

Table des matières

Remerciements.....	1
Précisions.....	1
Résumé.....	2
Mots-clés.....	2
Table des matières.....	3
Tableau des illustrations.....	6
1. Introduction.....	7
2. Cadre théorique.....	10
2.1 Contexte scolaire.....	10
2.1.1 Histoire et réformes.....	10
2.1.2 Organisation et niveaux.....	11
2.1.3 Aides financières et éducatives.....	11
2.1.4 Ce qu'il faut retenir.....	12
2.2 Notion de systémique.....	13
2.2.1 La pensée systémique.....	13
2.2.2 La théorie du système général.....	13
2.2.3 La théorie de la communication.....	14
2.2.4 Le constructivisme.....	15
2.2.5 Les repères méthodologiques.....	15
2.2.6 La systémique et le contexte scolaire.....	17
2.2.7 Les acteurs du système-école.....	17
2.2.8 La collaboration avec l'école.....	18
2.2.9 Les fonctions des troubles du comportement.....	20
2.2.10 Ce qu'il faut retenir.....	21
2.3 Le Harcèlement.....	22
2.3.1 Définition.....	22
2.3.2 Les différentes formes.....	23
2.3.3 Le contexte du harcèlement.....	24
2.3.4 La dynamique.....	24
2.3.5 La victime.....	25
2.3.6 Le harceleur.....	27

2.3.7 Le témoin	30
2.3.8 Le cadre légal suisse	31
2.3.9 Ce qu'il faut retenir	32
2.4 Conséquence sur le développement de l'adolescent.....	34
2.4.1 Rappel du développement de l'adolescence	34
2.4.2 Le harcèlement en période d'adolescence.....	36
2.4.3 La victime.....	38
2.4.4 Le harceleur	40
2.4.5 Le témoin	41
2.4.6 Ce qu'il faut retenir	41
2.5 Le harcèlement genré	43
2.5.1 Ce qu'il faut retenir	44
2.6 Le cyberharcèlement	45
2.6.1 Définition	45
2.6.2 Les différentes formes de cyberharcèlement	46
2.6.3 Caractéristiques.....	48
2.6.4 Le harceleur	48
2.6.5 La victime.....	50
2.6.6 Le témoin	50
2.6.7 Dix choses à savoir sur le cyberharcèlement	51
2.6.8 Ce qu'il faut retenir	52
2.7 Rôle du travailleur social.....	53
2.7.1 Travailleur social	53
2.7.2 Prévention.....	54
2.7.3 Ce qu'il faut retenir	57
3. Méthodologie	58
4. Analyse des données.....	61
4.1 Analyse des questionnaires.....	61
4.1.1 Les perceptions des adolescents	61
4.1.2 Les types de personnes (Qualité, défaut, trait de caractère)	65
4.1.3 Les conséquences	68
4.1.4 Les genres	71
4.1.6 Le cyberharcèlement	77

4.1.7 Les moyens mis en place contre le harcèlement	79
4.2 Les pistes d'action.....	81
4.2.1 Dan Olweus	81
4.2.2 Bellon et Gardette	82
4.2.3 Hélène Romano.....	83
4.2.4 Nicole Catheline.....	84
4.2.5 Michele Elliott	85
4.2.6 Gava et de Tarlé	86
4.2.7 Ce qu'il faut retenir	87
5. Conclusion	89
5.1 Les hypothèses	89
5.2 La question de recherche	90
5.3 Les pistes d'action.....	91
5.4 Avis personnels.....	91
5.5 Pour conclure	92
6. Bibliographie	94
7. Cyberographie.....	95
8. Brochures	97
9. Cours	97
10. Crédits photo.....	97
11. Annexes.....	98
11.1 Questionnaire d'entretien.....	98
11.2 Grille de traitement des données.....	99

Tableau des illustrations

Figure 1 Relation du cyberharcèlement (Bellon et Gardette, 2013).....	45
Figure 2 Cyberharcèlement auteur-e-s/victimes, selon le sexe et la modalité (Moody et coll., 2013)	72

1. Introduction

Tout d'abord, voici comment nous avons choisi la thématique de notre travail. Individuellement, nous avons écrit les sujets qui nous intéressaient. Nous avons ensuite mis nos idées en commun, regroupé les sujets de même thématique et effectué une sélection de nos préférences.

Après cela, nous les avons groupés en trois catégories : la violence scolaire, l'« évolution » de la violence et le rôle de la violence dans le développement de l'adolescence. Après discussion, nous avons formé un seul thème qui regroupe nos idées de travail : le harcèlement des adolescents en âge de scolarité (jusqu'à 16 ans, jusqu'en dernière année d'école obligatoire). Nous prendrons en compte le harcèlement hors du contexte scolaire.

Nous avons choisi cette thématique, car Manon a travaillé avec des enfants en situation de handicap, des personnes âgées et des adolescents. Elle travaillait en lien avec des centres scolaires et la problématique de la violence était présente. Elle pense que la violence a toujours existé, mais que les vecteurs sont différents selon les générations. La génération adolescente avec laquelle nous travaillerons après la formation a de nouveaux moyens de communication et l'actualité nous montre que la violence est aussi présente à travers ces réseaux. En tant que professionnelle, elle pense qu'il est important de connaître les différents enjeux et problématiques des personnes avec qui nous travaillons.

Pour Laura, la violence et l'adolescence sont deux thématiques qui l'intéressent particulièrement. Elle a travaillé avec cette population lors de sa formation pratique 2 afin de connaître le travail concret qu'un éducateur effectue dans ce milieu. Elle pense que la violence (sous toutes ses formes ou du moins plusieurs) est présente au quotidien. Le harcèlement est une forme de violence qui, à son avis, est présente dans la vie des adolescents d'aujourd'hui. Elle pense qu'il a toujours existé, mais qu'il est différent à présent notamment avec l'utilisation des médias. Les jeunes se filment lorsqu'il y a une bagarre et partage la vidéo sur Internet. Cela peut engendrer une sorte de banalisation de cet acte ou encore une fierté pour le jeune qui a eu le dessus. Elle craint que ce phénomène prenne une plus grande ampleur dans le futur.

Nous pensons qu'il est important que les personnes travaillant directement avec cette population (les parents aussi) soient informées des dangers et des conséquences que le harcèlement peut avoir sur les victimes, mais aussi pour l'auteur et les témoins, dans un but préventif. Nous construisons notre travail comme un recueil de données actuelles utiles aux professionnels pour connaître et approfondir la problématique du harcèlement.

Nous abordons ce thème en prenant en compte plusieurs dimensions :

- Le contexte scolaire en Valais : l'organisation des classes et les dispositifs éducatifs.
- La systémique.

- Le harcèlement.
- Le lien entre le harcèlement et le développement de l'adolescent.
- Le harcèlement genré.
- Le cyberharcèlement.
- Le rôle du travailleur social lors de harcèlement.
- La prévention.

Les différents thèmes traités permettent de contextualiser notre recherche basée sur la question générale suivante : quelle est la situation actuelle du harcèlement dans le monde des adolescents en âge scolaire ? Pour y répondre, nous avons questionné des adolescents sur leur vision du harcèlement et sur l'impact qu'un travailleur social pourrait avoir sur ce phénomène.

Notre objectif général est de recueillir des données dans la population concernée pour approfondir la notion du harcèlement en âge scolaire. Nous avons travaillé ce sujet à l'aide d'une approche systémique. Notre travail est une forme de prévention puisqu'il a pour but d'informer la population professionnelle et non professionnelle sur le harcèlement dans ce milieu spécifique.

Nous inscrivons ce thème en lien avec le travail social de plusieurs manières. Le thème du harcèlement est un thème actuel. Nous pouvons le constater grâce aux différentes émissions télévisées suisses comme « Temps Présent », qui y a consacré plusieurs reportages. En effet, depuis de nombreuses années des reportages et des émissions radio traitent de la question du harcèlement à l'école. Il en ressort que l'école n'a pas la seule responsabilité de travailler sur le harcèlement puisque ce dernier s'instaure également au domicile (par exemple avec les messages sur les portables ou par le biais d'Internet et des réseaux sociaux). Un travailleur social peut être le professionnel qui fait le lien entre ces différents systèmes. De plus, un travail de prévention doit être fait auprès des élèves et des adultes pour briser le silence qui règne autour de ces situations et endiguer le phénomène de harcèlement. Un grand travail de reconnaissance peut être fait auprès des élèves, de leur famille et des enseignants.

Le travailleur social peut être confronté à cette problématique durant sa carrière. Il nous semble important d'être informé à ce sujet pour faire face à ce type de situations. Nous voulons donner cette fonction à notre travail de Bachelor. De plus, le travail social est en constante évolution, il faut alors s'adapter aux nouvelles réalités du terrain et aux nouvelles normes. Notre sujet traite d'une problématique existante avec un point de vue qui se veut actuel.

Se remettre en question et questionner les pratiques font partie intégrante du travail social. Notre travail pourrait aider les professionnels à se demander si les structures mises en place sont adéquates ou s'il en manque, si les personnes travaillant avec cette population ont suffisamment conscience de ce phénomène et de ses conséquences pour les auteurs, les victimes et les témoins, etc.

Nous composons notre question de recherche comme suit : la compréhension du harcèlement chez les adolescents en milieu scolaire influence la prise en charge du

travailleur social, également dans sa prévention. Un programme de prévention doit prendre en compte la réalité que vit le public cible pour être performant. Notre étude est un premier apport sur la représentation que se font les élèves valaisans du harcèlement. Comme le précise l'article de Cristina de Robertis, l'accompagnement social implique certaines notions à respecter comme l'autodétermination, la participation active des intéressés, le mouvement continu qu'elle explique : « [...] l'autre est en devenir, même si nous ne savons pas à l'avance vers où il va, et qu'il faut chercher avec lui le chemin pour y parvenir. » (De Robertis, 2005) et la notion d'individualisation qui donne la place à la différence de chaque individu et de chaque situation.

Les hypothèses que nous avons voulu vérifier grâce aux différents ouvrages théoriques et à l'enquête que nous avons menée sont les suivantes :

- Les adolescents ont leur propre définition du harcèlement, de l'auteur, de la victime et du témoin de harcèlement. Lors d'un module en relation avec les cycles d'orientation de la région, nous avons travaillé avec les élèves sur plusieurs thèmes, notamment celui du harcèlement et de la violence à l'école. Par les réponses des élèves, nous avons compris que le phénomène de harcèlement était connu, mais que les situations de harcèlement ne l'étaient pas. À l'aide des auteurs traités ci-dessous, nous verrons pourtant l'importance de reconnaître les signes de harcèlement le plus tôt possible pour éviter de graves conséquences.
- Le harcèlement évolue. Les différents reportages que nous pouvons visionner à la télévision parlent tous du rôle que joue la technologie dans l'évolution du harcèlement. Le harcèlement ne se présente plus seulement à l'école, mais les élèves l'emportent avec eux au domicile par le biais des téléphones portables et des réseaux sociaux sur Internet.
- Dans une situation de harcèlement, l'intervention du travailleur social est utile. De par sa formation, le travailleur social est compétent pour accompagner des situations de harcèlement. Il peut entamer un travail avec la victime, le harceleur et les témoins grâce à sa position (il n'est pas enseignant et pas parents d'élèves, il est extérieur à l'établissement scolaire ce qui lui permet une plus grande marge de manœuvre). Il peut mettre en place un programme de prévention en collaboration avec les établissements scolaires et les familles. De plus, il peut mettre à contribution son réseau pour des actions ciblées.

2. Cadre théorique

2.1 Contexte scolaire

Pour récolter des informations sur le harcèlement chez les jeunes de douze à seize ans, il nous paraît important de comprendre le système dans lequel ils évoluent. Dans ce chapitre, nous allons découvrir le contexte scolaire valaisan.

Nous aborderons brièvement l'histoire de l'école en Valais et ses différentes réformes. Nous décrirons l'organisation de l'éducation et ses différents niveaux. Nous développerons ensuite les différentes aides financières pour les familles ainsi que les aides éducatives existantes.

2.1.1 Histoire et réformes

Depuis la création de la Confédération helvétique, chaque canton possède son propre système scolaire. Il en existait vingt-six au total. Les premières tentatives de centralisation aux 18^e et 19^e siècles n'ont pas abouti pour des raisons politiques et religieuses. Il faut attendre 1970 pour qu'une institution intercantonale de droit public soit créée et qu'un concordat soit signé. Les législations scolaires cantonales sont coordonnées à propos de l'âge d'entrée, de la durée de la scolarité et des dates des rentrées. Concernant la politique éducative, le concordat propose des recommandations, mais chaque canton reste libre de la gestion de ses classes (Périsset-Bagnoud, 2002).

En 1993, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) à l'origine des premiers accords en 1970 publie des thèses qui font évoluer la formation des enseignants dans les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP). Les cantons orientent également les pratiques des enseignants grâce à la modification des bases légales. Ainsi, le canton de Vaud adopte la loi de l'école vaudoise en mutation, à Genève il s'agit de la réforme de l'école enfantine et primaire et le Valais refuse la loi dite éducation 2000. Malgré ce refus, cette tentative attire l'attention des professionnels à propos de l'évolution de leur métier (Périsset-Bagnoud, 2002).

Les méthodes d'enseignement appartiennent aux professionnels tandis que les contenus d'enseignement dépendent de la Confédération. Jusqu'en 1989, les plans d'étude étaient différents pour chaque canton. Dix ans plus tard débute la rédaction d'un plan d'études-cadres romand (PECARO) pour la scolarité obligatoire. Dans une vision systémique, ce document tient compte de la politique, de l'autonomie des cantons, de la complexité de l'organisation scolaire, des enjeux contemporains et de la réalité que les professionnels vivent sur le terrain (Périsset-Bagnoud, 2002).

Depuis 2009, le concordat HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) est entré en vigueur. Il a permis d'uniformiser la politique scolaire de tous les cantons sur certains points : la durée et les objectifs des degrés scolaires, l'enseignement des langues, les horaires blocs et les structures de jour. Cet

accord met également à jour les décisions prises en 1970 portant sur l'âge auquel les enfants commencent l'école et la durée de la scolarité obligatoire¹.

2.1.2 Organisation et niveaux

Tout d'abord, l'école est un lieu de contact, véhiculant des règles et des valeurs qui évoluent en concordance avec la société. Ainsi, le respect, la tolérance, les multicultures sont soutenus par les professionnels à l'école. Les besoins individuels des élèves sont de plus en plus entendus comme le démontrent les différentes aides à disposition des enseignants et des parents. L'implication et la responsabilisation de ces derniers évoluent également et transparissent à travers l'application des tâches à domicile par exemple. L'école vise à transmettre des outils intellectuels, des savoir-faire ainsi que des savoir-être permettant d'adopter les comportements et les attitudes adéquates dans les contextes sociaux complexes de notre société (Leyat et coll., 2008).

Les enfants entrent à l'école obligatoire, publique, mixte et gratuite, à l'âge de quatre ans et y étudient durant onze ans. La scolarité comprend trois parties anciennement appelées « enfantine », « primaire » et « cycle d'orientation ». Sous la réglementation HarmoS, les deux premières années (1H et 2H) se composent d'un enseignement basé surtout sur le jeu qui vise l'apprentissage de la vie en groupe et la familiarisation avec l'école. Les six années suivantes (3H à 8H) incluent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, d'une deuxième langue nationale puis de l'anglais. Des cours d'éducation physique et artistique, d'environnement et de culture religieuse sont également dispensés. Les niveaux de 9H à 11H ajoutent l'éducation au choix à leur carnet d'enseignement. Outre le fait de permettre l'apprentissage des différentes matières, l'école obligatoire joue un grand rôle dans la socialisation de l'enfant. Durant cette période, l'enfant intègre les règles fondamentales de la vie en société².

2.1.3 Aides financières et éducatives³

Afin de rendre les études plus accessibles, plusieurs aides financières peuvent être accordées. Les bourses sont des prestations financières non remboursables tandis que les prêts doivent être remboursés dès la fin de la formation. Des allocations d'études peuvent être attribuées selon le revenu familial. Certaines communes offrent également des bourses communales. D'autres aides financières existent pour les étudiants qui poursuivent leur formation dans un canton différent.

Concernant les aides éducatives à l'école, l'Office de l'enseignement spécialisé dispose de plusieurs moyens : programmes adaptés, appuis pédagogiques intégrés, classes d'observation, classes à effectif réduit, classes d'adaptation, classes d'adaptation décentralisées ainsi que des institutions scolaires spécialisées. Ces

¹ Tiré du site ides.ch, <http://www.ides.ch/dyn/11737.php>, consulté le 17.01.17.

² Tiré du site vs.ch, <https://www.vs.ch/web/integration/l-ecole-obligatoire>, consulté le 17.01.17.

³ Tiré du site valaisfamily.ch, <http://www.valaisfamily.ch/N210099/systeme-scolaire-valaisan.htm>, consulté le 17.01.17.

alternatives permettent de mettre en place un aide personnalisée et sur mesure pour chaque élève.

Il existe également des personnes privées et des associations qui organisent des aides, des cours d'appui, du soutien et du rattrapage scolaire. L'association APRES4H en est un exemple en Valais.

2.1.4 Ce qu'il faut retenir

- La Confédération veut toujours plus d'harmonisation dans le système scolaire romand. Cela permet aux élèves d'être tous à un même niveau pour un même degré. En cas de changement d'établissement, le contenu et l'organisation globale des cours étant pareil, l'adaptation est plus facile pour l'élève.
- L'école est un lieu d'apprentissage de matières et de vie en société. En appui des familles, l'école apprend la vie en groupe, les conduites et les compétences sociales ainsi que le respect des règles. Le travail sur le phénomène de harcèlement et autres violences scolaires y est primordial.
- Plusieurs aides financières et éducatives sont proposées en Valais. Les différences permettent de choisir une aide sur mesure pour l'élève en difficulté.

2.2 Notion de systémique

Pour ce travail, nous voulons garder une approche systémique. Il nous semble important dès lors de rappeler les composantes de cette approche. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des ouvrages connus et déjà travaillés en classe pour certains. Nous commençons par reprendre les bases de la pensée systémique et ce qu'elle implique en accord avec l'ouvrage d'Olivier Amiguet et de Claude Julier « L'intervention systémique dans le travail social, Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques ». Nous lierons ensuite le contexte scolaire et celui de la violence sous un regard systémique à l'aide des ouvrages de Micheline Christen « Vivre sans violence ? : dans les couples, les institutions, les écoles » et de Chiara Curonici « Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants ».

2.2.1 La pensée systémique

Dans leur ouvrage, Olivier Amiguet et Claude Julier disent qu'il y a plusieurs manières d'étudier le monde. La pensée analytique-dualiste ou cartésienne décompose l'objet pour mieux le comprendre, la pensée holistique voit l'objet comme un tout et la pensée systémique relie ces deux dernières. La pensée systémique se fonde sur la théorie du système général, la théorie de la communication selon l'École de Palo Alto et le constructivisme. Cette pensée est une manière d'étudier les différents ensembles organisés sans les dissocier. La pensée systémique peut être utilisée dans de multiples domaines scientifiques.

2.2.2 La théorie du système général

Bertalanffy est le créateur de la théorie du système général. Elle repose sur cinq principes que voici :

- le principe de système et de sous-système : un système inclut des sous-systèmes et est lui-même compris dans un système plus vaste. Nous pouvons facilement prendre l'exemple de l'école secondaire en disant que les élèves de première année est un système qui comporte des sous-systèmes (classe) et qui est inclus dans un système plus vaste qui est l'ensemble des élèves de l'établissement.
- Le principe de totalité : chaque élément du système est relié aux autres et s'il se modifie, il modifie le système. Par exemple, dans une classe, si le professeur se montre plus autoritaire, les élèves réagiront au changement en modifiant leur comportement.
- Le principe de non-sommativité : la somme des caractéristiques des éléments ne peut définir le système. La classe ne peut pas se définir à partir d'une liste de caractéristiques de ses élèves. De même, l'agressivité de l'un des élèves ne peut pas se comprendre seulement à partir de la classe.
- Le principe d'équifinalité : ce qui est déterminant dans un système, ce sont ses paramètres d'organisation. Dans « Une logique de la communication »,

P. Watzlawick dit « Non seulement des conditions initiales différentes peuvent produire le même résultat final, mais des effets différents peuvent avoir les mêmes causes » (Lebbe-Berrier, 1998, p.37, cité par Amiguet et Julier, 2014, p.39). En exemple, il ne suffit pas d'être un garçon obtenant de mauvais résultats scolaires pour devenir violent avec ses camarades. Dans l'autre sens, tous les enfants violents avec leurs camarades ne sont pas des garçons obtenant de mauvais résultats scolaires.

- Le principe d'autorégulation : le système se transforme et se stabilise à la fois. L'homéostasie est un mécanisme qui stabilise le système et l'hétérostasie est un mécanisme qui pousse à la croissance et au changement. Pour faire le lien avec le système classe, un enseignant qui proposerait une nouvelle manière d'enseigner serait un mécanisme hétérostasie tandis qu'un enseignant qui n'envisagerait pas d'évolution dans les enseignements serait un mécanisme homéostasie (Amiguet et Julier, 2014).

Pour finir, l'approche systémique est générale et ne se limite pas à un type d'organisation. Certains systèmes se ressemblent par leur forme ou leurs éléments structurels, c'est ce qui s'appelle l'isomorphisme. Par exemple, dans le système familial un membre porte l'autorité tout comme dans un groupe d'enfants. Bien sûr, d'autres éléments que nous ne développons pas ici constituent encore la théorie du système général.

2.2.3 La théorie de la communication

Selon l'école de Palo Alto (courant de pensées datant des années 1950 à l'origine de la thérapie familiale qui comprend le sujet dans son système et non comme un être isolé), il y a plusieurs caractéristiques à la pragmatique de la communication. Tout d'abord, son objet d'étude est l'effet de la communication sur le comportement. Le principe est que tout comportement est une communication. Ensuite, la communication suit des règles repérables dans l'interaction entre l'émetteur et le récepteur. Cette interaction est faite de plusieurs messages qui peuvent être étudiés selon la théorie du système général et ses différents principes. De plus, le processus de communication est une suite de rétroactions, c'est-à-dire que le comportement présent est une réaction du précédent et agit sur le suivant. Cela implique que tout comportement prend son sens dans un contexte. Par exemple, le normal et le pathologique sont relatifs, car un comportement normal peut être considéré comme pathologique selon son contexte et inversement (Amiguet et Julier, 2014).

Cette école a aussi étudié le concept du paradoxe dans la communication et le double lien dans une relation. Il s'agit d'une relation malsaine où les messages sont des injonctions paradoxales. Il est alors impossible de donner une réponse satisfaisante à ce message. Concrètement dans le travail social, cela peut être un éducateur qui demande à son référent d'être plus autonome. Le seul fait qu'il le dise rend la demande impossible (Amiguet et Julier, 2014).

Watzlawick propose les axiomes suivants :

- Deux niveaux de communication : l'indice (contenu littéral) et l'ordre (manière de communiquer qui définit la relation).

- Deux modes de communication : digital (contenu) et analogique (manière de dire le contenu).
- Deux structures de communication : relation symétrique (reconnaissance de l'égalité) et relation complémentaire (reconnaissance de la différence) (Watzlawick, 2014, cité par Amiguet et Julier, 2014).

2.2.4 Le constructivisme

Tout d'abord, le constructivisme est une théorie de la connaissance qui indique que l'être humain est lui seul responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ses actes et qu'il construit ce monde de manière plus ou moins inconsciente. Voici ce que cela induit :

- La tolérance : chaque personne construit une réalité différente des autres.
- La responsabilité : chaque personne est responsable, au sens éthique, de sa pensée et globalement de la réalité qu'il invente.
- La liberté : chaque personne peut construire une réalité nouvelle et différente à l'infini (Amiguet et Julier, 2014).

Ensuite, le constructivisme a une conception du réalisme métaphysique très différente des philosophies occidentales. Il ne considère pas la connaissance comme un reflet du monde tel qu'il est, mais plutôt comme l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. Le constructivisme relève deux doutes concernant la relation entre connaissance et réalité : la fiabilité de nos sens (nous ne pouvons pas contrôler la perception que nous avons de la réalité) et la permanence de l'objet (les propriétés d'un objet concernent cet objet-ci dans un temps et un lieu précis). Il y a en fait deux réalités : la réalité de premier ordre qui est objective et la réalité de second ordre qui est l'interprétation de la réalité objective. Par exemple, nous voyons un élève frapper un camarade (réalité objective) et nous imaginons qu'un système familial malsain est la cause de ce comportement violent (réalité de second ordre) (Amiguet et Julier, 2014).

2.2.5 Les repères méthodologiques

Il existe huit repères méthodologiques décrits dans l'ouvrage d'Amiguet et Julier : le cadre, le contexte, la demande, le jeu relationnel, le préconstruit, la pression, le symptôme et le temps.

Le cadre est l'espace à l'intérieur duquel se déroule la rencontre. Il offre à chacun une sécurité, définit une marge de manœuvre. Poser un cadre est une façon de définir la relation. Le cadre comprend par exemple la définition de ce qui est confidentiel ou non, le mandat, les objectifs, les contraintes, les attentes et toutes les règles de collaboration. Dans le système « classe », le cadre est aussi bien la disposition des bureaux que les horaires des cours, les règles de communication, les objectifs de la classe, etc. (Amiguet et Julier, 2014).

Le contexte est ce qui donne sens à ce qu'il se passe et qui indique comment il convient de se comporter. Le contexte explicite le sens de la rencontre, le climat dans

lequel elle se déroule et les frontières du système. Par exemple, le contexte de la rencontre entre l'enseignant et les élèves est un cours de mathématique, dans une classe, dans un climat favorable au travail, c'est-à-dire silencieux et respectueux, et pour finir ce contexte implique un certain comportement de la part des élèves ainsi que de l'enseignant (Amiguet et Julier, 2014).

La demande provient du client direct. Il faut la distinguer de la commande, faite par un tiers (membre de la famille, employeur, enseignant, etc.), et du mandat, fait par un organe capable de contraindre le travailleur social à intervenir (juge, service administratif, autre service social, etc.). La demande est construite par le client alors que la collaboration avec le travailleur social a déjà commencé. Le travailleur social doit savoir quelle est la demande, qui est l'auteur de la demande, qui est le destinataire, quelles personnes implique-t-elle et ce qu'elle vise (Amiguet et Julier, 2014).

Le jeu relationnel désigne le mode relationnel qui s'instaure entre plusieurs personnes dans un contexte donné. Faire attention au jeu relationnel permet de prendre en compte les personnes présentes et leur système d'appartenance respectif. Il propose une lecture des relations dans un système donné qui peut être exprimé par un organigramme relationnel. Celui-ci informe sur le réseau relationnel, les alliances, les conflits, les ruptures et l'espace relationnel de chacun. Nous pouvons y trouver leur statut, le rôle joué et le rôle attendu et la fonction de la relation (Amiguet et Julier, 2014).

Les préconstruits renvoient aux préjugés et aux croyances qui sont influencés par nos valeurs, nos représentations et notre expérience. Ils font partie de la réalité de second ordre que nous avons développé dans la notion de constructivisme, c'est-à-dire la valeur et la signification que nous donnons aux faits. Le préconstruit est alors l'ensemble des représentations que nous avons sur autrui avant même de le rencontrer. Cela vaut aussi bien pour le client que pour le travailleur social. Par exemple, le client se fait déjà une idée de ce qu'est un travailleur social, de ce que doivent être la rencontre et la suite de la collaboration (Amiguet et Julier, 2014).

Les pressions sont toutes les manières de dicter ce qu'il convient de faire à une personne. Elles peuvent être explicites, implicites, exercées directement ou indirectement. La notion de pression est cependant subjective puisqu'elle dépend du ressenti de chacun. Néanmoins, il y a toujours une sorte de pression, car même si nous décidons de rester en dehors de la situation pour ne pas l'influencer, nous obligeons l'autre personne à décider seule, ce qui est finalement une pression. Le contexte du travail sous mandat peut être source de pression, tout comme le contexte du travail social lui-même, par les structures des services, les mythes et les idéologies professionnelles et individuelles. Cet ouvrage propose une « carte des pressions exercées » pour faire face et accepter les pressions. Elle est composée de quatre zones : pressions qui viennent de l'institution/réseau professionnel, qui viennent du client, qui viennent de mon contexte privé et qui viennent de moi-même (Amiguet et Julier, 2014).

Le symptôme est ce qui doit être traité chez le client. C'est le symptôme qui amène le client à faire la rencontre du travailleur social. Toutefois, il n'est pas le problème

du client. Le symptôme peut avoir plusieurs causalités et fonctions, en voici quelques exemples. Il peut résulter d'une accumulation de solutions inappropriées, en ce sens le travailleur social cherche à modifier le cadre pour que le comportement-symptôme ne soit plus utile. Le symptôme peut exprimer des loyautés, dans ce cas le travailleur social aide à reconstruire un tissu relationnel stable. Le symptôme peut aussi signifier une tentative de changement, le travailleur social pousse alors le système jusqu'à la crise pour permettre de trouver de nouvelles solutions (Amiguet et Julier, 2014).

Le temps est une notion individuelle puisque chacun vit son rapport au temps différemment. Dans le système que forme le travailleur social et le client, le temps de l'ici et maintenant est celui dans lequel les changements peuvent se faire. Néanmoins, il ne faut pas y introduire le passé et le futur car ils comportent l'évolution du cycle de la vie avec ses différents passages prévisibles et imprévisibles (se mettre en couple, avoir des enfants, l'entrée à l'école des enfants, l'adolescence, le départ des enfants, etc.). Toutefois, le rapport aux événements passés influence les comportements du présent et il est utile de les prendre en compte pour comprendre le contexte du système client (Amiguet et Julier, 2014).

2.2.6 La systémique et le contexte scolaire

Toutes les informations qui suivent sont tirées de l'ouvrage de Chiara Curonici « Des difficultés scolaires aux ressources de l'école ». Elle y dresse le portrait du contexte scolaire et des difficultés rencontrées en son sein avec un regard systémique. Elle présente tout d'abord les différentes personnes liées à ce système, puis elle commente le pourquoi et le comment de la collaboration thérapeutes - école et pour finir elle propose une autre lecture des troubles du comportement en milieu scolaire (Curonici, 2011).

2.2.7 Les acteurs du système-école

Plusieurs personnes appartiennent au système scolaire tout en faisant partie d'autres systèmes. En d'autres mots, le système « école » contient des sous-systèmes tels que les enseignants, les élèves, les classes, etc., et est englobé dans un système plus vaste qui est l'institution-école. Les voici en détail :

- L'enseignant appartient au système scolaire et participe à une mission. Cette dernière consiste à amener l'élève, avec différents moyens et méthodes, au niveau requis pour accéder au degré scolaire supérieur. La méthode d'enseignement utilisée est influencée par la personnalité de l'enseignant, le style relationnel adopté avec les élèves, les souvenirs de sa propre scolarité et ses représentations sur ce qu'est un enfant et son développement, sur l'apprentissage que l'enfant doit faire et sur son rôle d'enseignant. Sa tâche est donc complexe puisqu'il doit satisfaire les besoins individuels des élèves et du groupe « classe », les exigences de l'école et de ses supérieurs tout en respectant ses représentations et ses préférences dans les moyens à disposition pour enseigner.

- L'élève et sa famille constituent un autre sous-système. Le système « famille » a sa propre organisation et son style. Les parents ont aussi des représentations personnelles sur ce que doit être l'école et son rôle, influencées par leurs expériences passées. Ces représentations influencent celles de l'enfant, de même que les interactions au sein de la famille contribuent à former des attitudes chez l'enfant face à l'apprentissage et aux relations sociales.
- La classe est le sous-système dont l'objectif est d'apprendre. Les élèves d'une même classe s'influencent continuellement et poussent les élèves à s'interroger sur leurs pensées, leurs valeurs, leurs théories, leurs argumentations, etc. Il n'est donc pas approprié d'isoler une difficulté en ne prenant en compte qu'un seul élève puisque les interactions seraient mises à part.

Pour aller plus loin, l'institution-école est le système qui englobe l'école même. Il a lui aussi des objectifs, en lien avec le monde politique qui l'entoure et l'idée que la société du moment se fait d'un élève conforme à ses attentes et d'un bon citoyen : faire acquérir des connaissances, développer le désir d'apprendre, les aptitudes, la personnalité et un certain sens moral, préparer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique et pour finir corriger les inégalités de chance de réussite scolaire. Pour se faire, l'institution a deux types de moyens : d'une part, les structures administratives et pédagogiques organisent le cursus, le contenu des apprentissages, les méthodes et les moyens à disposition des enseignants et les modalités d'évaluation, d'autre part, elle possède des moyens de remédiation tels que des cours d'appui, des classes spécialisées et diverses mesures pour l'aide à l'apprentissage (Curonici, 2011).

Une collaboration est alors obligatoire entre l'école et les services externes. De cette collaboration naît un conflit éthique entre les volontés politiques du système institution-école et la liberté de penser de chaque employé. C'est-à-dire que l'intervenant doit s'interroger sur les limites de son travail comme le montre bien cette question : « [...] pouvons-nous nous contenter de contribuer à "réparer" un élève déficient pour lui permettre de répondre aux critères de sélection du moment ? » (Curonici, 2011, p.28).

Ces systèmes, leur organisation singulière et leurs représentations toutes différentes de ce que doivent être les acteurs présentés ci-dessus, montrent la complexité qu'impose la lecture d'une difficulté en milieu scolaire et des multiples réponses que l'intervenant peut proposer en collaboration avec l'enseignant.

2.2.8 La collaboration avec l'école

Tout d'abord, les intervenants impliqués dans la collaboration décrite dans cet ouvrage sont des thérapeutes. Néanmoins, la structure et les méthodes d'interventions sont valides et facilement transposables au domaine du travail social.

Guy Ausloos dit qu'un système ne peut se poser que des problèmes qu'il est capable de résoudre. De ce fait, s'il y a un problème à l'école, une solution se trouve à l'école.

La collaboration entre l'intervenant des services externes et l'enseignant et sa classe est nécessaire (Ausloos, 1995, cité par Curonici, 2011).

Il existe deux manières complémentaires d'analyser une situation : la cybernétique de premier ordre, c'est-à-dire que l'observateur est considéré comme externe au système et que par conséquent l'observation est objective, et la cybernétique de second ordre qui inclut l'observateur dans le système, ainsi l'observation est une lecture de la réalité qui est la sienne.

La cybernétique de premier ordre :

Dans un premier temps, l'intervenant s'intéresse à l'origine du signalement pour comprendre le problème et son contexte. Si cette étape n'est pas faite, les mesures mises en place pour la résolution du problème sont souvent peu satisfaisantes, car décontextualisées. Une difficulté devient un problème lorsque les interactions sont inefficaces pour résoudre le problème, mais qu'elles se répètent néanmoins. Le problème est donc une construction dans un système précis, c'est pourquoi sa résolution ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur du système impliqué. Ensuite, dans une intervention systémique, l'intervenant considère les caractéristiques de l'élève, son histoire, sa psychopathologie. Ces éléments influencent les interactions de l'élève avec les acteurs du système et les autres systèmes touchés. Incluant le principe de totalité et d'équifinalité (décrit dans le chapitre 2.2.2 La théorie du système général) dans la lecture de la situation, le problème qui survient dans un système a inévitablement un lien avec le fonctionnement de ce système. Aussi, les explications données au problème qui se focalisent exclusivement ailleurs (famille, passé, psychopathologie...) ne prennent pas en compte les interactions à l'intérieur du système. Celles-ci sont essentielles, car tout comportement est valeur de communication, ce qui implique que les difficultés de l'élève sont des messages au système dans lequel elles se manifestent. Les réponses données à ces comportements, appelées rétroactions, doivent faire partie des éléments de lecture du problème pour bien comprendre la situation. Les actions et rétroactions forment une boucle interactionnelle. La répétition de ces rétroactions pousse le système à l'homéostasie, décrite précédemment comme un mécanisme d'équilibrage, de non-changement, de stabilité. Ainsi, le problème persiste dans le système. L'intervenant est présent pour aider à introduire un changement dans la boucle interactionnelle et ainsi permettre au système de redéfinir leur statut, leur rôle, leur position et le mode d'interaction mobilisé jusqu'ici (Curonici, 2011).

La cybernétique de second ordre :

La structure de la méthode est la même qu'avant. La différence se trouve dans l'angle de vue, dans l'implication des acteurs du système, y compris l'intervenant. Le problème relevé par l'enseignant est sa description de la situation, pas le problème de l'élève, mais bien celui que l'enseignante a en interaction avec l'élève.

« Dans cette collaboration, nous nous centrons sur l'interaction qu'enseignant et élève ont mise en place autour de difficultés devenues problèmes par la répétition d'interactions dysfonctionnelles et inefficaces. » (Curonici, 2011, p.63).

Par ce processus, l'intervenant cherche avec l'élève et l'enseignant de petites solutions réalisables en classe avec les ressources et les compétences à disposition pour réussir à modifier les modalités interactionnelles existantes. L'intervenant a une responsabilité dans le maintien ou le changement de la situation problématique. Cela implique aussi une responsabilité positive dans la recherche de solution. Être acteur du changement est l'enjeu majeur du travail en milieu scolaire (Curonici, 2011).

Pour finir, l'auteure introduit la notion d'encadrement développée premièrement par un groupe de chercheurs et de thérapeutes (Fivaz, Fivaz, Kaufmann, 1980, 1982). Cette notion s'applique à la relation thérapeutique, parentale et pédagogique. Il implique le système encadrant (ex. : enseignant) et le système encadré (ex. : élève). La fonction du système encadrant est de favoriser l'autonomie du système encadré. Il a une position méta (ou haute), est constant dans le temps et il est capable de s'adapter au système encadré. Dans un encadrement fonctionnel, le système encadré est instable et se heurte régulièrement au système encadrant puis se stabilise au fur et à mesure qu'il acquiert autonomie et indépendance. Le système encadrant s'ajuste, mais ne suit pas tous les mouvements du système encadré. Lorsque c'est le cas, il se laisse définir et perd sa capacité à favoriser l'autonomie du système encadré. Il est essentiel que le système encadrant sache s'ajuster *et* rester constant (Curonici, 2011).

2.2.9 Les fonctions des troubles du comportement

Dans son ouvrage, Curonici dit qu'un comportement symptomatique a deux significations : c'est un signe d'une souffrance individuelle et un message adressé aux acteurs du système impliqué, comme écrit plus haut. L'intervenant commence par se demander en quoi le comportement problématique est une solution dans le contexte dans lequel il se manifeste. Le trouble du comportement a une valeur de distanciation par rapport à une norme et une valeur adaptative, à une situation vécue comme dysfonctionnelle, à la représentation des attentes de l'autre, à la construction de la réalité propre à lui-même et au contexte scolaire. Voici les cinq fonctions développées dans cet ouvrage :

- Une fonction protectrice : le trouble sert de masque et de stratégie d'évitement dans une situation d'échec scolaire. L'élève a un sentiment de honte et d'échec face à un apprentissage difficile. La stratégie d'évitement vise alors à éloigner la situation menaçante (l'apprentissage) et à préserver une image de soi acceptable dans le contexte scolaire. L'élève cherche la reconnaissance des pairs en cachant ses difficultés. Pourtant le résultat est souvent inverse, l'élève est exclu par ses camarades. Dans ces cas, l'intervenant doit rapidement agir sur le comportement pour que l'élève puisse se recentrer sur les apprentissages scolaires et ainsi éviter un trop grand retard.
- Une fonction organisatrice : le trouble est lié à l'état d'organisation du groupe-classe. Les groupes moins organisés comme ceux où les élèves viennent d'horizons différents ou ceux qui changent régulièrement

d'enseignant ont plus de mal à créer une relation verticale (avec l'enseignant) et horizontale (avec les pairs) satisfaisante. Le trouble est un moyen de définir, de redéfinir ou de réaffirmer la définition de la relation.

- Une fonction adaptative : le trouble est en conformité avec la représentation que les adultes ont de l'élève (ou les pairs ou l'école). Le comportement garanti à l'élève l'appartenance au groupe, par le rôle qu'il prend et qui est attendu de lui dans ce contexte. La représentation des autres sur ce qu'il est devient la représentation qu'il a de lui-même. Elle est donc acceptée par le système entier.
- Double fonction adaptative : l'enfant s'adapte aux représentations que ses parents ont sur l'école. L'élève reste loyal envers ses parents et est conforme aux attentes de l'école formulées par ses parents, qui se traduisent par un comportement problématique en contradiction avec les attentes réelles de l'école.
- Une fonction de recherche de lien et de lutte contre l'exclusion : c'est une autre entrée pour comprendre un trouble du comportement. Elle peut être comprise aussi comme fonction protectrice ou adaptative, car elle a les mêmes caractéristiques (Curonici, 2011).

Ces différents rappels sur la vision systémique et ce qu'elle engendre, donne la clé de lecture que nous voulons utiliser tout au long de notre travail.

2.2.10 Ce qu'il faut retenir

- La vision systémique permet de contextualiser une problématique, de la lier avec les acteurs qui l'entourent et de trouver des pistes d'action globales ainsi que spécifiques à chaque acteur d'un système. Cela permet d'avoir une représentation plus large et transdisciplinaire d'une situation problématique. C'est pourquoi un tel regard est nécessaire pour analyser et agir contre le phénomène de harcèlement à l'école.

2.3 Le Harcèlement

En Suisse romande, 5 à 10 % des élèves sont victimes de harcèlement au cours de leur scolarité (chiffre issu de l'étude menée par Moody Z. et coll. en 2013). Mais qu'est-ce que le harcèlement ?

2.3.1 Définition

Frédérique Saint-Pierre, psychologue travaillant depuis plusieurs années auprès d'enfants agressés et avec leur famille à la clinique socio-juridique du CHU Sainte-Justine, explique que l'on parle de harcèlement ou d'intimidation lorsque : « une ou plusieurs personnes éprouvent du plaisir à utiliser leur pouvoir pour maltraiter de façon répétitive et constante une ou plusieurs autres personnes » (Saint-Pierre, 2013, p.19). L'auteure explique qu'il est important de comprendre qu'il faut qu'il y ait répétition et acharnement pour parler de harcèlement. Le cas ne doit pas être isolé, mais il doit se produire plusieurs fois et sur la même personne. De plus, elle ajoute que l'agresseur doit ressentir du plaisir lorsqu'il harcèle une victime.

Nora Fraisse, mère d'une jeune fille qui s'est suicidée à l'âge de treize ans à la suite de harcèlement, définit le terme de harcèlement scolaire : « C'est un rapport de domination imposé de façon insistante, par un ou plusieurs agresseurs en position de force, à un autre élève qui n'a pas les ressources personnelles nécessaires pour se défendre » (Fraisse, 2015, p.15). La notion de répétition est présente comme pour Saint-Pierre, ainsi que la position de force de l'agresseur sur sa victime.

« Ils sont effectués avec l'intention de nuire publiquement à la personne qui est ciblée, en la blessant physiquement ou psychologiquement et en lui faisant éprouver humiliation, frayeur et désarroi » (Saint-Pierre, 2013, p.19). Frédérique Saint-Pierre dit que les propos tenus ou les gestes de l'auteur sont faits dans le but de nuire et de blesser la victime. Il sait qu'il va lui faire du mal, que ce soit physiquement ou psychologiquement, avant d'agir. La peur que la victime peut ressentir alimente la force de l'agresseur. En effet, plus la victime a peur, plus sa force diminue alors que pour l'auteur cette dernière augmente.

Nora Fraisse ajoute : « Les auteurs du harcèlement, en général, ont l'intention de nuire. Parfois, ils prennent du plaisir à faire mal. Mais il arrive qu'ils ne se rendent pas compte des conséquences exactes de ce qu'ils font » (Fraisse, 2015, p.17). Fraisse et Saint-Pierre se rejoignent sur l'intention de nuire et de faire mal du harceleur. Cependant, Nora Fraisse ajoute que certains jeunes ne se rendent pas compte du mal qu'ils peuvent faire ainsi que les conséquences qui peuvent en découler.

Le harcèlement peut avoir des effets catastrophiques sur la personne qui en est victime. En effet, la psychologue écrit : « L'intimidation et le harcèlement créent ainsi un stress cumulatif dont les effets peuvent s'inscrire profondément dans la structure psychologique de la personne qui en est victime » (Saint-Pierre, 2013, p.19). Certaines personnes qui ont subi des harcèlements peuvent être traumatisées toute leur vie et devoir suivre un traitement pour réussir à se reconstruire et poursuivre leur vie.

2.3.2 Les différentes formes

Frédérique Saint-Pierre écrit qu'il y a quatre formes d'intimidation :

1. **L'intimidation verbale** : L'auteur utilise la parole pour blesser et se moquer de la victime, à l'aide de surnoms, d'insultes, de menace, etc. L'intimidation verbale ne se voit pas physiquement, mais elle laisse des blessures psychologiques qui peuvent être importantes.
2. **L'intimidation physique** : Se caractérise par des gestes, comme frapper, pincer, gifler, etc. Plus l'agresseur est fort physiquement, plus les risques pour la victime augmentent.
3. **L'intimidation relationnelle ou sociale** : À l'aide d'humiliation et de fausses rumeurs pour « salir » l'image d'une personne, le ou les auteurs visent à exclure socialement la personne.
4. **La cyberintimidation** : Le ou les agresseurs utilisent des moyens technologiques (textos, médias sociaux, e-mail) pour intimider et harceler la personne.

Qu'importe la forme d'intimidation utilisée, la connotation peut être sexuelle, raciale ou religieuse (Saint-Pierre, 2013).

Hélène Romano, docteure en psychopathologie, psychologue clinicienne et psychothérapeute spécialisée dans le psychotraumatisme, définit les différentes formes de harcèlement comme suit :

1. **Harcèlement moral** : Mots et paroles utilisés à répétition dans l'intention de nuire et de blesser la personne.
2. **Harcèlement physique** : Ce sont des violences physiques qui sont répétitives, toujours dans le but de nuire et de blesser la victime. En général, le harcèlement physique suit le harcèlement moral.
3. **Harcèlement sexuel** : Ce sont des gestes (attouchements sexuels) ou des mots crus ou grossiers. Le harcèlement sexuel peut être fait à l'aide de technologie (photos, messages détournés, montages photographiques, etc.).
4. **Harcèlement matériel** : Violence faite contre les biens privés de la victime. Le harceleur détruit les affaires du harcelée dans le but de le nuire. Il ne faut pas confondre cela avec du racket.
5. **Harcèlement alimentaire** : Ceci n'est pas du racket (l'auteur vole le dessert), mais par exemple, l'agresseur pousse sa victime pour qu'elle fasse tomber son plateau ainsi que son contenu, il lui renverse de l'eau, du sel ou du poivre sur sa nourriture pour qu'elle devienne immangeable.
6. **Cyberharcèlement** : L'auteur utilise les technologies (réseaux sociaux, mail, SMS, etc.) dans l'intention de nuire et de blesser sa victime. Ce type de harcèlement peut être moral, mais il peut être sexuel, suivant les propos que le harceleur tient (Romano, 2015).

Romano et Saint-Pierre se rejoignent sur la majorité des formes de harcèlement. Cependant, Romano parle de harcèlement alimentaire, qui est peu voire jamais cité. Ce type de harcèlement peut avoir de lourde conséquence pour la victime comme son isolement afin d'éviter d'être agressé et une hypervigilance. De plus, le harcèlement matériel est mentionné par la psychothérapeute. Contrairement au racket, les biens sont rendus à la victime, mais dans un mauvais état, dans le but de blesser et d'humilier l'agressé.

2.3.3 Le contexte du harcèlement

« Les comportements d'intimidation surviennent généralement hors de la présence de figures d'autorité, dans des lieux où la surveillance est absente ou relâchée : cours d'école, corridors, cafétérias, vestiaires, autobus scolaires, lieux publics (dont les parcs), lieux virtuels et Internet » (Saint-Pierre, 2013, p.21).

L'auteure démontre que cet acte se produit lorsqu'il n'y a pas ou peu de surveillance par la personne qui fait figure d'autorité et dans des environnements qui sont propices à cela (isolé, plus difficile à surveiller). L'agresseur doit être la personne ayant le plus de « pouvoir » dans ce contexte pour exercer sa supériorité et sa force sur sa victime et le reste du groupe, qui de ce fait, deviennent témoins de cela.

Hélène Romano écrit qu'il y a plusieurs lieux propices au harcèlement : au sein de l'établissement, au cours d'activités scolaires hors établissement, sur le trajet scolaire, au domicile et dans le cadre d'activités périscolaires. Comme Saint-Pierre, Romano écrit que le manque de surveillance par un adulte favorise le harcèlement : « La présence des adultes et la qualité de cette présence (professionnels formés au repérage et à la prise en charge) sont des facteurs aujourd'hui reconnus pour prévenir les situations de harcèlement scolaire » (Romano, 2015, p.35). La psychothérapeute souligne l'importance d'un personnel qualifié pour prévenir le risque de harcèlement. Plus les professionnels, par exemple un enseignant, sont formés pour décoder les signes et les comportements de harcèlement, plus les risques que cela se produise diminuent.

Saint-Pierre ajoute : « L'intimidateur, bien qu'il puisse être parfois seul avec sa victime, est généralement entouré d'autres personnes qui n'ont pas un statut d'autorité » (Saint-Pierre, 2013, p.21). Elle souligne l'importance pour l'auteur d'être entouré par ses pairs lorsqu'il harcèle une personne. Cela lui procure une sensation plus grande de pouvoir, car en plus de sa victime désignée, ses camarades qui deviennent témoins n'interviennent pas (par crainte de représailles) voir pire, ils s'amuse de cette situation.

2.3.4 La dynamique

Pour comprendre le harcèlement, il est primordial de savoir que l'auteur, la victime et les témoins font partie de la problématique. Saint-Pierre explique : « L'intimidateur, la cible de l'intimidation (la victime) ainsi que les témoins des incidents participent tous à cette dynamique » (Saint-Pierre, 2013, p.24).

La psychologue ajoute :

« Il est préférable d'adopter une vision systémique du problème puisque les facteurs qui contribuent à l'intimidation se trouvent dans l'interaction entre plusieurs personnes ayant chacune sa vulnérabilité et évoluant dans divers milieux de sa vie qui se définissent par des modes de fonctionnement et une culture qui leur est propre » (Saint-Pierre, 2013, p.249).

Saint-Pierre explique qu'il est important de prendre en compte tous les acteurs présents lors du harcèlement lors de la résolution du problème. Les témoins sont souvent oubliés lors des tentatives de conciliation alors qu'ils peuvent avoir été affectés par cet acte. De plus, ils pourraient devenir, par la suite, agresseur. Les victimes de harcèlement pourraient emprunter le même chemin que leurs agresseurs. En effet, pour éviter d'être à nouveau une victime, elles deviendront plus violentes ou elles trouveront un bouc émissaire afin d'éviter d'être à nouveau la cible de harcèlement.

En effet, Dan Olweus, professeur de psychologie et spécialiste incontesté des problèmes de harcèlements et de victimisation, écrit : « Diverses études ont montré qu'enfants et adultes peuvent se comporter de manière plus agressive après avoir observé quelqu'un d'autre, "un modèle", agir agressivement » (Olweus, 1999, p. 46). Le professeur explique que les témoins de violence, harcèlement peuvent devenir plus violent, voire auteur de harcèlement. Ils ont été influencés par le comportement de l'agresseur, qu'ils ont pu prendre comme une référence. Et à leur tour, les témoins peuvent devenir des auteurs.

2.3.5 La victime

Saint-Pierre écrit : « Être victime d'intimidation suscite chez les jeunes beaucoup de détresse et se traduit généralement par des changements de comportement » (Saint-Pierre, 2013, p.31). L'auteure explique que les victimes de harcèlement ont des séquelles, qui peuvent être plus ou moins graves et permanentes, suite à cet acte et que cela peut se constater au travers de changement de comportement dans leurs habitudes quotidiennes, leur personnalité, leur attitude, etc.

Certains comportements, indiqués ci-dessous, peuvent indiquer qu'un jeune est victime de harcèlement :

- Le jeune devient hésitant lorsqu'il faut partir pour l'école ou lors d'activités.
- Ses résultats scolaires ainsi que sa motivation sont en baisses.
- Il ne veut pas parler de ce qui se passe durant ses activités scolaires, parascolaires ou sociales.
- Ses objets disparaissent ou sont en mauvais état.
- Il s'isole socialement, il a une baisse d'intérêt pour les activités qu'il apprécie en temps normal, il a une diminution de l'appétit, il a tendance à se dénigrer (ce sont des signes de tristesse).

- Il a des craintes lors de certaines situations, il a mal au ventre, à la tête ou d'autres maux physiques lorsqu'il est dans un contexte social ou scolaire, il a des difficultés à dormir et il fait des cauchemars.
- Il n'a plus ses activités habituelles sur Internet (Saint-Pierre, 2013).

Les auteurs ne choisissent pas au hasard une victime. En effet, il existe des caractéristiques qui peuvent rendre la victime différente des autres. Les agresseurs vont les utiliser pour « atteindre » leur proie. Il peut s'agir :

- Du physique de la victime : grand ou petit, maigre ou obèse, couleur des cheveux ou de la peau, style vestimentaire, etc.
- De l'orientation sexuelle .
- D'un handicap (moteur, sensoriel ou intellectuel), d'allergies alimentaires ou de problème de santé.
- De la personnalité ou des comportements de la victime : timidité, anxiété, hyperactivité, difficulté pour les habiletés sociales, tics.
- Des caractéristiques sociales comme l'origine, l'appartenance religieuse.
- De toutes autres caractéristiques qui différencient le jeune des autres par exemple les enfants qui ont de très bons résultats scolaires ou l'inverse (Saint-Pierre, 2013).

Nora Fraisse, comme Frédérique Saint-Pierre, remarque qu'il peut y avoir des critères que le harceleur utiliserait pour atteindre sa victime. De plus, elle ajoute : « Les harceleurs ont tendance à chercher la faille, et nous en avons tous. [...] le harcèlement prospère sur le rejet de la différence. Il consiste à stigmatiser, à critiquer, à exagérer les particularités d'une personne » (Fraisse, 2015, p.27).

Selon Hélène Romano, les élèves harcelés sont psychologiquement vulnérables. Ils n'ont pas le même vécu ni les mêmes ressources. Elle a catégorisé trois types de jeunes harcelés :

- **Harcelés « inopinés »** : La vulnérabilité du jeune survient à la suite d'un événement exceptionnel, comme la séparation de ses parents ou un changement d'établissement. Ces événements fragilisent momentanément la personne qui, en temps normal, aurait su répondre à ces agressions. Du fait qu'il ne réponde pas aux agressions, il devient une proie facile. Cependant, son estime est assez bonne pour qu'il puisse puiser en lui les ressources nécessaires pour retrouver confiance.
- **Harcelés dans un contexte de traumas cumulatifs** : Ces jeunes subissent déjà des violences, jusqu'à la maltraitance dans le cadre privé. Pour eux, le harcèlement scolaire n'est qu'une suite logique. Ils n'ont aucune confiance et estime d'eux. Ils n'ont pas les ressources nécessaires pour sortir de ce schéma. De ce fait, ils subiront durant des mois voire des années du harcèlement, sans jamais demander de l'aide.
- **Harcelés-craintifs** : Dans un contexte de harcèlement, le jeune réagira de manière craintive alors que dans d'autres contextes, il fera preuve d'assez

d'estime en lui pour s'en sortir. Cette crainte fera de lui une proie facile (Romano, 2015).

Il est très difficile pour les victimes de dénoncer le harcèlement. En effet, les enfants et les adolescents pensent que dénoncer est négatif. Ils pensent qu'ils seront considérés comme des « balances », ce qui pourrait aggraver leur situation. Frédérique Saint-Pierre dit : « Moins de la moitié de ceux qui sont intimidés à l'école primaire le disent à un membre du personnel de l'établissement » (Saint-Pierre, 2013, p.39). Il existe d'autres facteurs qui rendent la dénonciation difficile comme :

- La sensation qu'il n'y a pas de solution.
- La crainte que le fait de dénoncer aggrave la situation.
- La peur d'être incompris par les autres sur la gravité de la situation.
- La peur de passer pour un rapporteur (Saint-Pierre, 2013).

2.3.6 Le harceleur

Il peut être difficile de comprendre les agissements des auteurs de harcèlement. Cependant, Frédérique Saint-Pierre écrit : « Toutefois, leur comportement traduit la présence de problèmes et de vécus complexes » (Saint-Pierre, 2013, p.57). La psychologue explique qu'il est important de comprendre, que derrière de tels actes, se cachent un vécu difficile et des souffrances. Cela n'excuse en rien de tels agissements, mais peut aider à mieux comprendre ces comportements violents. Saint-Pierre ajoute : « Des facteurs explicatifs se rapportent à leurs caractéristiques personnelles, d'autres aux caractéristiques de leurs parents et de leur famille ainsi qu'au contexte social dans lequel ils agissent à titre d'intimidateurs » (Saint-Pierre, 2013, p.57). Il est primordial de prendre en compte les différents contextes qui entourent l'auteur pour comprendre l'origine de sa conduite harcelante. Il faut avoir une vision systémique du problème.

Voici quelques caractéristiques d'un intimidateur :

- Il ne respecte pas l'autorité.
- Il se sent supérieur face aux autres.
- Il rabaisse les autres.
- Il ne fait pas preuve d'empathie envers les autres.
- Il ne respecte pas les autres.
- Il banalise la violence.
- Il manque de sensibilité et peut avoir des comportements cruels envers les animaux.
- Il peut mentir.
- Il met la faute sur les autres, il ne reconnaît pas sa responsabilité.
- Il utilise la colère comme moyen d'expression.

- Il a des pensées suicidaires.
- Il a une baisse de motivation et de notes au niveau scolaire. Il pourrait abandonner l'école.
- Il ne montre pas lorsqu'il a peur.
- Ses biens ou son argent proviennent de sources inconnues.
- Il est intéressé par Internet, mais il cache ce qu'il y fait (Saint-Pierre, 2013).

Selon Benoît Galand, docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation, il existe cinq hypothèses théoriques qui concernent le processus de harcèlement, formulées grâce au point de vue de différents élèves concernés durant des entretiens. Pour les établir, il s'est inspiré de différents auteurs : Kokkinos et Panayiotou ; Rutter et coll. ; Salmivalli ; Goldweber, Waasdorp, et Bradshaw ; Eccles et Roeser.

« Une première hypothèse est que les conduites de harcèlement sont une manifestation ou un symptôme d'un problème plus global d'agressivité ou de comportement » (Kokkinos et Panayiotou, 2004, cité par Galand B. et coll., 2015, p.53). L'auteur explique que ce type de harceleurs exprime des comportements de violence dans d'autres contextes qu'envers leurs pairs. Ils auraient un comportement dit déviant et/ou des comportements antisociaux, c'est-à-dire des comportements qui sortent de la norme sociale établie. De plus, ils consommeraient des substances psychotropes comme l'alcool ou le tabac.

« Une deuxième hypothèse est que les conduites de harcèlement résultent d'une détresse psychologique » (Rutter et coll., 1997, cité par Galand et coll., 2015, p.53). Dans cette hypothèse, Galand parle de difficultés émotionnelles et des conditions de vie qui ne sont pas satisfaisantes pour le harceleur. Ceci pourrait réduire le contrôle de soi pour l'agresseur, ce qui entraînerait des comportements violents pour se défendre. L'auteur de harcèlement serait donc en détresse.

« La troisième hypothèse est que les conduites de harcèlement constituent une stratégie visant à s'assurer un statut dominant au sein du groupe de pairs » (Salmivalli, 2010, cité par Galand B. et coll., 2015, p.54). Le docteur en psychologie écrit que les harceleurs de cette hypothèse auraient pour but la reconnaissance sociale, la réputation et le statut au travers de cet acte. Ils sont centrés sur eux et ils ont une faible capacité d'empathie envers leurs victimes. Ils cherchent à établir leur dominance sur les autres.

« Une quatrième hypothèse est que les conduites de harcèlement sont une réaction à un environnement scolaire perçu comme menaçant ou hostile » (Goldweber, Waasdorp et Bradshaw, 2013, cité par Galand B. et coll., 2015, p.54). Les auteurs évoluent dans un contexte scolaire où la violence est présente, que ce soit de la part des élèves ou des professeurs, ce qui favoriserait ce comportement de harcèlement, selon Galand. Les harceleurs justifient cet acte comme une protection dans ce contexte scolaire peu adéquat à un développement épanouissant.

« Enfin, selon une cinquième hypothèse, les conduites de harcèlement résultent de frustrations suscitées par la vie scolaire » (Eccles et Roeser, 2011, cité par Galand B.

et coll., 2015, p.54). Le professeur explique que si le harceleur est en échec scolaire, il utiliserait ce comportement pour avoir une haute position dans le groupe de pairs, pour contrer la faible estime qu'il a de lui, à la suite de l'échec scolaire. D'une autre part, ce comportement pourrait s'expliquer par le désintérêt que ressent l'auteur lors des cours. Il harcelerait ses victimes pour se « passer le temps ». Il utilise le harcèlement comme compensation due au fait qu'il soit en échec ou qu'il s'ennuie durant les cours.

Selon Héléne Romano, il existe différents types de harceleurs. Elle en a défini trois :

- **Les suiveurs** : Ces personnes suivent les autres pour rester dans la dynamique du groupe. Généralement, ces jeunes n'ont pas une personnalité affirmée. Ils harcèlent sans trop de motivation et ils n'ont pas conscience des conséquences de leur comportement. Dans ce type de harceleurs, le plus important est la dynamique groupale, c'est-à-dire les pairs.
- **Les harcelés-harceleurs** : Ce sont des personnes qui sont ou qui ont été victimes de harcèlement. Ils vont agir sur un bouc émissaire encore plus faible qu'eux. Ceci est un symptôme des violences qu'ils ont subies. Le passage à l'acte se fait de manière compulsive. De ce fait, les auteurs ne peuvent expliquer la raison de leur comportement.
- **Les leaders** : Ce type de harceleur est le plus complexe à prendre en charge. Ils font figure d'autorités sur un groupe (un petit leur suffit) et ils arrivent à influencer les plus faibles. Ils peuvent avoir un physique imposant (ce n'est pas toujours le cas) et ils ont un comportement qui évoque la peur voire la terreur chez leurs camarades. Ils n'ont jamais été victimes de harcèlement. Ils agissent ainsi afin de blesser leurs victimes, tout en étant conscients des dégâts que leurs comportements vont engendrer (Romano, 2015).

Grâce aux données récoltées par Kidscape, association du Royaume-Uni qui vise à prévenir le harcèlement et la maltraitance envers les élèves, Michele Elliott, fondatrice de cette association, enseignante et psychologue, a identifié plusieurs raisons qui pousseraient un adolescent à devenir un harceleur :

- Certains jeunes sont des enfants rois qui ont été gâtés et trop couvés. Leurs parents excusent leur comportement. De ce fait, ils sont devenus égoïstes et ils ont appris à intimider autrui pour avoir ce qu'ils désirent.
- D'autres ont souffert de harcèlement, que ce soit par un pair ou par leurs parents. Ils souffrent d'un sentiment d'humiliation et d'incompétence. Ceci pourrait expliquer comment ils sont devenus à leur tour harceleur (Elliott, 2015).

La psychologue explique qu'elle a souvent rencontré des harceleurs qui sont populaires. Elle ajoute :

« En m'y intéressant d'un peu plus près, je me suis rendu compte qu'ils étaient populaires parce que les autres élèves faisaient en sorte d'être leurs amis pour ne pas devenir leur prochaine victime ou parce qu'ils pensaient qu'être harceleur donnait un statut » (Elliott, 2015, p. 23).

Il est important de comprendre que le harceleur n'est pas vraiment apprécié pour sa propre personne. Les adolescents qui l'entourent le suivent, car ils ont peur de devenir le bouc émissaire de ce dernier. Ou, pour certains, ils pensent qu'en restant avec un harceleur, ils seront considérés comme des élèves « cool ». Cependant, ils ne sont pas avec lui pour sa personnalité, mais pour la réputation qu'ils pourraient avoir. Dans tous les cas, leur association n'est pas sincère et les élèves qui restent avec ont un but : ne pas être harcelé ou être « cool ».

2.3.7 Le témoin

Même si les témoins ne sont pas des victimes ou des auteurs directs, ils participent à cette dynamique. Il est important de les prendre en considération pour cette problématique. En effet, Saint-Pierre explique cela : « D'une part, on considère que les témoins contribuent et participent d'une certaine manière à la dynamique de l'intimidation, qu'il s'agit en quelque sorte d'une complicité silencieuse » (Saint-Pierre, 2013, p.79). Elle explique que par leur simple présence, les témoins participent au harcèlement, du fait qu'ils ne font rien pour arrêter cela. De plus, leur présence permet de faire exister les actes de l'auteur, car il y a des témoins. La psychologue ajoute : « D'autre part, on reconnaît maintenant que les jeunes témoins sont affectés par cette exposition à la violence et qu'ils en subissent des impacts négatifs » (Saint-Pierre, 2013, p. 79). Lors de harcèlement, il est important de prendre en compte les témoins, car ils peuvent être très affectés par de tels agissements. Il est vrai que l'on a tendance à prendre en charge les victimes et les auteurs, en oubliant les témoins. Mais ces derniers peuvent avoir besoin de soutien et d'aide pour se remettre de ce traumatisme.

Dans leur ouvrage, Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette reprennent l'histoire de Flashman, personnage rencontré dans le roman de Thomas Hughes *Tom Brown's Schooldays* paru en 1989. Ce personnage est considéré comme le premier portrait de l'élève harceleur. En 1969, l'ancien soldat et journaliste George MacDonald Fraser continue l'histoire en publiant *Mémoires d'un certain Harry Flashman*. Les auteurs parlent du paradoxe que ressentent les témoins face à l'auteur du harcèlement en écrivant :

« Le succès obtenu par les aventures de Flashman révèle le profond paradoxe communément ressenti en face du harceleur. Chacun sait que cet être est profondément mauvais, qu'il ignore ou méprise souverainement les fondements de l'éthique et qu'il serait vain de déceler en lui la moindre trace d'un sentiment moral ou simplement civique. Mais, par un mélange troublant de crainte, de répulsion et de fascination tout le monde inconsciemment conspire à le laisser agir, à en faire un héros et rire de ses succès comme s'il était tacitement admis que quoi qu'on fasse, il obtiendra toujours gain de cause et que rien ne pourra l'arrêter. » (Bellon et Gardette, 2010, p.38).

Selon Nora Fraisse, les témoins peuvent agir de trois attitudes différentes :

- Ils ne veulent pas prendre parti. Cependant, ils ont peur de devenir la prochaine victime, c'est pourquoi ils hésitent à protester.

- Le jeune participe plus ou moins consciemment au harcèlement, c'est-à-dire qu'il va raconter à d'autres ce qu'il s'est passé avec une certaine admiration pour l'auteur. De plus, il va croire que la victime a cherché ce qu'il lui est arrivé.
- Le jeune participe activement au harcèlement. Il peut même harceler une autre victime, car cela devient contagieux et un plaisir de se défouler sur d'autres personnes (Fraisie, 2015).

2.3.8 Le cadre légal suisse

Avant même de parler des lois suisses, nous rappelons que le droit international qu'est la Convention internationale des droits de l'enfant situe la dignité de l'enfant au cœur de leur texte. Elle ne traite pas directement du harcèlement, mais consacre plusieurs articles de droits en relation avec la violence. L'article 19 de la Convention est central :

« Article 19 de la Convention :

1. Les États partis prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.
2. Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire. » (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989).

D'autres articles pourraient être cités tels que le droit à la non-discrimination (art. 2), le droit de l'enfant à ce que son intérêt soit une considération primordiale (art. 3), le droit à la vie, à la survie et au développement (art. 6) et le droit de l'enfant à ce que ses opinions soient dûment prises en considération (art. 12) (Zermatten, cité par Barby, Piguet et coll., 2013).

Concernant la Suisse, il est important de savoir ce que les juristes entendent par harcèlement entre pairs avant de se pencher sur les lois à proprement parler. Le harcèlement entre pairs est représenté par des actes de violence physique, verbale, psychologique, sexuelle, ou de cyberharcèlement, réitérés, entre au moins deux personnes d'âge égal. Ces comportements sont reconnus chez les adultes, mais restent encore niés chez les enfants. Pour Michel Lachat, juge des mineurs au Tribunal des mineurs de Fribourg, « cela doit changer ». Néanmoins, l'approche légale est

laborieuse de par les flous concernant les dénonciations pénales et la limitation de la justice dans ses possibles interventions pénales (Lachat, cité par Barby, Piguet et coll., 2013).

La problématique du harcèlement n'est pas distinctement abordée, cependant les articles de la Constitution fédérale suisse énoncent des droits fondamentaux que nous pouvons relier à ce sujet. Nous pouvons citer l'article 7 (Dignité humaine), l'article 8 (Égalité), l'article 10 (Droit à la vie et liberté personnelle), l'article 11 (Protection des enfants et des jeunes), l'article 13 (Protection de la sphère privée) et l'article 124 relatif à l'aide aux victimes (Lachat, cité par Barby, Piguet et coll., 2013).

Le Code pénal suisse définit les formes de violence pour lesquelles il peut intervenir. Ainsi, le harcèlement physique (coups répétés contre une personne qui lui causent des blessures) comprend les lésions corporelles (art. 122 CP), les lésions corporelles simples (art. 123 CP), les voies de fait (art. 126 CP), les extorsions et chantage (art. 156 CP) et les contraintes (art. 181 CP). Ces actes sont poursuivis d'office sauf en cas de lésions corporelles simples et de voies de fait qui exigent le dépôt d'une plainte de la victime. Pour le harcèlement verbal, les injures (art. 177 CP), les menaces (art. 180 CP), la diffamation (art. 173 CP) et la calomnie (art. 174 CP) sont poursuivies sur plainte. La discrimination raciale (art. 261bis CP) est le seul acte à être poursuivi d'office. Concernant le harcèlement sexuel, la contrainte sexuelle (art. 189 CP) est poursuivie d'office en tant qu'acte grave. Les désagréments causés par la confrontation à un acte d'ordre sexuel nécessitent le dépôt d'une plainte pour ouvrir une poursuite judiciaire. Le harcèlement psychologique relève du domaine civil. Dans un tel cas, l'auteur recommande aux enseignants de réunir les preuves nécessaires à une dénonciation. Cela permettra de faire cesser les actes de violence par l'intervention de la police puis de mettre en place toutes mesures jugées utiles par l'autorité civile. Au sujet des actes de cyberbullying ou de vidéolynchage, la loi permet « d'intervenir contre le harceleur qui utilise des appareils informatiques pour menacer, injurier, effrayer ou encore importuner sa victime » (Barby, Piguet et coll., 2013, p.60). Les autres lois qui régissent les actes de violence à l'école sont les lois et règlements scolaires que seules les directions sont autorisées à appliquer (Lachat, cité par Barby, Piguet et coll., 2013).

En conclusion, l'auteur dit qu'il est fondamental d'informer, de prévenir et de dénoncer les cas de harcèlement avérés. La dénonciation permet d'utiliser des procédures extrajudiciaires afin de redonner sa place à la victime en lui permettant d'exprimer ses sentiments puis, pour l'auteur, de réfléchir au sens et aux conséquences de ces actes (Lachat, cité par Barby, Piguet et coll., 2013).

Ainsi, l'enfant serait considéré comme « une personne, qui doit être éduquée, soignée, aimée et protégée, mais aussi qui doit être traitée comme une personne égale en dignité et en droits aux autres personnes » (Barby, Piguet et coll., 2013, p. 63).

2.3.9 Ce qu'il faut retenir

- Il existe différents types de harcèlement : Le harcèlement physique, moral, alimentaire, sexuel, matériel et le cyberharcèlement.

- Le harcèlement est répétitif, avec l'intention de nuire, volontaire et sur le long terme.
- La victime, le harceleur et le témoin font partis de la dynamique du harcèlement et ils y ont tous un rôle.
- Il existe différents types de harcelés : les inopinés, les harcelés dans un contexte de traumas cumulatifs et les harcelé-craintifs.
- Il existe différents types de harceleurs : les suiveurs, les harcelés-harceleurs et les leaders.
- Concernant les lois, le droit international conserve plusieurs articles afin de protéger l'enfant. Le droit suisse n'a pas de lois spécifiques au harcèlement mais peut intervenir en cas d'actes reconnus dans le code pénal.

2.4 Conséquence sur le développement de l'adolescent

Dans ce chapitre, nous allons d'abord écrire un petit rappel sur le développement de l'adolescence et ses différents enjeux. Ensuite, nous reprendrons le phénomène de harcèlement en lien avec les éléments qui constituent la période de l'adolescence. Pour finir, nous aborderons les conséquences directes du harcèlement sur les victimes, les harceleurs et les témoins. Pour ce faire, nous vous proposerons les conclusions de plusieurs auteurs.

2.4.1 Rappel du développement de l'adolescence

Il existe plusieurs approches en psychologie comme l'approche psychodynamique, comportementaliste, humaniste, cognitive et socioculturelle. La période de l'adolescence a également été étudiée par plusieurs grands noms de la psychologie. Nous allons brièvement présenter les différentes visions de l'adolescence avant de parler plus en détail de son développement.

Érik Erikson, psychanalyste allemand ayant vécu au XX^e siècle et étant connu comme un psychanalyste d'enfant, propose une théorie du développement en huit stades. Le développement de l'être humain résulte de l'interaction d'éléments internes et externes. Chaque personne évolue au travers de ces stades, centrés sur un enjeu développemental et ponctués par une crise. L'adolescence est le stade cinq. Elle est caractérisée par le besoin de clarifier son identité. Pour se faire, l'adolescent doit se détacher de l'autorité parentale, se comparer aux groupes de pairs tout en s'affirmant en tant que personne unique. La qualité à acquérir durant ce stade est la fidélité. En effet, la fidélité lui permet d'établir son système de valeurs propres et de ne pas entrer en confusion dans les rôles qu'il s'engage à jouer dans la société (choix d'une orientation professionnelle, acquisition d'une identité sexuelle d'adulte, adaptation de nouvelles valeurs). C'est en parvenant à définir sa personnalité et ses références que l'adolescent parvient à résoudre positivement cette crise (Cohen-Scali et Guichard, 2008).

Jean Piaget, personnalité suisse du XX^e siècle connue pour ses travaux sur la psychologie du développement et l'épistémologie, découpe le développement de l'enfant, dont fait partie l'adolescence, en quatre périodes. L'ordre de ces périodes est le même pour tous les êtres humains et chacune regroupe un ensemble de connaissances et de comportements qui sont intériorisés lorsque l'enfant évolue au stade suivant. L'adolescence correspond au dernier stade, celui dit des opérations formelles, qui se caractérise par le passage du concret à l'abstrait, du réel au possible, l'estimation des conséquences à long terme, la logique déductive et la résolution systématique des problèmes. L'adolescent met en place des schèmes définitifs qu'il utilisera par la suite. Les hypothèses et les déductions décontextualisées s'y ajoutent seulement durant cette période. Il pourra alors appliquer des théories détachées du monde réel à la réalité qu'il vit.⁴

⁴ Tiré du site Fondation Jean Piaget,
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_module.php?IDMODULE=49, consulté le 06.11.17

Robert Havigurts, professeur américain reconnu pour ses travaux sur le vieillissement, décrit six stades durant la vie de l'être humain. Dans chaque stade, il parle de connaissances ou de comportements à intégrer dans trois types de tâches développementales : biologiques, culturelles et psychologiques. L'adolescent accède à l'indépendance émotionnelle et comportementale face aux adultes. Il doit choisir un métier, mettre en place une certaine indépendance économique, se séparer de la vie familiale et établir des relations nouvelles. En parallèle, il doit acquérir et développer son rôle civique ainsi qu'un comportement social responsable, établir son système de valeurs et de règles éthiques. Lorsque ces éléments sont acquis, il sera considéré dans le stade suivant (Deleau, 2006).

Michel Fize, sociologue français spécialiste de l'adolescence, pense l'adolescent comme une personne. Il ne croit pas au phénomène de « crise d'adolescence » et déplore la vision de l'adolescent comme un être inachevé. Il décrit la phase de l'adolescence comme une conquête de l'identité. De son point de vue, sept besoins sont reliés à l'adolescent :

- la confiance, élément indispensable dans la construction de l'estime de soi;
- le dialogue, qui permet d'exprimer les désaccords et de s'affirmer;
- la sécurité, traduite par des repères et des références extérieures;
- l'autonomie, qui s'acquiert en essayant par soi-même et en apprenant de ses erreurs;
- la responsabilité, en assumant les actes, les paroles et les valeurs qui nous construisent;
- l'affection, pouvoir aimer et être aimé;
- l'espoir, croire en l'avenir (Printemps, 2006).

Le dernier exemple de théorie autour de l'adolescence est de James Marcia. Ce psychologue américain, connu pour ses travaux sur le développement psychosocial de l'adolescent notamment sur le travail identitaire, propose quatre types d'identité à l'adolescence. La première est appelée « identité diffuse », l'adolescent n'a pas la volonté de se remettre en question et manque d'énergie pour la recherche de son identité, il ne s'engage pas, mais ne produit pas de crise non plus. La deuxième identité est « surdéterminée », l'adolescent s'engage sans crise, il s'investit sans questionnement comme si son avenir était déjà tracé. La troisième identité est dite « en moratoire », l'adolescent se remet en question, mais ne s'engage pas, car il n'a pas encore de réponse, il cherche encore sa voie. La dernière identité est l'identité réalisée, l'adolescent se remet en question et trouve des réponses qui lui permettent de s'engager, il fait des choix délibérés grâce aux expériences faites (Cohen-Scali et Guichard, 2008).

Ces visions de l'adolescence sont complémentaires et se rejoignent sur les principaux éléments comme la question de l'identité à se forger, la séparation avec l'autorité parentale et le besoin de repère d'un adulte référent.

Nous allons ensuite aborder le développement sur un plan physiologique, neurologique, physique, cognitif et psychosexuel.

L'adolescence commence, pour simplifier, lorsque l'hypothalamus ordonne au corps de libérer certaines hormones. Lorsque le corps est assez fort, les hormones de croissance se libèrent, puis les hormones sexuelles, la thyroxine (qui provient de la thyroïde) et la parathormone qui agit dans la calcification des os. La libération de ces différentes hormones dépend du bien-être, du niveau socioculturel et de l'alimentation de l'enfant (Solioz, 2014).

Sur le plan neurologique, le cerveau, plus précisément le cortex préfrontal et le cortex orbitofrontal, qui régissent la capacité intellectuelle et les comportements sociaux, se développent. Le système de récompense se modifie et diminue la sensation de bien-être. Cependant, la substance blanche qui agit sur la vitesse de traitement de l'information augmente. En somme, l'adolescent traite mieux les informations, mais perd de son bien-être (Solioz, 2014).

Physiquement, des changements s'opèrent également. Chez les filles, vers l'âge de onze à treize ans, les glandes mammaires et la vulve se développent, la pilosité pubienne puis axillaire apparaît, se manifestent également l'acné et les menstruations et pour finir, la masse graisseuse augmente et les hanches s'élargissent. Chez les garçons, vers l'âge de douze à quinze ans, la verge et le scrotum se modifient et le volume testiculaire augmente, la pilosité pubienne puis axillaire puis corporelle et faciale apparaît, la voix mue et l'acné se développe, le volume du thorax augmente et les épaules s'élargissent (Solioz, 2014).

Le plan cognitif est développé ci-dessus par le biologiste, psychologue, logicien et épistémologue, Jean Piaget. Pour reprendre en quelques mots ses pensées, l'adolescent est capable de comprendre que le réel est un cas du possible et que les possibles sont atteints par l'intellectualisation. Il est capable de réfléchir sur le monde et ses problèmes, ce qui lui permet également de réaliser l'introspection et estimer les conséquences de ses choix (Solioz, 2014).

Sur le plan psychosexuel, la tension sexuelle augmente et les adolescents investissent leurs organes sexuels. Les auteurs parlent alors de réviviscence pulsionnelle qu'il faut d'ailleurs apprendre à maîtriser. D'une part, l'adolescent est plus indépendant, sait faire ses propres choix et s'est établi un surmoi idéal. D'autre part, les objets d'amour précœdipiens sont abandonnés (par exemple le père, la mère, la maîtresse d'école, etc.). Des défenses sont également présentes contre le lien objectal (renversement des affects, retrait de la libido vers le soi, régression) et contre les pulsions (ascétisme, intellectualisation). L'organisation sexuelle est unifiée sous le primat des organes génitaux et de la masturbation. L'adolescent fait d'abord des expériences avec les pairs de mêmes sexes et s'ouvre ensuite aux expériences hétérosexuelles pour découvrir son corps. C'est durant ses moments que l'adolescent fait ses premières expériences sexuelles, sans avoir obligatoirement des rapports complets (Solioz, 2014).

2.4.2 Le harcèlement en période d'adolescence

Pour commencer, un lien a été tissé entre l'environnement scolaire et le phénomène de harcèlement. Plus le climat scolaire est mauvais, plus les phénomènes de harcèlement augmentent. Le climat scolaire est évalué selon quelques critères : la

qualité du bâtiment, les relations entre enseignants et élèves, leur niveau moral et leur engagement, les questions d'ordre et de discipline, les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation entre élèves et entre élèves et enseignants, l'engagement des élèves (Catheline, 2015).

À l'origine du harcèlement se trouve une différence chez la future victime que l'agresseur juge dérangeante. La différence peut être relative à l'environnement (par exemple être le plus doué de la classe) ou absolue, c'est-à-dire qu'elle fait partie intégrante de la personne (par exemple une caractéristique physique). Pour le harceleur, cette différence fait peur, car elle le renvoie à son propre vécu. La relation à l'autre est alors potentiellement source de déception. Le développement psychoaffectif autocentré de l'adolescent lui permet d'éviter des situations éventuellement malheureuses. Cependant, cette vision empêche le développement de l'empathie. La peur pousse à penser que l'autre doit être identique à soi pour se sentir en sécurité. Le harceleur vise alors à faire disparaître la personne dérangeante. C'est comme cela que des phrases apparaissent sur les réseaux sociaux comme « tu ferais mieux de te suicider, nous serions mieux sans toi » (Catheline, 2015).

Lors de harcèlement de groupe, les différents harceleurs peuvent avoir des motivations différentes. Le premier harceleur se protège contre une différence comme expliquée ci-dessus. Les spectateurs qui deviennent harceleurs peuvent être motivés par la peur de devenir à leur tour victimes ou encore pour faire partie d'un groupe (le regard des pairs importe beaucoup à cette période du développement). Nicole Catheline, dans son ouvrage « Le harcèlement scolaire » écrit : « à l'âge où la personnalité se forme et où le groupe apporte une identité provisoire à chacun de ses membres, ces phénomènes sont exacerbés. » (Catheline, 2015, p.38). Pour garder une forte cohésion dans le groupe, chacun prouve sa fidélité au groupe en menant une action pour celui-ci. Ainsi, les harceleurs imaginent et mettent en œuvre des façons de harceler la victime toujours plus créatives pour se montrer plus fort que son voisin. Cette surenchère fait oublier l'humanité de la victime, car les actions menées visent alors à s'assurer une place dans le groupe. Exclure la victime est un moyen d'y parvenir et non plus le but recherché (Catheline, 2015).

Du côté de la victime, il est difficile pour elle de faire arrêter le harcèlement pour plusieurs raisons également liées à cette période particulière. Pour réussir à se faire entendre du harceleur, la victime doit soit repérer les motivations du harceleur afin de trouver la bonne répartie (lui renvoyer ses questionnements), soit choisir de laisser dire sans être touché par les actes ou les paroles. Cette dernière stratégie devrait être appliquée pour ne pas envenimer les choses lorsque la victime sent beaucoup de colère chez le harceleur et que la situation peut devenir violente physiquement. Toutefois, repérer les motivations requiert de savoir identifier l'émotion de l'autre et la sienne, ce qui n'est pas simple au moment de l'adolescence. De plus, les enjeux de l'adolescence (se trouver une place, être accepté par les pairs, etc.) ne facilitent pas la prise de position claire chez la victime (Catheline, 2015).

Grâce à ces explications, nous pouvons donc comprendre comment les enjeux liés à l'adolescence influencent le phénomène de harcèlement scolaire.

2.4.3 La victime

Dans un premier temps, la victime trouve rarement de l'aide auprès des adultes ou des témoins. Les idées comme « ne te mêle pas des affaires des autres » ou pour les témoins « je ne suis pas une balance, un rapporteur » y sont à l'origine. La victime cherche alors des solutions seules. Ces dernières se révèlent rarement efficaces et engendrent une anxiété. Cette anxiété se ressent dans la scolarité et l'humeur de la victime. Toutefois, chercher des solutions par soi-même est une manière de ne pas perdre la face et de conserver une estime de soi pour la victime. Lorsqu'elle ne peut plus trouver de solution, elle prévient les adultes, qui eux peuvent faire arrêter le harcèlement (Catheline, 2015).

Le risque d'un long harcèlement est que la victime commence à penser que le harceleur a raison de la harceler, que ce qu'il dit est vrai, que tous pensent comme lui. Ces pensées seront une faiblesse visible pour les agresseurs qui seront confortés dans leur agissement. C'est une spirale infernale qui ne cessera que lorsqu'un adulte ou un témoin interviendra (Catheline, 2015).

Voici les signes (ou les conséquences) de harcèlement pour la victime décrit par cette auteure :

- résultat scolaire en baisse,
- matériel détérioré ou absent (les actions du harcèlement peuvent consister à détruire le matériel de la victime),
- retard ou absence accompagnée de somatisations anxieuses (maux de ventre, maux de tête, etc.),
- refus de suivre certains cours (le cours de gymnastique peut facilement devenir un terrain facile pour les harceleurs qui peuvent agir dans les vestiaires par exemple),
- changement d'humeur, de comportement,
- refus de faire certaines activités extrascolaires (possibilité de rencontrer ses agresseurs),
- engouement excessif pour une activité particulière solitaire,
- trouble du sommeil, de l'alimentation, crise de larmes, irritabilité,
- marques corporelles comme ecchymose, strangulation, trouble de la mémoire, de la concentration, etc. (Catheline, 2015).

Frédérique Saint-Pierre écrit également que le harcèlement est déstabilisant. Elle décrit une liste de sentiments ou d'actions que peut avoir la victime suite à un harcèlement :

- honte,
- sentiment de culpabilité,
- sentiment d'impuissance,
- anxiété,

- tristesse et réactions dépressives,
- comportement d'automutilation et d'autoagression,
- pensée et geste suicidaire,
- colère et réactions agressives,
- difficulté d'adaptation sociale,
- rapport négatif à l'école.

Elle ajoute une dimension physiologique avec le dérèglement de la production de cortisol, une hormone qui a pour objectif d'aider l'organisme à réagir aux situations menaçantes rencontrées. En effet, la victime de harcèlement présente un taux trop élevé (le plus souvent chez les garçons) ou trop faible (le plus souvent chez les filles) de cortisol. Ce désordre chronique peut entraîner des problèmes physiques à long terme comme des maladies cardiovasculaires, du diabète et des dérèglements du système immunitaire (Saint-Pierre, 2013).

Hélène Romano appuie cette explication :

« De façon simplifiée, il serait possible de parler d'un "court-circuitage" du système limbique où il n'y a plus aucune modulation possible : les sécrétions d'adrénaline, de noradrénaline et de cortisol deviennent toxiques avec des réactions physiologiques mettant en danger l'organisme » (Romano, 2015, p.80).

L'auteure écrit ensuite une liste de symptômes psychologiques qui peuvent se manifester chez la victime de harcèlement :

- blessure narcissique, elle se sent honteuse, gênée et coupable en étant sûre que le harceleur a raison de la trouver « nulle »,
- troubles post-traumatiques, tels que conduite d'hypervigilance, d'évitement, trouble du sommeil, de l'attention, de la mémoire ou encore trouble obsessionnel compulsif,
- attitude en faux self, la victime fait preuve d'hyperadaptation et semble adhérer aux pratiques du harceleur,
- complaisance excessive, la victime se met automatiquement en position basse et veut plaire à tout prix pour ne pas revivre une exclusion,
- manifestation anxieuse, peurs constantes voire trouble phobique,
- trouble dépressogène, tristesse continue et repli sur soi,
- trouble psychosomatique,
- conduite autoagressive.

Elle parle encore des conséquences scolaires et sociales, que nous retrouvons en commun chez tous les auteurs, ainsi que des conséquences familiales. En effet, la victime peut devenir agressive avec les autres membres de la famille ou hypervigilante envers eux (Romano, 2015).

Nicole Catheline a ensuite pensé les conséquences à court, moyen et long terme pour la victime. La principale conséquence à court terme est l'anxiété. Elle provoque les maux et les troubles du sommeil, de concentration, etc., elle peut pousser l'enfant à se déscolariser, elle entraîne une perte de l'estime de soi et finit par faire apparaître des symptômes dépressifs. Le cyberharcèlement a les mêmes conséquences que le harcèlement direct. Sa différence tient dans l'intensité ressentie par la victime qui ne sait pas où se mettre à l'abri, car les images ou propos sont vus et lus par tous, sans effort et partout (Catheline, 2015).

La principale conséquence à moyen terme (durant les deux ou trois ans qui suivent) est le suicide. Chez les filles il est plus fréquent que chez les garçons, surtout si le harcèlement est survenu en enfance (huit ans). Les garçons présentant d'autres traits de personnalité comme l'impulsivité ou les troubles de la conduite sont également touchés par le suicide. Dans la cyberviolence, victimes et agresseurs présentent des niveaux d'empathie inférieurs à la moyenne et plus d'agressivité dans les relations aux autres (Catheline, 2015).

Les conséquences à long terme (durant les cinq ans qui suivent et plus) sont toujours le suicide (un jeune enfant harcelé court quatre fois plus de risque de se suicider à l'adolescence), le développement d'une dépression et de conduites antisociales à l'âge adulte ainsi que des signes d'anxiété, de rupture sociale et l'apparition de symptômes psychotiques par incapacité d'agir socialement et par dégradation de l'image de soi (Catheline, 2015).

Hélène Romano parle de « vulnérabilité intersubjective durable qui, comme un poison, peut continuer d'agir et de les déstructurer psychiquement même s'ils ne sont plus en contact direct avec les auteurs » (Romano, 2015, p.90). Le harcèlement peut conduire à des troubles de la personnalité. Cependant, l'auteur précise : « [...] l'intensité des conséquences au niveau psychologique n'est pas corrélée à la gravité matérielle et pénale des faits » (Romano, 2015, p.90).

2.4.4 Le harceleur

Les harceleurs, tout comme les victimes, compromettent leur intégration sociale, professionnelle et affective en raison des violences qu'ils ont commises ou subies. Plusieurs enquêtes ont montré qu'il existe un lien entre harcèlement et délinquance à l'âge adulte. 36 % des harceleurs de treize à seize ans sont délinquants de seize à vingt-quatre ans, contre 10 % de non-harceleurs. 75 % des « school killers » (enfants impliqués dans des tueries dans leur école) ont été des enfants ou adolescents harcelés. De plus, la dépression touche également les harceleurs. Cependant, ils la vivent différemment que les victimes. Ces dernières sont plutôt atteintes de dépression chronique tandis que les harceleurs « s'auto-soignent » en se mettant dans des situations risquées, par exemple en consommant des produits dangereux. Pour finir, les agresseurs sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnons et de punir corporellement les enfants. Les garçons harceleurs adoptent trois à quatre fois plus de conduites socialement inacceptables et violentes à l'âge adulte (Catheline, 2015).

Comme le dit Frédérique Saint-Pierre, le comportement d'un harceleur cache d'autres problèmes. Le harcèlement peut rassurer momentanément un jeune au vécu émotionnel compliqué, qui ne sait pas comment réagir. Une étude révèle que les agresseurs de treize à dix-neuf ans ont plus d'idées et de gestes suicidaires que les mêmes jeunes qui ne harcèlent pas (Saint-Pierre, 2013).

Le comportement de harcèlement peut apparaître de façon transitoire, en réponse à des problèmes familiaux ou d'autres événements survenus dans la vie de l'adolescent. Néanmoins, ces comportements peuvent être le signe d'un trouble de la conduite qui risque de se cristalliser à l'âge adulte. Ces agresseurs présentent souvent des difficultés d'attachement, de régulation des émotions et un manque d'empathie. De nombreux facteurs peuvent contribuer au développement d'un trouble de la conduite, tels que des complications à la naissance, des problèmes de dépendance chez les parents, un climat familial violent, maltraitant ou antisocial (Saint-Pierre, 2013).

Finalement, l'agresseur risque de nombreuses conséquences à l'école et en dehors. Il risque alors la rupture scolaire s'il perçoit les conséquences de ses actes comme injustes. En dehors, il risque d'avoir à répondre de ses actions légalement et judiciairement selon la gravité des actes (Saint-Pierre, 2013).

2.4.5 Le témoin

Bien que l'auteure Nicole Catheline ne fait pas part d'études spécifiques dans son ouvrage, elle dit que l'impuissance que ressent le témoin peut éveiller une culpabilité et être à l'origine de troubles anxio-dépressifs (Catheline, 2015).

Frédérique Saint-Pierre écrit qu'être témoin de violence risque de générer des sentiments ou des comportements tels que ceux-ci :

- sentiment d'insécurité, la peur de devenir à son tour une victime peut provoquer des réactions de stress,
- sentiment d'impuissance, peur d'aggraver la situation en cas d'intervention,
- comportement agressif pour se protéger,
- démotivation scolaire et absentéisme,
- sentiment de culpabilité,
- désensibilisation devant des actes d'agression, ce qui favorise la banalisation de ses actes.

Finalement, elle ajoute que les témoins demandent rarement de l'aide pour eux-mêmes, ce qui rend les programmes de prévention prenant en compte les témoins encore plus pertinents (Saint-Pierre, 2013).

2.4.6 Ce qu'il faut retenir

- L'adolescence est une période de crise identitaire où l'enfant a besoin de s'affirmer en tant que personne. L'influence des pairs est grande et l'enfant met de la distance avec l'autorité des parents. La difficulté de cette phase de

construction est le besoin de ressembler aux pairs tout en revendiquant sa singularité.

- Les enjeux liés au développement de l'enfant dans la phase de l'adolescence mettent en relief les différents aspects du phénomène de harcèlement.
- Les conséquences du harcèlement sont visibles à court, moyen et long terme pour toutes les personnes impliquées. Les agresseurs témoignent d'un mal-être en agissant contre leurs pairs et risquent de s'enfermer dans une identité de délinquant si personne ne travaille avec eux sur leurs comportements. Les victimes encourent de graves dangers physiques et moraux si la situation n'évolue pas. Les témoins sont également touchés par le harcèlement et en souffrent dans une autre mesure.

2.5 Le harcèlement genré

Existe-t-il une différence dans le harcèlement entre filles et garçons ? Quel type de harcèlement pour quel genre ? Différents auteurs ont écrit à ce sujet. Ils s'accordent sur le fait que le harcèlement évolue au fil du temps et avec l'arrivée de nouvelles technologies. Il est difficile de différencier le harcèlement entre filles et garçons. En effet, Frédérique Saint-Pierre écrit : « En général, les garçons et les filles disent être victimes d'intimidation dans des proportions semblables » (Saint-Pierre, 2013, p. 34).

Dan Olweus parle de force et de faiblesse physique dans le harcèlement chez les garçons. Il explique : « Parmi les garçons, la force ou la faiblesse physique jouent un rôle important dans le domaine de la violence » (Olweus, 1999, p. 41). Il semblerait que les garçons qui sont plus forts seraient moins victimes de harcèlement ou de violence et que les auteurs seraient plus forts physiquement. Cependant, cela ne signifie pas que les garçons qui possèdent plus de muscles vont les utiliser pour harceler une tierce personne. Selon la recherche du professeur en psychologie, la plupart des garçons considérés comme forts ne seraient pas auteurs de harcèlement.

Dan Olweus ajoute : « La force physique fonctionne donc comme une bonne protection contre la victimisation – harcèlement ou brutalité » (Olweus, 1999, p.42). Le professeur explique qu'un garçon dont l'apparence semble forte ainsi que son caractère aurait moins de chance de se trouver victime de harcèlement. Alors qu'un jeune homme dont l'apparence est frêle et qui a un caractère moins fort serait plus facilement la proie d'un harceleur. La force physique peut être un point important dans le harcèlement chez les garçons.

« La constitution physique ne semble pas jouer le même rôle dans le domaine des violences entre filles » (Olweus, 1999, p.42). Lorsque Dan Olweus a écrit ce livre, aucune recherche n'avait été effectuée avec des filles pour ce sujet.

Michèle Elliott a fait une distinction entre les genres. Elle écrit :

« De nombreuses recherches, [...], ont indiqué que les filles étaient plus souvent victimes de rumeurs, d'exclusion sociale, de harcèlement verbal et d'insultes par les autres filles plutôt que d'agressions physiques. Les garçons de leur côté étaient prompts à utiliser la violence physique que l'exclusion ou le harcèlement verbal » (Elliott, 2015, p. 19).

La psychologue distingue différents types de harcèlement suivant le genre. Les filles utiliseraient plus le harcèlement dit indirect (violences verbales, propagation de fausses rumeurs, etc.). Elles s'attaquent à la réputation de la personne alors que les garçons utilisent le harcèlement dit direct en utilisant la violence physique. Frédérique Saint-Pierre ajoute :

« Toutefois, les filles rapportent plus souvent que les garçons le fait d'être intimidées de manière indirecte, par exemple quand elles sont exclues d'un groupe ou lorsqu'elles constatent que des rumeurs malveillantes circulent à leur sujet » (Saint-Pierre, 2013, p. 34).

Ceci expliquerait le fait que le harcèlement dit indirect soit associé aux filles, car lorsqu'elles font part de l'intimidation qu'elles subissent à une tierce personne, c'est ce dernier qui ressort le plus. Cela n'exclut pas le fait que les filles puissent subir du harcèlement physique, mais qu'elles rapportent plus le fait d'être harcelées de manière indirecte.

Du côté des garçons, Saint-Pierre écrit : « Quant aux garçons, ils rapportent plus souvent que les filles le fait qu'ils sont victimes d'agressions physiques » (Saint-Pierre, 2013, p.34). Comme pour les filles, le harcèlement direct est associé aux garçons, car lorsqu'ils racontent ce qu'ils leur arrivent, c'est plus souvent le harcèlement physique qui ressort.

Cependant, depuis quelques années, il semblerait que les filles aient de plus en plus tendance à utiliser la violence physique. Michele Elliott écrit :

« Les appels de lignes d'écoute téléphonique Kidscape et celles d'autres associations au cours de ces cinq dernières années suggèrent que les filles ont de plus en plus recours à du harcèlement physique et que tant les filles que les garçons sont susceptibles d'avoir recours à la force physique » (Elliott, 2015, p. 20).

Voici quelques raisons :

- « L'augmentation des agressions filmées sur les téléphones portables. C'est plus excitant de voir quelqu'un se faire frapper que de le voir se faire insulter.
- Il y a plus de modèles de femmes physiquement violentes dans les films et la musique de nos jours qu'auparavant.
- Les filles confondent affirmation de soi et agression.
- Il n'y a plus de tabou culturel prévenant le recours à la violence physique, quel que soit le genre » (Elliott, 2015, p.20).

Pendant longtemps, le comportement agressif voir violent était associé au genre masculin, mais depuis, les chercheurs constatent que de plus en plus de femmes adoptent ce genre d'attitude. C'est pourquoi il est difficile de déterminer quel genre de harcèlement est associé à quel sexe.

2.5.1 Ce qu'il faut retenir

- Actuellement, autant les filles que les garçons sont victimes de harcèlement.
- Les filles et les garçons utilisent le harcèlement physique.
- Les filles rapportent plus des faits de harcèlement indirect et les garçons des faits de harcèlement physique.

2.6 Le cyberharcèlement

2.6.1 Définition

Michele Elliott, enseignante, psychologue et auteur de plus de vingt-cinq livres sur la parentalité, le harcèlement et le harcèlement sexuel des enfants écrit :

« Le cyberharcèlement est défini par l'usage d'Internet, des téléphones portables ou de tout autre moyen électronique de communication pour envoyer ou publier des images ou des textes dont l'objet est de harceler, tourmenter, nuire ou humilier quelqu'un » (Elliot, 2015, p. 65).

Michele Elliott dit que les intentions de l'auteur sont les mêmes que pour le harcèlement habituel, mais les moyens utilisés sont différents. Toutes les technologies comme les Smartphones, les tablettes, Internet, etc. sont les armes utilisées contre la victime. Ils peuvent prendre la forme de menaces, de faux propos dans le but de dénigrer la personne, d'envois de fausses rumeurs ou même d'usurpation de son identité pour aggraver d'autre personne ou la rendre ridicule.

Jean-Pierre Bellon, professeur de philosophie et Bertrand Gardette, conseiller principal d'éducation utilise la définition du cyberharcèlement donnée par le chercheur britannique Peter K. Smith : « Il s'agit d'un acte agressif, intentionnel perpétré au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule » (Bellon & Gardette, 2013, p. 18). De plus, ils ajoutent qu'il y a les trois mêmes caractéristiques que pour le harcèlement « traditionnel », c'est-à-dire, la répétition et le long terme, l'intention de nuire et la plus grande force de l'agresseur.

L'anonymat que le cyberharcèlement offre modifie la dynamique du harcèlement. En effet, les auteurs écrivent : « Cette absence de relation directe entre les protagonistes modifie de façon assez significative la nature du harcèlement aussi bien du point de vue des harceleurs que de leurs victimes » (Bellon & Gardette, 2013, p. 26). Effectivement, les victimes ne sont pas confrontées à leurs bourreaux. Il n'y a pas de face à face et les victimes ne peuvent pas mettre de visage à leurs harceleurs. De même pour les auteurs. Ils ne sont pas confrontés à leurs actes et l'empathie est, en conséquence, encore moins présente que lors du harcèlement plus classique.

Voici la relation du cyberharcèlement qui réunit toujours trois composantes : une ou des victime(s), un ou des harceleur(s) et un certain nombre de témoins.

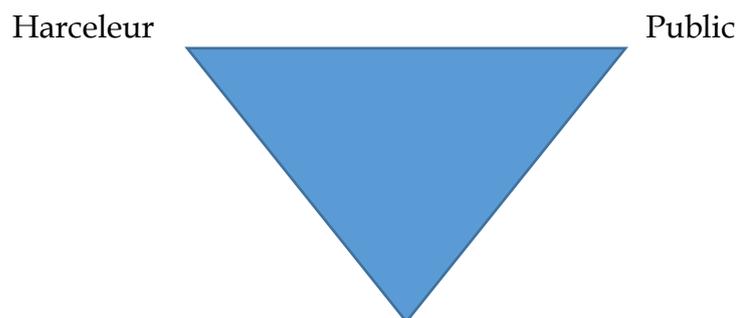


Figure 1 Relation du cyberharcèlement (Bellon et Gardette, 2013)

2.6.2 Les différentes formes de cyberharcèlement

Michele Elliott a répertorié neuf formes de cyberharcèlement. Cependant, elle explique que cela est déjà obsolète, car elles changent au même gré que les avancées technologiques.

- **Les sites web** : Les élèves ont la possibilité de créer leur propre page internet. Ils peuvent y faire circuler des photos, des rumeurs, des vidéos, des informations sur la victime. Les auteurs peuvent créer des photomontages dans le but de nuire, ridiculiser et humilier leur proie.
- **Les téléphones portables** : Les auteurs envoient des messages d'insultes, des photos ou des vidéos. Ils peuvent utiliser la caméra et l'appareil photo de leur téléphone. Cela permettrait de prendre en photo leur victime sous la douche ou de filmer les victimes lorsqu'il y a une bagarre et qu'elles se font frapper, malmené, mettre le feu, jeter des substances nocives et corrosives, etc. Ensuite, les harceleurs peuvent transférer la vidéo ou la poster sur des sites internet. « Des groupes d'élèves peuvent se rassembler pour ce qu'ils appellent une guerre des textos ou guerre d'avertissement » (Elliot, 2015, p. 67). Elliot explique que des groupes d'élèves s'unissent contre un bouc émissaire en lui envoyant des centaines de messages jour et nuit, dans le but de l'humilier et de créer une détresse.
- **Les jeux en ligne** : Les jeux en ligne permettent aux auteurs d'interagir en temps réel avec leurs victimes. « Certains joueurs deviennent agressifs, grossiers et menaçants » (Elliot, 2015, p. 67). Michele Elliot explique que les auteurs utilisent ces jeux pour insulter, menacer, répandre de fausses rumeurs. Les harceleurs peuvent même réussir à les faire exclure du jeu.
- **E-mails** : « Les e-mails sont utilisés pour envoyer des messages de haine à la victime, parfois en groupe à l'initiative d'un leader » (Elliot, 2015, p. 67). Elle explique que le leader utilise ce moyen pour envoyer des dizaines de mails où la victime est dénigrée. De plus, des vidéos, images ou des liens sur des sites internet peuvent être ajoutés. Certains mails inciteraient la personne à se donner la mort. En effet, plusieurs jeunes se sont suicidés après avoir été harcelés à l'aide de cette technologie.
- **Messagerie instantanée et chats** : Le principe est le même que pour les e-mails, sauf qu'ici, les messages sont en direct. De plus, d'autres jeunes peuvent rejoindre la conversation et ainsi, participer au harcèlement.
- **Concours sur internet** : Les auteurs créent des concours ou des sondages, par exemple : Qui est le plus moche de la classe ? Qui est la plus idiote ? Qui est le plus boutonneux de la classe ? Ensuite, ils mettent les résultats en ligne pour que tous prennent connaissance des résultats, dans le but de nuire et de faire souffrir la personne visée.
- **Les réseaux sociaux** : « Parfois, les élèves créent des profils pour humilier un élève ou même un enseignant » (Elliot, 2015, p. 68). Michele explique qu'il est facile de trouver des informations sur leur victime et de créer des montages

photo dénigrant la victime. Ils créent une page Facebook, par exemple, avec de fausses informations dans le but d'humilier la victime.

- **Usurpation d'identité** : « L'agresseur se fait passer pour la victime et publie des messages avec des contenus haineux ou sexuels, ou bien il utilise un chat pour que les autres élèves pensent que la victime en est l'auteur » (Elliot, 2015, p. 68). La psychologue ajoute que l'agresseur publie l'adresse et le prénom de sa victime pour que les autres puissent l'envahir de messages de haine.
- **Virus** : L'auteur envoie un virus sur l'ordinateur de sa victime dans le but de détruire ses données et informations importantes.

Bellon et Gardette écrivent sept formes de cyberharcèlement, données par Nancy Willard, qui en soit, se rapprochent des formes données par Elliot :

- **Flaming** : Ce sont de brefs échanges d'une extrême violence entre plusieurs jeunes. Les messages sont majoritairement composés d'insultes et de menaces. Cette pratique est généralement utilisée sur les réseaux sociaux ou messageries instantanées.
- **Harassment** : C'est l'envoi répété de messages violents. La différence avec le flaming est la forte répétition.
- **Denigration** : « Ce terme désigne l'ensemble des ragots, rumeurs, calomnies, ainsi que les moyens par lesquels on tente de nuire à la réputation de quelqu'un, en le diffamant ou en s'efforçant de le brouiller avec ses amis » (Bellon & Gardette, 2013, p. 19). Il faut y ajouter les sites internet, les blogs, les pages Facebook qui sont entièrement consacrées à dénigrer et insulter une personne.
- **Impersonation ou masquerade** : C'est l'usurpation d'identité dans le but de nuire la personne. Ceci est puni par la loi.
- **Outing ou trickery** : « Ces termes rassemblent l'ensemble des moyens par lesquels des informations à caractère intime ou confidentiel sont rendues publiques » (Bellon & Gardette, 2013, p. 19). Il peut s'agir, par exemple, de photos intimes divulguées sans l'autorisation de la personne concernée. Cette pratique s'appelle le « sexting ». Plusieurs adolescents se sont suicidés suite à cela.
- **Exclusion** : La victime est mise de façon volontaire à l'écart sur les réseaux sociaux ou des sites de jeux en ligne.
- **Cyberstalking** : Ceci ressemble à une « traque » sur internet. Le harceleur noie sa victime sous des messages injurieux ou la diffusion de photos gênantes de manière répétitive. Cette forme est un mélange de plusieurs formes de cyberharcèlement.

2.6.3 Caractéristiques

Hélène Romano, docteur en psychopathologie clinique-HDR, psychologue clinicienne et psychothérapeute spécialisée dans le psychotraumatisme décrit cinq spécificités de ce type de violence :

- Il n'y a pas de limite temporelle. La victime peut être harcelée 24 heures sur 24. Elle n'a pas de répit, car elle peut être constamment harcelée, que ce soit à l'école ou chez elle. De plus, une fois le support virtuel créé (message, photo truquée, vidéo, etc.), il est presque impossible de le supprimer définitivement. En effet, une fois mis sur internet, il est compliqué de le faire disparaître et de garantir qu'il ne réapparaîtra plus jamais.
- Il n'y a pas de limite de destinataire. En effet, une fois le message mis sur internet, des milliers d'internautes peuvent y avoir accès et transférer le message.
- Il est possible de rester anonyme. En effet, il est facile de créer un faux profil ou d'utiliser un pseudonyme.
- Il y a possibilité d'usurper l'identité de n'importe qui. En effet, comme dit précédemment, il est facile de créer un faux profil sur les réseaux sociaux par exemple. En France, il existe une loi interdisant l'usurpation d'identité. Ce délit est puni d'un an d'emprisonnement ainsi que de 15'000 euros d'amende.
- Pour finir, cela peut devenir rapidement incontrôlable. En effet, il est impossible de faire cesser la diffusion du message par exemple, sans l'aide des services spécifiques. (Romano, 2015).

Michel Elliott acquiesce aux propos émis par Hélène Romano. Elle ajoute : « Vous comprenez pourquoi le cyberharcèlement peut être dévastateur pour les victimes » (Elliott, 2015, p. 70). En effet, le cyberharcèlement procure l'anonymat aux auteurs et la victime ne sait plus à qui faire confiance. Elle est incapable de savoir qui la harcèle et combien de personnes participent à sa souffrance. Contrairement au harcèlement plus classique, la victime n'a jamais de répit. Elle se fait harceler jusque dans sa sphère privée et continuellement. Plusieurs adolescents se sont suicidés suite à ce type de harcèlement, par exemple Marion Fraisse. Deux livres ont été écrits à son sujet par sa mère, « Stop au harcèlement ! » et « Marion, 13 ans pour toujours », qui a été adapté au cinéma. Le film porte le même titre que son livre.

2.6.4 Le harceleur

Bellon et Gardette citent Parry Aftab qui a catégorisé six types de harceleurs :

- **Power-hungry (les avides de pouvoir) :** Ce sont des jeunes qui harcèlent déjà leurs camarades. Les technologies de communications sont des outils pour qu'ils puissent perpétuer le harcèlement. En général, les harceleurs n'agissent pas dans l'anonymat, leurs attaques sont directes et violentes et ils sont à plusieurs. Voici les quatre caractéristiques de ces adolescents : un

manque d'empathie, un faible pour la moquerie, une grande emprise sur ses pairs et une forte envie de dominer.

- **Mean girls (mauvaises filles ou filles malicieuses) :** Même si ce type de harcèlement est plus féminin, cela n'exclut pas la possibilité que des garçons la pratique. Cette méthode est généralement utilisée en groupe. Les mean girls utilisent un ordinateur ou un portable pour envoyer des messages agressifs ou des photos ridiculisant leur victime. Elles divulguent des informations confidentielles ou des rumeurs. Elles le font de manière anonyme et sans vraiment être motivées. Ces comportements sont probablement dû à un manque de maturité. Tout comme les power-hungry, les mean girls sont des jeunes qui harcèlent dans le cadre scolaire.
- **Revenge of nerds :** Contrairement aux deux précédents, les revenge of nerds ne harcèlent pas leur camarade à l'école, mais ils s'y font harceler. Pour se venger, ils utilisent leur connaissance en informatique. En général, ils agissent de manière anonyme. Contrairement aux power-hungry, ils agissent de manière indirecte, en piratant le compte Facebook, en volant des mots de passe, etc. Ils mettent au point des stratégies compliquées pour piéger leur harceleur. Ce sont des harceleurs – harcelés.
- **Vengeful angels (les anges vengeurs) :** Comme les revenge of nerds, les vengeful angels ont de bonnes connaissances en informatique et un désir de vengeance. Cependant, ils ne sont pas victimes de harcèlement à l'école. Ils n'ont pas le sentiment d'être des harceleurs, mais, au contraire, des « justiciers vengeurs ». Ils mettent leurs compétences à disposition des plus faibles. Ils peuvent même « aider » certains jeunes victimes de harcèlement. En général, ce sont des garçons et ils agissent anonymement. Ils sont d'autant plus dangereux, car ils n'ont pas conscience qu'ils harcèlent des personnes. Parry Aftab insiste sur cette difficulté : « il est presque impossible de leur faire comprendre que nul n'est habilité à faire justice lui-même et que l'on ne peut pas lutter contre le cyberharcèlement en utilisant les moyens du cyberharcèlement tant ces jeunes sont convaincus de la légitimité de leurs actions » (Aftab, cité par Bellon et Gardette, 2013, p. 34).
- **Inadvertent bullies (les cyberharceleurs par inadvertance) :** Ils ne sont pas, au sens strict du terme, assimilés à des harceleurs. En effet, ce sont des personnes qui sont étourdies et qui envoient, par exemple, un mail ou un SMS au contenu confidentiel, à la mauvaise personne. Ils n'ont pas l'intention de nuire à la personne.
- **Because I can (parce que je peux) :** Ce sont des jeunes qui sont « normaux » durant la journée et lorsqu'ils se retrouvent seuls face à un ordinateur, ils se livrent à des pratiques qu'ils s'interdisaient en temps normal. L'anonymat que procure le cyberharcèlement les désinhibe et change radicalement leur comportement. Comme pour les vengeful angels, ils agissent seuls et en cachant leur identité.

2.6.5 La victime

Le cyberharcèlement permettant l'anonymat, il est plus difficile aux victimes de savoir qui les harcèlent. De ce fait, elles ne savent pas de qui elles doivent se méfier et comment agir lorsqu'elles se font harceler. Elliott écrit : « Ceci rend les élèves quasiment paranoïaques, car ils pensent que non seulement leurs camarades de classe sont une menace, mais que toutes les personnes qui ont vu ce qui était en ligne se moquent aussi d'eux » (Elliott, 2015, p.71). La diffusion sur internet est tellement importante et rapide que la victime ne peut pas savoir qui a lancé la rumeur et qui l'a vue. De plus, comme c'est anonyme, elle ne sait pas qui est l'auteur de ces parjures. Hélène Romano ajoute : « Elle vit dans un état constant d'insécurité et développe une hypervigilance permanente par crainte de recevoir un nouveau message » (Romano, 2015, p. 31).

« L'anonymat que procure le cyberharcèlement [...] ce qui génère un climat de suspicion insupportable pour la victime qui ne sait plus à qui faire confiance » (Romano, 2015, p. 31). La victime ne peut se fier à personne, car elle ne sait pas qui est son harceleur et qui participe à cet acte. L'anonymat procuré par le cyberharcèlement est valable pour les auteurs ainsi que les témoins. Il est difficile pour la victime de pouvoir mettre un visage sur la ou les personnes qui la persécute. Elle ne peut pas mettre en place une stratégie d'évitement par exemple, car elle ne sait pas de qui elle doit se protéger.

De plus, le harcelé subit ce harcèlement tous les jours et à toutes heures. Elle ne peut avoir aucun répit et aucun lieu où elle pourrait se réfugier. Elle vit continuellement dans la peur et l'angoisse de recevoir un nouveau SMS, mail, message d'insulte sur les réseaux sociaux, photo truquée, etc.

2.6.6 Le témoin

Comme pour le harcèlement plus traditionnel, les témoins ont un rôle important dans ce procédé. « Le cyberharceleur a besoin d'une audience tout comme les harceleurs traditionnels » (Elliott; 2015, p. 76). De plus, les témoins ne se rendent pas compte de l'enjeu qui se cache derrière un message ou une image truquée. En effet, ils sont cachés derrière un ordinateur et ils en oublient qu'ils observent ou participent au harcèlement d'un être humain.

Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette ont catégorisé six types de témoins :

- **Les supporters** : Ils se trouvent aux côtés du harceleur lors de l'attaque et ils soutiennent cet acte. Ils sont le public du harceleur.
- **Les défenseurs** : À la différence des supporters, les défenseurs se trouvent du côté de la victime. Ils sont là pour la soutenir et lui donner du réconfort. Toutefois, le nombre de personnes dans cette catégorie semble minime. En général, la victime se retrouve seule face à son agresseur. Cette catégorie peut sembler obsolète.
- **Les observateurs** : Ce sont des personnes qui observent le harcèlement sans toutefois intervenir. Ils peuvent connaître les protagonistes, mais

généralement, ce n'est pas le cas. Sur Facebook, par exemple, ce phénomène peut être vu. Des insultes, menaces, moqueries sont échangées sans que les personnes ne se connaissent physiquement.

- **Les relayeurs :** Ces personnes ne participent pas directement à l'agression, mais de manière indirecte, en relayant l'information ou en partageant une image compromettante par exemple. Comme pour les inadvertent bullies, ce sont des personnes étourdies qui diffusent l'information sans réfléchir aux conséquences ou à la véracité des propos.
- **Les surenchérisseurs :** Contrairement aux relayeurs qui ne font que partager l'information, les surenchérisseurs écrivent des commentaires et ils peuvent devenir de plus en plus violents. « Cette progressive montée en puissance dans le registre de l'injure a pour effet de transformer bon nombre de témoins dits *surenchérisseurs* en d'authentiques auteurs de cyberharcèlement » (Bellon et Gardette, 2017, p. 39). Cette catégorie de « témoin » peut, parfois, ne plus rester de simple témoin, mais devenir auteur de cyberharcèlement.
- **Les modérateurs :** « Sur les mêmes sites, à l'endroit même où fleurissent injures et quolibets adressés à des jeunes personnes dont le seul tort est d'avoir été filmées dans des situations risibles ou humiliantes, il n'est pas rare de découvrir quelques messages empreints de sympathie ou même de bienveillance » (Bellon et Gardette, 2013, p. 41). Cette catégorie démontre le peu de réflexion qui se cachent derrière les commentaires de certains et les invitent à réfléchir un peu plus. Contrairement aux surenchérisseurs, ils font des phrases plus réfléchies et orthographiées plus correctement.

2.6.7 Dix choses à savoir sur le cyberharcèlement

Michele Elliott a référencé « 10 choses à savoir » sur le cyberharcèlement qui peuvent être utiles tant pour les élèves, les enseignants que pour les travailleurs sociaux. Les voici :

1. « Ne rétorquez pas à des messages en ligne ou à des textos agressifs, insultants, humiliants.
2. Si vous continuez de recevoir des messages agressifs, humiliants, insultants, ne les ouvrez pas.
3. Si cela est possible, faites des copies des messages et conservez-les dans un fichier, sans les ouvrir.
4. Ne communiquez pas des informations personnelles telles que votre nom ou votre numéro de téléphone en ligne.
5. Utilisez un pseudonyme qui ne permet pas de vous identifier.
6. Ne donnez votre numéro de téléphone portable qu'à des amis en qui vous avez confiance.
7. Contactez le prestataire de service ou le modérateur si vos problèmes perdurent.

8. Confiez-vous toujours à un adulte en qui vous avez confiance si vous êtes victime de cyberharcèlement.
9. Ne publiez jamais rien en ligne qui soit susceptible de vous porter préjudice plus tard.
10. Vous n'êtes jamais complètement anonyme en ligne » (Elliott, 2015, p. 77).

2.6.8 Ce qu'il faut retenir

- Le cyberharcèlement se fait à l'aide des médias comme Internet, les réseaux sociaux, les mails, les téléphones portables, etc.
- Le cyberharcèlement crée des conséquences graves pour la victime.
- L'utilisation des médias facilite l'anonymat.
- La propagation est rapide et plus grande.
- Le public joue un rôle important et il ne reste pas souvent témoin mais participe au harcèlement.
- Il est difficile de supprimer des informations émises sur Internet.
- Il existe différents supports au cyberharcèlement : les sites web, les téléphones portables, les jeux en lignes, les E-mails, les messageries instantanées et chats, les concours sur internet et les réseaux sociaux, les usurpations d'identité et les virus.
- Il existe différents types de harceleurs et de témoins.

2.7 Rôle du travailleur social

2.7.1 Travailleur social

Les travailleurs sociaux ont pour but de prévenir, réduire et aider à résoudre les problèmes que rencontre toute personne dans un contexte social. Il s'agit de difficultés à satisfaire les besoins biologiques, sociaux, économiques ou culturels. Par leur accompagnement, les travailleurs sociaux amènent les usagers à parvenir à une plus grande autonomie dans la gestion de leurs besoins.⁵ Le terme « travailleur social » regroupe plusieurs professions : assistants sociaux, éducateurs sociaux, éducateurs de la petite enfance, maîtres socioprofessionnels et animateurs socioculturels. Ces métiers s'exercent dans différents lieux tels que les crèches et UAPE⁶, les institutions pour personnes en situation de handicap, les établissements médico-sociaux, les établissements scolaires ou les services autour de la scolarité, les maisons de quartier ou centre de loisirs ainsi que dans les mesures du chômage par exemple. L'arrivée de travailleurs sociaux dans les établissements scolaires est récente et n'est pas acquise dans tous les cantons suisses romands (Chalverat, 2017).

En 2011, AvenirSocial a rédigé les lignes directrices du travail social en milieu scolaire (TSMS) et a proposé des définitions :

« Le TSMS est un champ professionnel du travail social et en utilise les méthodes et principes. Il collabore avec d'autres professionnel-le-s en interdisciplinarité. Les théories et la pratique que TSMS s'oriente en direction de l'action du travail social. Le TSMS est un partenaire à part entière de l'école, lequel coopère comme domaine indépendant. Le TSMS participe à l'organisation de l'établissement scolaire. Le TSMS fait partie de l'école, quelque soit ses modèles d'organisation (par ex. publique, professionnelle, privée, communale ou cantonale). Le TSMS promeut et soutient l'intégration des élèves dans l'école et tente de les y maintenir. Le TSMS offre aux élèves le soutien nécessaire pour surmonter leur quotidien (scolaire) ».⁷

Les travailleurs sociaux en milieu scolaire ont pour but d'accompagner les élèves, enseignants et familles, avec lesquels ils collaborent, dans les questions liées au cadre scolaire (problématique scolaire, familiale et psychosociale). Dans ce milieu spécifique, les travailleurs sociaux ont également un rôle préventif en se chargeant de la détection précoce au sein des classes. Ses objectifs généraux sont de soutenir et d'accompagner les élèves dans leur intégration sociale et de favoriser la qualité du climat scolaire qui est déterminant dans les phénomènes de harcèlement. Leur but est également de soutenir l'école dans son mandat en utilisant son réseau et en créant les meilleures conditions pour mobiliser les ressources des élèves, des enseignants et des parents.⁸

⁵ Tiré du site Avenirsocial.ch, <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42015818.html>, consulté le 17.11.17

⁶ Unité d'Accueil Pour Ecoliers

⁷ Tiré du site Avenirsocial.ch, www.avenirsocial.ch/cm_data/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf, consulté le 17.11.17

⁸ Tiré du site Avenirsocial.ch, <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42015814.html>, consulté le 17.11.17

2.7.2 Prévention

Le travailleur social peut être utile pour contrer le harcèlement à l'aide de la prévention. La prévention ne se fait pas uniquement pour les jeunes, mais aussi auprès des parents, des enseignants et de l'école, de la société et des politiciens. Le harcèlement doit être reconnu comme un vrai problème de société et nous devons tout mettre en place pour qu'il soit éradiqué ou tout du moins contrôlé. Il ne doit surtout pas être impuni et banalisé.

Nora Fraisse écrit :

« la prévention du harcèlement passe par une éducation de l'enfant, une prise de conscience des parents, mais surtout par une politique active des responsables scolaires, sur toute l'échelle de la hiérarchie, de l'école au ministère » (Fraisse, 2015, p. 57).

Il est important que les jeunes soient informés sur ce qu'est le harcèlement et les ressources qu'ils peuvent avoir s'ils en sont victimes, témoins et mêmes auteurs. En Suisse, il existe plusieurs associations ou sites internet qui peuvent venir en aide aux jeunes concernés comme :

- La main tendue (No 143)
- Le numéro 147
- Valais Family
- CIAO
- Pro-Juventute

En plus des jeunes, il est important d'informer les parents sur les dangers du harcèlement et sur les signes avant-coureurs. De plus, l'école doit prendre en compte que le harcèlement fait partie du quotidien des élèves et elle ne doit absolument pas fermer les yeux sur ce phénomène.

Il est important de ne pas stigmatiser les victimes ou les témoins, mais au contraire, leur démontrer qu'ils sont forts et qu'ils peuvent s'en sortir. Nora Fraisse dit : « Victime ou témoin, chacun doit savoir qu'il est assez fort pour protester, car il sera soutenu » (Fraisse, 2015, p.57). En plus d'être informés sur ce qu'est le harcèlement, les jeunes doivent savoir comment s'en sortir et où ils peuvent chercher de l'aide. Il est primordial qu'ils sachent qu'il n'y a aucune honte à être victime de harcèlement et qu'ils seront soutenus quoiqu'il arrive.

La violence a et fera toujours partie de notre société. Cependant, il est capital que les jeunes sachent l'exprimer de manière adéquate et que la violence ne reste pas impunie afin d'éviter qu'elle soit banalisée. En effet, Nora Fraisse écrit : « Il ne s'agit pas d'éradiquer les pulsions nocives, mais de les canaliser, d'en sanctionner les débordements et d'éduquer les élèves pour qu'ils sachent se contrôler ou s'en défendre » (Fraisse, 2015, p. 59). La prévention est l'élément majeur pour cette prise de conscience. Si les élèves ont assez de connaissances à ce sujet et qu'ils ont les outils et ressources nécessaires pour s'en protéger, ils seront plus aptes à se défendre contre le harcèlement.

De plus, Nora Fraisse écrit :

« La meilleure des préventions serait de convaincre tous les élèves que le plus ridicule n'est pas le harcelé, mais le harceleur. Se croire fort parce qu'on s'en prend à plus faible que soi, c'est nul ! Démodons le harcèlement » (Fraisse, 2015, p. 61).

Être victime de harcèlement n'est pas une honte. C'est le harceleur qui devrait ressentir ce sentiment. En effet, devoir rabaisser quelqu'un pour se sentir mieux est la preuve que cette dernière n'est pas bien avec elle-même. De plus, il a le sentiment d'être une « star » à l'école parce qu'il est suivi par d'autres jeunes, mais il ne sait pas que ces derniers sont avec lui par crainte d'être les prochaines victimes.

Il existe plusieurs programmes de prévention développés dans différents pays comme la France, la Suisse, le Québec, etc. Frédérique Saint-Pierre écrit : « Les programmes de prévention universelle ont comme objectif de renforcer les facteurs de protection chez tous les jeunes » (Saint-Pierre, 2013, p. 90). Ces programmes ne sont pas destinés uniquement pour les enfants ou les adolescents, mais aussi pour les parents, les enseignants ou encore pour les travailleurs sociaux. Ils cherchent à sensibiliser les jeunes à propos du harcèlement et à leur donner les outils et ressources nécessaires pour le contrer. De plus, les programmes visent à diminuer le « pouvoir » que pourrait avoir un harceleur. De ce fait, ils ne se focalisent pas uniquement sur les faiblesses des personnes harcelées, mais prennent l'ensemble des acteurs du harcèlement. En faisant ainsi, ils évitent de stigmatiser encore plus les jeunes qui subissent du harcèlement.

La prévention peut être faite auprès de différents acteurs. Mais avant toutes interventions, il est important de prendre en compte les éléments suivants, car ils pourraient aggraver la situation ou, au contraire, aider à la résolution du problème :

- La problématique de l'enfant. Il faut savoir si le jeune a un problème psychologique ou même psychiatrique.
- Le milieu familial. Il est important de connaître le comportement des parents ainsi que de leur attitude face au harcèlement par exemple. En effet, si les parents nient le comportement de leur enfant, auteur de harcèlement, il sera incapable de se rendre compte qu'il a un comportement destructeur et inadapté.
- Le climat scolaire. Il faut savoir qu'elle est la politique de l'établissement face au harcèlement, les rôles que les professeurs et autres employés ont, s'il y a déjà eu des actions mises en place à ce sujet et les valeurs de l'école.
- La communauté. Il faut savoir si le jeune est bien intégré dans sa communauté et s'il a accès à un assez grand nombre de ressources (Saint-Pierre, 2013).

Prévention auprès des individus

« Certains aspects du fonctionnement psychologique, émotionnel et social de l'enfant sont particulièrement importants à considérer lorsqu'il est question de prévenir et d'intervenir en matière d'intimidation » (Saint-Pierre, 2013, p. 94). Il est

important de les prendre en compte afin de mener une intervention utile et ciblée. De plus, certains de ces aspects peuvent être utiles s'ils sont détectés à temps afin de prévenir tous risques pour le jeune de sombrer dans le harcèlement.

Deux aspects doivent être acquis pour qu'un jeune puisse avoir et maintenir des amitiés, savoir travailler en équipe, être capable d'être coopératif, avoir la capacité de résoudre des conflits de manière non violente, être altruiste envers les autres et avoir une compréhension des relations de pouvoir et d'influence entre les individus :

- La capacité à réfléchir sur les relations entre les personnes, sur ses ressentis et ceux des autres.
- La capacité à contrôler et formuler l'expression de ses émotions de manières adéquates (Saint-Pierre, 2013).

« Dans une perspective de prévention, il faut permettre aux enfants de développer et de consolider ces différents aspects afin de renforcer chez eux les facteurs de protection qui leur permettent d'éviter de se trouver aux prises avec une situation d'intimidation et de harcèlement. » (Saint-Pierre, 2013, p. 95).

« L'évaluation médicale, psychologique ou psychiatrique du jeune, qu'il soit intimidateur ou victime, est une étape importante et souvent même essentielle » (Saint-Pierre, 2013, p. 95). En effet, comme mentionné ci-dessus, un jeune auteur de harcèlement a souvent des problèmes personnels qui le font agir ainsi. Il en existe plusieurs comme, des troubles du développement, des affects dépressifs, des troubles oppositionnels, des difficultés avec les habiletés sociales, etc. S'ils ne sont pas traités correctement, le jeune pourrait devenir un harceleur.

Prévention auprès de la famille

Afin d'aider et de comprendre au mieux l'élève, il est important de pouvoir travailler avec sa famille. De ce fait, il est possible d'identifier s'il existe des problèmes intrafamiliaux, tels que le manque de cadre ou la surprotection, la négligence ou la maltraitance, la violence entre parents, etc., qui pourraient favoriser le comportement de harceleur chez le jeune. Saint-Pierre écrit : « Il est difficile d'intervenir auprès d'une jeune victime ou d'un intimidateur si l'on ne s'intéresse pas à ce qui contribue, au sein de sa famille, à le fragiliser » (Saint-Pierre, 2013, p. 96).

De plus, la famille est souvent une bonne ressource pour l'adolescent et ainsi, elle contribue à la résolution du problème.

Prévention auprès de l'école

Nous pouvons considérer l'école comme une mini société. En effet, il y a des élèves issus de cultures différentes, de classes sociales différentes et ils ont tous leurs problèmes personnels. De ce fait, il peut y avoir des conflits entre élèves, que ce soit des insultes ou quelques bagarres et l'école doit s'y adapter.

Cependant, il peut arriver que certains conflits s'amplifient et qu'ils deviennent du harcèlement. Saint-Pierre écrit :

« Toutefois, les situations d'intimidation dépassent les problèmes individuels des personnes directement impliquées (victime et agresseur) et reposent au moins une partie sur le "climat" qui prévaut dans l'établissement scolaire » (Saint-Pierre, 2013, p. 97).

La psychologue explique que le harcèlement n'est pas juste un conflit entre élèves, mais que l'école a aussi un rôle à joué dans cette dynamique.

De plus, Saint-Pierre ajoute : « L'école est un lieu où survient souvent de l'intimidation, mais c'est aussi celui où les mentalités peuvent évoluer grâce à la prévention » (Saint-Pierre, 2013, p. 97). De ce fait, il est capital d'avoir de la prévention à l'école. En effet, les élèves y sont une grande partie de leur temps et ils apprennent tant de nouvelles connaissances dans différentes matières que sur eux. Ils évoluent au fil des années. Travailler à l'école sur le harcèlement pourrait faire changer les mentalités et éviter que ce fléau ne se banalise et qu'il devienne de plus en plus important, car c'est le lieu propice à cela. En effet, l'école peut dépister les cas de harcèlement plus rapidement que les parents, par exemple, elle peut agir plus rapidement en aidant les protagonistes (auteur, victime ou témoin) et les orienter vers des professionnels adaptés.

Prévention auprès de la communauté

« La communauté, qui regroupe les jeunes, les parents, les familles, l'école et l'ensemble des organismes qui interagissent dans un milieu donné, est concernée par la présence du problème de l'intimidation, tout comme les solutions à y apporter » (Saint-Pierre, 2013, p. 99).

La communauté est l'ensemble des acteurs de la société. Il est capital qu'elle s'intéresse au harcèlement et qu'elle le combatte avec de la prévention par exemple.

2.7.3 Ce qu'il faut retenir

- Le travailleur social peut intervenir dans l'espace scolaire. Dans ce cas, il fait partie des collaborateurs de l'établissement et a pour mission d'accompagner les élèves dans leur quotidien pour maintenir la qualité de la vie scolaire de chacun. Il travaille avec les collaborateurs appropriés et les familles en cas de difficultés.
- La prévention est fondamentale dans la lutte contre le harcèlement. Le travailleur social peut agir en amont des situations de harcèlement à plusieurs niveaux : dans la vie politique, au sein des établissements scolaires, dans les classes et avec des individus en particuliers.

3. Méthodologie

Pour nous aider dans ce processus, nous nous appuyons sur les écrits de Joël Cadière dans « L'apprentissage de la recherche en travail social ».

Il dit que le mémoire est demandé en formation dans un but pédagogique. Il écrit : « Une pédagogie de l'écriture singulière, une pédagogie de la mise à distance de soi, une pédagogie de la posture professionnelle, une pédagogie de l'action réfléchie, qui procède par autoformation » (Cadière, 2013, p. 20). Il existe plusieurs types de mémoire : opérationnelle, qui explique une démarche de projet en vue de son opérationnalité; de positionnement, qui analyse l'action du professionnel en situation; réflexif, qui mobilise les acquis théoriques et pratiques relatifs à un problème; de recherche, qui comporte une partie de problématisation puis de recherche et de production scientifique nouvelle par l'auteur.

L'écriture est solitaire, mais accompagnée. L'accompagnant est une personne ressource pour la méthodologie, la justesse des données et de l'écriture, mais n'est pas expert du sujet de recherche. Il est important de rester en lien avec l'accompagnant tout au long du travail. L'auteur conseille aussi d'être créatif sur les manières de corriger l'écrit en demandant par exemple à sa famille et ses amis de participer aux corrections, ou encore de créer un groupe d'étudiants pour échanger autour des travaux déjà effectués (Cadière, 2013).

En ce qui concerne notre travail, nous pouvons affirmer que c'est une recherche scientifique, car il répond à ces trois critères : la science vise une réalité, dans notre cas, la réalité visée est celle du harcèlement chez les adolescents en âge de scolarité; la science recherche une explication, nous cherchons à comprendre les dynamiques que constatent les élèves questionnés autour du harcèlement et de ses acteurs ainsi que le rôle qu'ils donnent aux travailleurs sociaux dans cette problématique ; la science se soumet à des critères de validation, c'est à cela que sert la description du processus par lequel le travail de recherche que nous menons s'effectue (Cadière, 2013).

L'auteur décrit le parcours de recherche en trois phases : le Contour, le Détour et le Retour. Dans la première partie (Contour), il s'agit de construire une problématique autour d'une réalité sociale dans le champ professionnel concerné. Il comporte la question de recherche, le contexte général qui permet de comprendre les composantes de la question et enfin les hypothèses qui en découlent. La deuxième partie (Détour) est l'enquête sur le terrain et le traitement des données récoltées. La dernière partie (Retour) est la production d'une connaissance nouvelle en analysant les résultats de l'enquête et en répondant aux hypothèses de départ.

Voici la concrétisation de ces phases dans notre travail. Pour la première étape, nous désignons un problème : le harcèlement chez les adolescents en âge de scolarité, et nous développons son contexte : les différents types de harcèlement et ses acteurs ainsi que le contexte scolaire, le développement de l'adolescent et les conséquences connues du harcèlement chez cette population.

Lors de l'enquête, notre but est de connaître le point de vue des adolescents sur le harcèlement en milieu scolaire. Nous voulons connaître leur opinion au sujet du lien entre le harcèlement et le genre, entre le harcèlement et la technologie et sur les conséquences qu'il peut avoir sur le développement. Pour ce faire, le questionnaire d'opinion est le meilleur type d'enquête pour obtenir les données recherchées. Le premier risque de la recherche est de ne pas trouver de participants. En effet, notre planning place les entretiens vers la fin de l'année scolaire ce qui implique que nous ne devons pas nous mettre en retard pour pouvoir contacter les élèves par le biais des écoles à temps. Nous devons également veiller à ne pas élaborer un questionnaire trop directif qui rendrait les réponses des élèves moins proches de leur véritable représentation. De même si nous intervenons en questionnant de manière trop restreinte lors des entretiens, nous risquons d'influencer considérablement les participants. Pour ce questionnaire, nous devons faire attention au langage utilisé et à l'utilisation de concepts qui pourraient ne pas être adaptés aux connaissances des participants. Pour finir, les participants risqueraient de ne pas prendre au sérieux notre étude et ainsi nous fournir des réponses hors sujet. Néanmoins, nous pensons que ce risque est très faible puisque tous les élèves participent de manière volontaire.

Nous voulions collaborer avec trois cycles d'orientation du Valais romand. Nous voulions contacter les directions afin d'expliquer notre projet et mettre à disposition des élèves un formulaire d'inscription. Prises de court par le temps, nous avons collaboré avec un cycle puis nous avons mis à contribution nos réseaux pour questionner d'autres élèves. Les dix élèves qui ont participé à notre enquête sont âgés de douze à seize ans. Parmi eux, cinq sont âgés de seize ans, un de quinze ans, un de treize ans et trois de douze ans. Les trois degrés des cycles d'orientation sont représentés. Nous avons interrogé six filles et quatre garçons. Cet échantillon couvre les établissements du bas Valais depuis Bagnes, Orsières jusqu'à Sion et Monthey. Les entretiens durent jusqu'à une heure environ et sont enregistrés, avec l'autorisation des représentants légaux des élèves, à des fins pratiques. Deux enregistrements sont retranscrits entièrement, les suivants sont synthétisés. Les entretiens se sont déroulés au domicile des élèves. Durant les entretiens, nous avons suivi le guide d'entretien qui se trouve en annexe de ce projet (Annexe 1).

Pour la dernière étape de la recherche, Cadière donne les conseils suivants : il faut tout d'abord surligner les données que nous retenons dans le corpus (les réponses des participants), puis classer les données par thème dans une grille. Il faut ensuite décrire le tableau soit par personne soit par thème selon l'analyse voulue. Pour finir, il faut mettre en relation les grands traits du corpus avec l'hypothèse de départ, répondre à la question de recherche, éclairer les éléments du problème.

Dans notre cas, après la retranscription des entretiens de manière informatique, nous avons créé une grille d'analyse contenant une colonne pour chaque élève et une ligne pour chaque question posée. Nous y avons mis une couleur pour chaque thème afin de visualiser plus facilement les réponses reçues. Après cela, nous avons décrit le tableau par thème. Nous avons écrit les réponses en phrases dans lesquelles nous avons regroupé les réponses identiques. Nous avons ensuite consulté plusieurs ouvrages et comparés les théories des auteurs aux réponses des élèves.

Pour finir, nous avons répondu aux questions de recherche que nous avons posées au départ.

En conclusion du travail de mémoire, il faut exposer les conséquences des nouvelles connaissances sur la position, l'engagement du travailleur social, suggérer des transformations concernant la posture, la stratégie, les compétences par exemple. Dans notre travail, cette partie se trouve en conclusion.

4. Analyse des données

4.1 Analyse des questionnaires

Dans ce chapitre, vous trouverez l'analyse des réponses données par dix élèves au sujet du harcèlement. L'analyse a été réalisée par thème.

4.1.1 Les perceptions des adolescents

4.1.1.1 Le harcèlement

Pour définir le harcèlement, six jeunes ont répondu que le harcèlement était, pour eux, le fait d'embêter quelqu'un, que ce soit un groupe ou une seule personne. Trois adolescents ajoutent l'intention de faire du mal à la personne, dans le but qu'elle se sente mal et rabaissée. De plus, une jeune parle de méchanceté gratuite et un autre de moqueries et d'utilisation de téléphones.

Ensuite, une jeune pense que le harcèlement correspond à de l'abus. Un autre considère que c'est le fait d'être insulté, car c'est une personne qui est isolée et qui n'a pas de répartie. Un jeune ajoute que c'est de la persécution, afin que la personne se sente mal. Pour finir, deux jeunes estiment que le harcèlement est répétitif, que la victime n'a pas de répit et une adolescente pense qu'il est plus présent envers les femmes.

Dan Olweus explique qu'un élève est victime de harcèlement « lorsqu'il est exposé, de façon répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves. » (Olweus, 1999, p.20). Hélène Romano le rejoint sur la répétition, mais elle précise l'intention volontaire de l'auteur de nuire sa victime. Elle écrit : « Ce qui fait d'un acte un fait de harcèlement, c'est son intentionnalité "gratuite", sa répétition et le fait qu'il blesse psychologiquement la victime. » (Romano, 2015, p. 24). Le harcèlement est une forme de violence qui regroupe la répétition, le long terme, la volonté de nuire du harceleur et des blessures psychologiques et/ou physiques pour la victime. Marie-José Gava, médiatrice et fondatrice de la Place de la Médiation et Sophie de Tarlé, rédactrice en chef au Figaro étudiant, écrivent : « Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 24).

De plus, plusieurs formes de harcèlement existent. Romano en cite six : le harcèlement moral, le harcèlement physique, le harcèlement sexuel, le harcèlement matériel, le harcèlement alimentaire et le cyberharcèlement (voir définition au chapitre 2.3.2 Les différentes formes).

Nous pouvons constater qu'une majorité des jeunes pensent que le harcèlement correspond à embêter quelqu'un. Mais ce terme « embêter » est-il utilisé car ces jeunes ne savent pas comment l'expliquer ou parce qu'ils sous-estiment les dangers du harcèlement et qu'ils le banalisent, le dédramatisent ? Il est difficile de répondre à cette question. La plupart des élèves ont conscience que le harcèlement peut nuire à la victime et avoir de graves répercussions, mais il semblerait qu'ils peinent à reconnaître concrètement des situations de harcèlement. Force est de constater que

ces adolescents évoluent dans un monde où la violence et le harcèlement font partie de leur quotidien et que cela est « normal » pour eux. Mais normal ne veut pas dire acceptable. Il est primordial qu'ils comprennent ce qu'est le harcèlement afin qu'il ne se propage pas plus intensément.

La répétition n'est pas évoquée par beaucoup d'adolescents (seulement deux). Cela est surprenant, car la durée est une des caractéristiques principales du harcèlement et ce qui le différencie d'un acte isolé de violence. Cela démontre que les adolescents ont leur propre définition du harcèlement et qu'ils leur manquent quelques connaissances afin de repérer les situations de harcèlement.

Il est intéressant de remarquer que seulement trois élèves parlent de l'intention de faire du mal lors de harcèlement. Il est possible que cela soit dû à un oubli ou qu'ils pensent que cela va de soi. Cependant, il se pourrait que ces adolescents n'aient pas conscience des intentions et des motivations du harceleur. Cette hypothèse peut s'avérer dangereuse, si elle s'avère correcte, car elle minimiserait considérablement les conséquences que le harcèlement peut avoir. De plus, le harcèlement pourrait plus se répandre et devenir normal, car personne n'aurait conscience que le harceleur a l'intention de nuire et qu'il a un comportement totalement inadapté et punissable par la loi (selon les actes perpétrés).

En résumé, les élèves ont leur propre définition du harcèlement. Ils savent expliquer, avec leurs mots et un langage moins scientifique, ce qu'est le harcèlement. Cependant, certains jeunes n'ont pas conscience des conséquences et de l'envergure que peut prendre le harcèlement. Pour finir, il leur est difficile de savoir s'il y a harcèlement ou non dans des situations de la vie de tous les jours. Il leur est difficile de passer de la théorie à la réalité, du prescrit au réel.

4.1.1.2 Le harceleur

Concernant la définition d'un harceleur, quatre jeunes pensent que c'est une personne qui aime embêter. Un élève ajoute que c'est une personne qui est méchante, un autre que c'est une personne qui est jalouse et le dernier, une personne qui rabaisse les gens.

Une élève pense que le harceleur « met en victime les autres » et qu'elle est méchante et fière de ses actes. Un adolescent estime qu'un auteur de harcèlement cherche à exclure la victime. Un adolescent dit que le harceleur est une personne qui se sent mal. Un élève pense que c'est une personne qui provoque et un autre que c'est une personne qui harcèle. Pour finir, une jeune a une définition plus « clichée », car elle pense que c'est un homme mal habillé et qui insulte le physique.

Il n'existe pas une définition unique d'un harceleur. Saint-Pierre écrit :

« Ainsi, mis à part quelques points communs comme l'emploi de comportements violents et l'usage de la manipulation de l'entourage, force est de constater que les jeunes intimidateurs forment un groupe hétérogène. » (Saint-Pierre, 2013, p. 60).

Bellon et Gardette ont, cependant, cherché à établir des points communs chez les harceleurs. Ils en ont trouvé trois : l'absence d'empathie, un fort charisme et un côté drôle (Bellon et Gardette, 2011).

Cependant, plusieurs auteurs les ont classifiés dans différents types, comme Hélène Romano. Elle en a écrit trois : Les suiveurs, les harcelés-harceleurs et les leaders (définition dans le chapitre 2.3.6 Le harceleur). Selon la psychothérapeute, il est nécessaire de connaître les différents profils afin de pouvoir agir au mieux pour la victime ainsi que pour l'auteur. De plus, cela permettrait d'identifier plus rapidement les élèves à risque et, de ce fait, de prévenir le harcèlement. Elle écrit : « Connaître le profil des harceleurs apparaît donc comme essentiel pour pouvoir repérer ces situations et intervenir. » (Romano, 2015, p. 37).

Contrairement à la définition du harcèlement, les élèves ont parlé de l'intention de nuire du harceleur. Ils pensent que cette personne est méchante et qu'elle aime faire du mal autour d'elle et ils ne cherchent pas plus loin. Seulement une personne explique qu'un harceleur peut agir ainsi, car il éprouve un mal-être. Certes, un harceleur agit avec l'intention de nuire et il en a conscience, mais pour certains, ils éprouvent un mal-être qu'ils ne savent pas exprimer de manière adéquate. C'est pourquoi ils utilisent la violence comme moyen de communication. Il est important de ne pas tous les « mettre dans le même panier » et de prendre conscience que certains auteurs ont aussi été victimes de harcèlement ou d'autres formes de violence et qu'ils sont en souffrance. Néanmoins, il est tout aussi important de comprendre que certains harceleurs aiment faire du mal, que cela soit pathologique ou non.

À nouveau, nous constatons que le terme « embêter » est utilisé par quatre jeunes. Comme pour la définition du harcèlement, ces jeunes ont utilisé à nouveau ce terme. Il semblerait que les adolescents comprennent ce qu'est un harceleur, mais qu'ils n'arrivent pas à le définir de manière concrète. Cette expression semble être utilisée dans un sens plus vague que sa définition initiale. Ils l'utiliseraient afin de définir que c'est une personne qui dérange d'autres personnes, avec une mauvaise intention et dans le but de faire du mal. C'est plus grave que « d'embêter » comme cela est écrit dans le dictionnaire.

Cependant, il est complexe de définir un harceleur tant ils sont différents dans la manière de se comporter que dans leur motivation. Les élèves questionnés semblent se rendre compte du rôle que tient un harceleur, mais ils n'ont pas une vision globale de tout ce qui l'entoure et qu'il faudrait prendre en compte.

4.1.1.3 La victime

Pour définir un harcelé, trois jeunes utilisent le mot faible. Elles pensent qu'une personne victime de harcèlement est plus faible que d'autres jeunes. Cinq élèves se rejoignent sur le fait qu'un harcelé est une personne qui est persécutée, à l'aide de différentes expressions comme : se fait embêter, se fait écraser par une autre ou se fait rabaisser.

Deux adolescents se rejoignent au sujet d'une différence que pourrait avoir un harcelé. En effet, ils expliquent qu'il est hors norme et, de ce fait, qu'il subit du

harcèlement. Pour finir, un élève définit une personne harcelée comme étant une victime.

Hélène Romano explique que chaque enfant se construit à l'aide de sa famille et de ses pairs. Il prend confiance en lui lorsqu'il est dans un cadre sécurisant. De ce fait, chaque jeune obtient des valeurs et des compétences/ressources qui lui sont propres. Aucun enfant n'est armé de la même façon devant le harcèlement. La psychologue ajoute : « Au moment où ils sont confrontés à celui qui les agresse, les élèves harcelés, ont en commun d'être, psychologiquement, vulnérables. » (Romano, 2015, p. 43). De plus, elle écrit qu'il existe trois catégories de harcelés : Les harcelés « inopinés », les harcelés dans un contexte de traumatismes cumulatifs et les harcelés-craintifs (définition au chapitre 2.3.5 La victime).

Il est important de comprendre que tout le monde peut être victime de harcèlement. Un harcelé peut se trouver dans une période dite sensible, mais cela ne veut pas dire que c'est une personne faible. De plus, les victimes ne sont pas prises au hasard, mais cela ne veut en aucun cas dire que le harcelé l'a cherché. Gava et de Tarlé ajoutent : « Pas plus qu'il existe une sorte de prédisposition génétique qui rendrait certains enfants plus fragiles que d'autres. » (Gava et de Tarlé, 2016, p.47).

Il est inquiétant de constater que la majorité des élèves questionnés pensent qu'un harcelé est une personne qui est faible. En effet, tout le monde peut, un jour, être victime de harcèlement. En aucun cas cela signifie qu'il est faible. Il se trouvait dans une période difficile de sa vie et il s'est fait prendre dans le processus du harcèlement. Il est dangereux que ces jeunes pensent ainsi, car ils donnent plus de pouvoir au harceleur et ils en suppriment à la victime. Il est primordial que les adolescents aient des informations sur le harcèlement afin qu'ils comprennent les enjeux et surtout, qu'ils ne croient plus qu'une victime est une personne faible.

Il est intéressant de constater que les adolescents questionnés ont plus de facilité à définir un harcelé qu'un harceleur. En effet, ils ont pris moins de temps de réflexion afin de répondre à cette question. Ils ont plus de préjugés et d'a priori sur une victime que sur un auteur de harcèlement. Cela est-il dû à un manque d'informations ou à des informations erronées ? Il est difficile d'y répondre sans connaître précisément les informations qui leur ont été transmises.

4.1.1.4 Le témoin

Pour définir un témoin, tous les élèves ont dit que c'était une personne qui a vu la scène et qui peut ou non intervenir dans le harcèlement. De plus, certains jeunes ajoutent que le témoin peut témoigner lorsqu'il y a une plainte et qu'il a connaissance de la vérité.

Bellon et Gardette définissent un témoin : « Très souvent des témoins assistent aux scènes de harcèlement et leur rôle s'avère parfaitement décisif. » (Bellon et Gardette, 2011, p.109). Le témoin est une personne qui est présente lors du harcèlement et son rôle est important. Effectivement, elle peut être d'un grand secours pour la victime si elle raconte la vérité. Mais, dans le cas contraire, elle peut raconter des mensonges (par crainte ou par loyauté envers le harceleur) et, de ce fait, couler encore plus le harcelé. En effet, les auteurs écrivent :

« Selon l'attitude qu'ils adopteront – soutien apporté au harcelé, rires, silence complice ou, tout au contraire, réprobation, soutien à la victime, intervention pour faire cesser l'agression -, le harcèlement évoluera, en effet, de façon entièrement différente. » (Bellon et Gardette, 2011, p. 109).

Les adolescents questionnés ont compris que le témoin était une personne qui est présente sur les lieux lorsqu'il y a harcèlement. Cependant, peu d'entre eux ont conscience que le témoin a un rôle important. Souvent laissé de côté, le témoin est pourtant un acteur principal dans la dynamique du harcèlement. Suivant son comportement, la situation peut amplifier ou, au contraire, s'atténuer. Il est donc primordial de le prendre au compte.

Effectivement, le témoin n'est pas utile uniquement pour témoigner, mais il peut réellement influencer la situation. S'il encourage le harceleur, que ce soit par sa présence ou par des mots, son comportement impactera sur celui de l'auteur. En effet, le harceleur se sentira encore plus puissant, important et soutenu et cela justifiera son attitude. Le harcèlement continuera et pourrait devenir encore plus important. Au contraire, si le témoin montre sa désapprobation, soit en intervenant soit en le disant, il peut faire cesser cet acte et montrer au harceleur que son comportement est intolérable et non approuvé par ses pairs. Suite à cela, il est possible que l'auteur cesse ses agissements.

Néanmoins, il est important d'avoir conscience qu'il n'est pas facile pour un témoin de témoigner. En effet, il pourrait craindre les conséquences qui en découleraient (devenir une victime, se faire rejeter par ses pairs, etc.).

4.1.1.5 Ce qu'il faut retenir

- Les adolescents ont une définition du harcèlement qui leur est propre. Ils peuvent la donner avec des termes qui leur font écho. Cependant, ils n'ont pas toutes les notions théoriques et certains n'ont pas consciences de tous les dangers qui entourent le harcèlement.
- Les élèves questionnés ont pu donner une définition du harceleur qui, toutes regroupées, correspond à la théorie. Cependant, il est important de rappeler qu'il est complexe de définir un harceleur tant il y a de dimensions à prendre en compte.
- Concernant le harcelé, les jeunes questionnés ont, dans une grande majorité, une vision très négative d'une victime alors que cela n'est pas véridique.
- Pour finir, les adolescents ont su définir un témoin mais ils n'ont pas pleinement conscience des enjeux qui incombent à un témoin.

4.1.2 Les types de personnes (Qualité, défaut, trait de caractère)

4.1.2.1 Le harceleur

Au sujet des caractéristiques d'un harceleur, cinq jeunes manifestent le manque de confiance en lui ainsi qu'un mal-être. Une jeune ajoute qu'un harceleur a un vécu difficile, qu'il n'a pas d'amis et qu'il fait cela car il veut se rendre intéressant. Un

autre adolescent exprime le fait qu'un auteur de harcèlement aime harceler et qu'il a un mauvais fond.

Deux élèves se rejoignent sur le fait qu'un harceleur aime la violence, qu'il est belliqueux. Un troisième les rejoint en disant qu'un auteur est une personne méchante, mais il ajoute qu'elle peut être en décrochage scolaire. Une jeune utilise à nouveau le terme « embêter », mais elle ajoute que c'est une personne sensible et qu'elle ne veut pas le montrer.

Deux adolescents s'accordent pour dire qu'un harceleur est un suiveur. Mais un jeune ajoute qu'il est influencé par une famille « fragile ». Pour finir, une jeune pense qu'un auteur de harcèlement fait cela car il voudrait avoir des amis. De plus, elle ajoute qu'il se sent supérieur et fort et qu'il a une bonne répartie.

L'auteur de harcèlement peut être favorisé sur le plan physique et social. Il peut être plus fort physiquement que ses camarades, avoir une présence plus imposante (il parle haut et fort) et être populaire car c'est une personne qui a une attitude confiante et très dominante.

Cependant, certains harceleurs peuvent avoir un profil totalement opposé. Ils ne sont pas populaires, ils ont une déficience des habiletés sociales et ils n'ont pas de relations positives avec leur entourage. Saint-Pierre écrit : « Ces enfants sont impulsifs, ils modulent très mal l'expression de leur agressivité et présentent des problèmes personnels et psychologiques significatifs. » (Saint-Pierre, 2013, p. 59-60). Néanmoins, il est difficile d'établir un profil précis car les harceleurs peuvent avoir des points en communs, mais les différences entre eux sont plus éloquentes. La psychologue dit :

« Ils sont différents sur plusieurs plans, que ce soit en ce qui a trait à la nature de leurs comportements intimidateurs [intensité, persistance], à leurs caractéristiques personnelles et relationnelles [habiletés sociales, capacité à éprouver de l'empathie pour l'autre, capacité à ressentir de la culpabilité à l'égard de leur comportement, agressivité, impulsivité, rapports conflictuels avec les autres, difficultés d'apprentissage, problème de santé mentale] ou à leur contexte familial [relations conflictuelles avec les parents, désengagement parental et autoritarisme]. » (Saint-Pierre, 2013, p. 60-61).

Il est intéressant de constater que six adolescents soulignent le manque de confiance et le mal-être que peut ressentir un harceleur alors qu'un seul en avait parlé lors de sa définition au chapitre précédent. Lorsque les élèves sont poussés à réfléchir plus en profondeur sur ce qu'est un harceleur, ils arrivent à avoir une vision plus élargie et ils se rendent compte qu'il n'y a pas uniquement le type de harceleur qui aime la violence et faire souffrir les autres, mais qu'il existe aussi le type de harceleur qui est en souffrance et qui utilise le harcèlement pour exprimer son mal-être.

De plus, les jeunes questionnés ont essayé de trouver une raison qui pousserait un élève à devenir un harceleur. Un adolescent pense qu'il peut être en décrochage scolaire ou un autre explique qu'un auteur peut avoir des problèmes de familles. Ces adolescents sont capables de pousser leur réflexion plus loin qu'au premier

abord et de se questionner sur ce qui pousse une personne à devenir harceleur et les traits de caractère qu'il peut avoir. Il semblerait qu'ils arrivent mieux à répondre à une question de ce type (où il est demandé des traits de caractère, qualités, défauts) qui est plus concrète, qu'une question où il est demandé de donner une définition, qui peut être un peu plus vague pour eux.

4.1.2.2 La victime

Plusieurs termes ont été utilisés afin de définir quel type de personne est un harcelé. Sept jeunes s'accordent sur le fait qu'une personne harcelée a une particularité physique. Quatre élèves pensent qu'une victime a des difficultés scolaires et sociales. Au contraire, un adolescent trouve qu'il est plus intelligent que son agresseur. Une personne harcelée est introvertie pour trois adolescents. Le terme faible est à nouveau utilisé par trois écoliers. Ils expliquent que cette personne est moins forte que son harceleur. Deux jeunes estiment qu'une victime de harcèlement ne sait pas s'affirmer et qu'elle se laisse attaquer. De plus, ils pensent qu'elle est une personne sensible et douce.

Trois jeunes pensent qu'une victime traverse une période difficile que ce soit des problèmes familiaux ou personnels. De plus, deux élèves ont l'impression qu'un harcelé n'a pas d'amis. Pour finir, un adolescent considère qu'une personne peut être victime de harcèlement car elle est issue d'une culture différente.

Gava et de Tarlé ont établi une liste des traits (selon les experts en victimologie), qui pourrait pousser un auteur à les harceler :

- « Une personnalité sympathique et sensible ;
- Une certaine difficulté à savoir dire non ;
- Une incapacité à marquer ses limites, à savoir dire stop ;
- Une certaine impressionnabilité ;
- Une personnalité anxieuse, soucieuse de bien faire ;
- Un respect marqué pour l'école et le corps enseignant. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 47).

Sept élèves interrogés ont expliqué qu'un harcelé pouvait avoir une différence physique et qu'il était harcelé à ce sujet. Malheureusement, la différence fait peur à beaucoup de personnes. Le manque d'information en est souvent la cause. Des harceleurs utilisent ces caractéristiques comme excuses pour les harceler. Plus que de la prévention contre le harcèlement, il faudrait leur parler de tolérance et de respect de la différence, toujours dans le but de contrer le harcèlement. Il est inacceptable d'être violenté car la personne a une différence physique.

Si nous analysons l'ensemble des réponses, peu d'adolescents parlent des qualités d'une victime. La majorité pense que c'est une personne faible, différente, avec des problèmes cognitifs et scolaires, introvertie, moins forte physiquement, qui ne sait pas se défendre et sans amis. Il est préoccupant de constater que ces jeunes ont une image très péjorative d'une victime. À les entendre, nous pourrions presque croire qu'elle a cherché à être harcelée. C'est en ayant des croyances pareilles que le

harcèlement continue et que les harcelés n'osent pas dénoncer leurs bourreaux. Elles ont une telle mauvaise image qu'en plus d'être mal à cause de la violence subie, elles ont un sentiment de honte, car elles sont victimes, donc une personne faible qui a cherché ce qui lui est arrivé.

Afin de faire évoluer les mentalités, il est primordial que les élèves soient informés correctement sur le harcèlement et ses différents acteurs. Néanmoins, quelques jeunes interrogés ont expliqué qu'une victime était intelligente, douce et sensible, ce qui laisse un peu d'espoir.

Trois élèves ont émis le fait qu'un harcelé pouvait traverser une période difficile, ce qui rejoint la définition donnée par Romano. Ces personnes se sont retrouvées, à un moment donné, dans une situation où ils ont été psychologiquement vulnérables, ce qui expliquerait le fait qu'ils aient été victimes de harcèlement.

À l'exception de l'image négative qu'ont la majorité des jeunes au sujet d'une victime, les adolescents questionnés ont donné des réponses variées qui peuvent être utilisées pour définir les traits de caractère d'une victime.

4.1.2.3 Ce qu'il faut retenir

- Il est plus facile pour les élèves de répondre à ce type de questions que de donner une définition.
- Après réflexion, les adolescents arrivent à avoir une vision plus globale du harceleur et ils se rendent compte que ce n'est pas seulement une personne qui aime la violence mais qu'il peut être en souffrance et/ou avoir des circonstances qui le pousseraient à utiliser le harcèlement.
- Comme pour la définition, beaucoup de jeunes pensent que le harcelé est une personne faible alors que ce n'est pas le cas.

4.1.3 Les conséquences

4.1.3.1 Le harceleur

Concernant les conséquences que peut engendrer le harcèlement chez l'auteur, les élèves donnent deux types de conséquences : négatives et positives. Pour les conséquences négatives, quatre élèves parlent de conséquences juridiques à la suite d'une plainte pénale, trois élèves soulignent la possibilité d'être puni dans l'enceinte de l'école. Tous les élèves évoquent des conséquences morales soit négatives soit positives : la culpabilité est un sentiment souvent exprimé, un élève souligne la peur de devenir victime à son tour et un autre le fait de baisser dans l'estime de ses proches. Cinq élèves ont pensé à des conséquences positives : se sentir plus fort, supérieur et être satisfait de la tournure que prend la situation de harcèlement. A noter qu'un élève ne connaissait aucune conséquence négative.

Nicole Catheline s'est intéressée aux conséquences sur les auteurs de harcèlement. Voici ce qu'elle tire des études menées à travers le monde : « L'une indique que 36% de ceux qui ont été harceleurs entre treize et seize ans sont devenus délinquants

entre seize et vingt-quatre ans, contre 10% de ceux qui ne l'ont pas été. » (Catheline, 2015, p. 85).

De plus, la plupart des adolescents auteurs de tuerie dans les écoles (75%) étaient victimes de harcèlement. À cela s'ajoute la consommation d'alcool et de substances illicites. Les troubles de la socialisation et de la conduite sont également fréquents à l'âge adulte chez les auteurs de harcèlement. Ces personnes sont plus violentes et susceptibles d'être auteurs de maltraitance envers leurs compagnons et leurs enfants (Catheline, 2015).

Selon Frédérique Saint-Pierre les observations sont égales : faible estime de soi, souffrance pouvant mener à une dépression voire un suicide, troubles de la conduite, problèmes légaux, rapport négatif à l'école. (Saint-Pierre, 2013).

Bellon et Gardette se sont également intéressés aux conséquences sur l'auteur de harcèlement. Selon leur étude, les agresseurs se sentent mal dans leur environnement scolaire. De plus, plus de 50% des agresseurs jugent le climat de leur classe mauvais. Aussi, les auteurs affirment que les agresseurs et les victimes ont une même vision de leur environnement scolaire ainsi que de leur propre parcours scolaire. En effet, 17,7% des élèves agresseurs interrogés se sentent en difficulté scolaire ainsi que 15% des élèves victimes. Les chiffres concernant les élèves agresseurs « bon en classe » et « moyen » sont proches de ceux des victimes (Bellon et Gardette, 2010).

Nous pouvons constater, selon les réponses des élèves interrogés, qu'ils sont plutôt conscients des conséquences pour les auteurs de harcèlement. Ils ont évoqué les différents sentiments que peuvent ressentir l'auteur après un acte de harcèlement ainsi que les sanctions qu'il encourt suite à son comportement (à l'école et en dehors). Cependant, aucun n'a imaginé l'avenir de ces élèves comme délinquant ou criminel, ce qui est pourtant le cas pour 36% selon Nicole Catheline. (Catheline, 2015).

4.1.3.2 La victime

Les élèves ont su donner des exemples de conséquences négatives pour la victime de harcèlement. La plupart des élèves (six) ont évoqué, au-delà des sentiments de tristesse, de colère et d'incompréhension, la perte de confiance en soi, le renfermement sur soi et l'isolement. Tous se sont accordés quant au risque de dépression et de suicide qu'engendre une situation de harcèlement. Un élève parle de mutilation, de dégoût, de problème de santé. Un autre élève annonce le problème du décrochage scolaire et un deuxième celui de l'hypervigilance. Un dernier élève rappelle le phénomène de la victime qui devient à son tour auteur de harcèlement.

Concernant les victimes de harcèlement, Nicole Catheline fait une remarque sur la différence du genre : « Une fois adultes, les filles victimes non seulement présentent des signes d'anxiété, de dépression et de rupture sociale, mais développent aussi des conduites antisociales. » (Catheline, 2015, p. 87). Les autres conséquences sur les victimes de harcèlement apparaissent dans l'ordre chronologique suivant : l'anxiété qui peut engendrer d'autres problèmes tels que trouble du sommeil, décrochage scolaire, perte d'estime, symptômes dépressifs (conséquences valables également

pour les victimes du cyberharcèlement), puis risque suicidaire, dépression et symptômes psychotiques (Catheline, 2015).

Hélène Romano a beaucoup écrit sur les conséquences chez la victime de harcèlement. Elle rappelle, tout d'abord, pourquoi la victime a tant de mal à sortir de ce rôle-là : la difficulté de se voir comme une victime, la perte de confiance en soi et l'autre (notamment l'adulte), la peur de l'auteur du harcèlement, le sentiment de honte et la gêne que cela occasionne (Romano, 2015).

Les élèves victimes peuvent réagir de deux façons durant le harcèlement. Ils peuvent soit adopter ce qui s'appelle des stratégies positives (se renseigner sur ce qu'elle vit, joindre des associations en relation avec sa situation, ne pas se laisser abattre par la situation mais chercher ce qu'elle apporte de positif, s'investir dans des activités où elle occupe un autre rôle), soit des stratégies dites négatives car elles créent d'autres problèmes (l'évitement, les conduites dangereuses telles que les fugues, les mutilations, la consommation de produits dangereux, la cyberaddiction). Elle parle ensuite des différentes conséquences que peut avoir le harcèlement sur la victime : les conséquences somatiques comme le stress chronique (le corps est dans un tel état d'épuisement à cause de petits stress répétés qu'il n'arrive plus à réguler les hormones du stress), les conséquences psychologiques telles que les blessures narcissiques, les troubles post-traumatiques, les attitudes en faux-self et l'hyperadaptation, la compliance excessive, les troubles dépressogènes, les conduites auto-agressives, etc., ainsi que les conséquences scolaires, familiales et sociales qui ne sont pas à minimiser. L'élève peut perdre l'envie d'apprendre, il perd souvent confiance en l'adulte (parent ou professeur), il peut devenir agressif dans les relations aux autres ou ne pas avoir de relation positive avec ses pairs et vivre une exclusion sociale (Romano, 2015).

Frédérique Saint-Pierre décrit les mêmes effets sur la victime de harcèlement que la plupart des auteurs : honte, sentiment de culpabilité et d'impuissance, anxiété et réactions dépressives, réactions auto-agressives et risque suicidaire, réactions agressives sur autrui, rapport négatif à l'école et difficultés sociales. (Saint-Pierre, 2013).

Bellon et Gardette parlent de la grande différence entre les agresseurs et les victimes qui est la cause du mal-être. Les difficultés des victimes découlent de leur situation de victime tandis que chez les agresseurs, « c'est un état d'esprit préexistant à l'agression qui opère sur le mécanisme du harcèlement sans qu'il soit possible d'en déterminer précisément la nature et la cause. » (Bellon et Gardette, 2010, p.93). Ils ajoutent que le harcèlement est un jeu pour les élèves agresseurs qui s'efforcent à transgresser les règles et par là même déstabiliser l'autorité. Le sentiment de puissance et d'impunité que leur rapporte cette situation poussent les agresseurs à continuer. Selon les auteurs, ce mécanisme est la cause de la durée des situations de harcèlement et de la tendance pour les agresseurs à rester sur la voie des délits et des crimes (Bellon et Gardette, 2010).

4.1.3.3 Le témoin

Quasiment tous les élèves ont fait ressortir le double sentiment que peut ressentir le témoin face à une situation de harcèlement : l'empathie pour la victime, le besoin de lui venir en aide, de témoigner, la satisfaction de faire ce qu'il faut lorsqu'on aide une personne, ou au contraire le sentiment de culpabilité de n'avoir rien dit. Deux élèves parlent d'intimidation de la part de l'auteur de harcèlement, de la peur de devenir victime à son tour et du risque de se faire des ennemis si l'enfant prend position auprès de la victime. Deux élèves pensent également aux sentiments de tristesse que peut ressentir le témoin, au choc qu'il peut avoir en assistant à la situation. Un élève propose même le décrochage scolaire comme conséquence chez un témoin. Seulement deux élèves évoquent la possibilité pour le témoin de se faire entraîner dans la situation et de devenir auteur de harcèlement à son tour.

Pour Michele Elliott, les témoins sont négativement touchés par ce qu'ils voient. Elle écrit :

« Certains d'entre eux ressentaient de la colère, de la rage et de l'impuissance. Plusieurs faisaient des cauchemars et s'inquiétaient à l'idée d'être les prochaines victimes. La plupart se sentaient coupables de ne pas intervenir, mais ne savaient vraiment pas comment venir en aide à la victime. » (Elliott, 2015, p.26).

Si nous analysons l'ensemble des réponses émises par les adolescents questionnés concernant les témoins, nous réunissons toutes les conséquences connues dans les réponses des élèves mais savent-ils pour autant comment réagir en tant que témoin de harcèlement ?

4.1.3.4 Ce qu'il faut retenir

- Les adolescents questionnés ont une bonne idée des conséquences pour un harceleur.
- Les élèves interrogés sur les conséquences concernant la victime ont su donner une palette de conséquences qui se rapprochent de la réalité.
- Si nous regroupons l'ensemble des réponses donné par les jeunes, ils connaissent les conséquences sur un témoin de harcèlement.

4.1.4 Les genres

4.1.4.1 Le harceleur

À la question de l'influence du genre chez l'auteur de harcèlement, six élèves répondent que le genre n'influence pas le type de harcèlement. Trois élèves pensent que les garçons harcèlent physiquement et sont plus agressifs et un élève précise que les filles utilisent plutôt la parole pour faire souffrir. Le dernier élève juge que chez les filles, le harcèlement reste entre filles tandis que les garçons harcèlent toutes personnes.

Dan Olweus s'est penché sur la question du genre dans les situations de harcèlement. Il explique que les garçons sont plus souvent mêlés aux situations de harcèlement que les filles. Il dit également que les rapports entre garçons sont plus

agressifs que ceux des filles. En ce qui concerne le type de harcèlement, il varie selon le genre : les filles harcèlent indirectement en recourant aux rumeurs, à l'isolation sociale par exemple, tandis que les garçons utilisent tous les moyens (physique ou non) pour atteindre une victime. (Olweus, 1999).

En Valais, Moody Z., Piguet C., Barby C. et Jaffe P.D. ont, en 2013, mené une recherche sur la violence et le genre dont l'intitulé est : *Violences entre pairs : les filles se distinguent, Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais)*. Voici les conclusions : les garçons sont surreprésentés chez les victimes et auteurs de harcèlement. Quant aux filles, elles sont surreprésentées chez les auteures d'agressions indirectes (rumeurs, calomnies, isolation sociale). Les résultats pour le cyberharcèlement montrent que les garçons sont plus fréquemment auteur et les filles, elles, victimes. De plus, dans les trois types d'actions proposées (insultes/moquerie sur internet, menaces sur internet et menaces/insultes par téléphone), le harcèlement reste divisé par genre. Les garçons harcèlent les garçons et les filles harcèlent les filles. Une dernière remarque peut être faite : il est plus fréquent, tous types d'actions confondus, que les garçons harcèlent les filles plutôt que le contraire (Jaffé & Moody, 2014).

		Insultes / moqueries sur Internet		
		Victimes		
Auteur-e-s		♂	♀	Total
	♂	135	94	229
	♀	37	161	198
	Total	172	255	427
		Menaces sur Internet		
		Victimes		
Auteur-e-s		♂	♀	Total
	♂	58	35	93
	♀	7	63	70
	Total	65	98	163
		Menaces / insultes par téléphone		
		Victimes		
Auteur-e-s		♂	♀	Total
	♂	78	44	122
	♀	19	75	94
	Total	97	119	223

Figure 2 Cyberharcèlement auteur-e-s/victimes, selon le sexe et la modalité (Moody et coll., 2013)

Michele Elliott expose que depuis plusieurs années les filles ont également recours à la violence physique dans les situations de harcèlement. Attribuer un type de harcèlement à un genre devient alors difficile même si des tendances sont visibles dans les résultats des recherches décrites au-dessus. La venue des médias est pour elle un facteur d'influence qui expliquerait le nouveau comportement des filles auteures de harcèlement comme cité dans le chapitre 2.5 Le harcèlement genré (Elliott, 2015).

Dominique-Manuela Pestana rejoint l'auteure précédente grâce aux résultats de son étude française. Le personnel s'étonne de la violence dans les situations de harcèlement chez les filles. Ces récits concordent avec ceux recueillis auprès des élèves qui expliquent pour la plupart que les filles harcèlent avec des actes comme

des gifles par exemple et que les garçons utilisent plutôt la parole pour blesser l'autre. L'auteure conclut en rappelant que les dernières études montraient tout de même que les filles étaient impliquées dans le harcèlement indirect tandis que les garçons étaient plus souvent mêlés à des situations de harcèlement direct. Il semblerait que les tendances évoluent dans la direction opposée, mais les études à ce sujet sont trop peu nombreuses pour déclarer quoi que ce soit avec certitude (Pestana, 2013).

Nous pouvons constater que les élèves sont bien informés. Ils répondent avec justesse que les garçons utilisent le harcèlement direct et les filles le harcèlement indirect, puis que les filles s'en prennent plus fréquemment aux filles qu'aux garçons.

4.1.4.2 La victime

Chez les victimes, quelques élèves (quatre) affirment à nouveau qu'il n'y a aucune différence entre les genres. Deux élèves assurent que les garçons se défendent seuls tandis que les filles vont chercher de l'aide. Un élève pense que les filles sont plus souvent victimes et un autre détaille que pour elles, les actions sont portées sur leur physique. Les deux derniers s'accordent à dire que les garçons sont moins sensibles et moins déstabilisés que les filles dans une situation de harcèlement.

Concernant les victimes, Dan Olweus prouve que les filles sont le plus souvent harcelées par des garçons (60% des cas) et que les garçons sont également plus harcelés par des garçons (80% des cas). Ces résultats correspondent au fait que les filles se retrouvent moins souvent dans les situations de harcèlement (victimes et auteurs confondus) (Olweus, 1999).

Frédérique Saint-Pierre ajoute des détails concernant les victimes de harcèlement. Pour elle, les garçons sont le plus souvent victimes d'agressions physiques et sont des victimes dites « agressives ». Quant aux filles, elles se retrouvent plus souvent dans des situations de harcèlement indirect et sont des victimes dites « passives ». Elle aboutit aux mêmes résultats que les autres auteurs concernant les données sur les auteurs de harcèlement (Saint-Pierre, 2013).

Les recherches faites jusqu'à aujourd'hui ne nous permettent pas d'affirmer ou d'infirmer la position des élèves à ce sujet. Les auteurs expliquent que les filles rapportent plus souvent le vécu de situations d'isolation sociale, c'est-à-dire de harcèlement indirect, et que les garçons rapportent, eux, sur les situations de violences physiques, qui se rattachent au harcèlement direct. Il faut toutefois faire attention de ne pas enfermer ces types de harcèlement dans un genre précis. Il est possible que les filles soient atteintes par du harcèlement direct et les garçons par du harcèlement indirect, mais qu'ils ne le disent pas ouvertement aux adultes. De plus, comme le met en avant l'auteure Michele Elliott, la tendance change et il devient difficile de lier les types de harcèlement avec un genre précis.

4.1.4.3 Le témoin

Pour les témoins, quatre élèves disent que le genre n'influence pas leurs actions, car ces dernières dépendent du caractère de la personne. La presque totalité des élèves

restants affirme que les garçons se mêlent physiquement à la situation de harcèlement tandis que les filles agissent pour stopper le harcèlement en signalant la situation. Un de ces élèves ajoute que les filles témoins risquent plus de se faire harceler par la suite puisque leurs actions peuvent engendrer des conséquences pour les auteurs. Un élève modifie un peu ses pensées en disant qu'il est vrai que les filles agissent pour arrêter le harcèlement, mais que les garçons agissent moins ou ont tendance à laisser passer. Le dernier élève pense que les filles racontent plus de détails lors d'un témoignage qu'un garçon.

Les recherches ne distinguent pas le genre dans ce rôle. Cependant, les scientifiques s'accordent sur les spécificités des témoins dans les situations de harcèlement (voir chapitres 2.3.7, 2.4.5, et 2.6.6 consacrés aux témoins).

4.1.4.4 Ce qu'il faut retenir

- Les adolescents expliquent que les filles utilisent plus le harcèlement indirect et les garçons le harcèlement physique.
- Il est, cependant, difficile de donner un type de harcèlement à un genre spécifique.

4.1.5 L'histoire

Sur la question concernant l'évolution du harcèlement au cours de l'histoire, les réponses des élèves sont diverses. Trois élèves évoquent le grand changement qu'apporte la technologie dans les situations de harcèlement comme le fait que l'élève harcelé ne l'est plus qu'à l'école, mais partout où il va puisque les réseaux sociaux sont constamment présents. Le troisième élève ajoute qu'aujourd'hui des tiers comme la police peuvent intervenir dans ce genre de situation. Il pense qu'avant, le harcèlement était fait en direct et était plus violent.

Un autre élève affirme qu'à l'époque de ses parents, l'éducation était plus stricte et donc que les situations de harcèlement étaient moins nombreuses. Un élève ajoute qu'à cette époque, le harcèlement était uniquement une affaire de garçon et que les filles étaient plus sages. Les quatre derniers élèves s'accordent sur le fait que les situations de harcèlement ont augmenté aujourd'hui, que les situations sont plus violentes ou plus en rapport avec l'origine de la victime. Un de ces élèves explique que l'augmentation est due à la banalisation de la violence, notamment de la violence chez les enfants.

Dan Olweus écrit en 1999 :

« Il n'existe tout simplement pas de données valables permettant d'évaluer directement si les problèmes agresseur/victime sont devenus plus ou moins fréquents dans les années 80 et le début des années 90. Malgré tout, plusieurs signes indirects laissent supposer qu'actuellement les violences entre élèves revêtent des formes plus graves et ont un taux de prévalence plus élevé qu'il y a 10-15 ans » (Olweus, 1999, p.26-27).

Ne trouvant pas d'étude spécifique sur l'évolution du harcèlement à l'école, voici ce que disent plusieurs chercheurs sur l'évolution de la violence scolaire (toutes formes de violence confondues).

L'auteure Dominique-Manuela Pestana s'est intéressée à l'évolution de la violence à l'école. Dans son ouvrage, elle affirme que la violence a toujours existé et que ce qui a changé, c'est notre point de vue sur la violence ou sur les personnes sur laquelle elle s'exerce. Tout d'abord, il y a eu un changement dans la perception de réussite de la mission de l'école. Cette institution a pour mission l'intégration des élèves dans la société. Or, l'école n'est plus en mesure de remplir cette mission notamment avec la montée du chômage il y a quelques années par exemple. L'école, avant une formation pour les plus méritants, un accès aux professions et une transmission de savoirs et de savoirs-être correspondant à la société, est aujourd'hui en décalage face à la réalité de certains élèves. L'auteur écrit, en parlant de ces jeunes : « En privant le jeune d'une raison de donner un sens à sa condition d'élève, en lui enlevant la possibilité de se constituer des repères par la définition d'objectifs, la démotivation scolaire laisse libre cours au désarroi » (Pestana, 2013, p.24). Il entre dans un cercle vicieux lorsqu'il transgresse une règle : la loi du silence et la solidarité s'installent, la fierté prend le dessus et il ne peut plus faire marche arrière (Pestana, 2013).

La violence à l'école a également évolué. Autrefois, la violence était considérée comme socialisante, nécessaire à l'apprentissage d'un comportement en accord avec sa société. Depuis la Rome antique, élèves et enseignants se montraient violents. Puis, au Moyen Âge et à la Renaissance, la violence des élèves fait un bond en avant. Les écoliers se révoltent et s'organisent en groupe pour affronter d'autres élèves, occuper des bâtiments publics, violenter des inconnus dans la rue, etc. Ces révoltes avaient de graves conséquences puisqu'à cette époque, les élèves étaient armés. Au XXe siècle, les éclats de violence font place à ce que l'auteure appelle le chahut. Elle précise que ce chahut n'est pas moins empreint de violence pour ses victimes (les enseignants) (Pestana, 2013).

Finalement, la transformation du statut de l'enfant a joué un rôle dans sa prise en charge. La violence contre les enfants était usuelle jusqu'au XIX^e siècle. Ils étaient considérés comme des adultes en miniature et pouvaient être condamnés à mort pour des crimes et délits. Lorsque l'enfant a été perçu comme une personne à part entière, la violence autour de lui a changé. À travers le temps, il y a d'abord eu les duels, tournois et autres combats, puis les affrontements pour l'honneur et l'image de soi, ensuite les joutes symboliques entre enfants représentant des milieux différents (paroisses, écoles) et pour finir les guerres et leurs éliminations de masse. Après cela, la violence est banalisée. L'auteure dit : « Aujourd'hui, l'homme vit la violence en spectateur alors qu'hier, il la vivait en acteur » (Pestana, 2013, p. 21). Elle ajoute encore que l'homme ne voit plus le monde que par les actualités dans les médias et non plus par ce qu'il expérimente, ce qui finalement fausse l'image réelle du monde (Pestana, 2013).

Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette s'intéressent à l'histoire du harcèlement à travers les ouvrages. Ils repèrent le roman de Thomas Hughes *Tom Brown's Schooldays* paru en 1856 dans lequel un premier portrait d'élève harceleur est écrit.

Le portrait est repris en 1969 par George MacDonald Fraser qui en fera douze volumes. Entre temps, en 1906, *Les désarrois de l'élève Törless* par Robert Musil donnent vie à la position difficile d'un élève témoin de harcèlement. En 1969, un élément déclencheur survient pour la Scandinavie. Le psychiatre Peter Paul Heinemann est interpellé par une scène de harcèlement vu dans une cour de récréation d'une école primaire. Il consacre une chronique télévisée à ce phénomène et reçoit après cela de multiples témoignages de situations de harcèlement (Bellon et Gardette, 2010).

Vers 1980, plusieurs suicides de jeunes élèves conduisent le gouvernement norvégien à agir. Il engage le professeur Dan Olweus afin de faire des recherches sur les situations de harcèlement. Le professeur écrira ensuite plusieurs livres à ce sujet et sera reconnu comme un expert de ce phénomène. Dan Olweus est le premier à avoir mis au point un questionnaire pour mesurer le harcèlement dans un établissement. En 1983, il mène la première campagne contre le harcèlement à l'école puis la première Conférence européenne sur ce sujet en 1987. S'ensuit alors le lancement de programmes expérimentaux dans les établissements scolaires et une loi assurant l'obligation pour les centres scolaires de travailler sur le harcèlement entre en vigueur en 1998 en Grande-Bretagne (Bellon et Gardette, 2010).

Claire de Saint Martin a étudié les termes utilisés pour décrire les violences scolaires et les enjeux qui s'y rattachent. Depuis 1990, année de la prise en compte de cette question notamment grâce au chercheur Éric Debarbieux, les caractéristiques des violences scolaires ont évolué. Ces violences se sont fait appelées incivilités puis microviolences dans les années 2000 et enfin harcèlement scolaire. Le terme d'incivilité est apparu dans un article de Wilson et Ketting qui exposaient une théorie : « laisser impunis les petits délits quotidiens amène forcément leurs auteurs à commettre des infractions de plus en plus graves » (De Saint Martin, 2012, p. 119).

Roché a catégorisé les violences scolaires comme suit : dégradation et vandalisme, manque de courtoisie et insultes, conflits autour du bruit puis comportement perturbateur et occupation de l'espace. Cette appellation permet de statuer sur les limites en dehors du champ du pénal. On reconnaît à ces violences des conséquences non négligeables comme le sentiment d'insécurité, d'impuissance, l'augmentation de la violence et la dégradation de l'atmosphère scolaire (De Saint Martin, 2012).

Malgré le fait de chercher à reconnaître et punir ces types de violence, le terme est abandonné au profit de celui de microviolences pour deux raisons : dans certains cas il minimise la gravité des actes et dans d'autres, il peut criminaliser des comportements anodins. La notion de microviolence ajoute la répétition des actes de violence comme critère. Toutefois, ce terme manque de précision et n'offre pas de nuances quant aux actes répréhensibles. Entre en jeu dès lors le *school bullying*, déjà utilisé par certains dans les années 1970, qui est traduit en français par « harcèlement scolaire ». Dan Olweus le définit comme « une action négative portée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre » (De Saint Martin, 2012, p. 122). Les conséquences identifiées restent égales cependant, l'auteur ajoute des conditions à l'appellation : cette violence concerne uniquement les relations de domination où le rapport de force entre la victime et l'agresseur est inégal, le but de

l'agresseur est clairement de nuire à la victime et les actions de ce dernier sont répétées sur le long terme.

En 1993, Olweus pense que le school bullying concerne les garçons, même si les filles peuvent y prendre part, et note ainsi un portrait détaillé de la victime et de l'agresseur. L'évolution des termes désignant ces comportements violents révèle la volonté des politiques de responsabiliser l'agresseur et les personnes autour de ces situations. Pour finir, Claire de Saint Martin met en garde le public d'aujourd'hui face au danger d'occulter la relation entre le contexte social et les faits de violence en n'étudiant que les comportements des élèves. Elle rappelle que le harcèlement scolaire est l'expression du dysfonctionnement d'un cadre particulier et qu'il est temps de documenter cette interrelation (De Saint Martin, 2012).

Nous pouvons faire des liens entre les réponses des élèves questionnés et ce que disent les auteurs. La technologie ajoute au phénomène de harcèlement une dimension plus grave. Aussi, le phénomène lui-même a pris de l'ampleur, presque tous les élèves l'ont souligné. De plus, tous les auteurs s'accordent à dire combien la banalisation de la violence et du harcèlement font du tort aux jeunes élèves. La dénonciation des situations de violence devient très compliquée lorsque même les adultes banalisent les actes des agresseurs. Enfin, les auteurs ne parlent pas clairement du genre dans l'histoire des violences scolaires néanmoins, nous pouvons remarquer qu'il est souvent question de groupe de garçons dans les différents exemples de cas de violence.

4.1.5.1 Ce qu'il faut retenir

- La violence a toujours existé et le harcèlement aussi.
- Le harcèlement a changé avec le temps et les avancées scientifiques.
- Actuellement, il y a une banalisation de la violence et du harcèlement.

4.1.6 Le cyberharcèlement

Quatre élèves pensent que le harcèlement a changé avec l'apparition des réseaux sociaux. Ils trouvent que la propagation est plus rapide et que le harcèlement devient public car tout le monde peut voir ce qu'il se passe sur Internet. De plus, deux jeunes expliquent que la victime subit des critiques d'inconnus et qu'elle a une mauvaise réputation auprès de personnes qu'elle ne connaît pas.

Trois jeunes ont remarqué qu'avec l'apparition des médias, le harcèlement ne se fait plus seulement à l'école, mais qu'il vient jusque dans la sphère privée de la personne. Pour finir, un adolescent dit qu'il est plus facile de cacher son identité en utilisant les médias et, de ce fait, qu'il ose plus harceler.

Hélène Romano écrit :

« En quelques années, les médias et les technologies de l'information et de la communication ont bouleversé le contexte du harcèlement scolaire : désormais il n'est plus circonscrit à l'espace scolaire [dans les murs, sur le trajet, au cours des périodes de scolarisation], mais apparaît sans

aucune limite de lieux et de temps via les écrans. Les supports se multiplient à l'infini : téléphones portables, réseaux sociaux, jeux en ligne, tablettes, courriers électroniques, chats, et conduisent à une forme spécifique de violence : le cyberharcèlement. » (Romano, 2015, p. 31).

Le cyberharcèlement ne se cantonne plus uniquement dans le cadre de l'école, mais il arrive jusque dans la sphère privée des victimes. Le harcelé n'a plus de répit et ne peut plus se ressourcer sans être constamment harcelé à l'aide des différents supports technologiques. De plus, le cyberharcèlement se propage plus rapidement, grâce à Internet. Les victimes ne savent pas qui les harcèlent, car l'anonymat est facilement accessible sur Internet ou à l'aide d'une fausse adresse e-mail, par exemple.

Il existe plusieurs formes de cyberharcèlement. Michele Elliott en a répertorié neuf : les sites web, les téléphones portables, les jeux en ligne, les e-mails, la messagerie instantanée et les chats, les concours sur Internet, les réseaux sociaux, l'usurpation d'identité et les virus (définition au chapitre 2.6.2 Les différentes formes de cyberharcèlement).

Les adolescents ont conscience des dangers des médias. Ils sont nés avec cette technologie et ils savent comment l'utiliser. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils le fassent de manière sécurisée. Le harcèlement évolue et nous pouvons constater que les jeunes ont conscience de ce changement. L'arrivée de la technologie et des réseaux sociaux ont transformé le harcèlement. Il ne se cantonne plus uniquement dans le cadre scolaire, mais il débarque dans la sphère privée des victimes. Et cela, les adolescents questionnés l'ont bien compris.

Il semblerait que les jeunes définissent mieux le cyberharcèlement que le harcèlement plus « traditionnel ». Ils ont cerné différentes caractéristiques comme l'invasion dans la vie privée, l'anonymat, les inconnus qui prennent part au harcèlement, la vitesse de propagation et la facilitation car les auteurs peuvent se cacher derrière un écran. Cette meilleure connaissance est-elle due au fait qu'il y a plus de prévention à ce sujet ? Ou ces jeunes sont nés avec cette technologie et qu'il y a plus de prévention à présent qu'à sa création car nous avons plus de recul à présent ? Il semblerait que ces adolescents aient été informés à ce sujet.

En effet, le cyberharcèlement est devenu un phénomène grandissant. Plusieurs émissions télévisées, articles de journaux, témoignages, etc., ont été faits à ce sujet. Il semblerait que les jeunes soient mieux informés sur ce type de harcèlement et qu'ils y seraient confrontés plus souvent. Ceci pourrait expliquer qu'ils connaissent mieux les dangers liés au harcèlement au travers de moyens technologiques.

4.1.6.1 Ce qu'il faut retenir

- Les adolescents interrogés connaissent bien le cyberharcèlement car ils ont eu des informations à ce sujet et ils connaissent les multimédias utilisés.

4.1.7 Les moyens mis en place contre le harcèlement

Nous avons questionné les élèves sur les moyens de lutte contre le harcèlement qu'ils connaissent ou qu'il faudrait utiliser dans leur école et en dehors. Pour les moyens de lutte dans l'enceinte de l'établissement, six élèves disent que les médiateurs sont des personnes vers qui ils peuvent se tourner en cas de situation de harcèlement. Sept élèves parlent de journées d'informations sur plusieurs thèmes, dont le harcèlement qu'ils ont une fois par année. Deux d'entre eux estiment que ces journées ne suffisent pas dans leur contenu et dans leur fréquence.

Ensuite, les élèves parlent de surveillance, de caméra dans les espaces de pause, de règles anti-harcèlement comme de ne pas apporter son téléphone à l'école. L'un d'eux, sous-entendant que les auteurs de harcèlement sont plus grands que leur victime et dit qu'un moyen de lutter contre ce phénomène dans son école est de séparer les plus grands des plus petits (un bâtiment pour les 9H et un autre pour les 10 et 11H et des tables attribuées à la cantine). Une dernière élève remarque qu'une des manières de lutter contre le harcèlement dans sa classe tient dans la méthode d'enseignement de son professeur (travaux de groupe).

Concernant les moyens que les élèves connaissent en dehors de l'école, ils sont peu nombreux. Trois élèves citent la famille et les amis comme soutien lors de situation difficile. Les autres élèves pensent qu'il y a sûrement des associations, des groupes de soutien ou des numéros de téléphone à atteindre dans ces situations, mais ne savent pas dire lesquels exactement.

Lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils avaient d'autres idées pour améliorer la lutte contre le harcèlement, un seul a dit être satisfait de la prévention qu'il connaissait et n'avait pas d'autres idées à partager. Pour les autres, ils demandent à recevoir plus d'informations sur le harcèlement à l'école, ils voudraient plus de surveillance et plus de sanctions lors de cas de harcèlement avéré. Une élève pense que la prévention devrait commencer plus tôt dans les classes de primaire et une autre que les interventions devraient être faites en grand groupe (toute l'école) puis par classe pour permettre à tous de participer. Elle donne aussi l'idée d'une boîte à lettres anonymes spécifique pour régler les problèmes de la classe. Une dernière élève propose une prévention participative à l'aide d'un théâtre-forum par exemple.

Nous pouvons constater que les élèves ne connaissent que trop peu de moyens pour lutter contre le harcèlement. Nous pouvons donc en déduire que ces élèves n'ont pas accès aux moyens mis en place pour les auteurs, victimes et témoins de situations de harcèlement. Cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas, mais tout simplement que les élèves ne sont pas tenus informés de ceux-ci.

4.1.7.1 Ce qu'il faut retenir

- Les élèves n'ont pas assez de prévention concernant le harcèlement.
- Les adolescents savent qu'il existe des associations qui peuvent les aider mais ils ne connaissent pas les noms.

- Les jeunes ne savent pas qu'il existe des travailleurs sociaux qui peuvent leur venir en aide.

4.2 Les pistes d'action

Afin de prendre exemple sur des moyens de prévention et d'action qui pourraient être utiles pour notre région, nous avons regroupé les différentes méthodes afin de traiter le phénomène de harcèlement à travers le monde. Nous avons décidé de les traiter par auteur.

4.2.1 Dan Olweus

Dan Olweus, qui comme écrit plus haut est un des premiers à avoir travaillé sur des situations de harcèlement, propose trois types de mesures : des mesures pour l'établissement, pour la classe et pour les individus. L'objectif des mesures au niveau de l'établissement est de développer des attitudes socialement positives dans l'ensemble des élèves, sans distinction pour les agresseurs ou les victimes. La première étape est d'offrir un débat sur la problématique aux différents acteurs de l'établissement scolaire (professeur, directeur, infirmière, assistante sociale, psychologue, conseiller d'orientation, etc.) afin d'établir un plan d'action à long terme, adapté aux particularités de l'établissement. Olweus donne en exemple plusieurs mesures concrètes pouvant être choisies durant le débat :

- créer une commission d'enseignants afin d'organiser le programme de lutte contre le harcèlement et de superviser les différentes actions à l'intérieur de l'école et à l'extérieur (avec les familles d'élèves) ;
- veiller à avoir un système de surveillance adéquat durant les temps de pause (nombre suffisant d'adultes, réparti sur le territoire de l'école, adultes prêts à intervenir unanimement) ;
- proposer de multiples moyens de communication pour permettre au plus hésitant à parler de ses situations problématiques à un adulte (un fil d'écoute anonyme peut être une solution pour suivre les situations tout en ne mettant aucune pression sur l'interlocuteur) ;
- assurer une collaboration étroite entre l'école et les familles en tenant informés les parents d'élèves lors de réunion collective des problématiques présentes et des actions menées ou par la création d'une association de parents d'élèves et de professeurs par exemple.

Les mesures concernant les classes ont le même objectif que celles pour l'établissement entier, mais les actions concrètes sont adaptées à chaque classe. Le premier pas vers une meilleure ambiance de classe est la création participative de règles de vie concrètes par les élèves et le professeur. Un conseil de classe peut également être formé afin de valoriser la participation des élèves dans la vie de la classe et d'offrir un espace d'écoute sûr. De plus, l'attitude des professeurs influence grandement les attitudes des élèves, c'est pourquoi les compliments et les commentaires positifs doivent être exprimés régulièrement. Pour finir, la méthode de l'apprentissage en commun est un très bon outil de prévention. Il permet de rapprocher les élèves entre eux, d'apprendre la responsabilité collective et individuelle ainsi que de travailler avec tous les élèves de la classe, de familiariser

les élèves aux comportements d'aide et de soutien, etc. Dan Olweus écrit à propos des effets bénéfiques des activités positives en commun :

« Par rapport aux autres enfants, les élèves des groupes coopératifs ont en général une attitude plus tolérante et plus positive entre eux, se montrent plus serviables et solidaires, et ont moins tendance à user de préjugés envers les membres du groupe issus de races et de nationalités différentes. » (Olweus, 1999, p.77).

Concernant les mesures auprès des individus, Dan Olweus propose des entretiens individuels avec le ou les agresseurs ainsi que la victime lors de cas avéré de violence ainsi qu'avec leurs parents respectifs. L'entretien avec le ou les agresseurs aura pour but de faire cesser les actes de violence en s'appuyant sur les règles établies. Celui avec la victime sert à rassurer celle-ci en offrant une protection sérieuse contre le harcèlement (présence d'adultes, écoute, collaboration avec la famille, etc.). L'entretien avec les parents vise dans un premier temps à les informer de la situation que vit leur enfant (agresseur ou victime) puis de solliciter leur coopération et enfin de proposer une entrevue avec les deux familles si cela ne risque pas d'envenimer la situation.

L'entretien groupé permet de discuter de la situation et des améliorations à apporter pour que les deux élèves puissent s'épanouir dans l'établissement scolaire. En dernier lieu, l'auteur parle du déplacement de l'élève dans une autre classe ou un autre établissement scolaire. Il préconise de régler la situation problématique sur place. Cependant, si aucun changement n'est noté malgré les efforts fournis pour arrêter la violence, l'élève qui devrait être affecté ailleurs est l'agresseur. Si toutefois cela n'est pas possible, l'élève victime peut également changer d'établissement (Olweus, 1999).

4.2.2 Bellon et Gardette

Bellon et Gardette se sont penchés sur plusieurs méthodes, dont celle d'Anaol Pikas. Ce professeur de psychologie de l'éducation a mis en place un plan en cinq étapes à appliquer lors de harcèlement avéré. La première étape est la rencontre avec le ou les harceleurs dans le but de connaître ce qu'il s'est réellement passé. Lorsque l'élève a reconnu la vérité (cela peut prendre plusieurs rencontres), le professeur demande alors de réfléchir à des solutions concrètes afin d'améliorer la situation.

Lorsque l'élève y est parvenu, le professeur peut alors contacter la victime afin de lui dévoiler le travail fait lors des réunions de médiation avec le ou les agresseurs. La quatrième phase permet au professeur de féliciter le ou les agresseurs de leur implication dans la résolution de la situation problématique et de proposer une nouvelle rencontre groupée (les harceleurs et la victime). Cette dernière rencontre au cours de laquelle les harceleurs expliquent à la victime que le harcèlement est terminé clôture la dernière phase de la méthode. Un suivi de la situation est nécessaire afin de s'assurer que les conflits soient bien résolus (Bellon et Gardette, 2010).

Une autre méthode a retenu leur attention. Rosario Ortega Ruiz a ajouté deux stratégies à un programme de lutte contre le harcèlement déjà existant. La première

stratégie concerne les victimes et consiste à développer l'assertivité de ces dernières. La stratégie s'appuie sur les caractéristiques communes des victimes de situation de harcèlement (manque de confiance, peu d'estime d'eux-mêmes manque d'affirmation dans un groupe). L'assertivité, c'est-à-dire la capacité à défendre ses idées et ses droits, est une aptitude qui fait défaut aux victimes. La seconde stratégie prend pour cible les harceleurs. Ceux-ci ont en commun le manque d'empathie pour autrui. La stratégie consiste à développer l'empathie des auteurs de violence. Ces deux stratégies prennent forme dans des réunions de groupe où les participants acquièrent ces dispositions dans des jeux et des exercices spécifiques (Bellon et Gardette, 2010).

Pour finir, Bellon et Gardette donnent quelques conseils pour élaborer une méthode d'intervention. Trois étapes sont, pour eux, incontournables : découvrir, débattre et expliquer. « Découvrir » permet au public cible d'obtenir des informations sur les situations de harcèlement grâce à des témoignages directs, des films ou des récits. Les supports doivent être adaptés au public (témoignage de parents pour une rencontre avec des directions par exemple). « Débattre » est l'étape où le public s'investit dans la problématique et la situation soulevée. Ici aussi, les moyens doivent être adaptés au public et à la durée de l'intervention. « Expliquer » est la dernière étape du processus. Cela permet de s'appuyer sur les récits et les réflexions faites auparavant afin de définir le harcèlement, sa dynamique, ses caractéristiques, d'énumérer les conséquences sur les victimes, et surtout de parler des solutions à mettre en place pour éviter les situations de harcèlement (Bellon et Gardette, 2010).

4.2.3 Hélène Romano

Dans son ouvrage, Hélène Romano dit qu'il faut absolument agir face à une situation de harcèlement. Elle propose plusieurs lignes d'action. Tout d'abord limiter les risques de rupture du lien de confiance qu'il y a entre l'élève et l'adulte. L'auteure rappelle qu'il est primordial de ne pas minimiser ou banaliser ce que vit l'enfant. Les plaintes parfois subtiles sont souvent une manière maladroite de demander de l'aide à un adulte. La première chose à faire est d'aider l'enfant à exprimer ce qui est difficile, ce qui le pousse à ne plus aimer l'école, ou à vouloir manger à la maison plutôt qu'à la cantine, etc.

Agir c'est aussi rester attentif au signe d'une situation de harcèlement (signe scolaire, physique, psychologique, remarque des parents, etc.). Du côté des élèves témoins, l'auteure réaffirme la position difficile qu'ils ont dans les situations de harcèlement : la peur de devenir victime à leur tour s'ils osent intervenir, le sentiment d'injustice de voir que même les adultes n'interviennent pas, la gêne et la honte de voir des actes de violence sans rien oser faire. C'est pourquoi l'ensemble des élèves devrait être impliqué dans les discussions et les plans d'action concernant le harcèlement.

Du côté des parents, qui sont bien souvent désemparés face aux souffrances de leur enfant, Hélène Romano insiste sur le fait de parler de la situation. S'il est difficile d'aborder le sujet de manière directe, le parent peut parler de généralité ou d'autres établissements ou élèves pour mieux parler de ce que vit peut-être leur enfant.

L'important est de rassurer l'enfant sur le fait d'avoir une écoute à tout moment, d'être pris au sérieux et reconnu dans les difficultés qu'il traverse. Assurer la possibilité à l'enfant d'aborder le sujet avec un parent ou un membre de la famille ou du cercle d'amis lui laisse une porte ouverte pour se confier lorsqu'il sera prêt.

Une deuxième étape consiste à prendre un rendez-vous chez le médecin de famille, car les élèves victimes ont souvent des maux physiques. C'est une autre manière de reconnaître ce que l'enfant vit. La visite peut également permettre à l'établissement scolaire d'être mis au courant formellement par un arrêt maladie stipulant le contexte de harcèlement comme cause des maux de l'enfant. Solliciter une rencontre avec le directeur de l'établissement scolaire dans le but de parler des solutions envisageables afin d'améliorer la situation est important. Dans cette rencontre, l'auteure souligne que le changement d'établissement scolaire ne doit être évoqué qu'en dernier recours et seulement si la demande émane de l'élève.

Pour finir, l'auteure met en garde contre le fait de porter plainte auprès des autorités. Elle écrit : « Porter plainte est rarement la solution la plus pertinente dans un premier temps et si a priori, cela est un droit fondamental, la pratique témoigne des risques de survictimisation de certaines plaintes. » (Romano, 2015, p. 117). De plus, des preuves des actes de violence sont nécessaires à une condamnation, ce qui est très difficile à obtenir. Du côté des établissements scolaires, l'auteure s'appuie sur les études de Dan Olweus pour proposer des actions qui ont les mêmes lignes directrices. Par exemple, elle détaille les bienfaits de la médiation par les pairs sur la prévention de la violence scolaire :

« Cette approche éducative de la conciliation participe à la prévention générale des violences au sein des établissements scolaires, mais uniquement si elle est menée dans un cadre bien précis ; à savoir si les adultes sont bien présents à tous les niveaux. » (Romano, 2015, p. 143).

4.2.4 Nicole Catheline

Nicole Catheline décrit les premières expériences de lutte contre le harcèlement. Pour commencer, elle parle de l'intervention de Dan Olweus qui a permis de faire voter une loi en Suède rendant obligatoire pour chaque établissement scolaire de posséder un programme de lutte contre le harcèlement. Ainsi, une cellule spécialisée formée d'enseignants et d'élève-relais est présente dans chaque école de ce pays. Ce programme a eu des retombées impressionnantes : dans les quarante-deux établissements scolaires suivis, le harcèlement a reculé de 50-70% dans la population, soit 2500 élèves de onze à quatorze ans. Chaque établissement a observé la baisse de l'absentéisme et une amélioration du climat scolaire. La France s'est inspirée de ce modèle pour créer le programme « Sentinelles et référents ». Plusieurs mesures se sont ajoutées aux programmes au fur et à mesure :

- 2006 : organisation de formations aux situations de crises destinées aux personnels d'encadrement
- 2009 : création d'équipes mobiles de sécurité et obligation de procéder à des « diagnostics de sécurité » pour tout le territoire

- 2012 : création de postes d'assistants d'éducation chargés de la prévention et de la sécurité présents en continu dans les établissements à risque de violence en coordination avec les équipes mobiles de sécurité (Catheline, 2015).

En Finlande, depuis 2006, un programme est axé autour des témoins et vise à développer l'empathie par des jeux de rôles et des discussions. Au Royaume-Uni, depuis 1998, grâce à l'application d'une loi, des programmes et mesures de lutte contre le « bullying » sont mis en place comme par exemple la semaine « anti-bullying ». Au Québec, depuis 2012, une loi oblige les établissements à proposer des actions de prévention et des mesures dans les situations avérées. C'est comme ça que « The Pink Shirt Day » est né, une journée consacrée à « l'anti-bullying » (Catheline, 2015).

Nicole Catheline propose quelques exemples de mesures concrètes basées sur le programme d'Olweus. Tout d'abord, elle rappelle que les trois ingrédients pour la réussite du programme sont: ne tolérer aucune forme de violence, former une communauté d'adultes (tous les adultes autour de la scolarité sont pris en compte) et agir de manière juste pour chaque cas de violence. Elle reprend alors chaque élément :

- les règles : elles doivent être comprises par tous les élèves ainsi que les sanctions qui y sont liées en cas de non-respect (ces dernières ne doivent ni être physiques ni humiliantes, mais éducatives). Une méthode participative est idéale pour composer ou rappeler les règles de vie en classe. Elle recommande encore d'édifier des règles spécifiques dans chaque classe (règles proposées par les élèves).
- La dynamique de groupe : les méthodes d'enseignements doivent être basées sur la coopération et l'implication des familles des élèves. Il faut faire vivre le groupe d'élèves et leur apprendre à fonctionner ensemble, notamment dans la résolution de conflits au sein même de leur groupe. Les adultes entourant les élèves sont également concernés. C'est pourquoi l'auteure propose de former une communauté d'adultes et d'y intégrer les parents d'élèves.
- Le débat : selon l'auteure, les élèves doivent apprendre à débattre et à exprimer leurs opinions. Pour ce faire, elle propose de remettre au goût du jour l'oral plutôt que l'écrit. Cela oblige l'élève à prendre la parole, à écouter l'autre, à attendre son tour, à structurer sa pensée, à argumenter, etc. De plus, défendre son opinion aide l'élève à exprimer et réguler ses émotions. C'est dans ce cadre que les médiateurs peuvent être d'une grande aide pour accompagner les élèves à résoudre des situations problématiques (Catheline, 2015).

4.2.5 Michele Elliott

Michele Elliott donne quelques pistes d'actions pour améliorer le climat scolaire et ainsi agir sur le phénomène du harcèlement. Tout d'abord, elle propose d'impliquer les parents et les élèves dans le plus de domaines possibles. Elle donne l'exemple de l'aménagement extérieur d'un bâtiment scolaire entièrement restructuré à l'aide des

parents d'élèves qui ont remplacé les vieux buissons par des fleurs. Cette stratégie peut également s'appliquer à la salle de classe.

À l'intérieur des classes, elle souligne l'importance des travaux de groupe pour le développement de l'empathie et l'apprentissage du vivre ensemble. Beaucoup d'activités peuvent être un soutien au travail sur le harcèlement tel que les histoires ou saynètes, les activités créatrices (collage, fresque murale, théâtre de marionnette, etc.), les exercices en forme de jeux (poèmes, surnoms, lettre à une amie, journal de classe, liste de souhaits, rendre quelqu'un heureux, etc.).

Elle imagine également une boîte à idée ouverte à tous les sujets dont le harcèlement ou tout autre problème de violence à l'école. En cas de harcèlement avéré, l'auteure pense que de tenir un journal (demander d'écrire les événements à la victime durant quelques jours) peut être bénéfique. De même que de demander à l'agresseur de mettre par écrit ce qu'il s'est passé lui permet de mieux réfléchir à ce qu'il écrit et ce qu'il a fait.

Pour terminer, Elliott rappelle que les mesures de lutte efficaces sont celles basées sur l'honnêteté (les directeurs d'établissement, les professeurs ainsi que les parents doivent être en mesure de reconnaître qu'un tel problème existe dans l'établissement), l'esprit d'ouverture et la franchise (afin que tous osent parler à l'école ou à la maison de ce qui leur semble injuste) et pour finir l'implication (lorsque les différents acteurs de l'établissement scolaire créent des directives, ils s'intéressent à leur application). Concernant l'aide à apporter aux agresseurs, elle écrit que pour aider les élèves maltraitants il faut d'abord que ceux-ci reconnaissent que leur comportement est maltraitant, qu'ils doivent s'excuser et réparer le tort causé. Plusieurs astuces peuvent être mises en place : fixer des objectifs à court terme avec l'élève, briser le schéma de comportement en cherchant avec l'élève à réagir différemment, énoncer des règles claires, travailler sur l'estime de soi et l'empathie par des jeux de rôle par exemple, entraîner les discours affirmatifs plutôt qu'agressifs avec l'élève, proposer un adulte comme superviseur auprès duquel l'élève peut se tourner dans des situations de crise (Elliott, 2015).

4.2.6 Gava et de Tarlé

Comme plusieurs auteurs l'ont déjà cité, Gava et de Tarlé expliquent qu'il est important de rester informé sur la vie de l'établissement scolaire afin de prévenir le harcèlement. Cette proposition est ciblée aux parents. En effet, peu d'entre eux sont correctement informés sur ce qui se passe vraiment pour leur enfant à l'école. Elles écrivent : « C'est le plus sûr moyen d'en apprendre un peu plus sur la vie de votre enfant à l'école. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 168).

De plus, elles ajoutent qu'organiser un atelier sur la prévention du harcèlement à l'école peut être un bon outil pédagogique et instructif. Cet atelier a pour objectif de « sensibiliser les enfants à la prévention des comportements déviants et leur permettre de s'exprimer sur leur représentation du harcèlement scolaire. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 169). Cet atelier peut être animé par l'enseignant, mais faire venir une personne extérieure comme un travailleur social, peut apporter une dimension différente et permettre aux élèves de s'exprimer plus librement.

D'autres idées de pistes ont déjà été citées par d'autres auteurs, telles que la création d'une association pour la prévention du harcèlement à l'école ainsi que de devenir médiateur ou personne-ressource. Les auteures précisent qu'il est plus adéquat que ce soit des adultes formés que des élèves pour tenir ces rôles-là. En effet, elles expliquent que les élèves doivent se concentrer sur leur étude et qu'il est parfois difficile de gérer des conflits pour des personnes formées et, en conséquence, trop complexes pour des adolescents. De plus, il peut être plus facile pour un élève de se confier à une personne qui est en dehors de l'établissement qu'à un de ses pairs.

Gava et de Tarlé ont centré des pistes d'action plus ciblées sur les victimes comme :

- Un projet extrascolaire comme le scoutisme, différentes associations aux activités variées ou le bénévolat.
- Créer un journal intime où l'enfant pourra y déverser ses maux.
- Faire attention à la tenue vestimentaire de son enfant. En effet, le « look » peut aider à s'intégrer dans un groupe ou, au contraire, le différencier et, en conséquence, l'exclure.
- Pousser l'élève à se faire son propre groupe d'amis et à se faire un réseau.
- Les parents doivent veiller à ne pas constamment critiquer leur enfant.
- Donner des responsabilités peut aider l'enfant. Cependant, elles doivent être en accord avec l'âge de l'enfant et ses compétences, afin d'éviter de le mettre en échec.
- Il est important que les parents félicitent leur enfant.
- Des jeux qui peuvent renforcer les compétences du jeune peuvent l'aider à contrer le harcèlement (Gava et de Tarlé, 2016).

Les auteures rappellent qu'il existe 3 niveaux de prévention : le tertiaire, le secondaire et le primaire.

- **Le tertiaire** : « Ce type de prévention intervient quand un événement [conflit, incident, accident] est survenu. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 176). Elle a comme but de réparer. L'acte est passé et ce type de prévention vise à ce que cela ne se reproduise plus.
- **Le secondaire** : « Elle consiste à réduire la gravité d'un mal ou d'une situation. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 176-177). Elle intervient sur un groupe à risque, en le sensibilisant et en l'informant. Cependant, elle ne supprime pas tous les facteurs de risque.
- **La primaire** : « Elle porte sur l'identification des dangers dans une organisation afin de supprimer les troubles [conflit, incident, harcèlement]. » (Gava et de Tarlé, 2016, p. 177). Cette prévention agit avant qu'une situation de harcèlement, par exemple, ait eu lieu.

4.2.7 Ce qu'il faut retenir

- Il existe différents types de prévention qui peut être faite auprès de différentes populations.

- Il existe des programmes qui peuvent être utilisés afin d'informer les élèves sur le harcèlement.
- Il n'existe pas de programme ou de solution miracle pour contrer le harcèlement. C'est en en parlant le plus possible, de n'importe quelle manière, que la lutte sera efficace.
- La communication est capitale. En effet, la collaboration entre les professionnels de l'enseignement, les parents, la direction doit être optimale afin de prévenir le harcèlement et, dans le cas contraire, trouver des solutions le plus vite possible et en réunissant les meilleures conditions possibles pour toutes les parties.

5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous répondons aux hypothèses émises dans l'introduction et à la question de recherche. Ensuite, nous poursuivons avec une synthèse des pistes d'action. Pour finir, nous écrivons nos avis personnels concernant notre ressenti au terme de ce travail.

5.1 Les hypothèses

Concernant l'hypothèse selon laquelle les adolescents ont leur propre définition du harcèlement, de l'auteur, de la victime et du témoin de harcèlement, nous pouvons affirmer qu'elle s'avère correcte. En effet, chaque adolescent a proposé une définition qui lui était propre. Certes, certaines se ressemblaient, mais elles ne correspondaient pas totalement aux définitions données par les auteurs que nous avons utilisés lors de la réalisation de cet écrit.

De plus, comme révélées dans l'analyse, plusieurs notions importantes n'ont pas été ou très peu exprimées, comme la répétition ou l'intention de nuire, par exemple. Si nous prenons les définitions qu'ils ont données au sujet du témoin, nous remarquons qu'ils les ont simplifiées. Ils n'ont pas connaissance du rôle qu'un témoin a dans la dynamique du harcèlement. Concernant le harcelé, une majorité des adolescents questionnés l'ont réduit à une personne faible.

En résumé, il semblerait que les jeunes aient une notion de ce qu'est le harcèlement et ses différents acteurs, mais qu'ils leur manquent des apports théoriques. De plus, il leur est difficile de transposer la théorie dans la réalité. Concrètement, ils ont de la difficulté à savoir s'il y a harcèlement ou non lorsqu'ils y sont confrontés dans leur quotidien. Pour finir, il est primordial de connaître leurs définitions afin de savoir où ils se situent dans la compréhension de cette problématique. Ainsi, les différents professionnels étant en contact avec ces adolescents pourraient agir adéquatement et en prenant en compte les connaissances des adolescents.

Concernant l'hypothèse selon laquelle le harcèlement évolue, nous pouvons à nouveau affirmer qu'elle s'avère correcte. En effet, non seulement grâce aux apports théoriques amenés dans ce travail, mais aussi grâce aux réponses des adolescents fournies lors des entretiens, nous avons constaté que le harcèlement a changé au fil du temps. Il est important de rappeler que la violence a toujours fait partie de l'existence humaine. La notion de harcèlement est arrivée plus tard, mais elle était bien présente. Il semblerait que le harcèlement se soit intensifié avec les années. De plus, l'arrivée de la technologie a considérablement modifié le quotidien de chacun ainsi que la méthode de harcèlement.

Avant, le harcèlement se faisait à l'école et la victime pouvait retrouver du répit à la maison, mais à présent, elle est poursuivie jusqu'à chez elle. De plus, l'anonymat est plus facilement accessible qu'auparavant et la propagation des menaces, rumeurs, photomontages, etc., est beaucoup plus importante et rapide. Cela, les adolescents interviewés l'ont bien compris. Ils ont conscience du changement et de l'évolution du harcèlement.

Il nous semble important que les professionnels comprennent et prennent en compte l'évolution du harcèlement, ainsi que les nouvelles techniques employées afin d'aborder cette problématique correctement. Grâce aux témoignages des élèves, nous avons pu constater qu'ils avaient reçu des informations au sujet du cyberharcèlement et de ses dangers et qu'ils les avaient plus ou moins intégrées.

Concernant l'hypothèse selon laquelle les travailleurs sociaux sont utiles dans les situations de harcèlement, nous pouvons affirmer qu'elle est également vraie. En effet, les élèves interrogés ont proposé quelques pistes d'action qu'un travailleur social pourrait mener. Les enseignants n'ont pas le temps de s'investir dans de grandes actions de lutte contre le harcèlement. De plus, ils ont affirmé qu'il était plus facile de se confier à un adulte qui ne serait pas un enseignant. Le travailleur social en milieu scolaire, malgré le fait qu'il fasse partie intégrante des collaborateurs de l'établissement, n'est rattaché à aucune classe. Cela lui permet d'avoir une relation égale avec chacun des élèves de l'école tous degrés et classes confondus ainsi qu'avec les familles.

Ensuite, parmi les pistes d'action et les programmes soutenus par les différents auteurs, certains s'adressent directement aux enseignants ou même à la direction des établissements. Néanmoins, certaines méthodes demandent un grand investissement en terme de temps. Le travailleur social peut être la personne qui coordonne le programme de lutte contre le harcèlement scolaire.

Finalement, l'enseignant et le travailleur social ont chacun un rôle défini au sein de l'établissement et leurs rôles diffèrent. L'enseignant transmet un savoir et un savoir-être. Le travailleur social accompagne l'élève dans sa vie d'étudiant. Il dépasse le cadre strict de l'apprentissage en classe. De plus, le travailleur social est formé pour travailler sur les phénomènes comme le harcèlement et les violences scolaires, les situations familiales difficiles, les difficultés comportementales entre autres problématiques de la vie scolaire.

Nous sommes conscientes du peu d'engagements de travailleurs sociaux dans les établissements scolaires en Valais. Toutefois, nous sommes convaincues que la collaboration serait bénéfique pour tous les acteurs de ce grand système. D'autres cantons suisses comme le canton de Vaud ont déjà entamé cette collaboration et intégré les travailleurs sociaux dans leur système scolaire. Gardons à l'esprit que le personnel scolaire et les travailleurs sociaux en milieu scolaire ont la même mission : aider l'enfant à grandir et à s'épanouir dans notre société. Pour ce faire, les différentes disciplines impliquées doivent s'entraider pour le bien de chaque enfant.

5.2 La question de recherche

Concernant notre principale question de recherche, la compréhension du harcèlement chez les adolescents en milieu scolaire influence la prise en charge du travailleur social également dans sa prévention, nous pouvons dire, à présent, que nous en sommes persuadées. Les spécialistes ont créé et adapté de nombreux programmes de lutte contre le harcèlement pour que la prévention corresponde au mieux à la situation, au but recherché, aux âges et aux capacités du public cible. De plus, durant la formation en travail social que nous avons suivie, chaque professeur

et professionnel rencontré nous ont mis en garde pour que nous « prenions le bénéficiaire là où il en est ». Il est évident que pour comprendre la personne et travailler avec elle, il faut s'intéresser à sa vision de la problématique et construire un chemin à partir de celle-ci.

5.3 Les pistes d'action

Nous sommes conscientes de la quantité de pistes d'action que nous avons proposées. Elles peuvent, à notre sens, toutes être utilisées. Cependant, nous avons une préférence pour une prévention faite auprès des élèves en passant par les écoles (primaire, cycle, etc.). Nous pensons qu'il est capital de commencer la prévention contre le harcèlement le plus tôt possible, afin de sensibiliser les enfants à cette problématique et pour leur donner les outils et ressources nécessaires pour s'en protéger. De plus, nous estimons qu'une seule intervention n'est pas suffisante. Il serait préférable d'en faire plusieurs chaque année avec l'aide de différentes méthodologies, comme de l'apport théorique, des films/ témoignages, des exercices pratiques (le théâtre forum, un théâtre interactif qui permet de jouer plusieurs rôles) et avec l'intervention de différents professionnels afin de les sensibiliser sur tous les aspects du harcèlement.

De même, nous croyons que de la prévention auprès des parents et des professionnels de l'enseignement est indispensable. En effet, ils sont le plus souvent en contact avec les adolescents et ils sont au premier plan pour déceler les signes du harcèlement, que ce soit un auteur, une victime ou même un témoin. S'ils n'ont pas les bons outils en mains, il leur sera difficile de leur venir en aide de manière adéquate et de stopper l'engrenage du harcèlement. Nous proposons de faire des séances d'informations pour eux et, pourquoi pas, de les laisser venir lorsqu'il y a des interventions à ce sujet durant la période scolaire.

Pour résumer, nous pensons qu'il doit y avoir plus de prévention auprès des élèves, de manière répétée et dès que possible (en primaire). De plus, nous estimons que les parents et les professionnels qui entourent les jeunes doivent être informés sur cette problématique. Finalement, il ne faut pas oublier qu'une bonne intervention est préparée et construite en fonction de son public. Plus les intervenants ont des connaissances sur le public cible, plus l'intervention sera efficacement construite.

5.4 Avis personnels

Pour Manon, ce travail a été très intéressant. Elle a beaucoup appris sur le monde adolescent, le harcèlement, le cyberharcèlement et surtout les attitudes à adopter si elle se retrouve confrontée directement à ce phénomène. Elle pense que ce travail permet de mettre à jour toutes les idées sur le harcèlement. C'est une base qui permet de se questionner en tant que travailleur social sur son rôle dans ces situations, en tant que parents sur le repérage d'une situation et sur leur rôle auprès de leur enfant (qu'il soit témoin, agresseur ou victime), en tant que professeur sur toutes les pistes pour améliorer le climat scolaire et lutter activement contre la violence, en tant que citoyen sur la place que la violence occupe dans notre société et la manière avec laquelle nous la banalisons chaque jour. Grâce aux nombreuses

discussions que ce travail a engendré avec son entourage, Manon est maintenant persuadée que chaque centre scolaire devrait engager un travailleur social en milieu scolaire dans le but d'aider les élèves dans leur vie d'écopier. Elle est consciente que cela représente un grand changement de perception du travailleur social pour les centres scolaires et un investissement, mais pour la qualité de vie des enfants, cela en vaut la peine. De plus, un engagement progressif (taux et nombre de travailleurs sociaux pour une région) pourrait être une solution accessible.

Laura a trouvé très instructif de travailler cette thématique. En effet, elle a pu constater que les adolescents interrogés avaient quelques notions de ce qu'est le harcèlement et toutes les dimensions qui l'entourent, mais qu'ils leur manquaient des informations capitales afin de comprendre et d'appréhender cette problématique. Elle pense que ce travail de Bachelor peut être utile aux professionnels afin de comprendre où se situent les jeunes dans la compréhension du harcèlement afin de les aider au mieux, que ce soit dans l'action ou à l'aide de la prévention.

De plus, elle a remarqué, lors des entretiens, que tous les jeunes qu'elle a interrogés ont déjà vu ou vécu du harcèlement et que cela fait partie de leur quotidien. Elle trouve cela très préoccupant et elle craint toujours qu'il se banalise. Elle trouve nécessaire que de la prévention soit faite dans les écoles et pas seulement une fois en début d'année, mais de façon répétée durant toute leur scolarité. De plus, elle pense que l'intervention de travailleurs sociaux (éducateurs, médiateurs, animateurs, etc.) peut être bénéfique pour les élèves ainsi que pour les professionnels de l'établissement scolaire. En effet, les travailleurs sociaux sont formés pour détecter le harcèlement et pour la résolution de conflit. Laura ajoute que certains élèves lui ont confié qu'ils préféreraient parler à une personne extérieure de l'établissement et elle le comprend. À l'école, ce sont leurs professeurs qui sont médiateurs et ils trouvent gênant de se confier à eux.

Laura estime qu'en informant correctement les élèves sur le harcèlement, ils seront plus aptes à s'en défendre et/ou aider des jeunes harcelés. De plus, le fait d'en parler permet aux victimes de ne plus ressentir un sentiment de honte et de culpabilité (ai-je mérité ce que je subis ? Je le mérite, car je suis faible, nul, gros, etc.) et cela enlève du pouvoir aux auteurs de harcèlement. Elle pense que le savoir et la connaissance sont la clé pour se défendre et faire évoluer les mentalités.

5.5 Pour conclure

Le harcèlement est un problème actuel et présent dans le quotidien des adolescents d'aujourd'hui. Ce phénomène ne doit pas être sous-estimé car de graves conséquences peuvent en découler.

Nous constatons un changement dans le harcèlement avec l'utilisation des médias. Entre autres, de nombreuses vidéos de jeunes agressant une victime sont publiées sur les réseaux sociaux. Plusieurs reportages et articles ont été réalisés à ce sujet récemment.

La société prend conscience petit à petit de cette problématique. Elle met progressivement en place des programmes d'intervention sur les dangers d'Internet

et notamment du cyberharcèlement. La prévention du harcèlement en milieu scolaire passe par la diffusion d'informations ciblées pour les directions d'établissement et leurs collaborateurs ainsi que pour les élèves et leur famille.

6. Bibliographie

- ❖ AMIGUET O., JULIER C. (2014), *L'intervention systémique dans le travail social, Repères épistémologiques, éthique et méthodologiques*. Editions IES et EESP. Genève.
- ❖ BARBY C., PIGUET C. et al. (2013), *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école*. Institut universitaire Kurt Bösch. Suisse.
- ❖ BEAUMONT C., GALAND B. & LUCIA S. (2015), *Les violences en milieu scolaire, définir · prévenir · agir*. Edition Hermann. Presses de l'Université Laval. Québec.
- ❖ BELLON J.-P. & GARDETTE B. (2013), *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école, Une souffrance 2.0*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux cedex.
- ❖ BELLON J.-P. & GARDETTE B. (2017), *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école, Une souffrance 2.0*. ESF éditeur. 2^e édition actualisée. Paris.
- ❖ BELLON J.-P. & GARDETTE B. (2011), *Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire*. Editions Fabert. 2^e édition. Paris.
- ❖ BELLON J.-P. & GARDETTE B. (2011), *Prévenir le harcèlement à l'école, Guide de formation*. Editions Fabert. Paris.
- ❖ CADIÈRE J. (2013), *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Presses de l'EHESP. Rennes.
- ❖ CATHELIN N. (2015), *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France. Que sais-je ?. Paris
- ❖ CHRISTEN M. (2010), *Vivre sans violence ? : dans les couples, les institutions, les écoles*. Edition Erès. Collection Relation. Toulouse.
- ❖ COCHET F. (2015), *Jeux dangereux, violences et harcèlement en milieu scolaire et parascolaire, Connaître, comprendre, prévenir*. L'Harmattan. Paris.
- ❖ CURONICI C. (2011), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Edition De Boeck. Collection Pratiques pédagogiques. Bruxelles.
- ❖ DELEAU M. (2006), *Psychologie du développement*. Bréal éditions. Collection Grand Amphi Psychologie. Rosny.
- ❖ DE SAINT MARTIN C. (2012). « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. N° 87. p119-126. Paris

- ❖ ELLIOTT M. (2015), *prévenir le (cyber) harcèlement en milieu scolaire*. De Boeck supérieur. Louvain-La-Neuve.
- ❖ FRAISSE N. (2015), *Stop au harcèlement ! : le guide pour combattre les violences à l'école et sur les réseaux sociaux*. Calmann-lévy. Paris
- ❖ GALAND B. et coll. (2012), *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France. Apprendre. Paris.
- ❖ GAVA M.-J. et DE TARLE S. (2016), *Halte au harcèlement à l'école, Les formes de harcèlement, Les signaux du mal-être, Les pistes pour s'en sortir*. Larousse Poche. Paris.
- ❖ OLWEUS D. (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. Collection Pédagogies. ESF éditeur. Paris.
- ❖ PESTANA D-M. (2013). *Le harcèlement au collège. Les différentes faces de la violence scolaire*. Editions Karthala. Collection Questions d'enfances. Paris
- ❖ QUARTIER M. (2016), *Harcèlement à l'école, Lui apprendre à s'en défendre*. Eyrolles. Les consultations du Pédopsy. Paris.
- ❖ ROMANO H. (2015), *Harcèlement en milieu scolaire, Victimes, auteurs : que faire ?*. Dunod. Paris.
- ❖ SAINT-PIERRE F. (2013), *Intimidation, harcèlement. Ce qu'il faut savoir pour agir*. Editions du CHU Sainte-Justine. Montréal.

7. Cyberographie

- ❖ AvenirSocial. (2016), « Lignes directrices du travail social en milieu scolaire, Information, Engagement, Réseau ». *Travail social Suisse*. URL : <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42015814.html>
- ❖ AvenirSocial. (2011), « Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire ». *Travail social Suisse*. URL : www.avenirsocial.ch/cm_data/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf
- ❖ AvenirSocial. (2014), « Profil des professionnel-le-s du travail social, Information, Engagement, Réseau ». *Travail social Suisse*. URL : <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42015818.html>
- ❖ CHALVERAT C., (consulté le 04.09.17), « Travail social ». *socialinfo.ch*, URL : <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=806>
- ❖ COHEN-SCALI V. & GUICHARD J., (consulté le 06.11.17), « L'identité : perspectives développementales ». *O.S.P. l'orientation scolaire et professionnelle*. URL : <https://osp.revues.org/1716#tocto1n2>

- ❖ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (consulté le 17.01.2017), « HarmoS ». *ides.ch*. URL : <http://www.ides.ch/dyn/11737.php>
- ❖ DE ROBERTIS C. (consulté le 24.08.17), « L'accompagnement : une fonction du travail social ». *travail-social.com*. URL : <http://www.travail-social.com/L-accompagnement-une-fonction-du>
- ❖ Fondation Jean Piaget. (consulté le 06.11.2017). « Logique de l'adolescent : Introduction ». *Fondation Jean Piaget*. URL : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_module.php?IDMODULE=49
- ❖ JAFFE P., MOODY Z. (2014). « Harcèlement entre pairs, recherche en Valais : analyse dans une perspective genre ». *vd.ch* URL : www.vd.ch/fileadmin/user_upload/.../dfj/.../UPSPS_Ph.Jaffé-Z.Moody - Atelier.pdf
- ❖ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (consulté le 27.10.2011), « Les conséquences du harcèlement ». *Ministère Education Nationale*. URL : <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/les-consequences-du-harcelement/>
- ❖ MOODY Z., PIGUET C., BARBY C. & JAFFE P.D. (2013), « Violences entre pairs : les filles se distinguent. Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais) ». *Recherches & éducations*. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1562>
- ❖ NICOLE C. (2009), « Harcèlements en milieu scolaire ». *Enfances & Psy*. 4/2009. n° 45. p. 82-90. URL : http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-4-page-82.html#anchor_citation
- ❖ PERISSET-BAGNOUD D. (2002), « Le mythe du consensus, Le rôle des enseignants dans les réformes scolaires dans le contexte suisse. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 30. Page 59-68. URL : <http://ries.revues.org/1899> ; DOI : 10.4000/ries.1899
- ❖ PRINTEMPS D. (2006), « L'adolescent est une personne. » *Agora débats/jeunesses*. Volume 40, n°1, Pages 126-128. URL : www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2006_num_40_1_2272_t12_0126_0000_3
- ❖ Service de la population et des migrations. (consulté le 17.01.2017), « L'école obligatoire ». *vs.ch*. URL : <https://www.vs.ch/web/integration/l-ecole-obligatoire>

- ❖ Valais Family. (consulté le 17.01.2017), « Système scolaire Valaisan ». *valaisfamily.ch*. URL : <http://www.valaisfamily.ch/N210099/systeme-scolaire-valaisan.html>

8. Brochures

- ❖ LEYAT V. et coll. (2008), *Education et système scolaire en Valais*.

9. Cours

- ❖ SOLIOZ, E. (2015), *Le développement de l'adolescent*. cours du module C4. Sierre : Haute École de Travail Social, HES SO//Valais. Non publié.

10. Crédits photo

- ❖ MOODY Z., PIGUET C., BARBY C. & JAFFE P.D. (2013), *Violences entre pairs : les filles se distinguent, Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais)*. Recherches et Educations. URL : <https://rechercheseducations.revues.org/docannexe/image/1562/img-1.jpg>

11. Annexes

11.1 Questionnaire d'entretien

NOM	PRÉNOM
AGE	SEXE
CO	PRÉNOM D'EMPRUNT
1	Le harcèlement, pour toi, qu'est-ce que c'est ? (définition)
2	Qu'est-ce que c'est, pour toi, un harceleur ? (définition)
3	Quel type de personne est-ce ? (qualité, défaut, trait de caractère)
4	Penses-tu que le harcèlement a des conséquences pour le harceleur ? Si oui, lesquelles ?
5	Penses-tu qu'il y a une différence entre une fille « harceleur » et un garçon « harceleur » ? Si oui, laquelle ?
6	Qu'est-ce que c'est, pour toi, un harcelé ou une personne harcelée ? (définition)
7	Quel type de personne est-ce ? (qualité, défaut, trait de caractère)
8	Penses-tu que le harcèlement a des conséquences sur le harcelé ? Si oui, lesquelles ?
9	Penses-tu qu'il y a une différence entre une fille harcelée et un garçon harcelé ? Si oui laquelle ?
10	Qu'est-ce que c'est, pour toi, un témoin ? (Définition)
11	Penses-tu qu'il y a des conséquences sur un témoin de harcèlement ? Si oui, lesquelles ?
12	Penses-tu qu'il y a une différence entre une fille témoin et un garçon témoin ? Si oui, laquelle ?
13	Penses-tu qu'il y a une différence, pour le harcèlement, entre l'époque de tes parents et maintenant ? Si oui, laquelle ?
14	Penses-tu que le harcèlement change avec l'utilisation des médias (par ex: Facebook, Instagram, natel, mail) ? Si oui, en quoi ?
15	Penses-tu qu'il y a des moyens mis en place à l'école concernant le harcèlement ? Si oui, lesquels ?
16	Penses-tu qu'il y a des moyens mis en place en dehors de l'école concernant le harcèlement ? Si oui, lesquels ?
17	Qu'est-ce qu'on pourrait faire de plus, pour les jeunes, à l'école ou en dehors concernant le harcèlement ?

Ce questionnaire utilise volontairement un langage familier afin que celui-ci soit bien compris par les destinataires.

11.2 Grille de traitement des données

Modèle de traitement par locuteurs:

Thème	Sous-thème	Locuteur 1	Locuteur 2
1 Le harcèlement	1.1 Définition		
2 Le harceleur	2.1 Définition		
	2.2 Caractéristiques		
	2.3 Conséquences		
	2.4 Genre		
3 La victime	3.1 Définition		
	3.2 Caractéristiques		
	3.3 Conséquences		
	3.4 Genre		
4 Le témoin	4.1 Définition		
	4.2 Conséquences		
	4.3 Genre		
5 L'évolution	5.1 Histoire		
	5.2 Médias		
6 Les moyens	6.1 A l'école		
	6.2 Hors école		
	6.3 Idées		