les programmes de lutte contre le harcèlement scolaire	37
4.3 – Les programmes de lutte contre le cyberharcèlement	38
4.4 – Les stratégies de lutte contre le harcèlement scolaire dans les établissements scolaires au Luxembourg	39
5 – La lutte contre le harcèlement scolaire au moyen du droit pénal.	41
5.1 – Les infractions pénales liées au harcèlement scolaire	41
5.1.1 – Le harcèlement obsessionnel	42
5.1.2 – Le harcèlement en tant qu'atteinte à la vie privée	42
5.1.3 – Les autres infractions réalisées à travers le harcèlement scolaire	43
5.2 – La justice pénale des mineurs	43
5.2.1 – Le régime actuellement en vigueur	43
5.2.2 – La création d'un droit pénal des mineurs	45
6 – Bibliographie pour les chapitres 1 - 4	47
7 – Annexes	56
7.1 – Annexe 1 : Notes méthodologiques	56
7.1.1 – Le rapport de l'UNESCO	56
7.1.2 – L'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)	56
7.1.3 – L'étude Program for International Student Assessment (PISA)	57
7.2 – Annexe 2 : Initiatives de lutte contre le harcèlement scolaire au Luxembourg (par ordre alphabétique)	58

1 – Introduction

Le harcèlement¹ est généralement défini comme des comportements agressifs envers une autre personne, réalisés dans l'intention de lui faire du mal, qui se répètent dans le temps et qui surviennent dans une relation de déséquilibre de pouvoir (1,2).

À l'école, le harcèlement est l'une des formes de violence les plus répandues. En effet, comme le montre la Figure 1, différentes formes de violence peuvent se manifester dans le contexte scolaire. Selon un rapport de l'UNESCO de 2019 sur le harcèlement scolaire [(3); voir « Annexe 1 : Notes méthodologiques » pour plus de détails], à l'échelle mondiale, environ un élève sur trois (32 %) a été victime de harcèlement à l'école au moins une fois au cours du mois précédent, tandis que le cyberharcèlement touche un élève sur dix. En outre, plus d'un élève sur trois (36 %) a été impliqué dans une bagarre physique avec un autre élève et près d'un sur trois (32 %) a été agressé physiquement au moins une fois au cours de l'année écoulée.

Certaines formes de violence à l'école, telles que la violence physique perpétrée par les enseignants, sont rares. Toutefois, les punitions corporelles restent autorisées dans les écoles de 68 pays, tandis que les données disponibles sur les violences sexuelles perpétrées par des pairs ou des enseignants sont limitées.

Ce qui différencie le harcèlement des autres formes de violence sont les trois éléments clés suivants :

- 1) l'intention de nuire ;
- 2) la répétition de ce comportement et
- 3) le déséquilibre des pouvoirs entre agresseur(s) et victime(s).

Ce déséquilibre de pouvoir peut se manifester de différentes manières, comme par des différences de force physique, de position sociale ou d'accès à l'information, ce qui rend difficile pour les victimes de se défendre (4).

Le harcèlement peut prendre différentes formes.

Le harcèlement direct peut être **physique**, comme frapper ou endommager les biens de la victime, ou **verbal**, lorsque la victime subit des insultes ou remarques négatives (1). Le harcèlement **relationnel** (aussi appelé harcèlement indirect) consiste dans l'exclusion sociale et la propagation de rumeurs, destinées à nuire aux relations (5). Enfin, le **cyberharcèlement** se produit dans un contexte électronique, par exemple par courrier électronique, messages instantanés ou SMS, ainsi que via les plateformes numériques et réseaux sociaux (6,7).

Le harcèlement ne constitue pas simplement une difficulté transitoire liée à l'enfance ou à l'adolescence, mais est susceptible d'affecter de manière durable la santé mentale de l'enfant/du jeune, tout comme sa réussite scolaire et professionnelle (sections 1.1-1.3).



Figure 1 : Cadre conceptuel de la violence et du harcèlement [basé sur (3)]

¹ Dans le présent document, le terme « harcèlement scolaire » est utilisé comme équivalent des notions anglophones de « bullying » et de « mobbing », bien que ces deux concepts présentent des différences [dans la littérature spécialisée](#). Selon Olweus, le « bullying » désigne des actes intentionnels visant à nuire à une victime. En revanche, le « mobbing », tel que défini par Pikas, renvoie à un phénomène de groupe dont l'intention malveillante n'est pas toujours clairement établie.

1.1 – Les conséquences du harcèlement sur la santé mentale

Les conséquences négatives du harcèlement sur la santé mentale sont nombreuses, comme le soulignent des méta-analyses² et revues systématiques³.

Rassemblant les données de 165 études, Moore et al. (2017) ont montré un lien significatif entre le fait d'être victime de harcèlement et des problèmes de santé mentale tels que la dépression, l'anxiété, les pensées suicidaires et la consommation de substances (8). Par ailleurs, une autre méta-analyse a mis en évidence des liens étroits entre le cyberharcèlement, le stress et les idées suicidaires (9). Sur cette base, Li et al. (2024) ont mené une méta-analyse sur le harcèlement à l'école et le cyberharcèlement (10), soulignant que les adolescents victimes de harcèlement à l'école et de cyberharcèlement sont particulièrement vulnérables et présentent un risque plus élevé, notamment de dépression, d'idées suicidaires et d'automutilation. Une méta-analyse (11) a confirmé que le fait d'être victime de harcèlement était associé à un risque accru de dépression chez les jeunes, avec des risques encore plus élevés chez ceux qui étaient à la fois auteurs et victimes de harcèlement. Les recherches menées par Zaborskis et al. (2018) ont révélé des liens significatifs entre le harcèlement à l'école et le cyberharcèlement, d'une part, et d'autre part, entre le harcèlement et l'augmentation des pensées et des comportements suicidaires chez les adolescents dans différents pays européens, y compris le Luxembourg (12).

1.2 – Les conséquences négatives du harcèlement sur la réussite scolaire

Outre ses répercussions sur la santé mentale, le harcèlement est associé à l'absentéisme scolaire et à de mauvais résultats scolaires.

Une analyse systématique d'études longitudinales (13) indique que les enfants et adolescents victimes de harcèlement souffrent souvent d'une détresse émotionnelle accrue et de difficultés de concentration susceptibles de nuire à leur apprentissage. Par ailleurs, certains élèves peuvent recourir à l'absentéisme scolaire comme stratégie d'adaptation, exacerbant ainsi leurs difficultés scolaires. Cette revue met également en évidence que le harcèlement est asso-

cié à une participation réduite en classe, à un désengagement et à des résultats scolaires moins bons – en particulier chez les jeunes victimes de harcèlement persistant. Ces derniers présentent également davantage de symptômes internalisés (des symptômes dirigés vers l'intérieur, comme la détresse émotionnelle) et externalisés (des symptômes dirigés vers l'extérieur, comme des comportements transgressifs), ainsi qu'une adaptation scolaire plus difficile (13). Une récente méta-analyse confirme que le harcèlement entre pairs a un effet négatif sur les résultats scolaires, les élèves qui ne sont pas victimes de harcèlement obtenant de meilleurs résultats. Cet effet est plus prononcé chez les élèves les plus jeunes et varie selon les matières avec un impact particulièrement important en lecture, en mathématiques et en sciences (14).

1.3 – Les conséquences à long terme du harcèlement scolaire

Alors que la plupart des recherches existantes se focalisent sur les effets à court terme, des données longitudinales mettent en évidence la persistance des conséquences du harcèlement jusqu'à l'âge adulte.

Les recherches de Takizawa, Maughan et Arseneault (2014) ont révélé que l'exposition au harcèlement durant l'enfance constitue un facteur de risque pour des niveaux élevés de détresse psychologique, mesurés à l'âge de 23 et 50 ans, ainsi qu'à des risques significativement accrus de dépression, de troubles anxieux et de suicidalité à l'âge de 45 ans (15). En outre, les individus affectés par cette situation se trouvent souvent dans une position d'isolement social, confrontés à des obstacles financiers et pâtissant d'une qualité de vie détériorée à l'âge de 50 ans. Par ailleurs, Blanchflower et Bryson (2024) ont examiné les conséquences à long terme du harcèlement subi entre 7 et 11 ans (16). L'étude révèle que le harcèlement subi durant l'enfance est associé à des niveaux de bien-être subjectif significativement plus faibles durant l'adolescence (évaluée à l'âge de 16 ans) et à l'âge adulte (évaluée à l'âge de 62 ans), une probabilité réduite de trouver un emploi à l'âge adulte et un risque accru de mortalité prématurée avant l'âge de 55 ans. Il est important de souligner que les résultats de ces deux études restent statistiquement significatifs même après contrôle d'autres facteurs influents, comme d'autres expériences négatives vécues durant l'enfance.

² Une méta-analyse est une méthode statistique qui synthétise les résultats de plusieurs études sur une même question afin d'en tirer une conclusion globale plus fiable.

³ Une revue de littérature systématique est une analyse critique et synthétique des travaux de recherche existants sur un sujet donné, visant à en dégager les connaissances actuelles, les débats et les lacunes.

2 – Le harcèlement scolaire au Luxembourg et à l'étranger

Aspects méthodologiques

Au Luxembourg, les principales études abordant le harcèlement scolaire sont l'étude HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), menée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé, et le PISA (Programme for International Student Assessment), coordonné par l'Organisation de coopération et de développement économiques. Plus de détails sur la méthodologie de ces études sont présentés dans l'Annexe 1 : Notes méthodologiques. L'étude HBSC est une source d'informations sur différents comportements liés à la santé et aux relations sociales des adolescents au Luxembourg, y compris sur le harcèlement (17). Au Luxembourg, l'étude est menée tous les quatre ans depuis 2006 auprès d'adolescents de 11 à 18 ans (18). L'étude PISA a été réalisée au Luxembourg en 2015 et 2018. Le programme évalue notamment les performances scolaires des élèves de 15 ans, mais aussi d'autres aspects importants liés à la vie scolaire, tels que le harcèlement (19).

En ce qui concerne les enfants, les données systématiques sont moins nombreuses. À notre connaissance, aucune étude n'a publié des données sur le harcèlement chez les enfants de moins de 11 ans au Luxembourg.

Dans les sections suivantes, les facteurs démographiques et contextuels augmentant le risque de devenir victime de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement au Luxembourg seront présentés et discutés (Tableau 1).

Tableau 1 : Synthèse des variables démographiques et contextuelles augmentant le risque de devenir victime de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement au Luxembourg, selon l'étude HBSC de 2022

FACTEURS	VICTIMES DE HARCÈLEMENT SCOLAIRE	VICTIMES DE CYBERHARCÈLEMENT	CONCLUSION
TENDANCES (SECTION 2.1)	13 % en 2006 et 7 % en 2022	11 % en 2018 et 13 % en 2022	Tendance à la baisse pour le harcèlement à l'école et à la hausse pour le cyberharcèlement
GENRE (SECTION 2.2)	7 % des garçons et 8 % des filles	12 % des garçons et 14 % des filles	Risque plus élevé pour les filles
ÂGE (SECTION 2.3)	10 % des 11-12 ans et 4 % des 17-18 ans	16 % des 13-14 ans et 10 % des 17-18 ans	Prévalence la plus élevée parmi des élèves âgés de 11-12 ans pour le harcèlement à l'école et parmi les élèves de 13-14 ans pour le cyberharcèlement, le risque diminuant avec l'âge
PROFIL MIGRATOIRE (SECTION 2.4)	Pas de lien		
AISANCE FAMILIALE (SECTION 2.4)	Pas de lien	15 % parmi les élèves à faible aisance familiale et 12 % parmi ceux à aisance élevée	Risque plus élevé de cyberharcèlement pour les élèves à faible aisance
ORDRE D'ENSEIGNEMENT (SECTION 2.5)	2 % des élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire classique contre 14 % des élèves de la voie de préparation	7 % des élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire classique contre 21 % des élèves de la voie de préparation	Risque plus élevé parmi les élèves de l'enseignement secondaire général

2.1 – La prévalence⁴ du harcèlement scolaire et du cyberharcèlement au Luxembourg

En 2022 (18), il est possible d'observer que 7 % des élèves de 11 à 18 ans ont déclaré avoir été victimes de harcèlement à l'école, tandis que 13 % ont déclaré avoir été victimes de cyberharcèlement. Cependant, la prévalence des adolescents qui déclarent avoir commis des actes de harcèlement est plus faible : 4 % des élèves se sont déclarés auteurs de harcèlement à l'école et 10 % de cyberharcèlement.

Dans l'étude PISA de 2018 (19), 21 % des élèves de 15 ans au Luxembourg ont déclaré avoir été victimes de harcèlement et 89 % ont exprimé leur accord avec l'idée que prendre part à des actes de harcèlement est répréhensible. Comme dans l'étude HBSC, la prévalence des personnes ayant déclaré avoir été auteurs de harcèlement était plus faible : 7 %.

La différence entre le pourcentage plus élevé de victimes que d'auteurs d'actes de harcèlement pourrait s'expliquer par différents facteurs. Les individus peuvent sous-déclarer leur comportement de harcèlement en raison d'un biais de désirabilité sociale et par crainte des conséquences. Ils peuvent également ne pas reconnaître le caractère nuisible de leurs actes car les comportements de harcèlement peuvent être normalisés au sein de certains groupes sociaux, voire ne pas identifier leurs actes comme du harcèlement (20–22).

En ce qui concerne les victimes de harcèlement scolaire, une tendance à la baisse a été documentée par l'étude HBSC (18,23). En 2006, 13 % des élèves ont rapporté avoir été harcelé, contre 7 % en 2022. Cependant, entre 2015 et 2018, l'étude PISA a documenté une augmentation (16 % en 2015, 21 % en 2018 ; (19,24)). À titre de comparaison, le pourcentage d'élèves de 15 ans ayant été victimes de harcèlement rapporté dans l'étude HBSC était de 12 % chez les filles et 10 % chez les garçons en 2014 (25) et de 7 % chez les filles et 8 % chez les garçons en 2018 (26).

En ce qui concerne le cyberharcèlement, nous pouvons observer une augmentation dans toute l'Europe, y compris au Luxembourg (17).

Au Luxembourg, entre 2018 et 2022, il est possible d'observer une augmentation dans la prévalence d'élèves ayant été victimes (de 11 % à 13 %, Figure 2) et auteurs de cyberharcèlement (de 3 % à 10 % ; (18,23,27)).

Selon une enquête menée fin 2022 dans 39 écoles secondaires, le harcèlement figurerait parmi les principales raisons pour lesquelles les élèves sollicitent le soutien des services psychosociaux et d'accompagnement scolaires des lycées (SePAS), se plaçant en quatrième position, derrière le stress scolaire, la dépression et l'anxiété (28).

Aspects méthodologiques

Les taux de prévalence du harcèlement varient considérablement entre ces deux études, comme c'est souvent le cas dans la littérature scientifique (29). Cela s'explique par des différences dans la mesure et/ou l'opérationnalisation du concept de harcèlement. **Les études HBSC et PISA ne peuvent être comparées de manière directe en raison de différences méthodologiques significatives (Annexe 7.1).** Alors que l'étude HBSC ne pose qu'une seule question, l'étude PISA mesure le harcèlement à l'aide de différentes questions, et les élèves sont considérés comme victimes s'ils répondent par l'affirmative à au moins une des questions. De plus, l'étude HBSC demande aux élèves de répondre par rapport à leur expérience du dernier mois, alors que dans l'étude PISA le seuil de référence est l'année écoulée.

En 2015, le programme PISA a enquêté sur les expériences à l'école, tandis qu'en 2018, il est précisé que certaines de ces expériences peuvent également se produire sur les réseaux sociaux. Quant à l'enquête HBSC, les données sont recueillies au moyen de questions distinctes sur le harcèlement à l'école et le cyberharcèlement.

⁴ Dans le présent document, la prévalence désigne la proportion (exprimée en pourcentage) d'individus exposés à un phénomène observé au sein d'une population à un moment donné.

Afin de simplifier la présentation, les décimales n'ont pas été conservées et les données chiffrées figurant dans ce rapport ont été arrondies à l'entier le plus proche.

Conclusion

L'étude HBSC indique une diminution du harcèlement scolaire au Luxembourg et une augmentation du cyberharcèlement. L'étude PISA montre une hausse générale du harcèlement. La comparaison entre les études reste délicate en raison de leurs différences méthodologiques importantes, ce qui limite les conclusions quant à l'évolution du phénomène.

2.2 – La prévalence du harcèlement au Luxembourg selon le genre

La prévalence de victimes de harcèlement à l'école varie selon le genre. Jusqu'en 2014, les garçons étaient plus souvent impliqués que les filles dans des situations de harcèlement, tant comme victimes que comme auteurs. Cependant, cette tendance a changé : en 2022, les filles étaient plus nombreuses à déclarer en avoir été victimes.

Selon l'étude HBSC de 2018, aucune différence entre les genres dans la prévalence des victimes n'avait été

observée (27). En 2022, plus de filles que de garçons ont rapporté avoir été victimes de harcèlement (18).

La tendance à la baisse illustrée ci-dessous est plus marquée chez les garçons que chez les filles (23).

Par exemple, 14 % des garçons ont rapporté être victimes de harcèlement en 2006, contre 7 % en 2022. Tandis que chez les filles, elles étaient 12 % en 2006 et 8 % en 2022 (Figure 2). **Nous remarquons ainsi que si en 2006 plus de garçons que de filles ont déclaré avoir été victimes de harcèlement, en 2022, cette tendance s'est inversée.**

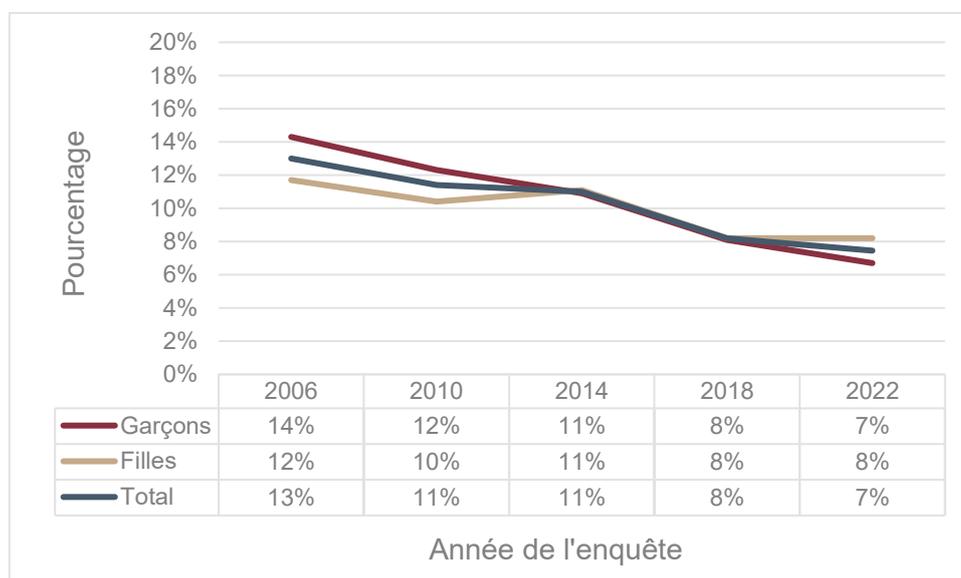


Figure 2 : Prévalence des victimes de harcèlement selon le genre chez les élèves de 11 à 18 ans au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

En ce qui concerne les élèves de 15 ans uniquement, les enquêtes PISA (19) et HBSC (26) en 2018 ont toutes deux révélé que les garçons étaient plus souvent victimes de harcèlement. Dans l'enquête HBSC, ce pourcentage était de 7 % pour les filles et de 8 % pour les garçons, tandis que dans l'enquête PISA, les chiffres précis n'ont pas été publiés. Dans l'étude HBSC (qui prend en compte une plus grande tranche d'âge : 11-18 ans), la différence entre les genres cette année-là n'était pas significative (27).

En ce qui concerne les auteurs de harcèlement à l'école, même si une diminution a été observée, les garçons ont systématiquement été près de deux fois plus souvent auteurs que les filles [Figure 3; (23)].

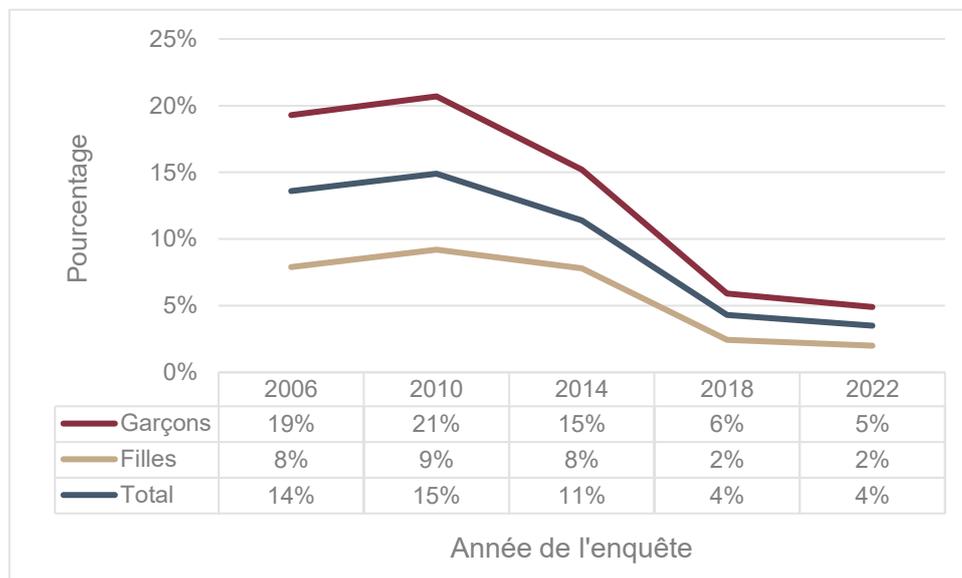


Figure 3 : Prévalence d'auteurs de harcèlement selon le genre chez les élèves de 11 à 18 ans au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

En 2018, 12 % des garçons et 14 % des filles en Europe déclaraient avoir été victimes de cyberharcèlement (26). En 2022, les prévalences ont augmenté pour atteindre 16 % des filles et 15 % des garçons [Figure 4 (17)].

En outre, la différence entre les genres, avec 14 % des filles et 12 % des garçons déclarant avoir été victimes de cyberharcèlement en 2022, renforce la constatation que les filles semblent être plus souvent victimes des deux formes de harcèlement.

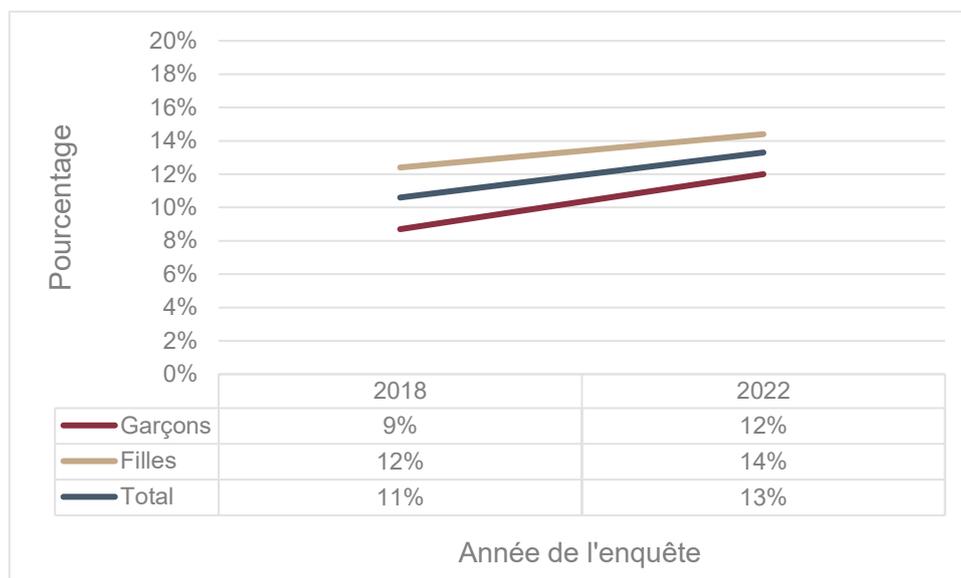


Figure 4 : Prévalence de victimes de cyberharcèlement selon le genre chez les élèves de 11 à 18 ans au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

Ces résultats suggèrent un changement dans les types de harcèlement selon le genre, historiquement caractérisés par des taux plus élevés de harcèlement physique chez les garçons et de harcèlement relationnel chez les filles (24,30).

En effet, la masculinité hégémonique, qui valorise la répression des émotions, l'agressivité, la compétitivité et le pouvoir, favorise les comportements de harcèlement physique (31). Les garçons ont souvent recours à la violence physique pour affirmer leur masculinité et éviter de paraître faibles, tandis que les filles ont tendance à recourir à des formes d'exclusion sociale pour conserver leur statut au sein d'un groupe (30).

Le rôle croissant des plateformes de communication numérique dans les interactions entre pairs participe à la transformation du contexte dans lequel le harcèlement se manifeste, contribuant à atténuer les différences entre les genres.

Une étude a observé que les différences de prévalence de harcèlement par genre varient selon l'indice d'inégalité de genre des pays (32). Dans les pays où l'inégalité entre les genres est plus prononcée, les différences sont plus marquées, les garçons étant plus susceptibles d'être auteurs et victimes de harcèlement. À l'inverse, dans les pays où l'inégalité entre les genres est moindre, comme au Luxembourg, les filles déclarent des taux plus élevés de (cyber)harcèlement (32). Cela suggère que les normes sociales et les rôles attribués à chaque genre sont intériorisés par les adolescents et jouent un rôle crucial dans la dynamique du comportement de harcèlement (30).

2.3 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon l'âge

Le risque d'être victime de harcèlement et de cyberharcèlement diminue avec l'âge (Figure 5; (18)). La prévalence la plus élevée de victimes de harcèlement à l'école se situe à l'âge de 11-12 ans (10 % en 2022). Cette prévalence diminue de manière progressive avec l'âge et atteint la plus faible prévalence à 17-18 ans, soit 4 % en 2022.

En ce qui concerne le cyberharcèlement, plus particulièrement, entre 11-12 ans et entre 13-14 ans, le nombre de victimes augmente (passant de 14 % à 16 % en 2022), puis diminue (Figure 6). À l'âge de 17-18 ans, 10 % ont rapporté avoir été victimes de cyberharcèlement.

En ce qui concerne les actes de harcèlement et de cyberharcèlement, une tendance similaire peut être observée : la prévalence d'auteurs de harcèlement pour toutes les tranches d'âge diminue entre 2006 et 2022 (Figure 7).

Cette évolution n'est pas spécifique au Luxembourg, mais peut également être observée dans toute l'Europe : la prévalence des élèves déclarant avoir été victimes de harcèlement à l'école était de 13 % chez les jeunes de 11 ans, de 12 % chez les jeunes de 13 ans et de 9 % chez les jeunes de 15 ans (17). Des tendances similaires ont été observées lors des éditions précédentes de l'enquête HBSC (26,33).

Cette baisse est souvent attribuée aux changements développementaux, tels que l'augmentation de la régulation émotionnelle, le développement des compétences socio-cognitives et l'évolution de la dynamique des pairs, qui contribuent à réduire l'acceptabilité des comportements de harcèlement (33,34).

Des facteurs individuels et contextuels, tels que l'influence du groupe de pairs et les normes de classe, peuvent accélérer ou modérer ce déclin (35). En outre, les adolescents plus âgés peuvent vivre le harcèlement sous des formes plus subtiles ou relationnelles, qui peuvent également être sous-déclarées dans les enquêtes (29).

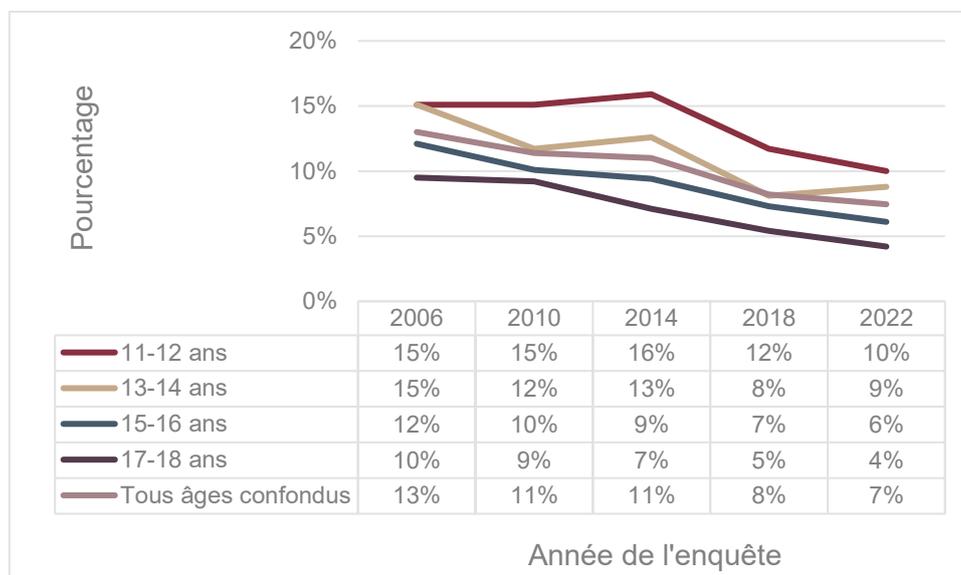


Figure 5 : Prévalence des victimes de harcèlement selon la tranche d'âge chez les élèves au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

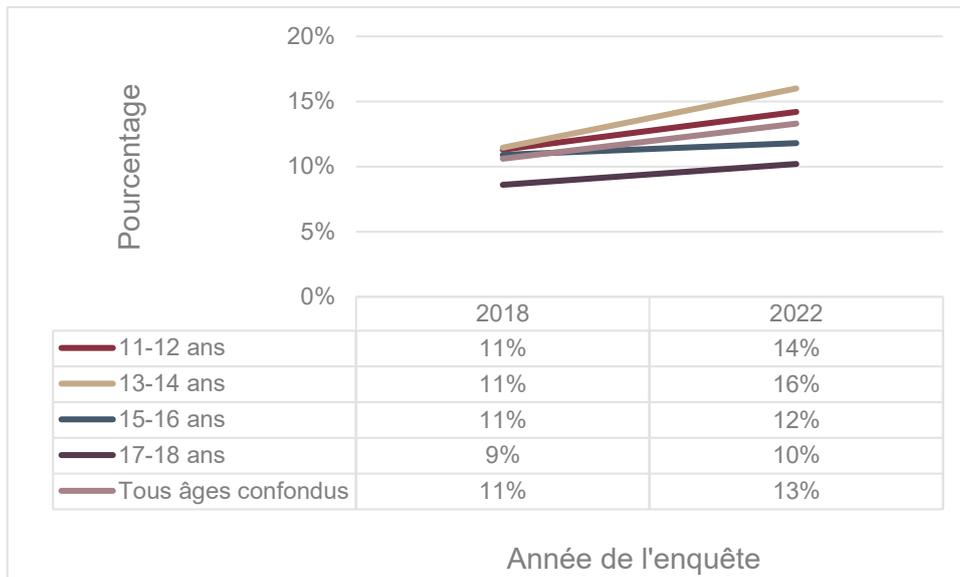


Figure 6 : Prévalence des victimes de cyberharcèlement selon la tranche d'âge chez les élèves au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

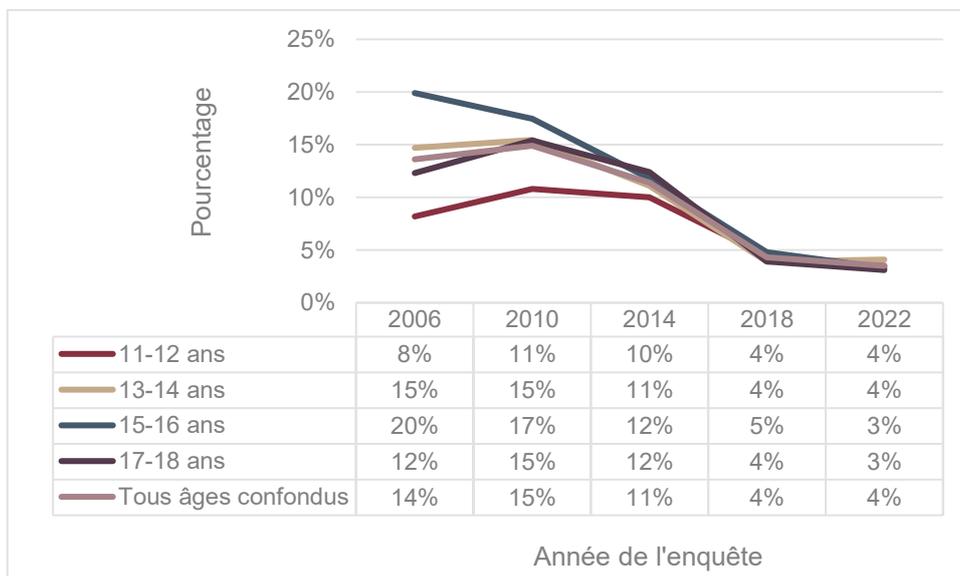


Figure 7 : Prévalence des auteurs de cyberharcèlement selon la tranche d'âge chez les élèves au Luxembourg, d'après les enquêtes HBSC

2.4 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon le profil migratoire et l'aisance familiale

Au regard du profil migratoire, l'étude HBSC au Luxembourg ne montre pas de lien significatif ni avec le fait d'être victime de harcèlement à l'école, ni avec le fait d'être victime de cyberharcèlement (18).

Cependant, les immigrants de première génération (c'est-à-dire ceux qui sont nés en dehors du Luxembourg et ont immigré avec leurs parents) sont plus susceptibles de déclarer avoir été auteurs de harcèlement à l'école et de cyberharcèlement.

Si l'aisance familiale n'apparaît pas significativement liée au harcèlement scolaire, le cyberharcèlement, en revanche, semble s'inscrire dans une logique différente (18).

Les élèves issus de familles à faibles revenus déclarent un taux de victimes de cyberharcèlement de 15 %, contre 12 % pour les élèves issus de familles à revenus élevés, ce qui suggère que la situation financière joue un rôle dans le fait de subir du cyberharcèlement. Cependant, aucun lien significatif n'est observé en ce qui concerne la perpétration du cyberharcèlement.

Contrairement aux résultats observés au Luxembourg, les études européennes ou plus globales indiquent systématiquement que les adolescents issus de l'immigration et d'un milieu socio-économique défavorisé sont généralement plus à risque d'être victimes de harcèlement (36–40). Il convient de noter que le contexte migratoire et le statut socio-économique présentent une corrélation significative (18,41).

Une explication pour cette spécificité au Luxembourg pourrait être liée à la densité ethnique. Des études montrent que, bien que la migration soit souvent associée à un plus grand risque d'être victime de harcèlement, une grande diversité au sein des écoles peut constituer un facteur de protection contre le harcèlement pour les élèves issus de minorités (42). Le Luxembourg présente une forte densité ethnique et d'immigrés, avec une part moyenne d'immigrés dans les classes d'environ 63 %, certaines classes atteignant jusqu'à 100 % d'élèves immigrés (43).

2.5 – La prévalence de harcèlement au Luxembourg selon l'ordre d'enseignement

Le lien entre le fait d'être victime de harcèlement et l'ordre d'enseignement⁵ est le facteur statistiquement le plus important parmi ceux analysés [

Tableau 2 ; (18)].

On observe que les taux de harcèlement scolaire (2 %) et de cyberharcèlement (7 %) sont les plus bas parmi les élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire classique. En revanche, les élèves de la voie de préparation présentent des taux nettement plus élevés (respectivement 14 % et 21 %),

et même si ces élèves sont plus jeunes, la comparaison avec les classes inférieures de l'enseignement secondaire classique (respectivement 6 % et 12 %) montre que la voie de préparation reste plus touchée. En ce qui concerne les auteurs de harcèlement à l'école et de cyberharcèlement, une tendance similaire peut être observée. **Les élèves de l'enseignement secondaire général semblent être plus exposés à la fois au harcèlement scolaire et au cyberharcèlement (18).**

Si ces différences semblent être très importantes, il convient de noter que dans d'autres pays, les écarts entre les écoles peuvent être encore plus marqués (19).

Tableau 2 : Prévalences des victimes de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement selon l'ordre d'enseignement

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	CLASSES	POURCENTAGE DE VICTIMES DE HARCÈLEMENT	POURCENTAGE DE VICTIMES DE CYBERHARCÈLEMENT
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE	Classes supérieures	2%	7%
	Classes inférieures	6%	12%
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL	Classes supérieures	5%	11%
	Classes inférieures (voie d'orientation)	8%	14%
	Classes inférieures (voie de préparation)	14%	21%

⁵ Le système éducatif luxembourgeois se divise en deux ordres d'enseignement ou filières : l'enseignement secondaire classique et l'enseignement secondaire général. L'enseignement secondaire classique, d'une durée de sept ans, mène au diplôme de fin d'études secondaires et prépare principalement aux études universitaires. L'enseignement secondaire général, quant à lui, propose plusieurs régimes de formation, d'une durée variant entre six et huit ans selon l'orientation choisie, incluant notamment la formation professionnelle.

2.6 – Le Luxembourg en comparaison internationale

Aspects méthodologiques

L'étude HBSC mentionnée ci-dessus fait partie d'une recherche collaborative internationale visant à évaluer les comportements de santé des adolescents âgés de 11, 13 et 15 ans. Un rapport récent (17) présente un état des lieux sur la violence entre pairs chez les adolescents, y compris le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement, dans 44 pays et régions d'Europe, d'Asie centrale et du Canada. Ce rapport permet de mettre en perspective le Luxembourg avec d'autres pays.

Le rapport classe les pays selon la prévalence du harcèlement scolaire. Les pays présentant les taux les plus élevés apparaissant en tête, tandis que ceux où la prévalence est la plus faible figurent en bas du classement.

Les Figures 8, 9 et 10 rendent compte de l'évolution du phénomène chez les jeunes Européens de 11, 13 et 15 ans, tout en permettant une comparaison de la prévalence entre les sexes.

Le Luxembourg fait partie des pays où la prévalence d'élèves impliqués dans des situations de harcèlement et de cyberharcèlement (en tant qu'auteurs ou victimes) est relativement faible. En ce qui concerne le harcèlement à l'école, à l'âge de 11 ans, en moyenne 13 % des adolescents des pays participants se sont déclarés victimes de harcèlement. Le Luxembourg se situe en dessous de la moyenne, avec 11 % des filles et 10 % des garçons concernés, occupant ainsi la 26^e position sur 43 pays/régions.

Dans nos pays voisins, la France se trouve bien en dessous, occupant la 40^e position (FR : 7 % des filles et 6 % des garçons), l'Allemagne au-dessus, à la 20^e position (DE : 11 % des filles et 12 % des garçons), la Belgique se classe en 15^e (BE_{flamande} : 14 % des filles et 11 % des garçons) et 22^e (BE_{wallonne} : 11 % des filles et 11 % des garçons) position.

La prévalence d'élèves déclarant avoir été auteur de harcèlement suit le même schéma. Le Luxembourg occupe la 27^e position, en dessous de la moyenne de 6 % des pays participants (LU : 2 % des filles et 5 % des garçons).

En comparaison directe avec nos pays voisins, la prévalence luxembourgeoise est légèrement inférieure à celle de l'Allemagne (DE : 3 % des filles et 6 % des garçons) et un peu plus élevée que celle de la France (FR : 2 % des filles et 4 % des garçons).

Quant à l'âge de 13 ans, le Luxembourg reste à peu près au même niveau, à la 29^e position, toujours en dessous de la moyenne de 12 % pour les victimes de harcèlement (LU : 10 % des filles et 8 % des garçons) et de 7 % pour la perpétration de harcèlement (LU : 4 % des filles et 4 % des garçons).

En Allemagne, la prévalence d'élèves qui déclarent être auteurs de harcèlement augmente (DE : 4 % des filles et 9 % des garçons), et en France, elle diminue (FR : 1 % des filles et 2 % des garçons).

Enfin, quant à l'âge de 15 ans, le Luxembourg recule légèrement en termes de prévalence de harcèlement : il occupe la 30^e place pour les victimes de harcèlement et la 33^e place pour la perpétration de harcèlement.

Le Luxembourg reste ainsi toujours en dessous des moyennes, qui sont de 9 % pour les victimes (LU : 8 % des filles et 6 % des garçons), et de 7 % pour les auteurs (LU : 2 % des filles et 6 % des garçons), respectivement. La France est la mieux classée : elle occupe la dernière position en ce qui concerne les victimes de harcèlement (FR : 4 % des filles et 2 % des garçons) et l'avant-dernière position pour les auteurs de harcèlement (FR : 1 % des filles et 2 % des garçons).

En ce qui concerne les victimes de cyberharcèlement au Luxembourg, une tendance particulière selon l'âge se dessine. Parmi les 11 et 15 ans, le Luxembourg se classe respectivement 29^e (LU : 15 % des filles et 12 % des garçons) et 28^e (LU : 13 % des filles et 11 % des garçons) sur 43 pays, avec des taux de prévalence inférieurs à la moyenne internationale de 16 % et 14 %, respectivement. Cependant, **un saut notable se produit à l'âge de 13 ans, où le Luxembourg passe à la 18^e position (LU : 20% des filles et 13 % des garçons), un taux supérieur à la moyenne internationale de 18 % pour les filles et de 15 % pour les garçons.**

En termes de perpétration du cyberharcèlement, le Luxembourg se classe relativement bien pour ce qui est de l'âge de 11 ans (35^e place ; LU : 6 % des filles et 8 % des garçons), mais cette situation évolue négativement avec l'âge, passant à la 19^e place dans la catégorie de 13 ans (LU : 12 % des filles et 12 % des garçons) et à la 21^e place à 15 ans (LU : 6 % des filles et 17 % des garçons).

Cette tendance pourrait indiquer un tournant vers l'âge de 13 ans, où tant l'implication dans le harcèlement en ligne que l'exposition à celui-ci augmentent considérablement. Il convient toutefois de noter que la prévalence d'auteurs de harcèlement atteint son pic chez les filles à l'âge de 13 ans, tandis que chez les garçons, le pic est atteint à l'âge de 15 ans. L'Allemagne affiche une tendance similaire, avec une augmentation constante de la prévalence d'auteurs de cyberharcèlement chez les garçons avec l'âge. La prévalence de victimes, ainsi que de filles auteures de cyberharcèlement, atteint son pic à 13 ans et diminue à l'âge de 15 ans. La France, en revanche, se classe systématiquement parmi les pays les moins touchés, tant au regard des auteurs que des victimes.

Enfin, contrairement à la plupart des pays considérés dans cette étude, il n'y a, au Luxembourg, pas de différence significative en matière de harcèlement scolaire entre les élèves issus de milieux socialement favorisés et ceux issus de milieux moins favorisés.

Conclusion

Le Luxembourg présente, en comparaison aux 43 autres pays faisant partie de l'étude, des taux relativement faibles de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement, tant au regard des victimes que des auteurs. Les variations selon l'âge et le genre soulignent l'importance de cibler les interventions de manière fine. Enfin, malgré des résultats encourageants, une vigilance reste nécessaire face à l'évolution des comportements en ligne chez les jeunes adolescents.

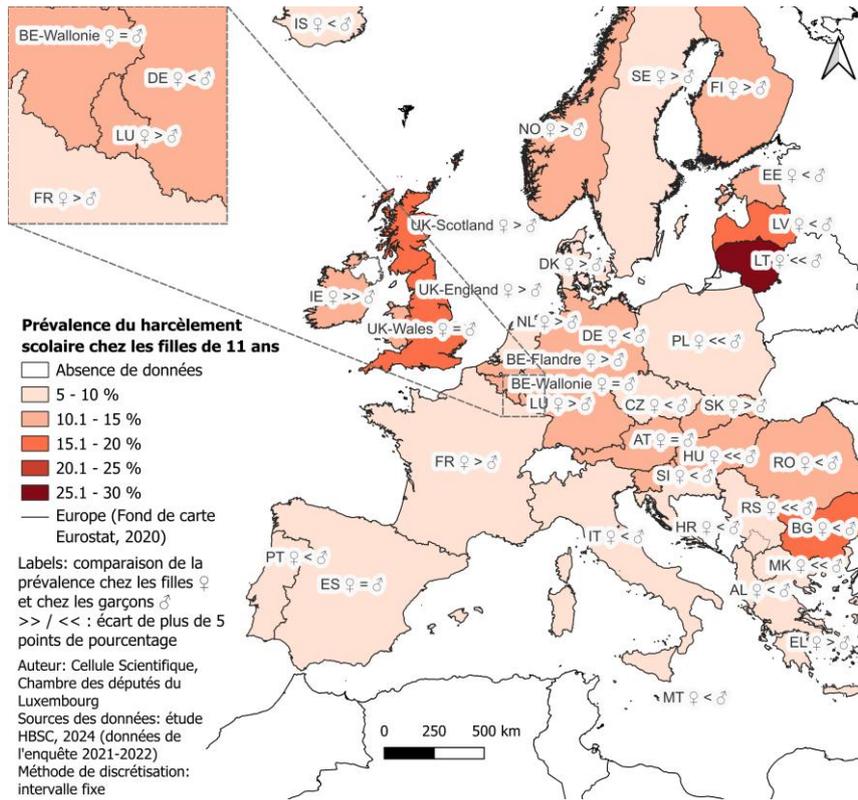


Figure 8: Prévalence du harcèlement scolaire chez les filles de 11 ans en Europe

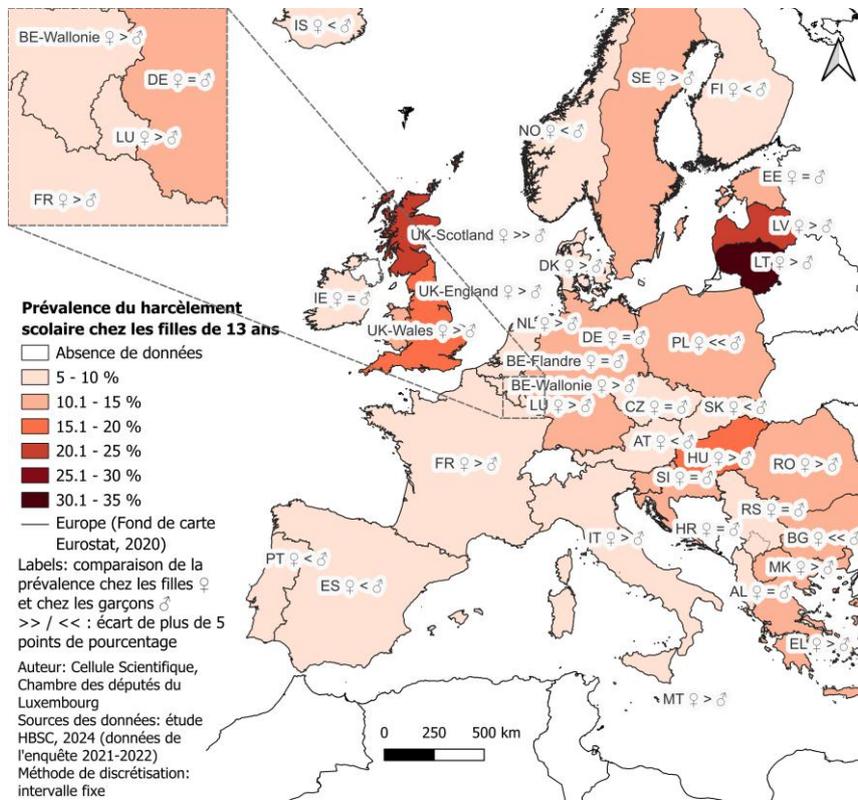


Figure 9: Prévalence du harcèlement scolaire chez les filles de 13 ans en Europe

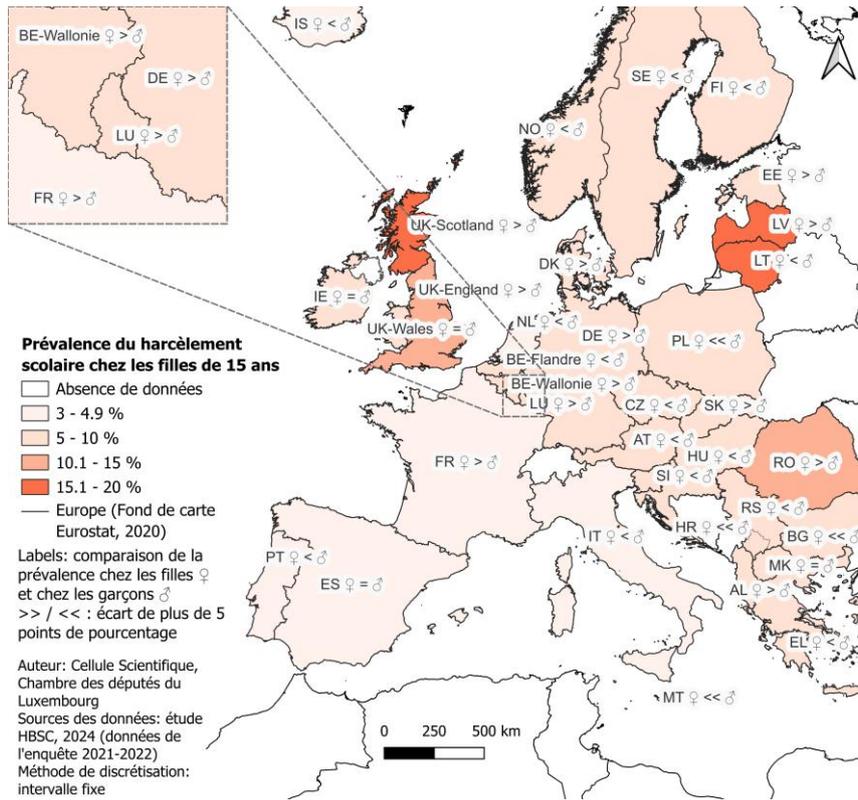


Figure 10: Prévalence du harcèlement scolaire chez les filles de 15 ans en Europe

3 – Les facteurs liés au harcèlement

Comme il a été indiqué dans le chapitre précédent, les comportements de harcèlement concernent un grand nombre d'élèves, avec des taux de prévalence variant en fonction de variables sociodémographiques telles que l'âge, le genre et l'ordre d'enseignement. Si ces tendances descriptives fournissent des informations empiriques précieuses sur les groupes les plus fréquemment impliqués dans le harcèlement, qu'il s'agisse des victimes ou des auteurs, elles ne rendent pas entièrement compte des dynamiques sous-jacentes associées à ces comportements. En effet, le harcèlement, qu'il soit à l'école ou en ligne, est un phénomène complexe, qui résulte de l'interaction de divers facteurs sociaux, environnementaux et structurels.

Pour mieux comprendre les mécanismes du harcèlement, il est essentiel de prendre en compte non seulement les caractéristiques individuelles, mais aussi le contexte social et environnemental plus large dans lequel les jeunes grandissent, apprennent et interagissent.

L'un des cadres les plus largement utilisés pour appréhender le harcèlement dans toute sa complexité et multidimensionnalité est le modèle écologique du développement humain (44).

Dans les sections suivantes, chacune de ces dimensions est examinée séparément, en accordant une attention particulière aux données empiriques établissant un lien entre ces systèmes et l'implication des jeunes dans des actes de harcèlement ainsi que dans la propension à devenir victime.

Aspects théoriques

Le modèle écologique du développement humain définit cinq systèmes interdépendants qui, ensemble, façonnent le comportement individuel (44,45) (Figure 11).

Le microsystème désigne l'environnement immédiat dans lequel les individus évoluent directement, comme les relations avec la famille, les pairs et les enseignants.

Le mésosystème recouvre les interactions entre ces microsystèmes, comme les relations entre l'environnement scolaire et familial, y compris la communication entre les parents et les enseignants.

L'exosystème englobe les cadres institutionnels et communautaires plus larges qui influencent indirectement les individus, comme les conditions de travail des parents, la sécurité du quartier ou les politiques scolaires.

Le macrosystème inclut les normes culturelles, les valeurs sociétales et les structures juridiques qui façonnent les attentes et les comportements sociaux, comme les normes relatives aux rôles de genre ou la législation nationale concernant des sujets tels que les punitions corporelles ou la discipline scolaire.

Le chronosystème a été introduit plus tard dans le développement du modèle (45,46) et fait référence à l'influence du temps, reconnaissant que chaque système évolue et affecte le développement à travers les transitions de la vie et les événements sociohistoriques. Par exemple, un divorce peut refléter une perturbation du mésosystème, tandis que la numérisation ou les réformes éducatives représentent des changements au niveau du macrosystème. Étant donné que le chronosystème est considéré comme un facteur transversal opérant à travers tous les systèmes plutôt que comme un niveau d'analyse à part entière, ce système ne sera pas exploré en détail dans le présent rapport.

○ **Microsystème**

Environnements directs avec lesquels l'élève interagit quotidiennement.

Ex.: Un enseignant ignore les signes de harcèlement ou favorise inconsciemment les élèves populaires.

○ **Mésosystème**

La connexion, l'interaction et les relations entre les microsystèmes.

Ex.: Un manque de communication entre les parents de la victime et l'école et une coordination inefficace entre les enseignants et les psychologues scolaires empêchent une intervention précoce.

○ **Exosystème**

Système avec lequel l'élève n'interagit pas directement, mais qui l'affecte tout de même.

Ex.: L'école n'a pas mis en place de procédures formalisées de signalement ni de dispositifs de prise en charge en cas de harcèlement, ou ne veille pas à leur application effective.

○ **Macrosystème**

Valeurs culturelles et sociétales plus larges.

Ex.: Certaines normes sociales, notamment celles liées à la masculinité, peuvent contribuer à banaliser ou minimiser certaines formes de harcèlement, voire à dissuader leur signalement.

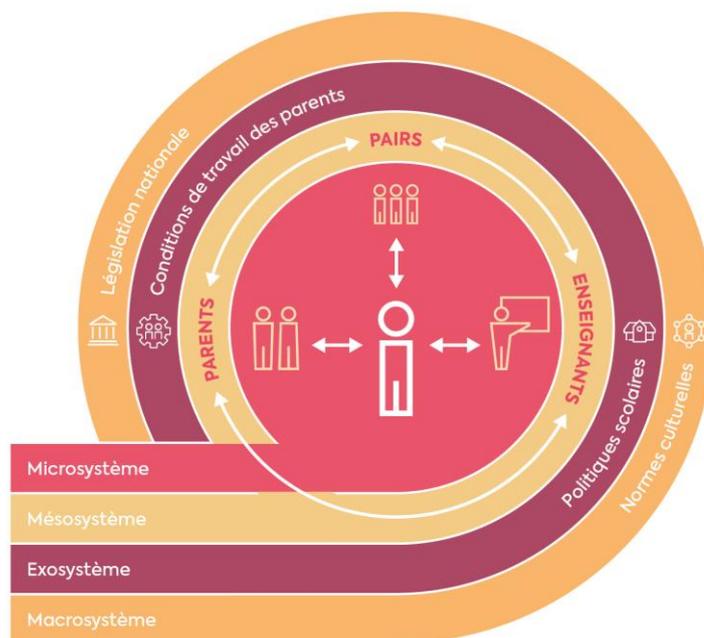


Figure 11 : Le modèle écologique du développement humain appliqué au harcèlement scolaire

3.1 – Le microsystème

Le microsystème comprend les relations les plus immédiates dans la vie d'un individu, comme celles avec ses pairs, ses enseignants, ses parents et sa famille (45). Ces influences bidirectionnelles au sein du microsystème sont considérées comme étant les plus fortes et ayant le plus grand impact sur le jeune (44). Ces environnements interpersonnels proches jouent un rôle central dans l'implication des jeunes dans le harcèlement, agissant à la fois comme facteurs de risque et de protection (47).

3.1.1 – La famille

Le comportement parental est l'un des facteurs du microsystème les plus fréquemment étudiés en lien avec le harcèlement scolaire. Des revues systématiques et méta-analyses (48–51) ont révélé une association significative entre certains styles de parentalité et la probabilité de devenir victime, tant dans le cadre du harcèlement traditionnel que du cyberharcèlement.

Les pratiques parentales considérées comme négatives, telles que l'autoritarisme, l'hostilité ou l'aversivité, les conflits entre les parents, l'implication excessive, les styles éducatifs permissifs ou le retrait parental, étaient significativement associées à des taux plus élevés de victimes de harcèlement, qu'il soit traditionnel ou, dans une moindre mesure, en ligne (cyberharcèlement).

L'aversivité et le retrait se distinguent comme des facteurs particulièrement influents (49–51). Ces résultats sont étayés par Lereya et al. (2013) (48) qui ont révélé que les individus ayant subi des abus, de la négligence, une éducation inadaptée ou une protection excessive de la part de leurs parents, étaient plus susceptibles d'être victimes ou auteurs de harcèlement.

À l'inverse, l'éducation autoritative, la chaleur parentale, l'octroi d'autonomie et la surveillance sont apparues comme des facteurs de protection, notamment contre le fait de subir du harcèlement hors ligne (48–51). Par exemple, les jeunes qui perçoivent une disponibilité émotionnelle et une implication active de la part de leurs parents sont nettement moins susceptibles d'être victimes ou auteurs de harcèlement.

Aspects théoriques

Éducation autoritative : se caractérise par une grande réactivité et une forte exigence (les parents sont à la fois encourageants et posent des attentes claires).

Éducation autoritaire ou autoritarisme : se caractérise par une forte exigence mais une faible réactivité (les parents sont stricts, contrôlants et froids sur le plan émotionnel).

Éducation permissive : se caractérise par une grande réactivité, mais par une faible exigence (les parents sont indulgents et imposent peu de règles ou d'attentes).

Chaleur parentale : se caractérise par l'expression d'émotions positives et d'affection de la part des parents, notamment par des compliments, des gestes d'affection et de l'empathie.

Surveillance parentale : se caractérise par la connaissance et la supervision par les parents des activités, fréquentations et déplacements de leurs enfants.

Octroi d'autonomie : se caractérise par l'attribution d'indépendance et de capacité de décision adaptées à l'âge et au développement de l'enfant.

Aversivité parentale : se caractérise par un comportement sévère, punitif ou émotionnellement négatif de la part des parents.

Retrait parental : se caractérise par l'indisponibilité émotionnelle ou le désengagement vis-à-vis de l'enfant.

Implication excessive : se caractérise par un contrôle excessif ou une intrusion dans la vie de l'enfant, qui réduit souvent son autonomie.

Communication offensive ou négative : se caractérise par l'hostilité verbale, comme des insultes, critiques agressives ou propos dévalorisants.

Cependant, bien que l'éducation autoritative puisse constituer un facteur de protection contre le harcèlement, près de la moitié des études examinées par Noncentini et al. (2019) n'ont pas permis de confirmer ce facteur protecteur de manière significative (49). Il est intéressant de noter que les influences maternelles et paternelles étaient largement similaires (50). De plus, les effets observés ne variaient pas significativement avec l'âge ou le genre.

Seul pour le cas spécifique du cyberharcèlement, l'influence des pratiques parentales sur le risque de devenir victime ou auteur de harcèlement semble diminuer avec l'âge.⁶

Au-delà des comportements parentaux individuels, la qualité générale du fonctionnement familial – en particulier les modes de communication et le climat émotionnel – apparaît comme un facteur déterminant de l'implication des adolescents dans le cyberharcèlement, en tant que victimes et/ou auteurs (52,53).

Lozano-Blasco et al. (2023) (53) montrent que la communication familiale offensive ou négative, plutôt que le style éducatif parental seul, semble être un facteur déterminant dans le fait d'être victime de cyberharcèlement.

Les adolescents exposés à de tels schémas de communication peuvent se tourner vers le monde en ligne pour rechercher des liens sociaux et un soutien émotionnel. Cependant, cette utilisation accrue des technologies numériques peut les exposer davantage au cyberharcèlement et à d'autres risques en ligne (53).

Une deuxième méta-analyse (52) se focalise notamment sur les adolescents qui sont à la fois victimes et auteurs de cyberharcèlement. **La méta-analyse montre que les environnements familiaux dysfonctionnels, notamment les conflits familiaux importants, le manque de cohésion, l'expression émotionnelle limitée et les styles parentaux permissifs ou laxistes, étaient fortement associés à un risque accru de cyberharcèlement.**

Plus précisément, les adolescents de ce groupe étaient plus susceptibles de provenir de familles caractérisées par une communication offensive et un manque de règles claires ou de supervision en matière de comportement numérique (52). En outre, le soutien émotionnel (par exemple l'écoute, les encouragements, l'empathie), une communication ouverte

au sein de la famille et la capacité des enfants à se confier, sont associés à une diminution du harcèlement (49). La surveillance parentale, en particulier en ce qui concerne l'utilisation d'internet, a également montré un effet protecteur, même si les résultats sont moins concluants en ce qui concerne le fait d'être victime.

Noncentini et al. (2019) (49) soulignent en outre comment les dynamiques familiales dysfonctionnelles et certains facteurs parentaux contribuent aux comportements de harcèlement chez les adolescents. Des problèmes de santé mentale chez les parents (notamment le stress, la dépression, les comportements antisociaux et la consommation de substances psychoactives) étaient associés au fait de commettre mais aussi de subir du harcèlement. La violence et les conflits domestiques, y compris l'agressivité entre parents ou frères et sœurs, ainsi que les conflits parentaux importants, étaient encore plus fortement associés à la perpétration du harcèlement, et dans une moindre mesure, au fait d'en être la victime. Enfin, les caractéristiques individuelles des parents, telles que la tolérance à la violence, les connaissances limitées sur la parentalité et les mauvaises stratégies de résolution des problèmes, étaient également liées au harcèlement.

Conclusion

Les données suggèrent qu'un environnement familial conflictuel, des styles parentaux tels que l'autoritarisme, l'hostilité ou l'aversivité, ainsi que la détresse psychologique des parents, pourraient contribuer au harcèlement (« traditionnel » et cyberharcèlement), tant au regard des auteurs que des victimes.

⁶ Une méta-analyse a montré que l'âge, le pays et la méthode d'évaluation agissaient comme variables modératrices influençant le lien entre le comportement parental et le harcèlement (48). Cette divergence pourrait aussi s'expliquer par l'évolution des formes de harcèlement, notamment avec l'essor du cyberharcèlement, beaucoup moins présent en 2013 (48) qu'en 2024 (50).

3.1.2 – Les enseignants

Une méta-analyse (54) a révélé un lien significatif entre la qualité des relations enseignant-élève et le harcèlement : une relation de qualité entre enseignant et élève, caractérisée par un soutien et une interaction positive, diminue les risques de harcèlement par les pairs.

Les indicateurs de relations négatives (par exemple les conflits entre enseignants et élèves) ont un impact plus important que les indicateurs de relations positives (par exemple la proximité entre les enseignants et élèves), ce qui signifie que les dynamiques relationnelles négatives peuvent exercer une influence prépondérante sur le risque de devenir victime de.

Le constat est similaire concernant les auteurs de harcèlement : une relation de qualité entre enseignant et élève contribue à réduire le risque de comportements de harcèlement (55).

L'influence de la qualité des relations entre élèves et enseignants sur le harcèlement est plus prononcée chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire ce qui suggère que les plus jeunes sont davantage sensibles aux relations avec leurs enseignants.

Par ailleurs, une méta-analyse récente a observé que les enseignants ayant une approche plus ferme à l'égard du harcèlement étaient plus susceptibles de discipliner les auteurs de harcèlement, de soutenir les victimes et d'impliquer les témoins, mais aussi moins enclins à ignorer les incidents ou à encourager des stratégies d'adaptation passives (comme conseiller à un élève de simplement ignorer la situation) (56).

Enfin, l'importance globale des relations enseignant-élève pour un large éventail de problèmes scolaires, comme des problèmes de comportement (comportement perturbateur en classe, agressivité, non-respect des règles,...), les résultats scolaires, le bien-être, a également été confirmé par Emslander et al. (2025) (57). **Cette étude suggère que les relations enseignant-élève pourraient influencer le harcèlement de manière indirecte, en agissant sur d'autres dimensions telles que le bien-être ou l'engagement scolaire.**

Conclusion (1)

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les stratégies de prévention du harcèlement doivent à la fois sensibiliser les enseignants à la problématique, favoriser des relations enseignant-élève empreintes de chaleur et limiter les interactions négatives, en particulier chez les élèves les plus jeunes.

Bien que le harcèlement entre élèves ait fait l'objet de nombreuses études, le harcèlement par les enseignants reste un problème probablement sous-estimé aux conséquences profondes.

Une étude exploratoire comprenant 38 études (dont 7 menées en Europe, 13 dans les Amériques et 18 dans d'autres régions du monde) (58) a révélé que la prévalence du harcèlement par les enseignants variait de 0,6 % à près de 90 %. Ces taux reflètent principalement les cas de harcèlement par l'enseignant rapportés par les élèves eux-mêmes, bien que certaines études aient également pris en compte les déclarations des enseignants. Il convient de noter que les écarts importants peuvent s'expliquer aussi par les différences de contexte, de méthodes de signalement et de définitions utilisées d'une étude à l'autre, ce qui complique les comparaisons directes. Les différences régionales sont importantes, avec une prévalence généralement plus élevée en Asie et en Amérique latine qu'en Europe occidentale.

Les actes de harcèlement par les enseignants peuvent prendre la forme d'insultes, de favoritisme, d'humiliations, voire de violences physiques. Ces comportements peuvent avoir des effets durables, tels que l'anxiété, une faible estime de soi, un désengagement scolaire et de mauvais résultats scolaires. Par ailleurs, certaines études ont montré que les enseignants ayant eux-mêmes été victimes de harcèlement sont plus susceptibles d'adopter ces comportements, ce qui met en évidence un cycle de violence (58).

Conclusion (2)

Compte tenu de ses conséquences néfastes sur la santé mentale et les résultats scolaires, le harcèlement perpétré par les enseignants est un sujet qui mérite une réflexion approfondie dans le contexte scolaire.

3.1.3 – Les pairs

Comme le harcèlement se produit souvent entre pairs, les interactions entre ces individus se révèlent d'une importance majeure au sein du micro-système. En effet, dans les situations de harcèlement, les pairs adoptent généralement des rôles distincts (59). Ces rôles peuvent être de renforceurs, d'assistants, de défenseurs ou de spectateurs passifs, chacun contribuant différemment aux dynamiques de harcèlement.

Aspects théoriques

Renforceurs : ceux qui encouragent l'auteur du harcèlement.

Assistants : ceux qui participent activement au harcèlement en aidant l'auteur.

Défenseurs : ceux qui interviennent en faveur de la victime.

Spectateurs passifs : ceux qui sont témoins mais n'interviennent pas.

Les classes dans lesquelles les élèves adoptent fréquemment le rôle de renforceur ont tendance à présenter davantage de cas de harcèlement, tandis qu'une implication plus importante dans les comportements de défense est associée à des niveaux de harcèlement plus faibles (59).

Néanmoins, cette même étude (59) a révélé que, bien que de nombreux élèves aient déclaré désapprouver le harcèlement, les comportements de défense étaient relativement rares. Les raisons de cette faible mobilisation sont multiples et incluent souvent la peur des représailles, la pression du groupe et la volonté de préserver leur statut social.

Une méta-analyse (60) a révélé que plus les témoins font preuve d'empathie, plus ils sont susceptibles d'adopter des comportements de défense. Hong et Espelage (2012) soulignent que l'acceptation par les pairs et les amitiés de qualité peuvent constituer des facteurs de protection contre le harcèlement (61).

En effet, l'appartenance à des groupes de pairs agressifs augmente le risque d'être victime et auteur de harcèlement.

Une deuxième méta-analyse (62) a révélé que le fait d'être auteur de harcèlement pendant l'enfance et l'adolescence est associé, à long terme, à une plus grande popularité, mais aussi à un rejet accru par les pairs et à une moindre appréciation par les pairs. Ces résultats en apparence contradictoires s'expliquent par le fait que ces indicateurs renvoient à des dimensions distinctes du statut social : la popularité reflète davantage le pouvoir associé au statut social et l'influence perçue au sein du groupe, tandis que le rejet et l'appréciation par les pairs sont liés à l'acceptation affective.

Ainsi, le comportement de harcèlement peut contribuer à renforcer le pouvoir ou la visibilité sociale de certains élèves, tout en fragilisant leurs relations interpersonnelles et leur intégration au sein du groupe. Dans l'ensemble, ces résultats soulignent le rôle central de la dynamique entre pairs tant dans la détermination du comportement individuel que dans les conséquences sociales à long terme du harcèlement scolaire.

Outre les interactions et communications entre pairs, les caractéristiques individuelles jouent également un rôle crucial dans la vulnérabilité au harcèlement.

Une méta-analyse (63) a révélé que les jeunes en surpoids ou obèses (filles ou garçons) sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement que leurs pairs ayant un poids moyen. De même, une méta-analyse récente a révélé que les jeunes atteints de troubles neurodéveloppementaux ou psychiatriques présentent un risque accru d'être impliqués dans le harcèlement à l'école et en ligne, que ce soit en tant que victimes ou auteurs, par rapport à leurs pairs au développement normal (64).

Par ailleurs, les difficultés scolaires, comme les mauvais résultats et l'absentéisme, peuvent rendre un élève plus vulnérable aux harcèlements de la part des pairs (13). **En effet, le harcèlement peut précéder ou suivre de mauvais résultats scolaires et l'absentéisme, ce qui met en évidence une relation cyclique et augmente le risque de nouveaux épisodes de harcèlement.**

Conclusion

Les élèves présentant des vulnérabilités personnelles, qu'elles soient d'ordre scolaire, physique ou psychologique, sont davantage exposés au risque de victimisation, notamment dans des contextes où les comportements de harcèlement par des pairs bénéficiant d'un statut social élevé sont encouragés par des pairs ayant un faible niveau d'empathie.

3.2 – Le mésosystème

Tandis que le microsystème inclut les relations immédiates d'un individu, le mésosystème désigne les liens entre ces différents microsystèmes. Cela peut inclure, par exemple, les interactions entre la vie familiale et le parcours scolaire de l'élève, ou la façon dont les relations entre pairs sont influencées par l'implication des parents. Ainsi, non seulement les environnements directs auxquels les individus participent influencent leur développement, mais aussi les interactions entre ces environnements.

Plusieurs facteurs relatifs au mésosystème en lien avec le harcèlement dans les écoles primaires ont été mis en évidence dans une analyse systématique de la littérature (65). **Les auteurs observent que les enseignants qui percevaient un soutien plus important de la part de leur direction et de leurs collègues se sentaient plus confiants dans leur capacité à gérer les cas de harcèlement et étaient plus enclins à participer à des programmes de prévention.** À l'inverse, un climat scolaire hostile et l'absence de consensus entre collègues réduisaient la volonté des enseignants d'impliquer d'autres personnes en cas de harcèlement et augmentaient leur recours à des approches punitives.

Ces résultats montrent que les dynamiques interpersonnelles au sein de l'établissement scolaire peuvent soit favoriser, soit limiter la capacité des enseignants à réagir efficacement face à des situations de harcèlement.

Par ailleurs, une autre méta-analyse récente montre que les enseignants qui adoptent une position plus ferme à l'égard du harcèlement sont plus enclins à prendre des mesures proactives et de soutien, telles que des mesures disciplinaires contre les auteurs de harcèlement, mais aussi l'implication des parents et la mobilisation des témoins (56).

Intégrer les parents dans la perspective du mésosystème est crucial, car la relation entre les familles et les écoles peut influencer considérablement l'efficacité et la mise en place de mesures contre le harcèlement.

Une analyse systématique de la littérature (66) sur les approches parentales en matière de harcèlement met en évidence l'influence des conceptions et des pratiques éducatives des parents sur l'efficacité des mesures scolaires de prévention et d'intervention.

En effet, lorsqu'il s'agit de définir et de reconnaître des faits de harcèlement, l'approche des parents varie considérablement. Certains parents perçoivent le harcèlement comme étant une étape normale du développement, voire tendent à en attribuer la responsabilité aux victimes. D'autres adoptent des comportements proactifs en signalant les incidents, en communiquant avec d'autres parents, ou en tenant à renforcer la résilience de leur enfant. Certains d'entre eux expriment leur frustration face au manque de communication et de collaboration de la part des établissements scolaires, ce qui peut conduire à un sentiment d'impuissance. De plus, certains parents réclament une clarification des responsabilités respectives entre parents et école.

Il est essentiel de prendre en compte ces différences de perception, pour pouvoir renforcer les partenariats entre l'école et la famille, et mettre en place des réponses coordonnées et systémiques qui tiennent compte des réalités auxquelles les deux groupes sont confrontés.

Des méta-analyses confirment que lorsque les parents sont sensibilisés, informés et impliqués, leur participation peut amplifier l'efficacité des initiatives mises en place par l'établissement pour combattre le harcèlement (67–70).

Conclusion

Le mésosystème joue un rôle central dans la manière dont le harcèlement est traité au sein des établissements scolaires, soulignant l'importance des interactions entre les différents microsystèmes, comme les familles, les enseignants et l'administration scolaire. Des relations de soutien entre les membres du personnel scolaire renforcent la réactivité des enseignants, tandis que des partenariats solides entre l'école et la famille permettent de déployer des mesures plus efficaces pour lutter contre le harcèlement. Il est essentiel de renforcer ces liens grâce à une communication ouverte et à une compréhension commune, afin de favoriser une réponse unifiée et efficace au harcèlement.

3.3 – L'exosystème

L'exosystème désigne les structures sociales et les cadres institutionnels qui n'impliquent pas directement l'individu, mais qui influencent son développement par leur impact sur les micro- et mésosystèmes (44,45). Pour les enfants et les adolescents, il peut s'agir de facteurs tels que les conditions de travail des parents, la politique éducative et scolaire, la sécurité du quartier et l'accès aux activités extrascolaires. Ces éléments peuvent façonner indirectement le quotidien des enfants et adolescents, en influençant la qualité de leurs relations interpersonnelles ou les ressources disponibles.

Les programmes de formation des enseignants peuvent être considérés comme faisant partie de l'exosystème, car ils influencent la manière dont les enseignants interagissent avec les élèves et l'environnement scolaire. En effet, une revue systématique des connaissances et des attitudes des enseignants en formation (71) montre que même s'ils étaient capables d'identifier les comportements agressifs en général, beaucoup rencontraient des difficultés à distinguer le harcèlement d'autres formes de conflits entre pairs. Une telle erreur d'identification pourrait nuire à la mise en place d'interventions et de signalements appropriés une fois à l'école.

Des formations ciblées permettraient d'améliorer la capacité des enseignants en formation à identifier avec précision ces situations et à y réagir de manière adéquate. Par ailleurs, une analyse systématique de la littérature (69) a mis en évidence que la participation à des formations anti-harcèlement et l'existence d'un environnement scolaire collaboratif

étaient associées à une mise en œuvre d'interventions plus rigoureuse et proactive.

Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer une formation structurée contre le harcèlement dans les programmes de formation des enseignants. Non seulement cela permettra de renforcer les compétences des futurs enseignants, mais cela aidera également les enseignants en exercice à développer des réponses plus précises, plus confiantes et plus proactives face aux situations de harcèlement.

En outre, les résultats d'une méta-analyse (69) soulignent l'efficacité des programmes scolaires de lutte contre le harcèlement qui agissent à plusieurs niveaux, y compris sur l'exosystème. Outre les formations axées sur l'individu, comme la formation à la régulation émotionnelle ou le conseil par les pairs, les programmes intégrant une politique claire de lutte contre le harcèlement à l'échelle de l'établissement ont réduit de manière significative le taux de victimes. Les programmes de longue durée (plus de 12 mois) impliquant les élèves, les enseignants et les parents ont produit des résultats plus solides et plus constants.

Ces résultats renforcent la pertinence des interventions multidimensionnelles qui dépassent le cadre de la salle de classe et témoignent d'un changement systémique. Ils soutiennent l'idée que les stratégies de lutte contre le harcèlement sont plus efficaces lorsqu'elles s'inscrivent dans les dimensions institutionnelles et structurelles de l'environnement scolaire (Chapitre 4).

Cependant, une revue systématique (66) révèle que, si de nombreux programmes de lutte contre le harcèlement visent à impliquer les parents dans le cadre d'une approche globale de l'école, leur mise en œuvre montre souvent qu'un décalage entre la politique et la pratique subsiste. Par ailleurs, des facteurs structurels tels que la taille de l'établissement et le taux d'exclusion temporaire⁷ illustrent aussi des facteurs exosystémiques qui influencent l'exposition d'un élève au harcèlement. **En effet, les établissements les plus grands et ceux affichant des taux d'exclusion temporaire plus élevés semblent mettre en œuvre les initiatives anti-harcèlement imposées par l'État de manière moins rigoureuse (65).** Ces éléments émanent de structures et de dynamiques décisionnelles auxquelles l'élève ne participe pas, mais qui influencent la manière dont les différentes directives sont appliquées au sein de l'établissement scolaire, façonnant ainsi les conditions de son expérience scolaire.

Enfin, dans leur analyse écologique du harcèlement, Hong et Espelage (2012) (61) soulignent quelques facteurs supplémentaires, comme l'exposition à la violence dans les médias et les caractéristiques de l'environnement du quartier. La représentation de l'agressivité dans les médias (à la télévision, dans les jeux vidéo ou sur internet), par exemple, peut normaliser les comportements violents, façonner les croyances des jeunes et augmenter leur propension à se livrer à des actes de harcèlement. De même, le fait de vivre dans des quartiers dangereux ou désorganisés, où la surveillance des adultes est insuffisante et où la violence est plus répandue, peut créer des conditions propices au harcèlement.

Conclusion

L'exosystème – englobant les contextes institutionnels, professionnels et communautaires – représente un ensemble de facteurs structurels et environnementaux qui influencent indirectement la qualité des réactions face aux situations de harcèlement en milieu scolaire. Ainsi, les efforts de prévention et d'intervention doivent dépasser le cadre de la salle de classe pour inclure ces dimensions qui exercent une influence indirecte sur le développement des jeunes (par exemple la mise en place de formations spécialisées pour les enseignants).

⁷ La proportion d'élèves ayant fait l'objet, au cours d'une période donnée, d'un renvoi provisoire de l'établissement pour une durée limitée.

3.4 – Le macrosystème

Le macrosystème désigne le contexte culturel, social et idéologique plus large qui influence les valeurs, les normes et les attentes dans tous les autres systèmes (44,45). Il comprend notamment les systèmes de croyances, les corpus de connaissances, les ressources matérielles, les modes de vie et les structures institutionnelles. Cela inclut, par exemple, les croyances culturelles relatives à l'éducation, les normes de genre attribuées aux individus, l'individualisme par opposition au collectivisme d'une société, ainsi que les lois et politiques nationales. Bien qu'ils soient souvent moins visibles dans les interactions quotidiennes, ces facteurs constituent le cadre général qui influence le fonctionnement des institutions et le comportement des individus les uns envers les autres.

Les comportements de harcèlement ne peuvent pas être pleinement compris sans prendre en compte les influences au niveau du macrosystème qui façonnent la dynamique familiale et conditionnent les interactions entre pairs.

Hong et Espelage (2012) (61) ont examiné des études portant sur les normes et croyances culturelles, ainsi que la religion. Ils ont constaté que les normes culturelles relatives à l'agressivité et à la domination influençaient la manière dont le harcèlement s'exprimait et était toléré dans différents contextes.

Dans les cultures scolaires où les relations de pouvoir sont basées sur le genre, il peut se produire une forme d'approbation implicite des comportements de harcèlement, servant, à son tour, à consolider les normes traditionnelles de la masculinité. Ces normes peuvent légitimer l'agressivité comme moyen d'acquiescer ou de maintenir un statut social.

De plus, une méta-analyse récente (51) a montré que les facteurs culturels, le pays d'origine, l'origine ethnique et les attentes sociétales en matière d'éducation influencent le lien entre style parental et harcèlement. Par exemple, en Chine, une parentalité marquée par une implication excessive ou par l'hostilité des parents peut favoriser la perpétration du harcèlement, ce qui n'est pas observé dans d'autres pays.

Cela suggère que l'influence des styles éducatifs parentaux diffère selon les contextes.

En ce qui concerne la religion, l'étude de Hong et Espelage (2012) présente des résultats mitigés (61). Certaines études suggèrent que les croyances religieuses conservatrices, en particulier lorsqu'elles sont associées à des styles éducatifs plus stricts, comme le recours aux châtiments corporels, peuvent accroître l'agressivité des enfants. Néanmoins, d'autres recherches indiquent qu'une plus grande implication des parents dans les pratiques religieuses peut avoir un effet protecteur. Les enfants dont les mères sont plus engagées sur le plan religieux déclarent moins souvent avoir été victimes de harcèlement.

Les inégalités sociétales liées au statut socio-économique et au genre peuvent influencer différemment la dynamique du harcèlement chez les jeunes.

Par exemple, le fait que les élèves issus de milieux défavorisés soient plus exposés au harcèlement souligne l'influence des disparités sociales systémiques sur l'expérience scolaire (38). La forte féminisation de la profession d'enseignante, telle qu'elle ressort de la plupart des études (65), renvoie à des normes macrosystémiques plus larges concernant les rôles attribués aux genres. Ces schémas peuvent influencer la manière dont le harcèlement est perçu et géré dans le milieu scolaire. Plus précisément, une revue systématique (71) a révélé que le genre des participants influençait leur définition du harcèlement, et que le genre modérait également leur confiance à intervenir en cas de harcèlement.

Enfin, une méta-analyse (72) montre que la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de lutte contre le harcèlement sont influencées par des facteurs macrosystémiques, tels que les politiques éducatives nationales, les attitudes culturelles à l'égard de l'agressivité ou encore les disparités mondiales en matière d'infrastructures de recherche.

Des pays comme la Finlande et la Norvège ont institutionnalisé des programmes tels que KiVa et OBPP (qui seront présentés dans le Chapitre 4 –), témoignant d'un engagement culturel et politique plus large dans la lutte contre le harcèlement fondée sur des données probantes.

L'efficacité variable de ces programmes selon les régions souligne encore davantage la manière dont les valeurs culturelles modèrent le succès des interventions. Par exemple, en Norvège et Finlande, les interventions semblent avoir de meilleurs résultats, tandis que dans certains contextes d'Europe de l'Est ou mé-

diterranéens, les résultats des interventions semblent être plus mitigés ou dépendre davantage du contexte.

Il convient de noter que le fait que la plupart des études soient concentrées dans certains pays (principalement en Europe occidentale et en Amérique du Nord (69,72)) met en évidence les inégalités systémiques en matière de financement de l'éducation et de dissémination des programmes.

Conclusion

Le macrosystème influence les dynamiques du harcèlement scolaire en façonnant les normes culturelles, les croyances sociétales et les structures institutionnelles qui orientent les comportements et les réponses face à ce phénomène. Les différences observées selon les contextes culturels, religieux, socio-économiques et géographiques montrent que le harcèlement ne peut être pleinement compris ni efficacement abordé sans prendre en compte ce cadre élargi.

4 – Les dispositifs d'intervention face au harcèlement scolaire

La prise en charge multidimensionnelle impliquant l'ensemble de la communauté éducative (élèves, victimes, auteurs, témoins, enseignants, direction et parents) s'avère indispensable face à un problème multifactoriel (Chapitres 2 et 3) et engendrant des conséquences à court et long terme (Chapitre 1).

Les établissements scolaires, en tant qu'espaces d'apprentissage et de socialisation, doivent être des lieux où tous les élèves se sentent valorisés, respectés et soutenus (73). De ce fait, les établissements constituent un point central de la lutte contre le harcèlement scolaire et, dans une moindre mesure, le cyberharcèlement. Certaines initiatives visant à améliorer le climat scolaire (par exemple les conseils d'élèves et les projets collaboratifs) et contribuant indirectement à la réduction du harcèlement scolaire et du cyberharcèlement (74–77), ne seront pas analysées en profondeur dans les sections suivantes. **Dans ce chapitre, nous présenterons les dispositifs et approches développés pour accompagner la lutte contre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement, avec une attention particulière portée au contexte luxembourgeois.**

4.1 – Les concepts, stratégies et interventions en milieu scolaire

Si la réduction du harcèlement scolaire constitue l'objectif ultime de toute intervention, les approches varient considérablement. Certaines visent principalement à sensibiliser les élèves à la problématique du harcèlement et à leur apprendre à mieux l'identifier, tandis que d'autres s'attachent à développer l'empathie envers les victimes et à offrir aux témoins les outils pour qu'ils puissent intervenir efficacement.

Par ailleurs, certains dispositifs agissent sur l'aménagement des espaces communs, l'organisation de temps de parole réguliers et la mise en place de procédures disciplinaires.

Face au harcèlement scolaire, certaines approches, à la fois préventives (visant à prévenir le harcèlement scolaire) et réactives (mises en œuvre en réponse à des situations de harcèlement), et reposant sur des fondements scientifiques, seront présentées ci-dessous, à savoir :

- les mesures disciplinaires (4.1.1),
- l'approche de confrontation (4.1.2),
- l'approche non conflictuelle (4.1.3),
- la justice restaurative (4.1.4),
- la sensibilisation des pairs (4.1.5),
- la sensibilisation des parents (4.1.6),
- l'amélioration de la supervision et des espaces collectifs (4.1.7).

Aspects théoriques

Comme indiqué dans le chapitre précédent, les différents systèmes du modèle écologique du développement humain peuvent exercer une influence significative sur l'efficacité d'une mesure ou d'une approche donnée.

Par exemple, bien que la sensibilisation des pairs puisse s'avérer efficace dans des contextes impliquant des jeunes empathiques, son efficacité peut être réduite chez des jeunes ayant des compétences socio-émotionnelles moins développées (→ Microsystème). De même, cette approche risque d'être moins pertinente lorsqu'elle est portée par un enseignant tolérant, même implicitement, certaines formes de harcèlement (→ Mésosystème), ou lorsque cet enseignant est insuffisamment formé à l'animation de discussions de sensibilisation (→ Exosystème). Enfin, des normes socio-culturelles fondées sur la domination masculine peuvent également nuire à l'efficacité de cette mesure (→ Macrosystème).

4.1.1 – Les mesures disciplinaires

Les mesures disciplinaires, notamment une politique anti-harcèlement clairement définie et des sanctions fermes à l'encontre des auteurs de harcèlement, constituent un élément important de certains dispositifs efficaces de lutte contre le harcèlement scolaire, comme le programme de prévention du harcèlement scolaire développé par Olweus (67).

Gregory et al. (2010) montrent que la combinaison de mesures disciplinaires cohérentes et d'un soutien bienveillant de la part des adultes contribue à réduire le harcèlement et à renforcer la sécurité scolaire (78). En revanche, les politiques de tolérance zéro qui recourent uniquement à des pratiques punitives et d'exclusion pour contrôler et gérer les cas de harcèlement scolaire risquent d'aggraver les problèmes disciplinaires (79) sans pour autant améliorer le sentiment de sécurité à l'école (80).

Au Luxembourg, « *l'insulte grave, la menace, les voies de fait et les actes de violence commis à l'égard d'un membre de la communauté scolaire* » sont listés parmi les infractions susceptibles d'être sanctionnées par un renvoi définitif du lycée. D'autres mesures peuvent être prises par le personnel éducatif⁸.

4.1.2 – Approche de confrontation

Composante importante du programme de prévention du harcèlement scolaire d'Olweus (81), **l'approche de confrontation met l'accent sur l'établissement de limites claires face au harcèlement en informant les auteurs que leurs actes ne sont pas tolérés et doivent cesser immédiatement sans nécessairement recourir à des sanctions disciplinaires.** Selon une étude, cette approche semble particulièrement bien adaptée aux adolescents et en cas de harcèlement récent ou de courte durée (82). Un exemple concret est l'approche proposée par les formations allemandes intitulées *Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*, également offertes au personnel éducatif au Luxembourg par le [Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik](#).

4.1.3 – Approche non conflictuelle

Reposant sur l'hypothèse que le harcèlement est un phénomène de groupe, l'approche non conflictuelle cherche à renforcer l'empathie des auteurs à l'égard de leur victime, sans recourir au blâme des auteurs. Parmi les exemples figurent la *Support*

Group Method (83), inspirée de la *No Blame Approach* (84) et pour laquelle une certaine efficacité a été démontrée (85). **La *Method of Shared Concern*, développé par Pikas,** cherche à résoudre les conflits en impliquant directement les parties concernées dans un dialogue constructif sans imposer de solution (86).

Selon Garandeau et al., une approche non conflictuelle serait pertinente pour les élèves de l'école primaire, ainsi que pour les situations de harcèlement prolongé (82). En revanche, pour les éducateurs intervenant auprès d'adolescents, l'approche de confrontation semble être plus efficace (87).

4.1.4 – Approche de justice restaurative

Inspirée des traditions judiciaires anciennes, l'approche de justice restaurative proposée par Braithwaite, cherche à restaurer la relation entre la victime et l'auteur en s'appuyant sur des démarches fondées sur la reconnaissance des torts, le pardon et la réconciliation. L'approche est efficace pour des affaires criminelles impliquant des adultes et contribue à réduire les cas de récidive (88)⁹.

L'approche a également été utilisée avec un certain succès dans des cas de harcèlement scolaire chez les enfants et les adolescents (89,90).

4.1.5 – Sensibilisation des pairs

Des recherches montrent que le harcèlement est souvent motivé par la recherche de statut social et de pouvoir au sein du groupe de pairs (59). Ce phénomène collectif implique des témoins qui peuvent jouer différents rôles (21), pouvant soit soutenir l'auteur du harcèlement scolaire en l'aidant ou en l'encourageant, soit l'affaiblir en défendant la victime (voir Section 3.1.3). Le programme KiVa, par exemple, vise à sensibiliser les témoins du harcèlement afin qu'ils adoptent une attitude empathique et soutiennent les victimes plutôt que les auteurs de harcèlement. **Les espaces de parole régulés, proposés par Humbeeck,** permettent aux élèves d'exprimer leurs émotions tout en respectant des règles précises. Ils visent à prévenir les violences, à améliorer le climat scolaire, à lutter contre le harcèlement et à renforcer le vivre-ensemble.

Bien que l'efficacité du travail avec les pairs fasse l'objet de débats (p.ex. (67,91)), une étude a montré que l'implication informelle des pairs peut réduire efficacement le harcèlement (92).

⁸ Art. 42. Les mesures disciplinaires de la [Loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques](#).

⁹ L'approche est proposée aussi au Luxembourg par le [Centre de médiation asbl](#), proposant un service d'aide à la communication entre les parties dans le cadre d'un acte criminel ou délinquant.

4.1.6 – Sensibilisation des parents

Différentes analyses (67,92,93) ont montré que les programmes de prévention du harcèlement incluant une composante parentale (par exemple, des réunions d'information) réduisent la perpétration et la victimisation, probablement en améliorant la coopération entre les parents et l'école dans la lutte contre le harcèlement scolaire (94).

4.1.7 – Amélioration de la supervision des espaces collectifs

Étant donné qu'une partie des cas de harcèlement surviennent pendant les récréations, de nombreux programmes ont introduit efficacement des me-

sures permettant une meilleure surveillance de la cour de récréation (95). Dans le cadre du programme de prévention du harcèlement scolaire d'Olweus, une enquête permet d'identifier les lieux où le harcèlement est le plus fréquent au sein de l'établissement. Cette démarche permet ensuite de renforcer la surveillance des élèves dans ces zones à risque (95,96).

L'approche proposée par [Humbreeck et Lahaye \(2017\)](#) consiste à diviser la cour de récréation en zones distinctes, marquées par des couleurs différentes en fonction du type d'activité autorisée et des règles qui y sont associées. Toutefois, l'efficacité de cette mesure n'a pas été confirmée (91).

Conclusion

Les approches de prévention du harcèlement scolaire sont variées et souvent complémentaires. Les interventions les plus pertinentes allient prévention, réponse adaptée et prise en compte des facteurs influents issus des différents niveaux du modèle écologique du développement humain (par exemple le contexte éducatif, les caractéristiques des élèves et la perception des adultes encadrants).

4.2 – Les programmes de lutte contre le harcèlement scolaire

Les composantes des programmes de lutte contre le harcèlement scolaire à l'échelle de l'école s'appliquent à différents niveaux : école, classe et individu.

Les programmes impliquent la sensibilisation de tous les membres de la communauté scolaire, ainsi que des parents, et la mise en place d'une politique claire et cohérente. Ils incluent souvent des activités pédagogiques visant à développer des attitudes empathiques et des compétences en résolution de conflits au niveau des classes, ainsi que des interventions individualisées prévues pour les élèves (victimes, auteurs et témoins) impliqués directement (97).

Alors que plusieurs programmes de prévention du harcèlement à l'école ont été mis en œuvre à l'échelle internationale, certains – tels que [Friendly Schools](#), [KiVa](#), [Second Step](#), [ViSC](#) et [Zero](#) – sont fréquemment cités dans la littérature en raison de leur large utilisation et évaluation. Selon Galand et al. (2023) (98), ces programmes reposent sur des fondements théoriques solides et intègrent un

processus d'évaluation planifié. Leur mise en œuvre est généralement flexible, ce qui facilite leur adaptation aux contextes locaux et à l'âge des élèves. KiVa semble particulièrement adapté à l'enseignement primaire, tandis que ViSC est prometteur pour l'enseignement secondaire.

Une méta-analyse récente conclut que ces programmes de lutte contre le harcèlement scolaire peuvent être efficaces pour réduire le harcèlement, tant au regard des auteurs que des victimes (72). La réussite d'un programme dépend fortement de la qualité de sa mise en œuvre et de son adéquation avec les réalités locales de l'établissement scolaire (98,99).

Aspects théoriques

Alors que plusieurs programmes de lutte contre le harcèlement scolaire déployés dans divers pays ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse (67,72,81,93,97–102), la forte hétérogénéité des études d'évaluation rend difficile toute conclusion définitive sur leur efficacité. Des différences liées au contexte scolaire, à la définition du harcèlement scolaire, à la méthode d'évaluation et à l'âge des élèves ciblés peuvent conduire à des résultats divergents (97,100,101,103). De plus, l'augmentation de la sensibilisation au phénomène peut entraîner une hausse des signalements d'incidents de harcèlement scolaire, masquant l'effet positif réel des programmes (97).

La nature multicomposante des programmes de lutte contre le harcèlement scolaire complique non seulement leur évaluation, mais également l'identification des composantes les plus efficaces (98,101,104). Peu d'études ont cherché à évaluer séparément l'efficacité de chaque composante de ces programmes (82,92,93), dont l'impact peut varier en fonction notamment de l'âge (par exemple les adolescents y sont souvent moins réceptifs), du statut social de l'élève (par exemple les élèves populaires se montrent souvent moins réceptifs) ou de la forme que prend le harcèlement scolaire (par exemple les formes relationnelles et chroniques s'avèrent plus difficiles à aborder) (82,105–108).

Conclusion

Les programmes de lutte contre le harcèlement scolaire à l'échelle de l'école agissent à plusieurs niveaux (école, classe, individu) et mobilisent l'ensemble de la communauté éducative. Leur mise en œuvre inclut souvent des activités visant à développer des compétences socio-émotionnelles, ainsi qu'un encadrement individualisé. Une adaptation rigoureuse aux réalités locales et une évaluation continue demeurent essentielles pour en garantir l'efficacité.

4.3 – Les programmes de lutte contre le cyberharcèlement

Le facteur de risque le plus fortement associé au cyberharcèlement est le harcèlement scolaire (9,109). En conséquence, **les mesures menant à une réduction du harcèlement scolaire réduisent très probablement aussi le cyberharcèlement. Les spécificités du cyberharcèlement, comme l'anonymat et l'absence de supervision, impliquent néanmoins que les interventions doivent être adaptées et parfois séparées des programmes de lutte contre le harcèlement scolaire (110).**

Gaffney et al. (2019) suggèrent que les programmes de lutte contre le cyberharcèlement peuvent réduire sensiblement ce phénomène (111). En revanche, d'autres auteurs adoptent une position plus critique (110,112,113). Se basant sur les connaissances scientifiques acquises en matière de harcèlement scolaire traditionnel, Della Cioppa et al. (2015) (110) soulignent que la plupart des programmes de prévention du cyberharcèlement souffrent d'un manque de fondements théoriques et empiriques. Peu d'entre eux sont adaptés aux différents stades de développement des élèves ou aux transitions scolaires,

et rares sont ceux qui intègrent les relations avec les parents ou la communauté. De plus, peu de données sont disponibles sur les composantes clés expliquant l'efficacité de ces programmes.

Parmi les recommandations pour l'élaboration de programmes de prévention du cyberharcèlement figurent (114):

- l'élaboration d'interventions fondées sur un cadre théorique rigoureux ;
- la réalisation d'une évaluation préalable des besoins contextuels ;
- la réduction du temps d'exposition aux outils numériques, ainsi que du fossé numérique entre parents et enfants ;
- la valorisation du rôle des pairs formateurs ;
- la promotion de l'activité physique.

Chicote-Beato et al. (2024) ont analysé des programmes de prévention et d'intervention contre le cyberharcèlement au niveau de l'enseignement primaire (115). Ils concluent que la formation des familles et des témoins renforce la capacité des élèves à faire face au cyberharcèlement, que la mise en place d'espaces de dialogue et de coopération facilite la gestion des comportements agressifs, et que les programmes les plus efficaces intègrent le développement de compétences sociales et numériques.

Conclusion

La prévention du cyberharcèlement ne peut se limiter à la transposition des mesures contre le harcèlement scolaire, bien qu'un lien étroit existe entre les deux phénomènes. En raison de ses spécificités, le cyberharcèlement requiert des interventions spécifiques, intégrant à la fois le développement des compétences sociales et numériques, l'implication des familles et des pairs, ainsi que la promotion de l'activité physique.

4.4 – Les stratégies de lutte contre le harcèlement scolaire dans les établissements scolaires au Luxembourg

Au Luxembourg, les stratégies de lutte contre le harcèlement diffèrent dans leurs approches et méthodes, et mobilisent divers acteurs (Annexe 2 :). Elles sont souvent intégrées dans un cadre plus large de prévention des violences en milieu scolaire. Les initiatives incluent à la fois des actions de prévention primaire (visant à empêcher l'apparition du harcèlement), secondaire (détection et intervention précoce) et tertiaire (prise en charge des situations avérées).

Le Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires (CePAS) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) « a pour mission la promotion en milieu scolaire, du bien-être, de la santé mentale, de l'éducation non-formelle et de la participation des élèves »¹⁰. Ce Centre constitue une ressource clé pour les **services psycho-sociaux et d'accompagnement scolaires (SePAS) et les services socio-éducatifs (SSE)** qui assurent l'accompagnement psychosocial des élèves, l'éducation non formelle, l'offre périscolaire ainsi que la participation des élèves dans les établissements publics de l'éducation secondaire¹¹.

Bien que le CePAS soit un centre de ressources principalement destiné aux établissements scolaires publics, les écoles privées suivant le programme de l'enseignement public peuvent également en bénéficier.

Tout comme le CePAS, les SePAS et SSE s'appuient sur des équipes pluridisciplinaires dont la composition varie selon les établissements. Ils proposent des services gratuits et confidentiels et développent des projets adaptés aux besoins spécifiques de chaque lycée, ciblant aussi bien les victimes que les auteurs de harcèlement scolaire, ainsi que les élèves en général et les parents. Bénéficiant d'une certaine autonomie dans le développement et la mise en œuvre des activités de lutte contre le harcèlement scolaire, ils proposent entre autres :

- un soutien psychologique individualisé pour les victimes de harcèlement ;
- une orientation des victimes vers des services externes spécialisés si nécessaire ;
- un accompagnement des autres élèves potentiellement affectés ;

¹⁰ Art. 1^{er} de la [Loi du 13 juillet 2006 portant organisation du centre psychosocial et d'accompagnement scolaires](#).

¹¹ Art. 28. Le service de psychologie et d'orientation scolaires de la [Loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques](#).

- la mise en œuvre d'interventions collectives de sensibilisation, portant sur le harcèlement et la violence à l'école.

Les établissements de l'éducation fondamentale, ne bénéficient pas de SePAS. Dans son rapport annuel de 2024, l'OKaJu met en évidence l'urgence de renforcer la lutte contre le harcèlement scolaire au Luxembourg. Il préconise la mise en place d'un SePAS également dans les établissements de l'enseignement fondamental. Néanmoins, dans ces établissements, de nombreuses initiatives de prévention du harcèlement scolaire ont été initiées et l'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB) soutient « *les élèves afin de favoriser leur bien-être, leur autonomie, leur épanouissement personnel et leur participation à la vie scolaire* ».

Dans l'enseignement secondaire, un travail d'harmonisation des réponses institutionnelles au harcèlement est en cours. Comme annoncé dans l'accord de coalition 2023-2028, un **programme national de prévention contre le mobbing** (PAM) est actuellement élaboré avec des mesures aussi bien pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire.

Un programme transversal de prévention du harcèlement scolaire, nommé *Dispositif Bienveillance*, est actuellement en phase de test dans quatre lycées. Ce programme est inspiré d'un programme mis en œuvre en Belgique et élaboré par Humbeeck et Lahaye, qui a néanmoins été adapté au système éducatif luxembourgeois. Selon les informations recueillies pour la rédaction de ce rapport, une évaluation scientifique devrait avoir lieu au début de l'année 2026 et une mise en œuvre généralisée à l'échelle nationale est prévue à partir de l'année scolaire 2026/2027. Bien qu'une description détaillée du

programme ne soit pas accessible au public, les grandes lignes du programme semblent s'articuler autour de plusieurs axes visant entre autres à :

- renforcer le cadre légal et réglementaire relatif au harcèlement scolaire ;
- instaurer des mécanismes de justice restaurative ;
- développer les compétences socio-émotionnelles des élèves ;
- favoriser la participation des jeunes ;
- former le personnel éducatif à la gestion des violences.

Un guide décrivant la procédure applicable en cas de suspicion ou révélation de harcèlement scolaire devrait être publié par le MENJE fin 2025.

Par ailleurs, le harcèlement est une thématique récurrente dans les rapports nationaux sur la situation de la jeunesse luxembourgeoise du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (« Rapport jeunesse »). Le Rapport jeunesse 2020 montre que les jeunes sont particulièrement touchés dans leur environnement scolaire : ces expériences constituent une source de stress extrême et affectent négativement leur bien-être subjectif, non seulement au moment où elles surviennent, mais souvent encore plusieurs années plus tard (116).

Le Rapport jeunesse 2025, qui paraîtra au début de l'année 2026, s'intéresse à la manière dont les jeunes grandissent et vivent à la fois dans les mondes en ligne et hors ligne. Parmi les thématiques abordées, il présente les expériences de harcèlement scolaire, en mettant un accent particulier sur le cyberharcèlement.

Conclusion

Le Luxembourg adopte une approche plurielle et coordonnée dans la lutte contre le harcèlement scolaire, mobilisant différents acteurs et niveaux d'intervention. Les structures telles que le CePAS, les SePAS et les SSE jouent un rôle central, en offrant un accompagnement psychosocial individualisé et des actions de prévention collective. Des efforts d'harmonisation sont en cours, notamment à travers l'élaboration du programme national de prévention contre le mobbing et le déploiement pilote du Dispositif Bienveillance. Néanmoins, ces initiatives restent peu documentées dans l'espace public et n'ont, à notre connaissance, pas encore été évaluées scientifiquement.

5 – La lutte contre le harcèlement scolaire au moyen du droit pénal

En cas de harcèlement, plus spécialement de cyberharcèlement, les victimes sont invitées à dénoncer ces faits infractionnels auprès de la Police Grand-Ducale et, éventuellement, à porter plainte¹².

La réponse que le droit pénal offre au harcèlement scolaire est cependant loin d'être évidente, le droit luxembourgeois n'étant pas particulièrement adapté à la répression de ce genre de comportement.

En premier lieu, le droit pénal luxembourgeois ne sanctionne pas expressément le harcèlement scolaire en tant qu'infraction pénale. Si d'autres qualifications pénales peuvent éventuellement être retenues (5.1), ce comportement spécifique n'a pas été érigé en tant qu'infraction autonome, comme ce fut récemment le cas en France¹³.

En second lieu, il est essentiel de souligner que **le comportement déviant se réalise entre jeunes**, fréquemment entre mineurs d'âge, dont il faut tenir compte des particularités. Celles-ci s'expriment sur la question du discernement dont ils sont capables dans leur volonté infractionnelle, élément central de la responsabilité pénale. En l'état actuel du droit, **les mineurs ne sont pas pénalement responsables et ne peuvent être jugés devant une juridiction pénale, sauf exception qui ne peut être mise en œuvre que pour les mineurs de plus de 16 ans**. En conséquence, en cas d'infraction pénale commise par un mineur, par principe seules des mesures de garde, d'éducation et de préservation peuvent être prononcées par un tribunal de la jeunesse. La justice pénale des mineurs méritera d'être plus amplement présentée pour comprendre pourquoi il est difficile d'évaluer l'ampleur de la réponse pénale et plus largement judiciaire au harcèlement scolaire (5.2).

5.1 – Les infractions pénales liées au harcèlement scolaire



Généralement, le harcèlement répréhensible repose **sur des propos ou comportements répétés**, qui ont pour objet ou pour effet de dégrader les conditions de vie de la victime, qui éprouve ou peut éprouver une altération de sa santé mentale ou physique. L'infraction requiert en principe **une succession d'actes positifs**, quand bien même seraient-ils de nature différente (appels téléphoniques, propos désobligeants, mesures disciplinaires abusives, etc.)¹⁴.

Le droit luxembourgeois n'incrimine pas expressément le harcèlement scolaire. Le harcèlement réalisé entre élèves peut néanmoins constituer une infraction pénale.

Le droit pénal luxembourgeois réprime le harcèlement uniquement sous la forme du harcèlement obsessionnel¹⁵ ou, lorsqu'il est uniquement réalisé par des communications, par la loi du 11 août 1982 concernant la protection de la vie privée. Le phénomène de harcèlement scolaire peut également se manifester à travers la réalisation d'autres infractions, qu'elles soient répétées ou non.

¹² Par exemple, v. la [communication de la Police Grand-ducale sur le cybermobbing](#) publiée en février 2018.

¹³ Depuis une loi [du 22 mars 2022](#) visant à lutter contre le harcèlement scolaire, [l'article 222-33-2-3 du Code pénal](#) punit le harcèlement scolaire et universitaire d'une peine de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende. Certains comportements de harcèlement en milieu scolaire pouvaient déjà être poursuivis sous l'infraction de harcèlement moral.

¹⁴ E. DREYER, *Droit pénal spécial*, LGDJ, 2020, p. 338.

¹⁵ Cette contribution ne traite pas du harcèlement sexuel ou moral dans les relations de travail, tels que prévus aux articles 245-1 et suivants et 246-1 et suivants du Code du travail.

5.1.1 – Le harcèlement obsessionnel

L'article 442-2 du Code pénal punit le **harcèlement obsessionnel**, c'est-à-dire le harcèlement de façon répétée d'une personne, alors que l'auteur savait ou aurait dû savoir qu'il affecterait gravement, par ce comportement, la tranquillité de la personne visée.

Si cette infraction visait à l'origine à punir le comportement dit de « *stalking* »¹⁶, intervenant la plupart du temps dans le cadre d'une relation ou d'une rupture sentimentale¹⁷, son champ d'application s'avère plus large.

Ce comportement infractionnel se caractérise par la **multiplication d'actes envers la victime**, en vue de la tourmenter ou de l'importuner : il est important d'identifier une répétition, le harcèlement s'inscrivant dans la durée¹⁸. Les actes peuvent être de nature variée, étant précisé qu'ils ne sont pas nécessairement répréhensibles lorsqu'ils sont pris individuellement¹⁹ :

-  des appels téléphoniques répétés et intempestifs ou la multiplication des messages électroniques (courriels, SMS, messages WhatsApp ou sur des plateformes telles que Facebook, Instagram, Snapchat), la multiplication de courriers, cartes, fax ;
-  se présenter devant le domicile de la victime ou se rendre sur son lieu de travail, par exemple pour sonner, laisser des messages écrits, des photos, faire du bruit, filmer, etc. ;
-  contacter les proches de la victime, la famille, les amis ou collègues, ou encore l'employeur ;
-  utiliser de fausses identités pour contacter la victime sur les réseaux sociaux, utiliser un numéro caché pour réaliser des appels ano-

nymes, créer de nouvelles adresses email pour cacher sa véritable identité, etc. ;

-  publier des messages malveillants et vexatoires au sujet de la victime sur les réseaux sociaux.

L'infraction ne sera cependant caractérisée qu'en cas de grave atteinte à la tranquillité de la victime, laquelle est appréciée par le juge²⁰.

Cette infraction pourrait être mobilisée pour punir certains cas de harcèlement dans le cadre scolaire, en cas de plainte de la victime²¹.

La sanction pénale encourue est une peine privative de liberté, à savoir un emprisonnement de quinze jours à deux ans, et/ou une amende de 251 à 3.000 euros.

5.1.2 – Le harcèlement en tant qu'atteinte à la vie privée

La plupart des faits de harcèlement obsessionnel constituent également un harcèlement tel que prévu par [la loi du 11 août 1982 concernant la protection de la vie privée](#).

L'article 6 de la loi du 11 août 1982 punit celui qui a sciemment **inquiété ou importuné une personne par des appels téléphoniques répétés et intempestifs ou qui l'a harcelée par des messages écrits ou autres**.

Les messages peuvent être numériques, ou partagés sur des plateformes ou réseaux sociaux²² et c'est au juge d'apprécier, en fonction des circonstances de l'espèce et au regard de la nature des liens existant entre les personnes, si la fréquence des appels ou des messages est démesurée.

¹⁶ Selon le Conseil d'Etat, ce terme s'entend comme « le fait de persécuter et de harceler une personne à dessein et de façon répétée, en menaçant son intégrité physique ou psychique et en lui faisant du tort, directement ou indirectement, à court ou à long terme », [document parlementaire n° 5907/1](#), Avis du Conseil d'Etat du 17 février 2009.

¹⁷ Projet de loi insérant un article 442-2 dans le Code pénal en vue d'incriminer le harcèlement obsessionnel, [document parlementaire n° 5907](#), 28 juillet 2008, commentaire des articles.

¹⁸ « Un événement répété, même s'il ne se produit qu'une seule fois par jour, ou même à certains jours seulement, n'en peut pas moins être harcelant. », TAL, 18 janvier 2024, [jugement n° 164/2024](#) ; TAL, 10 novembre 2016, [jugement n° 2912/2016](#)

¹⁹ La jurisprudence est fournie, pour quelques exemples récents v. TAL, 19 juin 2025, [jugement n° 2006/2025](#) ; TAL, 23 janvier 2025, [jugement n° 255/2025](#) ; Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 8 janvier 2025, [jugement n° 61/2014](#) ; Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 19 mars 2025, [jugement n° 959/2025](#) ; Cour d'appel, 28 mai 2024, [arrêt n° 175/24 V](#) ; Tribunal d'arrondissement de Diekirch, 29 février 2024, [jugement n° 118/2024](#).

²⁰ C'est par exemple le cas lorsque la victime est physiquement et mentalement affectée par le harcèlement (pleurs, isolement, dépression nerveuse, insomnie, crises d'angoisse) et qu'elle consulte un thérapeute ou un médecin. C'est aussi le cas lorsqu'elle décide de porter plainte, ce qui montre à quel point la victime est affectée par ces actes. La tranquillité de la victime a été gravement atteinte aussi si elle a été obligée de changer de numéro de téléphone.

²¹ La particularité de cette infraction est que les poursuites pénales ne peuvent être engagées par le ministère public que si la victime, ou son représentant légal (ses parents pour un mineur), porte plainte.

²² Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 10 novembre 2016, [jugement n° 2912/2016](#) ; Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 20 juin 2013, [jugement n° 1810/2013](#).

Cette infraction pourrait également punir des faits de harcèlement scolaire, si toutefois la victime portait plainte²³.

La sanction pénale encourue est un emprisonnement de huit jours à un an et/ou d'une amende de 251 euros à 5.000 euros, ou d'une de ces peines seulement.

5.1.3 – Les autres infractions réalisées à travers le harcèlement scolaire

Au-delà de l'infraction de harcèlement, il n'est pas exclu que le comportement de harcèlement scolaire se matérialise par la réalisation d'une ou plusieurs infractions pénales, qui peuvent d'ailleurs être réitérées ou s'inscrire dans la durée.

Sans prétendre à l'exhaustivité, le harcèlement scolaire pourrait se matérialiser par les infractions suivantes :

- l'**incitation à la haine** – cette infraction, prévue par l'article 457-1 du Code pénal, punit le fait d'inciter à la haine contre une personne, un groupe ou une communauté, en raison notamment de leur origine, leur couleur de peau, leur religion ou encore leur orientation sexuelle. Les propos, qu'ils soient diffusés par écrit ou par oral, y compris par le biais de réseaux sociaux, tendent à inciter le lecteur à la discrimination, la haine ou la violence²⁴ ;
- une **atteinte à la vie privée**, comme l'enregistrement non autorisé de photos ou vidéos (article 2 de la loi du 11 août 1982 relative à la protection de la vie privée) et la publication de celui-ci (article 4) ou encore la réalisation de montages audio, photo ou vidéo avec les paroles ou images d'une personne (article 5) ;
- une **atteinte à l'honneur ou à la considération des personnes**, telle que prévue aux articles 443 et suivants du Code pénal, comme la **diffamation**, (imputer méchamment à une personne un fait précis de nature à porter atteinte à son honneur ou l'exposer au mépris public) ou l'**injure publique** ;
- une **atteinte à l'intégrité sexuelle**, qui est le fait de subir un acte à caractère sexuel sans y avoir consenti, puni par les articles 371-2 et suivants du Code pénal ;
- un **piratage informatique**, tel que sanctionné aux articles 509-1 et suivants du Code pénal, visant

notamment l'accès ou le maintien frauduleux sur la boîte e-mail ou sur le compte Facebook ou Messenger²⁵ d'une autre personne.

Enfin, au-delà de la responsabilité des auteurs du harcèlement se pose la question de la responsabilité pénale de ceux qui en sont témoins, sans pour autant intervenir (spectateurs passifs, cf p. 27). **La non-assistance à personne en danger** punit celui qui, sans danger sérieux pour lui-même ou pour autrui, s'abstient volontairement de venir en aide ou de procurer une aide à une personne exposée à un péril grave, soit qu'il ait constaté par lui-même la situation de cette personne, soit que cette situation lui ait été décrite par ceux qui sollicitent son intervention²⁶. **Les enseignants en particulier, qui auraient été alertés d'une situation grave de harcèlement et de la grande détresse d'un élève mais s'en détourneraient, pourraient éventuellement être poursuivis du chef de cette infraction.** À notre connaissance, aucune poursuite n'a jamais été lancée sur ce fondement.

5.2 – La justice pénale des mineurs

La majorité pénale est l'âge à partir duquel une personne est soumise au droit pénal commun.

La responsabilité pénale signifie qu'une personne peut être pénalement poursuivie, devant un juge pénal (le cas échéant devant une juridiction spécialisée), pour avoir commis des faits infractionnels.

Au Luxembourg, l'âge de la majorité pénale et celui de la responsabilité pénale coïncident : **il est fixé à 18 ans, sauf exception.**

5.2.1 – Le régime actuellement en vigueur

Le traitement juridictionnel des mineurs accusés d'avoir commis des faits infractionnels repose à la fois sur le droit pénal et la procédure pénale de droit commun, applicable pour les majeurs, et sur la [loi modifiée du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse](#).

²³ Article 10 de la loi du 11 août 1982 concernant la protection de la vie privée.

²⁴ Cour d'appel, 17 janvier 2023, Pasicrisie luxembourgeoise, T. 41, p. 420.

²⁵ Tribunal de police de Luxembourg, 23 décembre 2024, [jugement n° 685/24](#) ; Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 10 juillet 2024, [jugement n° 1603/2024](#) ; Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 3 mars 2011, [jugement n° 728/2011](#).

²⁶ Article 410-1 du Code pénal, pour une illustration non liée au harcèlement, v. Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 5 décembre 2024, [jugement LCRI n° 96/2024](#).

5.2.1.1 – L’irresponsabilité pénale de principe des mineurs



Lorsque les autorités policières ou judiciaires ont connaissance d’un fait infractionnel imputé à un mineur, que ce soit par une dénonciation ou par une plainte de la victime, **une enquête ou une instruction peut être ouverte**²⁷, selon la gravité des faits.

Le parquet dispose d’un département dédié, le **département de la protection de la jeunesse** dit « parquet-jeunesse » ; il travaille en étroite collaboration à la fois avec les sections également dédiées à la délinquance juvénile au sein du Service de Police Judiciaire, avec le juge de la jeunesse, ainsi que le Service central d’assistance sociale (SCAS) du Parquet général.

Durant l’enquête ou l’instruction pénale²⁸, le mineur peut ainsi :

- faire l’objet d’une mesure de placement : en vertu d’une mesure de garde provisoire, le mineur peut être placé dans une Unité de Sécurité d’un Centre socio-éducatif de l’État – Unisec –, exceptionnellement dans un centre pénitentiaire pour adultes ;
- faire l’objet d’une enquête sociale, d’exams psychologiques ou d’encore d’une observation du comportement, ordonnée par la juridiction de la jeunesse ;
- être interrogé par la Police Grand-Ducale ou un juge d’instruction et, le cas échéant, être inculpé.

Cependant, par principe, un mineur délinquant ne peut être poursuivi pénalement, comme le serait un majeur.



L’article 2 de la loi modifiée du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse pose le **principe de l’irresponsabilité pénale des mineurs** et attribue au **tribunal de la jeunesse** compétence spéciale et exclusive pour connaître des infractions pénales commises par des mineurs²⁹.

L’âge s’apprécie non pas au jour de la poursuite ou du jugement mais au jour du fait infractionnel³⁰.

Le tribunal de la jeunesse ne peut pas prononcer de sanction pénale à l’égard du mineur mais **des mesures de garde, d’éducation et de préservation**.

Selon l’article 1^{er} de la loi modifiée du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse, le tribunal de la jeunesse peut, selon les circonstances :

- **réprimander le mineur** et le laisser ou le rendre aux personnes qui en ont la garde en leur enjoignant, le cas échéant, de mieux le surveiller à l’avenir ;
- soumettre le mineur **au régime de l’assistance éducative** – l’assistance éducative consiste à apporter aide, conseil ou assistance, aux enfants et à leur famille, grâce à l’intervention d’agents de probation³¹ ;
- ordonner au mineur d’**accomplir une prestation éducative ou philanthropique**, durant un certain nombre d’heures, auprès d’une institution d’utilité publique comme la Croix-Rouge ou l’ASTI, le jeune délinquant offrant ainsi à la société un service gratuit pour réparer le tort commis par son acte délinquant³² ;
- **ordonner le placement du mineur**, chez un tiers de confiance, dans un foyer d’accueil, une institution thérapeutique, mais aussi auprès du Centre socio-éducatif de l’État (CSEE). Dans les cas les plus graves, le mineur peut être placé dans l’Unité de Sécurité du CSEE (Unisec)³³.

²⁷ À cette occasion, tant le Code de procédure pénale que la loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse trouvent application. Selon l’article 19 de la loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse, « Les dispositions concernant les poursuites en matière répressive sont applicables à toutes les procédures visées par la présente loi, sauf les dérogations qu’elle établit. ».

²⁸ Lors de l’enquête ou de l’instruction, le mineur dispose des mêmes droits que les adultes, l’article 18 de la loi modifiée du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse prévoit expressément la désignation d’un avocat par le juge de la jeunesse. S. FLAMMANG, « Le système actuel de protection de la jeunesse et le rôle des autorités judiciaires », in C. SCHMIT et als., *Jeunes en conflit avec la loi et les droits de l’enfant, Acquis et futurs défis pour le système de justice*, OKAJU Editions, 2022, p. 189.

²⁹ Tribunal d’arrondissement, 12 février 2025, [jugement LCRI n° 15/2025](#).

³⁰ J. PRADEL, *Droit pénal général*, 21^e éd., Editions Cujas, 2016, p. 431.

³¹ Article 13 de la loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse. V. à ce sujet le [Rapport d’activité 2023 des juridictions judiciaires](#), pp. 344 et s.

³² Selon le [Rapport d’activité 2023 des juridictions judiciaires](#), p. 344.

³³ S. FLAMMANG, « Le système actuel de protection de la jeunesse et le rôle des autorités judiciaires », in C. SCHMIT et als., *Jeunes en conflit avec la loi et les droits de l’enfant, Acquis et futurs défis pour le système de justice*, OKAJU Editions, 2022, p. 189.

L'intervention du tribunal de la jeunesse en cas de harcèlement semble limitée. Selon le rapport d'activité 2023 des juridictions judiciaires, entre 2020 et 2023, seul un cas de harcèlement/mobbing a donné lieu à des mesures éducatives et philanthropiques³⁴.

5.2.1.2 – La responsabilité pénale exceptionnelle du mineur de plus de 16 ans

Par exception, l'article 32 de la loi modifiée du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse prévoit que lorsque le mineur était âgé de 16 ans accomplis au jour des faits infractionnels qui lui sont reprochés, le juge de la jeunesse peut autoriser, s'il estime inadéquate une mesure de garde, de préservation ou d'éducation, « **de procéder suivant les formes et compétences ordinaires** ».

Le mineur ayant commis des faits infractionnels à l'âge de 16 ans accomplis peut, sur ordonnance motivée du juge de la jeunesse, être pénalement responsable de ses actes.

Il pourra être renvoyé devant le juge pénal³⁵ et pourra être condamné aux mêmes sanctions pénales que les majeurs.

Cette autorisation obtenue, les poursuites pénales suivront les règles procédurales de droit commun.

Le jeune âge du délinquant pourra toutefois être retenu comme circonstance atténuante dans la détermination de la peine.

5.2.2 – La création d'un droit pénal des mineurs

En 2022, un projet de loi n° 7991 portant introduction d'un droit pénal pour les mineurs a été déposé³⁶. Il s'agissait, aux vœux de celui-ci, d'introduire un véritable droit pénal des mineurs et de mettre en conformité le droit luxembourgeois avec le droit international, en particulier la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies du 20 novembre 1989.

Le projet de loi a suscité de nombreuses réactions substantielles, sinon de vives critiques.

Pour y pallier, le Gouvernement a présenté des amendements le 20 mai 2025. Le projet de loi amendé prévoit, pour l'instant, les modifications principales suivantes.

L'âge de la responsabilité pénale sera fixé à 13 ans :

- Tout mineur ayant commis une infraction lorsqu'il était âgé entre 13 ans et 18 ans sera pénalement responsable et pourra être poursuivi selon les dispositions de la nouvelle loi ;
- Tout mineur âgé de moins de 13 ans au moment des faits ne sera pas pénalement responsable.



Les poursuites pénales contre les mineurs relèveront de la compétence exclusive d'un **tribunal pénal pour mineurs** (chambre pénale pour mineurs de la Cour d'appel en deuxième instance).



Le projet de loi, tel qu'amendé prévoit un **régime de sanction particulier** à l'égard des mineurs pénalement responsables :

- aucune amende ne pourra être prononcée à l'égard du mineur (article 1^{er}, (6)).
- le quantum de la peine privative de liberté encourue par le mineur est divisé par deux (article 41).
- diverses peines non privatives de liberté peuvent être prises à titre principal comme une mesure de traitement psychologique, l'interdiction de prendre contact avec la victime ou de s'en approcher, ou encore une mesure de surveillance électronique.

Cependant, le procureur d'État pourra, de sa propre initiative ou sur proposition et si le mineur reconnaît avoir commis les faits en question, prendre des mesures alternatives à une sanction pénale (mesures de diversion selon le projet de loi initial).

Ces mesures alternatives à une sanction pénale seront adoptées **si elles répondent mieux aux besoins de réhabilitation et de réinsertion du mineur délinquant**, aux droits de la victime, à la prévention d'une infraction et à la protection de la société, qu'une sanction pénale. Parmi ces mesures figurent notamment

³⁴ *Rapport d'activité 2023 des juridictions judiciaires*, p. 356. La plupart des cas concernant les vols ou la toxicomanie.

³⁵ *Une ordonnance du juge de la jeunesse est indispensable : le juge pénal se déclarera incompétent pour connaître des infractions reprochées au mineur sans l'autorisation préalable du juge de la jeunesse*, Tribunal d'arrondissement de Luxembourg, 12 février 2025, *jugement LCRI n° 15/2025*.

³⁶ *Projet de loi portant introduction d'un droit pénal pour mineurs*, *document parlementaire n° 7991* du 19 avril 2022.

l'avertissement écrit ou oral, les prestations éducatives d'intérêt général ou encore le suivi thérapeutique (article 18). L'exécution de la mesure entraînera l'extinction de l'action publique.

Le projet de loi est toujours en discussion à la Chambre des Députés.

En conclusion, en dépit des outils à la disposition des autorités répressives, le droit pénal ne joue qu'un rôle très limité dans la lutte contre le harcèlement scolaire.

Les faits de harcèlement, que ce soit en milieu scolaire ou en dehors, sont susceptibles de constituer une infraction pénale, principalement l'infraction de harcèlement obsessionnel.

Cependant, l'intervention du tribunal de la jeunesse auprès de mineurs ayant commis une infraction de harcèlement semble très limitée. Dans la même veine, aucune décision pénale relative à un harcèlement scolaire n'a pu être identifiée.

6 – Bibliographie pour les chapitres 1 - 4

1. Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*. Oxford: Blackwell Publishing; 1993.
2. Olweus D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 1997;12(4):495–510.
3. UNESCO. Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école [Internet]. UNESCO; 2019 [cited 2025 Apr 14]. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997>
4. Smith PK, Brain P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggress Behav* [Internet]. 2000 [cited 2025 Apr 15];26(1):1–9. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13508-001>
5. Rivers I, Smith PK. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggress Behav* [Internet]. 1994 [cited 2025 Apr 15];20(5):359–68. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/1995-20975-001>
6. Slonje R, Smith PK, Frisén A. The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Comput Human Behav*. 2013;29(1):26–32.
7. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*. 2014;140(4):1073–137.
8. Moore SE, Norman RE, Suetani S, Thomas HJ, Sly PD, Scott JG. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry* [Internet]. 2017 [cited 2025 Jun 6];7(1):60. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28401049/>
9. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*. 2014;140(4):1073–137.
10. Li C, Wang P, Martin-Moratinos M, Bella-Fernández M, Blasco-Fontecilla H. Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *Eur Child Adolesc Psychiatry* [Internet]. 2022 [cited 2025 Jun 6];33(9):2895–909. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s00787-022-02128-x>
11. Ye Z, Wu D, He X, Ma Q, Peng J, Mao G, et al. Meta-analysis of the relationship between bullying and depressive symptoms in children and adolescents. *BMC Psychiatry* [Internet]. 2023 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];23(1):1–13. Available from: <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-023-04681-4>
12. Zaborskis A, Ilionsky G, Tesler R, Heinz A. The Association Between Cyberbullying, School Bullying, and Suicidality Among Adolescents. *Hogrefe Publishing* [Internet]. 2018 Aug 15 [cited 2025 Jun 6];40(2):100–14. Available from: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/0227-5910/a000536>
13. Laith R, Vaillancourt T. The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2022 May 1 [cited 2025 Jul 7];64:101722. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178922000039>
14. Ozyildirim G, Karadağ E. The effect of peer bullying on academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS and PIRLS. *Psychol Sch* [Internet]. 2024 May 1 [cited 2025 Jul 7];61(5):2185–203. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/10.1002/pits.23159>

15. Takizawa R, Maughan B, Arseneault L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry* [Internet]. 2014 Jul 1 [cited 2025 Jun 6];171(7):777–84. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24743774/>
16. Blanchflower DG, Bryson A. The adult consequences of being bullied in childhood. *Soc Sci Med* [Internet]. 2024 Mar 1 [cited 2025 Jun 6];345:116690. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953624001345?via%3Dihub>
17. Cosma A, Molcho M, Pickett W. A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. [Internet]. 2021 [cited 2025 Apr 15]. Available from: <https://iris.who.int/handle/10665/376323>
18. Catunda C, Mendes FG, Lopes Ferreira J. Risk behaviours in school-aged children in Luxembourg - Report on the Luxembourg HBSC Survey 2022 [Internet]. 2024 [cited 2025 Apr 15]. Available from: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/61121>
19. OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Internet]. Paris: OECD; 2019 [cited 2025 Apr 15]. (PISA). Available from: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en.html
20. Unnever JD, Cornell DG. The Culture of Bullying in Middle School. *J Sch Violence* [Internet]. 2003 Jul 30 [cited 2025 May 13];2(2):5–27. Available from: https://www.tandfonline.com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1300/J202v02n02_02
21. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggress Behav* [Internet]. 1996 Jan 1 [cited 2025 May 13];22(1):1–15. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/abs/10.1002/%28SICI%291098-2337%281996%2922%3A1%3C1%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-T>
22. Garandeau CF, Turunen T, Trach J, Salmivalli C. Admitting to bullying others or denying it: Differences in children's psychosocial adjustment and implications for intervention. *Int J Behav Dev* [Internet]. 2024 Jan 1 [cited 2025 May 13]; Available from: <https://journals-sagepub-com.proxy.bnl.lu/doi/full/10.1177/01650254241242690?af=R&ai=1gvoi&mi=3ricys>
23. Université du Luxembourg. Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study, Data visualization of the findings from Luxembourg HBSC surveys [Internet]. 2023 [cited 2025 May 13]. Available from: <https://hbsc.uni.lu/en/trends-health-behaviours/>
24. OECD. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [Internet]. 2017 [cited 2025 May 13]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
25. Inchley JC, Currie DB, Young T, Samdal O, Torsheim T, Augustson L, et al. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. 2016 [cited 2025 May 13]; Available from: <https://santesecu.public.lu/dam-assets/fr/publications/s/social-determinants-hbsc-2009-2010-survey/growing-up-unequal-hbsc-2013.pdf>
26. World Health Organization. Regional Office for Europe. Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data. [Internet]. Vol. 1, Health Behaviour in School-aged Children. HBSC; 2020 [cited 2025 Apr 15]. Available from: <https://iris.who.int/handle/10665/332104>
27. Heinz A, Kern MR, van Duin C, Catunda C, Willems HE. Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Luxemburg-Bericht zur luxemburgischen HBSC-Befragung 2018 [Internet]. 2021 [cited 2025 Apr 15]. Available from: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/46653>

28. Exit Mobbing : lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement - Grouss Dossieren - Education nationale, Enfance et Jeunesse - Luxembourg [Internet]. [cited 2025 Jun 6]. Available from: <https://men.public.lu/lb/grands-dossiers/systeme-educatif/cepas-exit-mobbing.html>
29. Menesini E, Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychol Health Med* [Internet]. 2017 Mar 6 [cited 2025 May 13];22:240–53. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13548506.2017.1279740>
30. Hellström L, Beckman L. Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scand J Psychol* [Internet]. 2020 Feb 1 [cited 2025 May 13];61(1):90–6. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/abs/10.1111/sjop.12523>
31. Rosen NL, Nofziger S. Boys, Bullying, and Gender Roles: How Hegemonic Masculinity Shapes Bullying Behavior. *Gender Issues* [Internet]. 2019 Sep 1 [cited 2025 May 13];36(3):295–318. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s12147-018-9226-0>
32. Cosma A, Bjereld Y, Elgar FJ, Richardson C, Bilz L, Craig W, et al. Gender Differences in Bullying Reflect Societal Gender Inequality: A Multilevel Study With Adolescents in 46 Countries. *Journal of Adolescent Health* [Internet]. 2022 Nov 1 [cited 2025 May 13];71(5):601–8. Available from: <https://www.jahonline.org/action/showFullText?pii=S1054139X22004633>
33. López-Castro L, Smith PK, Robinson S, Görzig A. Age differences in bullying victimisation and perpetration: Evidence from cross-cultural surveys. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2023 Nov 1 [cited 2025 May 13];73:101888. Available from: <https://www.sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178923000757>
34. Pepler D, Jiang D, Craig W, Connolly J. Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Dev* [Internet]. 2008 Mar [cited 2025 May 13];79(2):325–38. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18366426/>
35. Nocentini A, Menesini E, Salmivalli C. Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *J Adolesc* [Internet]. 2013 Jun 1 [cited 2025 May 13];36(3):495–505. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/full/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>
36. Sapouna M, de Amicis L, Vezzali L. Bullying Victimization Due to Racial, Ethnic, Citizenship and/or Religious Status: A Systematic Review. *Adolescent Research Review* 2022 8:3 [Internet]. 2022 Nov 23 [cited 2025 Jun 6];8(3):261–96. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s40894-022-00197-2>
37. Rodríguez-Ventosa Herrera E, Muñoz-San Roque I, Roldán Franco MA. Emotional and relational problems of adolescents with and without a migrant background in Europe: a systematic review. *Eur Child Adolesc Psychiatry* [Internet]. 2024 Dec 1 [cited 2025 Jun 6];33(12):4115–31. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s00787-024-02412-y>
38. Tippett N, Wolke D. Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *Am J Public Health* [Internet]. 2014 [cited 2025 Jun 6];104(6). Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24825231/>
39. Biswas T, Scott JG, Munir K, Thomas HJ, Huda MM, Hasan MM, et al. Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine* [Internet]. 2020 Mar 1 [cited 2025 Jun 6];20:100276. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7152826/>
40. Elgar FJ, Craig W, Boyce W, Morgan A, Vella-Zarb R. Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries. *Journal of Adolescent Health* [Internet]. 2009 Oct 1 [cited 2025 Jun 6];45(4):351–9. Available from: <https://www.jahonline.org/action/showFullText?pii=S1054139X09001451>
41. Rolfe V, Yang Hansen K. Family Socioeconomic and Migration Background Mitigating Educational-Relevant Inequalities. 2022 [cited 2025 Jun 6];1459–92. Available from: https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/rwe/10.1007/978-3-030-88178-8_50

42. Basilici MC, Palladino BE, Menesini E. Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2022 Jul 1 [cited 2025 Jun 6];65:101762. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S135917892200043X?via%3Dihub>
43. Kern MR, Heinz A, Willems HE. School-Class Co-Ethnic and Immigrant Density and Current Smoking among Immigrant Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, Vol 17, Page 598 [Internet]. 2020 Jan 17 [cited 2025 Jun 6];17(2):598. Available from: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/2/598/htm>
44. Urie Bronfenbrenner. *The Ecology of Human Development*. The Ecology of Human Development [Internet]. 1979 [cited 2025 Jul 7];7. Available from: <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
45. Bronfenbrenner U, Morris PA. The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology* [Internet]. 2007 Jun [cited 2025 Jul 7];793. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
46. Tudge JRH, Mokrova I, Hatfield BE, Karnik RB. Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *J Fam Theory Rev* [Internet]. 2009 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];1(4):198–210. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/abs/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
47. Espelage DL, Swearer SM. *Bullying in North American schools*, Second edition. Routledge; 2011. 1–315 p.
48. Lereya ST, Samara M, Wolke D. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse Negl* [Internet]. 2013 Dec [cited 2025 Jul 7];37(12):1091–108. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23623619/>
49. Nocentini A, Fiorentini G, Di Paola L, Menesini E. Parents, family characteristics and bullying behavior: a systematic review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2019 Mar 1 [cited 2025 Jul 7];45:41–50. Available from: [http://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds\[\]=citjournalarticle_622524_23](http://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds[]=citjournalarticle_622524_23)
50. Grama DI, Georgescu RD, Coșa IM, Dobrean A. Parental Risk and Protective Factors Associated with Bullying Victimization in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* [Internet]. 2024 Sep 1 [cited 2025 Jul 7];27(3):627–57. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-024-00473-8>
51. Chu X, Chen Z. The Associations Between Parenting and Bullying Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Youth Adolesc*. 2025 Apr 1;54(4):928–54.
52. Lozano-Blasco R, Cortés-Pascual A, Latorre-Martínez MP. Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Comput Human Behav* [Internet]. 2020 Oct 1 [cited 2025 Jul 7];111:106444. Available from: <https://www.sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S0747563220301977>
53. Lozano-Blasco R, Barreiro-Collazo A, Romero-Gonzalez B, Soto-Sanchez A. The Family Context in Cybervictimization: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse* [Internet]. 2024 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];25(3):2143–57. Available from: <https://journals-sagepub-com.proxy.bnl.lu/doi/10.1177/15248380231207894>
54. ten Bokkel IM, Roorda DL, Maes M, Verschueren K, Colpin H. The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psych Rev* [Internet]. 2023 [cited 2025 Jul 7];52(2):110–29. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/2372966X.2022.2029218>
55. Krause A, Smith JD. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. *School Ment Health* [Internet]. 2022 Jun 1 [cited 2025 Jul 7];14(2):306–27. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-021-09483-1>

56. Dawes M, Malamut ST, Guess H, Lohrbach E. Teachers' Attitudes Toward Bullying and Intervention Responses: A Systematic and Meta-analytic Review. *Educ Psychol Rev* [Internet]. 2024 Dec 1 [cited 2025 Jul 14];36(4):1–37. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s10648-024-09951-5>
57. Emslander V, Holzberger D, Ofstad SB, Fischbach A, Scherer R. Teacher-Student Relationships and Student Outcomes: A Systematic Second-Order Meta-Analytic Review. *Psychol Bull.* 2025 Feb 10;151(3):365–97.
58. Gusfre KS, Støen J, Fandrem H. Bullying by Teachers Towards Students - a Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention* [Internet]. 2023 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];5(4):331–47. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-022-00131-z>
59. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggress Violent Behav.* 2010 Mar;15(2):112–20.
60. Deng X, Yang J, Wu Y. Adolescent Empathy Influences Bystander Defending in School Bullying: A Three-Level Meta-Analysis. *Front Psychol* [Internet]. 2021 Aug 5 [cited 2025 Jul 7];12:690898. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8374429/>
61. Hong JS, Espelage DL. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2012 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];17(4):311–22. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178912000250?via%3Dihub>
62. Wiertsema M, Vrijen C, van der Ploeg R, Sentse M, Kretschmer T. Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *J Adolesc* [Internet]. 2023 Jan 1 [cited 2025 Jul 7];95(1):34–55. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36281722/>
63. Van Geel M, Vedder P, Tanilon J. Are overweight and obese youths more often bullied by their peers? A meta-analysis on the relation between weight status and bullying. *Int J Obes* [Internet]. 2014 Jul 8 [cited 2025 Jul 7];38(10):1263–7. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25002148/>
64. Abregú-Crespo R, Garriz-Luis A, Ayora M, Martín-Martínez N, Cavone V, Carrasco MÁ, et al. School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Child Adolesc Health* [Internet]. 2024 Feb 1 [cited 2025 Jul 7];8(2):122–34. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38109913/>
65. van Aalst DAE, Huitsing G, Veenstra R. A Systematic Review on Primary School Teachers' Characteristics and Behaviors in Identifying, Preventing, and Reducing Bullying. *International Journal of Bullying Prevention* [Internet]. 2024 Jun 1 [cited 2025 Jul 14];6(2):124–37. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s42380-022-00145-7>
66. Harcourt S, Jasperse M, Green VA. 'We were Sad and We were Angry': A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying. *Child Youth Care Forum* [Internet]. 2014 Jan 18 [cited 2025 Jul 14];43(3):373–91. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-014-9243-4>
67. Ttofi MM, Farrington DP. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *J Exp Criminol* [Internet]. 2011 Mar 1 [cited 2025 Jul 7];7(1):27–56. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s11292-010-9109-1>
68. Huang Y, Espelage DL, Polanin JR, Hong JS. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. *International Journal of Bullying Prevention* [Internet]. 2019 Mar 1 [cited 2025 Jul 14];1(1):32–44. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s42380-018-0002-1>
69. Lee S, Kim CJ, Kim DH. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care* [Internet]. 2015 Jun 4 [cited 2025 Jul 14];19(2):136–53. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24092871/>

70. Chen Q, Zhu Y, Chui WH. A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. *Trauma Violence Abuse* [Internet]. 2021 Dec 1 [cited 2025 Jul 14];22(5):1209–20. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32242506/>
71. Dawes M, Gariton C, Starrett A, Irdam G, Irvin MJ. Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes Toward Bullying: A Systematic Review. *Rev Educ Res* [Internet]. 2023 Apr 1 [cited 2025 Jul 14];93(2):195–235. Available from: <https://journals-sagepub-com.proxy.bnl.lu/doi/full/10.3102/00346543221094081>
72. Gaffney H, Farrington DP, Ttofi MM. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention* [Internet]. 2019 Mar 1 [cited 2025 Jul 7];1(1):14–31. Available from: <https://link-springer-com.proxy.bnl.lu/article/10.1007/s42380-019-0007-4>
73. Cornell D, Bradshaw CP. From a culture of bullying to a climate of support: The evolution of bullying prevention and research. *School Psych Rev*. 2015 Dec 1;44(4):499–503.
74. Montero-Carretero C, Pastor D, Santos-Rosa FJ, Cervelló E. School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Front Psychol* [Internet]. 2021 May 4 [cited 2025 Jul 7];12:656775. Available from: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.656775/full>
75. La Salle-Finley T, Yang C, Espelage D, Jimerson SR. Understanding and Promoting School Climate, Bullying, and Social-Emotional Learning: Transdisciplinary and Transnational Science Advancing Positive Youth Outcomes. *School Psychology Review* [Internet]. 2024 [cited 2025 Jul 7];53(5):417–24. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/2372966X.2024.2386235>
76. Espelage DL, Hong JS. School climate, bullying, and school violence. *School safety and violence prevention: Science, practice, policy*. 2018 Aug 9;45–69.
77. Chicote-Beato M, González-Víllora S, Bodoque-Osma AR, Navarro R. Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2024 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];77:101938. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178924000284>
78. Gregory A, Cornell D, Fan X, Sheras P, Shih TH, Huang F. Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *J Educ Psychol*. 2010 May;102(2):483–96.
79. Borgwald K, Theixos H. Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Soc Infl* [Internet]. 2013 Apr [cited 2025 Jul 7];8(2–3):149–60. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/15534510.2012.724030>
80. Huang FL, Cornell DG. Teacher Support for Zero Tolerance Is Associated With Higher Suspension Rates and Lower Feelings of Safety. *School Psych Rev* [Internet]. 2021 [cited 2025 Jul 7];50(2–3):388–405. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/2372966X.2020.1832865>
81. Limber SP, Olweus D, Wang W, Masiello M, Breivik K. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *J Sch Psychol* [Internet]. 2018 Aug 1 [cited 2025 Jul 7];69:56–72. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30558754/>
82. Garandeau CF, Poskiparta E, Salmivalli C. Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *J Abnorm Child Psychol* [Internet]. 2014 [cited 2025 Jul 7];42(6):981–91. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24615005/>
83. Young S, Summary SY. The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educ Psychol Pract* [Internet]. 1998 [cited 2025 Jul 7];14(1):32–9. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/abs/10.1080/0266736980140106>

84. Maines B, Robinson G. The No Blame Approach to Bullying. In: D. Shorrocks-Taylor, editor. *Directions in educational psychology* [Internet]. Whurr Publishers; 1998 [cited 2025 Jul 7]. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/1998-06102-015>
85. Smith PK, Howard S, Thompson F. Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastor Care Educ* [Internet]. 2007 [cited 2025 Jul 7];25(2):4–13. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1111/j.1468-0122.2007.00402.x>
86. Rigby K. The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools: An Overview and Appraisal. *J Psychol Couns Sch* [Internet]. 2005 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];15(1):27–34. Available from: <https://www-cambridge-org.proxy.bnl.lu/core/journals/journal-of-psychologists-and-counsellors-in-schools/article/abs/method-of-shared-concern-as-an-intervention-technique-to-address-bullying-in-schools-an-overview-and-appraisal/9161630BD6A2F847C05C6FF89B95E659>
87. Johander E, Trach J, Turunen T, Garandeau CF, Salmivalli C. Intention to Stop Bullying following a Condemning, Empathy-Raising, or Combined Message from a Teacher – Do Students' Empathy and Callous-Unemotional Traits Matter? *J Youth Adolesc* [Internet]. 2022 Aug 1 [cited 2025 Jul 7];51(8):1568. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9013243/>
88. Strang H, Sherman LW, Mayo-Wilson E, Woods D, Ariel B. Restorative Justice Conferencing (RJC) Using Face-to-Face Meetings of Offenders and Victims: Effects on Offender Recidivism and Victim Satisfaction. A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews* [Internet]. 2013 Jan 1 [cited 2025 Jul 7];9(1):1–59. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/full/10.4073/csr.2013.12>
89. Lodi E, Perrella L, Lepri GL, Scarpa ML, Patrizi P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int J Environ Res Public Health* [Internet]. 2021 Jan 1 [cited 2025 Jul 7];19(1):96. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8751228/>
90. Rigby K. How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educ Psychol Pract* [Internet]. 2014 Oct 13 [cited 2025 Jul 7];30(4):409–19. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/02667363.2014.949629>
91. Tolmatcheff C, Bebiroglu N, Galand B. L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ? <http://journals.openedition.org/rfp> [Internet]. 2020 Dec 15 [cited 2025 Jul 7];209(209):129–47. Available from: <http://journals.openedition.org/rfp/9846>
92. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *J Sch Psychol* [Internet]. 2021 Apr 1 [cited 2025 Jul 7];85:37–56. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33715780/>
93. Ttofi MM, Farrington DP. What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *J Aggress Confl Peace Res*. 2009 Apr;1(1):13–24.
94. van Niejenhuis C, Huitsing G, Veenstra R. Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation. *Scand J Psychol* [Internet]. 2019 Feb 1 [cited 2025 Jul 7];61(1):117. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7004196/>
95. Farrington DP, Ttofi MM. School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews* [Internet]. 2009 Jan 1 [cited 2025 Jul 7];5(1):i–148. Available from: <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bnl.lu/doi/10.4073/csr.2009.6>
96. Limber SP, Nation M, Tracy AJ, Melton GB, Flerx V. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. In: Smith P, Pepler D, Rigby K, editors. *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* [Internet]. Cambridge University Press; 2004 [cited 2025 Jul 7]. p. 55–80. Available from: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.005>

97. Smith JD, Schneider BH, Smith PK, Ananiadou K. The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psych Rev* [Internet]. 2004 [cited 2025 Jul 7];33(4):547–60. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/02796015.2004.12086267>
98. Galand B, Devleeschouwer C, Senden M. Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature. *Les Cahiers de Recherche du Girsef* [Internet]. 2023 Apr 13 [cited 2025 Jul 7];(130). Available from: <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/77143>
99. Ferguson CJ, Miguel CS, Kilburn JC, Sanchez P. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Crim Justice Rev* [Internet]. 2007 Dec [cited 2025 Jul 7];32(4):401–14. Available from: <https://christopherjferguson.com/bullying.pdf>
100. Vreeman RC, Carroll AE. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med* [Internet]. 2007 [cited 2025 Jul 7];161(1):78–88. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17199071/>
101. Baldry AC, Farrington DP. Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Vict Offender*. 2007 Apr;2(2):183–204.
102. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Dev* [Internet]. 2011 Jan [cited 2025 Jul 7];82(1):311–30. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21291444/>
103. Casper DM, Meter DJ, Card NA. Addressing Measurement Issues Related to Bullying Involvement. *School Psych Rev* [Internet]. 2015 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];44(4):353–71. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.17105/spr-15-0036.1>
104. Salmivalli C, Laninga-Wijnen L, Malamut ST, Garandeau CF. Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence* [Internet]. 2021 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];31(4):1023. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9271952/>
105. Yeager DS, Fong CJ, Lee HY, Espelage DL. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *J Appl Dev Psychol* [Internet]. 2015 Mar 1 [cited 2025 Jul 7];37(1):36–51. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S0193397314001385>
106. Andrews NCZ, Cillessen AHN, Craig W, Dane A V., Volk AA. Bullying and the Abuse of Power. *International Journal of Bullying Prevention* [Internet]. 2023 Sep 1 [cited 2025 Jul 7];5(3):1. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10112998/>
107. Salmivalli C, Laninga-Wijnen L, Malamut ST, Garandeau CF. Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence* [Internet]. 2021 Dec 1 [cited 2025 Jul 7];31(4):1023. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9271952/>
108. Garandeau CF, Lee IA, Salmivalli C. Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *J Appl Dev Psychol* [Internet]. 2014 Jan 1 [cited 2025 Jul 7];35(1):44–50. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S0193397313000828>
109. Baldry AC, Farrington DP, Sorrentino A. “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2015 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];23:36–51. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178915000762?via%3Dihub>
110. Della Cioppa V, O’Neil A, Craig W. Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2015 Jul 1 [cited 2025

- Jul 7];23:61–8. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178915000713>
111. Gaffney H, Farrington DP, Espelage DL, Ttofi MM. Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2019 Mar 1 [cited 2025 Jul 7];45:134–53. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178918300697?via%3Dihub>
 112. Torgal C, Espelage DL, Polanin JR, Ingram KM, Robinson LE, El Sheikh AJ, et al. A Meta-Analysis of School-Based Cyberbullying Prevention Programs' Impact on Cyber-Bystander Behavior. *School Psychology Review* [Internet]. 2023 [cited 2025 Jul 7];52(2):95–109. Available from: <https://www-tandfonline-com.proxy.bnl.lu/doi/pdf/10.1080/2372966X.2021.1913037>
 113. Lan M, Law N, Pan Q. Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Comput Human Behav* [Internet]. 2022 May 1 [cited 2025 Jul 7];130:107200. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S074756322200022X>
 114. Serpa S, Sá MJ, Siddiqui S, Schultze-Krumbholz A. Successful and Emerging Cyberbullying Prevention Programs: A Narrative Review of Seventeen Interventions Applied Worldwide. *Societies* 2023, Vol 13, Page 212 [Internet]. 2023 Sep 18 [cited 2025 Jul 7];13(9):212. Available from: <https://www.mdpi.com/2075-4698/13/9/212/htm>
 115. Chicote-Beato M, González-Víllora S, Bodoque-Osma AR, Navarro R. Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2024 Jul 1 [cited 2025 Jul 7];77:101938. Available from: <https://www-sciencedirect-com.proxy.bnl.lu/science/article/pii/S1359178924000284>
 116. Biewers S, Heinen A, Meyers C, Residori C, Samuel R, Schembri E, et al. Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg. *Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg*, editor. Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020 Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg [Internet]. 2021 [cited 2025 Aug 21];179–202. Available from: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/47474>

7 – Annexes

7.1 – Annexe 1 : Notes méthodologiques

7.1.1 – Le rapport de l'UNESCO

Le rapport de l'UNESCO « Derrière les chiffres : mettre fin à la violence et au harcèlement à l'école » (3) s'appuie sur les données de plusieurs enquêtes internationales, notamment le Global School-based Student Health Survey (GSHS) et le Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), toutes deux réalisées sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), ainsi que le Demographic and Health Surveys (DHS) Program, le Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), le Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), le Programme for International Student Assessment (PISA), le Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE), les Violence Against Children and Youth Surveys (VACS), l'étude UBS Optimus en Chine, en Afrique du Sud et en Suisse, l'UN Multi-Country Study on the Drivers of Violence Affecting Children, la Young Lives Longitudinal Study menée en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Vietnam, ainsi que les études Global Kids Online en Argentine, au Brésil, aux Philippines, en Serbie et en Afrique du Sud.

7.1.2 – L'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)

L'étude HBSC vise à surveiller et à promouvoir la santé et le bien-être des adolescents. Lancée en 1982 par des chercheurs d'Angleterre, de Finlande et de Norvège, elle est l'étude internationale la plus ancienne consacrée à la santé des adolescents. Elle est réalisée tous les quatre ans en collaboration avec l'Organisation mondiale de la santé (OMS). En 2021/2022, l'enquête HBSC a été menée dans 44 pays et régions sur trois continents et a impliqué environ 280.000 élèves âgés de 11, 13 et 15 ans.

Au Luxembourg, cette enquête est menée depuis 2006 avec une fourchette d'âge élargie. Plus de 8 000 élèves âgés de 11 à 18 ans par cycle ont participé à cette enquête. Ainsi, un total de 42.701 élèves scolarisés au Luxembourg ont participé à cette enquête en 2006, 2010, 2014, 2018 et 2022. Plus particulièrement en 2022, ils étaient 8.538, un échantillon représentatif de la situation dans les écoles du pays.

L'étude HBSC applique une stratégie d'échantillonnage en grappes, invitant tous les élèves inscrits dans les classes sélectionnées de manière aléatoire à participer. Au Luxembourg, une stratification en fonction de l'ordre d'enseignement a été appliquée afin d'assurer une distribution représentative des participants dans les différents contextes éducatifs. En raison de l'évolution du système éducatif luxembourgeois depuis 2006, l'échantillon des classes sélectionnées a été ajusté afin de garantir sa représentativité. En 2018, l'échantillon était représentatif des classes suivant le programme d'études national. En 2022, outre les élèves des écoles publiques et privées luxembourgeoises suivant le programme national, la population cible comprenait également les classes des écoles publiques luxembourgeoises suivant le programme international. Plus particulièrement, ont participé à l'enquête HBSC de 2022 les élèves :

- de l'Enseignement fondamental (EF) ;
- de l'Enseignement secondaire général, des classes inférieures et de la voie de préparation (VP) ;
- de l'Enseignement secondaire général, classes inférieures, voie d'orientation (VO) ;
- de l'Enseignement secondaire classique, classes inférieures (ESC – classes inf.) ;
- de la Formation professionnelle (Formation prof.) ;
- de l'Enseignement secondaire général, classes supérieures (ESG – classes sup.) ;
- de l'Enseignement secondaire classique, classes supérieures (ESC – classes sup.) ;
- de l'Enseignement fondamental international (EFI) ;
- de l'Enseignement secondaire international, classes inférieures (ESI – classes inf.) et
- de l'Enseignement secondaire international, classes supérieures (ESI – classes sup.).

Les élèves scolarisés à l'étranger, ceux de l'éducation différenciée et les élèves de moins de 11 ans ou de plus de 18 ans ont été exclus de toutes les enquêtes HBSC au Luxembourg depuis 2006.

Étant donné que l'échantillon a été stratifié par ordre d'enseignement et que les taux de réponse varient d'une filière à l'autre, les données sont ensuite pondérées. Les classes sous-représentées ont reçu un poids plus élevé et les classes surreprésentées un poids plus faible, réduisant ainsi les biais éventuels liés aux différences de participation et assurant des résultats plus fiables et représentatifs de la population.

Le questionnaire a été élaboré en anglais, puis traduit en allemand et en français à l'issue d'un processus rigoureux de traduction/contre-traduction. Les questions couvrent les données sociodémographiques, la santé physique et mentale, ainsi que les comportements en matière de santé et de risque. Relatif au harcèlement, 4 questions sont posées :

- « Combien de fois as-tu participé à harceler une autre personne à l'école au cours des derniers mois ? »
- « Combien de fois as-tu été harcelé(e) à l'école au cours des derniers mois ? »
- « Au cours des derniers mois, combien de fois as-tu participé à du cyberharcèlement ? »
- « Au cours des derniers mois, combien de fois as-tu été cyberharcelé(e) ? »

Les réponses étaient posées sur une échelle de Likert en cinq points variant de « jamais » à « plusieurs fois par semaine ». Les élèves qui ont répondu « 2 ou 3 fois par mois » ou plus ont été considérés comme victimes et/ou auteurs de harcèlement et/ou de cyberharcèlement, étant donné que le harcèlement est généralement défini comme un comportement qui se répète dans le temps. Depuis 2006, les prévalences autodéclarées liées au harcèlement scolaire ont été documentées, tandis que celles liées au cyberharcèlement ont été documentées en 2018 et en 2022 (18,27).

7.1.3 – L'étude Program for International Student Assessment (PISA)

Créé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE/OECD), le programme PISA a comme objectif principal d'évaluer les compétences et les connaissances des élèves de 15 ans en mathématiques, lecture et sciences.

En 2018, un total de 79 pays de l'OCDE ou partenaires ont participé à l'enquête (19). En raison de la petite taille du système éducatif luxembourgeois, toutes les écoles et tous les élèves éligibles au sein de ces écoles ont été inclus dans l'échantillon, à l'exception des élèves présentant un handicap intellectuel ou fonctionnel, ainsi que des élèves dont les compétences linguistiques étaient limitées.

Le programme PISA a interrogé les élèves sur leur expérience en matière de harcèlement à l'école en 2015 (24) et en 2018 (19). Cependant, les questions posées différaient entre 2015 et 2018, ce qui compromet leur comparabilité directe. En 2018, la remarque « certaines situations sont également possibles sur les réseaux sociaux » a été ajoutée à la question portant sur les expériences de harcèlement vécues à l'école, élargissant ainsi son champ d'application au cyberharcèlement. Plus précisément, les élèves ont été questionnés sur la fréquence à laquelle ils avaient vécu les expériences suivantes à l'école et/ou dans les médias sociaux, au cours des 12 mois précédents :

- « D'autres élèves m'ont volontairement laissé de côté »
- « D'autres élèves se sont moqués de moi »
- « J'ai été menacé par d'autres élèves »
- « D'autres élèves ont emporté ou détruit des choses qui m'appartenaient »
- « D'autres élèves m'ont frappé ou bousculé »
- « D'autres élèves ont répandu de mauvaises rumeurs à mon sujet ».

Les catégories de réponses étaient : « jamais ou presque jamais », « quelques fois par an », « quelques fois par mois », « une fois par semaine ou plus ». A partir du moment où l'élève répondait « quelques fois par mois » ou « une fois par semaine ou plus » à au moins l'une de ces affirmations, il était considéré comme victime de harcèlement.

7.2 – Annexe 2 : Initiatives de lutte contre le harcèlement scolaire au Luxembourg (par ordre alphabétique)

NOM DE L'INITIATIVE	OBJECTIF	TYPE D'INITIATIVE	DESCRIPTION	INITIÉ PAR
<u>AKTIOUN BOBBY</u>	Prévention tertiaire	Service d'assistance	Le service « Aktioun Bobby » de la Police Grand-Ducale propose une aide téléphonique aux enfants victimes de violence physique, psychique ou sexuelle.	Police Grand-ducale
<u>BEE SECURE HELPLINE</u>	Prévention primaire, secondaire et tertiaire	Service d'assistance et d'information	La BEE SECURE Helpline propose une consultation téléphonique gratuite et confidentielle pour enfants, jeunes, parents et professionnels de l'éducation. Elle offre des informations et conseils personnalisés sur la sécurité en ligne et l'utilisation responsable des technologies de l'information.	KJT et SNJ sont partenaires dans la mise en œuvre de l'initiative gouvernementale BEE SECURE.
<u>CHATBOT CATHY</u>	Prévention primaire et secondaire	Chatbot	Chatbot pour aider les enfants à lutter contre le harcèlement scolaire	IA Medical
<u>CLEVER KANNER</u>	Prévention primaire	Formation	Plusieurs formations sont proposées dans les écoles, les maisons relais et aux parents, portant sur l'affirmation de soi, la résilience et la prévention du harcèlement, afin de renforcer les compétences individuelles et collectives face à ces situations.	Olivier Betz
<u>DÉLÉGUÉ À LA PROTECTION DE L'ÉLÈVE (DPE)</u>	Prévention primaire et tertiaire	Service d'assistance	Le DPE contribue à garantir un cadre scolaire sûr et respectueux des droits des élèves et joue un rôle clé dans la prévention de la maltraitance, l'accompagnement de la communauté scolaire, la sensibilisation du personnel, le signalement des situations à risque et la prise en charge individuelle de chaque cas de harcèlement scolaire.	MENJE

NOM DE L'INITIATIVE	OBJECTIF	TYPE D'INITIATIVE	DESCRIPTION	INITIÉ PAR
<u>ÉCOLE DES PARENTS</u>	Prévention primaire, secondaire et tertiaire	Service d'assistance et d'information	Activités thématiques destinées aux parents, leur permettant de s'informer et d'échanger sur des sujets tels que le harcèlement scolaire, le cyberharcèlement et d'autres problématiques liées à l'éducation.	Fondation Kannerschlass
<u>ELTEREFORUM</u>	Prévention primaire, secondaire et tertiaire	Service d'assistance et d'information	Les forums parentaux sont des espaces d'échange et de soutien destinés à accompagner les parents dans leur rôle éducatif. Le service Eltereforum adopte une approche préventive centrée sur les ressources et les points forts des familles. Ces forums favorisent également le travail en réseau avec divers partenaires pour garantir une parentalité fondée sur des pratiques actuelles.	MENJE
<u>ET SI C'ÉTAIT TOI ?</u>	Prévention primaire	Matériel pédagogique	Le coffret pédagogique comprend un livret, un court-métrage réalisé par des adolescents, ainsi qu'un coffret d'animation avec cinq ateliers ludiques permettant d'aborder de manière interactive des thèmes tels que le harcèlement moral, le cyberharcèlement, la solitude, la violence et le suicide.	CePAS/SePAS
<u>EXIT MOB-BING : LUTTER CONTRE LE HARCÈLEMENT ET LE CYBERHARCÈLEMENT</u>	Prévention primaire et secondaire	Campagne d'information et de sensibilisation	La campagne « Exit Mobbing » vise à lever le tabou autour du harcèlement, afin que les victimes osent demander de l'aide, tandis que les témoins cessent d'ignorer la situation. Elle encourage un dialogue ouvert sur les conséquences du harcèlement et précise les démarches à suivre pour les parents, victimes ou témoins.	MENJE

NOM DE L'INITIATIVE	OBJECTIF	TYPE D'INITIATIVE	DESCRIPTION	INITIÉ PAR
<u>FORMATION DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE</u>	Prévention primaire	Formation	Cette formation vise à prévenir les comportements violents en développant la maîtrise de soi, l'empathie et des stratégies de résolution de conflits. À travers des exercices pratiques et des échanges, les participants apprennent à gérer leurs émotions et à réagir de manière non violente dans des situations tendues.	Anti Gewalt Training Luxembourg ASBL, certains SSE
<u>FORMATIONS POUR ENSEIGNANTS</u>	Prévention primaire et secondaire	Formation	Certaines formations visent à sensibiliser à la prévention du harcèlement scolaire chez les jeunes et à former à une prise en charge efficace, p.ex. Sensibiliser les jeunes et les professeurs au harcèlement scolaire ; harcèlement scolaire : une forme de violence ; formation à l'animation des espaces de parole régulés ; Coolness-Training.	Institut de formation de l'éducation nationale (IFEN), CePAS
<u>KANNER-JUGENDTELEFON</u>	Prévention primaire, secondaire et tertiaire	Service d'assistance, formation	Le KJT propose des consultations par téléphone, courriel ou chat, offrant aux enfants, jeunes et parents un contact anonyme et confidentiel. Par ailleurs, les ambassadeurs du KJT interviennent en milieu scolaire via des ateliers. Le KJT propose aussi des formations aux bénévoles et professionnels.	Le KJT est un service mis en œuvre dans le cadre d'une convention entre Caritas Jeunes et Familles (CJF) et le MENJE.
<u>LA MAIN TENDUE ASBL ANGELA</u>	Prévention secondaire et tertiaire	Service d'assistance	Centre psycho-socio-éducatif ainsi que centre d'écoute, de soutien et d'inclusion sociale destiné aux enfants, jeunes adultes et familles en détresse ayant subi des violences psychiques.	Association La Main Tendue a.s.b.l. Angela
<u>MOBBING ET LA VIOLENCE... FONT PARTIE DE MON QUOTIDIEN</u>	Prévention primaire	Campagne de sensibilisation	La maison relais de Troisvierges a utilisé le théâtre d'improvisation pour sensibiliser les enfants au harcèlement et à la violence.	Jugendtreff Norden

NOM DE L'INITIATIVE	DE OBJECTIF	TYPE D'INITIATIVE	DESCRIPTION	INITIÉ PAR
<u>NOT SHARING IS CARING</u>	Prévention primaire	Campagne d'information et de sensibilisation	Cette campagne vise à développer chez les jeunes une conscience critique des comportements en ligne face à la violence, en les sensibilisant aux impacts psychosociaux et juridiques liés à la diffusion de contenus violents.	Police Grand-Ducale, MENJE, la Justice
<u>PIÈCE DE THÉÂTRE «DEM AU-RORE SENG NUECHTEN»</u>	Prévention primaire	Support pédagogique et outil thérapeutique	La pièce de théâtre aborde le harcèlement scolaire et suscite des échanges lors d'un bord de scène où des élèves témoignent de leur vécu.	CePAS
<u>PRETT FIR DE LYCÉE</u>	Prévention primaire	Formation	Ce programme vise à préparer les élèves du Cycle 4.2 à leur transition vers le lycée en renforçant leur capacité à faire face aux conflits, à éviter la violence et à développer leur affirmation de soi. À travers des jeux de rôle ou les simulations, les élèves apprennent à mieux se connaître et à mieux gérer des situations difficiles et à interagir de manière constructive avec les autres.	NH Lifecoaching & Training Sàrl-S
<u>PROJET : TOGETHER AGAINST MOBBING</u>	Prévention primaire	Support pédagogique	Court-métrages réalisés avec des élèves luxembourgeois sur le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement, visant à sensibiliser les jeunes.	SCRIPT, Lycée Aline Maysch, Police Grand-Ducale
<u>PSYFAMILLE AMAZING KIDS</u>	Prévention primaire, secondaire et tertiaire	Service d'assistance, formation, information	Psyfamille accompagne les enfants confrontés à des difficultés personnelles, familiales, médicales ou scolaires, et propose également des formations et des conférences.	Catherine Verdier
<u>S-TEAM : SETZ DECHAN !</u>	Prévention primaire	Campagne d'information et de sensibilisation	Le projet contribue à l'amélioration du vivre-ensemble dans les établissements primaires, secondaires et dans les maisons relais, en incitant les enfants et les jeunes à réfléchir et à réaliser des activités de sensibilisation pour leurs camarades, avec le soutien d'une équipe encadrante.	SNJ en collaboration avec SCRIPT et CePAS
NOM DE L'INITIATIVE	DE OBJECTIF	TYPE D'INITIATIVE	DESCRIPTION	INITIÉ PAR

<u>THINK FIRST</u>	Prévention primaire	Formation	Ce programme vise à développer chez les jeunes des compétences sociales essentielles pour mieux interagir, gérer les conflits et contrôler leurs émotions.	Erzählungs- a Familjeberodung; AFP-Solidarité-Famille a.s.b.l.
<u>TU ES VICTIME DE CYBER-HARCÈLEMENT ? DÉCOUVRE CE QUE TU PEUX FAIRE !</u>	Prévention secondaire	Guide	Le guide fournit des explications sur le cyberharcèlement, les droits de l'enfant et les démarches à suivre en cas de cyber-harcèlement.	BEE SECURE, MEN, <u>klaro</u> , Police Grand-Ducale, Parquet de Luxembourg
<u>WHITE TIGERS</u>	Prévention tertiaire	Service d'assistance	Les objectifs de cette association sont le combat contre toute forme de harcèlement en milieu scolaire à travers un accompagnement des enfants et un soutien aux familles confrontées à cette problématique.	Association White Tigers



Chambre
des Députés
GRAND-DUCHÉ
DE LUXEMBOURG

Cellule scientifique

