Le harcèlement scolaire: un phénomène maltraitant particulier

E. de BECKER[1]

Résumé :

Le harcèlement en milieu scolaire se définit comme un comportement agressif, intentionnel et répétitif à l'encontre d'un enfant qui ne parvient pas à se défendre efficacement. Il se caractérise donc par des violences répétées souvent peu visibles aux yeux des adultes. Si l'auteur banalise habituellement ses actes en les identifiant par exemple à un jeu, la victime rencontre des difficultés à faire part de ce qu'elle subit, parce qu'elle ne l'identifie pas forcément au premier abord, qu'elle a honte, qu'elle a peur d'aggraver la situation, ou encore parce qu'elle redoute la maladresse des adultes. Face à ces situations, les adultes, qu'ils soient enseignants ou parents, sont régulièrement désemparés. Cette contribution propose une mise au point sur le harcèlement scolaire en mettant l'accent sur la dynamique maltraitante, les différents acteurs concernés, ainsi que sur les axes de prise en charge.

Mots-clés :

agression, emprise, intégrité, harcèlement, maltraitance, réseau, victime

School harassment: a particular ill-treatment phenomenon

Summary:

Harassment in schools is defined as aggressive, intentional and repetitive behaviour against a child who fails to defend himself effectively. It is therefore characterized by repeated violence that is regularly not visible to adults. If the perpetrator usually trivializes his actions by identifying them, for example, in a game, the victim encounters difficulties in communicating what he is experiencing, because he does not necessarily identify him at first sight, that she is ashamed, that she is afraid of making things worse, or because she fears the clumsiness of adults. In these situations, adults, whether teachers or parents, are often distraught. This contribution proposes a focus on school harassment by focusing on the abusive dynamics, the different actors involved, as well as on the management axes.

Keywords:

agression, grip, integrity, harassment, abuse, network, victim

[1] Pédopsychiatre, Université Catholique de Louvain - Cliniques universitaires Saint-Luc - Avenue Hippocrate, 10 à B – 1200 Bruxelles - emmanuel.debecker@uclouvain.be

Introduction

Si les sociétés tentent de respecter les sujets vulnérables que sont les enfants, certainement depuis l'établissement de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, les données chiffrées, issues entre autres de l'OMS, indiquent que la maltraitance concerne encore et toujours des millions de jeunes individus de par le monde (de Becker, Hayez, 2018). La maltraitance à l'égard des mineurs d'âge est certes un phénomène connu du grand public et reconnu des professionnels, qu'ils appartiennent au domaine de l'aide, des soins ou de la justice. De vastes campagnes de sensibilisation, des formations spécifiques à l'intention des intervenants, des politiques de travail en réseaux renforcent l'attention à porter aux enfants, tranche de la population par essence fragile et docile. Par ailleurs, les médias relayent régulièrement des situations dramatiques qui marquent les consciences individuelles et collectives. On constate une évolution réelle dans la prise en considération des situations de maltraitance à l'égard des enfants entre autres par la valorisation des volets de prévention ainsi que ceux de l'évaluation et de l'accompagnement thérapeutique. Parmi les diverses formes d'inadéquation grave envers l'enfant, nombre d'entre elles s'avèrent délicates à dépister, à analyser et en conséquence à accompagner. Celles-ci prennent place aussi bien dans la cellule familiale que dans le cercle scolaire ou plus récemment au sein des nouveaux dispositifs et des réseaux virtuels de communication. Mais, si les mauvais traitements physiques et sexuels sont davantage pris en compte, force est de constater que la maltraitance psychologique (emotional abuse), demeure trop souvent mal comprise voire ignorée (Hart, Glaser, 2011). Cette contribution propose une mise au point sur une dynamique maltraitante peu aisée à repérer et à traiter, le harcèlement dans l'enceinte scolaire. Soulignons que toute maltraitance demande de la prudence, de la patience, de la rigueur dans son approche évaluative et thérapeutique, qui gagnera à être effectuée par une équipe pluridisciplinaire (de Becker et al., 2018).

De quoi parlons-nous ?

Si l'entité « phobie scolaire » circonscrit avec une relative précision la souffrance de type névrotique de l'enfant angoissé par rapport à l'école, celle de « harcèlement scolaire », largement répandue, comprend plusieurs acceptions concevables étymologiquement. On pourrait, derrière cette notion de harcèlement scolaire, considérer les maltraitances des professionnels de l'école envers les élèves ou inversement, quelle que soit la nature des inadéquations. Si on se réfère à la modélisation des catégories, on retiendrait celle des « maltraitances institutionnelles » (de Becker et al, 2016). Ici, le harcèlement scolaire concernerait le dispositif général de l'institution scolaire en tant que système maltraitant envers les jeunes. Par ailleurs, notons que c'est régulièrement à partir des contacts établis au sein de l'enceinte scolaire que les phénomènes de cyber-harcèlement apparaissent. Par la suite, ils s'en distancent, ne connaissant pas, par nature, de périmètre déterminé. Dans ces cas de figure, on pourrait parler de « harcèlement à partir de l'école ». Ces quelques nuances soulignées, nous conserverons dans la suite du texte l'appellation de harcèlement scolaire, par souci de clarté et de cohérence étant donné que les auteurs de publications scientifiques ainsi que l'ensemble des professionnels concernés retiennent ce vocable pour aborder ces situations particulières d'interactions violentes entre mineurs d'âge.

Le harcèlement scolaire a été étudié il y a quarante ans à l'occasion de travaux réalisés dans les établissements destinés aussi bien aux enfants qu'aux adolescents. Les définitions du harcèlement (bullying) sont nombreuses (Galand et al., 2012, 2013). Depuis une quinzaine d'années, avec l'explosion des nouvelles modalités de communication, ont émergé des formes de harcèlement comme le cyber-harcèlement (cyber-bullying) où les harceleurs poursuivent leurs méfaits hors des murs de l'école, anonymement ou pas. A la suite des travaux d'Olweus, la plupart des cliniciens et chercheurs s'accordent sur trois éléments déterminant le harcèlement scolaire (Olweus, 1978, 1993) :

- il y a dans le chef de l'agresseur une volonté délibérée de faire du tort, de nuire voire de détruire ;

- le phénomène s'inscrit dans la durée avec répétition des faits d'agression ;

- il existe un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes ; on parle aussi de jeux de pouvoir, d'abus de pouvoir ou encore de relation d'emprise.

Ces aspects permettent de distinguer le harcèlement d'actes accidentels, de conflits entre élèves ou d'un incident isolé. Ce n'est donc pas la forme d'un comportement qui définit le harcèlement, mais sa répétition et la nature de la relation entre l'agresseur et la victime. Toutefois, cette manière de concevoir le harcèlement n'est pas sans poser quelques difficultés (Reijntjes et al., 2010). Ainsi, l'intention de nuire n'est pas toujours aisée à observer. Si l'intentionnalité dans le chef de l'agresseur est d'habitude présente, il y a lieu d'être attentif aux différences de perception certainement quand il s'agit de jeunes enfants ou d'individus présentant des troubles (neuro)-développementaux. De plus, il n'est pas évident que ce soit le motif principal de tous les harceleurs. Ces derniers pourraient être davantage préoccupés par les bénéfices de leurs actes en termes de statut, d'image ou de réputation que par les dommages causés à autrui (Galand, Baudoin, 2015). Quant au déséquilibre de pouvoir, il tient intrinsèquement à la perception qu'en ont les protagonistes, ce qui le rend difficile à objectiver pour une personne extérieure ; il ne réside pas toujours dans un rapport de force physique.

Pour dépasser ces limites de définition, on pourrait comprendre le harcèlement scolaire comme des comportements négatifs délibérés répétés à l'égard d'un individu, souvent isolé, percevant péniblement une issue à sa situation. Sur le terrain, on se résout le plus souvent à mesurer le caractère volontaire et la répétition des faits d'agression. Concrètement, si des actes se réitèrent vis-à-vis d'un même individu, il est hautement probable que ceux-ci soient délibérés, la victime ne parvenant plus à élaborer de mesures salvatrices avec le temps qui s'écoule. Nous nuancerons cette dernière considération dans la suite du texte.

Le harcèlement s'exerce de manière physique (coups, attouchements), verbale (insultes, intimidations), relationnelle (rejet, rumeur,), matérielle (vol, dégradation), ou encore via les technologies de l'information et de la communication (internet, portable). L'agir violent et destructeur fait écho à une créativité sans limite, non sans connaitre les effets de mode (par exemple « happy slapping »). Comme dans toute situation de maltraitance, la relation entre l'agresseur et la victime est définie par l'asymétrie propre à l'abus de pouvoir. Le harcèlement scolaire est une illustration parmi tant d'autres d'un rapport de force et d'un état de

domination d'un individu sur un autre. Par ailleurs, si la violence physique constitue une des formes fréquentes de harcèlement scolaire, avec son cortège de menaces et de tensions relationnelles, nous constatons l'émergence récente d'une maltraitance de type psychologique à travers les réseaux sociaux et les médias de communication, le cyber-harcèlement. Précisons également que le harcèlement scolaire se différencie des autres formes de maltraitance par le fait qu'il s'étaye habituellement sur un phénomène de groupe. En effet, la jouissance de faire mal s'amplifie par l'intérêt suscité dans le regard des autres, qu'ils soient spectateurs actifs (harceleurs secondaires) ou témoins (spectateurs passifs ou neutres) voire qu'ils tentent de défendre la victime. Si le « jeu de pouvoir » n'est pas au départ consciemment malveillant, il le devient rapidement lorsque le processus s'installe dans la durée. Même si l'agresseur prétexte que c'était un simple jeu (« c'était pour rire »), il a en lui une intention délibérée de détruire, appliquant dans ce mouvement une jouissance délétère. Le cyber-harcèlement, phénomène récent qui monte en puissance, permet d'humilier de façon rapide, groupée et indirecte en dehors des murs de l'école. Il est clair que les nouvelles technologies de communication démultiplient les possibilités de harcèlement, augmentant de facto la portée destructrice sur la victime l'amenant dans les cas extrêmes au suicide.

Quelle est la dynamique du harcèlement scolaire ?

Le processus est au départ habituellement insidieux, subtil, mettant en place une dynamique, s'appuyant sur une série d'interactions plus ou moins complexes. Comme dans la majorité des situations de maltraitance, le processus dépasse la relation duelle dysfonctionnelle entre les deux protagonistes principaux, l'agresseur et l'agressé. Dans les cas de figure de harcèlement scolaire, il y a lieu de tenir compte d'autres acteurs à savoir les harceleurs secondaires et les témoins, plus ou moins neutres et conscients de la dynamique maltraitante. Le fonctionnement psychique et les enjeux affectifs, relationnels, sont spécifiques au groupe auquel chaque acteur appartient (Farell et al., 2017). Etant donné que le harcèlement se déroule dans l'enceinte scolaire, les différents adultes, quelles que soient leur fonction et responsabilité professionnelles, occupent une place non négligeable dans le phénomène harcelant.

Epinglons quelques réactions comportementales et positions psycho-affectives issues de la confrontation entre notre expérience clinique et les travaux centrés sur la thématique. Les situations de harcèlement scolaire représentent les cas de figure qui voient co-exister les attitudes de coping et les mécanismes défensifs issus de l'inconscient. Pour notre part, nous optons pour une approche intégrative selon laquelle processus adaptatif par coping et mouvements de défense inconscients se soutiennent mutuellement, quand bien même les théories spécifiques différencient les concepts. A la suite des écrits d'Olweus, de nombreux auteurs ont proposé diverses typologies dans les relations de harcèlement (Fontaine, 2018). Galand et al ont affiné les statuts en montrant l'existence de sous-catégories en particulier pour « les agresseurs » et « les victimes » (Galand et al., 2009, 2012). Il n'est pas toujours aisé d'appréhender l'harceleur principal qui a, autour de lui, des agresseurs passifs qui le suivent comme leader. Quoiqu'il en soit, les harceleurs peuvent témoigner d'un déficit dans leurs compétences sociales ou au contraire témoigner d'une intelligence stratégique leur permettant de manipuler à leur profit les situations sociales. Les « agresseurs actifs » jugent la violence comme un média de manipulation souvent gagnant dans le jeu social. Ils recherchent dans

leurs relations avec leurs pairs une position dominante et souvent humiliante. Ils font preuve d'un détachement émotionnel par rapport à leurs actes ainsi qu'une absence de remord. Leur moralité est de type instrumental et empreinte d'un narcissisme massif. Ils sont dans le déni quant à leur responsabilité dans les retentissements de leurs agissements sur les victimes. Leur fonctionnement psychique peut évoquer celui de l'individu psychopathique. Les agresseurs passifs, apparaissant comme un groupe hétérogène de « suiveurs », sont rarement à l'initiative du harcèlement. La stratégie interactive s'avérant efficace dans le chef du harceleur a tendance à persister. Des mécanismes contextuels et psychosociaux renforcent le comportement de l'agresseur. Nous avons aussi observé que lorsqu'un événement quelqu'il soit a beaucoup de témoins, on constate d'une part une diffraction du sentiment de responsabilité personnelle et d'autre part une forme de « monitorage collectif » de l'attitude pertinente à adopter ; en d'autres termes, si personne n'intervient, c'est que la situation ne le nécessite pas. On observe un réflexe adaptatif qui consiste à se distancer de la victime pour éviter le risque d'y être assimilé. En rejetant la cible choisie par le harceleur, on respecte une norme sociale et renforce un sentiment d'appartenance au groupe. Ainsi, d'autres rôles que ceux d'agresseur et de victime sont déterminants dans le devenir des situations de harcèlement qui surviennent dans la plupart des cas devant des témoins. A côté du leader, il y a des sympathisants, des spectateurs plus ou moins actifs, tandis que les autres peuvent assister sans intervenir, ignorant, niant ou minimisant les faits. Selon les sources de publication, on retrouve des acolytes qui agissent de concert avec l'agresseur, des supporteurs actifs ou passifs qui prennent parti pour l'agresseur, des observateurs curieux qui s'en désintéressent, des témoins désapprobateurs et inactifs, des témoins défendant activement la victime…(Kubiszeswski et al., 2013, 2015). Du jeu de cette dynamique complexe va dépendre la gravité des conséquences quant à la santé physique et psychologique des victimes. En général, les réactions des témoins représentent un aspect déterminant dans l'arrêt ou la persistance du comportement de harcèlement. Les attitudes des témoins ont une influence prépondérante sur la santé mentale et physique de la victime (Kubiszeswski, 2016). Ils peuvent défendre « l'élève cible », observer passivement ou encore soutenir et encourager l'auteur du harcèlement. Néanmoins, les témoins sont souvent favorables à l'agresseur accentuant la détresse de la victime. Précisons que le statut neutre concerne habituellement des enfants « rescapés » du harcèlement. Il s'agit d'un groupe hétérogène d'enfants et d'adolescents qui font preuve de stratégies d'ajustement social ou de coping avec leurs pairs, potentialités qui les protègent du harcèlement (Scholte et al., 2007). Ils témoignent de compétences efficaces d'intégration à un groupe de pairs en intériorisant leurs normes et coutumes avec pour effet une protection contre les harceleurs (Tremblay et al., 2018). Ils savent en particulier tisser des liens d'amitié, protecteurs vis-à-vis des problèmes internalisés. Mais ces enfants et adolescents, bien que ne subissant pas personnellement le harcèlement, participent à celui-ci en tant que témoins, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'ampleur de la gravité de la souffrance des victimes. Ainsi, le cercle infernal du harcèlement scolaire s'opère dans un contexte social élargi dans lequel un grand nombre d'acteurs interagissent. La dynamique du harcèlement scolaire implique bien plus que les deux principaux protagonistes. Le tiers que constitue l'entourage représente un élément-clé dans la pérennisation de la maltraitance.

Parmi les enfants harcelés, on observe des trajectoires distinctes de victimisation. Pour certains d'entre eux, les faits de harcèlement ne constituent qu'un court épisode indiscutablement pénible mais qu'ils parviennent à surmonter de façon relativement rapide et efficace. Dans d'autres cas de figure, le phénomène se chronicise en lien potentiellement avec certains facteurs de risque, pouvant avoir notamment des retentissements sur la stratégie de prise en charge. A la suite des travaux d'Olweus, on peut distinguer deux catégories principales de victimes, l'une qualifiée de « passive » et l'autre d'« active » (Olweus, 1978, 1993, 1999). Les victimes passives sont des enfants ou des adolescents timides, solitaires, témoignant d'un manque de confiance en eux et d'une mauvaise estime d'eux-mêmes. Ils sont des proies faciles en particulier pour les agresseurs actifs. Il n'est pas rare qu'ils présentent un syndrome anxio-dépressif associé à une phobie scolaire, conduisant dans certains cas à une dérive suicidaire. Les victimes actives voire provocatrices agissent comme des « architectes de leur statut » (Galand, Baudouin, 2015). Elles semblent tirer de leur situation des bénéfices secondaires. Cette typologie binaire demande évidemment beaucoup de nuances. Retenons que les harcelés ne développent pas nécessairement une passivité par rapport à ce qu'ils subissent. Ce n'est qu'avec le temps qu'une résignation voire un syndrome d'accommodation prennent place dans leur fonctionnement psychique et relationnel. Concrètement, les victimes tentent généralement par elles-mêmes d'adopter toute une série de réactions face au harcèlement dont certaines peuvent en effet améliorer leur état affectif même si la plupart d'entre elles n'ont pas vraiment d'impact sur le harcèlement en tant que tel. Quoiqu'il en soit, les victimes de harcèlement sont prises généralement dans un cycle d'épuisement et d'impuissance aux répercussions à court et à long termes dommageables.

Poursuivons avec d'autres observations. Beaucoup de harcelés se sentent fautifs et responsables de ce qui leur arrive ; ils se vivent aussi comme différents, « pas comme les autres ». Dans leur récit, ils mettent en avant des manières d'être pour expliquer la victimisation subie. Certains estiment que leur part de responsabilité est liée à leurs réactions face à l'agresseur, ne parvenant pas, d'après eux, à adopter les bons comportements pour faire cesser la dynamique maltraitante. Etant donné la stratégie interactive du harcèlement, nombre de victimes tentent de modifier leurs attitudes et habitudes afin de se conformer aux attentes du harceleur. Faudrait-il alors accepter une soumission totale dans l'espoir d'attirer la sympathie ?.... Dans la majorité des cas, ce mouvement se révèle inefficace. D'autres harcelés essaient d'utiliser l'humour, espérant un rapprochement avec le harceleur mais en vain. Peu d'enfants victimes essaient de se rebeller, que ce soit de façon délibérée, planifiée, ou impulsivement. Par ailleurs, la tentative de s'expliquer conduit rarement à l'arrêt du harcèlement. D'aucuns optent pour la discrétion et l'évitement des confrontations. La distance physique (rester à domicile sous prétexte d'une maladie) n'apporte qu'un bref répit, stratégie qui ne décourage nullement l'agresseur. On voit apparaitre parfois un refus de se rendre à l'école, faisant le lit d'une phobie scolaire. Plus loin, c'est une réelle distanciation géographique (changement d'établissement scolaire) qui sauvera la victime. Ainsi, en changeant radicalement d'environnement, l'enfant harcelé peut se dégager d'une position de victimisation ; quitter le lieu du harcèlement représente une échappatoire qui a un effet positif à travers la reconnaissance et le développement de compétences personnelles, mises en sourdine par le processus de harcèlement. Par ailleurs, quelques victimes choisissent

d'investir d'autres sphères en pratiquant par exemple une activité parascolaire (sport, détente,...). Quoiqu'il en soit, les échecs liés aux diverses tentatives pour échapper à la situation alimentent de manière tenace une culpabilité, quand ce n'est pas une honte, chez les enfants harcelés. Il en découle un sentiment de responsabilité de devoir sortir par eux-mêmes du processus de harcèlement. C'est ainsi que beaucoup n'osent demander de l'aide à l'entourage (encore moins aux parents), convaincus qu'aucune intervention externe ne peut résoudre la situation. Seulement une minorité d'enfants fait appel à un tiers, se confiant occasionnellement, tout en minimisant la situation. Les enfants harcelés rechercheront peu fréquemment le soutien des adultes au sein de l'institution scolaire tout en l'espérant secrètement. Cette réticence s'explique par la peur des représailles et la crainte que leur image soit encore davantage ternie. Les enfants pensent également que les enseignants « ferment les yeux » ayant délibérément choisi de ne pas intervenir (Ttofi et al., 2011). Ainsi, les victimes de harcèlement indiquent que se confier à un adulte de l'école est une stratégie peu efficace en termes d'aide, de soutien social et de protection. Rappelons combien les enseignants impriment une dynamique de groupe dans les classes. En 2014, Galand et al ont montré que dans les classes où les enseignants traitent de manière inéquitable les élèves, par exemple en valorisant les plus performants, le risque de harcèlement est davantage présent que dans celles où les adultes interviennent avec impartialité, réagissant rapidement en cas de conflits ou de moqueries entre élèves (Galand et al. 2004). Cette étude confirme la place du tiers dans la genèse, le maintien et l'arrêt du processus de harcèment scolaire.

Quels sont les impacts sur l'enfant harcellé ?

Les conséquences du harcèment scolaire sont globalement analogues à celles observées dans les autres types de maltraitance. A ce propos, reconnaissons que toute forme d'inadéquation envers l'enfant, qu'elle soit de nature sexuelle, physique ou encore qu'elle recouvre les aspects de négligence, implique de facto une dimension de maltraitance psychologique. Un enfant qui est en permanence nié, rabaissé, humilié, est d'une certaine manière plus en danger sur le plan psychique que celui qui se fait régulièrement frapper. La maltraitance vécue durant l'enfance génère tout un cortège de symptômes traduit dans le mal-être psychique. Des résultats convergents et répliqués indiquent que le harcèlement scolaire est associé à un risque accru de perturbations psycho-affectives et de problèmes comportementaux, ainsi qu'à une faiblesse d'engagement dans les apprentissages (Galand, Dernoncourt, Mirzabekiantz, 2009). Des retentissements négatifs du harcèlement peuvent se manifester aussi bien chez les victimes que chez les auteurs et chez les jeunes qui en sont témoins (Reijntjes et al. 2010, Janosz et al. 2012). Les enfants harcelés risquent de développer une vision très négative de leur identité et de leur avenir, du monde en général, état qui entraînera potentiellement une menace suicidaire éventuellement différée à l'adolescence ou à l'âge adulte.

La destructivité liée au harcèlement scolaire peut être corrélée à certains facteurs individuels et contextuels. Le premier concerne la personnalité préalable de l'enfant. Si tout individu peut être victime de harcèlement, il parait évident que plus l'enfant concerné est doté d'un tempérament stable et équilibré, d'une image positive de lui-même, d'une capacité à s'énoncer et à recourir à de l'aide, plus il pourra dénoncer la maltraitance et faire face aux retentissements de celle-ci. À l'opposé, si l'enfant victime est isolé, n'a pas confiance en lui,

ne s'exprime pas facilement, le risque est grand de voir s'installer la stratégie maltraitante dans la durée, et ce pendant des mois voire des années. Un autre aspect concerne la présence d'un entourage socio-familial de qualité dans le sens d'une préoccupation à l'égard de l'enfant et d'une capacité à agir en cas de nécessité. Tous les cas de figure se rencontrent, du groupe familial attentif, chaleureux et protecteur, à la famille peu ou pas impliquée, elle-même prise dans des dysfonctionnements délétères. Dans la suite de ce paramètre, un facteur non négligeable consiste dans les modalités d'accueil sitôt que l'enfant se confie ou que l'adulte repère des signes de souffrance. Plus il sera écouté, pris au sérieux et efficacement aidé voire soigné, plus le jeune harcelé pourra assumer et dépasser les impacts traumatogènes de la maltraitance. Concrètement, il s'agit d'accepter les aléas de l'existence, de les intégrer dans un parcours de vie, une histoire à (re)-construire le cas échéant avec l'aide d'un spécialiste. D'aucuns évoqueront la notion de résilience qui s'étaye entre autres sur la présence de tiers bienveillants, soutenants et fiables. Ceci étant, au-delà des campagnes de sensibilisation et des programmes de formation, il existe encore des professionnels qu'ils appartiennent à la première ou à la deuxième ligne, ne voulant ni voir ni entendre, ou peu enclins à intervenir s'appuyant sur le principe de neutralité qui, dans ce cas, est loin d'être bienveillant.

Derrière des cortèges symptomatiques, des comportements plus ou moins adressés, la victime de harcèlement scolaire tente et d'exprimer sa détresse et de sortir d'une dynamique dont les tenants et aboutissants lui échappent. On distingue habituellement deux grandes catégories qui se révèlent schématiques sur le plan clinique. La première regroupe les troubles communément appelés internalisés. On retrouve les attitudes de soumission, de passivité de la victime face aux événements et aux personnes; appartiennent également à ce regroupement les troubles anxieux et dépressifs, les atteintes identitaires avec isolement, manque de confiance en soi, difficultés d'apprentissage et/ou de concentration. L'autre catégorie rassemble les troubles externalisés. Ici, l'enfant ou l'adolescent fait preuve d'une réactivité traduite par l'agitation voire l'agressivité (auto- ou hétéro-). On y retrouve également des troubles de la socialisation, de l'opposition, voire de la provocation ; par ailleurs, il n'est pas rare d'observer des conduites addictives, ou encore des fugues répétées. Les actes de violence envers les autres sont dirigés tantôt vers les semblables, tantôt envers les animaux. L'agressivité est aussi retournée sur le sujet lui-même prenant par exemple la forme de l'automutilation.

Quant au cyber-harcèlement, il peut être assimilé à une forme de maltraitance psychologique ou d'abus émotionnel particulier dans le sens qu'il peut être généré dans l'anonymat et sans limite de par la puissance d'extension et de propagation des technologies de communication. Face à l'abus émotionnel, la jeune victime en ressort rarement indemne. Les répercussions dépendent de l'intensité du traumatisme et de sa durée, des ressources personnelles de l'enfant, de ses capacités de résilience, des réactions de l'environnement socio-familial. Dans ce type de maltraitance, lorsque la situation est dévoilée, l'enfant peut adopter des attitudes de loyauté voire s'auto-accuser, estimant comme on l'a évoqué plus haut, être le seul responsable des interactions pathogènes. Rappelons à ce sujet le livre autobiographique de Jules Renard, « Poil de Carotte » retraçant une chronique dramatique de la maltraitance essentiellement psychologique, plaidoyer convaincant en faveur des Droits de l'Enfant. Il s'agit du parcours

de François, cadet de la famille, appelé « Poil de Carotte » par ses taches de rousseur et ses cheveux roux. Mal-aimé, humilié, il est l'objet d'une maltraitance au long cours que ce soit de la part de sa mère que de ses condisciples. Ill tente désespérément de correspondre à l'attente de ses proches, allant jusqu'à reconsidérer, une distorsion cognitive étant à l'œuvre, le mythe familial pensant qu'il est un enfant adopté… Il n'est pas rare que la maltraitance psychologique s'exprime sous une forme insidieuse, sous une apparente douceur, du moins au début du processus. Tout ce qui met en cause l'intégrité du jeune sujet, comme les agressions verbales, les dévalorisations systématiques, les atteintes de l'image, les humiliations, fait partie des violences psychologiques quotidiennes. L'angoisse de ne pas être aimé, le sentiment de ne pas être aimable et d'être exclu renforcent le processus pathogène. Les jeunes victimes sont rarement reconnues dans les traumatismes subis et connaissent avec le temps si aucun arrêt n'est acté, des parcours de vie marqués par une atteinte de leur identité, générant une honte perceptible, un manque de confiance dans leurs compétences quand ce n'est pas une culpabilité envahissante. Un auteur comme Tisseron a développé les multiples aspects de la honte liés aux retombées de l'abus émotionnel, qu'il différencie de la culpabilité (Tisseron, 1992). Et il arrive que le jeune « cyber-harcelé » ne puisse pas ou plus envisager une issue honorable à ce qu'il vit et finisse par se donner la mort. Ainsi, le harcèlement psychologique, prenant habituellement place à partir des interactions au sein de l'école, se traduit par des manifestations négatives sans impliquer directement le média du corps. Cet abus émotionnel est souvent invisible et, en cela, il n'en est que potentiellement plus dommageable au regard des ecchymoses, brûlures, fractures,… que génère la maltraitance physique (de Becker, Hayez, 2018). En l'absence de lésions et de séquelles objectives, quand la parole fait défaut et que l'enfant ne laisse rien paraitre de ce qu'il vit entre autres par un phénomène d'accommodation, cette forme de maltraitance psychologique se révèle compliquée à diagnostiquer. Et aucun trouble présenté par le jeune harcelé n'est pathognomonique. Les difficultés de l'enfant ou de l'adolescent, les éventuels signes de détresse sont loin d'être cliniquement significatifs et ce d'autant qu'ils se retrouvent dans de nombreuses expressions psychopathologiques.

Quelles sont les prises en charge à promouvoir ?

Toute prise en charge inclut des actions préventives et curatives qui gagnent à être pensées et intégrées dans une « enveloppe partenariale ». Comme la figue 1 le schématise, le harcèlement scolaire concerne de nombreux acteurs qu'ils appartiennent au domaine de l'éducation, de l'enseignement, de l'aide, des soins et le cas échéant à celui de la justice. Nous proposons aussi de porter l'attention aux quatre groupes de jeunes acteurs que sont les victimes, les agresseurs, les harceleurs secondaires et les témoins adoptant une position plus ou moins neutre. Il s'agit en effet d'un phénomène dans lequel les dynamiques de groupe jouent un rôle essentiel au-delà même des caractéristiques individuelles des protagonistes concernés. Rappelons combien ces situations dépassent largement la dualité entre un agresseur et une victime, impliquant les témoins passifs ou neutres et les harceleurs secondaires ou suiveurs. Ces derniers ont parfois vécu une expérience antérieure traumatique de victimisation ; ils ont occasionnellement été eux-mêmes agresseurs. Soulignons également que ceux et celles qui sont en position de témoins neutres (spectateurs passifs) représentent

une proportion importante d'enfants impliqués dans les stratégies de harcèlement. Il est donc important de s'en préoccuper activement. De manière globale, les différentes lignes de prévention méritent d'être activées que ce soit à travers les campagnes de sensibilisation générale ou dans des interventions ciblées à l'intention des protagonistes impliqués dans la dynamique du harcèlement scolaire. Il s'avère pertinent, tout en respectant le cadre du secret professionnel de chaque praticien et celui du secret partagé, la confidentialité de la relation thérapeutique, les missions spécifiques des intervenants et des structures auxquelles ils appartiennent, de croiser les regards, d'établir les relais opportuns entre le lieu du harcèlement et les espaces d'aide et de soins appropriés. Quoiqu'il en soit, ces situations peuvent être considérées comme des formes particulières d'interactions négatives entre plusieurs acteurs. Notons que l'émergence des situations de harcèlement au sein de l'école est favorisée par la convergence des caractéristiques personnelles de certains enfants ou adolescents, qu'ils soient en position de harceleur ou de harcelé, et les modes de fonctionnement des contextes scolaires qui créent un terreau plus ou moins favorable à leur développement. Pour être efficaces, les démarches de prévention et les interventions thérapeutiques doivent se mettre en place à travers une approche systémique mobilisant l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Parmi ceux-ci, les enseignants ont évidemment un rôle capital à jouer. Les jugements qu'ils portent sur le harcèlement scolaire déterminent leurs comportements à cet égard. Le travail en réseau demande de la rigueur et du respect ; évitons alors si possible un isomorphisme délétère entre la dynamique du harcèlement scolaire impliquant plusieurs jeunes acteurs et les interactions souvent délicates entre partenaires au sein de l'enveloppe professionnelle.

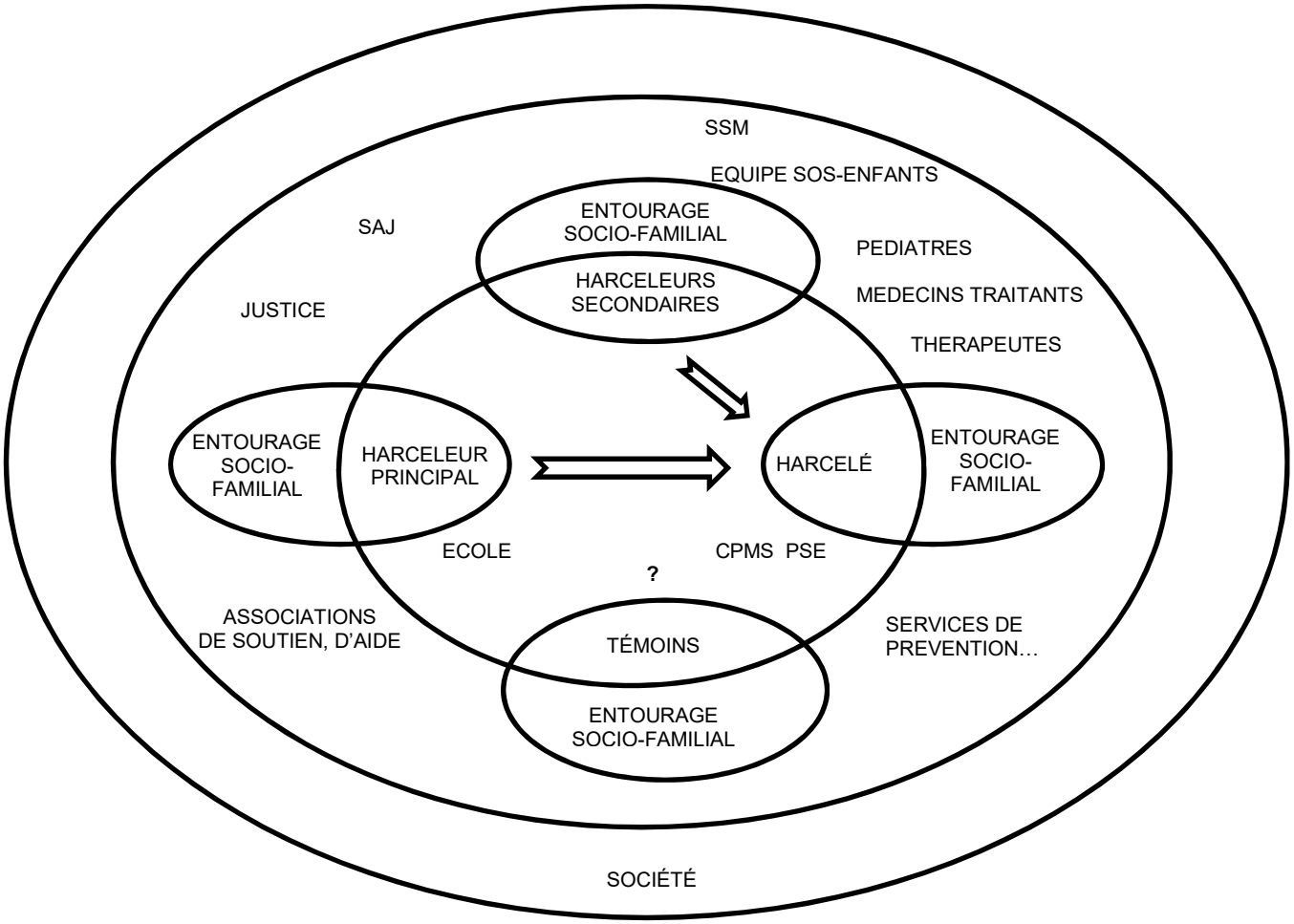

FIGURE 1 : L'enveloppe partenariale et ses niveaux d'intervention

Il existe de multiples axes de prévention intéressants à developper. D'une manière générale, prévenir le harcèlement consiste à soutenir dès le plus jeune âge une socialisation épanouissante et respectueuse, se mettant en place bien avant la fréquentation d'un espace de vie comme l'école. Deux acteurs-clés, qui sont les membres de la famille et les pairs, sont à l'œuvre dans ce processus. Concrètement, il s'agit de soutenir le développement précoce des attitudes d'aide, de partage, de soutien et de coopération, tout en étant conscients que les premières manifestations de comportements prosociaux sont liées à une « inclinaison naturelle ». Il apparait que, dès un an et demi, les jeunes enfants peuvent aider spontanément leurs pairs sans attendre une récompense en retour. Cette attitude d'entraide témoigne d'une empathie émotionnelle. L'empathie cognitive apparaît plus tardivement vers quatre ans quand les enfants deviennent capables de se représenter les émotions des autres. Elle est une composante de la théorie de l'esprit. La socialisation des enfants est principalement stimulée dans le cadre familial dans lequel on apprend idéalement à gérer la colère et à préférer les élans altruistes aux comportements agressifs en particulier dans les contextes de frustration. On observe, avec la mise en place d'une socialisation de qualité, une diminution progressive des mouvements d'agressivité. Brownell et al. montrent que les enfants âgés de moins de trente mois témoignant de comportements d'aide et de partage, reposant sur des empathies émotionnelles complexes, ont des parents qui les rencontrent plus souvent sur leurs élans affectifs (Brownell et al., 2013). A l'opposé, dans les contextes familiaux violents et insécures, les enfants peuvent adopter des comportements chroniques empreints de violence dans les relations sociales tant dans le cadre familial qu'avec leurs pairs. Le risque est alors élevé de voir se chroniciser des attitudes agressives comme le harcèlement.

Bien des initiatives de prévention sont destinées aux professionnels travaillant dans les structures scolaires. Il est essentiel que les équipes éducatives et enseignantes soient sensibilisées à la problématique du harcèlement scolaire et à ses conséquences. Bien penser ne suffit pas pour aider les enfants victimes à faire face à la réalité. Les professionnels sont aussi invités à être attentifs à leurs propres représentations alimentées vraisemblablement par des sentiments divers et contradictoires de colère, de peurs,… Notons que les intervenants de première ligne ne détectent qu'occasionnellement ces cas de figure étant donné le peu de visibilité de ceux-ci. Ils n'ont pas toujours une compréhension claire de la nature et de la dynamique des phénomènes de harcèlement, ce qui les empêche de les distinguer des autres formes de violence. Nous voyons là toute l'importance de sensibiliser les adultes afin qu'ils puissent repérer les dysfonctionnements et les stratégies de harcèlement en proposant une offre de parole et d'aide aux enfants en difficulté. Divers programmes de sensibilisation et de formation existent comme ceux mis en place depuis des années dans les pays scandinaves (Salmivalli et al., 2013). Ceux-ci sont pionniers dans la lutte et la prévention du harcèlement scolaire et dans le développement du bien-être des élèves. La qualité de leur système éducatif crée de bonnes conditions humaines, matérielles et organisationnelles pour la mise en place de programmes ciblés. Par ailleurs les sociétés scandinaves témoignent d'une forte sensibilité à la question du harcèlement et les équipes pédagogiques ont un sentiment élevé de responsabilité envers leurs élèves. La question de l'application de tels programmes ne peut être posée uniquement sur un plan technique. Les aspects sociétaux, culturels et la sensibilité des acteurs au sein des structures scolaires apparaissent comme des facteurs déterminants de

réussite ou d'échec dans l'efficacité de ces programmes. Soulignons également qu'une approche inclusive, centrée sur la promotion du respect de chacun(e) et la lutte contre toute forme de malveillance, pourrait s'avérer plus fructueuse qu'une approche centrée exclusivement sur le harcèlement (Galand, Carra, Verhoeven, 2012). A titre d'illustration, évoquons le programme anti-harcèlement mis en place sous l'égide du ministère de l'éducation finlandais. Appliqué dans la plupart des établissements scolaires de ce pays, il donne des résultats encourageants quant à la baisse des comportements de harcèlement et à l'augmentation de l'empathie pour les victimes et donc à l'amélioration de leur bien-être (Garandeau et al., 2014).

Loin d'être exhaustifs, mettons l'accent sur quelques aspects spécifiques liés aux rencontres avec l'enfant victime de harcèlement. Il peut s'avérer pertinent et utile que le jeune harcelé bénéficie d'un accueil des multiples émotions liées à la situation vécue. [Hayez, de Becker, 2010). D'une manière générale, le clinicien veille à se préparer à recevoir des expressions de stress, de colère, de souffrance…tout en stimulant l'enfant à parler, en lui posant des questions ouvertes et non directives. Afin d'appréhender le contexte et la dynamique du harcèlement, le professionnel ne doit pas hésiter pas à reformuler (« si je comprends bien ce que tu me racontes… »). La reformulation s'ancre dans le discours de l'enfant afin de l'inviter à poursuivre. Il ya lieu d'identifier les émotions tout en faisant preuve d'empathie (« Oui, je comprends, tu as peur, tu te sens inquiet… »). Rappelons qu'il est sage d'utiliser le « je », qui humanise la relation, et de tolérer les silences, qui encourage la personne à s'exprimer. Par contre, nous évitons de poser des questions fermées, d'enchaîner une suite d'interrogations dirigées, qui ressemble à un interrogatoire, de couper la parole, entravant la libre expression et influençant le récit, de formuler plusieurs fois la même demande, donnant l'impression à l'enfant qu'il doit changer sa réponse préalable. De plus, nous n'utilisons guère la forme interronégative revêtant un caractère culpabilisant (« Tu n'as pas réussi à te défendre ? ») ni les « pourquoi ? » résonnant comme un jugement (« Pourquoi as-tu gardé le silence ? »), mais en privilégiant les « comment ? » (« Comment as-tu fait pour continuer à... ? »).

Plus loin dans le décours d'une thérapie, nous réfléchissons avec l'enfant à de nouvelles façons de répondre, de se positionner, pour l'aider à ne plus rentrer dans un jeu de pouvoir. Prenons un exemple. Kevin recevait souvent des coups de poing dans le dos en classe. Quand il se retournait, l'autre élève lui disait « tais-toi ! ». Kevin répondait alors « mais je n'ai rien dit ! ». Ensemble nous avons inventé une nouvelle façon d'agir en répondant : « oui, je suis moi » (jeu de mot sur « t'es toi »). Le harceleur se retrouva en pleine confusion et sentit que quelque chose avait changé. Ainsi, à côté d'un soutien psychothérapeutique sous forme d'une énonciation et d'une réélaboration des affects, l'enfant victime gagne à être accompagné dans les aspects du Réel Social, bénéficiant entre autres de jeux de rôles initiés par le clinicien. Ceux-ci l'aident à concevoir d'autres modalités concrètes afin de remettre en place le respect de son intégrité. L'enfant est ainsi « entrainé » dans son langage corporel, sa voix, sa gestualité à énoncer la limite (« Non ! »). Cette démarche de soin inclut le cas échéant les membres de la famille, éventuellement la fratrie de l'enfant concerné. Il est également intéressant dans cette perspective de travailler avec la victime les aspects de renforcement de son assurance en analysant avec elle l'adéquation de ses réponses en fonction du contexte et

du milieu. Il est clair aussi que la possibilité pour la victime d'expérimenter des interactions sociales constructives dans d'autres sphères de vie que le lieu de maltraitance devrait être soutenue tant par les professionnels que par la famille.

À l'heure actuelle, les interventions thérapeutiques concernent surtout les victimes et les agresseurs. Une attention particulière devrait être portée aux autres enfants qu'ils soient neutres, témoins ou encore agresseurs passifs entraînés dans la dynamique du leader. Les témoins pourraient aussi, de par leur exposition indirecte à l'agressivité, redouter devenir les prochaines victimes, générant outre une détresse un sentiment négatif vis-à-vis du contexte scolaire. Ainsi, les élèves témoins occupent un rôle central dans la prévention du harcèlement et dans l'amélioration de l'ambiance scolaire. Une phase thérapeutique ciblée pourrait les aider à quitter une position d'observateur passif en les confortant dans des ajustements d'actions favorisant leur intervention active face au harcèlement. Selon l'impact de la maltraitance à leur niveau, il est aussi indiqué de mettre en place un accompagnement psychothérapeutique à leur intention.

Pour conclure

Le harcèlement est une forme particulièrement insidieuse de comportements et de stratégies agressives qui s'introduisent dans les pans de la vie sociale, de la maternelle jusqu'à la maison de retraite en passant par toutes les structures institutionnelles. Comme le précise Olweus, le harcèlement scolaire concerne un des principes démocratiques fondamentaux ; chaque individu a le droit de ne subir ni oppression ni humiliations intentionnelles et répétées, à l'école comme dans la société en général (Olweus, 1993, 1999).

Pour Platon, l'enfant doit être « canalisé » dès la naissance par une éducation ferme et bienveillante pour qu'il ne devienne pas un « tyran » ou un « harceleur » envers son entourage. Loin de constituer une fatalité, le harcèlement en milieu scolaire demande de la part des différents intervenants, professionnels et familiers, d'œuvrer efficacement afin de permettre à tous les enfants de profiter de l'école pour apprendre, grandir et s'épanouir en sécurité physique et psychique. En conséquence, les professionnels sont attendus à se positionner, à réagir, en prenant comme fils rouges l'aide, les soins voire la protection des personnes les plus vulnérables de la société. En pratique, il y a lieu de dépasser une approche strictement individuelle pour intégrer les caractéristiques du contexte ainsi que les multiples interactions entre individus.

Bibliographie

- Brownell C., Iesue S., Nichols S., Svetlova M. 2013 « Mine or Yours? Development of sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding ». Child Development, 84(3), 906-920.

- de Becker E., Charlier D., Kinoo Ph., Wintgens A. 2016 « La maltraitance psychologique à l'égard des enfants : quels repères théorico-cliniques » in Collectif « Eléments pour une psychologie de la maltraitance ». Sciences Humaines et Sociales, Psychologie EPU (Publibook Université), France, pp. 21-52.

- de Becker E., Mirzabekiantz G., Beague M. 2018 « Questions juridiques et thérapeutiques dans les prises en charge des situations de maltraitance infantile » Psychothérapies, 1 (Vol. 38), pp. 15-26.

- de Becker E., Hayez J-Y. 2018 « la pédophilie » collection Que penser de ? , Paris et Namur, éditions Jésuites.

- Farrell A.D., Thompson E., Mehari K.R. 2017 « Dimensions of peer influences and their relationship to adolescents' aggression and other problem behaviors » Journal of Youth and Adolescence, 46(6), 1351-1369.

- Fontaine R. 2018 « Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir », Enfance, vol. 3, no. 3, 2018, pp. 393-406.

- Galand B., Philippot P., Petit S., Born M., Buidin, G. 2004 « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives » Revue des sciences de l'éducation, 30, 465-486.

- Galand B., Dernoncourt O., Mirzabekiantz, G. 2009 « Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école ». Revue suisse des sciences de l'éducation, 31, 33-56.

- Galand B., Carra C., Verhoeven M. (Eds.) 2012 « Prévenir les violences à l'école » Paris, Presses Universitaires de France.

- Galand B., Hospel V. 2013 « Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the mediation effect of depression and the moderation effect of social support» British Journal of Educational Psychology, 83, 569-590.

- Galand B., Baudouin N. 2015 « Qu'est-ce qui anime les auteurs du harcèlement : pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ? » In C. Beaumont B. Galand S. Lucia, (Eds.), « Les Violences en milieu scolaire : définir, prévenir et agir ». Presses de l'Université de Laval, 49-67.

- Garandeau C.F., Lee I.A., Salmivalli C. 2014 « Differential effects of the KiVa antibullying program on popular and unpopular bullies ». Journal of Applied Developmental Psychology, 35, 44-50.

- Hart S N., Glaser D. 2011 « Psychological maltreatment – Maltreatment of the mind: a catalyst for advancing child protection toward proactive primary prevention and promotion of personal wellbeing » Child Abuse Negl 2011; 35: 758-766.

- Hayez J-Y., de Becker E. 2010 « La parole de l'enfant en souffrance. Accueillir, évaluer, accompagner » Dunod.

- Janosz M., Pascal S., Galand B. 2012 « Etre témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire ». In B.Galand, C.Carra, M.Verhoeven (Eds.), Prévenir les violences à l'école (pp. 93-109). Paris : Presses Universitaires de France.

- Kubiszewski V., Fontaine R., Huré K., Rusch E. 2013 « Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire » L'Encéphale, 39(2), 77-84.

- Kubiszewski V., Fontaine R., Potard C., Auzoult L. 2015 « Does Cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? » Computers in Human Behavior, 43, 49-57.

- Kubiszewski V. 2016 « Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires » Pratiques psychologiques, 22(3), 205-219.

- Olweus D. 1978 « Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys » Washington, DC : Hemisphere Press (Wiley).

- Olweus D. 1993 « Bullying in Schools: What We Know and What We Can Do ». Londres : Blackwell.

- Olweus D., Limber S. 1999 « Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Boulder » Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

- Reijntjes A., Kamphuis J. H., Prinzie P., Telch M. J. 2010 « Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies » Child Abuse and Neglect, 34(4), 244-252.

- Salmivalli C., Poskiparta E., Ahtola A., Haatja A. 2013 « The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland ». European Psychologist, 18, 79-88.

- Scholte R., Engels R., Overbeek G., Kemp R., Haselager G. 2007 « Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence » Journal of Abnormal Child Psychology, 35, 217-228.

- Tremblay R.E., Vitaro F., Côté S.M. 2018 « Developmental Origins of Chronic Physical Aggression: A Bio-psycho-social Model for the Next Generation of Preventive Interventions ». Annual Review of Psychology, 69, 383-407.

- Tisseron S. 1992 (réédition 2007) « La honte, psychanalyse d'un lien social ». Dunod.

- Ttofi M. M., Farrington D. P., Lösel F., Loeber R. 2011 «The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies ».Criminal Behaviour and Mental Health, 21(2), 80-89.