

**Université de Poitiers**  
**Faculté de Médecine et Pharmacie**

ANNEE 2014

Thèse n°

**THESE**  
**POUR LE DIPLOME D'ETAT**  
**DE DOCTEUR EN MEDECINE**  
**(décret du 16 janvier 2004)**

**MEMOIRE**  
**du DIPLOME D'ETUDES SPECIALISEES**  
**DE PSYCHIATRIE**  
**(décret du 10 septembre 1990)**

présentée et soutenue publiquement  
le 6 novembre 2014 à Poitiers  
par Madame Virginie LINLAUD

**Le harcèlement scolaire entre pairs. A propos d'une étude en Vienne visant à évaluer l'apport d'un support ludique mettant en jeu les émotions**

**Composition du Jury**

**Président** : Monsieur le Professeur Ludovic GICQUEL

**Membres** : Monsieur le Professeur Daniel MARCELLI  
Monsieur le Professeur Jean-Louis SENON  
Monsieur le Professeur Roger GIL  
Madame le Docteur Isabelle ROBERT

**Directeur de thèse** : Madame le Docteur Nicole CATHELIN

*Le Doyen,*

Année universitaire 2014 - 2015

## LISTE DES ENSEIGNANTS DE MEDECINE

### Professeurs des Universités-Praticiens Hospitaliers

1. AGIUS Gérard, bactériologie-virologie
2. ALLAL Joseph, thérapeutique
3. BATAILLE Benoît, neurochirurgie
4. BENSADOUN René-Jean, cancérologie – radiothérapie (**en disponibilité 1 an à compter de janvier 2014**)
5. BRIDOUX Frank, néphrologie
6. BURUCOA Christophe, bactériologie - virologie
7. CARRETIER Michel, chirurgie générale
8. CHEZE-LE REST Catherine, biophysique et médecine nucléaire
9. CHRISTIAENS Luc, cardiologie
10. CORBI Pierre, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire
11. DEBAENE Bertrand, anesthésiologie réanimation
12. DEBIAIS Françoise, rhumatologie
13. DROUOT Xavier, physiologie
14. DUFOUR Xavier, Oto-Rhino-Laryngologie
15. EUGENE Michel, physiologie (**surnombre jusqu'en 08/2016**)
16. FAURE Jean-Pierre, anatomie
17. FRITEL Xavier, gynécologie-obstétrique
18. GAYET Louis-Etienne, chirurgie orthopédique et traumatologique
19. GICQUEL Ludovic, pédopsychiatrie
20. GILBERT Brigitte, génétique
21. GOMBERT Jean-Marc, immunologie
22. GOUJON Jean-Michel, anatomie et cytologie pathologiques
23. GUILHOT-GAUDEFFROY François, hématologie et transfusion
24. GUILLET Gérard, dermatologie
25. GUILLEVIN Rémy, radiologie et imagerie médicale
26. HADJADJ Samy, endocrinologie et maladies métaboliques
27. HAUET Thierry, biochimie et biologie moléculaire
28. HERPIN Daniel, cardiologie
29. HOUETO Jean-Luc, neurologie
30. INGRAND Pierre, biostatistiques, informatique médicale
31. IRANI Jacques, urologie
32. JABER Mohamed, cytologie et histologie
33. JAAFARI Nematollah, psychiatrie d'adultes
34. JAYLE Christophe, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire
35. KARAYAN-TAPON Lucie, cancérologie
36. KEMOUN Gilles, médecine physique et réadaptation (**en détachement 2 ans à compter de janvier 2014**)
37. KITZIS Alain, biologie cellulaire
38. KRAIMPS Jean-Louis, chirurgie générale
39. LECRON Jean-Claude, biochimie et biologie moléculaire
40. LEVARD Guillaume, chirurgie infantile
41. LEVEZIEL Nicolas, ophtalmologie
42. LEVILLAIN Pierre, anatomie et cytologie pathologiques
43. MACCHI Laurent, hématologie
44. MARECHAUD Richard, médecine interne
45. MAUCO Gérard, biochimie et biologie moléculaire
46. MEURICE Jean-Claude, pneumologie
47. MIGEOT Virginie, santé publique
48. MILLOT Frédéric, pédiatrie, oncologie pédiatrique
49. MIMOZ Olivier, anesthésiologie - réanimation
50. MORICHAU-BEAUCHANT Michel, hépato-gastro-entérologie
51. NEAU Jean-Philippe, neurologie
52. ORIOT Denis, pédiatrie
53. PACCALIN Marc, gériatrie
54. PAQUEREAU Joël, physiologie
55. PERAULT Marie-Christine, pharmacologie clinique
56. PERDRISOT Rémy, biophysique et médecine nucléaire
57. PIERRE Fabrice, gynécologie et obstétrique
58. POURRAT Olivier, médecine interne
59. PRIES Pierre, chirurgie orthopédique et traumatologique
60. RICCO Jean-Baptiste, chirurgie vasculaire
61. RICHER Jean-Pierre, anatomie
62. RIGOARD Philippe, neurochirurgie
63. ROBERT René, réanimation
64. ROBLOT France, maladies infectieuses, maladies tropicales
65. ROBLOT Pascal, médecine interne
66. RODIER Marie-Hélène, parasitologie et mycologie
67. SENON Jean-Louis, psychiatrie d'adultes (**surnombre jusqu'en 08/2017**)
68. SILVAIN Christine, hépato-gastro-entérologie
69. SOLAU-GERVAIS Elisabeth, rhumatologie
70. TASU Jean-Pierre, radiologie et imagerie médicale
71. TOUCHARD Guy, néphrologie
72. TOURANI Jean-Marc, cancérologie
73. WAGER Michel, neurochirurgie

**Maîtres de Conférences des Universités-Praticiens Hospitaliers**

1. ALBOUY-LLATY Marion, santé publique
2. ARIES Jacques, anesthésiologie - réanimation
3. BEBY-DEFAUX Agnès, bactériologie - virologie
4. BEN-BRIK Eric, médecine du travail
5. BILAN Frédéric, génétique
6. BOURMEYSTER Nicolas, biologie cellulaire
7. CASTEL Olivier, bactériologie - virologie - hygiène
8. CATEAU Estelle, parasitologie et mycologie
9. CREMNITER Julie, bactériologie - virologie
10. DAHYOT-FIZELIER Claire, anesthésiologie - réanimation
11. DIAZ Véronique, physiologie
12. FAVREAU Frédéric, biochimie et biologie moléculaire
13. FRASCA Denis, anesthésiologie - réanimation
14. HURET Jean-Loup, génétique
15. LAFAY Claire, pharmacologie clinique
16. SAPANET Michel, médecine légale
17. SCHNEIDER Fabrice, chirurgie vasculaire
18. THILLE Arnaud, réanimation
19. TOUGERON David, hépto-gastro-entérologie

**Professeur des universités de médecine générale**

GOMES DA CUNHA José

**Professeurs associés de médecine générale**

BINDER Philippe  
VALETTE Thierry

**Maîtres de Conférences associés de médecine générale**

BIRAULT François  
BOUSSAGEON Rémy  
FRECHE Bernard  
GIRARDEAU Stéphane  
GRANDCOLIN Stéphanie  
PARTHENAY Pascal  
VICTOR-CHAPLET Valérie

**Enseignants d'Anglais**

DEBAIL Didier, professeur certifié  
PERKINS Marguerite, maître de langue étrangère

**Professeurs émérites**

1. DORE Bertrand, urologie (08/2016)
2. FAUCHERE Jean-Louis, bactériologie – virologie (08/2015)
3. GIL Roger, neurologie (08/2017)
4. MAGNIN Guillaume, gynécologie-obstétrique (08/2016)
5. MARCELLI Daniel, pédopsychiatrie (08/2017)
6. MENU Paul, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire (08/2017)

**Professeurs et Maîtres de Conférences honoraires**

1. ALCALAY Michel, rhumatologie
2. BABIN Michèle, anatomie et cytologie pathologiques
3. BABIN Philippe, anatomie et cytologie pathologiques
4. BARBIER Jacques, chirurgie générale (ex-émérite)
5. BARRIERE Michel, biochimie et biologie moléculaire
6. BECQ-GIRAUDON Bertrand, maladies infectieuses, maladies tropicales (ex-émérite)
7. BEGON François, biophysique, Médecine nucléaire
8. BOINOT Catherine, hématologie - transfusion
9. BONToux Daniel, rhumatologie (ex-émérite)
10. BURIN Pierre, histologie
11. CASTETS Monique, bactériologie -virologie – hygiène
12. CAVELLIER Jean-François, biophysique et médecine nucléaire
13. CHANSIGAUD Jean-Pierre, biologie du développement et de la reproduction
14. CLARAC Jean-Pierre, chirurgie orthopédique
15. DABAN Alain, oncologie radiothérapie (ex-émérite)
16. DAGREGORIO Guy, chirurgie plastique et reconstructrice
17. DESMAREST Marie-Cécile, hématologie
18. DEMANGE Jean, cardiologie et maladies vasculaires
19. FONTANEL Jean-Pierre, Oto-Rhino Laryngologie (ex-émérite)
20. GOMBERT Jacques, biochimie
21. GRIGNON Bernadette, bactériologie
22. GUILLARD Olivier, biochimie et biologie moléculaire
23. JACQUEMIN Jean-Louis, parasitologie et mycologie médicale
24. KAMINA Pierre, anatomie (ex-émérite)
25. KLOSSEK Jean-Michel, Oto-Rhino-Laryngologie
26. LAPIERRE Françoise, neurochirurgie (ex-émérite)
27. LARSEN Christian-Jacques, biochimie et biologie moléculaire
28. MAIN de BOISSIERE Alain, pédiatrie
29. MARILLAUD Albert, physiologie
30. MORIN Michel, radiologie, imagerie médicale
31. POINTREAU Philippe, biochimie
32. REISS Daniel, biochimie
33. RIDEAU Yves, anatomie
34. SULTAN Yvette, hématologie et transfusion
35. TALLINEAU Claude, biochimie et biologie moléculaire
36. TANZER Joseph, hématologie et transfusion (ex-émérite)
37. VANDERMARCQ Guy, radiologie et imagerie médicale

# REMERCIEMENTS

---

## **Au Professeur Ludovic GICQUEL,**

Vous me faites l'honneur de présider le jury de cette thèse.

Je vous remercie pour la qualité de vos enseignements, leur richesse, leur diversité et leur ouverture. Je vous suis reconnaissante de m'avoir fait partager votre passion pour la clinique de l'adolescent et de m'avoir accompagnée dans mes choix professionnels. Merci pour la confiance que vous m'apportez en me permettant de prendre mon premier poste de médecin dans votre service. Veuillez trouver ici l'expression de mon profond respect et de ma reconnaissance.

## **Au Professeur Daniel MARCELLI,**

Vous me faites l'honneur de participer à ce jury. Je vous remercie pour le plaisir d'avoir pu bénéficier de votre enseignement, pour votre extraordinaire capacité à expliquer et à transmettre les concepts les plus complexes. Merci de m'avoir transmis votre intérêt pour la pédopsychiatrie dès mes premières années d'études. Merci de m'avoir appris à sans cesse réinterroger ma pensée et de m'avoir donné le goût de toujours vouloir apprendre davantage. Veuillez trouver ici l'expression de mon profond respect.

## **Au Professeur Jean-Louis SENON,**

Vous me faites l'honneur de juger ce travail et de siéger dans le jury de ma thèse. Je vous remercie pour votre disponibilité, votre intérêt pour la pédagogie, votre engagement auprès des internes et la qualité de vos enseignements qui ont guidé mes premiers pas en psychiatrie. Les mois passés dans votre service ont été riches d'enseignements. Veuillez trouver ici l'expression de mon profond respect.

## **Au Professeur Roger GIL,**

Vous me faites l'honneur de participer à ce jury. Merci de m'avoir un jour montré à quel point s'asseoir sur le bord du lit d'un patient était important ; c'était en 2<sup>ème</sup> année et vous m'avez appris l'importance de l'écoute qui a par la suite orienté mon choix vers la psychiatrie. Merci pour votre engagement auprès des étudiants en médecine que j'ai eu la chance de partager pendant une grande partie de mes études. Soyez assuré de ma respectueuse considération.

**Au Docteur Isabelle ROBERT,**

Je te remercie d'avoir accepté de juger ce travail. Merci de m'avoir si bien accueillie à Niort pour mes débuts d'internat. Merci de m'avoir transmis ton intérêt pour les adolescents. C'est à Niort que j'ai eu la possibilité de participer à mon premier groupe thérapeutique. Ton attitude bienveillante, ton écoute et tes conseils m'ont souvent guidée durant cet internat. Sois assurée de ma grande reconnaissance et de mon profond respect.

**Au Docteur Nicole CATHELIN,**

Vous m'avez fait l'honneur de diriger ce travail. Merci de m'avoir accompagnée, conseillée et fait partager votre passion pour la psychopathologie de la scolarité. J'ai pris énormément de plaisir à assister à vos consultations qui ont enrichi ma clinique. Merci surtout pour la confiance que vous m'accordez en me proposant de prendre votre suite à Mosaïque. C'est une joie pour moi de démarrer ma carrière dans ce service, merci encore de m'avoir offert cette opportunité. Durant ce travail de thèse, vous m'avez encouragée à réfléchir par moi-même et à aller toujours plus loin. Je vous en remercie. Recevez, par ces lignes, l'expression de ma plus haute considération.

---

Merci à toutes les personnes qui m'ont aidée dans ce travail,

Merci M. Francis Chabaud pour votre grande patience et votre travail minutieux. Merci d'avoir essayé de m'aider à comprendre les statistiques.

Merci au Dr Simmat, à Mme Dicepoli, à l'équipe mobile de sécurité du rectorat pour m'avoir reçue et aidée dans ce travail.

Merci au médecin scolaire, à l'infirmière et à l'APS du collège France Bloch Sérazin pour leur grande aide et leur optimisme. Merci aux enseignants qui ont montré un intérêt pour le projet et qui y ont participé. Merci également à l'équipe du collège Théophraste Renaudot qui s'est montrée accueillante et intéressée, tout particulièrement Mme Laprêt. Merci aux élèves de 4<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> SEGPA des collèges France Bloch Sérazin, Théophraste Renaudot et de La Chaume.

Merci enfin au Dr Jean-Louis Roubira et à Vincent Bidault. Au-delà du support que vous m'avez prêté et qui a grandement contribué à la réalisation de mon étude, cette thèse aura permis notre rencontre, des échanges toujours riches. Je souhaite que nos prochains projets respectifs nous amènent à poursuivre cette belle rencontre.

Merci à Matthieu,

Pour tous les moments passés et ceux à venir. Tu connais le prix de ce travail et les sacrifices réalisés. Merci pour ton soutien sans faille et ta patience, pour les conseils, la relecture, pour les encouragements et le réconfort en phases de stress.

Merci à ma fille, Ambre,

Merci d'avoir accepté de partager ta maman avec « thèse » ! Tes sourires, tes câlins et tes bisous ont été d'un grand réconfort.

Merci à toute ma famille,

Merci Maman pour ton soutien tout au long de mes études dans les réussites comme dans les doutes, pour tous les cours que je t'ai récités par cœur (spécialement ceux d'anatomie qui me sont aujourd'hui d'une grande utilité) et pour le soutien logistique. Merci d'être ma maman.

Merci Papa, tu n'es pas très bavard mais tu sais me montrer que tu es fier. Merci de m'avoir encouragée dans les moments de doute.

Bruno, merci pour les relectures récurrentes ces dernières années ! (a priori, c'était une des dernières).

Merci à mes frères et sœurs, même si la distance rend les rencontres moins fréquentes, je suis heureuse de tous les moments partagés avec vous.

Merci à toute ma belle famille pour tous vos encouragements et l'intérêt que vous portez à mes études. Merci Pierre de m'avoir transmis ta bibliothèque et merci Dominique pour le jardinage. Julie, Amandine et Kévin, merci pour le soutien informatique.

Merci à tous ceux qui se sont occupés d'Ambre ces derniers mois.

---

Merci à mes amis,

Merci Vanessa pour tous ces moments partagés depuis la P2. Nos années de colocation étaient vraiment riches et précieuses. Merci pour ta patience, ta gentillesse, ton écoute et bien plus encore, merci d'être toi et d'être là.

Merci aux copains de Poitiers et d'ailleurs : Pascale, Damien et leur petite Camille, Cindy Damien pour ta traduction, Corentine, Gaëlle pour ton éclairage en philosophie, Daph et Fardin avec leur petite Anahita qui vient agrandir le groupe des bébés, Nico et Sophie, Paul pour le partage des tartes brocolis et de la machine à laver. Merci à tous pour les soirées partagées, pour tous ces moments parfois sérieux, parfois légers mais toujours sincères.

Merci à Tristan et Hélène pour les encouragements la piscine et les pizzas.

Merci à Maud, Anne-So, Cécile, Fred, Thomas, Damien, Clément, Pauline, Xavier. Sans vous, ces années de médecine n'auraient pas eu la même saveur. Les années CREM ont été un moteur incroyable dans la concrétisation de mes études. Le projet Laafi Bala a développé mes talents culinaires (surtout en crêpes) et humains que j'ai été heureuse de partager avec vous.

Merci à Astrid pour ses bons conseils et son aide statistique.

Merci à Sara et Salomé pour toutes ces années de médecine au cours desquelles nous avons partagé plein de complicité, de joie et de peine. Merci Sara pour tes relectures nocturnes qui m'ont été précieuses.

Merci à mes collègues, Floriane, Sandie, Maxime, Anne-Clémence, Marie-Pauline, Cécile, Marc, Mathilde, Guillaume, Louise, Marion pour nos discussions, nos débats, nos fous rires, nos questions partagées à l'internat ou ailleurs. Et merci à Sophie notre « nounou » de si bien s'occuper de nous le midi.

---

Merci aux équipes que j'ai rencontrées,

Merci à l'équipe du Secteur 3 de Niort qui m'a accueillie, il y a quatre ans, pour mon premier stage et qui a guidé mes premiers pas en psychiatrie.

Merci à l'équipe de pédopsychiatrie de Niort qui est vraiment géniale et plus particulièrement au Docteur Lorenzo Marion avec qui j'ai pu partager bien plus que de la pédopsychiatrie.

Merci à toute l'équipe du Secteur 1 de Poitiers qui aurait presque pu me faire rester chez les adultes. Vous m'avez appris le respect de chacun et le travail institutionnel.

Merci à l'équipe de l'UMB, particulièrement le Dr Added et Agnès Paget pour leur gentillesse et la transmission de leur savoir en périnatalité.

Merci à l'équipe de la petite enfance du Pré Médard ainsi qu'à Estelle et Micheline.

Merci aux équipes du CRA, du CRTL et de Sèvres dont tous les membres m'ont accueillie pour me faire découvrir leur pratique et leur profession.

Merci à l'équipe de thérapie familiale, c'est un plaisir de vous retrouver les lundis après-midis.

Merci aux équipes de PMI de Poitiers et Châtelleraut, Florence et Annie merci pour votre soutien et vos conseils précieux.

Merci enfin à toute l'équipe de Mosaïque pour son accueil chaleureux, pour les années que nous allons passer ensemble. Merci à Franck Chalard pour l'autorisation d'utiliser les illustrations de « feelings ».

# TABLE DES MATIERES

---

<b>INTRODUCTION</b>	<b>15</b>
<b>PARTIE I : HARCELEMENT SCOLAIRE : CONCEPT ET POINT DE CONSENSUS</b>	<b>18</b>
<b>1. Histoire du concept</b>	<b>19</b>
1.1 De l'incivilité au harcèlement	20
1.1.1 Incivilité	20
1.1.2 Micro-violences	21
1.1.3 School-bullying	22
1.1.4 Cyberharcèlement	23
1.2 La représentation dans la littérature et le cinéma	24
1.2.1 Films	25
1.2.2 Livres	26
<b>2. Etude Epidémiologique</b>	<b>30</b>
2.1 Prévalence	30
2.1.1 A l'étranger	31
2.1.2 En France	32
2.2 Différences liées au sexe et à l'âge	35
2.2.1 Fille ou garçon, quelles différences ?	35
2.2.2 Plus âgés ou plus jeunes ?	36
2.3 Les lieux de harcèlement	37
2.4 Le cyber-bullying	37
<b>3. Clinique</b>	<b>40</b>
3.1 Psychopathologie	40
3.1.1 Facteurs favorisants	40
3.1.2 Typologie	42
3.1.3 La dynamique du harcèlement	44
3.2 Description sémiologique	48
3.2.1 Les signes cliniques du harcèlement	48
3.2.2 Exemple clinique	52
3.2.3 Cyber-bullying	53
3.2.4 Cas particulier des jeux dangereux	54
3.3 Evolution	55

3.3.1	Victimes	55
3.3.2	Harceleurs :	57
<b>4.</b>	<b>Prise en charge</b>	<b>60</b>
4.1	Diagnostiquer	60
4.2	Les soins proposés en pédopsychiatrie	61
4.2.1	Consultation médicale de soutien :	61
4.2.2	Accueil sur un groupe thérapeutique	62
4.2.3	Entretiens familiaux	63
4.3	Eduquer-informer	64
4.3.1	Les parents	64
4.3.2	Les témoins	65
4.3.3	Les enseignants, les équipes éducatives :	66
4.4	Prévenir	66
4.4.1	A l'étranger	67
4.4.2	En France	76
4.4.2.2	<i>Zoom sur le Poitou-Charentes et plus particulièrement la Vienne</i>	80

---

**PARTIE II : JUSTIFICATION DE L'ETUDE** **89**

<b>1</b>	<b>Le Groupe</b>	<b>90</b>
1.1	Du groupe de la crèche au groupe de copains adolescents	90
1.2	Le groupe et l'adolescent	91
1.2.1	Apports psychanalytiques :	92
1.2.2	Apports de la systémie	93
1.2.3	Le bouc émissaire	94
1.2.4	Le groupe mais pas seulement ...	96
<b>2.</b>	<b>L'empathie</b>	<b>99</b>
2.1	De l'identification à l'empathie, mais pas de compassion ni de sympathie	99
2.2	De l'Einfühlung en esthétique allemande à l'empathie	100
2.3	L'empathie en phénoménologie	104
2.3.1	Husserl	104
2.3.2	Edith Stein	105
2.3.3	L'Empathie en philosophie	106
2.4	De La théorie de l'esprit à la résurgence de l'empathie	107
2.5	Intersubjectivité et empathie	108
2.6	L'empathie par les neurosciences cognitives	113

<b>3.</b>	<b>L'alexithymie</b>	<b>116</b>
3.1	Description clinique de l'alexithymie	117
3.1.1	Composantes émotionnelles	118
3.1.2	Composantes cognitives	119
3.2	Un symptôme transnosographique	119
3.3	Alexithymie primaire ou secondaire	120
3.4	Abord dimensionnel vers un continuum du normal au pathologique	122
3.5	Modèles étiopathogéniques de l'alexithymie	122
3.5.1	Apport de la neurophysiologiques	122
3.5.2	Théorie psychanalytique	123
3.5.3	Approche cognitive	124
<b>4.</b>	<b>Le support</b>	<b>126</b>
4.1	Le choix d'un jeu	126
4.2	Le jeu « Feelings »	127
<b>PARTIE III: A PROPOS D'UNE ETUDE EN VIENNE</b>		<b>131</b>
<hr/>		
<b>1.</b>	<b>Présentation générale de l'enquête</b>	<b>132</b>
<b>2.</b>	<b>Objectifs</b>	<b>133</b>
2.1	Objectif principal	133
2.2	Objectif secondaire	133
2.3	Objectif tertiaire	133
<b>3.</b>	<b>Matériel et méthode</b>	<b>134</b>
3.1	Type d'enquête	134
3.2	Critères d'inclusion – d'exclusion	135
3.2.1	Critères d'inclusion	135
3.2.2	Critères d'exclusion	135
3.3	Déroulement de l'étude	135
3.4	Méthode d'évaluation	137
3.4.1	Critère d'évaluation principal	137
3.4.2	Critères d'évaluation secondaire et tertiaire	138
3.4.3	Les variables recueillies	138
3.4.4	Outils d'évaluation	139
3.4.5	Données analysées	141
3.4.6	Tests statistiques utilisés	143
3.4.7	Méthode de recherche bibliographique :	144
<b>4.</b>	<b>RESULTATS</b>	<b>145</b>

4.1	Suivi de l'action dans les établissements	145
4.2	Statistiques descriptives	146
4.2.1	Données sociodémographique des élèves	146
4.2.2	Données du climat scolaire	150
4.2.3	Données descriptives de la violence	151
4.2.4	Données description concernant l'attitude des élèves :	162
4.2.5	Description des données calculées	165
4.3	Statistiques analytiques	167
4.3.1	Etude de l'objectif primaire	167
4.3.2	Etude de l'objectif secondaire	170
4.3.3	Etude de l'objectif tertiaire	177
<b>5.</b>	<b>Discussion</b>	<b>180</b>
5.1	Interprétation des résultats principaux	180
5.2	Forces et limites de notre étude	182
5.2.1	Forces	182
5.2.2	Limites	182
5.2.3	Biais :	183
5.3	Cohérence externe	184
5.3.1	Sur le climat scolaire et la victimisation	184
5.3.2	Sur l'empathie et l'alexithymie	185
5.4	Comparaison avec la littérature	186
5.5	perspectives	192
<b>CONCLUSION</b>		<b>194</b>
<hr/>		
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>196</b>
<hr/>		
<b>ANNEXES</b>		<b>204</b>
<hr/>		
<b>RESUME</b>		<b>236</b>
<hr/>		

## TABLE DES FIGURES

---

Figure 1 schéma du suivi de l'évaluation	137
Figure 2 : Schéma des effectifs des élèves participants aux évaluations	145
Figure 3 Sexe ratio de l'enquête	146
Figure 4 : Répartition des élèves en fonction de leur situation familiale	147
Figure 5 : Classe socioprofessionnelle du père :	148
Figure 6 : classe socioprofessionnelle de la mère	148
Figure 7 : Age des élèves	149
Figure 8 : Proportion d'élèves ayant déjà reçu un surnom méchant	152
Figure 9 : Statut de la personne qui insulte	153
Figure 10 : Proportion d'élèves moqués pour leur bonne conduite	153
Figure 11 : Nombre d'insultes reçues	154
Figure 12 : Statut des personnes qui insultent	154
Figure 13 : Sentiment d'humiliation	155
Figure 14 : Statut des personnes qui humilient	156
Figure 15 : Mise à l'écart	156
Figure 16 : Fréquence des bousculades	157
Figure 17 : Statut des personnes ayant bousculé	157
Figure 18 : Fait d'avoir été frappé	158
Figure 19 : Statut des personnes ayant frappé	158
Figure 20 : Participation à un jeu dangereux	159
Figure 21 : Voyeurisme aux toilettes, dans les vestiaires	160
Figure 22 : Avoir été embrassé(e) de force	160
Figure 23 : Avoir été caressé(e) de force	161
Figure 24 : Personnes averties de la situation	162
Figure 25 : Amélioration de la situation après en avoir parlé	163
Figure 26 : Acte de défense	163
Figure 27 : Dépot de plainte	164
Figure 28 : Attitude en tant que témoin	164

# Table des tableaux

---

Tableau 1 : Opinion des élèves sur le climat scolaire	150
Tableau 2 : Violences déclarées par l'ensemble des élèves	151
Tableau 3 : Victimisation verbale en phase A	165
Tableau 4 : Victimisation physique en phase A	165
Tableau 5 : Victimisation globale en phase A	166
Tableau 6 : Victimisation globale en fonction du sexe	166
Tableau 7 : Victimisation globale pour le groupe "actifs"	167
Tableau 8 : Victimisation globale pour le groupe "témoins"	168
Tableau 9 : Harceleurs (HA) pour le groupe "actifs"	170
Tableau 10 : Harceleurs (HA) pour le groupe "Témoins"	171
Tableau 11 : Résultats analyse statistique de la comparaison de l'alexithymie selon les phases dans le groupe « Actifs »	173
Tableau 12 : Résultats analyse statistique de la comparaison de l'alexithymie selon les phases dans le groupe « Témoins »	174
Tableau 13 : Résultats analyse statistique de la comparaison de l'empathie entre les deux phases chez les « actifs »	175
Tableau 14 : Résultats analyse statistique de la comparaison de l'empathie chez les « Témoins » entre les deux phases.	176
Tableau 15: Modélisation de la Victimisation globale par analyse de covariance	177
Tableau 16 : Tableau des coefficients de corrélations entre les variables	179

## GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS

---

- **APS** : Auxiliaire de Prévention et de Sécurité
- **BES** : Basic Empathie Scale
- **CMPEA** : Centre Medico Psychologique de l' Enfant et l'Adolescent
- **CMPP** : Centre Medico Psycho Pédagogique
- **CPE** : Conseiller Principal d'Education
- **CESC** : Comité d'Education à la Santé et la Citoyenneté
- **IST** : Infection Sexuellement Transmissible
- **Hai** : Indice de harcèlement
- **HAscor** : Score de harcèlement
- **SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Adapté
- **TAS 20** : Toronto Alexithymia Scale
- **TOM** : Théory of Mind (théorie de l'esprit)
- **TDAH** : Trouble Deficit de l'Attention / Hyperactivité
- **VG** : Victimisation globale
- **VP** : Victimisation Physique
- **VV** : Victimisation Verbale

# INTRODUCTION

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

Ce travail de thèse nous apparaît comme la traduction du parcours effectué lors de nos études médicales.

La découverte des médiations thérapeutiques dans nos lectures et dans nos stages en pédopsychiatrie ainsi que notre intérêt personnel pour les jeux furent le point de départ de nos réflexions. De nombreuses rencontres successives ont permis de les structurer. Nos enseignants universitaires ont su capter notre attention dans les domaines de la psychiatrie adulte et infantile, ils ont pu nous transmettre leur savoir et nous sensibiliser aux problématiques rencontrées chez l'adolescent. Diverses rencontres et séminaires nous ont permis de découvrir la psychopathologie de la scolarité et c'est tout particulièrement en s'appuyant sur notre pratique clinique au sein du pôle enfance et adolescence de l'hôpital Henri Laborit de Poitiers sous la supervision du docteur Catheline que nous a été ouverte la voie de la réflexion dans le domaine de la recherche autour du harcèlement scolaire entre élèves.

Longtemps délaissé en France, le harcèlement scolaire entre pairs est devenu depuis peu un objet de recherche. Pour parler de harcèlement, il faut pouvoir associer : la présence de comportements agressifs ou destinés à nuire, de façon répétitive, avec un déséquilibre de force entre l'auteur et la victime. Ce sont les sociologues qui s'y sont intéressés les premiers. La pédopsychiatrie est très largement concernée par le sujet car c'est le secteur vers lequel on oriente le plus souvent les victimes et aussi parfois les agresseurs. Nous nous sommes questionnés sur la place des soins qui nous semblent arriver trop tard. Nous avons souhaité souligner la complexité du harcèlement qui se trouve à l'intersection de plusieurs difficultés. Des difficultés dans la dynamique de groupe, des difficultés à se mettre à la place de l'autre et des difficultés à exprimer ses émotions. Pour aborder ces questions, nous mobilisons les concepts d'alexithymie, d'empathie et de fonctionnement de groupe. Quels sont les liens entre l'empathie, l'alexithymie et le harcèlement ? Comment naît le harcèlement ?

Au cours de nos rencontres avec différents professionnels (du milieu de la pédopsychiatrie mais aussi de l'éducation nationale), nous nous sommes rendus compte d'un manque crucial d'exploitation d'outils de prévention et cela malgré le développement de nombre de ces outils. L'école juge souvent que c'est à l'autre (la société, les médecins) de « soigner le harcèlement » et quand les jeunes arrivent dans nos services, c'est souvent à

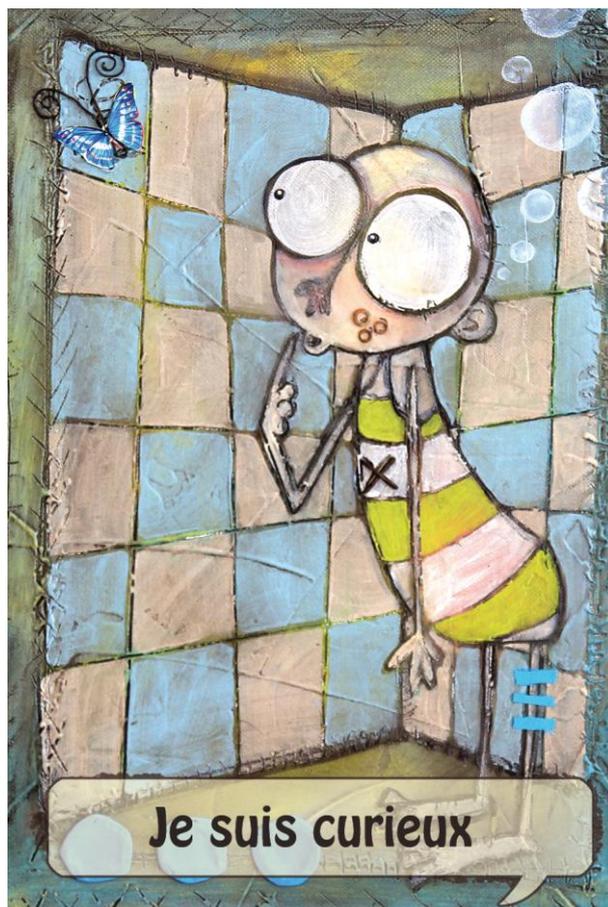
cause d'une symptomatologie anxieuse ou dépressive bien installée ou parce que le jeune ne se rend plus en cours.

Dans cette perspective, notre travail s'intéresse à l'intérêt d'une intervention préventive en classe qui va utiliser un médiateur ludique mettant en jeu les émotions. Dans une première partie, nous présenterons le concept de harcèlement scolaire, de sa définition à sa prise en charge en passant par sa description clinique. Dans une deuxième partie, nous aborderons les concepts d'alexithymie, d'empathie et de groupe qui ont éclairé notre réflexion et qui nous ont permis de construire notre étude. Enfin, la troisième partie de ce travail présente l'étude que nous avons réalisée auprès de 346 élèves de la Vienne. Nous exposerons le protocole mis en place, ses limites ainsi que les résultats recueillis et les pistes exploratrices pour prévenir le harcèlement scolaire avant que les adolescents ne viennent consulter pour de graves troubles psychologiques secondaires aux violences subies.

# PARTIE I

## HARCELEMENT SCOLAIRE : CONCEPT ET POINTS DE CONSENSUS

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

## **1. HISTOIRE DU CONCEPT**

Le thème de la violence scolaire fait florès dans les médias depuis les années 1990. L'expression « violence scolaire » est employée de façon parfois confuse et peut regrouper divers sujets. Pour Catherine Blaya(1), la violence scolaire est faite de micro-événements qui se cumulent et détériorent le climat des classes. Elle inclut les agressions envers le personnel, les insultes et agressions verbales entre élèves (3/4 des violences), les coups, bagarres, vols, le racisme et le harcèlement. Pour elle, le harcèlement est une entité de la violence. Pendant longtemps, la violence en milieu scolaire a été considérée par l'opinion publique comme une violence d'intrusion, venue des « quartiers » et ayant pour cause la délinquance de certains mineurs. Or, l'ensemble des recherches montre que ces intrusions représentent moins de 10 % des faits de violence considérés comme graves et moins de 2 % des violences entre jeunes (1). En fait, la violence en milieu scolaire est un phénomène endogène. C'est le résultat d'un processus de dégradation du climat scolaire et en particulier de la qualité des relations entre les jeunes ou entre les jeunes et les adultes. Ces relations dépendent largement du sentiment de justice et de la cohérence de l'application des règles qui définissent la vie de l'établissement scolaire. La relation entre le climat scolaire, la qualité des apprentissages et la violence à l'école a été largement établie par l'ensemble des recherches internationales.

La violence des jeunes à l'école n'a été reconnue en France qu'à partir de 1979 avec un premier rapport fait par Georges Tallon ; ce premier rapport arrive alors que le collège unique pour tous existe depuis 1975, puis à partir de 1993 le ministère de l'intérieur mène des recensements, enfin depuis 2001 les chefs d'établissements déclarent les faits de violence via un outil informatique.

Les années 2010 ont vu naître en France deux plans successifs de luttres contre les violences scolaires dont le dernier lancé en novembre 2013 avec une vaste campagne via la télévision et les réseaux sociaux. La caractérisation de la violence scolaire a évolué depuis la prise en compte de cette question dans les débats publics. Du terme d'« incivilités », apparu dans les années 1990, on est passé à celui de « micro-violences » dans les années 2000. Aujourd'hui, les recherches se recentrent sur le harcèlement scolaire. Que signifie ce changement de nom et qu'annonce-t-il en terme de traitement de la violence à l'école ? Si

différentes dénominations ont coexisté, la prédominance de l'une ou de l'autre renseigne sur l'évolution des représentations sociales de la violence. D'une violence souvent banalisée dans les années 80-90, on arrive aujourd'hui au harcèlement, mot fort en impact derrière lequel on peut entendre le droit et peut-être craindre une judiciarisation de l'école.

## 1.1 DE L'INCIVILITE AU HARCELEMENT

### 1.1.1 Incivilité

Le mot incivilité est ancien et date du 17<sup>ème</sup> siècle, il vient du latin incivilitas. Mais S. Roché (2) nous explique que c'est un article de 1982 qui va lui donner une véritable naissance et une utilisation courante avec la parution de l'article de Wilson et Ketting *Broken Windows*. Dans cet article les auteurs exposent une théorie sur le désordre : si on laisse dans un quartier une vitre brisée, toutes les autres vitres connaîtront le même sort. De même, laisser impunis les petits délits quotidiens amène forcément leurs auteurs à commettre des infractions de plus en plus graves. Il s'agit donc d'endiguer les infractions graves en punissant les premiers délits. En France, des enquêtes menées au cours des années 80 ont souligné l'impact des incivilités sur le sentiment d'insécurité dans les quartiers mais aussi dans les établissements scolaires. A partir de 1996, la presse a mis en avant ce concept et cette interface a permis une large exploitation du terme. S. Roché en 2000 (2) donne comme définition pour incivilités : « ruptures de l'ordre public dans la vie de tous les jours dans une société donnée à un moment donné ». Ce sont donc des actes humains perçus comme des ruptures des codes élémentaires de la vie sociale, ces faits sont d'une grande hétérogénéité les uns par rapport aux autres (insultes, tags, petit vandalisme ...). Ces faits ne sont pas jugés graves mais condamnables. Roché en distingue quatre catégories : dégradation et vandalisme, manque de courtoisie et insultes, conflits autour du bruit, comportements perturbateurs et occupation de l'espace.

Au sein de l'école, le terme désigne donc tous les faits, les désordres, souvent impunis par les adultes du fait de leur invisibilité ou de leur caractère jugé mineur, qui contribuent à alourdir l'atmosphère scolaire, à nuire au déroulement fluide de la classe : chahuts, impolitesse, humiliations, paroles blessantes... Même mineures, ces incivilités, de par leur répétition quotidienne, peuvent engendrer des conséquences individuelles et collectives

non négligeables : sentiment d'insécurité, d'abandon, d'impuissance et repli sur soi pour les victimes, dégradation du climat scolaire, désertion des espaces publics par les enseignants et augmentation de la violence pour le collectif. « L'incivilité est la révélation d'un chaos possible, une perte de sens et de confiance en soi et dans les autres. Bref, entre le tout du crime et le néant du fantasme, il y a une place pour une insécurité au quotidien » Debarbieux, cité par De Saint martin (3).

Le terme va être critiqué car il sous-estime et surestime à la fois la réalité. Il la sous-estime car il banalise et minimise la gravité des faits et à l'opposé il peut aussi criminaliser des comportements ordinaires et induire un caractère délinquant excessif. Philippe Vienne (4) critique cette dénomination mettant en avant que « c'est une catégorie qui est tellement ouverte qu'elle perd toute pertinence ».

### 1.1.2 Micro-violences

C'est Eric Debarbieux qui le premier a proposé en France le terme de micro-violences pour désigner les désordres et infractions quotidiennes de l'école. Ces micro-violences concernent toutes les interactions à l'intérieur de l'école : entre élèves et professeurs (injures, humiliations, refus d'écouter et/ou de travailler, indiscipline...), entre pairs (bousculades, intimidations...). Elles peuvent être individuelles ou collectives, adressées ou non (chahut) et se caractérisent par leur répétitivité. Elles sont principalement responsables de l'expérience victimaire précoce. Néanmoins, on retrouve dans cette définition les mêmes catégories délictueuses que celles de la définition d'incivilité (chahut, insultes, bousculades...). Le terme de micro-violences pose donc les mêmes problèmes de surévaluation et de sous-évaluation. Peut-on porter la même valeur à un coup porté intentionnellement lors d'une bagarre et un coup involontaire lors d'une bousculade dans un couloir lorsque les élèves veulent passer tous en même temps sous la même porte ? Le mot « violence » est explicitement revendiqué par les experts et donne une ampleur médiatique au phénomène ; le préfixe « micro » inscrit les faits dans le quotidien ordinaire de l'école, mais minimise aussi la charge émotionnelle, dénonçant ainsi les dangers d'une dramatisation par la médiatisation et les récupérations politiques du thème (3) (1). Le terme recevant les mêmes critiques qu'« incivilités », il est maintenant peu utilisé et laisse place au school bullying.

### 1.1.3 School-bullying

Ce concept date des années 1970 et a été étudié par le suédois Dan Olweus qui le définit comme une action négative portée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre (5). Cette toute première définition qu'il donne dès 1993 sera précisée ultérieurement par Peter Smith en 1994, psychologue britannique, qui ajoutera la notion de rapport de force dans la définition initiale. La définition communément admise peut être ainsi formulée : *un élève est victime de school bullying lorsqu'il est soumis de manière répétée et à long terme à des comportements intentionnellement agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté et établir une relation dominant dominé de la part d'un ou plusieurs élèves.*

Le school-bullying est caractérisé par trois critères : intentionnalité agressive et désir de nuire, répétition et durée dans le temps et enfin rapport de domination installant une relation déséquilibrée contre laquelle la victime ne peut se défendre. Ces trois critères doivent être présents en même temps pour pouvoir parler de school bullying. Il concerne exclusivement les relations entre pairs, dans un rapport de force inégal où l'agresseur abuse de sa domination sur la victime. Il n'y a pas de bullying entre deux élèves de force égale. La volonté de nuire est à l'origine de ces actes, qui se caractérisent par leur répétitivité et leur durée sur le long terme. Il s'agit donc d'un abus de pouvoir réfléchi et structuré qui vise à la destruction de la victime. Ces multiples manifestations peuvent être physiques (coups, bousculades, coups de pied, pincements, maîtrise physique de l'autre), verbales (menaces, railleries, moqueries, surnoms dépréciatifs) mais relèvent aussi du non-verbal (regards insistants, grimaces, gestes menaçants). Il est important de vérifier la présence de ces trois critères avant de parler de harcèlement afin de ne pas abonder dans le sens d'un glissement sémantique.

D'après Olweus (6), le bullying est d'abord le fait des garçons, mais les filles peuvent aussi l'exercer. Les agresseurs sont souvent plus âgés que leurs victimes. Il en distingue deux types : le bullying direct et le bullying indirect. Le premier désigne les actes physiques, les attaques directes sur les victimes. Les garçons en sont majoritairement coupables et victimes. Le bullying indirect est une forme plus subtile de violence : il s'agit ici d'isoler la victime du groupe par le harcèlement, la diffamation, les rumeurs, la manipulation des

autres contre la victime. Selon lui, les filles utilisent plus ce bullying, mais les garçons en sont tout autant victimes qu'elles. Le bullying peut être réactif à une frustration ou une agression, ou proactif dans le but d'obtenir quelque chose (un bien matériel ou une reconnaissance sociale).

Ce concept rencontre un grand succès dans les pays nordiques et anglo-saxons, aux Pays-Bas, aux États-Unis et au Canada, ainsi qu'en Asie (Corée du Sud, Japon). Le Québec le traduit par « intimidation », mais ce terme réduit le fait à une dimension qui relève plus de la menace que de l'acte. La Belgique francophone utilise le mot « brimade », mettant ainsi l'accent sur l'humiliation et le déséquilibre des forces entre les protagonistes, en oubliant les autres facteurs du bullying. En France il faut attendre la fin des années 90 pour voir une traduction du terme et c'est finalement le mot harcèlement scolaire qui est choisi pour traduire au plus près le phénomène de school bullying. C'est Jacques Pain qui l'employa dans la préface de la traduction en français du livre *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions* de Dan Olweus. La France a donc fait le choix de traduire « school-bullying » par « harcèlement », un mot issu du vieux français « herser » (7) qui signifie « retourner la terre avec une herse ». Certains auteurs reprochent à cette traduction française de ne pas tenir compte de l'institution, le mot harcèlement ne faisant référence qu'aux seuls actes des élèves entre eux. Or, les violences scolaires s'inscrivent dans une institution et renvoient aux contradictions voire au dysfonctionnement de l'institution. Il ne faut pas méconnaître le poids des institutions qui imposent de plus en plus un cadre normatif exigeant une conformité des élèves à la norme. Les élèves victimes de harcèlement sont ceux qui ne sont justement pas dans la norme, donc les institutions en renforçant la norme renforcent le harcèlement.

Nous avons choisi d'employer dans la suite de notre travail aussi bien l'expression harcèlement scolaire que school bullying.

#### **1.1.4 Cyberharcèlement**

Avec l'avènement des nouvelles technologies et surtout d'internet, nous découvrons une nouvelle forme de harcèlement. Depuis les années 2000, le développement des sites web tels que Caramail, des espaces de tchat en direct comme MSN, mais surtout bien plus

récemment (2006) avec les réseaux sociaux tel que Facebook et Twitter sont le terrain libre de nouveaux harceleurs. En effet, des élèves peuvent être victimes de rumeurs, peuvent être insultés, humiliés via des vidéos, le tout s'affichant sur le fameux « mur » Facebook qui est visible par le plus grand nombre. Cette forme de harcèlement a la particularité de ne pas concerner la même population. La majorité des adolescents impliqués dans le cyber bullying n'est pas concernée par le harcèlement scolaire. Les jeunes publient énormément d'informations concernant leur vie privée sur les réseaux sociaux. 48% des 8-17 ans ont un compte Facebook et 57% en ont déjà un au collège (8). Seulement un peu plus de la moitié est surveillée par ses parents concernant l'utilisation de ces réseaux. 88% publient des photos personnelles et plus d'un tiers des jeunes donnent accès au contenu de leur mur à des inconnus. Il faut aussi ajouter tous ceux qui ne verrouillent pas leur contenu et dont l'intégralité de leur profil est en accès libre. A l'adolescence, être sur internet, se créer une communauté en dehors des parents, fait partie d'un processus d'autonomisation mais à la vue de ces chiffres élevés, il n'est pas difficile d'imaginer qu'internet puisse vite devenir pour certains élèves un espace sans limite où tout est permis. Il existe même maintenant des applications (« ask ») qui permettent à n'importe qui de façon anonyme de poser une question ou d'adresser des remarques à une autre personne.

La cyber-violence peut prendre des formes variées : humiliations, usurpation d'identité, menaces, insultes, rumeurs, textos à caractère sexuel, images insultantes, diffusion d'images intimes. Le happy slapping se répand de plus en plus, il s'agit de filmer une personne en train de se faire agresser et de diffuser les images ensuite.

## **1.2 LA REPRESENTATION DANS LA LITTERATURE ET LE CINEMA**

Nous ne ferons pas une revue littéraire et cinématographique complète mais nous avons plutôt choisi quelques films et livres qui sont des exemples plus ou moins directs de harcèlement. Il nous semble intéressant de voir comment le phénomène est transposé dans la littérature et le cinéma. Et comment la fiction le traite. Le plus souvent le grand public a reçu ces livres ou films comme des romans initiatiques.

### 1.2.1 Films

#### ***Después de Lucía* (2012) de Michel Franco (9)**

Ce film a obtenu le prix « Un certain regard à Cannes » en 2012. Il pose le problème du harcèlement subi par une adolescente mexicaine dans son nouveau lycée.

La mère d'Alejandra, Lucia est morte dans un accident de voiture depuis six mois. Son mari Roberto et sa fille tentent de surmonter ce deuil. Afin de prendre un nouveau départ, ils décident de s'installer à Mexico. Alejandra se retrouve nouvelle dans une classe. Plus jolie, plus brillante, elle est rapidement la cible d'envies et de jalousies de la part de ses camarades. Refusant d'en parler à son père, elle devient un bouc émissaire.

#### ***Kes* (1969) de Ken Loach (10)**

Dans ce film Ken Loach s'intéresse aux conditions de vie d'un jeune élève, Billy Casper, vivant dans une petite ville minière du nord-est de l'Angleterre. Billy a une douzaine d'années. Le film montre l'environnement scolaire et familial de l'élève. On trouve une représentation de l'école anglaise avant les années 1970 très malmenante avec des enseignants dans une toute puissance et induisant du harcèlement. Billy est harcelé par certains enseignants ainsi que par des camarades. On y retrouve des relations entre pairs, dominées par des moqueries, des coups, des insultes. Un passage du film renvoie l'idée que le fait d'évoquer aux autres une expérience aide dans les relations et à créer de l'empathie ; ainsi en exposant à sa classe de manière passionnée son expérience de dressage d'un faucon, Billy réussit à intéresser tous ses camarades et à faire naître de l'empathie à son égard.

Par rapport à l'époque, Ken Loach aborde un sujet peu connu et certainement pas médiatisé. Il s'intéresse aux relations familiales de Billy mais en arrière plan les relations sociales sont traitées de manière intéressante et Ken Loach réussit à sensibiliser le public à ce sujet délicat du harcèlement. On se prend très vite de sympathie pour Billy, on arrive à partager ses émotions, et on a envie de l'aider.

### ***Bully (2001) de Lary Clark (11)***

L'action de *Bully* ne se déroule pas exactement dans le milieu scolaire car le film se situe en plein été mais il traite du harcèlement et du groupe. Martin est ami avec Bobby depuis de nombreuses années. En réalité on découvre que cette amitié est une relation de dominant-dominé au sein de laquelle Martin subit des humiliations répétées de Bobby. Martin dira de ces humiliations « *c'est comme ça depuis que l'on est même, depuis que l'on se connaît, il m'a toujours parlé comme à une merde, il me floutait des branlées devant tout le monde chaque fois qu'il en avait envie, j'ai essayé de l'en empêcher mais il n'y a pas moyen, j'ai supplié mes parents de déménager...* » (11). Le film, en outre très violent, met en avant comment un groupe a pu se former autour d'un bouc émissaire. Des adolescents s'unissent et forment un groupe dans le but d'éliminer Bobby. Bobby, le harceleur, devient la victime qu'il faut tuer. La violence du film est parfois difficile à supporter. Il est très intéressant de voir comment un cinéaste réussit à transmettre au public cet attachement pour la victime et une certaine intégration au groupe lorsqu'il s'agit de mettre à l'écart le harceleur. Notre empathie s'arrête néanmoins très rapidement, tant le film est violent et le dénouement, tragique et sanglant.

### **1.2.2 Livres**

#### ***La Guerre des boutons, roman de ma douzième année de Louis Pergaud (12).***

Les enfants de Longeverne, Lebrac et son armée, et ceux de Velrans, la troupe de l'Aztec des Gués, se livrent une guerre sans merci, à coups de bâtons, de cailloux et surtout de coups de pieds et de poings. Au-delà de la violence entre élèves, on y retrouve l'humiliation car les enfants qui se font « attraper » par le camp adverse se retrouvent dépouillés de leurs boutons, lacets, ceintures afin de rentrer dépenaillés chez eux et de risquer une dispute parentale, qui se termine généralement par une punition.

Ce roman est parfois lu au collège, c'est un classique de nos bibliothèques (ou de nos vidéothèques avec ses nombreuses adaptations), il prête à sourire et l'interprétation cinématographique nous est bien connue surtout par la phrase « si j'aurais su, j'aurais pas venu ». Cependant, ce roman n'est pas traité par le grand public comme une description de la violence en milieu scolaire. Pourtant, il s'agit là de moqueries, d'humiliations entre groupes d'enfants. Ce roman écrit en 1882 raconte la vie de l'auteur. Louis Pergaud écrit

dans la préface « *j'ai voulu restituer un instant de ma vie d'enfant, de notre vie enthousiaste et brutale de vigoureux sauvages dans ce qu'elle eut de franc et d'héroïque, c'est-à-dire libérée des hypocrisies de la famille et de l'école* »(12). Dans ce roman on ne retrouve pas une victime mais une description des phénomènes de violences, on pourrait dire comme Eric Debarbieux les micro-violences entre élèves.

### ***Les désarrois de l'élève Törless de Robert Musil (1906) (13)***

Il est intéressant de voir que ce roman est considéré par le public comme un roman initiatique et que la violence décrite entre les élèves ne semble pas être le fait le plus marquant pour le grand public. Les critiques du livre parlent surtout du questionnement philosophique et fondamental en mathématique de Törless et de ses questions sur la fragilité et l'essence de l'âme. Nous y avons aussi trouvé un bel exemple de harcèlement à l'adolescence. Avec deux agresseurs bien identifiés, une victime (Bassini) et Törless qui est un témoin parfois passif, parfois actif. « *Ils déshabillaient Basini et le fouettaient... Evidemment tout était préparé. Il entendit les gémissements et les cris étouffés de Basini qui ne cessait d'implorer la pitié...* ».

### ***Poil de carotte de Jules Renard (1894)(14)***

Il ne s'agit pas ici d'harcèlement à l'école mais d'harcèlement au sein de la famille. On y trouve des descriptions d'humiliations et de moqueries qui sont celles que l'on retrouve actuellement aussi pour le harcèlement scolaire. Poil de carotte est un enfant très mal aimé, qui est surnommé ainsi à cause de ses cheveux roux et ses taches de rousseur. Il est victime des humiliations et de l'indifférence de ses parents, de son frère Félix et de sa sœur, Ernestine.

### ***Sa majesté des mouches de William Goldwin (1954)***

Le roman raconte l'histoire d'un groupe d'enfants âgés de 6 à 12 ans, naufragés, devant s'organiser pour leur survie. Les survivants tentent de s'organiser en reproduisant les schémas sociaux qui leur ont été inculqués. Mais bien vite, la fragile société vole en éclats et laisse peu à peu la place à une organisation tribale, sauvage et violente bâtie autour d'un chef charismatique et d'une religion rudimentaire. Offrandes sacrificielles, chasses à l'homme, guerres sanglantes : la civilisation disparaît au profit d'un retour à un état proche

de l'animal que les enfants les plus fragiles ou les plus raisonnables paient de leur existence. Face à l'impératif de survie, quatre enfants sortent du lot. Deux d'entre eux tentent d'imposer leur vision des choses aux autres naufragés : Ralph et Jack.

Ralph le plus âgé du groupe tente de mettre en place une organisation démocratique. Il s'impose au début du roman comme le chef qui va rassembler les autres autour d'un objet emblématique : le coquillage en forme de conque qui autorise la prise de parole. Jack, le téméraire, plus brutal, va imposer une organisation différente, basée sur l'autorité dont le jeune Roger sera l'instrument, un système d'exercice du pouvoir totalitaire qui n'est pas sans rappeler une certaine réalité historique de l'époque.

Simon, le martyr en quête de vérité, est celui qui symbolise la sagesse et sera la première victime de la folie qui gagnera peu à peu le groupe livré à lui même.

Porcinet, l'intellectuel au physique ingrat, est chahuté pour sa faiblesse mais aussi respecté pour son intelligence et son utilité. Il est le souffre-douleur, celui dont on se moque toujours. C'est un garçon intelligent, avisé et qui a un grand sens pratique, mais qui n'arrive jamais à se faire écouter à cause de son obésité, de son asthme et de sa myopie. Ce personnage présente toutes les caractéristiques des enfants harcelés à notre époque en classe. Glodwin, en 1954, a bien dû s'inspirer de quelqu'un qu'il connaissait pour façonner le personnage de Porcinet, preuve que le harcèlement n'est pas récent !

Parmi d'autres œuvres littéraires, on peut citer encore *le Petit Chose d'Alfonse Daudet* (1868) qui est un roman autobiographique dans lequel Alfonse Daudet est Daniel Eyssette, enfant du Midi, exilé à Lyon après la faillite de l'entreprise paternelle. Un professeur le surnomme avec dédain « le Petit Chose ». **Maurice Barrès** décrit également dans *Mes Mémoires* les railleries qu'il subissait au collège, alors qu'il était surnommé par ses pairs le corbeau.

Ces quelques exemples nous montrent bien que le phénomène a toujours existé et à quel point il a toujours été banalisé. Les lecteurs ne s'offusquent pas des violences décrites. Dans la réflexion du public, il s'agit d'une fiction. Et ces romans tendent à faire perdurer l'idée que le harcèlement entre élèves tient plus du rite de passage ou d'une étape nécessaire à l'intégration, que de réels faits de violences. Excepté *Despues de Lucia* qui est utilisé pour

parler du harcèlement, les autres exemples cités restent des œuvres présentant des rites initiatiques par lesquels chacun doit plus ou moins passer. Il serait bon d'arrêter de considérer qu'il s'agit là d'une épreuve initiatique, sorte de préfiguration de ce qui attend les enfants dans la vie adulte où ils devront s'imposer, faire leur place et ne pas se laisser marcher sur les pieds.

#### **En résumé**

Le harcèlement scolaire a toujours existé. Il suffit pour cela de regarder certains films ou de parcourir quelques romans de nos bibliothèques. Longtemps considéré comme un rite initiatique, il commence juste à être considéré comme une violence. Il a connu différentes dénominations, passant d'incivilité, à micro-violences puis harcèlement. En France, c'est ce mot qui a finalement été choisi pour traduire l'expression anglaise « school bullying ». On parle de harcèlement scolaire lorsqu'un élève est soumis de manière répétée et à long terme à des comportements intentionnellement agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté et établir une relation dominant-dominé de la part d'un ou plusieurs élèves.

Nous venons de voir comment nous sommes passés de la notion d'incivilité à celle de harcèlement scolaire. Nous savons que ces violences ont toujours existé, intéressons nous maintenant à leur importance.

## **2. ETUDE EPIDEMIOLOGIQUE**

Si la violence en milieu scolaire est un sujet très fréquemment évoqué par les médias, c'est essentiellement dans ses manifestations les plus visibles. Ces formes spectaculaires ne sont pourtant pas les plus fréquentes ni les plus graves. Le harcèlement scolaire est une violence peu visible, beaucoup moins médiatique, mais sa fréquence et la gravité de ses conséquences psychopathologiques en font un véritable problème de santé publique. Curieusement, ce sujet n'est abordé en France que depuis peu d'années, alors qu'il fait l'objet de nombreux travaux dans la majorité des pays à haut niveau de vie depuis trente ans. Les taux de prévalence élevés qui ont été constatés ont justifié la mise en place de nombreux programmes de prévention dans certains pays. L'efficacité de ces programmes a fait l'objet d'évaluations souvent positives.

### **2.1 PREVALENCE**

Nous allons aborder ici une série de chiffres. Il était difficile de faire autrement. Parler du harcèlement sans dire combien de personnes sont concernées n'était pas envisageable, voire une erreur. En rédigeant ce chapitre nous nous sommes rendu compte que cette partie abondait de chiffres ; la littérature est dense et cette quantité de chiffres qui passent parfois d'un extrême à l'autre rend bien compte de la difficulté à cerner le phénomène. Nous avons inséré un bref résumé avec les données clefs à la fin de cette partie.

Il ressort de la littérature qu'il existe très peu de consensus internationaux sur la prévalence du harcèlement. Cette disparité pourrait être la conséquence de plusieurs facteurs : 1) la variabilité des définitions d'un pays à l'autre. 2) les échantillons de différentes natures, ne permettant pas que les études soient comparatives. 3) Les échelles d'évaluations utilisées qui ne sont pas les mêmes d'une enquête à une autre. 4) Certaines études s'intéressent aux élèves impliqués dans le harcèlement (harceleurs et victimes) tandis que d'autres ne s'intéressent qu'aux victimes ; les chiffres bruts peuvent donc aller du simple au double. De plus les chiffres peuvent être sous-estimés, surtout au niveau des agresseurs. Il est difficile dans un auto questionnaire de répondre « oui » à la question « avez-vous déjà agressé...? » La bonne réponse sociale est plus facile à écrire, même si le questionnaire est

anonyme, ce biais reste important. D'où l'idée de réaliser des enquêtes de victimisation qui permettent de quantifier le nombre de victimes.

### 2.1.1 A l'étranger

Tous les pays sont concernés par la violence scolaire. L'image qui nous arrive en France des violences scolaires à l'étranger est le plus souvent centrée sur des violences spectaculaires (fusillade de Columbine en 1999, fusillade de Lake Worth Middle School en 2000). Ces massacres restent heureusement exceptionnels et ne représentent pas la violence courante rencontrée dans les établissements scolaires. Ces violences ne concernent pas non plus forcément des cas de harcèlement. Ce qui nous intéresse dans le cadre de ce sujet, ce sont les actes de micro-violences ou de bullying.

De nombreuses enquêtes ont été conduites à travers le monde, plus particulièrement à travers les pays riches. Une large partie des enquêtes réalisées dans les pays anglo-saxons ont utilisé le questionnaire d'Olweus. Il s'agit d'un questionnaire d'auto évaluation dans lequel la définition du bullying est donnée à l'élève, le questionnaire permettant de déterminer si l'élève est victime, agresseur ou témoin.

En Norvège la prévalence du bullying est de 9% en 1997 selon l'étude d'Olweus (15) qui concerne 700 élèves entre les classes de 1<sup>er</sup> et 9<sup>ème</sup> grade (équivalent de notre primaire et collège) ; avec plus de harcèlement au niveau des classes de primaire que du collège.

Aux Etats-Unis, sur un suivi longitudinal d'élèves entre 8 et 16 ans, entre 15% et 20% des individus interrogés ont été victimes de harcèlement à un moment donné durant leur scolarité (cité par Fontaine (16)).

A Chypre une étude de 2010 (17) a révélé que 17% des élèves entre l'école primaire et le collège avaient été impliqués dans des phénomènes de bullying : 7,4% en tant que victimes, 5,4% en tant qu'harceleurs et 4,2% en tant qu'harceleurs et victimes. Plus les élèves sont âgés, plus ils sont harceleurs. Il y a plus de garçons harceleurs que de filles.

Au Royaume Uni en 2001, une étude de D. Wolke (18) qui concernait 1639 enfants du primaire découvrait 4,3% de harceleurs, 10,2% d'harceleurs-victimes et 39,8% de victimes.

Aux Etats Unis, suite à l'enquête HBSC en 2001, 29,9% des élèves (environ 5 736 417 jeunes) ont signalé être impliqués dans du harcèlement modéré ou fréquent, soit en tant qu'harceleurs (13,0%), soit en tant que victimes (10,6%) ou en tant que victimes-harceleurs (6,3%) (19).

Les résultats d'enquêtes menées dans des pays à faibles ressources (Burkina Faso, Djibouti) révèlent que la violence scolaire est moins importante que dans les pays industrialisés. Ce phénomène est expliqué selon E. Debarbieux à la fois par la pauvreté (20), les enfants et adolescents vont moins longtemps à l'école (les risques d'incidents sont donc arithmétiquement moins élevés) et à la fois par la persistance dans ces pays de communautés soudées et solidaires. Les écoles bénéficient de ce lien de proximité qui produit une régulation forte.

### **2.1.2 En France**

En France, les chiffres concernant les élèves impliqués dans du harcèlement varient selon les études entre 7 et 20%. Cette donnée a une grande variabilité selon que l'on parle des victimes seules ou de tous les élèves impliqués.

Les établissements les plus affectés sont ceux qui cumulent le plus de difficultés : population en situation socio-économique précaire, zone paupérisée ou isolée, équipe éducative instable (1).

La France est l'un des rares pays à relever les chiffres de violences à l'école par un recensement des signalements faits par les chefs d'établissement. Ce recensement existe depuis 2001 grâce au logiciel Signa puis Sivilis. Cette démarche est à double tranchant. D'un côté, elle a le mérite d'aborder les phénomènes de la violence, mais ces faits publics alimentent régulièrement l'opinion publique en faveur d'une politique sécuritaire (installation de caméras, de portillons à l'entrée des établissements...). A l'inverse, ces chiffres minorent la réalité, ne prenant pas en compte les micro-violences entre élèves. Cette méthode est assez fiable pour les faits graves de violence (homicides, agressions physiques) mais minore les faits de bullying. Afin d'établir au plus près un diagnostic précis des violences, ce sont les enquêtes de victimisation qui sont le plus utilisées.

Une des premières études préliminaires a été réalisée par G. Brandibas en 2002 (21), auprès de collégiens de sixième et cinquième de la banlieue toulousaine. Brandibas retrouve sur un échantillon de 196 élèves 17,9% de victimes et 10% des élèves déclarant être des auteurs. Avant lui, C. Carra et E. Debarbieux avaient aussi tenté quelques percées, mais il faut bien reconnaître que le sujet était peu médiatisé.

En 2011, Kubiszewski et coll (22) retrouvent 14% d'élèves concernés par le harcèlement se répartissant en 7,2% d'agresseurs, 2,8% d'agresseurs-victimes et 4% de victimes pures. Dans cette étude, les auteurs s'intéressent aussi au cyber-bullying et retrouvent 16,4% de cyber-victimes, 4,8% d'agresseurs et 5,6% d'agresseurs-victimes. Il ne s'agit pas des mêmes élèves, seuls 24% des victimes de cyber-harcèlement sont aussi victimes de bullying scolaire et 19% des cyber-agresseurs sont également des agresseurs à l'école. En conséquence, la proportion d'élèves concernés par le phénomène de bullying (scolaire et/ou cyber-) s'élève à 41%.

Jean Pierre Belon (23) dans un échantillon de 3500 élèves trouve 15% d'élèves impliqués dans le harcèlement répartis entre 8,4% de harcelés et 6,7% de harceleurs.

Marie Choquet(24), en 2003, trouve dans son enquête 16% d'élèves ayant subi du harcèlement verbal et 7%, des agressions physiques.

L'étude HBSC (25) (Health Behaviour in School-aged Children) dans sa dernière version (2012) s'intéresse au harcèlement, une partie du questionnaire étant centrée sur cet aspect, les violences scolaires et les bagarres. L'enquête différencie donc le harcèlement des violences scolaires alors que les questionnaires de victimisation englobent les deux. La violence dans les questions HBSC inclue les vols, les coups, le racket, le harcèlement étant alors exercé sous forme de brimades. Le bullying est considéré dans cette enquête comme une forme particulière de violence. HBSC s'intéresse à la fois au harcèlement subi par l'élève et à sa participation à des brimades en posant des questions telles que « tous les combien as-tu été brimé à l'école ? », « combien de fois as-tu participé à brimer un élève ? ». Les élèves disposaient de la définition du terme brimade (définition du bullying d'Olweus). 35,6% des élèves interrogés déclarent avoir subi du harcèlement sur les deux derniers mois avant l'enquête. Les élèves de 3<sup>ème</sup> subissent moins de harcèlement que les 6<sup>ème</sup> et 40,2% des élèves déclarent harceler les autres. Ces chiffres semblent élevés par rapport à d'autres

résultats. En réalité, dans ce questionnaire, le comportement de harcèlement est le plus souvent épisodique avec 21,6% des élèves qui rapportent avoir été victimes de brimades 1 à 2 fois au cours des derniers mois. Or, le bullying se définit par une répétition plus élevée ; donc il resterait 14% des élèves victimes de brimades régulières et répétitives ce qui correspond déjà plus aux autres résultats. Pour la partie du questionnaire concernant les coups, vols et racket : 20,8% des élèves se déclarent victimes.

Une enquête qui nous a particulièrement intéressées est celle menée par Eric Debarbieux ; et ce pour deux raisons. Nous avons tout d'abord utilisé son questionnaire pour notre propre travail, ses résultats devenant particulièrement intéressants pour la discussion de notre étude. Il s'agit du plus gros échantillon des études françaises.

L'enquête nationale de victimisation de Debarbieux en 2011 (26) a été une grande première. Il s'agit d'une des plus grandes enquêtes en France. Elle a pu toucher 12 326 élèves des classes de CE2, CM1 et CM2 et environ 18 000 élèves de 300 collèges en 2011 puis plus de 20 000 en 2013. Ce questionnaire, de plus de 40 questions, interroge les champs du climat scolaire et de la relation entre élèves. Nous retiendrons parmi les chiffres bruts (26) pour l'école primaire :

25,3% des élèves interrogés se déclarent très souvent ou souvent victimes d'insultes;

20,9% des élèves interrogés se déclarent très souvent ou souvent victimes de moqueries ;

17,1% des élèves interrogés se déclarent très souvent victimes de coups ;

7,4% ont participé à des jeux dangereux.

Pour analyser tous les résultats qui paraissent d'un premier abord élevés, Eric Debarbieux et son équipe ont établi un indice de violences verbales (calculé à partir des réponses aux questions concernant les surnoms, les moqueries, le rejet, les insultes et les menaces). Cet indice de victimisation verbale (appelé aussi harcèlement verbal) permet de dire que 14,4% des enfants interrogés sont victimes de harcèlement verbal (8% de façon sévère et 6,4% de façon modérée). Le taux de harcèlement physique calculé par l'indice de violences physiques (calculé à partir des réponses aux questions relatives aux bagarres, coups, jets d'objet, bousculades et pincements) concerne 10,1% des élèves dont 5,1% pouvant être considérés comme victimes sévères et 5% comme victimes modérées. Associé à ces deux indices, nous

retrouvons l'indice de harcèlement global (qui se calcule à partir des deux indices précédents) s'élevant à 11,7% dont 4,9% de victimes sévères (fréquence importante) et 6,7% de fréquence modérée.

Au niveau du collège, toujours selon l'enquête nationale menée par l'éducation nationale au cours du printemps 2013 concernant plus de 21 000 collégiens (27), on trouve que 7% des élèves semblent en situation de harcèlement et les élèves sont plus nombreux à être victimes de violences verbales (29% disent avoir subi au moins une fois des violences physiques contre 41% pour les violences verbales) (28).

## **2.2 DIFFERENCES LIEES AU SEXE ET A L'AGE**

### **2.2.1 Fille ou garçon, quelles différences ?**

Pour Brandibas (21), il apparaît que la distribution des victimes ne diffère pas selon le sexe au niveau du primaire. Les garçons et les filles seraient tout autant victimes de harcèlement. Les formes les plus courantes de harcèlement dont sont victimes les filles sont les injures, les moqueries, les rumeurs, les rejets puis les vols d'objets personnels. Il s'agit plutôt de violences indirectes. Les garçons sont plus victimes de harcèlement mettant au premier plan la force physique (26). Les types les plus courants de harcèlement signalé par ces derniers sont les menaces, les dommages physiques, le rejet et les injures (19). Les conduites violentes sont plus le fait des garçons (24). En revanche, il apparaît significativement que les garçons utilisent plus souvent que les filles un comportement harcelant (21).

De manière générale, on observe peu de différence entre les filles et les garçons concernant le harcèlement au niveau du primaire, cependant cette équitabilité disparaît avec une domination du sexe masculin au cours du secondaire. On y retrouve plus de harceleurs et plus de victimes masculines (21).

Les filles souffrent davantage de harcèlement quotidien alors que les garçons victimes le seraient de façon moins fréquente. Les filles sont d'avantages victimes de harcèlement sexuel que les garçons.

Il existe une différence entre les sexes par rapport aux actes de harcèlement subi. On peut mettre cette différence en lien avec le développement physique et la force physique ; les garçons sont surreprésentés dans les actes de harcèlement physique car ils utilisent plus facilement leur force d'intimidation par l'approche physique et les filles utilisent plus facilement la rumeur pour ostraciser leur victime. Cependant l'utilisation de la violence physique n'est pas uniquement en lien avec le développement physique. Il faut aussi tenir compte des stéréotypes présentés par la société : le héros, qui sait user de la juste violence, tout comme le méchant, son ennemi, qui inflige à ses victimes et au spectateur ses actes de violences injustes et cruels, sont en règle générale de sexe masculin. Nous vivons dans une société qui a longtemps renvoyé l'image selon laquelle l'homme viril est fort et se bat. C'est ce qui est reproduit en conséquence dans les cours de récréation. Nous voyons maintenant un peu plus ce modèle se fragiliser avec l'apparition des filles qui se battent et des héroïnes féminines qui sont en même temps des combattantes redoutables. Nous allons peut-être assister dans les prochaines années à une augmentation de la violence physique chez les filles. La maturation psychique est un autre facteur significatif quant à la différence des violences selon le sexe impliqué. Les filles sont effectivement matures plus tôt ; cette maturation a une conséquence positive sur les relations car avec un peu plus de maturation, les filles vont plus facilement se mettre à la place de l'autre et vont mieux adapter leur comportement.

### **2.2.2 Plus âgés ou plus jeunes ?**

On retrouve souvent le fait que les élèves les plus jeunes (6<sup>ème</sup>) sont plus victimes de harcèlement que leurs aînés. Debarbieux, en 2011, trouvait 7% d'élèves harcelés en 6<sup>ème</sup> contre 4% en 3<sup>ème</sup> (29). JP. Bellon (23) trouve, lui, aussi une différence avec 9,4% d'élèves harcelés en 6<sup>ème</sup> et 5,4% en 3<sup>ème</sup> et les 13-15 ans harcèlent plus que leurs congénères de 11-13 ans. M. Choquet constate une augmentation en début d'adolescence puis une diminution avec la fin de l'adolescence (24).

Le fait que la victimisation diminue avec l'âge est à mettre en lien avec la maturation psychique. Cette maturation est surtout bénéfique aux victimes, la maturation psychique entraîne de meilleures aptitudes pour développer des stratégies permettant d'éviter d'être harcelé.

## 2.3 LES LIEUX DE HARCELEMENT

Il s'agit le plus souvent de la cour de récréation, viennent ensuite les couloirs et les toilettes. Dans l'étude de Bellon (23), 22% des élèves victimes l'ont été dans les toilettes, 32% dans la cour et 24% à la sortie du collège. 13% des élèves harcelés dans l'étude de Brandibas (21) font référence à la classe comme lieu de harcèlement, 8% évoquent le chemin de l'école. Ce dernier chiffre est plus élevé dans l'enquête de Bellon.

La cour de récréation reste le premier lieu de harcèlement car cet espace dispose en général d'une surveillance trop réduite avec un nombre d'adultes par élève relativement faible, ce qui laisse la place libre aux harceleurs qui profitent des endroits où la surveillance est plus limitée pour s'en prendre à leur victime.

## 2.4 LE CYBER-BULLYING

Régulièrement les médias se saisissent d'une affaire de harcèlement s'étant déroulée via les réseaux sociaux. En 2012, le cas d'Amanda Todd a été largement médiatisé ; cette jeune fille avait vu une photo de sa poitrine être publiée sur Facebook et s'était suicidée après 3 ans de harcèlement.

La représentation que les jeunes et les adultes ont du cyber-bullying pose un obstacle à sa description et à son étude épidémiologique. Des attitudes peuvent être considérées par les adultes comme du cyber-harcèlement alors que les élèves ne le considèrent pas comme tel. Le principal écueil étant d'imposer notre propre perception de ce que sont la cyber-violence et le cyber-harcèlement aux jeunes et de les enfermer dans nos représentations d'une bonne ou d'une mauvaise communication interindividuelle ou collective. Nous, adultes, avons plus facilement tendance à considérer une photo postée sur Facebook comme du cyber-harcèlement alors que l'enfant ne se considère pas nécessairement victime.

Le taux de cyber-harcèlement a considérablement augmenté au cours des 10 dernières années. Cette recrudescence s'explique par l'explosion d'internet et des réseaux sociaux. Selon l'étude Sofres de 2011, 18% des 8-17 ans ayant un compte sur un réseau social ont déclaré avoir été victimes d'insultes (8). M. Arsène et JP. Raynaud (30), dans une revue de la littérature, trouvent que le phénomène touche des adolescents plus âgés.

C'est surtout le cyber-harcèlement utilisant des supports visuels qui est perçu comme le plus blessant. Le cyber-harcèlement affecterait 15 à 25% des jeunes selon les pays (Beran et Li, 2005 (31)) dont 9% pour la tranche d'âge des 9-10 ans.

Cette forme de harcèlement plus récente est encore peu étudiée en France. Fontaine et al se sont intéressés, en 2014 (22), au bullying et au cyber-bullying ; leurs résultats suggèrent que le cyber-bullying est un problème considérable qui touche presque un élève sur quatre, au même titre que le bullying scolaire. Il trouve que 16,4% des élèves de leur échantillon (n=540) sont impliqués en tant que cyber-victimes, 4,9% en tant que cyber-agresseurs et 5,6% en tant que cyber-agresseurs/victimes. Plus de la moitié (58%) des élèves victimes de cyber-bullying connaît l'identité de son cyber-agresseur. Toujours dans cette même étude, les auteurs mettent en avant le fait que la majorité des adolescents engagés dans le cyber-bullying ne sont pas impliqués dans le bullying scolaire. Une cyber-victime sur quatre se trouve aussi victime de bullying scolaire et un cyber-agresseur sur cinq est également agresseur à l'école (22). Ces travaux sont intéressants car on pourrait s'attendre à ce que les mêmes élèves soient victimes de harcèlement scolaire et de cyber-harcèlement, or ce n'est pas le cas ; le cyber-harcèlement n'est donc pas un prolongement du harcèlement scolaire (sauf pour les doubles victimes). Le cyber-harcèlement dépasse le réseau de la classe et de l'école, effectivement avec le développement des réseaux sociaux et des sites de tchat, n'importe qui peut contacter n'importe qui sans que des liens sociaux existent entre eux dans la vie réelle.

Selon C. Blaya(1), ce sont les textos puis les problèmes sur les réseaux sociaux qui sont le plus vecteurs de cyber-violence. Un élève sur cinq est victime de textos injurieux, un peu plus d'un sur dix est victime d'appels désagréables. Le happy slapping correspond, quant à lui, à 1,5% des cas de cyber-violences.

L'utilisation d'internet plus de trois heures par jour augmente de 4 fois le risque de cyber-harcèlement par rapport à ceux qui ne l'utilisent qu'une heure par jour (30).

Les filles et les garçons sont autant touchés par le cyber harcèlement. Ainsi, concernant la distribution des genres dans le cyber-harcèlement, on aurait pu penser que la différence garçons filles allait se réduire, voire basculer vers une plus grande implication des filles,

celles-ci pouvant plus facilement y colporter des rumeurs puisque ce type de harcèlement ne nécessite pas de force physique ; cela n'est pas démontré.

**En résumé :**

Au collège, selon les études, on trouve entre 7 et 9 % de victimes. Au primaire, les chiffres ont un peu plus élevés et avoisinent les 12 % de victimes. Le harcèlement verbal est globalement plus important que le harcèlement physique.

Le harcèlement est plus important en 6<sup>ème</sup> qu'en 3<sup>ème</sup> et inversement les harceleurs sont plus nombreux en 3<sup>ème</sup> qu'en 6<sup>ème</sup>

Les filles et les garçons sont autant touchés mais les filles subissent plus de harcèlement à connotation sexuelle. Quant aux garçons, ils sont globalement plus concernés que les filles par le harcèlement car ils sont certes victimes mais surtout plus souvent auteurs que les filles.

La cour de récréation et les toilettes sont les principaux lieux de harcèlement.

Après avoir plongé au cœur des chiffres, nous allons aborder la clinique du harcèlement que nous éclairerons par un exemple.

### **3. CLINIQUE**

La clinique du harcèlement est riche et non spécifique. Nous allons en étudier les principaux traits. Il est important de considérer la psychopathologie des agresseurs et des victimes qui ont été jusque-là mises en avant dans différentes études. Mais plus encore, c'est la dimension de groupe qui nous intéresse car elle est au cœur du harcèlement.

#### **3.1 PSYCHOPATHOLOGIE**

Les quelques recherches portant sur les jeunes impliqués dans le harcèlement constatent que les agresseurs et les victimes ont un moins bon fonctionnement psychosocial que leurs pairs non impliqués. Les victimes et les intimidateurs présentent de plus pauvres fonctionnements psychosociaux globaux (moins d'adaptation émotionnelle, moins d'adaptation sociale) (19). Il apparaît que les jeunes qui intimident les autres ont tendance à démontrer des niveaux plus élevés de problèmes de comportement et une aversion pour l'école, alors que les jeunes qui sont victimes d'intimidation montrent généralement des niveaux plus élevés d'insécurité, d'anxiété, de dépression, de solitude, de tristesse et une faible estime de soi.

##### **3.1.1 Facteurs favorisants**

Claire Beaumont (32) s'est intéressée aux facteurs qui peuvent favoriser des problèmes de comportement chez les adolescents qui sont repérés comme mettant à mal l'institution et ayant des problèmes de violence (avec leurs pairs mais aussi avec les professeurs et autres adultes du milieu scolaire) et qui ne s'adaptent pas à leur milieu social et scolaire. Nous avons repris la même classification qu'elle concernant les facteurs favorisants :

###### **3.1.1.1 Facteurs personnels**

Les élèves ayant des difficultés d'adaptation au milieu scolaire, présentent souvent des troubles du comportement externalisés et internalisés, associés à des troubles anxieux. Dans son étude Claire Beaumont (32) a pu souligner le fait que les jeunes qui présentent des

difficultés d'adaptation scolaire ont des déficits sur le plan des habiletés sociales (empathie, stratégie de résolution de problèmes, affirmation de soi, coopération.)

### 3.1.1.2 *Facteurs familiaux*

Les attitudes parentales influencent l'intégration socio-scolaire des enfants. Le manque d'encadrement familial, l'absence de soins, les pratiques éducatives inadéquates, le faible degré d'encadrement des enfants dans le suivi scolaire sont associés aux difficultés d'adaptation scolaire des enfants et des adolescents (32). Plus les parents sont impliqués et intéressés dans la scolarité de l'enfant, moins ce dernier va se désinvestir. Les parents qui s'intéressent aux relations avec les amis de leur enfant favorisent également son intégration. Un parent qui se montre attentif et qui est disponible peut aider son enfant à la résolution de conflit ; ceci n'est cependant possible que dans une ambiance familiale sereine. A l'inverse, la mauvaise qualité des relations intrafamiliales joue un rôle prédominant dans les conduites violentes. L'insatisfaction familiale, le manque d'entraide, le manque d'intérêt et d'échange émotionnel sont en lien avec les comportements violents. Un climat familial qui est régulièrement tendu, avec de la violence verbale ou physique n'apporte pas à l'enfant les repères sereins qu'il peut reproduire à l'extérieur.

Au plan familial, la corrélation est forte entre un type d'éducation autoritaire et le fait d'être impliqué dans le harcèlement comme auteur mais aussi comme victime/agresseur, tout comme l'exposition à la violence dans l'enfance avant l'âge de l'école. Une éducation trop autoritaire risque d'entraîner chez l'enfant une rigidité et une autorité dans la relation qu'il va reproduire avec ses pairs et qui ne seront pas acceptés. Dans cet ordre d'idées, des travaux de Wolke (33) se sont intéressés à l'impact des relations frères sœurs. Celui-ci semble réel, surtout lorsque les difficultés surviennent dans la petite enfance (entre 3 et 6 ans) et qu'ils sont répétés (effet dose) car ils traduisent un mauvais ajustement relationnel et sont à l'origine de problèmes émotionnels qui seront autant de vulnérabilités lors des expériences de socialisation. Le faible engagement dans les activités des enfants, le manque de relations chaleureuses au sein de la famille sont considérés comme des facteurs de risque pour les agresseurs comme pour les victimes. Quant à l'attitude hyperprotectrice des parents, elle augmente le risque de devenir victime, les enfants n'arrivant pas à développer une assertivité suffisante (Lereya and al. 2012 (34)).

Les facteurs familiaux nous semblent intéressants car la famille constitue le premier groupe dans lequel évolue un enfant. C'est dans ce premier groupe qu'il construit ses premières interactions. Ce sont ces premières expériences relationnelles qu'il va rejouer par la suite avec ses pairs.

#### 3.1.1.3 *Facteurs scolaires*

Lorsqu'il existe des relations positives entre l'école et les parents, cela favorise un meilleur ajustement de l'élève. Le climat de la classe, les attitudes des enseignants envers les élèves et la qualité de la relation enfant élève influencent le jeune dans son engagement scolaire et dans son comportement. A l'inverse, un mauvais climat dans l'école peut augmenter les troubles oppositionnels, les difficultés d'attention et les troubles du comportement des élèves (35).

### 3.1.2 **Typologie**

D'autres auteurs comme D. Olweus et S. Twemlow, cités par Fontaine (16), se sont intéressés à la typologie individuelle des victimes et des agresseurs. Ces typologies ont été faites lors des premières recherches sur le harcèlement ; à notre sens, elles stigmatisent beaucoup les agresseurs comme des enfants ou adolescents « déviants », voire malades et elles stigmatisent aussi les victimes.

#### 3.1.2.1 *Les victimes*

Olweus, cité par Fontaine (16), distingue les victimes passives/soumises des victimes actives/provocatrices. Pour lui, les premières sont anxieuses avec peu d'estime d'elles-mêmes et se dévalorisent. Les secondes sont incitatrices malgré elles, elles attisent l'irritation et l'énerverment de leurs pairs. Elles interprètent de façon erronée les intentions sociales. Twemlow (36) a, lui, proposé quatre types de victimes ; ils distinguent les types soumis, provocateurs, masochistes et sauveteurs.

#### 3.1.2.2 *Les agresseurs*

Pour Olweus, cité par Fontaine (16), les agresseurs peuvent être répartis en deux groupes : les agresseurs actifs et les passifs. Les agresseurs actifs sont peu anxieux,

possèdent une bonne estime d'eux mêmes, manquent d'empathie, fonctionnent avec un détachement émotionnel, une absence de remord et un raisonnement égocentrique. Les agresseurs passifs sont des suiveurs qui participent sans prendre d'initiative.

### 3.1.2.3 *Pattern relationnel*

Pour Tewmlow (36), des constantes apparaissent dans les relations de bullying. Selon lui, même si les interactions « agresseur(s) – victime(s) » peuvent prendre des formes variées, des patterns relationnels sont plus souvent observables. Il en distingue quatre :

➤ Pattern relationnel fondé sur la culture de la domination

Il rassemble des protagonistes dont les caractéristiques psychologiques dominantes sont : « agresseur(s) sadique(s) - victime(s) soumise(s) - spectateur(s) pro-agresseur(s) ». Les agresseurs se livrent à une humiliation avec plaisir d'une victime décelée comme fragile avec une image négative d'elle-même et ayant une tendance anxio-dépressive. Les spectateurs sont complices, amusés ; leur conduite renforce l'agresseur. Pour les agresseurs, on peut faire un rapprochement avec la personnalité psychopathique.

➤ Pattern relationnel d'agression par l'intermédiaire d'un tiers

L'agresseur exerce une pression sur un tiers influençable qui à son tour exercera une agression sur la victime désignée. L'agresseur reste un observateur « pervers » du plan de bullying prémédité et contrôlé qu'il commande à quelque(s) « homme(s) de mains ». Les tendances psychopathiques sont là aussi manifestes.

➤ Pattern relationnel dans un contexte de rupture relationnelle

Observé le plus souvent à l'adolescence, il rassemble un agresseur dont les tendances sadiques sont renforcées par les tendances masochistes de la victime. Ce pattern apparaît généralement dans un contexte de chagrin d'amour ou de rupture sentimentale.

➤ Pattern relationnel fondé sur le tumulte relationnel, le désordre et le tapage

L'agitation caractérise l'ensemble des acteurs. Les agresseurs agités choisissent peu leurs victimes, les souffre-douleur sont variables ; et surtout les agresseurs peuvent devenir victimes et vice versa.

Nous trouvons ces classifications trop réductrices et stigmatisantes car elles ne prennent pas assez en compte toutes les dimensions du harcèlement, notamment la dimension de groupe. En s'intéressant au profil des victimes et des agresseurs, on oublie que le harcèlement se passe au sein d'un groupe et qu'il naît au départ d'un échec dans la relation entre pairs.

### 3.1.3 La dynamique du harcèlement

Le harcèlement peut se réaliser entre deux élèves, un harceleur et sa victime, mais la dynamique même du harcèlement implique un troisième terme : les spectateurs ou les témoins. Ces derniers peuvent observer sans être actifs. Un certain nombre peut être actif et venir se ranger aux côtés du harceleur ; on assiste alors à un phénomène de groupe, plusieurs élèves harcelant une victime. C'est ce que PP. Heinemann (1973) avait appelé le « mobbning », la meute.<sup>1</sup>

#### 3.1.3.1 *Au départ une différence...*

Selon N. Catheline (37) le point de départ du harcèlement est la perception, chez la future victime, d'une différence jugée dérangeante par le ou les agresseurs. Leur objectif va alors être de s'en moquer, de l'ennuyer gravement en s'en prenant à ses affaires ou de la frapper afin d'obtenir sa disparition hors de leur vue. L'isolement de la victime constitue un facteur aggravant. Soit la victime est déjà seule du fait de ses propres difficultés (anxiété, dépression), soit la rumeur entraîne sa mise à l'écart. La différence mise en avant initialement peut être relative ou absolue. Elle est considérée comme relative lorsqu'il s'agit d'un critère tenant à l'environnement comme par exemple l'élève studieux dans une classe dissipée ou un nouvel arrivant en cours d'année ou encore un élève venu d'une autre région avec un accent prononcé. Elle est dite absolue quand elle fait partie du physique ou de la personnalité de l'élève lui-même. Ainsi, un élève en surpoids le sera toujours quelque soit son environnement alors que le bon élève ne présentera plus aucune différence s'il est dans une classe d'élèves studieux. Parmi les différences les plus fréquemment citées comme objets de harcèlement, on trouve : le poids, la taille puis les particularités physiques tels que les cheveux, l'acné mais aussi le style vestimentaire, les centres d'intérêts (persistance de

---

<sup>1</sup> Mobbning est un terme norvégien emprunté à la langue anglaise ; « mob » désignant une foule agressive.

jeux trop enfantins ou a contrario intérêt marqué, réel ou supposé, pour la sexualité). Des recherches ont été menées sur les différences les moins bien supportées par les pairs ; viennent tout d'abord les troubles psychologiques, affectifs ou l'autisme (38) puis les enfants qui présentent des troubles anxieux, dépressifs et qui restent souvent seuls ou encore ceux qui déplorent un TDAH (Trouble Déficit de l'Attention / Hyperactivité) mais aussi ceux qui souffrent de bégaiement. En revanche, les porteurs de maladies chroniques ou de troubles moteurs sont peu impliqués dans le harcèlement. Les enfants précoces pourraient également être plus facilement impliqués dans les phénomènes de victimisation, les harceleurs ne supportant pas leur réussite vont tout faire pour les exclure.

### 3.1.3.2 *...Puis une incompréhension.*

Une fois la victime désignée par le ou les agresseurs, on assiste à différents mouvements tant du côté de la victime que des témoins. Pour Catheline (37) la victime a le plus souvent du mal à comprendre l'attitude du harceleur. L'incompréhension provoque une sidération de la pensée empêchant la victime de se défendre correctement. Dans la vie quotidienne, tout individu peut être confronté à des attaques de la part d'autres personnes. Une attitude adaptée permet d'arrêter net l'agression : réponse du tac au tac ou laisser dire. Mais ce type de réponse suppose que la personne agressée repère immédiatement l'intentionnalité d'autrui, par exemple la colère chez l'autre, le besoin de se défouler sur quelqu'un suite à une frustration, etc. Dans cette situation, la personne agressée comprend rapidement les motivations de l'agresseur et s'en protège (« tu ne me parles pas ainsi ») et renvoie l'agresseur à sa responsabilité (« je n'y suis pour rien, tu devrais te calmer »). Voyant l'état de tension de l'agresseur et son besoin de trouver un exutoire à sa colère, la personne agressée peut aussi décider de ne rien répondre pour ne pas envenimer la situation et laisser l'agresseur se calmer. Dans le harcèlement, on ne retrouve pas cette capacité à discerner l'intention d'autrui. La victime ne comprend pas et met en place une réponse inadaptée qui va accentuer encore plus le phénomène. Par exemple, une victime se fait insulter et a en réaction une crise de pleurs ; ces pleurs vont amener les rires de l'agresseur et le phénomène va s'amplifier. Nous pensons que la victime n'a pas une réaction adaptée car pour nous, elle est en difficulté pour comprendre son agresseur mais aussi pour comprendre ses propres émotions.

En somme, deux éléments nous semblent importants :

- l'état de sidération initial qui empêche la victime d'adapter sa réaction émotionnelle.

- la différence qui est au départ de la dynamique du harcèlement. Cette différence peut d'emblée mettre à mal la cohésion du groupe qui se retrouve autour de certaines valeurs partagées (on assiste alors au phénomène du bouc émissaire) mais la différence peut aussi n'être jugée dérangeante que par l'un des élèves et rester en l'état, l'agresseur ne s'en prenant qu'à sa victime. La plupart du temps cependant, l'élève initiateur du harcèlement finit par fédérer d'autres élèves autour de ce projet d'exclusion (37). Les motivations de ces élèves spectateurs étant parfois très éloignées de celles de l'initiateur de l'agression. Certains cherchent à s'assurer de la protection du groupe devant ce mouvement de ralliement, craignant d'être la prochaine victime ; d'autres voient dans cette agression un moyen de satisfaire des pulsions agressives ayant d'autres origines mais qu'ils peuvent ainsi exercer sans trop de risque car ils ne sont pas à l'origine de l'action.

### 3.1.3.3 *Une différence pas si différente*

Une question demeure : « qu'est-ce qui fait qu'un enfant sera plus ou moins sensible à une différence chez un autre ? » La réponse tient selon Catheline (37) dans la notion de vulnérabilité ; elle oriente ainsi la compréhension du phénomène de harcèlement vers la notion de similarité de faiblesses en terme d'estime de soi et de narcissisme, tant chez le harceleur que chez la victime, comme le montre d'ailleurs la similarité des destins psychopathologiques chez les protagonistes et surtout la transformation du harceleur en victime, l'inverse étant souvent le fait d'une vengeance.

Le harceleur reconnaît chez la victime une faille qu'il ne veut pas voir chez lui. Tous deux ont de nombreux points communs mais la gestion de ces faiblesses est radicalement différente. Le harceleur pratique volontiers la dénégation (« je ne suis pas comme ça ») tandis que la victime pratique l'évitement (« je ne comprends pas pourquoi »). Victime comme harceleur partagent le plus souvent le sentiment d'une différence, niée chez l'un, évitée chez l'autre. Cette différence peut être transitoire.

Prenons l'exemple d'un futur harceleur dont les parents traversent une période difficile qui l'angoisse beaucoup. Celui-ci se met alors à jalouser un autre enfant dont il a été proche

mais qui étale son bien-être en famille. Ce dernier devient une victime toute trouvée pour servir d'exutoire. Il suffit de fédérer ensuite quelques « copains » qui eux aussi sont ennuyés par le propos de cet enfant et le harcèlement s'installe. Autre exemple, un enfant, déprimé par une succession de problèmes familiaux qui se replie sur lui, peut renvoyer une image insupportable à un harceleur. Cette position de faiblesse renvoie au futur harceleur une image qu'il essaye de chasser, la sienne lorsque ses parents le maltraitent ou l'humilient. Autre exemple encore, deux amis de longue date qui à l'entrée dans l'adolescence évoluent différemment et au retour des vacances n'ont plus les mêmes centres d'intérêts. L'un d'entre eux peut se sentir abandonné et souhaite précisément que rien ne change alors que l'autre ne supporte plus de se voir rappelé ce qui, un temps a pu l'intéresser, car il a désormais grandi et vit mal ce rappel de son « immaturité » antérieure. Il est important de souligner ici le fait qu'on est plus sensible aux faits et gestes des personnes avec lesquelles on a eu des liens privilégiés qu'avec des inconnus. Les protagonistes du harcèlement ont souvent eu des affinités et se sont fréquentés auparavant ce qui d'ailleurs va rendre encore plus difficile la compréhension de la situation pour la victime, d'autant que le harcèlement n'est pas nécessairement quotidien et qu'il est parfois assorti d'un « c'est pour rire, tu ne comprends pas la plaisanterie » qui achève de brouiller les pistes. Parfois cette ressemblance ne sera reconnue que lors des actions de médiation où les protagonistes reconnaîtront qu'ils partagent les mêmes problèmes mais que la gestion de ces mêmes difficultés est radicalement différente.

Plutôt que de parler de « profils de victimes » ou « profils de harceleurs » comme l'ont fait les premiers auteurs en proposant des profils et des patterns relationnels, nous préférons considérer le harcèlement comme un échec de la dynamique de groupe. Les premiers auteurs, comme S. Twemlow, M. Toffi, Tremblay, sont imprégnés de leur culture canadienne et américaine et ont un regard plus criminologique. Avec leur description de profil, ils amènent une représentation peu nuancée de la situation : d'un côté la victime faible que l'on doit protéger, aider, voire soigner et de l'autre côté le harceleur retord voire pervers qui jouit du mal infligé à autrui, que l'on doit punir voire contre lequel il faut porter plainte. En envisageant le harcèlement entre pairs en milieu scolaire comme un échec de la dynamique de groupe, nous avons une vision plus large et nous ne stigmatisons pas quelques élèves. Cette perspective permet d'envisager des actions qui vont toucher tous les élèves et pas

seulement les agresseurs et les victimes. Un tel abord de la question ne méconnaît cependant pas la petite proportion d'individus aux intentions manifestement perverses ou présentant des structures de personnalité favorisant la violence ou au contraire étant dans l'incapacité de l'affronter (pathologie limites, enfants carencés, maltraités ou précocement exposés à la violence, etc.).

#### **3.1.3.4 *Un échec de la dynamique de groupe***

Tout groupe laissé sans organisation préalable a tendance à s'auto-organiser. Il en va ainsi pour les enfants, les adolescents et les adultes, ceci afin que chacun trouve sa place au sein du groupe. Car si l'une des fonctions principales du groupe est d'offrir solidarité et protection à chacun de ses membres, en revanche le risque est d'y perdre son identité, sa singularité au profit de « l'esprit de groupe » c'est-à-dire de la fidélité due au groupe afin de lui permettre de fonctionner. Les individus les plus charismatiques ou les plus populaires prennent en main cette organisation quand ils ne se voient pas, plus ou moins tacitement, désignés par leurs pairs pour occuper cette fonction. Des individus autoritaires peuvent également faire des « coups d'état » et par scission, entraîner avec eux quelques individus, noyant le grand groupe. Ces phénomènes de groupes (Kaes, 2006 (39)) sont amplifiés aux périodes de construction de la personnalité lorsque le groupe assure la fonction d'offrir une identité provisoire à chacun des individus. On comprend dès lors que tout risque d'exclusion du groupe est vécu comme une menace terrible et que tout individu susceptible de fragiliser les représentations du groupe en termes de « mêmeté » (Girard, 1982) doit en être exclu immédiatement. Ces deux aspects expliquent d'une part l'intolérance extrême des grands enfants et jeunes adolescents à toute forme de différence et d'autre part l'immobilisme des spectateurs.

## **3.2 DESCRIPTION SEMIOLOGIQUE**

### **3.2.1 Les signes cliniques du harcèlement**

Il n'existe malheureusement pas de signe pathognomonique permettant à coup sûr de distinguer une victime de harcèlement. Seuls existent des signes indirects qu'il faut penser à relier au harcèlement en posant clairement la question et en y revenant souvent car la honte

contraint l'enfant ou l'adolescent à longtemps en différer la révélation (37). Il est important de dédramatiser sa question en précisant que cette situation est fréquente et que le jeune n'est pas responsable de ce qui lui arrive. M.F. Hirigoyen (40), en parlant du harcèlement moral entre adultes au travail, a bien décrit ce qui fait la particularité du harcèlement et explique les difficultés à le reconnaître, à le faire admettre par l'entourage et à le traiter. « En surface on ne voit rien ou presque rien... l'effet destructeur vient de la répétition d'agressions apparemment anodines mais continues dont on sait qu'elles ne s'arrêteront jamais... C'est également une violence asymétrique... Des comportements, des paroles, des actes, des écrits pouvant porter atteinte à la personnalité ou à l'intégrité physique ou psychique d'une personne ».

Les adolescents victimes montrent un sentiment de solitude important, des difficultés dans leur relation avec leurs pairs, des symptômes psychosomatiques et de dépression ou encore des difficultés de sommeil. Ils sont également plus enclins à présenter des comportements asociaux.

#### 3.2.1.1 **Signes « scolaires »**

On observe une chute des résultats scolaires, des devoirs non faits (l'anxiété est le poison de la concentration et de la mémoire. Tout occupé à se demander s'il ne sera pas encore agressé après le cours, la victime ne peut plus apprendre et retenir ses cours). L'élève ne possède pas la disponibilité psychique pour travailler, apprendre et comprendre ses cours.

Du matériel prétendument oublié qui a en fait été cassé lors des jets de cartable par le ou les agresseur(s),

Des retards fréquents voire un absentéisme précédé ou accompagné par des somatisations anxieuses (maux de ventre, de tête, etc.). Les retards peuvent être dus à l'allongement du trajet maison-école pour éviter les persécuteurs. Les somatisations anxieuses s'expliquent par le stress que constitue le harcèlement. On note aussi un refus d'aller en cours d'EPS (éducation physique et sportive), les vestiaires constituant un lieu propice au harcèlement.

### 3.2.1.2 « *Signes extra scolaires* »

La honte, l'atteinte narcissique, la peur sont au premier plan.

Tout changement de comportement ou d'humeur doit être interrogé et non mis trop rapidement sur le compte de la crise d'adolescence. Une humeur irritable, un changement de copains, un refus de faire certaines activités (qui exposeraient la victime à un contact avec le ou les harceleurs), un engouement excessif pour les jeux vidéos (afin de se défouler et/ou de tenter d'oublier) sont à considérer comme des signaux d'alerte.

La plainte somatique avec des maux de ventre, des maux de tête est parfois le seul langage autorisé pour manifester l'état de détresse. C'est un moyen pour trouver un espace de protection auprès d'un personnel de santé quand l'enfant ne trouve pas la possibilité de se confier.

On retrouve des troubles du sommeil, à type d'insomnie et d'endormissement tardif ainsi que des cauchemars. Les élèves victimes de harcèlement scolaire présentent une plainte concernant leur sommeil plus importante que les élèves non impliqués dans le harcèlement.

La peur du lieu de l'exposition au bullying entraîne une anxiété. L'élève va avoir des conduites d'évitement des situations phobogènes (le trajet, la cour de récréation, les lieux de harcèlement) qui vont se traduire par un passage récurrent à l'infirmerie voire un absentéisme. Des attaques de panique peuvent aussi être constatées à l'approche de ces lieux ou des moments de récréation.

Un syndrome de stress post traumatique (PTSD) est retrouvé dans pratiquement un tiers des cas (41). Le syndrome de stress post traumatique découle selon le DSM-IV (42) de l'exposition à un événement traumatique qui provoque chez l'individu de la peur, de la détresse ou de l'horreur. Ce trouble se manifeste par une réexpérience persistante de l'événement traumatique, des comportements d'évitement des stimuli associés au traumatisme, un émoussement de la réactivité générale et un état d'hyperactivité neurovégétative. Chez l'enfant, deux types de troubles psychotraumatiques sont reconnus ; ceux survenant après un événement traumatique unique et ceux survenant suite à un événement délétère répété durablement. C'est le second type de trouble qui nous intéresse dans le cadre du harcèlement scolaire. Il est caractérisé par des conduites d'évitement, des

pensées intrusives, des peurs en lien avec le traumatisme, une activité neurovégétative, des troubles de l'humeur, des plaintes somatiques, des manifestations de rage, de colère, une amnésie de souvenir d'enfance et des troubles de la personnalité. C'est suite à des études de cas d'enfants harcelés que des PTSD ont pu être mis en évidence. Houbre et Al, dans une enquête de 2012 (41), ont trouvé que 40% de leur échantillon des élèves harcelés présentaient un syndrome de stress post traumatique. Néanmoins, ce chiffre est certainement un peu surévalué car certains élèves n'étaient pas interrogés à plus d'un mois du dernier harcèlement. Plus les agressions sont fréquentes, plus le degré de stress post traumatique est élevé, la répétition des agressions semble jouer un rôle majeur dans l'impact traumatique (41).

On peut également trouver un syndrome dépressif. Cette composante est parfois difficile à évaluer cliniquement. L'épisode dépressif de l'enfant présente une expression clinique particulière : enfant en retrait, au visage souvent sérieux, peu mobile ou à l'air absent. La clinique est large car en présence d'un enfant décrit comme irritable, agité, opposant et insatisfait, il faut penser aussi à mettre la tristesse en évidence. Humeur dépressive et tristesse sont au centre du syndrome dépressif. On retrouve dans le discours de l'élève une perte d'intérêt – « Je m'en fous » - « J'en ai rien à faire », une perte de plaisir –« J'ai envie de rien » – une dévalorisation « Je suis nul » - « J'y arrive pas », un sentiment de honte, un sentiment de désespoir avec – « Personne ne m'aime », des troubles de l'attention, de la concentration « Je comprends rien », « je ne m'en rappelle pas ». Des échelles de mesures (échelle de Beck, échelle de Kutcher) adaptées à l'enfant et à l'adolescent peuvent aider au diagnostic.

Les idées noires et idées suicidaires apparaissent le plus souvent après plusieurs mois de harcèlement et lorsque les difficultés de l'enfant ne sont pas prises en compte ou sont minimisées. Les verbalisations d'idées noires et d'idées suicidaires sont des signes d'alertes non spécifiques d'un harcèlement, mais qui sont des signes graves et de risque de passage à l'acte auto-agressif.

### 3.2.2 Exemple clinique

Marc (le prénom a été modifié) est un garçon de 11 ans scolarisé en 6<sup>ème</sup>. En fin de CM2, il a souhaité s'inscrire en sport étude. Il faisait de la natation et avait un bon niveau, même s'il n'avait jamais fait de compétition. Il était initialement sur liste d'attente mais le hasard a voulu que cette année quelques places supplémentaires soient ouvertes dans la section natation et il a finalement été admis, non sans que ses parents insistent plusieurs fois auprès de l'établissement. Dès le début de l'année, Marc s'est vu reproché par les autres élèves son absence de compétition passée. Il était le seul du groupe à n'en avoir jamais fait. Les autres élèves de la section natation ont fédéré d'autres élèves de la classe sport étude pour mettre Marc à mal. Ils se moquaient de lui par rapport à son niveau de natation et il a rapidement été exclu du groupe et subissait brimades régulières (surnoms, mise à l'écart, insultes) jusqu'à de la violence physique. Son professeur principal a repéré la situation et a essayé d'intervenir mais n'a pas averti les parents. Le collège a réalisé trois interventions par rapport à la situation de Marc dans la classe. Ces interventions sont restées ponctuelles, à chaque fois cela permettait une amélioration de quelques semaines puis le harcèlement recommençait.

Marc n'a initialement pas parlé de la situation à ses parents. Il s'est d'abord plaint de maux de ventre, il a régulièrement loupé les cours jusqu'à un refus d'aller en cours après les vacances de Pâques ; c'est à ce moment là que les parents ont consulté. La mère est seule en entretien avec son fils. Elle le décrit comme un enfant calme, agréable, cherchant à faire plaisir mais angoissé. Elle note un changement d'attitude ; il est à présent toujours dans l'opposition et le conflit. Il a été admis une fois aux urgences suite à une crise clastique au domicile avec menace suicidaire.

Lors de l'entretien, on trouve des idées noires avec une dévalorisation, un sentiment de honte et d'incompétence. Marc est persuadé qu'il est nul en natation et il a d'ailleurs souhaité arrêter les compétitions même s'il avait un bon niveau. A la maison, il ne supporte plus la frustration et adopte une posture de toute puissance avec ses parents alors que ce n'était pas son comportement antérieur. Il décrit des cauchemars et des difficultés d'endormissement. Il dit revivre un événement qu'il ne souhaite pas aborder.

Les entretiens suivants, Marc sera très opposant, refusant parfois de parler et s'adressant directement à sa mère. La relation entre les deux est très fusionnelle, Marc étant dans un collage important à sa mère. L'été et l'introduction d'un traitement par anxiolytique (hydroxyzine) ont apaisé la symptomatologie, mais lors d'un rendez-vous en fin d'été, il existe une recrudescence anxieuse, avec l'idée que le harcèlement va recommencer à la rentrée mais Marc refuse la poursuite du suivi et la possibilité d'accueil sur un groupe. Il dira que la seule personne qui peut l'aider est sa maman. L'angoisse de séparation est très présente et non abordable.

Nous voyons, par cet exemple, à quel point la clinique est riche. La modification du comportement et l'absentéisme sont les deux signes ici qui peuvent faire évoquer le harcèlement. Les éléments de syndrome de stress post-traumatique et les éléments dépressifs sont inquiétants. Il est probable que la reprise scolaire ait à nouveau posé problème à Marc. La différence qui a été à l'origine du harcèlement se trouve autour de la natation. Marc n'avait probablement pas un niveau inférieur aux autres mais il était inquiet et angoissé avant les compétitions. Cette angoisse n'était pas supportable pour un autre élève de la classe (étant lui-même probablement angoissé). Ainsi, cet élève a fédéré d'autres élèves pour exclure Marc et ainsi protéger le groupe des angoisses de performance. Marc est devenu le bouc émissaire, il représentait le risque d'échec aux compétitions (alors même qu'il avait au final de bons résultats).

### **3.2.3 Cyber-bullying**

Les signes cliniques présentés en cas de cyber-bullying ne diffèrent pas de ceux présentés par les victimes de bullying. Les conséquences psychologiques sont les mêmes. Arsène et Raynaud (30) trouvent dans leur revue de la littérature des associations significatives concernant les cyber-victimes. Ainsi, ils trouvent une association entre le fait d'être cyber-victime et de présenter un état dépressif majeur. Les cyber-victimes présentent des difficultés psychosociales et des traits de personnalité borderline. On relève entre 2 à 3 fois plus de dépression chez les victimes de cyber-harcèlement que chez des adolescents non victimes. Les cyber-victimes présentent des taux significativement supérieurs d'idées suicidaires et de tentatives de suicide (jusqu'à 5 fois plus) (30).

Les cyber-agresseurs se distinguent par des conduites hétéro agressives ainsi que par des actes fréquents de transgression. Les cyber-victimes présentent aussi des troubles du comportement patents, de type auto- et hétéro-agressifs, des conduites délinquantes et des problèmes sociaux.

Les cybers-agresseurs et les cyber-victimes sont caractérisés par de mauvaises relations avec leurs « care givers » (personnes qui prennent soin d’eux), ils font l’objet de moins de soin et de surveillance parentale (30).

Les cyber-agresseurs, au même titre que les cyber-victimes et les cyber-agresseurs/victimes souffrent d’avantage de troubles du sommeil que les cyber-neutres. Mais nous ne pouvons pas statuer sur l’origine des troubles du sommeil. Est-ce une conséquence du harcèlement ? Les élèves impliqués dans le cyber-bullying, aussi bien ceux qui subissent les agressions que ceux qui en sont responsables, utilisent d’avantage les outils de communication : ils sont plus nombreux que les cyber-neutres à être en face de leur écran plus de trois heures par jour (22). Or, nous savons qu’un temps passé sur ordinateur supérieur à trois heures par jour entraîne des troubles du sommeil (43).

### **3.2.4 Cas particulier des jeux dangereux**

Il existe des particularités concernant les jeux dangereux. Dans ces cas-là, l’enfant victime est forcé et contraint de participer à un jeu où il va subir des attaques physiques ou s’auto-infliger une violence (jeu du foulard). Par exemple, dans le petit pont massacreur, « le jeu » consiste en un équivalent de partie de foot où le joueur qui subit un petit pont (la balle passe entre ses deux jambes) est roué de coup par les autres joueurs ; dans ce cas, on trouve des ecchymoses, voire des fractures. Les jeux de non oxygénation font aussi partie des jeux dangereux ; dans ce cas, la non oxygénation peut avoir de graves conséquences pouvant aller jusqu’à la mort. Les symptômes post-anoxiques sont nombreux et variables(44) : lenteur cognitive, ralentissement dans le traitement de l’information, céphalées intenses, amnésie, somnolence. Selon le matériel utilisé (foulard, ceinture, pull), on peut trouver un écrasement du larynx, une fracture du rachis cervical, dans les cas les plus graves surviennent des séquelles avec lésions cérébrales irréversibles (par manque d’oxygénation)

entraînant paralysie, surdité, cécité... L'anoxie peut aussi conduire à un coma profond voire au décès.

### 3.3 EVOLUTION

#### 3.3.1 Victimes

C'est un domaine où toutes les recherches concordent. On peut les classer selon les secteurs concernés : scolarité, santé mentale, sécurité publique ou selon l'ordre d'apparition avec des conséquences à court, moyen et long terme, c'est-à-dire sur la durée de la vie. Nous choisirons cette classification qui insiste sur la gravité des conséquences la vie durant et même sur la possibilité d'une transmission transgénérationnelle.

##### 3.3.1.1 *A court terme (dans les 6 premiers mois)*

L'anxiété est la première conséquence avec son lot de problèmes de concentration à l'origine de contre-performances scolaires et de troubles du sommeil accentuant les difficultés de concentration et d'apprentissage, puis la peur de se rendre à l'école avec un risque de déscolarisation ; entre un élève sur cinq et un élève sur trois dit s'absenter parce qu'il est victime de harcèlement ou de cyber-harcèlement. Les élèves victimes sont plus à risque de décrochage scolaire. En effet, Catherine Blaya insiste sur le fait que le décrochage doit prendre en compte plusieurs facteurs de risque et être victime de harcèlement en fait partie. Les décrocheurs qui ont été harcelés mettent au premier plan la peur de venir au collège et le sentiment de ne pas pouvoir être protégés par l'équipe éducative (45).

Les élèves victimes présentent un amoindrissement identitaire. L'expression identitaire correspondant à l'auto-perception de la compétence scolaire, de l'estime de soi globale, de l'acceptation sociale et de la compétence athlétique. Les cinq compétences sont affaiblies chez les élèves victimes de bullying (41). Les croyances fondamentales des élèves victimes sont aussi altérées, à savoir : « le monde est bienveillant », « je suis quelqu'un de respectable et d'honorable » et enfin « le monde a du sens ». Ce sont principalement les deux premières croyances qui s'effondrent après le traumatisme subi par l'élève victime (41).

La mésestime de soi, le manque de confiance, l'isolement qui entoure la victime peuvent entraîner un syndrome dépressif majeur avec un risque de passage à l'acte auto-agressif. Le passage à l'acte arrive le plus souvent à moyen terme, après plusieurs années de harcèlement.

Concernant la cyber-violence, nous observons les mêmes conséquences : stress, anxiété, détresse émotionnelle. L'impact de la cyber-violence peut même être considéré comme plus sévère car on ne sait pas où se cacher. Les victimes reçoivent des insultes par texto, par internet. Il est très simple d'envoyer des messages visibles par tous de manière anonyme selon les supports (réseaux sociaux, ask...). Les conséquences sont identiques à celle du harcèlement direct : attitudes d'évitement et difficultés de concentration.

#### **3.3.1.2 A moyen terme (dans les deux à quatre ans qui suivent le harcèlement)**

Le harcèlement a été identifié comme l'un des facteurs de stress les plus fortement associés à des comportements suicidaires (46). Une étude de 2011 a révélé que quatre ans après avoir été harcelés, les élèves victimes présentent significativement plus de syndrome dépressif et plus d'idées suicidaires, on retrouve aussi plus de conduites toxicomaniaques que dans la population non victime (47). Le risque suicidaire est alors plus élevé chez les filles tandis que pour les garçons le suicide n'advient que s'il existe d'autres traits de personnalité tels que l'impulsivité et les troubles de conduite.

#### **3.3.1.3 A long terme (au-delà de 5 ans et la vie durant)**

Ce sont les risques de syndrome dépressif et les tentatives de suicide qui sont les événements les plus fréquents. Plus les actes de bullying sont fréquents et durables, plus les difficultés dans les relations affectives et sociales sont majorées. Les victimes éprouvent un fort sentiment d'incompétence.

Un jeune enfant harcelé en primaire a quatre fois plus de risque de faire une tentative de suicide à l'adolescence. Le harcèlement dans l'enfance ou l'adolescence augmente le risque de développer une dépression à l'âge adulte. La probabilité d'être déprimé jusqu'à 36 ans plus tard est beaucoup plus élevée pour les enfants qui ont été victimes d'intimidation à l'école que pour les enfants non-impliqués. La victimisation est un facteur de risque important pour la dépression (48).

Le risque de symptôme psychotique est multiplié par deux pour les victimes de mauvais traitements par les pairs à 8-10 ans indépendamment de la psychopathologie, de la situation sociale ou familiale et du quotient intellectuel (49). La victimisation par les pairs pourrait être un marqueur d'un facteur de risque développemental d'une psychose par incapacité d'interagir socialement avec dégradation de l'image de soi (50).

L'expérience de victimisation a un impact à l'âge adulte sur l'incidence des troubles anxieux et particulièrement dans la phobie sociale. Une relation entre des antécédents rapportés de taquineries graves, brimades, moqueries et le diagnostic de phobie sociale a été constatée. En 2003, Mc Cabe et Al (51) trouvaient un pourcentage significativement plus élevé d'antécédents de harcèlement dans le groupe de patients présentant une phobie sociale. 92% avaient des antécédents de graves expériences de victimisation par rapport au groupe d'obsessionnel compulsif (50%) et au groupe de trouble panique (35%).

### **3.3.2 Harceleurs :**

Les études montrent que les agresseurs ont davantage tendance à présenter des troubles externalisés. Ils sont plus souvent impliqués dans des bagarres et des actes de vandalisme (22). Concernant les agresseurs, plusieurs enquêtes montrent la relation entre harcèlement et évolution vers la délinquance criminelle à l'âge adulte.

Les harceleurs ont un risque accru de criminalité et d'abus d'alcool. Olweus trouve en 1991 chez les anciens harceleurs quatre fois plus de comportements criminels à l'âge de 24 ans avec 60% d'anciens harceleurs ayant au moins eu une condamnation. De même, près de 40% des anciens harceleurs masculins ont reçu trois condamnations pénales ou plus à l'âge de 24 ans, contre 10% des témoins (52). En 2011, D. Farrington et M. Ttofi (53) montrent dans une méta-analyse sur 15 enquêtes mondiales retenues que sur 400 garçons suivis de 8-10 ans à 48-50 ans, le harcèlement à 14 ans prédit la délinquance et des événements de vie négatifs à 48 ans, après avoir éliminé les facteurs de risques à l'âge de 8-10 ans. 75% des « school killers » ont été des enfants ou adolescents harcelés.

Il n'existe pas de différence significative entre garçons et filles (53). Les adolescents (garçons et filles) auteurs présentent une co-occurrence de conduites à risque, telle que la consommation d'alcool et de substances illicites (54). Les troubles de la socialisation sont

fréquents tant chez les agresseurs que les agressés ou les agresseurs/agressés (55). Garçons comme filles ont plus de mal à entretenir des relations sociales avec le sexe opposé et de manière plus générale à développer des relations humaines positives une fois adultes. En 2011, Loselet Bender (56) trouve qu'avoir été harceleur à l'âge de 15 ans est un facteur prédictif important de développer des conduites anti-sociales à 25 ans. L'intimidation physique étant plus prédictive encore que l'intimidation verbale.

Au niveau transgénérationnel, les agresseurs sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnons et d'utiliser des punitions corporelles et violentes à l'encontre de leurs enfants . Les garçons qui maltraitent de façon régulière à l'adolescence ont trois à quatre fois plus de risque d'adopter des conduites socialement inacceptables et violentes par la suite.

**En résumé :**

Le harcèlement peut-être considéré comme un échec de la dynamique de groupe. Victimes et agresseurs ne sont pas si différents. Ils ont tous les deux une vulnérabilité. Le harceleur reconnaît chez la victime une faille qu'il ne veut pas voir chez lui. Victime comme harceleur partagent le plus souvent le sentiment d'une différence, niée chez l'un, évitée chez l'autre. L'agresseur ne supporte pas la différence que lui renvoie la victime et cherche à faire disparaître la victime. Devant un changement d'attitude brutal, le harcèlement doit être évoqué. On trouve des plaintes somatiques, des conduites d'évitement de l'école, des signes anxieux avec des éléments pouvant évoquer un syndrome de stress post-traumatique, à plus long terme la victime risque de présenter un épisode dépressif majeur avec un réel risque de passage à l'acte auto-agressif.

Nous venons de voir que la clinique est riche et variée et qu'il n'est pas forcément simple de penser directement au harcèlement. Nous allons maintenant aborder la prise en charge. Elle aussi est dense car elle ne concerne pas uniquement l'enfant. Prendre en charge uniquement le jeune revient à nier qu'il évolue dans un système groupal, dans un système scolaire. Pour faire changer un système, il ne suffit pas de traiter le symptôme présenté par la victime.

## **4. PRISE EN CHARGE**

Depuis 30 ans les pays du nord de l'Europe ont mis en place des programmes de prévention car leur politique est très centrée sur la prévention primaire et leur mode de fonctionnement est basé sur une culture de « programmes-modules ». Ces pays ont mis en place très tôt un système scolaire centré sur l'élève. Ils se sont intéressés aux rythmes scolaires et aux méthodes pédagogiques. Le temps scolaire est aménagé pour réaliser des « modules » et des actions spécifiques. L'élève est considéré comme une personne à part entière. Les difficultés qu'il rencontre, les conflits sont au centre des préoccupations et sont réglés en partie au sein des établissements.

En France, la culture des programmes spécifiques n'existe pas réellement ; nous y sommes même plutôt réfractaires. Les préoccupations de l'Education Nationale sont plus centrées sur le taux de réussite aux examens et l'acquisition des diplômes. Le rapport au diplôme finit par avoir plus de poids que le bien-être de l'élève. Le discours scolaire est centré autour de l'idée que « les bonnes notes sont le sésame pour intégrer une grande école plus tard ». Les enseignants sont soumis à des programmes (et à un nombre d'heures de cours strict) mais lorsqu'on veut parler de programmes, en France, il s'agit des programmes scolaires que les enseignants doivent tenir sur une année. Nous avons du mal à laisser de la place à des activités qui diffèrent un peu des apprentissages fondamentaux. C'est donc le « monde extérieur » à l'école qui doit s'occuper des élèves en situation difficile. Le système de santé a pris cette place en France et l'école adresse au médecin l'élève qui est en difficulté. Ainsi les CMPEA (Centre Médico Psychologique de l'Enfant et de l'Adolescent), sont les lieux où un élève en difficulté peut être accueilli. L'élève est donc le plus souvent pris en charge seul et en dehors de l'école.

### **4.1 DIAGNOSTIQUER**

Ce point est primordial, il est essentiel de reconnaître un élève victime et un élève agresseur. Il y a un risque à minimiser les actes. C'est pourquoi, il est indispensable de poser la question et très important pour la victime d'être reconnue. Nous ne parlons pas d'une reconnaissance judiciaire mais d'une reconnaissance au sein de l'école et de son entourage.

Le harcèlement ne doit pas se régler uniquement dans les services de soin. Le harcèlement peut être réglé en intra-scolaire par l'intervention des équipes éducatives. Dans les représentations, les adultes pensent directement aux services de soin mais ce champ est réducteur. Les victimes peuvent effectivement être orientées vers les services de pédopsychiatrie, notamment en consultation de CMPEA, vers le CMPP ou chez un thérapeute libéral. Selon le symptôme présenté par la victime et en fonction de l'âge, un traitement symptomatique peut être mis en place sur quelques semaines afin d'apaiser la symptomatologie mais la prise en charge médicale ne devrait pas être le traitement de première intention. C'est pourtant souvent le cas à l'heure actuelle en France.

## **4.2 LES SOINS PROPOSES EN PEDOPSYCHIATRIE**

La pédopsychiatrie est bien développée en France et propose une prise en charge large s'ouvrant sur différents courants. La France a beaucoup développé les hôpitaux de jour et groupes thérapeutiques, ces derniers ont d'ailleurs un intérêt particulier dans le harcèlement. Nous avons vu que les facteurs familiaux jouaient aussi un rôle et que les conditions familiales pouvaient favoriser ces situations. Il nous semble donc important de proposer aussi des entretiens familiaux. Ces derniers sont aussi utiles pour accompagner toute la famille car l'expérience de harcèlement vécu par un des membres a des répercussions sur les autres.

### **4.2.1 Consultation médicale de soutien :**

Le plus souvent, c'est la victime qui est adressée en consultation, amenée par des parents inquiets et qui se sentent impuissants. Une thérapie de soutien est bénéfique et permet à l'enfant victime de se sentir reconnu. Chez l'enfant, la prise en charge individuelle est possible car il existe des supports (tels que les jeux) qui vont lui permettre de rejouer les relations avec les pairs. En revanche, lorsque le jeune est plus âgé (à l'adolescence), une thérapie individuelle peut toujours être proposée mais cet espace individuel ne permet pas le vécu des relations entre pairs, or le harcèlement rend compte de difficultés dans la relation aux autres ; il nous paraît donc intéressant de pouvoir proposer un groupe. En outre, les adolescents victimes sont souvent inhibés et avec des difficultés d'élaboration, dans ce

cas, la relation duelle n'est pas forcément la plus adaptée. En France, nous connaissons de longue date les groupes thérapeutiques et leur intérêt dans les prises en charge.

#### 4.2.2 Accueil sur un groupe thérapeutique

Nous avons insisté sur le harcèlement en lien avec l'échec de la dynamique de groupe ; une prise en charge en groupe va permettre de rejouer le rapport à l'autre mais cette fois dans un cadre protégé et sous le regard d'adultes qui sont garants de la bonne dynamique du groupe.

Le groupe thérapeutique peut-être utilisé chez les enfants comme chez les adolescents, il nous semble très utile chez ses derniers, aussi bien pour la victime que pour l'agresseur (on ne propose pas un groupe où les deux sont présents et il ne s'agit pas de faire des groupes « victimes », mais d'intégrer ces adolescents au sein de divers groupes). Le cadre et la présence des thérapeutes vont rassurer la victime. Cet espace en groupe va permettre une augmentation de la confiance en soi de chacun par émulation interactive des compétences individuelles. C'est un espace qui va permettre de rejouer les relations avec les pairs. Les adolescents isolés, en retrait, marginalisés, boucs émissaires, sont donc de « bons candidats » au groupe d'adolescents en rupture, en panne d'élaboration, en grande difficulté d'intégration avec leurs pairs. Il est nécessaire de restaurer les liens à leur environnement en offrant un espace tiers étayant, rassurant, valorisant, consolant. Réunir des adolescents et un adulte dans un même espace-temps autour d'une même activité, et leur proposer de faire et d'être avec d'autres répond aux besoins pulsionnels de cet âge et aux défenses caractéristiques de cet âge. Le groupe donne à l'adolescent à la fois une forme de protection et une possibilité de régression mais aussi un étayage identificatoire de transition (57).

La fonction première d'un groupe thérapeutique est de permettre et d'observer le rapport à l'autre, l'autre semblable. Cela génère différents mouvements relationnels et identificatoires : entre autres rivalité, complicité, mimétisme, leadership, différenciation, séduction, indifférence. Cette mise en jeu relationnelle est possible dans un cadre qui se veut sécurisé et sécurisant. Ce qui est offert à l'adolescent est un espace, pour faire et être avec, plutôt que dire. Le médiateur et l'adulte fonctionnent comme tiers régulateurs qui

mettent de la distance entre l'adolescent et son objet, là où justement il n'y en a pas assez. C'est un support qui éponge l'excitation. Nicole Catheline le formule ainsi : « Quand les mains sont occupées, la tête est plus libre. » C'est un moyen d'aménager la relation, d'offrir un contenant en privilégiant l'activité, l'implication corporelle, le plaisir, le jeu, la créativité et l'imaginaire. Cette mise en espace amène l'adolescent, parfois imperceptiblement, à se découvrir. Le médiateur a donc un rôle d'écran (projection et protection). Il a un rôle d'embrayeur de la pensée et de catalyseur relationnel.

### 4.2.3 Entretiens familiaux

Les entretiens familiaux peuvent permettre de découvrir le fonctionnement familial et la place qu'occupe l'enfant ou l'adolescent au sein de sa famille. Les victimes changent d'attitude à la maison et peuvent avoir des troubles du comportement qui n'existaient pas avant, tout l'équilibre familial peut en subir les conséquences, c'est pourquoi l'accompagnement de la famille est important. Si la victime est adolescente, on retrouve plus de conséquences sur le fonctionnement familial. L'adolescence correspond à un cycle vital dans le fonctionnement familial. A cette période l'adolescent cherche à se séparer de ses parents mais cette séparation n'est pas toujours simple et met en péril l'équilibre familial et renvoie à des angoisses. La naissance du processus d'autonomisation de l'adolescent a des conséquences sur la famille. Chaque membre de la famille vit une expérience de dissemblance, c'est-à-dire une incompréhension réciproque entre l'enfant et ses parents. Le processus de différenciation de l'adolescent au sein de la famille passe par des moments chaotiques oscillant entre deux extrêmes : l'identification totale aux attentes des parents et une différenciation radicale. Pour se différencier, l'adolescent va se raccrocher à la culture du groupe. La culture du groupe repose sur l'exigence de loyauté ; la loyauté à la bande passe donc par la déloyauté aux parents. L'adolescent va comparer les apprentissages acquis dans les sociotopes<sup>2</sup> extérieurs aux apprentissages familiaux et teste leur validité. L'adolescent harcelé va vivre à l'extérieur de la famille des expériences sociotopes qui vont avoir des conséquences sur l'équilibre familial, avec notamment un sentiment d'insécurité.

---

<sup>2</sup> Un sociotope désigne un espace déterminé qui présente des caractéristiques homogènes au regard de ses valeurs d'usage et ses significations sociales. Le sociotope peut être décrit comme étant à la fois la vie sociale, l'usage et la signification d'un lieu (en grec : "topos"), dans une culture ou un groupe humain spécifique (en latin : "socio").

L'adolescent harcelé à l'extérieur de la famille va remettre en cause les sociotopes familiaux. Les entretiens avec la famille vont permettre d'explorer ses sociotopes et de favoriser les échanges sur ce sentiment de dissemblance. Souvent, les victimes se réfugient dans le silence à la maison, ne parlent plus, changent de comportement, ce qui augmente encore plus le sentiment de dissemblance.

Parfois les loyautés familiales ne permettent pas toujours à l'adolescent de s'émanciper et d'investir un groupe de pairs. Les relations familiales peuvent aussi être altérées. Les entretiens familiaux vont permettre d'explorer les loyautés familiales et de les assouplir.

### **4.3 EDUQUER-INFORMER**

Ce volet est nécessaire pour pouvoir diminuer le phénomène. Tous les protagonistes doivent avoir connaissance du phénomène. Les parents doivent être informés correctement et surtout l'école doit pouvoir les croire. Actuellement en France, les relations parents-école sont régulièrement marquées par de la méfiance et de l'incrédulité. Les témoins ont une place importante dans l'information car trop effrayés à l'idée de devenir victimes, ils restent silencieux et n'ont pas les moyens d'aider la victime ; enfin, les enseignants ont besoin d'être mieux préparés à ces situations particulières, ils ne sont pas assez formés à repérer le harcèlement et encore moins à adopter la bonne attitude.

#### **4.3.1 Les parents**

Les parents doivent être informés de ce qu'est le harcèlement pour ne pas le minimiser. Trop de parents en consultation se disent impuissants et ne savent pas quoi faire. Il existe aussi un fort sentiment de culpabilité : « j'avais pas vu ». Les élèves ont trop honte pour en parler, ils ont peur de créer des ennuis à leurs parents et surtout ils ont peur qu'en en parlant, le phénomène s'accroisse. Il est donc important de sensibiliser les parents pour que face aux changements d'attitudes de leurs enfants, ils puissent penser à une situation de harcèlement. Les parents doivent aussi savoir à qui s'adresser. En premier lieu, c'est au sein de l'établissement que le parent doit pouvoir trouver soutien et attention. Il existe entre certains parents et professeurs un climat de méfiance qui entraîne une incrédulité des professeurs vis-à-vis des parents. Les parents doivent pouvoir se dire qu'ils seront bien

entendus par l'école et aidés. Or, actuellement avec ce climat de méfiance, les parents préfèrent en parler encore une fois à l'extérieur et changer leur enfant d'école parce qu'ils n'ont pas été crus.

Par rapport au cyber-bullying, les parents ont aussi un rôle à jouer, notamment par rapport à internet et à la protection des données de leurs enfants. Nous connaissons tous au moins un enfant de moins de 13 ans ayant un compte Facebook alors que ce site est interdit au moins de 13 ans. Ce réseau virtuel est un lieu d'échange de photos, de commentaires trop souvent à l'abri du regard des parents. Nous sommes actuellement dans l'ère du numérique et il y a des familles où les parents n'ont pas conscience de l'impact des réseaux sociaux ; de la même manière dans certaines familles, les parents ne maîtrisent pas suffisamment l'outil informatique contrairement à leurs enfants. Les adolescents s'emparent avec une grande rapidité des services sans cesse nouveaux que proposent les technologies de l'information et de la communication. Mais tous ne sont pas pour autant des experts. Les parents ou tuteurs sont entièrement responsables des actions des mineurs dont ils ont la charge en terme de droit civil, c'est à dire la branche du droit qui couvre les problématiques relatives aux relations entre les personnes. C'est le cas par exemple du droit à l'image. En revanche, au niveau du droit pénal, la branche qui concerne les infractions à la loi, les enfants sont responsables de leurs actions. Pour les moins de 13 ans, seules des mesures éducatives peuvent être ordonnées. Quant aux parents, ils peuvent être mis en cause, s'il est avéré qu'ils n'ont pas rempli leurs obligations parentales, d'éducation notamment.

#### **4.3.2 Les témoins**

Les témoins ont de bonnes raisons de ne pas parler, car en ne disant rien ils sont moins engagés et ont moins de risque d'être par la suite à leur tour la victime.

L'élève harcelé l'est au milieu d'élèves témoins qui en fonction de leur attitude vont renforcer ou atténuer le harcèlement. Dans les cas où les témoins n'interviennent pas, le silence total sur ce que tout le monde voit isole encore plus la victime. Il est fondamental d'intervenir en classe pour restaurer le dialogue et réintégrer l'élève dans son groupe social. Il faut lutter contre l'isolement social du harcelé.

### 4.3.3 Les enseignants, les équipes éducatives :

Les enseignants sont souvent mal à l'aise parce qu'ils n'ont pas vu ou parce que lorsqu'ils ont vu, ils ne savent pas toujours quoi faire.

Le harcèlement se pratique sous leurs yeux, mais comme il s'agit le plus souvent d'un comportement insidieux, il est difficile de le mettre en évidence. Les harceleurs savent faire en sorte que leurs attaques soient suffisamment furtives aux yeux des enseignants. Malheureusement, il existe aussi des cas où les enseignants par l'utilisation d'un surnom, par la lecture d'une copie à voix haute vont accentuer le phénomène et amplifier le harcèlement ; dans d'autres cas encore l'enseignant peut s'apercevoir du phénomène mais ne pas savoir comment gérer la situation. Par exemple, un enseignant qui en voulant valoriser un élève harcelé va l'interroger plus souvent, le mettre en avant ce qui peut favoriser encore plus son isolement au sein de la classe et ajouter d'autres insultes (« fayot », « lèche botte »).

Depuis 2012 les enseignants commencent à être sensibilisés au phénomène de harcèlement mais ils ne bénéficient pas de réelles formations dans ce sens. En revanche, chaque établissement a pour obligation de former un Comité d'Education à la santé et à la Citoyenneté (CESC). Le CESC s'inscrit dans le pilotage de chaque établissement scolaire du second degré. Il est composé par des personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement, des représentants des personnels enseignants, des représentants de parents, des représentants des élèves, des représentants de la commune. Il est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de prévention de la violence, intégré au projet d'établissement. Parmi les missions du CESC, on retrouve la préparation d'un plan de prévention de la violence et des actions pour lutter contre l'exclusion (58).

## 4.4 PREVENIR

Les programmes de prévention sont communément pratiqués. Sur ce point, la France est retardataire en Europe. Elle ne commence à s'intéresser au harcèlement que depuis

quelques années très récentes tandis que les pays étrangers se préoccupent du phénomène depuis presque 30 ans. Les français sont hostiles aux programmes et on remarque que la mise en application n'est pas simple. Il existe de grandes réticences et des freins sont souvent mis en avant. La France n'arrive pas à utiliser comme les autres pays un programme d'intervention clair et détaillé.

#### **4.4.1 A l'étranger**

Nous faisons ici une brève revue de la littérature des propositions faites à l'étranger. Nous avons choisi quelques pays pionniers et dont les programmes ont montré une efficacité ; enfin pour ne pas toujours critiquer uniquement le modèle français, nous avons choisi un autre pays européen (l'Espagne) qui comme nous, a mis un peu de temps à se préoccuper du phénomène pour lequel aucune campagne nationale n'a lieu.

##### **4.4.1.1 En Suède**

Nous ne pouvons que commencer par la Suède et Dan Olweus. Ce dernier a travaillé essentiellement en Suède, en Norvège et aux Etats-Unis. Ses travaux sont traduits dans de nombreuses langues et sont à la base d'un grand nombre de programmes de prévention dans le monde entier et particulièrement dans les pays scandinaves.

Un des programmes pionniers mis en place par Dan Olweus est un programme d'intervention scolaire contre les brutalités, dont les effets ont été évalués dans 42 écoles pendant deux ans. Les résultats montrent que la fréquence des problèmes de violence a diminué de 50 à 70% (6). En outre, l'importance des comportements antisociaux en général, tels que le vandalisme, le vol, l'alcoolisme et les absences non autorisées, a notablement diminué. L'objectif primordial du programme peut être décrit comme une restructuration de l'environnement social. Le programme met l'accent sur les comportements et les attitudes caractérisés par l'association d'engagements positifs des enseignants et des parents, des limites strictes aux comportements inacceptables (« nous n'acceptons pas la brutalité dans notre classe/école ») et l'utilisation cohérente de sanctions elles-mêmes non brutales en cas de violation des règles (6).

Nous vous proposons les principaux points du programme de prévention contre le harcèlement de Dan Olweus (6). Pour lui la mise en place de ce programme nécessite en amont la prise de conscience et l'implication de tous les adultes. Il préconise différentes mesures :

➤ Des mesures à l'échelle de l'école

- Identifier les victimes et les harceleurs à l'aide d'un questionnaire rempli par les élèves ;
- Créer un comité de prévention du harcèlement dont la tâche est de coordonner les différentes actions ;
- Proposer une formation du personnel et dégager du temps pour des groupes de discussion ;
- Effectuer une surveillance accrue et efficace durant les pauses et le déjeuner ;

➤ Des mesures à l'échelle de la classe

- Etablir une charte de classe et d'établissement à propos du harcèlement ;
- Réaliser des réunions régulières au sein de la classe ;
- Rencontres parents-professeurs ;

➤ Des mesures à l'échelle individuelle.

- Rencontre individuelle avec les élèves identifiés comme agresseurs ;
- Rencontre individuelle avec les élèves victimes ;
- Rencontre avec les parents des élèves impliqués ;
- Mise en place d'un plan d'intervention individualisé ;

#### 4.4.1.2 *En Finlande*

Le programme « Kiva Koulu » a été proposé à partir de 2006. Ce programme est adapté en fonction de la tranche d'âge. Il s'organise autour de discussions et de jeux de rôles. Il

s'adresse particulièrement aux élèves neutres qui constituent le groupe de témoins. Un des objectifs de ce programme est d'accroître l'empathie des élèves pour les victimes. Comme en Suède, lorsqu'un cas de harcèlement est signalé, une équipe de l'établissement prend en charge la situation en intervenant auprès de la victime et du harceleur. Dans les écoles ayant adopté le programme « Kiva Koulu », les cas de harcèlements ont diminué de moitié (59).

La méthode Pikas (60) est aussi beaucoup utilisée. Développée dans les années 1970 par Anatol Pikas en Suède, elle a été expérimentée en Angleterre, en Écosse, en Australie et dans les pays du nord de l'Europe dont la Finlande. Pikas considère que l'élève harceleur ne sait pas faire autrement. Sa méthode va s'employer à défaire la dynamique de groupe qui a fait naître le harcèlement et il va s'employer à susciter chez les élèves un sentiment d'intérêt commun face aux conséquences du harcèlement pour la victime. Il se montre opposé aux méthodes punitives qui pour lui accentuent le phénomène de harcèlement, il prône un rapprochement entre agresseur et victime avec un médiateur adulte afin de trouver ensemble des solutions communes

➤ Objectifs :

- Développer de l'empathie chez les élèves intimidateurs envers leurs victimes.
- Développer des habiletés de résolution de conflits.

➤ Comment ?

- En brisant la dynamique du groupe d'intimidateurs.
- En tentant de faire émerger une préoccupation partagée au sujet de l'intimidation par des échanges individuels en vue de les préparer à une rencontre pour une résolution de conflit avec la victime.

➤ Méthode d'action après identification d'un problème d'intimidation/victimisation

- Phase 1 : Première rencontre individuelle des intimidateurs. Le but de cette phase étant d'amener l'élève harceleur à partager une préoccupation pour la victime et rechercher des solutions avec lui. Le médiateur durant cette phase ne porte aucune accusation, il cherche à ce que chacun puisse décrire la situation. Il propose avec les harceleurs des mesures pour arrêter le harcèlement qui seront réévaluées.

- Phase 2 : Rencontre avec la victime afin de la reconnaître comme victime et de l'informer de la mise en place d'une médiation.

- Phase 3 : Nouvelle rencontre individuelle des intimidateurs pour faire le point sur le travail accompli contre les comportements harcelants. Il faut les encourager à ne plus harceler et préparer avec eux la rencontre avec la victime

- Phase 4 : Rencontre de médiation

- Phase 5 : Suivi et retour

Cette méthode très intéressante est néanmoins complexe et nécessite de grandes capacités chez le médiateur qui devient à notre sens l'équivalent d'un thérapeute. Nous avons le sentiment que cette méthode fait porter une grande responsabilité aux médiateurs. Cette méthode nécessite une formation des médiateurs et une équipe de supervision également formée. Il s'agit d'un investissement important pour un établissement.

#### 4.4.1.3 **Au Québec**

Une loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école a été adoptée en juin 2012. Chaque établissement doit prévoir dans son projet des actions de prévention du harcèlement mais aussi des mesures en cas de situations avérées et enfin le plan d'action doit aussi prévoir une évaluation de l'efficacité. Les établissements scolaires forment une équipe (enseignants et élèves) qui coordonne les actions de prévention.

Le Canada s'intéresse beaucoup aux phénomènes de décrochage scolaire ainsi qu'au climat scolaire. Claire Beaumont propose de travailler sur des actions qui permettent d'être efficace sur plus d'un problème à la fois afin d'éviter la multiplication des programmes d'intervention. Elle prône l'utilisation d'une démarche d'analyse méthodique que nous détaillons rapidement (61).

- Mesurer le phénomène de la violence ainsi que d'autres aspects pouvant être problématiques dans le milieu (ex : drogue, alcool, absentéisme, décrochage...).
- Identifier la ou les problématiques les plus présentes dans l'établissement.

- Se documenter sur les causes, les facteurs de risque et de protection, les interventions reconnues comme efficaces propres à chacune des problématiques identifiées.
- Identifier les similitudes concernant les facteurs explicatifs et les interventions reconnues efficaces pour les deux problématiques.
- Cibler les objectifs à atteindre au regard des problèmes identifiés.
- Choisir d'abord les interventions reconnues efficaces pour plus d'une problématique tout en complétant avec d'autres qui pourraient être plus spécifiques au besoin.
- Mettre en place des actions en les harmonisant avec celles déjà existantes dans le milieu.
- Evaluer périodiquement l'atteinte des objectifs.

Pour Claire Beaumont, parmi les problématiques qui peuvent altérer le climat d'un établissement, la violence et le faible taux de diplômés retiennent l'attention. Elle préconise donc des interventions pouvant avoir des effets à la fois pour créer un climat sécurisant et encourager la persévérance scolaire.

Nous prenons maintenant un exemple concret d'intervention faite au Canada en 2006, notamment par C. Beaumont et Al (62) ; il s'agit d'un programme spécifiquement conçu pour une école accueillant des jeunes identifiés avec des troubles du comportement importants. Le programme proposé se répartissait en cinq volets distincts :

1) Développement des habiletés à la vie sociale. Ce point a été traité avec des ateliers conçus pour être animés en classe par les enseignants (jeux permettant de solliciter l'empathie) ; à ces ateliers s'ajoutent deux séances animées par le policier éducateur et deux rencontres offertes aux parents dans le but de prévenir l'intimidation et le racket.

2) Sensibilisation au phénomène de l'intimidation et du racket.

3) Education et intervention en toxicomanie.

4) Santé et bien-être dans les relations amoureuses (prévention des Infections Sexuellement Transmissibles (IST), contraception, interruption volontaire de grossesse, prévention de la violence dans la relation amoureuse).

5) Entraide par les pairs. Ce point concerne la mise sur pied d'un système d'entraide par les pairs (nommé système d'élèves-confidents). Dix élèves ont été élus par leurs pairs pour devenir des élèves-confidents ; ils ont reçu par la suite une formation spécifique et étaient supervisés régulièrement par les psychologues pour soutenir leur travail de pair aidant.

Ce programme a permis dans cet établissement une diminution du nombre de victimes de violence et une diminution des comportements externalisés (62).

Cette idée de pouvoir travailler en même temps sur plusieurs problèmes est intéressante. On voit bien qu'il existe par exemple des liens entre le harcèlement et le décrochage. Il peut donc être intéressant de favoriser des programmes qui permettent d'améliorer plusieurs problématiques. Néanmoins, le Canada a un système scolaire bien différent du nôtre avec plus d'établissements spécialisés et moins hétérogènes que nos établissements en France, un tel programme que celui de Claire Beaumont s'est montré efficace dans un établissement qui regroupe des élèves avec des troubles du comportement mais nous ne sommes pas sûr que le même programme soit aussi efficace dans un collège français avec un public hétérogène.

Un autre programme canadien nous a interpellés par son originalité. Depuis 1996, le programme Roots of Empathy (Racines de l'Empathie) introduit des nourrissons dans les écoles primaires et les collèges. Assis par terre en cercle, les élèves observent le bébé. Ces sessions permettent de réduire les comportements agressifs chez les élèves (63). Un parent bénévole amène son petit une fois par mois pendant neuf mois, et les cours sont animés par un enseignant spécialisé. Les élèves suivent son développement jusqu'à un an environ. La rencontre avec le bébé est suivie d'une session plus scolaire, avec lecture de textes et écriture d'histoires inspirées par le nourrisson. Lors de ces cours, les enfants décrivent les émotions du bébé, le dessinent, posent des questions aux parents. Après avoir parlé des émotions du bébé, les élèves apprennent à nommer leurs propres émotions et à développer leur capacité à se mettre à la place des autres pour imaginer ce qu'ils ressentent.

#### 4.4.1.4 *En Allemagne*

La médiation par les pairs est très répandue chez nos voisins, certains länder en Allemagne ont inscrit la médiation entre élèves (Streitschlichtung) dans les règles du vivre ensemble à l'école. C'est le cas de la Rhénanie-Du-Nord-Westphalie (Nordrheinwestfalen).

➤ Médiation (Streitschlichtung)<sup>3</sup>

*Là où de nombreux enfants et adolescents apprennent, vivent et jouent ensemble, il arrive parfois qu'on en vienne à des désaccords voire des disputes. En tant que « médiateurs » (Streitschlichter) certain(e)s élèves apprennent à résoudre eux-mêmes les conflits de leur camarades sans avoir recours à la violence. Ils sont formés pour cela.*

Les prochaines lignes présentent un exemple dans un établissement qui utilise la médiation : Médiation à la Gesamtschule de Velbert<sup>4</sup> (64).

La Gesamtschule est un établissement qui accueille environ 1200 élèves de la 5ème à la 13ème classe (du CM2 à la terminale). Depuis de nombreuses années des élèves de la Gesamtschule sont formés à la médiation et capables de régler des conflits entre élèves, sans avoir à faire appel aux enseignants. Ils expliquent sur leur site que ce modèle leur est cher, parce que cela encourage à divers égards une « culture du conflit » dans leur établissement et transmet aux jeunes que le conflit existe, doit exister, mais qu'il est pris au sérieux, qu'on en parle et qu'on essaie de le résoudre. Cela se produit en mettant les différentes parties en conflit face à leurs propres responsabilités.

Les médiateurs aident les élèves en conflit à entrer dans un processus de résolution des conflits. Cette démarche ne développe pas des compétences que chez les élèves chargés de la médiation mais aussi chez ceux qui y ont recours. En effet un processus d'apprentissage se met aussi en place chez les élèves qui ont simplement connaissance de ce dispositif, car en prenant au sérieux les conflits entre jeunes et par extension leurs soucis et leurs difficultés, on rétablit chez eux une forme d'estime. Ceci est une composante importante de

---

<sup>3</sup> Notion traduite depuis le site de l'éducation nationale du Land de Rhénanie-Du-Nord-Westphalie

<sup>4</sup> Cet extrait est une traduction du site internet de la *Gesamtschule de Velbert* qui présente la médiation au sein de son établissement.

l'amélioration du climat social au sein d'une école. Au bout du compte, le modèle du médiateur représente un élément important de la prévention de la violence.

➤ Formation

La formation dure une année entière et a lieu régulièrement sur le temps libre les mercredis après-midi. C'est à dire en dehors des cours, les jeunes « sacrifient » donc une partie de leur temps libre pour cette formation. Ceci est aussi valable pour les années scolaires après cette formation, car les médiations se déroulent la plupart du temps pendant le temps libre à l'exception des cas urgents qui peuvent être réglés pendant les cours avec l'accord des professeurs.

Au cours de cette formation et par la mise en œuvre de la médiation, les élèves acquièrent des compétences sociales importantes qui leur seront utiles tout au long de leur scolarité mais aussi évidemment dans leur vie future. Ainsi ces élèves reçoivent un certificat qui atteste de leur « compétences clés » (Schlüsselqualifikationen), une mention apparaît également sur leur bulletin.

➤ Prise de contact

A chaque première récréation de la journée, un binôme de médiateurs assure une permanence dans le hall de l'école pour permettre aux élèves de prendre contact avec eux. Les jeunes peuvent également prendre contact avec les médiateurs et solliciter un rendez-vous par l'intermédiaire de leur professeur principal.

➤ Salle des médiateurs

Depuis l'année scolaire 2008/2009, les médiateurs disposent de leur propre salle où peuvent se dérouler les médiations. Ce lieu garantit une atmosphère calme et sans dérangement ce qui est particulièrement important pour une médiation qui peut durer entre 20 et 40 minutes.

➤ Accompagnement /Animation

Les médiateurs sont accompagnés et conseillés tout au long de l'année par un membre de l'équipe éducative. Elle supervise les médiateurs. En parallèle, c'est elle qui forme les nouveaux médiateurs des classes de 4ème.

La médiation est fondée sur le même principe que la méthode Pikas. Nous avons rencontré certains enseignants de cet établissement qui trouvent un réel bénéfice sur le climat scolaire, mais qui reconnaissent qu'il faut plusieurs années avant de voir les résultats du programme.

#### 4.4.1.5 *En Espagne*

La violence scolaire est peu abordée en raison des établissements qui font tout pour préserver leur réputation ; il n'existe pas de programme national. Rosario Ortega Ruiz, professeur de psychologie de l'éducation, s'est intéressée à cette problématique et a mis en place une intervention à Séville : SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar). Le principe du programme repose sur des stratégies de développement de l'empathie. Les élèves sont conviés à des jeux les mettant en situation de s'identifier à l'autre ; ils réalisent aussi des mises en scène où les élèves jouent tous les personnages tour à tour (23).

#### 4.4.1.6 *Pink shirt Day*

**Journée contre l'intimidation** est un jour célébré à des dates différentes à travers le monde. Cette journée est originaire du Canada. L'événement initial a été organisé en 2007 par David Shepherd et Travis Price de Berwick en Nouvelle-Écosse, qui ont acheté et distribué 50 chemises roses après qu'un étudiant ait été victime d'intimidation pour avoir porté un t-shirt rose au cours de la première journée d'école.

En 2012, l'Organisation des Nations Unies a pris position dans la campagne anti bullying et a déclaré la journée officielle le 4 mai. Cette journée est maintenant reconnue par plus de 25 pays à travers le monde, comme les États-Unis, l'Australie et le Royaume-Uni. Ce jour-là, ceux qui y participent portent des chemises roses, bleues ou pourpres (selon le lieu) pour symboliser une position contre l'intimidation. En France, elle a eu lieu le 9 Avril 2014.

### **La prévention à l'étranger en résumé**

Parmi les modèles de préventions proposés, nous avons trouvé intéressants les modèles de Dan Olweus et de Claire Beaumont qui en premier lieu font une analyse de la situation et interviennent ensuite par rapport aux éléments recueillis. Ces interventions répondent ainsi mieux aux besoins des élèves. Les interventions de Claire Beaumont nous ont beaucoup intéressées. Elles visent à intervenir au plus près des élèves en les rendant actifs afin de modifier leur comportement. Les habiletés sociales, et particulièrement le versant des émotions, nous ont séduits pour la suite de notre travail.

#### **4.4.2 En France**

L'idée que le harcèlement entre élèves est initiatique reste très présente et les résistances ne sont pas faciles à faire tomber :

Les résistances des chefs d'établissement tout d'abord : le phénomène est souvent minimisé par les chefs d'établissements qui ne veulent pas que leur établissement ait une mauvaise réputation.

En règle générale, l'école ne veut pas être vue comme un lieu violent et préfère penser que la violence a lieu à l'extérieur ou que c'est la violence des quartiers qui entrent dans les établissements. Ainsi, pour certains il faut mettre des caméras et des détecteurs à l'entrée des écoles, comme s'il fallait protéger l'école de l'extérieur. La violence est pourtant présente à l'intérieur et se déroule en classe, dans la cour, etc...

Les programmes nationaux sont aussi souvent des injonctions, avec un budget prédéterminé qui ne résulte pas forcément d'un travail en amont et d'une exploration sur le terrain. On ne peut pas appliquer à tous les établissements la même chose.

##### **4.4.2.1 *Lutte contre le harcèlement***

Depuis 2010, les gouvernements ont commencé à s'intéresser au harcèlement et ont cherché à mettre en place un accompagnement renforcé des victimes, un partenariat avec certaines collectivités locales se développe et enfin une formation initiale et continue des

enseignants commence à voir le jour pour les aider à adopter les gestes pédagogiques d'un climat scolaire positif. Ces mesures passent par la formation des adultes (enseignants, Conseillers Principaux d'Education, assistants d'éducation). Cette formation devrait encore se développer avec le nouveau plan de lutte contre le harcèlement de 2013. Mais surtout, toutes ces actions doivent être poursuivies dans la durée en y associant les parents et en prononçant des sanctions contre les harceleurs.

Outre les ouvrages qui proposent une information sur le sujet au grand public en s'appuyant souvent sur des exemples et qui proposent des fiches techniques d'activités à faire autour du harcèlement (Catheline, Bellon, Debarbieux) (7) (23) (65), il existe maintenant en France depuis 2012 un plan d'action global avec la diffusion de films et qui propose différents outils d'informations et de prévention via le site du gouvernement ([agircontreleharcelementalecole.gouv.fr](http://agircontreleharcelementalecole.gouv.fr)).

Le ministère a organisé son projet depuis 2011 autour de quatre axes :

- Connaître et faire connaître le harcèlement
- Mobiliser la communauté éducative
- Former
- Traiter les cas de harcèlement avérés

En 2013, le 2<sup>ème</sup> plan de lutte contre le harcèlement met en place huit mesures à disposition des établissements.<sup>5</sup>

- [Un site Internet rénové : agircontreleharcelementalecole.gouv.fr](http://agircontreleharcelementalecole.gouv.fr)

Le site du ministère de l'éducation nationale présentant les actions engagées pour lutter contre le harcèlement a été actualisé pour mettre des outils innovants à disposition des parents, des élèves et des professionnels de l'éducation. Un numéro vert national existe depuis 2012, avec des numéros locaux pour chaque académie. Les écoutants nationaux sont des éducateurs de l'Ecole des parents d'île de France.

---

<sup>5</sup> Extrait du site de l'éducation nationale ([éducation.gouv](http://education.gouv.fr))

➤ 31 référents académiques à l'écoute des victimes et des témoins

Dans chaque académie, le traitement des cas de harcèlement est piloté par un acteur identifié, garant du respect du droit et des procédures permettant de trouver des solutions. C'est également ce "référent harcèlement" qui coordonne les actions de formation et de sensibilisation au niveau de l'académie.

➤ clips-vidéo pour sensibiliser aux enjeux du harcèlement

Le ministère de l'éducation nationale s'est associé à deux personnalités, la chanteuse Chimène Badi et le champion d'Europe d'athlétisme Christophe Lemaitre, qui ont accepté de témoigner de leur expérience d'anciens élèves victimes de harcèlement.

➤ 6 fiches pour savoir quoi faire

Face à une situation de harcèlement, il n'est pas toujours facile de savoir à qui parler, vers qui se tourner, etc. Pour les élèves victimes ou témoins d'actes de harcèlement, pour des parents inquiets pour leurs enfants, le ministère propose des fiches répondant à leurs questions les plus fréquentes en les accompagnant dans leurs démarches.

➤ Un plan de formation

Pour mieux identifier et mieux traiter les situations de harcèlement entre élèves, un effort important est engagé en faveur d'une formation spécifiquement dédiée aux enjeux du harcèlement.

➤ 10 dessins animés pour sensibiliser les écoliers

"Et si on s'parlait du harcèlement" est une série de 10 dessins animés thématiques, accompagnés de guides pédagogiques permettant d'engager la discussion avec les élèves des écoles primaires sur les sujets liés au harcèlement.

➤ Un guide pour lutter contre la cyber-violence

Diffusé sur le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), un guide est destiné à aider les personnels à mieux prévenir, identifier et traiter le phénomène de la cyber-violence ; cela passe notamment par une plus grande sensibilisation des élèves aux risques liés aux technologies de l'information et de la communication et par une meilleure formation de leur esprit critique. Il est

accompagné d'une instruction passée aux recteurs, DASEN (Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale) et chefs d'établissements.

➤ Jusqu'à 2 000 € pour récompenser les meilleures initiatives

Le prix "Mobilisons-nous contre le harcèlement" est organisé pour susciter les initiatives d'élèves en matière de prévention du harcèlement (affiches, vidéo, etc.). Les récompenses serviront à financer des projets de sensibilisation et de formation.

Chacun peut donc utiliser les outils qui lui correspondent et nous voyons naître des initiatives locales. Néanmoins, il existe une grande disparité entre les établissements et ce à l'intérieur même d'une académie. Les enseignants se plaignent d'un manque de formation et d'information. Tout au long de nos rencontres avec les professionnels, nous avons régulièrement été interpellés par rapport à la conduite à tenir, chaque établissement faisant sa propre expérience. Ainsi, sur le site du gouvernement nous avons référencé 17 actions menées dans des académies différentes depuis 2012. Ces écoles et établissements mènent des actions de prévention innovantes pour faire reculer le harcèlement. Heureusement toutes les initiatives ne se résument pas à ces seules 17 expériences ! On retrouve beaucoup de productions de court métrage, d'affiches ; les actions sont concentrées autour de l'information.

Il importe aussi de considérer la façon dont ces interventions sont menées dans les établissements scolaires. Plusieurs recherches ont en effet démontré que le niveau d'engagement et d'implication des adultes constitue une condition essentielle de réussite (Wilson & Lipsey, 2006) (66). Cette nécessaire adhésion se construit en tenant compte du vécu de l'équipe éducative de chaque établissement, des relations entre la direction, les enseignants, les parents et les autres adultes de la communauté scolaire. Il est aussi important de savoir précisément que les résultats positifs des interventions deviennent rarement perceptibles la première année et qu'il peut s'écouler jusqu'à cinq ans avant de pouvoir en observer les effets. Pour Bowen et al. (2006), cités par C. Beaumont (67), le facteur temps demeure très important à considérer, il faut laisser le temps au temps ; en France, on souhaite que les réformes se concrétisent par des résultats rapides, on manque souvent de patience quand certains changements demandent du temps. Pourtant il va falloir être patient afin de permettre aux changements de pratiques de s'imprégner dans la culture

de l'établissement et la récolte peut se faire attendre. Le travail peut-être ingrat pour un chef d'établissement qui peut lancer un programme sur 2-3 ans et qui suite à une mutation n'en verra pas le bénéfice.

#### 4.4.2.2 *Zoom sur le Poitou-Charentes et plus particulièrement la Vienne*

Comme dans chaque académie, l'académie de Poitiers dispose de deux référents harcèlement et chaque département a aussi deux référents locaux. Ces personnes sont des personnes ressources qui peuvent être à l'écoute des familles et qui peuvent faire le lien avec les établissements. Elles n'interviennent pas dans les établissements. Chaque académie a un numéro d'appel local « ligne harcèlement ». Ce numéro local est différent du numéro national. Les appels reçus via le numéro académique sont soit des personnes ayant contacté le numéro vert national et qui ont été réorientées vers la ligne en local, soit des appels directs qui proviennent de parents ou chefs d'établissements qui connaissent ce numéro local. En Vienne, par rapport à l'utilisation de la ligne harcèlement, on recense 25 appels de septembre 2013 à décembre 2013 et 50 appels de janvier 2014 à juin 2014. Au moment du lancement de la campagne au mois de novembre, on a pu constater une légère augmentation des appels (11 appels contre moins de 5 auparavant)<sup>6</sup>. Les appels reçus sur cette ligne n'ont été passés que par des parents ou des professionnels de l'éducation nationale. Aucun enfant ou adolescent n'a contacté la ligne. On peut mettre ce constat en lien avec le fait que le numéro ne soit pas diffusé aux élèves, c'est le numéro national qui est donné en première intention. En revanche, les professionnels de l'éducation nationale sont plus informés sur l'existence de cette ligne.

L'académie a aussi une Equipe Mobile de Sécurité qui apporte son soutien aux établissements qui en font la demande. L'équipe est constituée de dix personnes, aux profils et compétences complémentaires, issues des ministères de l'éducation nationale, de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des collectivités territoriales. Elle est répartie géographiquement par groupes de deux ou trois personnes dans les quatre départements. Leur mission se développe en 3 axes :

---

<sup>6</sup> Source rectorat de Poitiers

➤ Sécurisation

Assurer la sécurité des personnes et des biens au sein et aux abords des établissements.

➤ Prévention

- Apporter son expertise pour l'élaboration du diagnostic sécurité.
- Instaurer un climat de confiance et de dialogue.
- Mettre en place des actions de prévention avec les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) en liaison avec les services de police et de gendarmerie.

➤ Accompagnement

- Apporter aide et conseil aux équipes scolaires,
- Accompagner les établissements en cas de tensions,
- Soutenir les victimes et les personnels dans l'après-crise.

L'équipe intervient à la demande du recteur ou sur proposition de l'inspecteur d'académie, du conseiller sécurité ou du chef d'établissement. Depuis leur installation en janvier 2010, les équipes départementales rencontrent les chefs d'établissement et les équipes éducatives. Elles contribuent à l'élaboration des diagnostics sécurité des établissements et participent à plusieurs CESC.

Parmi leurs missions, ils ont une activité de prévention autour de la violence, du respect et du harcèlement. C'est leur intervention sur le harcèlement qui nous a surtout intéressées. Elle se fait en lien avec les équipes du CESC au titre d'une action de prévention ou bien lorsqu'un cas de harcèlement est détecté. Ils interviennent sur une durée d'environ 1h-1h30, proposent un brainstorming sur le harcèlement et abordent ce sujet avec la chanson « petite Emilie » (auteur Keen'v). Cette équipe rencontre aussi les parents d'élèves. On remarque que depuis 2010, leur activité concernant leur mission « violence-respect-harcèlement » a pris plus d'ampleur. Il s'agit actuellement d'environ 25% de leur activité. Pour l'académie, durant l'année scolaire 2013-2014, ils ont rencontré 12 697 élèves dans le cadre de leurs diverses activités dont 5 380 élèves (437 pour la vienne) et 150 parents d'élèves (en Vienne) pour leur activité dans le cadre de leur mission « violence-respect-harcèlement », ce qui

correspond à 2118 élèves de plus qu'en 2011-2012. C'est principalement leur action sur le harcèlement qui a été augmenté depuis 2011, année au cours de laquelle ils n'avaient rencontrés que 2 élèves<sup>7</sup>.

Nous voyons là que les actions au niveau de l'académie (comme au niveau national) ont pris de plus en plus de place, les établissements commencent aussi à se saisir individuellement de divers outils. Nous avons pu rencontrer durant notre enquête plusieurs professionnels d'établissements qui avaient des actions variées ; nous savons ainsi que :

- des établissements basent leurs interventions autour de l'action d'une Auxiliaire de Prévention scolaire qui intervenait plutôt auprès des classes de 6<sup>ème</sup> pour sensibiliser sur le phénomène.

- les interfaces internet sont utilisées pour informer les parents et les élèves. Sur le site de certains collèges, on peut trouver des vidéos, ainsi que des informations sur le harcèlement.

- un établissement a fait intervenir une troupe de théâtre qui a proposé une représentation aux élèves et une autre représentation aux parents.

- un établissement a fait une journée de sensibilisation à toutes les classes sous forme de 5 ateliers.

- un établissement a participé au concours « mobilisons nous » et a réalisé un clip. D'autres établissements ont fait des affiches.

Qu'il n'y ait pas d'harmonie entre les établissements ne nous semble pas dérangeant, en effet plusieurs outils sont à disposition et il est bon que chacun utilise un outil avec lequel il est le plus à l'aise et surtout qui soit le plus adapté à son bassin de population. Malheureusement, ces interventions ne sont pas évaluées et l'impact n'est pas encore mesurable ; en outre, il n'existe pas non plus d'analyse de la situation en amont. Surtout, ces interventions ne concernent pas tous les établissements, certains n'ont pas encore mis la moindre action en place. Ne sensibiliser qu'un niveau de classe, comme nous l'avons parfois observé, n'a pas grand intérêt car le harcèlement ne se limite pas aux murs de la classe. Une journée unique de sensibilisation ne semble pas non plus adaptée, il y a un effet immédiat

---

<sup>7</sup>Source : L'équipe mobilité de sécurité académique (EMSA))

mais après coup, il ne semble pas y avoir de réelle modification. Mais encore une fois, nous n'avons pas assez de recul chiffré pour en juger. Au-delà de ces actions de sensibilisation directe, il semble nécessaire de travailler comme dans les autres pays sur la dynamique de groupe et sur les compétences sociales des élèves.

Il nous semble intéressant d'associer différents types d'action :

- une information directe sur le harcèlement (films, chansons, mini-spots informatifs, articles de presses...)
- une action répétée dans le temps pouvant agir sur la dynamique de groupe et améliorant les relations sociales entre pairs, quel que soit l'âge des enfants.

Concernant l'information directe, elle est déjà en place via nos écrans depuis novembre 2013 ; nous ne souhaitons pas intervenir pour parler directement du harcèlement car ces informations nous semblaient relayées à minima par l'extérieur. Nous voulions donc plus réfléchir à une action qui puisse agir sur le fond du problème. Voici trois exemples d'interventions intéressantes qui nous ont permis d'orienter notre action :

Le jeu des « trois figures » de Serge Tisseron (2011) (68) propose aux élèves de maternelle via des jeux imaginés de faire semblant d'acquérir de meilleures habiletés relationnelles cognitives et affectives en imitant « pour de faux ». Les élèves construisent une courte histoire à partir d'une situation qu'ils ont vue à la télévision, dans la rue ou chez eux. Tous les élèves jouent la scénette et doivent jouer tous les personnages (mobilisation du symbolisme sensori-moteur) pour finalement évoquer leur ressenti (symbolisme verbal). Le jeu des trois figures favorise le changement de posture identificatoire tout particulièrement chez les enfants agresseurs ou victimes et développe la capacité d'interpeller l'adulte pour gérer les conflits. Cette expérience nous a amené à réfléchir sur l'empathie et sur l'intérêt de travailler autour.

Dans la Sarthe, une vingtaine d'établissement a mis en place sur deux ans un projet pour développer l'empathie en classe de CM1 et CM2, une expérimentation au long cours « *De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école* » (69). Durant la classe de CM1, les enfants participent à des jeux empathiques et jeux de rôles ; en CM2, le cycle est basé sur le théâtre-forum et l'expression corporelle. Il s'agit donc de développer l'empathie des élèves

pour renforcer leur lien à l'autre dans un cadre garanti par les enseignants. Pour cela, deux animateurs encadrent les séances dans chaque classe participante. Tous ont été formés à la fois sur des éléments théoriques liés à l'empathie et au harcèlement mais aussi sur chacun des outils proposés. Cet exemple, comme celui des trois figures, met en avant l'intérêt d'améliorer l'empathie entre les élèves.

Enfin le troisième exemple qui nous a intéressés est une médiation par les pairs qui se développe dans certains établissements (inspiré par la méthode Pikas). La médiation des conflits par les élèves est une réponse efficace aux petites violences quotidiennes et aux incivilités. Elle fait intervenir des élèves extérieurs aux litiges, formés pour trouver une solution. Les médiateurs sont des élèves préalablement formés à la médiation qui vont proposer leur aide à la résolution de conflits. Cette approche est positivement perçue par les élèves et les adultes. « La médiation par les pairs n'est pas un simple outil de gestion de la conflictualité mais un véritable projet éducatif » (J.P Bonafé-Schmitt) (70). C'est un processus coopératif qui vise à prévenir ou à réguler les conflits relationnels entre jeunes par l'intermédiaire d'un tiers formé à la médiation afin d'aider à trouver une solution satisfaisante pour les parties prenantes. Le rôle du médiateur est essentiellement de permettre aux jeunes de dénouer les tensions, d'aider à rechercher des solutions constructives et recréer du lien. Ce projet responsabilise les élèves en les impliquant. Il doit être inscrit dans le projet d'établissement et voté en conseil d'administration. Les médiateurs sont des volontaires choisis en fonction d'une lettre de motivation et avec l'accord des parents. Des élèves qui présentent des troubles de comportement peuvent agir comme médiateurs et retirer des bénéfices personnels de l'expérience. Une équipe d'adultes, eux-mêmes formés à la médiation, non présents lors de la séance de médiation, sauf à la demande des jeunes, restent à proximité, disponibles et assurent la supervision et le suivi. Ce type d'approche comprend aussi un nombre variable de séances de sensibilisation auprès des élèves de l'école afin qu'ils comprennent ce système d'entraide et qu'ils apprennent à s'y référer.

Extrait de la charte de médiation par les pairs (71)

*La médiation par les pairs a pour objectif de permettre aux jeunes :*

*- d'apprendre à devenir responsables de leurs paroles et de leurs actes,*

- de distinguer l'acte et la personne,
- de pratiquer l'écoute active et empathique ainsi que de développer le respect mutuel,
- de créer de nouvelles relations entre eux et avec les adultes.

*La médiation par les pairs n'a pas pour mission :*

- de supprimer ou de régler les conflits,
- de transformer les jeunes médiateurs en modèles,
- de s'immiscer dans la vie intime des jeunes,
- de remplacer la sanction,
- de se substituer aux adultes.

Actuellement, plusieurs départements testent ce processus: l'Allier, la Haute Saône, le Val d'Oise, la Seine Saint Denis, les Hauts de Seine, l'Eure.

Les programmes de médiation par les pairs fournissent un moyen de stimuler et renforcer la résolution pacifique des conflits entre enfants, sur une base quotidienne et dans un contexte naturel. Les élèves médiateurs offrent ainsi un modèle de conduite et un soutien aux élèves dans le but de limiter les comportements violents souvent provoqués par un manque d'habileté à gérer ces situations. Cette approche a connu une popularité croissante principalement aux États-Unis dans les années 80 puis au Québec. Une partie de la littérature canadienne et américaine retrouve une efficacité significative de ces programmes pour diminuer la violence scolaire (62), tandis que d'autres auteurs (Toffi (72)) ne voient pas d'amélioration par rapport au harcèlement. On peut discuter ces différences de point de vue en lien avec la diversité des programmes de médiation. Il sera intéressant de voir le constat fait en France dans les établissements qui testent ce programme. Néanmoins, il nous semble que ce programme demande un grand investissement et une formation importante aussi bien des élèves médiateurs que des superviseurs, c'est pourquoi nous l'avons finalement laissé de côté pour la suite de notre étude.

#### 4.4.2.3 *Lutte contre la cyber-violence*

Nous avons choisi de ne pas développer ce paragraphe car notre sujet concerne le harcèlement à l'école.

Il existe cependant une relation entre cyber-violence et climat scolaire. Avec les réseaux sociaux, les téléphones, la violence ne s'arrête plus à la porte de la maison. Les moqueries qui ont lieu en classe se poursuivent voire s'aggravent. Au niveau européen la lutte contre la cyber-violence est une priorité avec le réseau « Internet sans crainte » (Safer Internet). La commission européenne a élaboré des spots informatifs sur le harcèlement via Internet qui sont diffusés dans les pays européens. Elle travaille actuellement sur l'élaboration d'interventions et de textes législatifs pour lutter contre ce phénomène.

En France, la campagne de sensibilisation contre le harcèlement scolaire sensibilise aussi au cyber harcèlement (un spot y est consacré, et on trouve des documents informatifs sur le site du ministère). Au point de vue des sanctions il n'y a pas d'infraction spécifique mais le code civil et pénal dispose déjà de lois permettant de s'y référer : diffamation, incitation à la haine raciale, usurpation d'identité et la gestion du droit à l'image, etc... Un site internet permet d'informer de façon claire sur les risques d'internet et propose des moyens de s'en protéger <http://www.internetsanscrainte.fr/> <http://anti-bullying.over-blog.fr/>

### **En résumé**

Trois axes sont importants pour la prise en charge : tout d'abord, la reconnaissance du harcèlement et son traitement ; nous avons l'habitude en France de beaucoup médicaliser, pourtant il serait nécessaire que les prises en charge se fassent avant tout dans l'école et pas uniquement de façon individuelle. Ensuite, les parents et les enseignants doivent pouvoir être informés sur le phénomène et savoir quoi faire. Enfin, la prévention est importante ; nombreux sont les pays à avoir mis en place des programmes de prévention ; la France commence depuis deux ans. Les modèles intéressants sont ceux qui proposent d'intervenir en classe et qui rendent les élèves actifs.

Nous venons de voir dans la première partie de cette thèse la sémiologie du harcèlement, son importance en France et à l'étranger et les différents moyens dont nous disposons pour tenter de diminuer le phénomène. Nous avons souhaité dans une seconde partie vous présenter toute la réflexion qui nous a amené à notre étude.

## PARTIE II

### JUSTIFICATION DE L'ETUDE

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

Comme nous l'avons vu, de plus en plus d'auteurs s'intéressent au phénomène de school-bullying et tentent de l'expliquer. Nous avons choisi de nous intéresser au harcèlement au collège. Ce n'est pas un choix arbitraire, il fait certainement référence à nos propres expériences de collège mais bien au-delà, il nous semblait intéressant de pouvoir réfléchir à la dynamique du harcèlement à une période clef : celle de l'adolescence. Le harcèlement au collège est un peu moins fréquent qu'à l'école primaire mais il y fait des ravages. A cette période, la victime est en pleine construction identitaire avec une fragilité du Moi. L'adolescent cherche ses pairs pour renforcer son narcissisme ; ainsi à cet âge, toutes atteintes les narcissiques engendrées par les moqueries, les brimades et l'isolement renforcent la fragilité de l'adolescent et peut laisser une faille narcissique importante. Le harcèlement au collège nous a semblé être un sujet intéressant car à cette période charnière, nous observons la naissance des groupes de copains. Le jeune adolescent cherche une identification à ses pairs. Comme nous, beaucoup d'auteurs se sont intéressés à cette tranche d'âge, nous avons vu leurs idées concernant les typologies des agresseurs, des victimes. Nous ne revenons pas dessus et préférons nous intéresser au phénomène de groupe à l'adolescence et aux divers éléments qui entourent sa constitution. Nous considérons que le harcèlement est avant tout un échec de la dynamique de groupe, il est du ressort des adultes de veiller à ce que chaque enfant et adolescent puissent faire l'expérience du groupe de façon positive afin de se socialiser sans en pâtir (exclusion, harcèlement). Dans cette partie nous allons aborder le fonctionnement du groupe et les mécanismes qui conduisent à des phénomènes de harcèlement.

Des publications s'intéressent aux habiletés sociales dans la violence entre les élèves, et montrent l'intérêt qu'il y a à travailler sur ce sujet mais on retrouve peu de publications concernant spécifiquement les émotions. Les données existantes tendent à montrer que l'empathie est plus basse chez les harceleurs et qu'il existe un réel risque de conduite antisociale par la suite chez eux. Pour nous, le harcèlement part d'une incompréhension et de difficultés à verbaliser ce qui est ressenti mais aussi d'une difficulté à se mettre à la place de l'autre. L'empathie et l'alexithymie ont une place qui n'a pas beaucoup été explorée par les différents auteurs.

# **1 LE GROUPE**

Nous ne reprenons pas ici toutes les théories sur le groupe mais quelques éléments qui nous intéressent en lien avec notre problématique.

## **1.1 DU GROUPE DE LA CRECHE AU GROUPE DE COPAINS ADOLESCENTS**

Les relations de groupe sont présentes tout au long de l'évolution de la vie et la tendance à se rassembler présente un caractère réellement spécifique dès le plus jeune âge, même si les exigences physiologiques et affectives semblent s'opposer à la notion même de groupe de pairs dans la petite enfance. En effet, les conditions du développement dans les premières années fixent l'enfant au noyau familial dont il est issu si fortement qu'il ne paraît pas pouvoir en être détaché. Ces découvertes qui font du bébé très précocement un être de communication se sont révélées primordiales dans l'évolution de la compréhension du devenir de la personnalité. L'attachement du bébé et du jeune enfant aux personnes qui l'entourent et toutes ces interactions précoces qui le nourrissent vont de façon importante conditionner le devenir personnel et relationnel de l'individu. Ses capacités d'apprentissage et de communication futures en dépendent. L'enfant construit et organise en groupe ce qu'il n'aurait ni construit ni organisé s'il avait vécu seul. Dès l'âge de la crèche les interactions entre nourrissons sont nombreuses et variées et des relations stables peuvent se créer. Le fonctionnement groupal, chez le petit enfant, ne peut bénéficier d'une certaine longévité que si l'adulte l'organise et y participe.

À l'âge scolaire, la proposition du « groupe-classe » absorbe et satisfait la quasi-totalité de l'attraction pour le groupe qui caractérise alors la dynamique psychique de l'enfant. Ce groupe, organisé par l'adulte, privilégie les comportements affiliatifs traditionnellement nécessaires aux apprentissages, au détriment le plus souvent de la créativité. Ce mouvement reste cependant indispensable à la socialisation puisqu'il participe au travail de déssexualisation de la relation d'objet propre à la latence et permet donc un ajustement à la réalité. En facilitant les apprentissages, l'enseignant vient aider à la découverte du plaisir du fonctionnement du moi, ce qui lui donne un rôle de soutien narcissique. Les contre-

investissements narcissiques sont en effet les moyens les plus importants pour permettre le refoulement du complexe d'Œdipe.

A l'adolescence, c'est le groupe des pairs qui est investi comme espace d'étayage narcissique et support des identifications. Pour l'adolescent, c'est une façon de remettre en question sa propre filiation identitaire. Ce travail de séparation se fera dans un mouvement de désidentification par rapport aux objets primaires en tant que parties de soi, mais les fonctions et les attributs de l'objet pourront être préservés et réinvestis dans l'idéal du moi (73).

## 1.2 LE GROUPE ET L'ADOLESCENT

L'adolescence est la période charnière entre la fin de l'enfance et avant l'entrée dans le monde « adulte ». A cette époque le Surmoi se développe. L'explosion libidinale fragilise le moi dans son rôle de pare-excitation. Le développement des organes génitaux, la puberté vont entraîner à l'adolescence la découverte de l'objet sexuel chez autrui. La bande est pour l'adolescent le moyen qui lui permet de trouver une identification, une protection, une exaltation, un rôle social. L'adolescent se montre dépendant à la bande. La bande cherche toujours à s'homogénéiser et se sent constamment menacée (par les autres, par la société).

Durant l'adolescence, les mécanismes propres à l'Œdipe sont ravivés. En proie à ses pulsions, l'adolescent doit rejeter ses parents dont la présence réactive le conflit œdipien et laisse planer la menace de l'inceste. Comment se séparer de ses parents ? L'adolescent va alors chercher des supports identificatoires en dehors du milieu familial et se tourner vers ses pairs. On observe un déplacement de l'objet libidinal des parents vers les pairs. En effet, les figures parentales ne peuvent plus être les objets désirés de satisfaction des pulsions sexuelles ; ces pulsions vont trouver un objet de satisfaction conforme aux exigences du Surmoi, un objet « autorisé » qui est de la même génération ; l'adolescent va se tourner vers ses pairs et il va se regrouper. Grâce à ce regroupement, les adolescents se sentent à l'abri d'une sexualité génitalisée, ils se détournent de la problématique œdipienne, évitent d'être confrontés à la dépression, à la mortalité, à la scène primitive. Le groupe renforce les narcissismes individuels alors qu'ils étaient menacés par la perte des idéaux infantiles.

### 1.2.1 Apports psychanalytiques :

Freud et bon nombre de psychanalystes à sa suite réduisent le plus souvent les liens sociaux à une configuration particulière des échanges affectifs qui s'instituent au sein de la famille. Pour eux, tout chef ne serait qu'un déplacement de la figure paternelle et les membres de l'institution, des frères, qui pour ne pas déclencher une rivalité meurtrière, se contentent d'un amour égal pour tous, déposant dans ce chef-père une partie de leur idéal du moi. L'expérience et les travaux des psychanalystes de groupe ont permis de réévaluer ces conceptions. Ils ont montré que les groupes se constituent à partir de régressions très archaïques et non à partir d'un modèle familial, ce qui constitue une réelle révolution par rapport aux thèses habituelles de la psychanalyse. Il semble que la mutation à l'adolescence du groupe familial au groupe social soit concomitante et dépendante de la transformation de la sexualité infantile en sexualité mature (Chappelier) (74).

Pour D. Anzieu (75), le groupe est un substitut permettant une réparation introjective du premier objet d'amour perdu (la mère). L'identité individuelle est alors remplacée par l'identité de groupe. Une idéologie égalitariste affirme la similitude des membres entre eux, en niant les différences de sexe, de génération, etc. « L'illusion groupale » serait selon Anzieu une dénégation de l'existence des fantasmes originaires. Apparaissent alors des fantasmes de parthénogenèse selon lesquels le groupe soutient l'utopie d'un auto-engendrement groupal : « Nous ne devons la naissance de notre groupe à personne qu'à nous-mêmes. ». Le groupe naîtrait de lui-même, ce qui lui donne un sentiment de toute puissance. Le groupe crée un espace imaginaire comparable à celui du rêve, il fabrique de l'illusion. Le groupe se développe à partir des angoisses archaïques et menaces de perte d'identité. En effet, la formation du groupe implique le remaniement de l'identité des individus donc des fantasmes de perte identitaire qui font régresser les membres du groupe à des positions archaïques. Ces menaces suscitent toutes des formes d'angoisses archaïques telles que l'angoisse d'annihilation, de vide, de morcellement (fantasme d'éclatement du groupe), de persécution... Ces angoisses mobilisent les processus défensifs particuliers comme le clivage, la projection, l'identification projective et la réparation. Pour sortir de ces angoisses archaïques, le groupe entre dans l'illusion groupale, le groupe est bon et il trouve son unité par clivage en projetant les mauvais objets d'abord sur le bouc émissaire puis sur le monde extérieur. Selon une idéologie égalitariste, l'illusion groupale est la contrepartie

des angoisses archaïques, et elle génère des identifications primaires et surtout narcissiques (74). L'illusion groupale cimenter l'unité du groupe et s'accompagne de la naissance du bouc émissaire au sein de ce même groupe. L'illusion groupale repose sur un clivage interne à l'appareil psychique groupal. Les pulsions libidinales sont concentrées sur l'objet groupe ; les pulsions destructrices, clivées des précédentes, sont projetées sur une victime émissaire ou sur un groupe extérieur.

Cette organisation du groupe nous montre bien la place importante que tient l'un des membres : le bouc émissaire. Cet élève bouc émissaire se retrouve harcelé.

### **1.2.2 Apports de la systémie**

L'approche systémique peut aussi nous éclairer quand au fonctionnement groupal. La systémie trouve ses bases dans la théorie générale des systèmes et dans la cybernétique. Ces deux approches posent les principes de la systémie. Un système est défini comme un complexe d'éléments en interaction, ces interactions étant de nature non aléatoire. L'approche systémique s'intéresse au groupe dans son ensemble et aux relations des membres les uns avec les autres. Pour comprendre des ensembles, il est nécessaire de connaître non seulement les éléments mais encore leurs relations et qui plus est, leurs interactions avec l'environnement. Chaque membre du groupe est en interaction circulaire avec les autres et le comportement de l'un a des répercussions sur celui des autres. Les divers systèmes interpersonnels (couple, famille, groupe d'individus ...) sont des boucles de rétroactions : le comportement de l'un affecte celui de l'autre et inversement. Surtout, le système cherche toujours son état d'équilibre et cherche à le conserver, il s'agit de l'homéostasie. Pour maintenir l'homéostasie du groupe chaque membre va avoir une fonction qui permet de maintenir l'équilibre. Dans la famille on retrouve souvent le patient désigné qui permet de maintenir le système dans son homéostasie, dans un groupe de pair le patient désigné va être celui que l'on appelle plus communément le bouc émissaire. Le bouc émissaire peut être extérieur au groupe, mais il peut aussi appartenir au groupe.

Le concept de conflit de loyauté proposé en systémie nous intéresse. La famille joue un rôle à l'adolescence dans le processus d'autonomisation ; elle permet à l'enfant de devenir un adolescent. Mais tous ces changements ne se font pas sans mal et dans certains cas, le

système familial n'autorise pas ce changement. La famille peut se sentir en danger et donc mettre l'adolescent dans une situation qui ne lui permette pas de s'intégrer. Il peut être pris dans un conflit de loyauté et ne pas réussir à investir le groupe de pairs ; il peut se retrouver pris entre deux systèmes : son groupe d'amis et sa famille. Il peut se mettre en retrait ou mettre en échec la dynamique du groupe pour ne pas « trahir » sa famille.

### 1.2.3 Le bouc émissaire

Le mécanisme du bouc émissaire est propre à tous les groupes. Le groupe ne peut pas se construire sans bouc émissaire. En général, le bouc émissaire d'un groupe apparaît au moment où se développe un fantasme individuel trop important. Ainsi certains adolescents du groupe ayant peur de l'indifférenciation vont se regrouper autour de l'un d'entre eux qui, par sa façon de se comporter dans le groupe, va laisser entrevoir son fantasme individuel. Nous avons tous en mémoire un groupe-classe dans lequel un élève ne s'habillait pas comme les autres, il était alors souvent raillé par le reste de la classe. C'est l'adolescent qui semble s'individualiser qui, par clivage, va recevoir les mauvais objets pendant que le reste du groupe s'unifie et renforce son identification narcissique. Le groupe se protège de la pulsion de mort et de ses angoisses persécutrices qui en découlent, en les expulsant sur un bouc émissaire.

Pour expliquer la théorie du bouc émissaire nous parlerons des travaux de René Girard (76). Pour ce dernier, on ne peut pas parler du bouc émissaire sans passer par la théorie du « désir mimétique », c'est-à-dire le désir d'imiter ce que l'autre désire, de posséder ce que possède autrui ; non que cette chose soit précieuse en soi ou intéressante, mais le fait même qu'elle soit possédée par un autre la rend désirable, irrésistible, au point de déclencher des pulsions violentes pour son appropriation. Afin d'obtenir ce que l'autre a, la violence fait son entrée, une violence qui prend de l'ampleur. L'exemple que donne Girard pour illustrer sa théorie est celui des enfants qui se disputent des jouets en quantité suffisante. Cet exemple montre qu'on ne désire pas une chose pour ce qu'elle est (sa valeur propre) mais pour ce qu'elle représente aux yeux de l'autre (un objet de désir). Le désir mimétique serait bien innocent s'il ne débouchait sur des conflits en chaîne. En effet, que se passe-t-il lorsque plusieurs individus désirent la même chose ? Ils se battent, voire s'entretuent, pour l'obtenir. Le désir mimétique se propage à la société tout entière, par effet « boule de neige » : si deux

individus désirent la même chose, il y en aura bientôt un troisième, un quatrième, et ainsi de suite. Pour Girard, afin d'endiguer ce phénomène de violence, la société a toujours fonctionné de la même manière (depuis l'antiquité jusqu'à aujourd'hui) : elle a sacrifié quelqu'un. Selon Girard, si dès l'antiquité les hommes vont jusqu'à tuer l'un de leurs semblables, ce n'est pas pour faire plaisir aux dieux, mais pour mettre fin à l'hémorragie de violence qui frappe le groupe, et partant de là, le menace d'extinction. En proie à une violence meurtrière, la société primitive se choisit spontanément, de manière instinctive, une victime qui jouera le rôle à la fois de pansement et de paratonnerre. De pansement, parce qu'elle va recueillir en sa seule personne toute l'agressivité diffuse et soigner le mal ; de paratonnerre, parce qu'elle sera remobilisée, sous forme symbolique, chaque fois que la communauté replongera dans la violence. Ainsi se met en place, selon Girard, le rite du bouc émissaire, dont la vertu première est de transformer le « tous contre tous » en « tous contre un ».

Le bouc émissaire humain n'est pas désigné au hasard ; c'est un personnage que ses qualités victimaires prédisposent à occuper cette fonction. Afin d'expulser cette violence intestine, le bouc émissaire doit en effet correspondre à certains critères. Le sacrifice du bouc émissaire permet donc à la fois de libérer l'agressivité collective (exutoire) et de ressouder la communauté autour de la paix retrouvée (pacte).

Il faut tout d'abord que la victime soit à la fois assez distante du groupe pour pouvoir être sacrifiée sans que chacun se sente visé par cette brutalité et en même temps assez proche pour qu'un lien cathartique puisse s'établir. Deuxièmement, il faut que le groupe ignore que la victime est innocente sous peine de neutraliser les effets du processus. Troisièmement, le bouc émissaire présente souvent des qualités extrêmes : richesse ou pauvreté, beauté ou laideur, vice ou vertu, force ou faiblesse. Enfin, la victime doit être en partie consentante afin de transformer le délire de persécution en vérité consensuelle.

René Girard ne fait pas l'unanimité, il est souvent discuté mais la théorie du bouc émissaire est régulièrement reprise pour expliquer le fait qu'un élève soit harcelé afin de maintenir le groupe en place et de manière unie.

Selon Anzieu « pour que le groupe puisse devenir le bon sein introjecté, il faut trouver un mauvais objet sur lequel est projeté le mauvais sein clivé » (77).

C'est à partir de ces réflexions sur l'importance du groupe à l'adolescence que nous avons eu envie de proposer une intervention organisée en groupe et non pas de façon individuelle.

#### **1.2.4 Le groupe mais pas seulement ...**

Nous sommes d'accord avec l'importance du groupe et son fonctionnement qui engendre un bouc émissaire et des phénomènes de harcèlement à l'égard de celui-ci, mais il existe également un autre facteur qu'il nous semble intéressant de d'analyser et qui concerne les émotions. Nous avons souhaité nous intéresser à la reconnaissance émotionnelle ainsi qu'à la gestion des émotions et à leur place au milieu du harcèlement. Nous avons fait l'hypothèse que les élèves impliqués dans un phénomène de harcèlement ont peut-être des difficultés à verbaliser leurs propres émotions et qu'ils ont aussi peut-être des difficultés à se mettre à la place de l'autre. Nous pensons que l'empathie et l'alexithymie entrent en jeu dans le harcèlement. Nous espérons que mettre en place une intervention centrée sur la reconnaissance des émotions puisse permettre d'infléchir le harcèlement. Notre idée a germé au cours de discussions avec le docteur Catheline qui a pu constater dans sa pratique clinique que les jeunes victimes avaient souvent du mal à verbaliser leurs émotions et à percevoir celles d'autrui. Nous avons donc pensé que ces difficultés émotionnelles pouvaient se situer en amont et avoir un rôle dans le harcèlement. Nous nous sommes intéressés aux écrits de Claire Beaumont qui s'attache à décrire les habiletés sociales, plus particulièrement chez les jeunes canadiens présentant des troubles du comportement. Chez les jeunes avec des troubles de comportement, les déficiences observées au niveau des habiletés sociales constituent un handicap majeur dans la réussite de leur intégration scolaire et sociale (le harcèlement en faisant partie). La maîtrise des émotions fait partie des habiletés sociales. Les habiletés sociales correspondent à des comportements appris, socialement acceptables et qui permettent à un enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes. Elles sont habituellement définies comme étant la capacité à démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes comme à la maison, à l'école ou au travail et dans la société. On entend par comportement aussi bien les attitudes physiques, les actions mais aussi la maîtrise des émotions (le fait d'avoir une émotion adaptée dans une situation donnée) et c'est plus particulièrement le versant émotif des habiletés sociales qui va nous intéresser. Les jeunes qui éprouvent des difficultés relationnelles auraient

également des difficultés à discriminer parmi tous les comportements possibles, les attitudes et les émotions à adopter au moment opportun. Ils ne possèderaient pas ces habiletés ou ne sauraient pas quand ou comment les employer et utiliser pour mieux s'intégrer à l'école (78). Ainsi, les conduites sociales maladroites de ces élèves nuiraient considérablement à leur développement en affectant leur vie scolaire et la qualité de leurs relations sociales et accentueraient les phénomènes de harcèlement (62).

Les chercheurs qui se sont intéressés à la notion de conflit entre enfants ont pu déterminer l'existence d'un lien direct entre l'habileté cognitive à résoudre des conflits et le développement de l'adaptation sociale (78). En 1986, A. Bandura (79) reconnaît l'importance de ces habiletés sociocognitives (empathie, choix de solutions comportementales adaptées, attribution d'intentions non-agressives) et identifie aussi certaines habiletés socio-affectives (sentiment de compétence sociale et comportementale, bonne estime de soi) nécessaires à l'enfant pour mieux réagir en situation de conflit.

Le harcèlement scolaire ne concerne pas exclusivement des élèves avec des troubles du comportement. Bien au contraire, nous avons vu plus haut que parmi les agresseurs, nous pouvons retrouver des élèves avec des troubles du comportement, mais pas uniquement. Quant aux victimes, elles se rapprochent le plus souvent d'un profil inhibé. Il nous semble que les travaux de Claire Beaumont sont intéressants par rapport au harcèlement car on y retrouve la notion de conflit et d'incompréhension entre divers protagonistes. Pour Claire Beaumont, il s'agit d'un défaut d'habileté sociale.

Le travail sur les habiletés sociales est très développé au Canada ; on en parle en France avec les programmes de remédiation cognitive qui commencent à s'étendre à d'autres champs que ceux de la schizophrénie ou de l'autisme. Comme nous l'avons dit, les habiletés sociales intègrent une dimension comportementale, cognitive et émotionnelle de l'individu. Nous avons souhaité nous intéresser plus particulièrement à la dimension émotionnelle. Dans une situation de harcèlement, les agresseurs ne semblent pas percevoir le ressenti de l'autre et les victimes ne semblent pas réussir à exprimer leurs émotions. Il est légitime de se demander si les victimes ont du mal à exprimer leurs émotions du fait du harcèlement ou si cet état était déjà présent auparavant. Nous nous approchons là de deux concepts appartenant au champ de l'émotion : celui d'empathie et celui d'alexithymie. Nous

avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'empathie et à l'alexithymie car nous pensons qu'elles ont un rôle important et qu'en mettant en place une activité sur les émotions, nous pouvons modifier le harcèlement. Il est important pour cela de présenter en détail les concepts d'empathie et d'alexithymie.

### **En résumé et pour conclure**

Durant l'adolescence, l'Oedipe est ravivé. En proie à ses pulsions, l'adolescent va chercher des supports identificatoires en dehors du milieu familial et se tourner vers ses pairs. Ce collage à une bande d'amis est nécessaire pour le développement psychique et en même temps la confrontation au groupe peut-être compliquée. L'identité individuelle est remplacée par l'identité de groupe. Une idéologie égalitariste affirme la similitude des membres entre eux, en niant les différences de sexe, de génération. Le groupe se construit autour de « L'illusion groupale » et il trouve son unité par clivage en projetant les mauvais objets sur le bouc émissaire. L'élève différent met à mal le groupe. Le harceleur, ne supportant pas cette différence qui lui renvoie ses propres faiblesses, va fédérer le groupe pour rejeter cet élève afin de faire disparaître cette différence. Ce mécanisme de bouc émissaire permet la stabilité des groupes. C'est ce phénomène qui est réutilisé dans les groupes thérapeutiques à médiation.

Nous venons de voir comment le groupe s'organise de façon générale. C'est le groupe-classe qui va particulièrement nous intéresser car c'est au sein de ce groupe que se passe le harcèlement. C'est pour cette raison que nous voulions intervenir au sein de l'école et non pas proposer un atelier sur l'extérieur. Nous voulions avoir accès à tous les élèves. Au-delà de l'échec de la dynamique de groupe, nous pensons qu'il s'agit initialement d'une différence d'un élève qui n'est pas acceptée. Tous les protagonistes sont en difficulté pour gérer cette différence. La victime est dans un état d'incompréhension et se trouve en difficulté pour adapter ses émotions à la situation, les agresseurs ne se mettent pas à la place de la victime et les témoins restent spectateurs. L'empathie et l'alexithymie sont au cœur de ces difficultés. Nous allons développer ces deux concepts.

## **2. L'EMPATHIE**

« *L'empathie a été promue, depuis peu, bonne à tout faire du management, du marketing, de la médecine, du travail social ou de l'éducation. Tandis que les psychologues la placent à la racine du développement du nourrisson, que les psychothérapeutes de tous bords en font leur atout essentiel, les neurosciences essaient de déterminer ses fondements biologiques. Les politiques et les médias s'en saisissent...* » Jacques Hochmann (80). Dans l'introduction de son livre, Hochmann nous montre bien à quel point ce mot est utilisé dans tous les milieux ; il est peut-être maintenant trop vulgarisé si bien que nous en avons perdu son origine et son sens. Pour le redécouvrir, nous allons explorer son origine en philosophie et en phénoménologie ; nous allons voir comment la théorie de l'esprit et l'intersubjectivité sont en lien avec l'empathie et enfin nous verrons l'intérêt actuel que lui portent les neurosciences.

### **2.1 DE L'IDENTIFICATION A L'EMPATHIE, MAIS PAS DE COMPASSION NI DE SYMPATHIE**

Aujourd'hui, l'empathie est devenue un mot du langage courant repris par les médias et dont on oublie parfois le sens. Pourtant au siècle dernier, ce mot appartenait plutôt à la philosophie et à la phénoménologie. Son apparition en psychologie a sans doute favorisé son développement qui devient parfois excessif. Le concept d'empathie est relayé par les médias et les livres. Il est intéressant de voir que, malgré ses multiples utilisations, on ne retrouve pas une définition identique pour tous. La définition que l'on entend le plus souvent correspond à celle-ci : il s'agit de la capacité à ressentir et à comprendre ce que l'autre ressent au-delà de la compréhension du langage.

Quand on regarde la définition donnée par Bernard Golse, on se rend compte que le champ de l'empathie va au-delà de cette définition. Pour Golse (81), il s'agit de la capacité à reproduire dans sa propre psyché les sentiments, les mouvements, les motivations ou les intentions d'autrui, que ceci se joue, ou non, de manière consciente. L'empathie est un processus complexe qui mélange des processus cognitifs et affectifs. Elle nous sert à comprendre ce qui nous est étrange chez l'autre.

L'empathie est parfois confondue avec la sympathie et la compassion. Dans la sympathie, on partage à la fois les mêmes émotions et les mêmes valeurs, ce à quoi renvoie le mot « sympathisant ». Dans la sympathie, on partage les objectifs et les buts de l'autre, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans l'empathie.

Etymologiquement, la compassion signifie « souffrir avec » ; elle met l'accent sur la souffrance. La définition du dictionnaire Larousse (82) précise même un « sentiment de pitié qui nous rend sensible aux malheurs d'autrui ». La notion de compassion est inséparable de l'idée de victime et du fait de prendre sa défense. On ne retrouve pas de sentiment de réciprocité, on peut avoir de la compassion pour quelqu'un qui n'en a absolument pas pour nous.

Serge Tisseron (83) parle beaucoup de l'empathie et tente de l'expliquer en schématisant une pyramide à trois étages : l'identification est le premier étage. Elle consiste à comprendre le point de vue de l'autre et ce qu'il ressent. « S'identifier » ne signifie pas que l'on se mette totalement à la place de l'autre, mais qu'une résonance s'établit entre ce que l'autre éprouve et pense, et ce que l'on éprouve et pense soi-même. Le deuxième étage de l'empathie sur la pyramide de Tisseron est la reconnaissance mutuelle. Elle fonde la réciprocité. Non seulement je m'identifie à l'autre, mais je lui accorde le droit de s'identifier à moi, autrement dit de se mettre à ma place et, ainsi, d'avoir accès à ma réalité psychique, de comprendre ce que je comprends et de ressentir ce que je ressens. Enfin, le troisième étage de l'empathie est l'intersubjectivité. Elle consiste à reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore. Cette définition de Serge Tisseron ne fait certainement pas l'unanimité mais nous avons fait le choix de l'exposer car elle permet d'amener deux notions fondamentales qui sont la théorie de l'esprit (qui correspond au premier étage de sa pyramide) et l'intersubjectivité.

## **2.2 DE L'EINFÜHLUNG EN ESTHETIQUE ALLEMANDE A L'EMPATHIE**

Nos recherches sur l'origine de l'empathie, nous ont amenés à nous plonger dans les méandres de la philosophie allemande. Ainsi, l'enjeu de l'empathie reviendrait à Emmanuel Kant et a d'abord été utilisé dans la compréhension de l'esthétique. Selon Gérard Jorland

(84) dans *la Troisième Critique*, Kant s'est saisi du concept de sympathie pour en faire l'une des trois maximes du sens commun que nous déclinons à présent (85).

La première maxime s'énonce ainsi « penser par soi-même » ; la deuxième enjoint à « penser du point de vue de n'importe qui d'autre » ; la troisième enfin à « toujours penser en accord avec soi-même ». C'est la deuxième maxime qui nous intéresse particulièrement. Il convient pour Kant d'élargir les limites de sa pensée singulière en adoptant un point de vue universel, auquel on ne parvient « qu'en se mettant à la place des autres ». Autrement dit, l'accès à l'universel est donné par l'empathie (84). Kant appelle cette seconde maxime « mode étendu de la pensée » ; c'est la maxime du jugement, notamment du jugement esthétique. Dès lors, la faculté d'empathie est devenue la clé de voûte de l'esthétique allemande pendant un siècle et demi mais n'était pas nommée de cette manière car elle est restée sans dénomination ou n'a été dénommée qu'en un sens dérivé par le mot « sympathie ». C'est F.T. Vischer (86) qui va utiliser un autre mot que celui de sympathie qui, pour lui, était trop utilisé dans le langage commun. Dans sa thèse de doctorat, *Sur le sentiment optique de forme, (Über das optische Formgefühl)* en 1872, Vischer considère le sentiment du beau comme lié à une reconnaissance de nos émotions dans la forme. « Nous nous trouvons ici devant un mystère qui doit être exploré par la physiologie en conjonction avec la psychologie, devant une obscurité impénétrable qui enveloppe ces zones où l'âme et les centres nerveux sont un » (80). Vischer va utiliser le jugement esthétique de Kant pour désigner la relation esthétique qu'un sujet peut entretenir avec un objet, une œuvre d'art, le monde environnant. Il utilise alors le mot « Einfühlung » qui se traduit en français par « intropathie », et enfin par « empathie ». Initialement, il n'était donc pas question de « comprendre » les émotions d'autrui, mais d'un sentiment accompagnant la perception visuelle de la forme de tout objet possible. Vischer (cité par Jorland (84)) l'explique clairement : « *La contemplation empathique est, comme nous l'avons vu, une imitation interne. Cette imitation inconsciente se constitue d'un ensemble de mouvements. Quand quelque chose dans un paysage charme nos sens, notre humeur ou notre affectivité, cela doit venir de ce que ses formes, ses couleurs, sa lumière incitent notre homme intérieur à effectuer des mouvements réactifs en sympathie, par lesquels notre corps de chair a coutume d'exprimer dans la vie réelle les états d'âme comme les agitations de l'âme. C'est pourquoi nous voyons le doux glissement songeur des nuages, l'emportement courroucé de l'éclair, les*

*buissons craintivement serrés les uns contre les autres, modestement ou tristement repliés sur eux-mêmes, les rochers se dressant fièrement ou effrontément, les flots débordant d'indignation, la lumière du crépuscule rayonnant la félicité; c'est pourquoi un coup de grisou nous atteint comme un verdict; c'est pourquoi nous entendons dans le vent une plainte, un grondement dans le tonnerre ».*

A son tour, Vischer cherche la racine du sentiment esthétique dans une projection émotionnelle dans les formes. C'est ainsi, pour expliquer la reconnaissance d'un contenu émotionnel essentiel au sentiment du beau, qu'a été inventé le terme d'empathie. L'empathie permet de saisir les rapports complexes entre l'observateur et ce qui est perçu, en incluant la subjectivité. Face à une œuvre, au moment de la contemplation esthétique, il y a une dépersonnalisation. De même, dans la relation empathique, il y a une délocalisation du sujet. Dans le texte fondateur de R. Vischer, ce qui annonce la signification actuelle de l'empathie est donc l'extension progressive de l'Einfühlung à la personne d'autrui et à l'humanité tout entière.

C'est au philosophe munichois Theodor Lipps que l'on doit le transfert du concept d'Einfühlung de l'esthétique à la psychologie de l'intersubjectivité. Et c'est enfin le psychologue américain Edward Titchener, lecteur de Lipps, qui traduit en 1909 « Einfühlung » par « empathy ».

Lipps commence, en 1903, dans la lignée de ses prédécesseurs, par essayer de préciser l'origine du plaisir esthétique. L'Einfühlung conceptualise le fait que l'objet est le Moi et, par conséquent, le Moi est objet. C'est le fait que le contraste entre Moi et objet disparaît. Après s'être intéressé à l'esthétique, Lipps va élargir sa pensée à l'observation des mouvements. Lipps stipule clairement que l'observation du mouvement d'autrui enclenche chez l'observateur la mise en tension des mêmes muscles inhérents au mouvement observé (80). Lipps fait ce constat en prenant l'exemple du funambule retrouvé dans le livre de Hochmann (80) : lorsque l'on regarde un funambule, l'observateur a une ébauche des mêmes mouvements (déséquilibre quand le funambule se déséquilibre), l'observateur peut aussi rester immobile mais ressentir une tension forte, avec un sentiment d'effort pour garder l'équilibre tout en restant immobile. L'observateur est transporté vers le funambule. Ce constat que fait Lipps anticipe de près d'un siècle la découverte des neurones miroirs. C'est

dans le cadre de cette « empathie esthétique » élargie à la nature tout entière et sur sa découverte de l'imitation interne que Lipps construit sa tentative visant à résoudre un problème qui a longtemps hanté philosophes et écrivains : comment pouvons-nous connaître la pensée d'autrui ? Pour répondre à cette question, Lipps va introduire le concept d'empathie en psychologie en 1907 ; il expose alors sa première théorie sur l'empathie : « imitation inconsciente et automatique d'autrui, de sa posture, de sa mimique qui réactive en soi le souvenir d'une émotion analogue à celle ressentie par autrui. »

Par la suite le concept d'empathie va approcher le champ de la psychiatrie par le biais de Sigmund Freud qui y fait référence. La traduction de *Einfühlung* que ce soit en français ou en anglais a souvent été faite par des périphrases et non pas par le mot empathie, ce qui fait méconnaître la place qu'accordait Freud à l'empathie. L'*Einfühlung* apparaît avec une fonction clinique chez Freud. Pour lui, l'effet thérapeutique de l'analyse réside dans la prise de conscience du matériel inconscient, l'acte thérapeutique consistant donc dans l'interprétation de l'analyste, celui-ci se montrant soucieux d'éviter les interprétations sauvages et trop rapides. Avant d'interpréter, il faut laisser au patient le temps d'établir un « rapport » de transfert, hors duquel l'interprétation serait inefficace, voire nuisible. Il conseille donc aux analystes d'éviter toute précipitation dans la communication de ce qu'ils ont compris et de maintenir à l'égard de leurs patients une *Einfühlung* en évitant de « moraliser » ou encore de prendre parti dans un débat personnel au patient. Ce mouvement empathique, qui permet à l'analyste à la fois de comprendre le patient sans se confondre avec lui, de mesurer ses interprétations et de les adapter à l'état du récepteur, est différent de la simple sympathie. Par la suite, Freud va plutôt développer le concept d'identification mais il n'oublie pas le lien à l'empathie ; ainsi, il l'évoque dans *Pulsions et destin des pulsions* (1915), puis dans *Psychologie des foules et analyse du moi* (1921) (87) : « Partant de l'identification, une voie mène, par l'imitation, à l'empathie ; c'est-à-dire à la compréhension du mécanisme qui, seul, nous rend possible une prise de position à l'égard d'une autre vie psychique et en particulier à ce qu'il y a de plus étranger à notre Moi chez d'autres personnes. » Pour Freud, l'empathie nous aide à comprendre ce que l'autre ne comprend pas de lui et « l'identification n'est pas un moyen de connaissance, comme l'est l'empathie, mais un mécanisme inconscient d'« appropriation » d'autrui ou de certains aspects de l'autre, au service d'une dynamique pulsionnelle et d'une économie affective » Hochmann (80).

Pour Donald Winnicott, les racines de l'empathie se trouvent dans les soins que la mère donne à son bébé, plutôt que dans sa compréhension de ce qui est verbalisé ou pourrait l'être. Winnicott évoque la dévotion que la mère porte à son nouveau-né, qui lui permet de s'adapter activement aux besoins de celui-ci, par le moyen de l'identification. Il décrit aussi la "mutualité de l'expérience" qui est rattachée au maniement de l'enfant (bercements, rythmes) Ces expériences de mutualité, ces expériences partagées, sont pour Winnicott le début de l'empathie entre les individus.

Par la suite, l'empathie va tomber aux oubliettes dans le champ de la psychiatrie jusqu'à l'arrivée de la théorie de l'esprit. Elle restera très présente dans le champ de la philosophie et de la phénoménologie durant tout le XXème siècle et fera l'objet de publications par de nombreux auteurs dont Edmund Husserl.

## **2.3 L'EMPATHIE EN PHENOMENOLOGIE**

### **2.3.1 Husserl**

Le rapport de la conscience humaine avec celle de l'« autre homme » constitue un aspect important de la phénoménologie husserlienne : comment des consciences individuelles séparées peuvent-elles entrer en une relation intersubjective ? Comme il se fonde sur l'« intentionnalité » de la conscience, donatrice de sens permettant de « constituer » ce qui a d'abord été posé par la conscience naïve, Husserl suit un trajet qui « remonte » du sujet au monde via la découverte d'autrui, puis celle d'une nature intersubjective, pour aboutir enfin à la nature objective.

Husserl s'est intéressé aux textes des théoriciens de l'Einfühlung. Dans les *Problèmes fondamentaux de la phénoménologie*, il décrit comment chaque « Je » se trouve face aux corps étrangers « de telle sorte qu'à chaque corps tel, appartient à nouveau un Je [...] mais il ne voit pas les Je étrangers au sens où lui-même il se voit » [...] Husserl les pose sur le mode de l'« empathie », tel que le cite Maurice Elie (86). L'empathie est explicitement citée dans son ouvrage, où elle est définie comme « forme particulière de l'expérience empirique » ; il s'agit donc de l'empathie « naturelle ». En elle, « le Je empathisant fait l'expérience de la vie des âmes, plus précisément de la conscience des autres Je. » Mais

« faire l'expérience » ne signifie pas que l'on ait accès à la conscience d'autrui comme à sa propre conscience. Quant aux émotions ou aux passions d'autrui, on ne saurait véritablement les éprouver soi-même : « ...si j'empathise dans le Tu une colère, je ne suis pas en colère moi-même... ». En effet, autrui n'appartient pas au même courant de conscience que le mien (86). C'est avec son ouvrage *la Cinquième Méditation* qu'est posé le problème de l'« expérience étrangère ». Elle est d'abord celle d'un autre sujet humain : « ... l'étranger absolument premier (le premier non-je), c'est l'autre-je ». Le sens donné à l'autre est d'être un « analogon de moi-même... », simple analogie parce que « ... si ce qui est spécifiquement essentiel à l'autre était directement accessible, ce serait un simple moment de mon essence propre et, finalement, lui et moi ne ferions qu'un (86) ». Autrui chez Husserl est construit intentionnellement comme un étant qui se meut et se porte comme moi.

### **2.3.2 Edith Stein**

Edith Stein, disciple de Husserl, a, quant à elle, insisté sur l'apport d'autrui à ma propre personne. Lippinois rapporte que pour Edith Stein, l'Einfühlung est cette « espèce fondamentale d'actes intérieurs dans lesquels je saisis ce que l'autre est en train de vivre [...] ; c'est l'expérience de la conscience d'autrui » (88). Cette expérience reste indirecte cependant, puisque « dans mon vécu non-originaire je me sens pour ainsi dire guidé par un vécu originaire [celui d'autrui] qui n'est pas vécu par moi originairement, mais se trouve cependant là et se manifeste ». L'adjectif « originaire » qualifie le mode d'appréhension direct par lequel chacun accède intuitivement à sa propre connaissance ; au contraire, la connaissance de l'autre n'est possible que d'une manière « non-originaire », au moyen de l'Einfühlung précisément. Plus simplement, l'Einfühlung est la « manière dont l'homme saisit la vie psychique de son semblable (88). « ...Par l'empathie, je peux vivre des valeurs et découvrir des strates correspondantes de ma personne, qui n'ont pas eu l'occasion d'être dévoilées par ce que j'ai vécu de manière originaire ». (86) Cela peut être compris comme une remarque de psychologie sociale : on n'est pas « le même » seul, selon la personne avec laquelle on est en relation. On peut aussi y voir un premier passage à l'éthique : phénomène psychologique, l'empathie permet un échange de cultures et de valeurs qui élève chacun des protagonistes de la relation empathique.

Nous pouvons penser que c'est grâce à la phénoménologie que le terme ne s'est pas perdu et qu'il a pu réapparaître par la suite en psychiatrie.

### **2.3.3 L'Empathie en philosophie**

En philosophie, l'empathie a continué à être au centre des débats et des réflexions jusqu'à atteindre le champ de la morale et de l'éthique.

Emmanuel Levinas s'est intéressé à l'empathie dans une perspective éthique. Influencé par la phénoménologie de Husserl et ses théories sur l'empathie, il va se plonger à son tour dans l'empathie pour faire naître ses idées sur l'éthique. Son apport propre consiste en une analyse approfondie de la signification du rapport à l'autre homme, qui apparaît comme absolument primordial. Dans la sphère affective, on comprend qu'un individu ressent envers les siens une responsabilité qui lui incombe personnellement « C'est ma mère, mon frère, mon meilleur ami, c'est mon devoir que de les aider... » Lévinas étend à tout homme le devoir de responsabilité que chacun admet envers ces proches. Lévinas entend rester fidèle à une expérience fondamentale, celle qui nous saisit lorsque nous ressentons le dénuement et l'extrême vulnérabilité d'un visage. Cette vulnérabilité nous prend en otage, malgré nous, nous nous sentons responsables. Chez Lévinas, l'éthique est philosophie première, ce qui signifie que toute sa conception du sujet et du rapport au monde dépend de cette expérience fondamentale.

Pour lui, la perception d'autrui peut faire de nous un objet ; il pense que « toute relation avec autrui est une relation avec un être envers lequel j'ai des obligations ». La relation est « asymétrique » : peu importe le comportement de l'autre, le Moi est l'obligé d'autrui et il est « otage » de son visage. Il passe à un « au-delà » de tout phénomène. Il l'expose dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* : « Le visage du prochain me signifie une responsabilité irrécusable, précédant tout consentement libre, tout pacte, tout contrat. Il échappe à la représentation ; il est la défection même de la phénoménalité [...] le dévoilement du visage est nudité - non forme – abandon de soi, vieillissement, mourir... ». La responsabilité du sujet éthique est pleine et entière : « ... plus je suis juste, plus je suis responsable ; on n'est jamais quitte à l'égard d'autrui. »

Levinas, avec l'éthique, va plus loin que l'empathie en introduisant la responsabilité que l'homme a à l'égard de l'Autre. L'éthique nous amène au-delà du partage de l'émotion de l'autre.

## 2.4 DE LA THEORIE DE L'ESPRIT A LA RESURGENCE DE L'EMPATHIE

La notion de théorie de l'esprit (Theory of mind ou TOM) est issue de l'éthologie et a été introduite par D. Premack et G. Woodruff dans leur article, « *Les chimpanzés ont-ils une théorie de l'esprit ?* » (89), paru en 1978. Nous ne détaillerons pas ici leur expérience mais nous nous intéresserons plutôt aux expériences faites chez l'adulte pour expliquer le concept de TOM.



L'expérience de « Sally et Ann », est très régulièrement utilisée pour expliquer le concept de théorie de l'esprit. Chez l'enfant, ce test est utilisé notamment chez des individus présentant un TED (Trouble Envahissant du Développement). Dans le protocole, deux poupées sont mises en scène devant l'enfant. En présence d'Ann, Sally dépose une friandise dans un panier fermé dont on ne peut voir le contenu, puis s'en va ; pendant son absence, Ann déplace la friandise et la met par exemple dans sa poche. Puis Sally revient. Deux questions sont alors posées à l'enfant. La première a pour but d'évaluer la compréhension de la scène : « Où est maintenant le gâteau ? » et l'enfant qui en est capable répondra donc « dans la poche d'Ann ». La seconde question est : « Où Sally va-t-elle chercher son gâteau ? ». Elle a pour but d'évaluer la capacité de TOM, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à se représenter

l'état mental d'autrui (ici la croyance fautive de Sally). L'enfant disposant d'une TOM (en général après 3 ans et demi) répondra alors « dans le panier », montrant son aptitude à adopter le point de vue de Sally (et à prédire son comportement) tout en le distinguant de son propre point de vue et de la réalité objective, alors que celui qui n'en dispose pas produira à nouveau la réponse « dans la poche de Sally ».

Ce test permet de comprendre que la TOM est à la fois la capacité :

- à se mettre à la place de l'autre par une identification.
- à distinguer ses propres états mentaux et croyances de ceux d'autrui malgré cette identification.
- à représenter de manière différenciée l'état du monde factuel (réalité matérielle des choses et personnes) et les représentations de cette réalité matérielle par l'esprit de soi ou d'autrui. On nomme « méta-représentation » ce niveau spécifique de représentation de l'activité même de représentation, qui sous-tend la fonction de TOM.

L'empathie permet une connaissance d'autrui mais elle est aussi réciproquement mouvement par lequel l'individu cherche à se faire connaître et reconnaître par autrui, ce qui la différencie de la théorie de l'esprit qui est limitée uniquement à la connaissance d'autrui mais la TOM par la suite va connaître une évolution de sa définition. De la capacité à prédire les comportements et actions des autres, la TOM devient l'aptitude à accéder aux états mentaux d'autrui puis à adopter le point de vue de l'autre et à se mettre à la place de l'autre. Au final, la TOM s'inscrit dans le cadre plus large de l'empathie. Avec la TOM, on a commencé à ressusciter la théorie de l'empathie de Lipps et on va même plus loin aujourd'hui en parlant de cognitions sociales. Comprendre et anticiper le comportement d'autrui devient pour les neurosciences cognitives une fonction fondamentale de l'esprit et du cerveau.

## **2.5 INTERSUBJECTIVITE ET EMPATHIE**

En 1962, les Publications de l'Université de Louvain éditent, à la fois en néerlandais et en français, sous le titre *Psychothérapie et relations humaines*, deux tomes de Carl Rogers et de Marian Kinget qui vont assurer un large retentissement à la notion d'empathie. On peut y

lire les lignes suivantes (citées par Hochmann (80)) : « Le terme “empathie” a été créé par la psychologie clinique pour indiquer la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet. En termes plus simples, c'est la capacité de se mettre à la place d'un autre et de voir le monde comme il le voit. ». À partir de son expérience de thérapeute, Carl Rogers a opéré une double généralisation et donc une extension du champ d'application du concept d'empathie. D'une part, il a considéré que le modèle de relation thérapeutique qu'il avait individualisé s'appliquait non seulement au champ plus large du counselling (l'activité de conseil avec des sujets « normaux ») mais, comme idéal, à l'ensemble des relations humaines. Donc, l'empathie, la congruence et l'acceptation d'autrui seraient les fondements d'un fonctionnement harmonieux et productif de bien-être et de progrès, aussi bien dans les relations de couple ou de famille que dans le fonctionnement des groupes. D'autre part, il a plaidé, au nom d'une empathie généralisée, pour une épistémologie qui dépasse le clivage entre sciences de la nature et sciences de l'homme. Selon lui, toute démarche scientifique a des bases subjectives et ne peut être communiquée que sur un mode intersubjectif.

En référence au concept d'« intersubjectivité », les travaux de J. Decety (2002) font de l'empathie « un pré-requis sur lequel se fonde l'intersubjectivité, en plongeant ses racines dans l'évolution des mécanismes qui permettent de ressentir l'état émotionnel d'autrui » (90).

L'empathie rentre dans le domaine propre de la psychologie pour épouser des relations étroites avec l'intersubjectivité.

Le terme intersubjectivité est utilisé par Colwyn Trevarthen dans les années 70 pour expliquer l'étroite corrélation entre les expressions faciales, vocales et gestuelles des nourrissons de 2 à 3 mois et les expressions de leur mère lors de la communication en face à face. Trevarthen, cité par Lavelli (91), nomme intersubjectivité « *la capacité à adapter le contrôle subjectif à la subjectivité de l'autre pour pouvoir communiquer* ». Jerome Bruner en a une définition plus intelligible : « processus par lequel on apprend à savoir ce que ressentent les autres et à s'adapter en conséquence ». Daniel Stern (92) définit l'intersubjectivité comme le partage de l'expérience vécue entre deux personnes. Cette

expérience peut être quelque chose d'affectif, de cognitif, une sensation de mouvements, mais il faut que cela soit partagé au niveau mental. Ces personnes pourraient dire : « Je sais que tu sais que je sais » ou « Je sens que tu sens que je sens » et se trouver en symétrie à cet égard. Pour Golse (93), l'intersubjectivité renvoie aux processus de la différenciation extra-psychique qui permettent à chaque individu de se vivre comme séparé de l'autre.

Daniel Marcelli aborde l'intersubjectivité comme une étape dans l'émergence de la subjectivité, et en amont, il parle de trans-subjectivité nécessaire au déploiement de l'intersubjectivité. Le bébé a un besoin inné d'entrer en contact. A la naissance, le bébé cherche d'abord le regard de sa mère même si le sein est à portée de sa bouche (Marcelli, séminaire *Emergence du bébé à la psychanalyse* (94)) ; cet échange de regard, la rencontre « yeux dans les yeux crée les conditions d'une trans-subjectivation. C'est le temps du partage. Le premier semestre correspond à l'attention partagée, mère et bébé se regardent et le bébé va imiter ; ce phénomène est possible grâce à l'imitation croisée, amplifiée et déformée (94) (exemple : la mère sourit au bébé, le bébé a une ébauche de sourire et la mère va en réponse faire un sourire exacerbé et commenter le sourire du bébé en lui disant « oh tu es content ! »). On est ici en pleine trans-subjectivation. Puis arrive à partir de 6 mois le temps de l'ouverture où, à travers l'attention conjointe, la mère accompagne son bébé vers le pointage, l'enfant va pouvoir s'intéresser aux objets tiers, ce temps de l'ouverture est la découverte des jeux de surprise et de tromperie de l'enfant. Ces jeux de surprise ont pour but d'instaurer un écart entre ce qui est attendu et ce qui arrive. Marcelli (95) (94) prend l'exemple du jeu « la petite bête qui monte » au début le bébé rigole lors de la chatouille à la fin de la phrase : « c'est la petite bête qui monte qui monte qui monte et qui fait des chatouilles », les chatouilles vont s'accélérer avec la chanson et le bébé s'habitue à l'accélération du rythme (les chatouilles se rapprochent) puis la mère va introduire des variations, elle va par exemple chatouiller directement sans monter la main le long des bras, l'enfant va être surpris et avoir un désarroi transitoire qui est source de joie pour la mère. C'est la mère qui en rigolant tout en faisant un câlin au bébé et en lui disant « je t'ai eu ! » va permettre au bébé d'éprouver lui aussi du plaisir dans cette surprise. Ce changement de rythme permet au bébé d'investir le plaisir lié à l'écart de la rencontre, ce décalage permet l'installation d'une intersubjectivité, dans laquelle deux subjectivités vont se jouer l'une de

l'autre, l'une avec l'autre. « L'intersubjectivité ne peut advenir que dans une attaque des fondements de la trans-subjectivation » Marcelli, 2007 (96).

Les différents auteurs s'intéressant à l'intersubjectivité sont tous d'accord pour dire que les enfants possèdent un appareil mental syntonisé sur le psychisme et le comportement des autres êtres humains et qu'ils ont une tendance innée à interagir avec ces derniers mais leurs positions sur l'origine de l'intersubjectivité diffèrent (91) :

- Ceux qui considèrent la nature innée de l'intersubjectivité :

Initialement Trevarthen, Meltzoff et Stern avaient émis l'idée d'une phase d'indifférenciation qu'ils se sont empressés d'abandonner (96). Ils ont par la suite développé l'idée que dès la naissance chaque personne grandit entourée des intentions, des états émotionnels, des désirs, des croyances, des pensées et actions des autres personnes qui interagissent constamment avec les siens dans un dialogue incessant à partir duquel se développe la vie mentale subjective (91). Stern décrit des conduites d'accordage qui peuvent être observées dès les premières interactions mère-nourrisson. L'accordage affectif prend des éléments discrets d'interactions et les introduit dans un mouvement d'accordage presque musical par lequel les actions des deux sujets s'orientent autour d'une action commune pour faire sentir une émotion ou une intention autre que l'événement discret exprimé. L'accordage affectif fait partie de l'expression affective. Il consiste à la reprise en miroir par la mère des expressions du bébé en les accentuant et en ajoutant éventuellement des modalités sensorielles supplémentaires (voix, chant, etc.). Cette communication traduit les affects des partenaires. Il y a partage des affects, plaisirs partagés et éveil de l'enfant à la communication avec l'autre en lui faisant comprendre qu'il peut partager ses sentiments. C'est cet accordage affectif qui est à la base de la possibilité d'une intersubjectivité du bébé.

- Ceux qui considèrent les premières formes d'intersubjectivité comme une expérience de corégulation qui se développe lors de la communication en face à face entre le nourrisson et l'adulte à partir du 2-3<sup>ème</sup> mois :

Pour Fogel, Tronick, Beebe, Rochat et Lavelli, l'intersubjectivité se développe au sein d'une expérience psychique constamment partagée avec autrui dans une co-conscience de soi en relation avec autrui. Le bébé a une aptitude innée à interagir avec autrui. Dans cette

théorie tout se passe comme si, dès la naissance, la présence d'autrui, sa rencontre, étaient anticipées. L'organisation psychique contiendrait en creux autrui, et anticipe l'existence d'une autre activité mentale ; autrui serait donc virtuel avant d'être réel. Ces auteurs font l'hypothèse d'une représentation d'autrui innée dans le fonctionnement mental du sujet. La place de l'autre est intériorisée en même temps que le soi grâce aux systèmes miroirs et aux systèmes résonnants.

- Ceux qui envisagent la nécessité d'une médiation cognitive, même préverbale de l'expérience de partage avec l'autre et n'en situent les origines qu'à partir de 6 mois.

Gergely, Watson, Tomasello

Nous voyons bien que les liens entre empathie et intersubjectivité sont proches, nous nous sommes même demandé à un moment si on pouvait les qualifier de synonymes. Pour Stern, l'une des raisons pour lesquelles l'intersubjectivité est devenue si importante, en particulier en clinique, tient au fait qu'elle est sous-jacente à nos concepts d'empathie, d'identification et d'identification projective. Pour Golse, les liens entre empathie et intersubjectivité ouvrent plutôt la voie à de nombreuses pistes de réflexion :

— L'empathie joue-t-elle comme condition ou comme conséquence de l'accès à l'intersubjectivité ?

— L'empathie fonctionne-t-elle comme l'un des liens préverbaux compensatoires du creusement de l'écart intersubjectif ?

— L'empathie et l'intersubjectivité renvoient-elles à des lignées développementales indépendantes ou non ?

Au fil de l'histoire et des courants de pensées les termes se mêlent parfois et se remplacent. Nicolas Georgieff parle, lui, plus de co-subjectivité que d'intersubjectivité (97), ce dernier s'est intéressé à l'empathie dans les neurosciences cognitives.

## 2.6 L'EMPATHIE PAR LES NEUROSCIENCES COGNITIVES

Les neurosciences cognitives ont très récemment redécouvert l'empathie. C'est grâce à la neurologie et à la découverte des neurones miroirs. Pour Goergieff (98), l'empathie appartient aussi bien au champ de la psychiatrie qu'au champ des neurosciences et c'est elle qui permet le dialogue entre les deux.

Les neurosciences ont pris en objet d'étude l'intersubjectivité et la relation interpersonnelle. Le cerveau n'est pas seulement en relation avec le monde physique, il interagit avec d'autres cerveaux, analyse et se représente des états mentaux. Le psychisme réagit à l'action d'autrui du fait de mécanismes cérébraux et cognitifs qui font de l'intention de l'action l'objet même de l'activité mentale. L'activité mentale de l'autre est l'objet de notre propre activité psychique. Ainsi, comprendre et anticiper le comportement d'autrui est une action fondamentale de l'esprit. Lorsque nous avons un comportement dirigé à l'intention de quelqu'un, il a pour but de susciter chez autrui une action. Le cerveau a la capacité d'intégrer l'action d'autrui mais aussi son intentionnalité, il a également la capacité d'accéder à la vie mentale de l'autre.

Les neurosciences, pour défendre cette théorie, se sont appuyées sur la théorie de l'esprit et sur l'empathie. L'empathie est ainsi revisitée via le modèle des « cognitions sociales ». Dans ce modèle, la connaissance d'autrui repose sur un processus qui assure un partage d'activité mentale, grâce à un mécanisme de reproduction ou réplique de la vie mentale de l'un par celle de l'autre. Ce processus est possible grâce aux neurones miroirs. Initialement, les neurones miroirs ont été découverts chez le singe (99). Les scientifiques se sont rendus compte que lorsque deux singes étaient face à face, si le singe A attrape une banane, ses neurones corticaux frontaux pré-moteurs sont activés, or chez le singe B qui n'attrape pas de banane, il existe exactement la même activité neuronale. Les mêmes neurones corticaux frontaux pré-moteurs sont activés aussi bien chez le singe qui réalise l'action que chez le singe qui observe l'action.

Les neurones miroirs existent aussi chez l'homme. Prenons l'exemple d'un nouveau né dans les bras de sa mère, celle-ci réalise une protrusion de langue, le bébé qui n'a jamais appris comment faire, va pourtant lui aussi sortir la langue, c'est l'activation des neurones

miroirs qui permet une telle action. L'observation de l'acte moteur (sortir sa langue de la bouche) active les structures motrices du nourrisson (cortex pré-moteur et pariétal) exactement comme lorsqu'il s'agit de l'exécution d'une action. Le système de représentation d'action est actif même lorsque l'action est réalisée seulement par une autre personne. Toute action motrice réalisée implique la réalisation de l'acte mental ou de sa représentation. Ce sont les systèmes miroirs qui permettent la représentation de l'action, ils ont un rôle dans l'apprentissage par imitation et aussi dans les cognitions sociales. La connaissance d'autrui repose sur un partage de représentations motrices, intentionnelles et émotionnelles entre deux individus. Pour Jean Decety (cité par Georgieff (97), les systèmes miroirs, en permettant la reproduction en soi d'activations cérébrales analogues à celles d'autrui, engendrent la constitution de représentations d'actions, de buts, et d'intentions communes à soi et à autrui ; en découle une compréhension de l'intention de l'autre grâce à un processus de « résonance » motrice et intentionnelle. Pour Decety, ce processus miroir constitue un des mécanismes de l'empathie. Il existe aussi d'autres éléments qui ont cette fonction de résonance : l'insula, l'amygdale, le cortex cingulaire font la même chose pour les émotions.

Georgieff, lui, utilise un autre terme : « système du même » (98) qui correspond à l'ensemble des processus qui assurent la reproduction ou la réplique des activités cérébrales, mentales d'un individu par celles d'un autre individu. Cette propriété mimétique nous fait devenir même qu'autrui. Selon lui, l'empathie va plus loin ; il ne s'agit pas uniquement de la reconnaissance d'autrui sur un modèle de reproduction de son activité mentale ; avec l'empathie, on peut repérer les différences entre soi et l'autre avec échec de la reproduction de l'autre. L'empathie est à la fois un partage d'expérience avec autrui et une distinction entre soi et autrui. Georgieff appelle ce système le « who système » (97) (système de l'autre). Certaines zones cérébrales sont activées spécifiquement lorsque l'on porte un jugement de distinction entre les caractéristiques de soi et d'autrui. Ce système dévolu à la différence de soi avec autrui produirait l'expérience d'agentivité (expérience de soi comme cause et agent de ces propres actions).

### **En résumé et pour conclure**

L'empathie est au croisement de diverses disciplines, elle intéresse depuis des siècles autant les sociologues, les philosophes que les psychiatres. Les sciences cognitives s'y intéressent à leur tour. On ne peut bien comprendre l'empathie qu'en s'intéressant à la place qu'elle a dans chacune de ces disciplines. Ce mot est très présent dans le langage courant voire un peu trop, on en oublie sa signification. L'empathie permet une connaissance d'autrui mais elle est aussi réciproquement mouvement par lequel l'individu cherche à se faire connaître et reconnaître par autrui. Dans le phénomène de harcèlement, l'empathie a une place centrale, les agresseurs ne se mettent pas à la place de l'autre. Partant de l'hypothèse d'une empathie altérée, nous avons souhaité réfléchir à l'intérêt d'expérience partagée d'émotions générées par l'échange autour d'un support ludique.

### 3. L'ALEXYTHIMIE

Si l'on se réfère à une définition descriptive, phénoménologique des émotions (aux niveaux comportemental, physiologique et de l'expérience subjective), l'alexithymie se situe au centre des perturbations émotionnelles. Ce concept correspond ainsi à la difficulté pour un individu à mettre en rapport l'expérience physiologique de l'émotion (tachycardie, bouffées de chaleur, tremblements...) et le niveau subjectif qui lui permettrait de décrire ce qu'il ressent (peur, joie, tristesse...). Cette incapacité à identifier ses propres sentiments débouche tout naturellement sur l'impossibilité de les verbaliser. P.E. Sifneos, en 1996, parle même d'« aphasie émotionnelle »(100).

Avant la naissance du concept d'alexithymie, est né en France avec Pierre Marty et Michel de M'uzan le terme de pensée opératoire : la délimitation du concept de pensée opératoire a ainsi précédé la naissance de celui d'alexithymie. Ce terme est issu de leur pratique clinique auprès de sujets atteints de pathologies psychosomatiques ; ils observaient lors des entretiens avec ces sujets une incapacité de production fantasmatique et un contenu précaire des associations, peu imaginaire, se collant à la réalité. Ils ont envisagé dès lors l'existence d'un fonctionnement psychique particulier des patients somatiques, se distinguant de celui des névrosés mentaux (101). Marty juge que « *la pensée opératoire est une pensée consciente, sans liaison avec des mouvements fantasmatiques appréciables. Elle double et illustre l'action, la précède ou la suit dans un champ émotionnel cependant limité. Les rapports du sujet avec ses interlocuteurs habituels ou particuliers se traduisent dans une relation « blanche ». Cette pensée, s'attachant à des choses et non à des concepts abstraits, à des produits de l'imagination ou à des expressions symboliques, rend compte de la précarité de la connexion avec les mots et suggère ainsi un processus d'investissement de niveau archaïque* » (102).

L'alexithymie est un trouble de la lecture et de l'expression des émotions. Sur le plan étymologique, ce terme signifie « incapacité à exprimer ses émotions par des mots » (venant du grec α(a) privatif, λεχι (lexis) mots, et θυμος( thymos) émotions). L'alexithymie consiste en « une inhabilité à pouvoir faire des connexions entre les émotions et les idées, les pensées, les fantasmes, qui en général les accompagnent. (103)»

Le terme d'alexithymie provient d'un néologisme introduit en 1972 par Sifneos, afin de définir un ensemble de caractéristiques cognitives et affectives observées chez des patients présentant des maladies psychosomatiques dites « classiques » (104). Ces patients étaient en effet caractérisés par une incapacité particulière à identifier et à décrire verbalement les sentiments et les émotions, par une activité fantasmatique limitée et par un style cognitif pragmatique prioritairement orienté vers les symptômes physiques et les éléments factuels extérieurs. L'importance du concept d'alexithymie ne fut pas réellement reconnue avant la 11ème Conférence européenne de recherche en psychosomatique à Heidelberg en 1976 (104). Lors de cette conférence, furent présentés le concept d'alexithymie comme trait de personnalité ainsi que quelques recherches préliminaires. Par la suite, des débats prirent forme sur la solidité du concept et de ses implications cliniques et qui ont encore cours actuellement. Une large littérature scientifique et de recherches s'est développée autour de ce concept dans la plupart des pays occidentaux ces dernières années. Depuis l'apparition du concept, de très nombreux travaux lui ont été consacrés et ont été facilités, notamment par la mise au point d'instruments de mesure utilisant la psychopathologie quantitative. Ainsi, en juin 2010, la base de données Medline propose 15 204 références lorsque l'on tape le mot clé « alexithymie » (105).

Les diverses recherches cliniques conduites dans ce champ ont permis d'affiner les spécificités des sujets alexithymiques. Il existe à l'heure actuelle un consensus pour définir l'alexithymie à partir de quatre caractéristiques : difficulté à identifier et distinguer les états émotionnels, difficultés à verbaliser les états émotionnels d'autrui, l'existence d'une vie fantasmatique réduite, un mode de pensée tourné vers l'extérieur traduisant une pensée opératoire (105).

### **3.1 DESCRIPTION CLINIQUE DE L'ALEXITHYMIE**

Sifneos conçoit l'alexithymie ainsi : « une vie fantasmatique pauvre avec comme résultat une forme de pensée utilitaire, une tendance à utiliser l'action pour réagir aux conflits et aux situations stressantes, une restriction marquée dans l'expression des émotions et particulièrement une difficulté à trouver les mots pour décrire ses émotions ». Il émet l'hypothèse de l'existence d'« une inhabilité à pouvoir faire des connexions entre les

émotions et les idées, les pensées, les fantasmes qui en général les accompagnent » [cité par Barucq (106) et Jouanne (104)].

Il identifie dans l'alexithymie quatre signes, qu'il répartit selon deux axes :

- une composante affective : incapacité à exprimer verbalement ses émotions et pauvreté de la vie imaginaire ;
- une composante cognitive : recours à l'action et pensée à contenu pragmatique.

Il émettra plus tard, en 1996, l'idée que l'alexithymie (plus spécifiquement le style alexithymique) serait une façon d'être au monde, donc plutôt primaire ; il la voit comme une « aphasie émotionnelle », autrement dit une difficulté fonctionnelle à mettre en rapport l'expérience physiologique de l'émotion (tremblements, sudation, tachycardie...) et le niveau singulier et subjectif permettant à la personne de décrire ce qu'elle ressent (peur, tristesse, joie...) (101).

Les travaux de Taylor, en 1990, (107) ont précisé la description clinique de ce concept d'un point de vue dimensionnel, toujours découpé en deux grands axes et quatre dimensions ; ces dimensions seront reprises pour élaborer l'échelle d'alexithymie de Toronto à 26 items.

### 3.1.1 Composantes émotionnelles

#### 3.1.1.1 « Difficultés à exprimer verbalement ses émotions à autrui »

Ce trait est indispensable dans le diagnostic d'alexithymie, dans la mesure où il constitue la base même de sa définition. Les sujets peuvent avoir des accès de colère et des crises de larmes par exemple, et lorsqu'on les interroge, ils sont dans l'incapacité de verbaliser leurs ressentis.

Une de nos hypothèses pour la suite de l'étude est qu'il existe un lien entre l'alexithymie et le fait d'être victime. On peut très bien imaginer le cas d'un enfant ayant un accès de crise de larmes mais qui n'arrive pas à le verbaliser, un autre élève peut se moquer et le cercle vicieux du harcèlement commence, ainsi lors d'une prochaine moquerie l'élève risque

d'avoir à nouveau un débordement émotionnel sans réussir à verbaliser et le harcèlement s'accroît petit à petit.

#### 3.1.1.2 « *Incapacité à identifier ses émotions et à les distinguer de ses sensations corporelles* »

Les individus alexithymiques pourraient en fait faire part de plaintes somatiques multiples, qui pourraient être perçues comme des tentatives d'expression de leurs sentiments non élaborés psychiquement.

### 3.1.2 Composantes cognitives

#### 3.1.2.1 « *Pauvreté de la vie imaginaire* »

Il s'agit plutôt ici de la pauvreté de la vie imaginaire exprimée verbalement : il y a une perturbation au niveau du souvenir, du récit et de la fréquence des rêves. « Quand les rêves sont remémorés, ils ont soit un contenu mental archaïque explicite, soit une allure de processus secondaires, dépourvus de la couleur, de la bizarrerie et du symbolisme caractéristiques des rêves et des processus primaires ». Les rêves et fantasmes diurnes seraient rares, factuels et réalistes (108).

#### 3.1.2.2 « *Pensée à contenu pragmatique* »

La pensée est prosaïque, utilitaire et occupée par les détails d'événements extérieurs. Cette dimension se caractérise par un discours factuel, parfois très détaillé mais avec une tendance à la pauvreté des tournures et des mots employés ; ce discours n'apparaît pas non plus sous-tendu par un élan affectif ; il est souvent basé sur des plaintes somatiques (104).

## 3.2 UN SYMPTÔME TRANSNOSOGRAPHIQUE

L'alexithymie n'est pas reconnue dans les classifications nosographiques internationales.

L'alexithymie, qui a d'abord été pensée comme typique dans le fonctionnement des patients souffrants de maladies psychosomatiques chroniques, devient en fait un symptôme transnosographique allant du normal au pathologique en lien avec le rôle joué par les affects

dans le développement psychique précoce. L'alexithymie est souvent décrite dans les troubles anxieux, les troubles paniques, les troubles dépressifs, l'état de stress post-traumatique, ainsi que lors des intervalles libres des troubles mentaux sévères. Les dix dernières années ont vu la publication de travaux autour de l'alexithymie et des conduites de dépendance. Des études se sont aussi intéressées à la dimension de l'alexithymie en population générale (109). Sur le plan épidémiologique, la prévalence de l'alexithymie en population générale varie entre 17 et 23 % lorsqu'on utilise comme instruments de mesure les échelles de Toronto. Il n'existe pas de différence selon le sexe, l'âge ou le niveau socioéconomique (105).

### **3.3 ALEXITHYMIE PRIMAIRE OU SECONDAIRE ?**

H. Freyberger, en 1977, a suggéré une dichotomie entre alexithymie trait (ou primaire), stable dans le temps et alexithymie état (ou secondaire), transitoire et réactionnelle (110). Ce sont surtout des études dans le champ des addictions qui se sont intéressées à ces deux hypothèses. L'hypothèse de l'alexithymie comme facteur de vulnérabilité à l'expression de maladies à composantes psychosomatiques a été mise en parallèle avec celle d'une alexithymie secondaire, témoin d'une stratégie de coping, d'un mécanisme d'adaptation face à des situations de vie stressantes (104).

L'alexithymie primaire serait innée, avec une dimension structurale, constituant un trait ou un type de personnalité, relativement stable dans le temps et peu sensible aux traitements. Cette idée est sous-tendue par l'hypothèse d'un facteur biologique inné (mauvaise connexion des régions limbiques et néocorticales. On retrouve une transmission déficitaire des informations du système limbique au néocortex, ce dernier étant impliqué dans les opérations cognitives qui permettent notamment la symbolisation et la représentation mentale de la situation. Ce dysfonctionnement entraînerait une modification de la composante autonome de la réponse émotionnelle prédisposant à l'apparition et au développement d'un trouble psychosomatique par inhibition de l'expression émotionnelle (104).

L'alexithymie secondaire, quant à elle, est définie par un état secondaire à l'angoisse suscitée par une maladie somatique grave ou par un traumatisme physique ou

psychologique important. Dans ces cas, l'alexithymie correspondrait à « un mécanisme homéostatique permettant une fonction d'adaptation face à une situation d'adversité » (111). Autrement dit, l'alexithymie serait assimilable à un mécanisme de défense, protégeant le sujet contre le perçu et le vécu émotionnel dans des situations de vulnérabilité et aurait son origine dans des troubles du développement psychologique et cognitif. L'alexithymie secondaire n'est plus une variable dispositionnelle mais une conséquence du stress. Elle pourrait avoir un rôle s'apparentant aux procédures de coping (ajustement) permettant de gérer l'angoisse générée par les situations. L'alexithymie secondaire est un « état », style défensif se mettant en place dans certaines circonstances particulières, lorsque l'expérience reçue dépasse les capacités habituelles d'adaptation (états de stress post-traumatique) ou lorsque la réalité quotidienne est potentiellement source d'une angoisse déstructurante. L'alexithymie secondaire témoignerait du déploiement d'une modalité adaptative, sorte de « moindre mal » pour faire face à une situation éprouvante. L'aménagement effectué consisterait surtout en une focalisation de l'attention sur le quotidien. Cette redistribution de l'attention aboutit à la création d'un écran de préoccupations quotidiennes qui permet au sujet de rester sourd à la douleur ou à la frustration ressentie. Jacob, cité par F. Farges (100), propose de considérer l'alexithymie comme une adaptation du système cognitif d'un individu aux contraintes de la situation vécue. Lorsque cette dernière devient défavorable au sujet, les aspects affectifs de la réalité psychologique peuvent entraver l'adaptation à la réalité quotidienne des faits. À la différence de l'alexithymie primaire qui est structurale, la forme secondaire aurait une dimension fonctionnelle.

À l'heure actuelle, il paraît important de préciser qu'il y a une incapacité à distinguer avec précision alexithymies primaire et secondaire. Comme tous les traits de personnalité, il est difficile de définir précisément s'il s'agit d'une caractéristique stable de la personnalité ou d'un mécanisme de défense.

### **3.4 ABORD DIMENSIONNEL : VERS UN CONTINUUM DU NORMAL AU PATHOLOGIQUE**

Longtemps, l'alexithymie a été considérée par approche catégorielle : les sujets sont alexithymiques ou ne le sont pas. Ainsi des seuils ont été définis au-delà desquels les sujets seraient alexithymiques. À présent, l'alexithymie est considérée par l'abord dimensionnel, comme un caractère allant du normal au pathologique au sein d'un continuum. Nous serions ainsi tous plus ou moins alexithymiques.

Chez l'adolescent, l'idée d'un continuum est d'autant plus vraie qu'une étude a mis en avant le caractère inadéquat de score seuil chez l'adolescent identique au score seuil de l'adulte. Il est donc plus intéressant de considérer le taux d'alexithymie dans une continuité que par catégorie (112). L'alexithymie diminue avec l'âge.

### **3.5 MODÈLES ÉTIOPATHOGÉNIQUES DE L'ALEXITHYMIE**

Les modèles étiologiques de l'alexithymie appartiennent comme ceux de l'empathie à différents champs épistémologiques de la psychiatrie (neurophysiologique, psychanalytique, cognitiviste) et constituent autant d'approches complémentaires permettant de mieux comprendre les processus étiopathogéniques qui sous-tendent le fonctionnement alexithymique.

#### **3.5.1 Apport de la neurophysiologiques**

Selon Sifnéos, les sujets alexithymiques seraient incapables de lier leurs images mentales et leurs pensées avec leurs émotions. Les manifestations somatiques de l'émotion seraient présentes, mais le sujet alexithymique ne peut ni les reconnaître ni les nommer.

P.D. MacLean (1949) et J. Nemiah (1977) considéraient l'alexithymie comme le signe d'un dysfonctionnement consécutif à une transmission déficitaire des informations du système limbique au néocortex, ce dernier étant impliqué dans les opérations cognitives qui permettent notamment la symbolisation et la représentation mentale de la situation. Ce dysfonctionnement entraînerait une modification de la composante autonome de la réponse

émotionnelle (109). Plus tard, J.E. Ledoux et E.A. Phelps, cités par Zimmerman (113), ont repris cette idée et l'on complétée. Pour eux, il existe deux voies cérébrales différentes qui conduisent à une réponse émotionnelle. La première, via le thalamus, est directe et non consciente et déclencherait des réponses rapides du système autonome et endocrinien. La seconde, via le thalamus et le néocortex, est moins directe et impliquerait des mécanismes cognitifs plus complexes, comme les systèmes de représentation et la mémoire. Les expériences émotionnelles conscientes naîtraient alors de l'intégration dans la mémoire de travail des évaluations des stimuli provenant de ces deux voies. L'alexithymie serait donc sous-tendue par un déficit de transmission de l'information émotionnelle au sein de la voie « cognitive » (113). Lane et al. (1998) ont mis en évidence une corrélation entre la capacité à reconnaître et à exprimer les émotions et l'activation du cortex cingulaire antérieur. Autrement dit, lorsqu'une personne alexithymique est en situation d'activation émotionnelle, elle présente des manifestations autonomes et comportementales de la réaction émotionnelle, mais en raison du déficit de sa conscience émotionnelle, elle dit ne rien ressentir ou ne pas savoir ce qu'elle ressent. Ainsi, les sujets alexithymiques « ont des émotions » mais ne sauraient pas les reconnaître, les élaborer, les communiquer et les moduler ; les réponses physiologiques et comportementales prédomineraient au détriment des réponses cognitives (Pardinielli, 1992).

### 3.5.2 Théorie psychanalytique

Dans une approche psychanalytique, la compréhension psychodynamique de l'alexithymie s'inspire en grande partie des travaux sur la pensée opératoire. Celle-ci est caractérisée par une pensée performante, concrète, impersonnelle, coupée de tout niveau fantasmatique. Elle pourrait favoriser, lors de la survenue d'une dépression essentielle (sans symptômes avec effacement du mode de fonctionnement mental), un frayage psychosomatique des conflits psychiques non métabolisés par l'appareil mental. Il y aurait, en quelque sorte, un retour de la pulsion vers l'inanimé. J. McDougall, cité par Guilbot (109), considère dans une optique développementale que l'alexithymie renvoie à un mécanisme de défense archaïque permettant au sujet de se protéger dès la prime enfance contre des angoisses de perte objectale qui n'ont pu être métabolisées du fait de l'absence d'intégration d'un objet maternel suffisamment bon. Un fonctionnement alexithymique

durable pourrait être associé à un risque de resomatisation des affects par carence du préconscient. Dans une approche métapsychologique, Maurice Corcos (114) envisage l'alexithymie comme une dimension centrale dans l'ontogénèse du Moi et non secondaire à un traumatisme psychique. Elle s'exprimerait dans un continuum allant du normal au pathologique que le sujet dépasserait lors du développement psychique, pouvant laisser s'installer une relation alexithymique dans certaines fourchettes d'affects.

### 3.5.3 Approche cognitive

L'approche cognitive tend à installer l'alexithymie dans le cadre plus général de déficits émotionnels. Il s'agit d'étudier à travers le concept d'alexithymie les liens entre cognitions, émotions et langage. Pour nombre d'auteurs, l'alexithymie doit être appréhendée non plus uniquement à travers les capacités du sujet à se représenter son état émotionnel mais aussi par rapport à ses capacités à se figurer les états émotionnels d'autrui. H. Krystal a décrit chez les sujets alexithymiques, lors des relations interpersonnelles, la présence de troubles de l'empathie caractérisés par l'incapacité à reconnaître les émotions d'autrui cité par E. Barucq (106).

Nous voyons bien qu'avec l'approche cognitive, l'alexithymie et l'empathie rejoignent un même champ, celui du déficit émotionnel. On peut même se demander si ces deux entités ne vont pas dans les prochaines années ne faire plus qu'une. On ne parlerait plus alors que de capacités émotionnelles. Lane et Schwartz (1987) cité par Zimmermann (113) proposent un modèle cognitivo-développemental du développement affectif en cinq niveaux. Ces auteurs proposent le concept de « conscience émotionnelle » qu'ils définissent comme la capacité à se représenter son éprouvé émotionnel et celui d'autrui (indispensable à l'empathie).

L'empathie et l'alexithymie n'ont pas fini de faire débat et d'être le sujet de multiples études. L'alexithymie est très largement étudiée dans les problématiques addictives, l'empathie dans les conduites antisociales. Pour notre part, nous avons choisi de nous y intéresser dans le cadre du harcèlement scolaire car nous pensons qu'elles sont modifiées chez les adolescents impliqués dans le harcèlement.

### **En résumé et pour conclure**

L'alexithymie se situe au centre des perturbations émotionnelles. Ce concept correspond ainsi à la difficulté pour un individu à mettre en rapport l'expérience physiologique de l'émotion (tachycardie, bouffées de chaleur, tremblements...) et le niveau subjectif qui lui permettrait de décrire ce qu'il ressent (peur, joie, tristesse...). Cette incapacité à identifier ses propres sentiments débouche tout naturellement sur l'impossibilité de les verbaliser. La question d'une alexithymie primaire ou secondaire reste entière. Dans le harcèlement, l'alexithymie a été peu étudiée, pourtant on peut penser que la victime est en difficulté pour verbaliser ses émotions et les ajuster.

Les notions d'empathie et d'alexithymie sont liées. Elles ont toutes les deux été discutées, partagées par de nombreuses disciplines et ce sont finalement les sciences cognitives qui les rassemblent dans le champ de la conscience émotionnelle. Le champ des habiletés sociales les regroupe aussi dans ce que les auteurs appellent les habiletés ou les capacités émotionnelles. Notre étude propose de travailler autour de ces capacités, l'un des buts étant de les améliorer.

## **4. LE SUPPORT**

Une fois que nous avons choisi de travailler à partir des concepts d'alexithymie et d'empathie, il était nécessaire de trouver un support qui permette de parler des émotions. Il fallait aussi choisir le mode d'intervention qui nous apparaissait comme le plus intéressant. Ce support devait pouvoir mettre l'empathie au premier plan et être accessible en classe entière. En effet le groupe-classe a une importance, c'est le groupe à l'école qui dysfonctionne, et non pas une personne isolée. Parmi les supports déjà existants, le jeu de rôle était une éventualité mais restait difficilement réalisable en classe par manque de moyens humains, en outre nous manquions de formation pour mener à bien une telle intervention. La connaissance du groupe thérapeutique nous a permis de penser notre intervention un peu comme un groupe de médiation. Le support qui nous a été proposé était un médiateur ludique, un principe qui nous plaisait bien. Nous avons donc choisi d'utiliser un jeu tout juste créé par un pédopsychiatre et un infirmier de l'hôpital de jour Mosaïque<sup>8</sup> de Poitiers.

### **4.1 LE CHOIX D'UN JEU**

Le jeu existe depuis l'antiquité ; que ce soit le jeu comme divertissement, comme une occupation ou le jeu éducatif, il a toujours existé dans toutes les civilisations. Les ethnologues, les sociologues, les philosophes et les psychiatres se sont tous intéressés au jeu. Le jeu a une place importante dans le développement de l'enfant, il est à l'origine d'une régulation émotionnelle, de la constitution du self (Winnicott) et de l'organisation de la psyché (M. Klein). Lors du jeu de chatouilles, c'est dans l'attente et dans la capacité à tolérer l'écart provoqué par la surprise que naît tout apprentissage par le jeu (Marcelli). Dans l'enfance, le jeu permet de prendre du plaisir dans la relation, il a aussi pour fonction de symboliser un vécu, c'est une activité structurante dans le développement mental de l'enfant. Le jeu a toute son importance dans le développement et dans l'émergence de la pensée. A l'adolescence, le jeu se raréfie et se modifie. L'envahissement pulsionnel et le poids de la réalité externe menacent l'activité ludique et l'espace du jeu qui y est représenté.

---

<sup>8</sup> Mosaïque est un hôpital de jour du centre hospitalier Henri Laborit à Poitiers, créé en 1995 par le Dr Catheline. Il accueille des adolescents collégiens et lycéens en souffrance scolaire et pour lesquels un accueil sur des ateliers thérapeutiques est organisé.

Pourtant, selon Chapellier « *le jeu est un substitut maîtrisé des pulsions et fantasmes inquiétants, il s'engage aussi sur le pôle défensif. Comme les contes, les jeux permettent d'exprimer des fantasmes très archaïques et violents, tout en leur conservant une forme partagée socialement et en les confiant à leur forme virtuelle* » (115). L'intérêt du jeu pour l'adolescent est que chacun peut y trouver une résonance en fonction de ses besoins psychiques propres. Le jeu est donc bien possible chez l'adolescent.

Dans certaines institutions, le jeu est un médiateur thérapeutique, c'est le cas sur certains groupes à l'hôpital de jour Mosaïque à Poitiers. Le jeu est utilisé comme support de médiation en atelier thérapeutique de groupe. Il s'adresse dans ce cadre là à une population d'adolescents présentant des difficultés pour penser.

Pour notre étude, il ne s'agit pas du même contexte ; nous voulions pouvoir accéder à tous les élèves de la classe (et pas uniquement aux élèves harcelés), nous voulions travailler avec l'ensemble du groupe-classe afin d'y inclure « les spectateurs ». L'idée était d'utiliser un médiateur mettant en jeu la parole et capable de développer l'appareil à penser du jeune. Il s'agissait d'utiliser un outil de co-pensée, dans le sens où l'adolescent en s'appuyant sur ses pairs et un adulte devait émettre son sentiment sur une situation donnée et le confronter aux sentiments des autres.

L'idée n'était pas de faire un groupe thérapeutique mais nous nous sommes inspirés des expériences de groupes thérapeutiques pour fixer les règles de notre intervention. Ainsi nous avons arrêté 4 séances de jeux par classe. Les élèves étaient toujours avec leur classe, mais les groupes de jeux entre chaque séance n'étaient pas les mêmes, tout comme les encadrants qui changeaient également. Chaque groupe avait un adulte mais jamais le même entre deux séances (ces contraintes étaient liées à la faible participation des enseignants).

## **4.2 LE JEU « FEELINGS »**

La mise en place de notre action s'est articulée autour d'un jeu dénommé « Feelings », réalisé par le Dr Roubira, Pédopsychiatre (et créateur du jeu « Dixit ») et de Vincent Bidault, infirmier en pédopsychiatrie, qui a notamment travaillé sur l'hôpital de jour pour adolescents Mosaïque.

La création du jeu est venue pour répondre à un constat : « Malgré les avancées législatives et les interventions des acteurs sociaux et politiques sur le terrain, les discriminations semblent toujours présentes. »

Leur idée était de proposer un jeu afin de lutter contre les discriminations. Pour eux, la lutte contre toute forme de discrimination passe nécessairement par la prise de conscience de nos propres peurs et projections sur les autres qui en découlent. C'est par le partage et la confrontation de nos représentations respectives que l'on pourra envisager l'autre dans sa subjectivité et sa différence. Ayant déjà créé et utilisé des jeux comme outils relationnels, éducatifs et thérapeutiques, les créateurs ont constaté dans leur pratique au quotidien la pertinence de ce support dans la prise en compte de l'autre. En effet, l'expérience de médiation ludique permet de mettre en jeu nos affects, de les identifier, les comprendre afin de prendre de la distance avec nos réactions initiales.

Ce projet a initialement été conçu pour répondre à un appel d'offre de la mairie de Poitiers ; il a d'ailleurs reçu un accueil très chaleureux et va être distribué à diverses associations de la ville.

C'est au cours de ce projet contre les discriminations que nos chemins se sont croisés. En effet, le cheminement de cette thèse avançait tranquillement et la découverte de « Feelings » fut une belle opportunité ! Quoi de mieux qu'un jeu simple, pouvant se prendre facilement en main, qui s'appuie sur des situations ou des questionnements autour de la discrimination, au cours duquel chaque joueur est amené à exprimer son ressenti face à une situation de discrimination donnée et à deviner le ressenti d'un autre joueur face à la même situation. Cette mise en jeu de l'empathie de chacun correspondait exactement à ce que nous cherchions. La forme du jeu était propice au débat et adaptée à notre public. Nous avons alors réalisé avec les auteurs une série de situations largement inspirées des situations de la version « discrimination » et nous en avons ajoutées certaines afin de mieux les adapter à un public de 4<sup>ème</sup>.

Les participants jouent par équipe de deux (ces paires changent entre chaque tour). Les joueurs face à une situation donnée doivent choisir parmi huit émotions celle qui est la plus proche de leur ressenti. Ils doivent ensuite deviner l'émotion de leur partenaire. Ainsi pour qu'une équipe gagne, chacun des deux joueurs doit deviner l'émotion de son partenaire. Par

ailleurs, la présence d'un adulte permet de contenir les débordements et surtout d'assurer la circulation des idées ; le rôle de l'adulte est d'amener l'adolescent à exprimer son émotion et à l'expliquer aux autres. Pour gagner, il importe donc d'exprimer son émotion et de se mettre à la place de l'autre (règle de jeu en annexe).



« Carte situation ». Un élève choisi parmi les 3 situations.



Les émotions, disposées au centre de la table, sont numérotées de 1 à 8.

Chaque joueur choisit ensuite une émotion correspondant à son ressenti.

Enfin il essaie de deviner l'émotion ressentie par son équipier.



Nous venons de voir le cheminement qui a été à la base de notre enquête. Nous avons donc souhaité intervenir en groupe autour d'un support ludique pour tenter de diminuer le harcèlement en préférant une approche qui peut modifier l'empathie et l'alexithymie des élèves. Une partie de l'étude va également s'intéresser à la recherche d'une corrélation entre ces facteurs.

PARTIE III :

UNE ETUDE EN VIENNE

VISANT A EVALUER

L'APPORT D'UN SUPPORT LUDIQUE

METTANT EN JEU LES EMOTIONS.

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

# **1. PRESENTATION GENERALE DE L'ENQUETE**

Compte tenu de la place de la dynamique de groupe et des émotions que nous avons évoquées en partie 1 et 2, il paraît intéressant d'étudier l'impact d'une intervention qui met en jeu les habiletés sociales (plus particulièrement les habiletés émotionnelles). Il nous est aussi apparu intéressant d'étudier l'empathie et l'alexithymie des élèves impliqués dans le harcèlement.

Les enquêtes en France détaillant l'empathie et l'alexithymie dans la population des harceleurs et des victimes sont rares, quant à l'évaluation de programmes d'habiletés sociales, elles sont encore très peu répandues dans notre pays.

Ce travail propose d'évaluer l'intérêt d'une intervention centrée sur la reconnaissance émotionnelle (pouvoir reconnaître Ses émotions et celles des autres) et d'apporter quelques données sur l'empathie et l'alexithymie en explorant le lien entre ces variables et le fait d'être victime ou agresseur.

Notre étude se déroule en trois temps. Dans un premier temps, nous avons réalisé un recueil de données, par l'intermédiaire d'un questionnaire, sur le climat scolaire, la victimisation, l'alexithymie et l'empathie. Dans un deuxième temps, un groupe actif utilise le jeu. Enfin dans un troisième temps, les mêmes données initiales sont réévaluées.

## **2. OBJECTIFS**

### **2.1 OBJECTIF PRINCIPAL**

L'objectif principal de cette étude est la mise en évidence de la diminution des victimes de harcèlement du fait de la participation à des ateliers réalisés en classe.

### **2.2 OBJECTIF SECONDAIRE**

Un autre objectif est de comparer l'évolution des harceleurs, de l'alexithymie et de l'empathie entre les phases A et B chez les élèves actifs et les élèves témoins.

### **2.3 OBJECTIF TERTIAIRE**

Nous souhaitons enfin rechercher l'existence d'un facteur de corrélation entre l'empathie, l'alexithymie et le fait d'être harcelé, ainsi qu'entre l'empathie, l'alexithymie et le fait d'être agresseur.

### **3. MATERIEL ET METHODE**

L'évaluation s'est déroulée sur six mois auprès d'élèves de 4<sup>ème</sup> suivis durant l'année 2014 dans un échantillon de deux collèges volontaires « actifs » soumis à des interventions en classe basées sur le jeu « Feelings » versus des élèves de 4<sup>ème</sup> d'un autre collège volontaire nommé pour l'étude « témoins ».

#### **3.1 TYPE D'ENQUETE**

Nous avons réalisé une étude interventionnelle suivie dans le temps avec échantillon témoin. Cette étude a été menée dans trois établissements du département de la Vienne ; tous ont participé sur la base du volontariat, il n'y a donc pas eu de randomisation. Avant son lancement, le projet d'étude a bénéficié de l'avis favorable du rectorat.

Deux chefs d'établissements ont été contactés par Madame le Docteur Simmat (médecin responsable départemental : conseiller technique auprès du rectorat). Elle a sélectionné deux établissements proches géographiquement, qui n'étaient pas déjà engagés dans un programme ou une étude afin de ne pas leur imposer une charge supplémentaire. Une fois l'accord préalable des chefs d'établissements obtenu, nous les avons rencontrés. Le premier établissement nous a aussitôt donné son accord pour la passation du questionnaire mais pas pour les séances de jeu. Cet établissement a donc été retenu pour constituer le groupe « Témoins ». Le deuxième établissement a accepté de faire les séances de jeu mais avec quatre classes uniquement. Un troisième établissement a été cherché par nos soins pour tenter d'étoffer l'échantillon du groupe « Actifs ». Durant l'année 2013-2014, les créateurs du jeu ont mené un projet avec un groupe d'élèves du collège La chaume (collège privé de la Vienne) ; le jeu étant connu par le chef d'établissement, nous l'avons contacté pour lui présenter notre projet d'étude. Il a accepté que les classes de 4<sup>ème</sup> de son établissement participent à cette enquête ainsi qu'à la phase de jeu.

## **3.2 CRITERES D'INCLUSION – D'EXCLUSION**

### **3.2.1 Critères d'inclusion**

- Elèves ayant eu l'autorisation parentale de participer à l'enquête.
- Avoir répondu au premier questionnaire (évaluation initiale)
- Avoir participé à au moins 3 séances de jeux pour les élèves actifs.

### **3.2.2 Critères d'exclusion**

- Ne pas avoir participé à au moins trois séances de jeux pour les élèves actifs.
- Elèves ayant répondu uniquement au 2<sup>ème</sup> questionnaire.

Remarque : si l'élève n'a répondu qu'au premier questionnaire, il n'a pas été exclu car nous avons utilisé les données de la phase A pour répondre à notre objectif tertiaire (lien entre victime, empathie, alexithymie, harceleurs). En revanche, pour comparer l'évolution des victimes nous n'avons utilisé que les élèves qui ont répondu aux deux questionnaires

## **3.3 DEROULEMENT DE L'ETUDE**

L'évaluation s'est déroulée entre le mois de janvier 2014 et le mois de juin 2014. Une enquête par auto-questionnaire a été réalisée auprès des élèves de sept classes de 4<sup>ème</sup> et d'une classe de 5<sup>ème</sup> SEGPA issues de deux collèges volontaires et auprès de tous les élèves de 4<sup>ème</sup> d'un établissement témoin en Vienne.

Le volontariat des deux collèges reposait sur leur engagement à réaliser des enquêtes et à mettre en place les interventions avec le support « Feelings ». Ces collèges seront appelés par la suite « actifs » et l'autre collège qui n'a été soumis qu'à la réalisation du questionnaire sera appelé « témoin ». Dans les collèges actifs, les classes de 4<sup>ème</sup> qui participent sont désignées selon la volonté du chef d'établissement. Un des deux collèges a choisi trois classes de 4<sup>ème</sup> et la classe de 5<sup>ème</sup> SEGPA car les élèves correspondaient en âge aux autres élèves de 4<sup>ème</sup>. Dans le second collège actif, le chef d'établissement avait initialement

accepté la participation de l'ensemble des classes de 4<sup>ème</sup> de l'établissement mais au final, seule une classe a réellement participé. En effet l'équipe éducative, une fois que nous avons déjà débuté notre enquête, a trouvé la mise en place trop lourde pour toutes les classes de 4<sup>ème</sup> et a choisi de ne faire participer au jeu qu'une seule classe. Tous les élèves de 4<sup>ème</sup> avaient répondu au questionnaire. Dans le collège témoin, toutes les classes de 4<sup>ème</sup> ont répondu au questionnaire (dont la 4<sup>ème</sup> SEGPA).

Chaque élève s'est vu attribué un numéro d'anonymat unique pour toute la durée du programme. Cette méthode d'appariement individuel dans le temps permet de suivre le comportement des élèves au cours de l'étude.

L'étude s'est déroulée en trois temps : (figure 1)

- Phase A : L'inclusion des élèves sur accord des parents après avoir reçu une note informative remis par le professeur principal. Les parents qui ne souhaitaient pas voir leur enfant participer devaient remettre à la vie scolaire le formulaire de non-participation.

Réalisation d'un recueil de données via notre questionnaire.

- Phase intermédiaire :

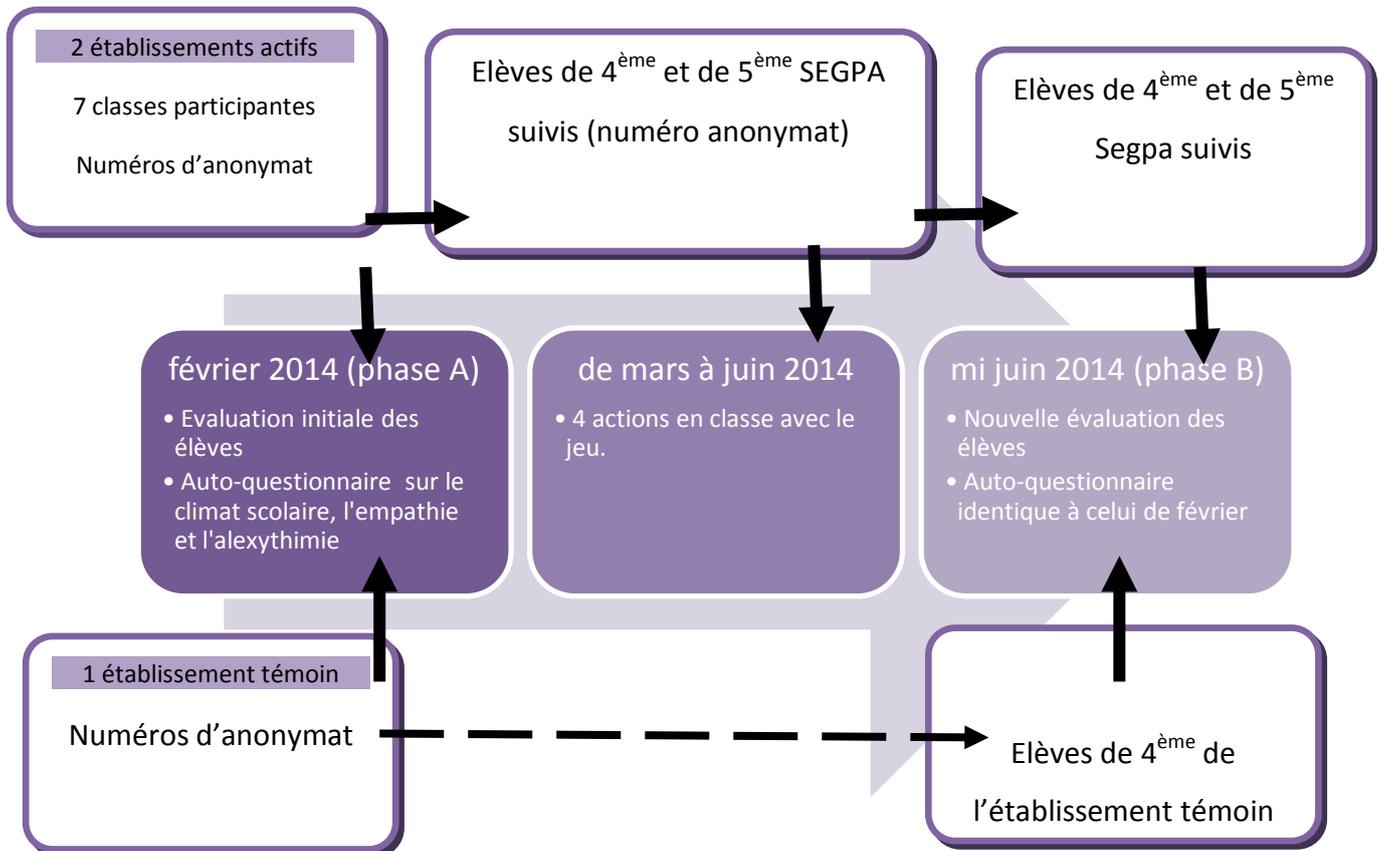
Réalisation des quatre séances de jeux dans les établissements actifs. A la fin de chaque séance de jeux, les élèves étaient amenés à créer leur propre carte situation et lors de la dernière séance de jeux, ils ont joué avec les cartes qu'ils avaient créées.

- Phase B : Nouveau recueil de données

Pour la mise en place de toutes les évaluations, nous avons été aidés par l'infirmière scolaire et l'auxiliaire de prévention scolaire dans un des établissements actifs (France Bloch Sérazin), par les surveillants et la conseillère principale d'éducation (CPE) dans le second établissement actif (La Chaume) ; dans l'établissement témoin, c'est la CPE qui s'est chargée des évaluations. Nous étions présents pour la réalisation des évaluations dans deux des trois établissements. Les auto-questionnaires ont été renseignés en classe entière, sur un temps d'heure de classe.

Avant l'évaluation initiale, les familles des élèves ont été informées par courrier du chef d'établissement du déroulement d'une évaluation et de la sollicitation de leur enfant pour y participer. À ce titre, une autorisation parentale a été demandée.

**Figure 1 schéma du suivi de l'évaluation**



### 3.4 METHODE D'EVALUATION

#### 3.4.1 Critère d'évaluation principal

Il s'agit d'étudier l'évolution de la victimisation globale chez des élèves suivis durant l'année 2014 et scolarisés dans un échantillon de collèges volontaires « actifs » soumis à des séances du jeu *Feelings* versus des élèves de collèges « témoins ». Pour ce faire, il s'agit d'établir la victimisation globale de chaque élève en phase initiale (phase A) puis après les

séances de jeux (phase B) d'après un auto-questionnaire rempli par les élèves. La victimisation globale est un critère qualitatif.

### **3.4.2 Critères d'évaluation secondaire et tertiaire**

Il s'agit d'étudier l'évolution du score d'empathie, du score d'alexithymie entre les phases A et B dans les deux groupes. On étudie aussi l'évolution des harceleurs entre les phases A et B. Il s'agit enfin de rechercher un facteur de corrélation entre l'empathie, les agresseurs et les victimes mais aussi entre l'alexithymie, les agresseurs et les victimes.

### **3.4.3 Les variables recueillies**

Les variables ont été recueillies à l'aide d'un auto-questionnaire, elles concernent :

➤ Des données sociodémographiques concernant l'élève et sa famille.

- année de naissance
- sexe
- redoublement
- lieu d'habitation (rural/urbain)
- profession des parents
- situation familiale des parents (mariés, divorcés)

➤ Des informations concernant le climat scolaire et la violence à l'école :

- bien-être dans le collège, ambiance entre élèves, nombre d'amis, relations avec les professeurs et les autres adultes du collège, sécurité dans le collège et aux abords, ambiance dans la classe, qualité de l'enseignement dans le collège.

- violences verbales subies (surnoms, moqueries, racisme, humiliations ostracisme...)
- violences physiques subies (coups, bousculades, bagarres, menaces avec arme)
- tentatives d'abus (caresses, baisers, voyeurisme)

- actes de racket

- vols d'objet

- participation à des jeux dangereux

➤ Des informations concernant l'attitude de l'élève en classe :

- se moquer d'un élève, participer à la mise à l'écart, jeter des projectiles, donner un surnom à un élève, embêter un élève, abimer les affaires d'un élève.

- L'attitude en cas d'harcèlement observé.

➤ Un questionnaire d'empathie

➤ Un questionnaire d'alexithymie

### **3.4.4 Outils d'évaluation**

Quels que soient les classes et les établissements, ce sont exactement les mêmes auto-questionnaires qui ont été soumis (annexe 1) au mois de février et au mois de juin. Le questionnaire a été long à établir car il a fallu faire des choix ; nous en avons finalement retenus quatre différents pour construire notre enquête, nous avons ainsi cinq sous-chapitres qui permettent de connaître :

➤ Des questions classiques pour un recueil de données sociodémographiques

➤ Les informations concernant le climat scolaire et la violence à l'école ont été recueillies grâce au questionnaire de victimisation d'Eric Debarbieux (observatoire international des violences à l'école).

Une enquête nationale ayant eu lieu avec l'enquête de victimisation d'Eric Debarbieux, nous avons choisi ce questionnaire afin de pouvoir comparer nos chiffres aux résultats nationaux. En outre, ce même questionnaire avait déjà été utilisé au sein de l'académie et l'utilisation d'un questionnaire connu et validé par le ministère de l'éducation était une condition nécessaire pour avoir l'accord du recteur afin de diffuser l'enquête.

- Le score d'empathie a été calculé avec un questionnaire d'empathie : Basic Empathy Scale de Farrington et Jolliffe (116) Validé en français par Ambrosio et al (117).

L'analyse factorielle d'Ambrosio a montré que l'échelle française a la même structure factorielle que dans la version originale avec deux facteurs (cognitifs et empathie affective). Le test-retest et la validité interne sont discriminants.

- L'alexithymie a été calculée par un questionnaire d'alexithymie : La Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

Nous utilisons ici la version française de la TAS à 20 items, validée par Loas et al (118). La TAS-20 est l'échelle la plus utilisée pour aborder l'alexithymie dans les études (les autres outils métrologiques créés restent, à ce jour, peu satisfaisants et/ou non validés en langue française). L'interprétation de la TAS-20 peut-être :

- catégorielle : avec des scores seuils au-delà desquels les sujets sont considérés comme alexithymiques.

- dimensionnelle : avec l'idée d'un continuum du normal au pathologique ; plus le score est élevé, plus le sujet est alexithymique. Pour notre étude, nous avons fait le choix d'interpréter le score de façon dimensionnelle.

- La fin du questionnaire interrogeait les élèves sur leur attitude, afin de pouvoir évaluer le comportement harcelant. Nous avons utilisé pour cette partie le questionnaire de Jean Pierre Bellon(23).

### 3.4.5 Données analysées

#### ➤ Le climat scolaire

Le climat scolaire est détaillé dans l'analyse descriptive.

#### ➤ Les faits de violences

Ces faits déclarés par les élèves sont détaillés dans l'analyse descriptive. Il s'agit des violences physiques, verbales, mais aussi de la pratique de jeux dangereux, des actes de vol, des actes de voyeurisme, des tentatives d'embrasser ou de caresser de force.

#### ➤ La victimisation verbale (VV)

L'indicateur de victimisation globale a été créé avec le logiciel Sphinx ; Il s'agit de la synthèse concernant cinq faits : avoir reçu un surnom méchant, avoir été moqué pour sa bonne conduite, avoir été mis à l'écart, avoir été insulté, avoir été humilié. Le calcul s'est fait en prenant en compte la fréquence ; l'échelle ainsi constituée a permis de classer la victimisation sur quatre niveaux (absence de victimisation, faible victimisation, multi-victimisation modérée et harcèlement sévère).

#### ➤ La victimisation physique (VP)

L'indicateur de victimisation physique a été créé avec le logiciel Sphinx et correspond à la synthèse de quatre faits : avoir été bousculé, avoir été frappé, avoir été la cible de jet d'objet, avoir participé à une bagarre collective. Le calcul s'est fait en prenant en compte la fréquence ; l'échelle, ainsi constituée, a permis de classer la victimisation en quatre niveaux (absence de victimisation, faible victimisation, multi-victimisation modérée et harcèlement sévère).

#### ➤ La victimisation globale (VG)

L'indicateur de victimisation globale est la synthèse de la victimisation verbale et physique ; elle prend donc en compte neuf faits de violence et est répertoriée en quatre niveaux comme les autres variables.

➤ Le fait d'être harceleur (HA)

L'indicateur de harcèlement est la synthèse des réponses aux questions concernant le fait : de se moquer d'un élève, de participer à la mise à l'écart d'un élève, de lancer des projectiles, de donner un surnom, de frapper, de faire partie d'un groupe qui embête un autre élève, d'abimer les affaires d'un autre élève. Deux indicateurs distincts ont été créés : Hai et HAscor. Hai est réalisé sous Sphinx et correspond à la répartition des harceleurs en quatre classes (non harceleur, faible harceleur, harceleur modéré, harceleur fréquent) en prenant en compte la fréquence de participation aux actes sus-cités. HAscor a été calculé grâce à une échelle de Likert en 4 points allant de « jamais » à « souvent ». Les scores peuvent aller de 7 (correspond à l'absence de violence faite) à 28 (participation importante aux violences faites).

➤ Le score d'empathie

Le score d'empathie est calculé à partir du questionnaire d'empathie BES.

Cette échelle comporte 20 items (annexe) : 9 pour l'empathie cognitive (il s'agit des items 3, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 19, 20) et 11 pour l'empathie affective (il s'agit des items 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 17, 18). Les réponses ont été faites sur une échelle de Likert en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les scores peuvent aller de 20 (peu d'empathie) à 100 (niveau élevé d'empathie).

➤ L'alexithymie

L'alexithymie a été cotée à partir du questionnaire TAS 20. La TAS 20 comprend 20 items ; les réponses ont été faites sur une échelle de Likert en cinq points comme pour l'empathie, chaque item étant coté de 1 à 5. Il est important de considérer que, pour cinq items, le score doit être recodé en soustrayant la valeur obtenue à l'un de ces cinq items ; les items en question sont le **4**, le **5**, le **10**, le **18** et le **19**. De façon peut-être plus claire :  $TAS\ total = TAS01+TAS02+TAS03+TAS06+TAS07+TAS08+TAS09+TAS11+TAS12+TAS13+TAS14+TAS15+TAS16+TAS17+TAS20+30-(TAS04+TAS05+TAS10+TAS18+TAS19)$ .

En population française, l'alexithymie est considérée positive à partir d'un score obtenu  $\geq 56$  (118). On peut aussi rappeler qu'un score  $\leq 44$  signifie l'absence d'alexithymie ; les

scores entre 44 et 56 représenteraient un fonctionnement « subalexithymique ». Pour notre étude, nous avons utilisé le score d'alexithymie de manière dimensionnelle et non de façon catégorielle.

### 3.4.6 Tests statistiques utilisés

Les données ont été saisies sous le logiciel « Sphinx ».

Pour l'observation de l'évolution de la victimisation, du fait d'être harceleur, de l'empathie et de l'alexithymie, les variables quantitatives ont été comparées par un test non paramétrique des rangs de Wilcoxon et les variables qualitatives par un test non paramétrique de Cochran-Mantel-Haenszel. Le seuil de significativité était fixé à 5%.

Concernant la recherche d'un modèle multivarié prédictif de la probabilité de victimisation et de harcèlement des élèves selon les données de l'alexithymie et de l'empathie, nous avons fait appel à une modélisation. L'objectif de cette partie est d'étudier la corrélation entre la victimisation, les agresseurs, l'empathie et l'alexithymie dans deux collèges actifs et un collège témoin. Le modèle mathématique choisi doit permettre d'étudier les relations entre les variables à expliquer (VG, HA) et les variables explicatives (empathie, alexithymie) en ajustant sur l'ensemble des autres variables de l'étude. Partant du fait que les variables à expliquer étaient semi-quantitatives, que celles explicatives étaient qualitatives et quantitatives, et que le nombre d'observations (élèves) par « case » de l'analyse était variable (effectif déséquilibré), le modèle le plus adapté nous a paru être l'analyse de covariance ; ce type d'analyse est une adaptation du modèle d'analyse de variance au cas où certaines variables indépendantes sont quantitatives et permet de procéder à un ajustement quel que soit le type de variable considérée. (Les analyses ayant été réalisées sous SAS WIN, nous avons fait appel à la procédure Proc GLM). La formulation mathématique est la suivante :  $Y_{ijk} = \mu + \alpha + \beta + \alpha\beta + a * X_{ijk} + e_{ijk}$ .

« Y » désigne la variable dépendante VG ou HA ; « X » la variable indépendante quantitative et « a » son coefficient de régression linéaire ; « Alpha » et « Beta » les effets phase et action (variable catégorielle) ;  $\alpha\beta$  correspond à l'interaction entre l'action et la phase ;  $\mu$  la valeur moyenne de Y hors effets ; « e » l'effet résiduel lié au groupe ijk considéré ;

Les tests statistiques réalisés pour vérifier l'adéquation des modèles aux hypothèses posées étaient un test de Fisher au seuil de signicativité  $p < 0.005$

### **3.4.7 Méthode de recherche bibliographique :**

Les bases de données PubMed, Sciencedirect et CAIRN ont été interrogées avec les mots-clés « harcèlement scolaire », « school bullying », « empathie » et « alexithymie » permettant de sélectionner la majorité des articles retenus. Le site internet du ministère de l'éducation nationale a aussi été consulté. Les références retrouvées dans les articles consultés ont permis d'élargir la recherche sur ce thème.

## 4. RESULTATS

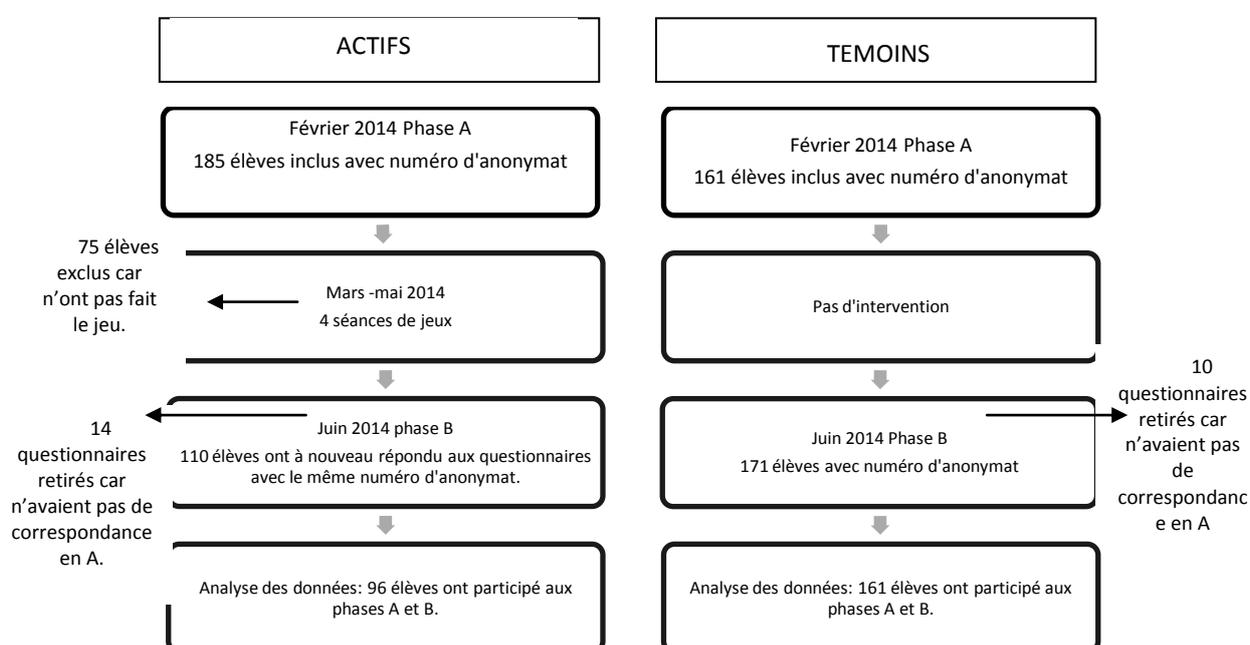
### 4.1 SUIVI DE L'ACTION DANS LES ETABLISSEMENTS

L'enquête a été difficile à mener et a pris du retard ; notre protocole initial prévoyait un début d'enquête fin novembre 2013, mais les accords au niveau de l'académie pour intervenir dans les établissements ont été longs à obtenir. Une fois l'autorisation obtenue, il a fallu informer et former les enseignants dans les établissements actifs. Ces derniers participaient sur la base du volontariat.

Parmi les deux établissements actifs, l'un d'entre eux n'a pas suivi le protocole et ne nous a pas avertis. Ainsi, initialement toutes les classes de 4<sup>ème</sup> devaient participer mais au final une seule classe a pris part au programme. L'autre établissement actif a bien fait les quatre séances de jeu avec toutes les classes concernées. Le même outil (le jeu *Feelings*) a été utilisé durant toute l'action.

Au total, l'enquête a inclus 346 élèves de 14 classes de 4<sup>ème</sup> et une classe de 5<sup>ème</sup> issues de trois établissements du département de la Vienne. En phase B nous avons récolté 281 questionnaires provenant de 15 classes et seuls 257 élèves ont répondu aux deux questionnaires (A et B).

Figure 2 : Schéma des effectifs des élèves participants aux évaluations



## 4.2 STATISTIQUES DESCRIPTIVES

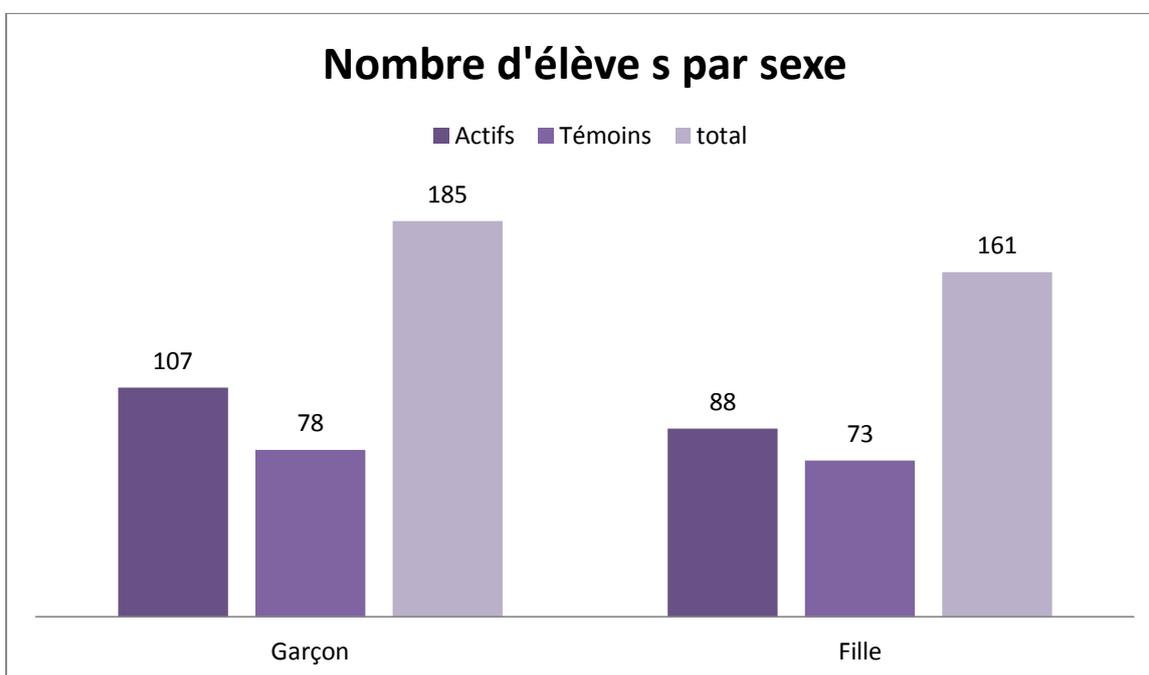
Les données considérées sont les réponses émises par les élèves des établissements actifs et témoins pour le questionnaire en phase A (n= 346). Les variables quantitatives seront exprimées en moyennes et écarts-types, les variables qualitatives en effectifs ou en pourcentages.

### 4.2.1 Données sociodémographique des élèves

Les résultats présentés sont ceux des élèves interrogés à la phase initiale A de l'enquête.

#### 4.2.1.1 *Sex Ratio*

**Figure 3 Sexe ratio de l'enquête**



Dans notre échantillon les garçons sont un peu plus nombreux que ce soit au niveau du groupe « actifs » 57,8% (n=107) que du groupe « témoins » 54,5% (n=88).

#### 4.2.1.2 *Lieu d'habitation*

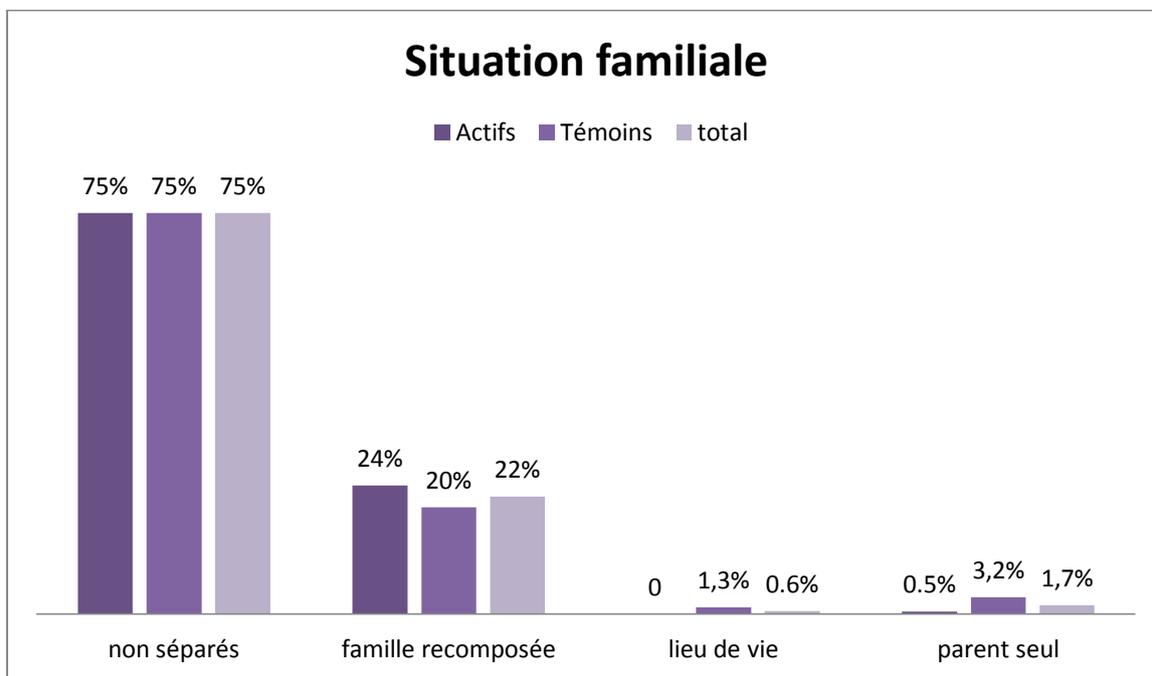
74,7% (n=133) des élèves actifs habitent en milieu rural contre 39,4% (n=61) dans l'établissement témoin. Cette différence est liée au fait que dans le groupe actif l'un des deux établissements est en milieu rural.

#### 4.2.1.3 *Redoublement*

79,3 % (n=146) des élèves actifs et 73,2 % (n=118) des témoins n'ont jamais redoublé. Le redoublement a eu lieu dans 75% des cas au primaire.

#### 4.2.1.4 *Situation familiale*

**Figure 4 : Répartition des élèves en fonction de leur situation familiale**



Dans les deux groupes la majorité des enfants ont leurs deux parents vivant ensemble.

#### 4.2.1.5 *Profession des parents :*

Les deux graphiques montrent la répartition professionnelle des élèves en fonction de la profession du père puis de la mère. La répartition des élèves en fonction de la classe socioprofessionnelle de la mère est similaire dans les deux groupes, en revanche elle varie un peu chez le père. Chez les actifs, les pères se répartissent essentiellement entre employés, professions intellectuelles intermédiaires et artisans/commerçants, tandis que chez les témoins, il faut ajouter aux trois autres catégories la classe profession intellectuelle supérieure.

Figure 5 : Classe socioprofessionnelle du père :

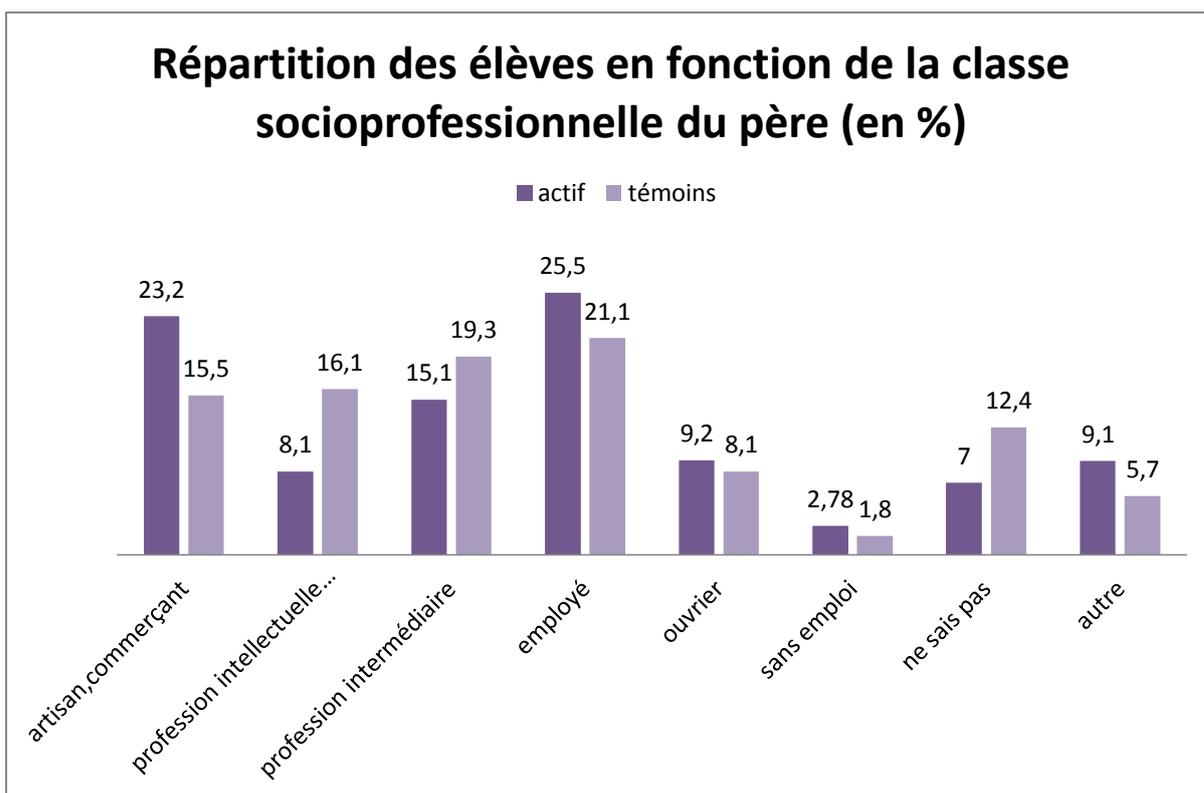
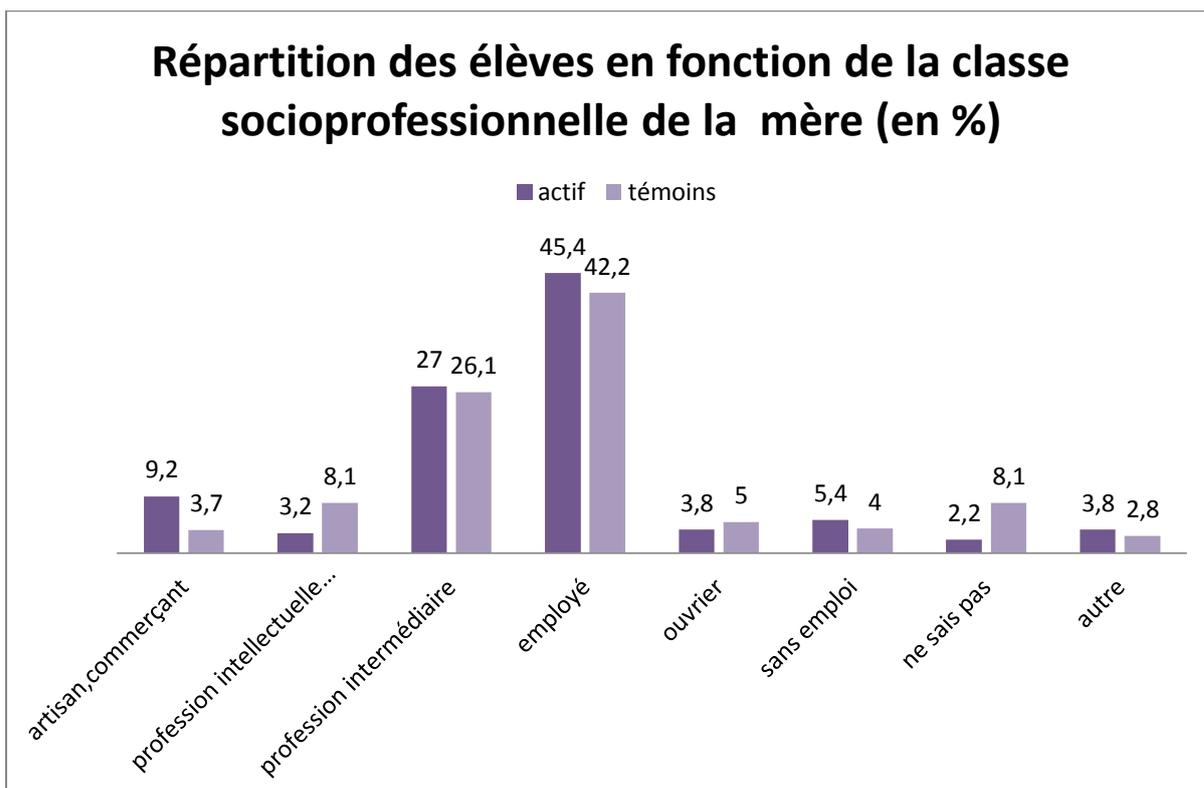
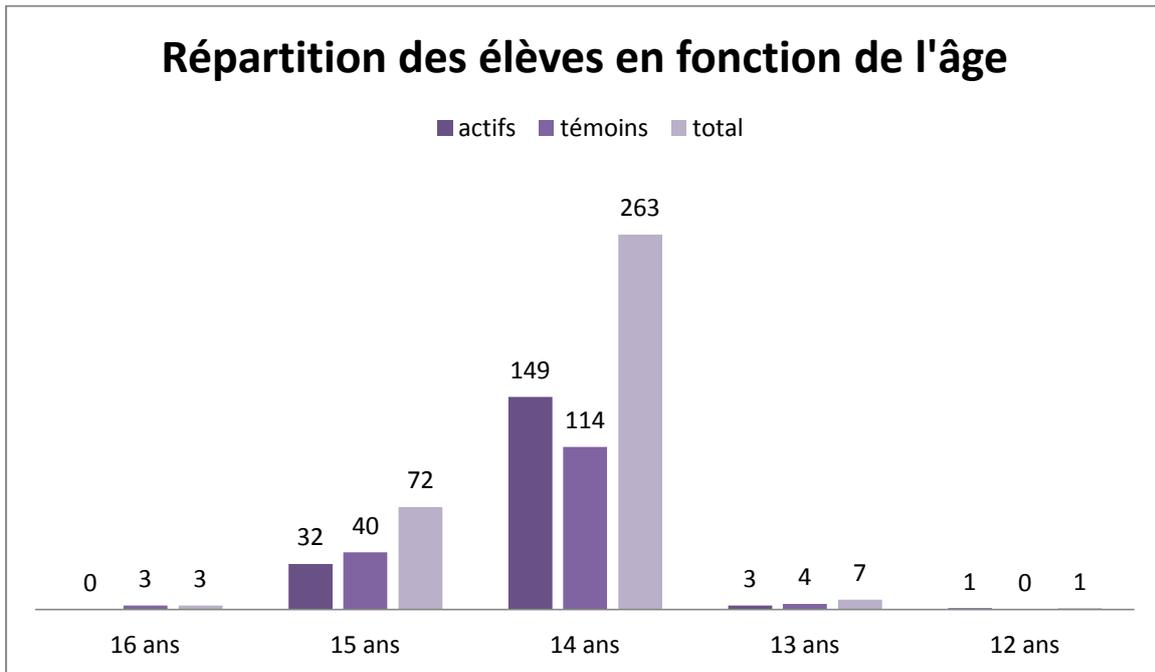


Figure 6 : classe socioprofessionnelle de la mère



#### 4.2.1.6 Âge

Figure 7 Age des élèves



Les deux groupes sont similaires en termes d'âge. L'âge médian est de 14 ans (min=12 et maxi =15) chez les actifs, l'âge médian est de 14 ans chez les témoins (min=13, maxi=16).

## 4.2.2 Données du climat scolaire

Le tableau suivant présente l'opinion des élèves sur le climat scolaire.

**Tableau 1 : Opinion des élèves sur le climat scolaire**

	Total (n total =346)	Actifs	Témoins
Se sentent bien/ tout à fait bien dans le collège	314 (91,28%)	167 (91%)	147 (93 %)
Ambiance bonne ou tout à fait bonne entre les élèves	280 (81.87 %)	152 (83%)	128 (80%)
Se sentent bien / tout à fait bien dans la classe	312 (90.7 %)	172 (94%)	140 (87%)
Ne se sentent pas en sécurité dans le collège	59 (16,57%)	31 (17%)	28 (16%)
Ressentent de l'agressivité dans les relations élèves-professeurs	269 (79%)	144 (80%)	125 (78%)
Relation avec les enseignants sont bonnes/ très bonnes	276 (80,6%)	142 (78%)	134 (83,2%)

Le climat scolaire est perçu comme positif par une grande majorité des élèves.

## 4.2.3 Données descriptives de la violence

### 4.2.3.1 Pour l'ensemble des élèves

**Tableau 2 : Violences déclarées par l'ensemble des élèves**

	Jamais	Rarement	Souvent	Plutôt souvent
Surnom méchant	230 (66.67%)	72 (20,87%)	26 (7,54%)	17 (4,93%)
Moquerie pour bonne conduite	242 (71,39%)	63 (18,58%)	22 (6,49%)	12 (3,54%)
Mise à l'écart	220 (63.95%)	82 (23.84%)	22 (6.40%)	20 (5.81%)
Insultes	205 (59.25%)	59 (17,05%)	26 (7,52%)	56 (16,18%)
Bousculé pour faire mal	258 (75.22%)	58 (16,91%)	11 (3,21%)	16 (4,66%)
Frappé	300 (88.24%)	31 (9,11%)	4 (1,18%)	5 (1,47%)
A reçu des jets d'objets	317 (92.42%)	16 (4.66%)	3 (0.87%)	7 (2.04%)
Bagarre	301 (86.99%)	36 (10.40%)	5 (1.45%)	4 (1.16%)
	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>NSPR</b>	
Menace par arme	338 (98.26%)	6 (1,74%)		
Voyeurisme aux toilettes	311 (90.41%)	26 (7.56%)	7	
Embrassé de force	321 (93,59%)	14 (4.08%)	8	
Caressé de force	319 (92.73%)	16 (4,65)	9	
Participation à un jeu dangereux	316 (91,3%)	29 (8,4%)		

NSPR : Ne souhaite pas répondre

Les surnoms, les insultes et l'ostracisme sont les violences les plus fréquemment retrouvées.

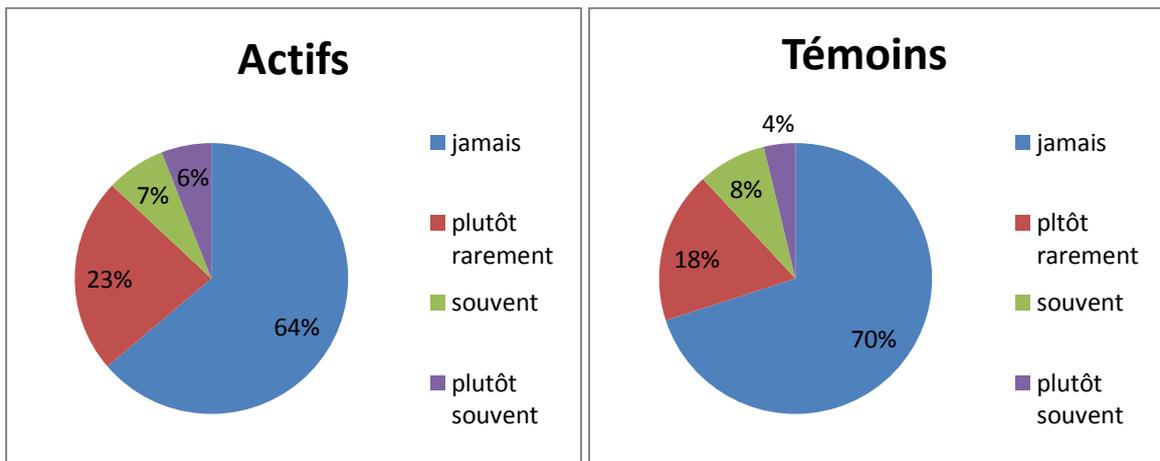
#### 4.2.3.2 *Les chiffres importants par groupe*

Nous avons retranscrit, pour la suite des résultats, les chiffres qui nous semblaient les plus pertinents concernant nos deux groupes.

➤ **Données descriptives concernant les violences verbales**

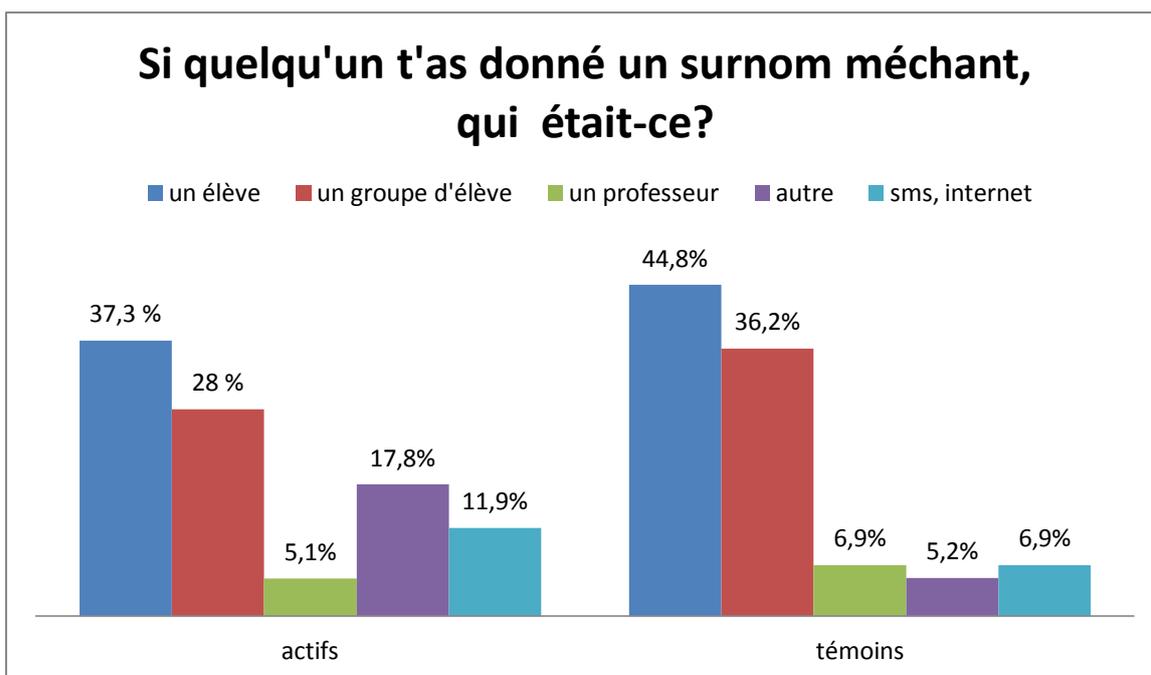
Les principales violences retrouvées sont les violences verbales, particulièrement les insultes et les surnoms.

**Figure 8 : Proportion d'élèves ayant déjà reçu un surnom méchant**



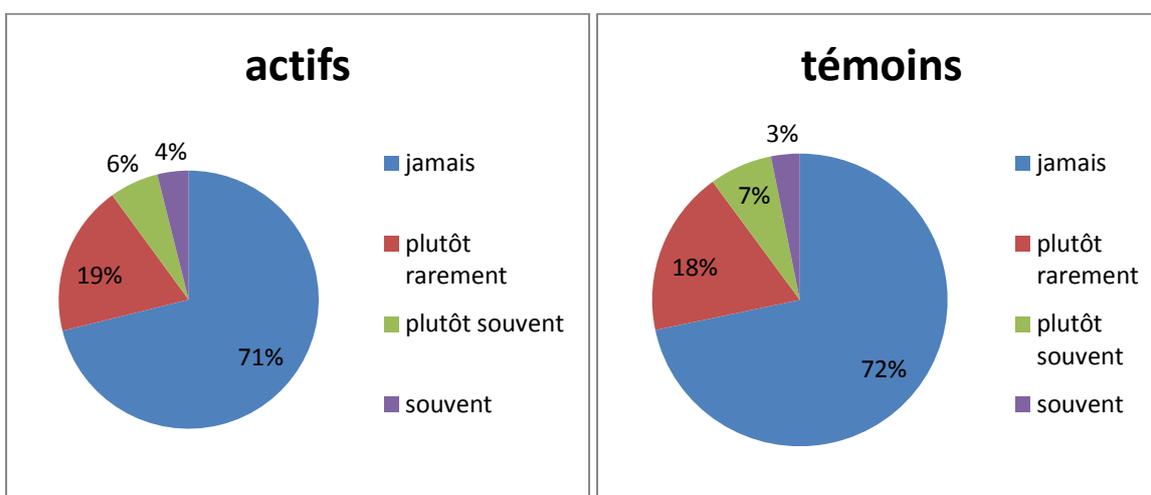
13% (n=24) des actifs et 12% (n=19) des témoins ont déjà reçu un surnom méchant souvent ou plutôt souvent. Plus de la moitié des élèves dans chaque groupe n'a jamais reçu de surnom méchant.

**Figure 9: Statut de la personne qui insulte**



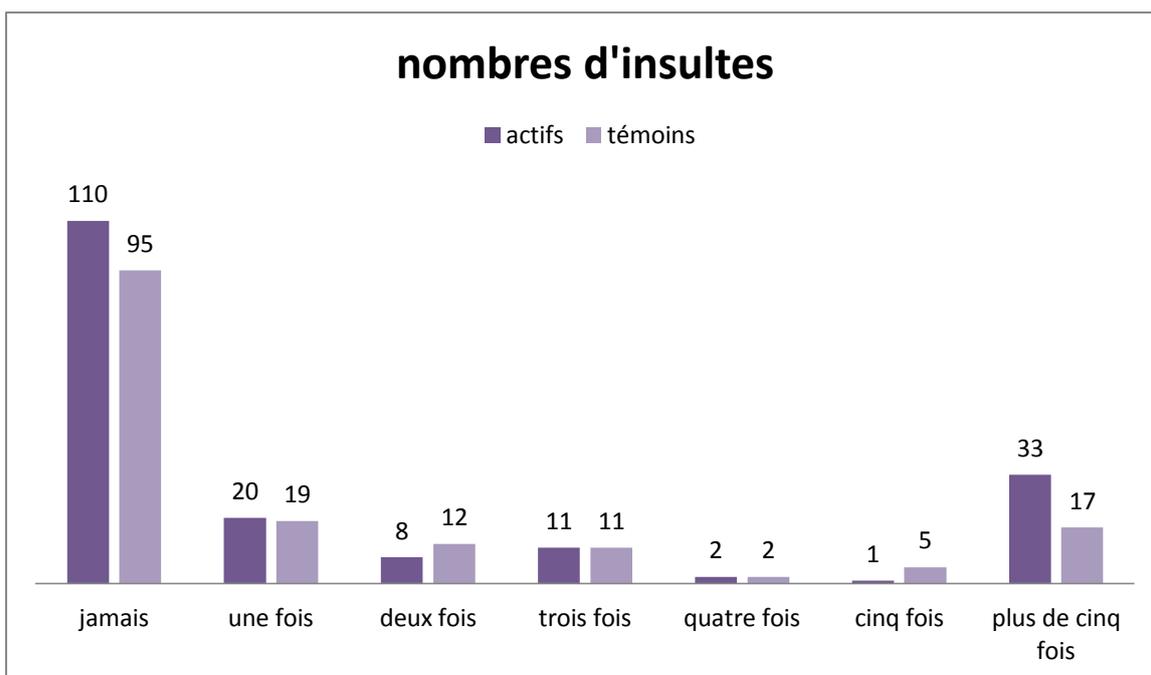
Dans plus de la moitié des cas ceux qui insultent sont des élèves isolés ou un groupe d'élèves. La catégorie « autre » regroupe les autres adultes du collège et les autres personnes sur le chemin du collège.

**Figure 10 : Proportion d'élèves moqués pour leur bonne conduite**



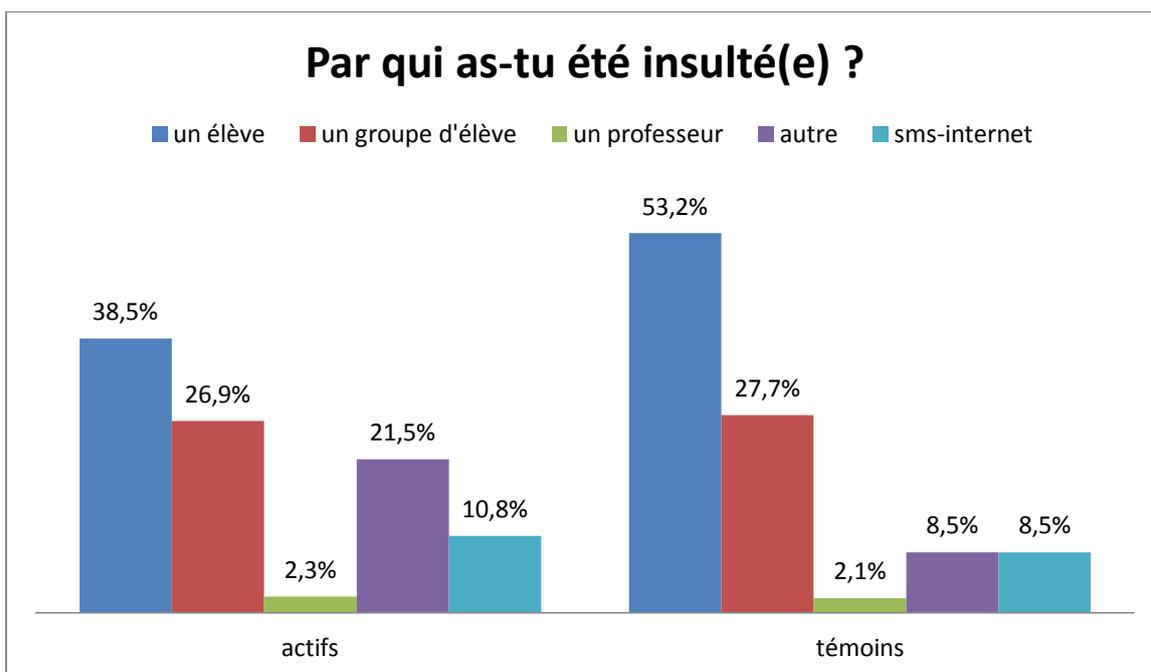
10 % (n= 18 chez les actifs et n=16 chez les témoins) des élèves dans les deux groupes se sont déjà fait souvent ou plutôt souvent moquer pour leur bonne conduite.

**Figure 11 : Nombre d'insultes reçues**



18,4% (n=34) des actifs et 13,7% (n=22) des témoins se sont fait insulter plus de cinq fois depuis le début de l'année scolaire.

**Figure 12 : Statut des personnes qui insultent**

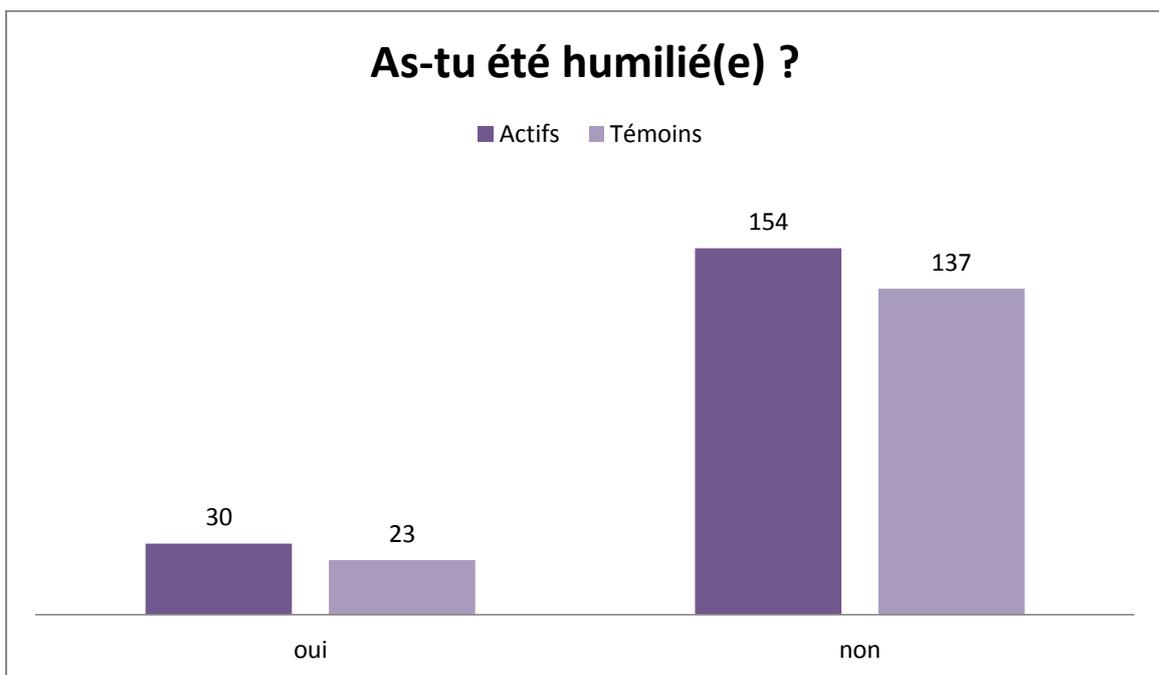


Ce sont majoritairement des élèves seuls ou des élèves en groupe qui sont à l'origine des insultes. La catégorie « autre » comprend les autres adultes dans le collège et autres personnes sur le chemin du collège.

Les insultes à caractère raciste sont très peu retrouvées, tout comme les insultes en lien avec la religion, aussi bien chez les actifs que chez les témoins (réponses aux questions 69 à 72).

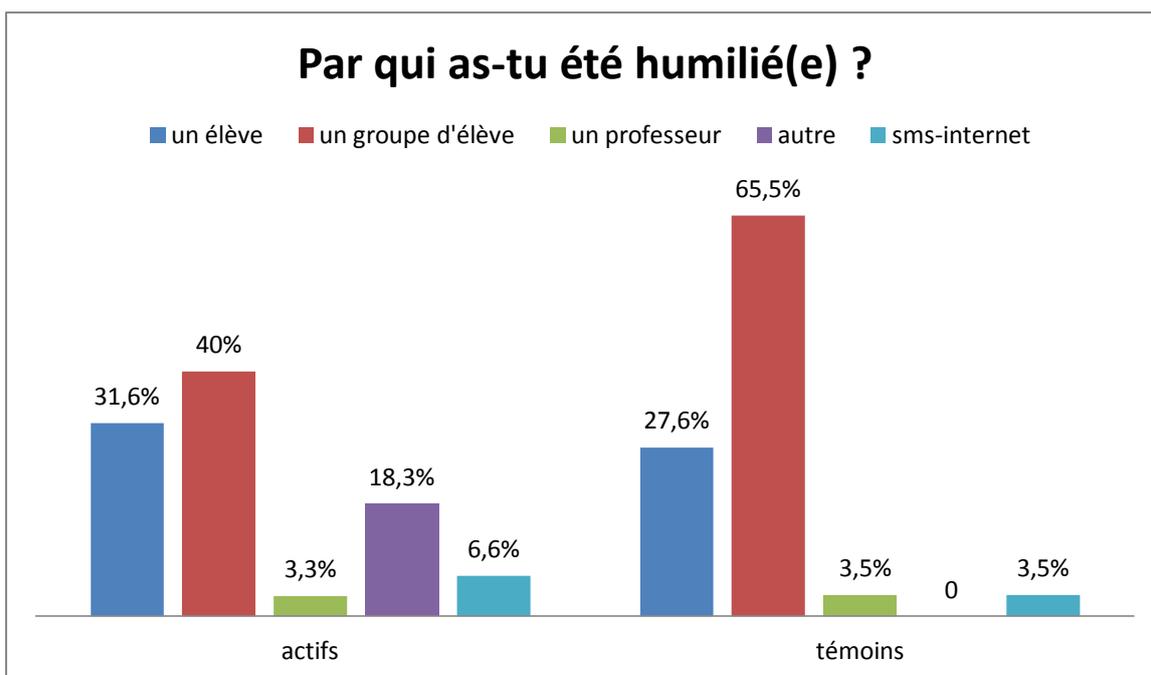
Les réponses aux questions 73 à 76 ont permis de déterminer que 11 % (n=10) des actifs et 16,8 % (n=13) des témoins disent avoir déjà été insultés à cause de leur sexe. Dans ce cas, ce sont les filles qui en sont le plus victimes (sur l'ensemble 7,8% des filles et 5,9% des garçons).

**Figure 13 : Sentiment d'humiliation**



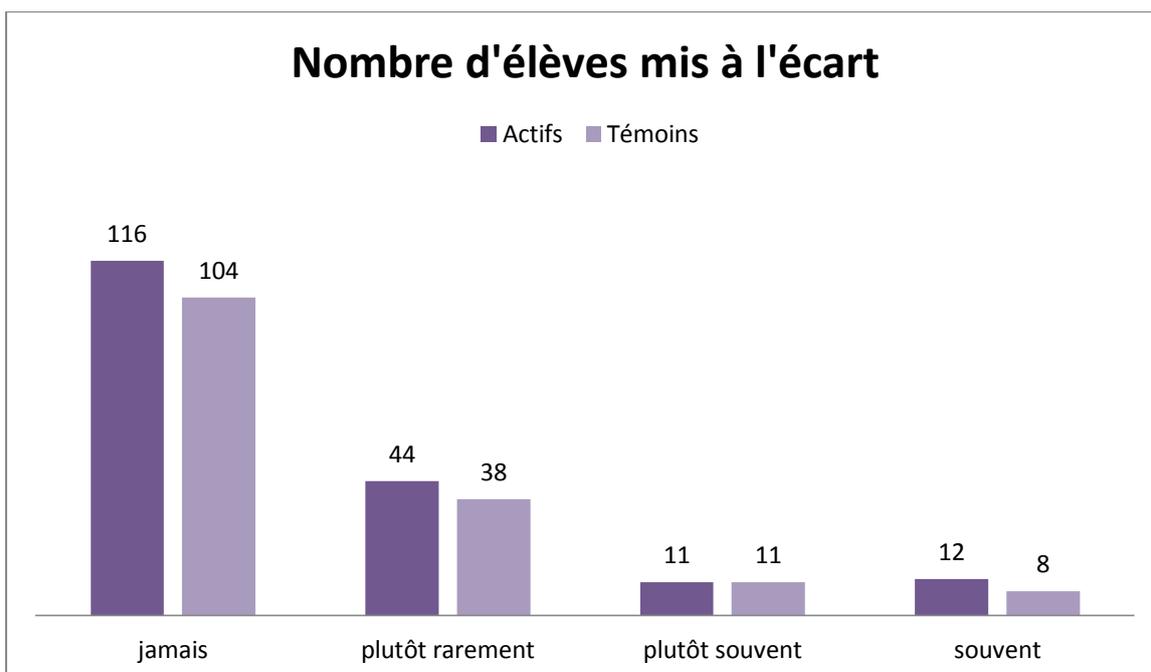
16,3% (n=30) des actifs et 14,4 % (n=23) des témoins se sont déjà sentis humiliés depuis le début de l'année scolaire.

**Figure 14 : Statut des personnes qui humilient**



Dans plus de 70% des cas, ce sont des élèves en groupe ou seuls qui sont à l'origine de l'humiliation.

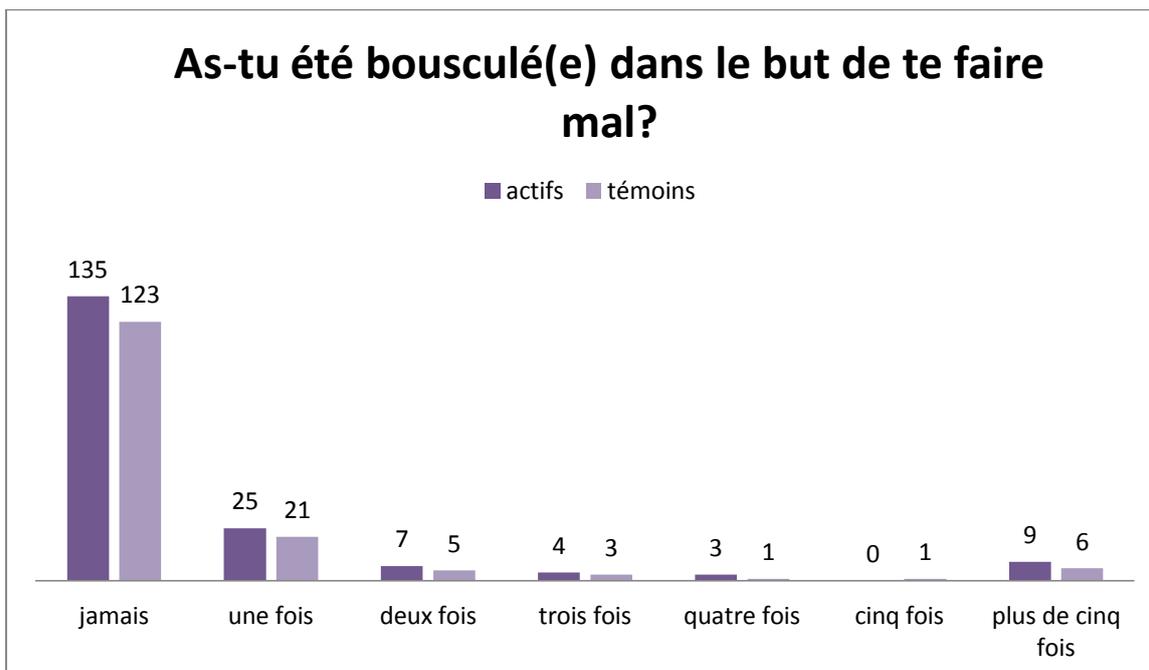
**Figure 15 : Mise à l'écart**



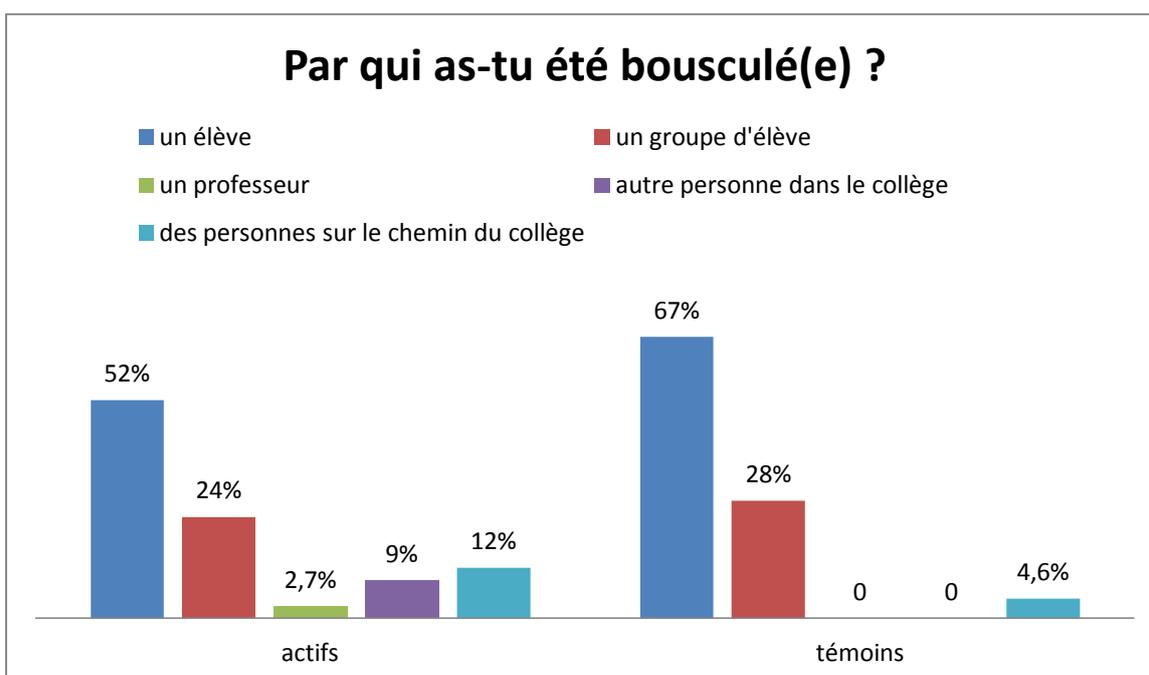
12,6% (n=23) des actifs et 11,8% (n=19) des témoins déclarent avoir été victimes d'ostracisme souvent ou plutôt souvent depuis le début de l'année scolaire.

➤ **Données descriptives concernant la violence physique**

**Figure 16 : Fréquence des bousculades**

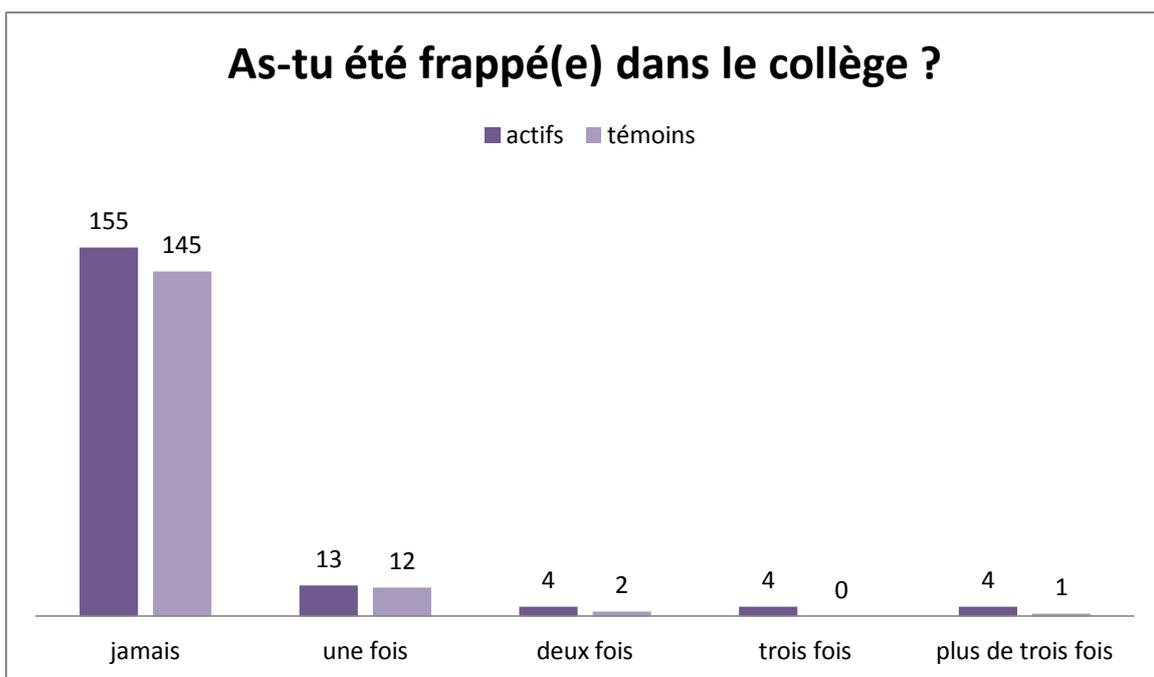


**Figure 17 : Statut des personnes ayant bousculé :**



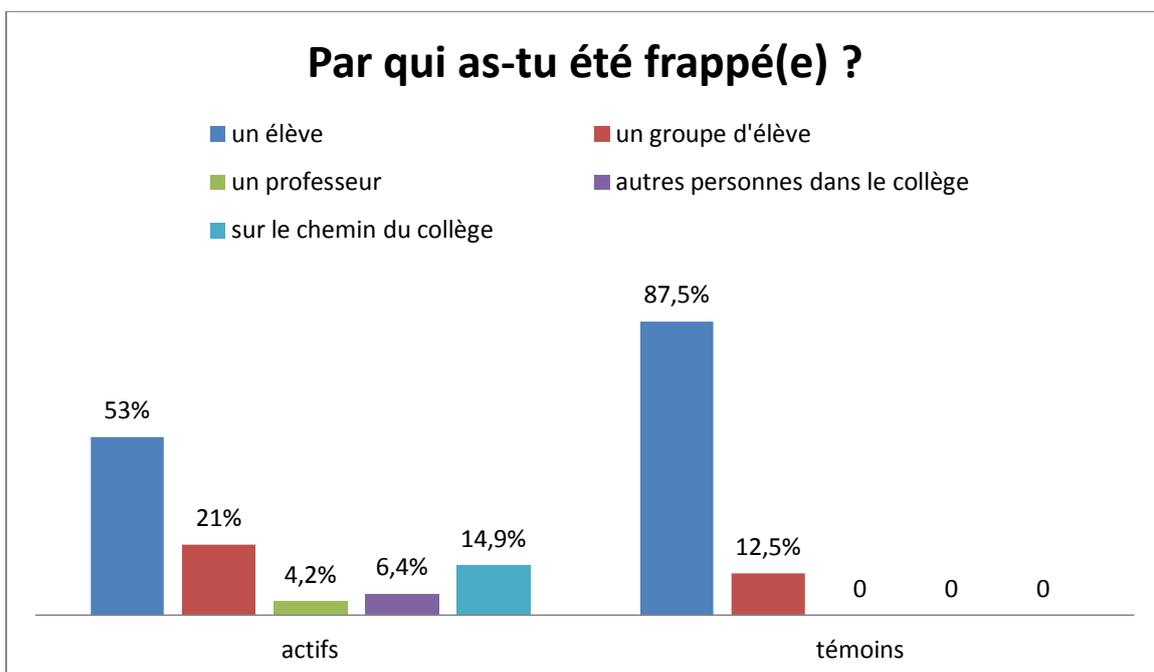
Les acteurs des agressions par bousculades sont principalement des élèves isolés ou des groupes d'élève.

**Figure 18 : Fait d'avoir été frappé**



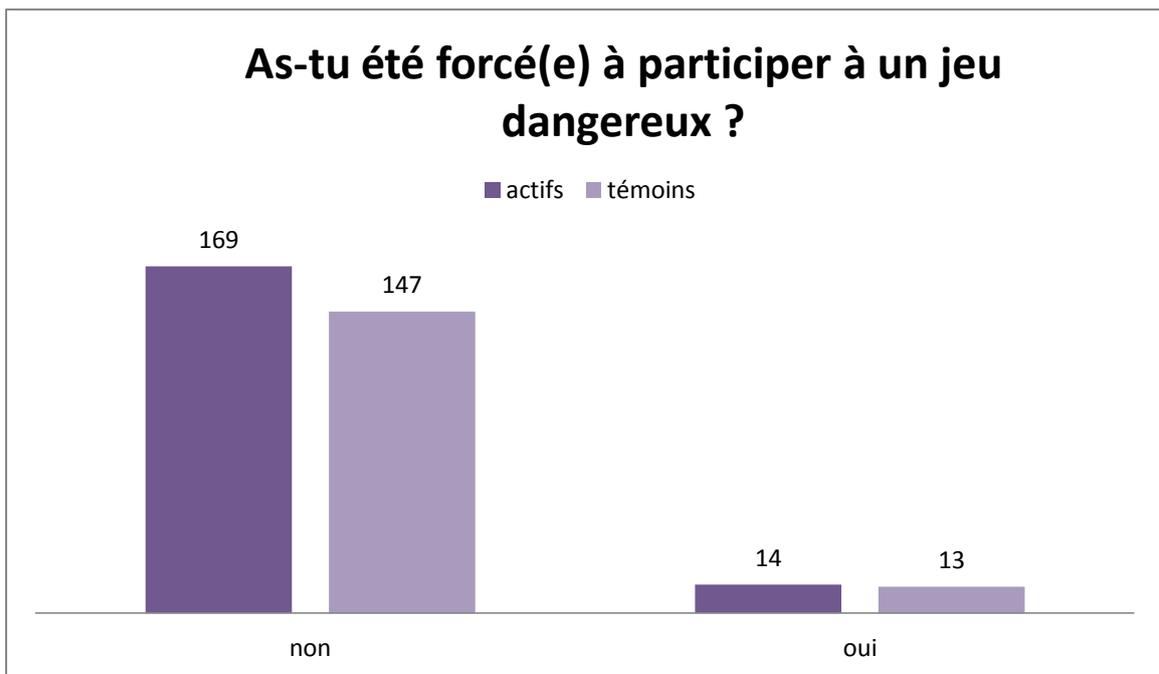
91% (n=145) des témoins et 86% (n=155) des actifs n'ont jamais été frappés dans l'enceinte de l'établissement.

**Figure 19 : Statut des personnes ayant frappé**



Ce sont les élèves en groupe ou seuls qui sont majoritairement acteurs des coups portés.

Figure 20 : Participation à un jeu dangereux :

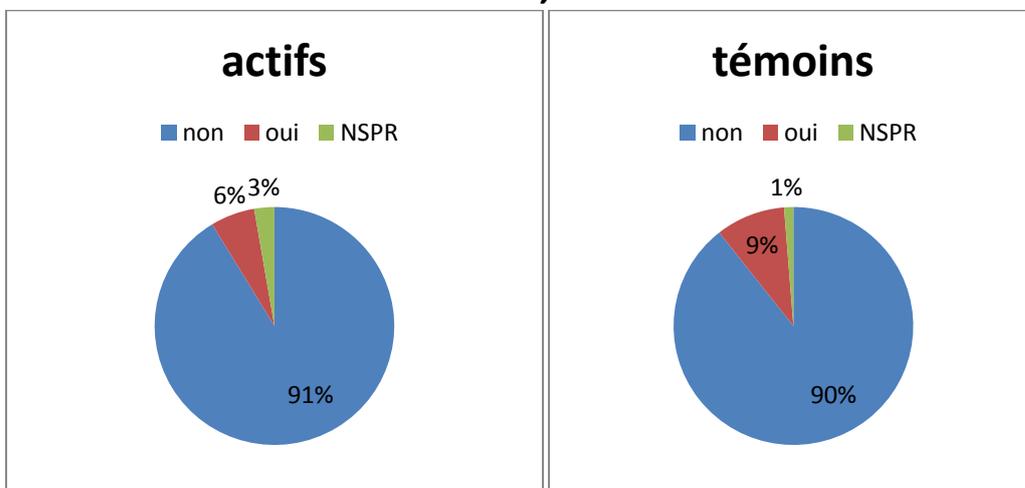


91,5% des élèves n'ont jamais participé à un jeu dangereux. Le jeu dangereux le plus souvent cité est le petit pont massacreur (19 élèves). Uniquement deux élèves ont déjà participé au jeu du foulard.

➤ **Données descriptives concernant les faits de voyeurismes et d'agressions sexuelles :**

Figure 21 : Voyeurisme aux toilettes, dans les vestiaires

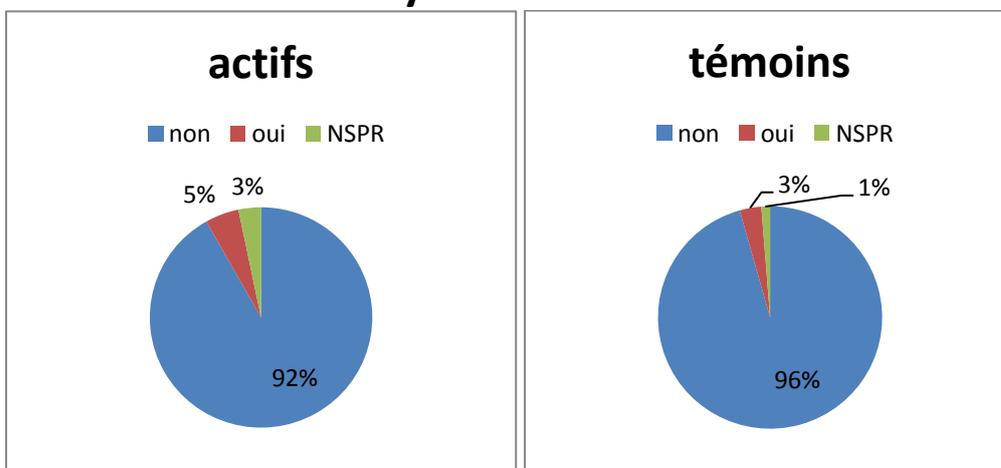
**As-tu été gêné(e) par quelqu'un qui te regardait quand tu étais aux toilettes, dans les vestiaires ?**



Pour cette question, si on croise le voyeurisme en fonction du sexe, on retrouve que les filles sont plus souvent victimes ; 8,6% de filles ont subi du voyeurisme (n=13) contre 6.7% chez les garçons (n= 13).

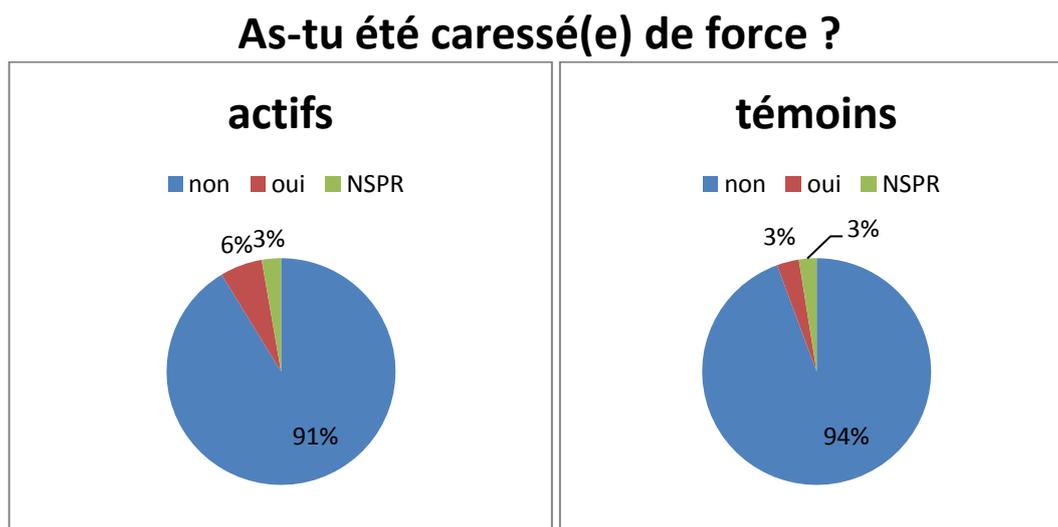
Figure 22 : Avoir été embrassé(e) de force

**A-t-on essayé de t'embrasser de force ?**



5% (n=9) des actifs et 3% (n=5) des témoins déclarent avoir été embrassés de force. Si on croise ces données en fonction du sexe sur l'ensemble de l'échantillon, les filles sont plus touchées à 7,2% contre 1,6% pour les garçons.

Figure 23 : Avoir été caressé(e) de force



Si on croise ces données avec le sexe pour l'ensemble de l'échantillon, là encore, les filles sont plus touchées avec 6,6% de filles victimes (n=10) contre 3% de garçons (n=6).

➤ **Parmi les autres violences interrogées :**

- 5 élèves dont 3 dans le groupe actif ont été menacés avec une arme (objet coupant). Sur ces 5 élèves, 4 déclarent que c'était dans l'enceinte du collège.

- 5 élèves (2 actifs et 3 témoins) ont été victimes de happyslapping (violence filmée et diffusée sur internet).

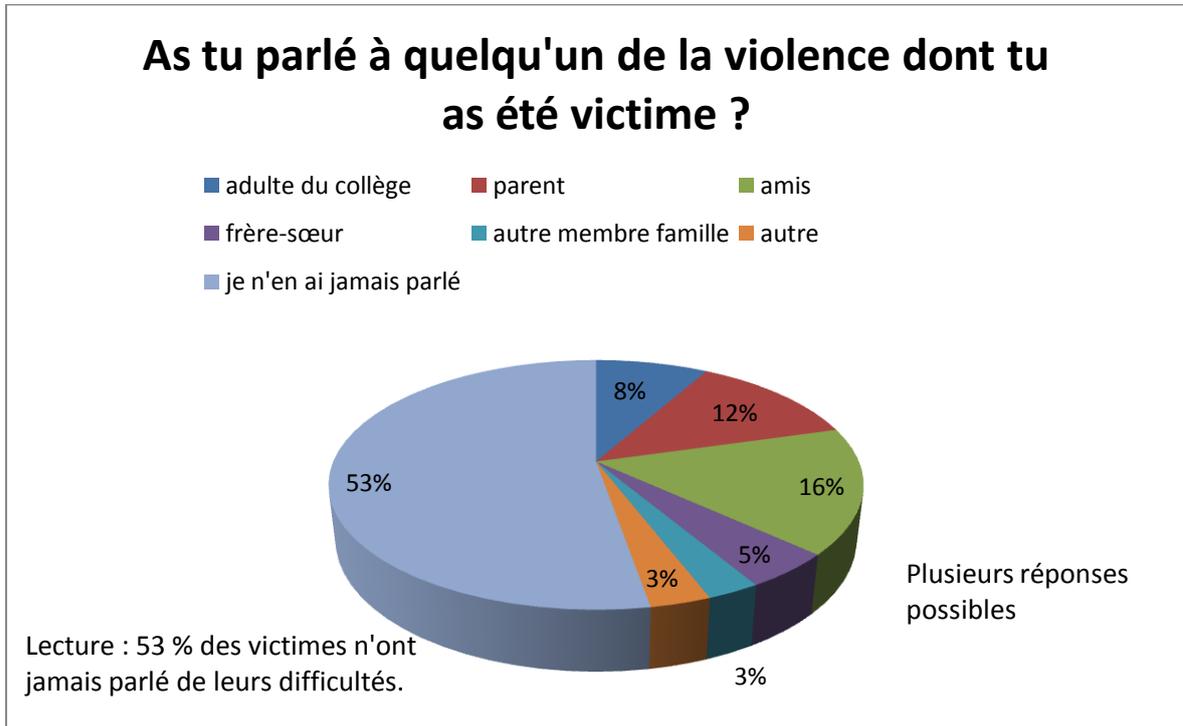
- 8% des élèves dans chaque groupe ont déjà rencontré l'infirmière pour un problème de violence au collège ou sur le chemin du collège.

- 31% (n=58) des actifs et 29% (n=46) des témoins déclarent au moins un vol de fourniture. Ce chiffre élevé est à prendre avec réserve car le collège est un espace où les élèves perdent beaucoup leurs crayons, se les échangent, les oublient sur les tables... Le vol d'argent concerne 4,4% des élèves actifs et 3,8% des témoins. Le racket est peu élevé, aux alentours de 2,7% chez les actifs et inférieur à 1% chez les témoins.

- 7 élèves actifs et 10 élèves témoins ne sont pas venus au moins une fois au collège à cause d'un problème de violence.

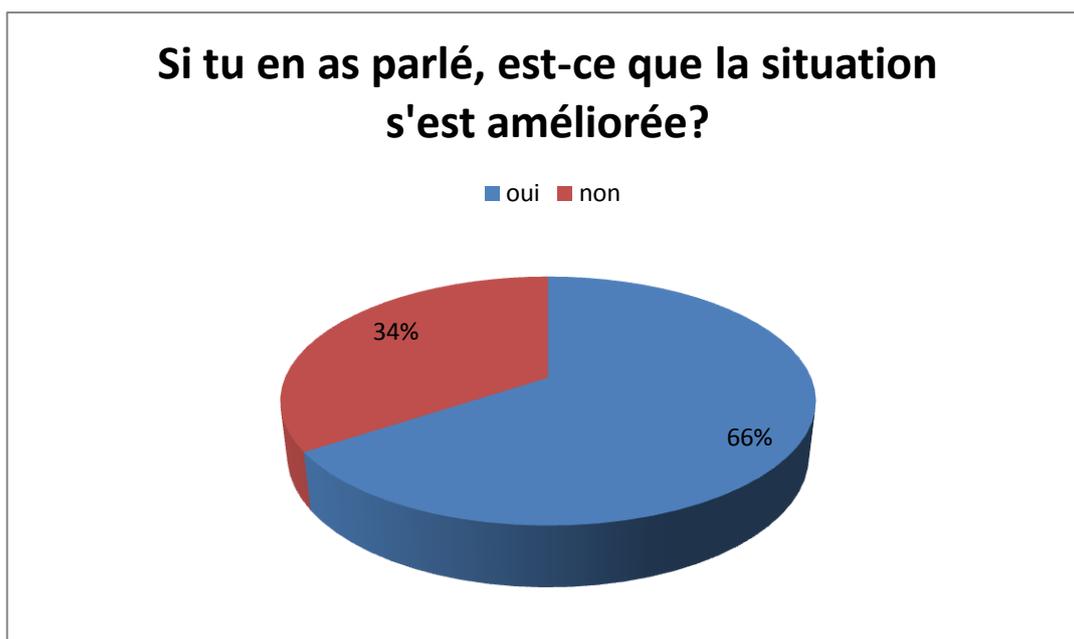
#### 4.2.4 Données description concernant l'attitude des élèves :

Figure 24 : Personnes averties de la situation



Les élèves sont en difficulté pour parler des violences subies. 136 élèves (53%), dans notre échantillon total, n'ont jamais parlé des violences subies alors qu'ils avaient au préalable déclaré avoir subi au moins un fait de violence.

**Figure 25 : Amélioration de la situation après en avoir parlé**



Pour 66 % (n=64) des élèves, la situation s'est améliorée après en avoir parlé. Chez les actifs 67.7% (n=21) et chez les témoins 63.7% (n=21) des élèves ont constaté une amélioration.

**Figure 26 : Acte de défense**



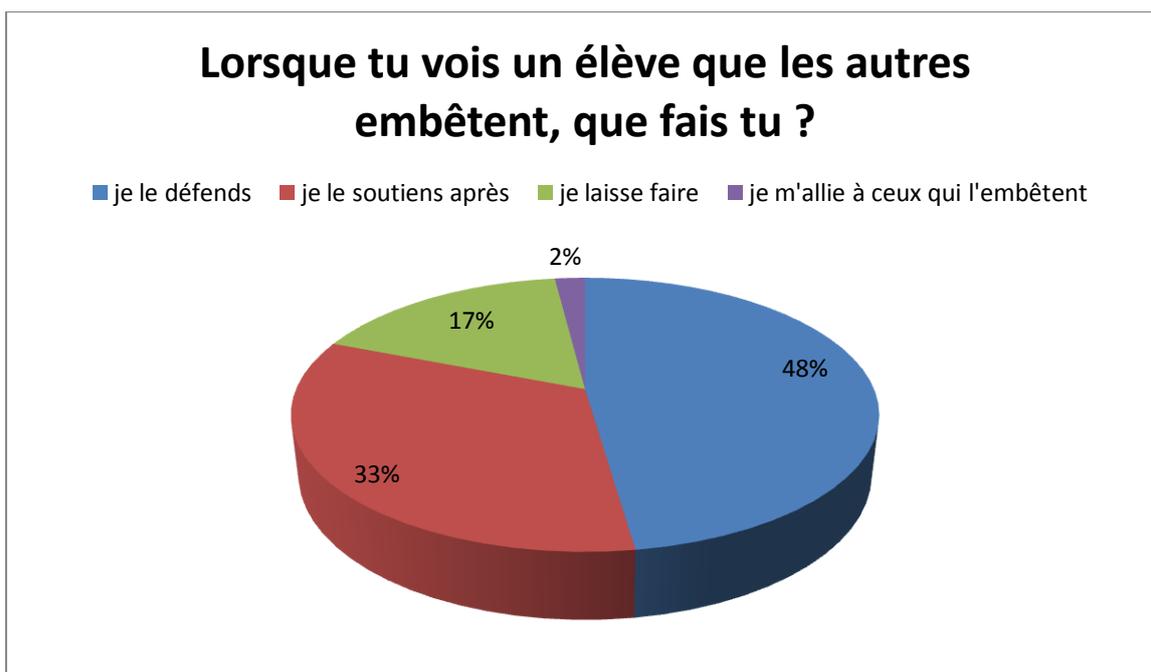
Un peu moins de deux tiers (n=121) des élèves de notre échantillon qui ont subi des violences ne se sont pas défendus. Chez les actifs, 60% des élèves ne se sont pas défendus et 68% chez les témoins 68%.

Figure 27 : Dépot de plainte



Seulement 7 parents d'élèves ont porté plainte consécutivement à un problème de violence, 2 chez les actifs et 5 chez les témoins.

Figure 28 : Attitude en tant que témoin



Moins d'un élève sur deux intervient pour défendre un autre élève lorsque celui-ci est témoin d'un acte de harcèlement.

#### 4.2.5 Description des données calculées

Pour calculer la victimisation, nous n'avons pris en compte que les réponses qui étaient complètes (c'est-à-dire dont il existait une réponse pour chaque item nécessaire au calcul de la variable)

**Tableau 1 : Victimisation verbale en phase A**

	VV témoins N=157 (%)	VV actifs n=177 (%)	VV ensemble n=334 (%)
absence de victimisation	108 <b>(68.79%)</b>	121 <b>(68.36%)</b>	229 <b>(68.56 %)</b>
faible victimisation	17 <b>(10.83%)</b>	22 <b>(12.43%)</b>	39 <b>(11,68%)</b>
Multivictimisation modérée	5 <b>(3.18%)</b>	10 <b>(5.65%)</b>	15 <b>(4,49%)</b>
Harcèlement sévère	27 <b>(17.20%)</b>	24 <b>(13.56%)</b>	51 <b>(15.27%)</b>
Total	157 <b>(100%)</b>	177 <b>(100%)</b>	334 <b>(100%)</b>

Plus de 30% des élèves sont victimes au minimum d'un harcèlement faible et dans le pire des cas sont considérés comme harcelés verbalement. Ensemble, les élèves harcelés et les victimes modérées représentent 20% des élèves.

**Tableau 2 : Victimisation physique en phase A**

	VP témoins N=160 (%)	VP actifs N=183 (%)	VP global N= 343 (%)
absence de victimisation	123 <b>(76,88%)</b>	135 <b>(73,77%)</b>	258 <b>(75,22%)</b>
faible victimisation	28 <b>(17,50%)</b>	32 <b>(17,49%)</b>	60 <b>(17,49%)</b>
Multivictimisation modérée	6 <b>(3,75%)</b>	10 <b>(5,46%)</b>	16 <b>(4,66%)</b>
Harcèlement sévère	3 <b>(1,88%)</b>	6 <b>(3,28%)</b>	9 <b>(2,62%)</b>
Total	160 <b>(100%)</b>	183 <b>(100%)</b>	343 <b>(100%)</b>

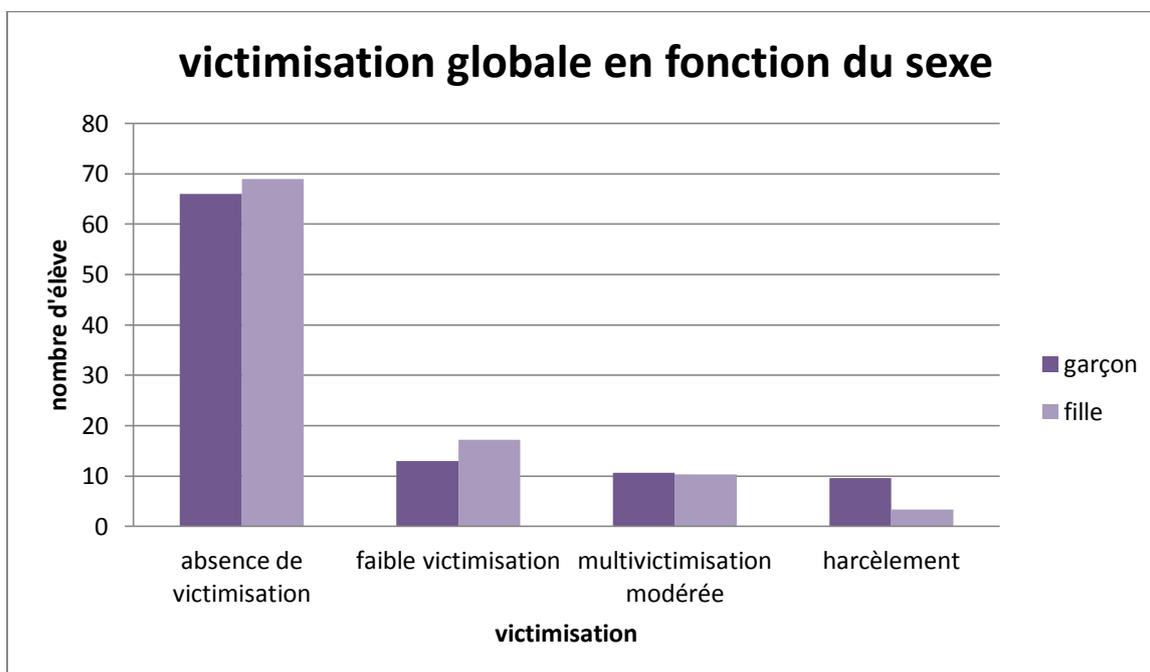
7% des élèves sont harcelés physiquement ou sont des victimes modérées.

**Tableau 3 : Victimisation globale en phase A**

	VG témoins 156 (%)	N= VG actifs N= 177 (%)	VG global N=333 (%)
absence de victimisation	107 <b>(68,6%)</b>	117 <b>(66,1%)</b>	224 <b>(64,7%)</b>
faible victimisation	26 <b>(16,7%)</b>	25 <b>(14,1%)</b>	51 <b>(14,7%)</b>
Multivictimisation modérée	15 <b>(9,6 %)</b>	20 <b>(11,3%)</b>	35 <b>(10,1%)</b>
Harcèlement sévère	8 <b>(5,1%)</b>	15 <b>(8,5%)</b>	23 <b>(6,6%)</b>
Total	156 100 %	177 (100%)	333 (100%)

D'après notre étude, 1 élève sur 6 subit du harcèlement ou une victimisation.

**Tableau 4 : Victimisation globale en fonction du sexe**



Les garçons de notre étude sont un peu plus harcelés que les filles.

## 4.3 STATISTIQUES ANALYTIQUES

### 4.3.1 Etude de l'objectif primaire : Evolution de la victimisation globale entre la phase A et B

Les données considérées pour l'analyse étaient les réponses données par les élèves des établissements actifs d'une part, et témoins d'autre part, ayant répondu aux questionnaires A et B. Les variables qualitatives (Victimisation globale et harceleurs) ont été comparées par un test non paramétrique de Cochran-Mantel-Haenszel. Le seuil de significativité était fixé à 5%.

#### 4.3.1.1 *Victimisation Globale :*

**Tableau 5 : Victimisation globale pour le groupe "actifs"**

The FREQ Procedure  
Table of A\_VG\_ by B\_VG\_

Table of A_VG_ by B_VG_					
Phase A_VG	Phase B_VG				
Frequency	Non victime	Faible victime	Multi victimisation modérée	Harcèlement sévère	Total
Non victime	52	5	3	0	60
Faible victime	9	1	1	1	12
Multivictimisation modérée	3	1	6	0	10
Harcèlement sévère	3	2	2	1	8
Total	67	9	12	2	90

#### **Lecture du tableau :** 2 lectures possibles :

- En s'intéressant à la « ligne totale » et « à la colonne totale ». En lecture verticale il s'agit de la phase A et en lecture horizontale de la phase B. Ainsi, par exemple, 60 élèves au total sont non victimes en phase A, tandis qu'ils sont 67 en phase B.

- En s'intéressant à une « case ». Dans ce cas, à partir d'une case on lit de façon horizontale la fréquence de la victimisation en phase A puis en vertical la fréquence de la victimisation en phase B. Ainsi, par exemple, 3 élèves harcelés sévèrement en A sont devenus en B non victimes.

Summary Statistics for A\_VG\_by B\_VG\_

Cochran-Mantel-Haenszel Statistics (Based on Table Scores)				
Statistic	Alternative Hypothesis	DF	Value	Prob
1	Nonzero Correlation	1	20.7280	<.0001
2	Row Mean Scores Differ	3	23.1946	<.0001
3	General Association	9	34.8085	<.0001

Total Sample Size = 90

**Tableau 6 : Victimisation globale pour le groupe "témoins"**

The FREQ Procedure

Table of A_VG by B_VG					
Phase A_VG	Phase B_VG				
Frequency	Non victime	Victime faible	Multi-victimisation modérée	Harcèlement sévère	Total
Non victime	64	6	5	3	78
Victime faible	15	0	6	0	21
Multi-victimisation modérée	12	2	1	0	15
Harcèlement sévère	6	0	0	0	6
Total	97	8	12	3	120

**Lecture du tableau :** 2 lectures possibles :

- En s'intéressant à la « ligne totale » et « à la colonne totale ». En lecture verticale, il s'agit de la phase A et en lecture horizontale de la phase B. Ainsi, 6 élèves au total sont harcelés en phase A, tandis que lorsque l'on reprend ce total en phase B, il est de 3. 78 élèves sont non victimes en A et 97 le sont en phase B. 15 élèves au total sont victimes modérées en A et on en trouve 8 en phase B.

- En s'intéressant à une « case ». Dans ce cas, à partir d'une case, on lit de façon horizontale la fréquence de la victimisation en phase A puis de façon verticale, la fréquence de la victimisation en phase B. Ainsi, par exemple, 64 élèves sont non victimes en A comme en B. 12 élèves sont victimes modérées en A et deviennent non victimes en B.

Summary Statistics for A\_VG\_corrige by B\_VG\_corrige

Cochran-Mantel-Haenszel Statistics (Based on Table Scores)				
Statistic	Alternative Hypothesis	DF	Value	Prob
1	Nonzero Correlation	1	0.2313	0.06306
2	Row Mean Scores Differ	3	3.3260	0.3440
3	General Association	9	13.9539	0.1240

Total Sample Size = 120

Chez les témoins, 120 élèves ont répondu aux deux questionnaires. Parmi ces 120 élèves, 5% (n=6) étaient considérés comme harcelés en phase A. Parmi ces élèves harcelés, seuls 2,5% (n=3) le sont encore en phase B mais avec  $p=0.1240$ . En phase A, 78 élèves étaient non victimes tandis qu'on en trouve 19 de plus en phase B.

Chez les actifs, seulement 90 élèves ont réalisé le questionnaire en phase A et B. 8,9% (n=8) des élèves étaient considérés comme harcelés en phase A. En phase B parmi ces mêmes élèves, seuls 2,2% (n=2) sont considérés comme encore harcelés. Il y avait initialement 60 élèves non victimes en phase A et on en trouve 7 de plus en phase B. Le test statistique de Cochran-Mantel-Haenszel appliqué sur la différence retrouvée a un  $p<0.001$ . La diminution de la victimisation globale est donc significative chez les élèves du groupe actif.

### 4.3.2 Etude de l'objectif secondaire : Evolution des harceleurs, de l'empathie et de l'alexithymie déclarées chez les élèves des établissements actifs et témoins avant et après le jeu

Les données considérées pour l'analyse étaient les réponses données par les élèves des établissements actifs d'une part, et témoins d'autre part, ayant répondu aux questionnaires A et B. Les variables qualitatives (harceleurs) ont été comparées par un test non paramétrique de Cochran-Mantel-Haenszel. Les variables quantitatives (score d'empathie et d'alexithymie) ont été comparées par un test non paramétrique des rangs signés de Wilcoxon. Le seuil de significativité était fixé à 5%.

#### 4.3.2.1 Harceleurs

**Tableau 7 : Harceleurs (HA) pour le groupe "actifs"**

The FREQ procedure Table of A_HA by B_HA					
Phase A_HA	Phase B_HA				
Frequency	Non harceleur	Faible harceleur	Harceleur modéré	Harceleur fréquent	Total
Non harceleur	31	11	1	0	43
Faible harceleur	13	3	7	1	24
Harceleur modéré	1	4	7	2	14
Harceleur fréquent	3	0	3	4	10
Total	48	18	18	7	91

**Lecture** : même lecture que pour les tableaux précédents : lecture du total horizontal puis du total vertical pour connaître le nombre de harceleurs en phase A puis en phase B. Lecture par case : x élèves dans telle classe en A évoluent dans telle classe en B.

Summary Statistics for A\_HA\_ by B\_HA\_

Cochran-Mantel-Haenszel Statistics (Based on Table Scores)				
Statistic	Alternative Hypothesis	DF	Value	Prob
1	Nonzero Correlation	1	30.4103	<.0001
2	Row Mean Scores Differ	3	31.9058	<.0001
3	General Association	9	45.6929	<.0001

Total Sample Size = 91

**Tableau 8 : Harceleurs (HA) pour le groupe "Témoins"**

The FREQ Procedure

Table of A_HA by B_HA					
Phase A_HA	Phase B_HA				
Frequency	Non harceleur	Faible harceleur	Harceleur modéré	Harceleur fréquent	Total
Non harceleur	18	11	5	0	34
Faible harceleur	34	11	7	0	52
Harceleur modéré	14	6	5	0	25
Harceleur fréquent	5	1	2	0	8
<b>Total</b>	71	29	19	0	119

**Lecture** : même lecture que pour les tableaux précédents : lecture du total horizontal puis du total vertical pour connaître le nombre de harceleurs en phase A puis en phase B. Lecture par case : x élèves dans telle classe en A évoluent dans telle classe en B.

Summary Statistics for A\_HA\_corrige by B\_HA\_corrige

Cochran-Mantel-Haenszel Statistics (Based on Table Scores)				
Statistic	Alternative Hypothesis	DF	Value	Prob
1	Nonzero Correlation	1	0.0217	0.8829
2	Row Mean Scores Differ	3	1.1087	0.7750
3	General Association	6	3.0595	0.8013

Total Sample Size = 119

Dans le groupe actif, 91 élèves ont répondu aux questions concernant le fait d'être agresseurs. 11% (n=10) des élèves étaient considérés comme harceleurs fréquents en phase A, parmi ses élèves, on observe une diminution avec 7,7% (n=7) qui le sont toujours après l'intervention. 43 élèves étaient en phase A non harceleur en phase B ils sont 48. Le test de Cochran-Mantel-Haenszel appliqué à ces différences a un  $p < 0.001$ .

Chez les témoins, 119 élèves ont répondu aux deux questionnaires et aux questions concernant le fait d'être agresseur. 6,7% (n=8) des élèves étaient considérés comme harceleurs fréquents et on ne retrouve plus d'élèves harceleurs fréquents en phase B. Les élèves non harceleurs sont 34 en phase A puis augmentent à 71 en phase B. Cependant, cette diminution du nombre de harceleurs n'est pas significative car  $p = 0.813$ .

#### 4.3.2.2 Alexithymie

En phase A l'alexithymie chez les actifs a une moyenne de 55 (mini 25-maxi 82). Chez les témoins la moyenne est 51.8 (mini 26-maxi 77).

**Tableau 9 : Résultat de l'analyse statistique de la comparaison de l'alexithymie selon les phases dans le groupe « Actifs »**

Moments			
<b>N</b>	89	<b>Sum Weights</b>	89
<b>Mean</b>	0.49426853	<b>Sum Observations</b>	43.989899
<b>Std Deviation</b>	8.16052788	<b>Variance</b>	66.5942153
<b>Skewness</b>	0.01206929	<b>Kurtosis</b>	-0.0300157
<b>Uncorrected SS</b>	5882.03377	<b>Corrected SS</b>	5860.29095
<b>Coeff Variation</b>	1651.03126	<b>Std Error Mean</b>	0.86501423

Basic Statistical Measures			
Location		Variability	
<b>Mean</b>	0.49427	<b>Std Deviation</b>	8.16053
<b>Median</b>	0.23232	<b>Variance</b>	66.59422
<b>Mode</b>	-0.75758	<b>Range</b>	42.29293
		<b>Interquartile Range</b>	9.84848

Tests for Location: Mu0=0				
Test	Statistic		p Value	
<b>Student's t</b>	<b>T</b>	0.571399	<b>Pr &gt;  t </b>	0.5692
<b>Sign</b>	<b>M</b>	5.5	<b>Pr &gt;=  M </b>	0.2891
<b>Signed Rank</b>	<b>S</b>	143.5	<b>Pr &gt;=  S </b>	0.5601

**Le score d'alexithymie n'a pas été modifié de façon significative ( $p > 0.005$ ) entre la phase A et B. L'alexithymie des élèves n'a pas été modifiée avec l'intervention dans le groupe « Actifs ».**

**Tableau 10 : Résultats de l'analyse statistique de la comparaison de l'alexithymie selon les phases dans le groupe « Témoins »**

Moments			
<b>N</b>	88	<b>Sum Weights</b>	88
<b>Mean</b>	0.31818182	<b>Sum Observations</b>	28
<b>Std Deviation</b>	8.24836515	<b>Variance</b>	68.0355277
<b>Skewness</b>	-0.3024922	<b>Kurtosis</b>	1.66311637
<b>Uncorrected SS</b>	5928	<b>Corrected SS</b>	5919.09091
<b>Coeff Variation</b>	2592.34333	<b>Std Error Mean</b>	0.87927868

Basic Statistical Measures			
Location		Variability	
<b>Mean</b>	0.31818	<b>Std Deviation</b>	8.24837
<b>Median</b>	0.00000	<b>Variance</b>	68.03553
<b>Mode</b>	-5.00000	<b>Range</b>	56.00000
		<b>Interquartile Range</b>	11.50000

Tests for Location: Mu0=0				
Test	Statistic		p Value	
<b>Student's t</b>	<b>T</b>	0.361867	<b>Pr &gt;  t </b>	0.7183
<b>Sign</b>	<b>M</b>	0	<b>Pr &gt;=  M </b>	1.0000
<b>Signed Rank</b>	<b>S</b>	129.5	<b>Pr &gt;=  S </b>	0.5662

Dans le groupe « Témoins » le score d'alexithymie n'a pas été modifié de façon significative entre la phase A et B ( $p > 0.005$ ).

#### 4.3.2.3 *Empathie*

Le score moyen d'empathie pour l'échantillon en phase A est de 74,5. En phase A le score moyen d'empathie est de 74,3, (mini 32-maxi 97) chez les actifs. Chez les témoins la moyenne est de 74,8 (min 32-maxi 97).

**Tableau 11 : Résultats de l'analyse statistique de la comparaison de l'empathie entre les deux phases chez les « actifs »**

Moments			
<b>N</b>	128	<b>Sum Weights</b>	128
<b>Mean</b>	2.359375	<b>Sum Observations</b>	302
<b>Std Deviation</b>	11.370451	<b>Variance</b>	129.287156
<b>Skewness</b>	1.51731627	<b>Kurtosis</b>	5.73394632
<b>Uncorrected SS</b>	17132	<b>Corrected SS</b>	16419.4688
<b>Coeff Variation</b>	481.926399	<b>Std Error Mean</b>	1.00501537

Basic Statistical Measures			
Location		Variability	
<b>Mean</b>	2.359375	<b>Std Deviation</b>	11.37045
<b>Median</b>	1.000000	<b>Variance</b>	129.28716
<b>Mode</b>	4.000000	<b>Range</b>	82.00000
		<b>Interquartile Range</b>	12.50000

Tests for Location: Mu0=0				
Test	Statistic		p Value	
<b>Student's t</b>	<b>T</b>	2.347601	<b>Pr &gt;  t </b>	0.0204
<b>Sign</b>	<b>M</b>	5	<b>Pr &gt;=  M </b>	0.4191
<b>Signed Rank</b>	<b>S</b>	700.5	<b>Pr &gt;=  S </b>	0.0804

**Le score d'empathie n'est pas modifié de façon significative ( $p > 0.005$ ) en fonction de la phase chez les « actifs ». Les élèves actifs n'ont pas de modification significative de leur empathie après l'utilisation du jeu.**

**Tableau 12 : Résultats de l'analyse statistique de la comparaison de l'empathie chez les « Témoins » entre les deux phases.**

Moments			
<b>N</b>	127	<b>Sum Weights</b>	127
<b>Mean</b>	0.34597948	<b>Sum Observations</b>	43.9393939
<b>Std Deviation</b>	7.80677625	<b>Variance</b>	60.9457554
<b>Skewness</b>	-0.0478904	<b>Kurtosis</b>	1.36702752
<b>Uncorrected SS</b>	7694.36731	<b>Corrected SS</b>	7679.16518
<b>Coeff Variation</b>	2256.42754	<b>Std Error Mean</b>	0.69273937

Basic Statistical Measures			
Location		Variability	
<b>Mean</b>	0.34598	<b>Std Deviation</b>	7.80678
<b>Median</b>	0.31313	<b>Variance</b>	60.94576
<b>Mode</b>	-1.77778	<b>Range</b>	50.30303
		<b>Interquartile Range</b>	8.87879

Tests for Location: Mu0=0				
Test	Statistic		p Value	
<b>Student's t</b>	<b>t</b>	0.499437	<b>Pr &gt;  t </b>	0.6183
<b>Sign</b>	<b>M</b>	6.5	<b>Pr &gt;=  M </b>	0.2869
<b>Signed Rank</b>	<b>S</b>	274	<b>Pr &gt;=  S </b>	0.5119

**Le score d'empathie n'est pas modifié de façon significative** entre les deux phases chez les « témoins » ( $p > 0.005$ ).

En résumé : Ni l'empathie ni l'alexithymie ne sont modifiés de façon significative entre la phase A et la phase B.

### 4.3.3 Etude de l'objectif tertiaire :

#### 4.3.3.1 Présentation des résultats de la modélisation de la Victimisation globale par analyse de covariance :

**Tableau 13: Modélisation de la Victimisation globale par analyse de covariance**

N°	Y	Variables modèle qualitatives de groupe et quantitatives	Termes d'interaction du modèle	R <sup>2</sup>	Test de FISHER	valeurs estimées des paramètres des équations prédictives y=IVGi	Moyenne Y
1	VG	Phase, score alexithymie	Harc*score alex.	0,12	F(6,536)=305 ****	Y=0,4 +0,02 tas+0,12y <sub>a</sub> -0,006tas*HAnh -0,003tas*HAfa+0,008tasHAfr	1,48

\*\*\*\* : P<0,0001 test statistique ; R<sup>2</sup> : corrélation au carré , VGi : Victimisation Globale, HAnh : non harceleurs, HAfr : harceleurs fréquents, HAfa : harceleurs faibles

Le modèle d'analyse de covariance de l'indice de la victimisation globale est hautement significatif au seuil P<0,00013.

**En phase A, la victimisation augmente avec le score d'alexithymie.** Cette modélisation met également en avant le fait que le score de victimisation diminue chez les non harceleurs. Moins l'élève est victime moins il est harceleur.

#### 4.3.3.2 Présentation des résultats de la modélisation des HAI et HAscor par analyse de covariance :

N°	Y var Dép	Variabiles indép. modèle qualitatives de groupe et quantitatives	Termes d'interaction du modèle	R <sup>2</sup>	Test de FISHER	valeurs estimées des paramètres des équations prédictives  Y=Hai Y=HAsc	Moy. Y
1	HAsc	Genre, Empathie, Score Alexithymie.	Trait*IVG*Phase, Tas_21*v3	0,11	F(20,520)=2059 ****	Y=20,6 +0,04e21 +3,2v3garcon -2,2 IVGmv*T*yA-0,7 IVGmv*A*yA -0,07 tas_21*v3garc	25,3
2	HAI	Genre, IVG,	E21*phase IVG*phase	0,13	F(13,527)=206 ****	Y=4 -0,74v3garcon -0,45IVG -0,02e21 -1,3IVGfv*yA	1,87
3	HAI	Phase, IVG, empathie	Trait*phase*v3, IVG*phase, Trait*phase*IVG	0,16	F(21,520)=130 ****	Y=2,7 +1,1yA-0,01e21-0,3IVGav -0,8 IVGav*yA-1IVGfv*YA -0,8A*yA*v3	1,87

A,T :groupe action/témoin

HAI : indice d'harcèlement  
E21 : score d'empathie

IVGav : absence de victimisation  
\*\*\*\* : P<0,0001 au test statistique

IVGfv : faible victimisation  
yA/B : phase A/B

IVGmv :multivictimisation

**Note :** Deux indicateurs distincts Hai et HAsc sont utilisés comme variables dépendantes Y, dans les équations ; leur lecture et interprétation se font de manière inversée : le score de harcèlement HAsc est inversement proportionnel à l'importance de celui-ci (harcèlement max pour un score de 7, nul pour un score de 28) ; à l'inverse, l'indice de harcèlement de 1 à 4 est proportionnel à l'intensité de celui-ci, ce qui signifie que si le harcèlement augmente, son indice augmente et son score diminue (le modèle de variable dépendante HAsc est présenté en grisé pour éviter les interprétations et comparaisons erronées) ; de même, les termes d'interaction sont en *caractères rouge* pour faciliter la lecture.

Les 3 modèles de covariance présentés sont tous hautement significatifs au seuil p<0,0001.

**Le fait d'être harceleur diminue** (le score augmente et l'indice diminue) **si le score d'empathie est élevé**, en l'absence de victimisation.

Tableau 14 : Tableau des coefficients de corrélations entre les variables

	VG	HA	Alexithymie	Empathie
VG		C= 0.279 P<0.0001 N=246	<b>C= 0.189</b> <b>P=0.002</b> <b>N=258</b>	C = -0.03 P=NS N= 258
HA	C= 0.182 P= 0.005 N= 234		C = 0.18 P= NS N= 158	<b>C = -0.125</b> <b>P = 0.004</b> <b>N = 256</b>
Alexythimie	C=0.241 P=0.0002 N= 231	C=0.109 P NS N = 231		C= 0,02 P= NS N=268
Empathie	C = -0.035 P= NS N =231	C = -0,22 P =0.0007 N = 231	C = -0.05 P= NS N= 234	
Phase A		Phase B		

Le tableau présente les coefficients de corrélation entre les variables

- Victimisation Globale (VG)
- Harceleur (HA)
- Alexithymie
- Empathie

On retrouve une corrélation positive entre la victimisation globale et l'alexithymie. **Plus la victimisation globale augmente, plus l'élève est alexithymique.**

Le tableau montre une corrélation négative entre harceleur et empathie. **Plus un élève est harceleur, moins il est empathique.**

## 5. DISCUSSION

### 5.1 INTERPRETATION DES RESULTATS PRINCIPAUX

Entre les deux phases on observe **que le nombre de victimes a diminué** et surtout que ceux qui étaient des victimes en phase A (au mois de février) ne le sont plus forcément en phase B (après les 4 séances de jeux), aussi bien dans le groupe des actifs que des témoins. Cependant chez le groupe témoin la diminution n'est pas statistiquement significative, contrairement au groupe actif. La moitié des élèves harcelés en phase A ne l'est plus en phase B chez les actifs. Les élèves non victimes sont plus nombreux en phase B dans les deux groupes. Cette différence est significative chez les actifs mais pas chez les témoins.

**L'empathie et l'alexithymie entre la phase A et B ne sont pas modifiées** par l'action effectuée. De même chez les témoins on ne retrouve pas de modification de l'alexithymie ni de l'empathie. Le jeu n'a donc pas eu d'impact direct par rapport à ces deux variables.

Les modèles de covariance présentés dans les résultats sont tous hautement significatifs au seuil  $p < 0,0001$ , ce qui confirme l'hypothèse de l'étude sur le rôle prédictif des variables indépendantes (alexithymie et empathie) et de leurs termes d'interaction sur le harcèlement (que se soit les victimes ou les harceleurs). On remarque que l'alexithymie est liée à la victimisation. En effet, le modèle d'analyse de covariance de la victimisation globale est hautement significatif au seuil  $P < 0,0001$ , ce qui répond à un de nos objectifs tertiaires, qui est de savoir s'il existe un lien entre l'alexithymie et les victimes ou les harceleurs. L'alexithymie a un rôle prédictif concernant le fait d'être victime mais nous ne retrouvons pas de corrélation entre l'alexithymie et le fait d'être harceleur, ni entre l'empathie et le fait d'être victime, par contre le fait d'être harceleur est lié à l'empathie. Nous trouvons une corrélation positive entre la victimisation globale et l'alexithymie et une corrélation négative entre harceleur et empathie. **Au total : Plus l'alexithymie augmente plus la victimisation augmente. Plus l'empathie diminue, plus le fait d'être harceleur augmente. Ces corrélations s'observent en phase A et B.**

Un résultat qui ne faisait pas partie de nos objectifs initiaux a mis en évidence que plus la victimisation est élevée plus l'élève est agresseur.

Il est par contre plus difficile de statuer sur les résultats en termes d'évolution de l'empathie et de l'alexithymie ainsi que sur la part réellement attribuable à notre action sur les évolutions constatées au niveau du harcèlement, en effet au mois de novembre 2013 la seconde campagne nationale de lutte contre le harcèlement a été lancée. La diminution chez les témoins n'est pas significative, nous ne pouvons pas conclure, mais nous ne pouvons pas nier cette diminution. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. Ainsi, nous ne connaissons pas la part des élèves témoins qui a été sensibilisée au harcèlement d'une autre manière (intervention d'un professeur en classe par exemple). Les élèves témoins ont été la cible de messages de prévention sur le harcèlement (campagne grand public relayée par les médias et retrouvée sur le site internet du collège). Le fait qu'il y ait une diminution chez les témoins même si elle n'est pas significative nous a questionnés et amenés à réfléchir à la raison d'une diminution. L'impact de la campagne nationale a-t-il été important au niveau de l'établissement témoin ? En effet le site de l'établissement a inséré sur sa page les spots et les liens informatifs. Tous les élèves passent par le site pour accéder au logiciel pronote<sup>9</sup>. Afin de savoir si les élèves ont été sensibilisés autrement au harcèlement, nous sommes retournés en classe de 3<sup>ème</sup> au mois de Septembre 2014 pour demander comment ils se souvenaient avoir été sensibilisés l'an dernier. 141 élèves qui étaient en 4<sup>ème</sup> dans le même collège l'an dernier ont ainsi répondu à quatre questions ce qui nous a permis de savoir que 95 % d'entre eux avaient été informés sur le harcèlement l'an dernier. Ils avaient été informés principalement par la télévision (48 %), puis par les enseignants (44%), par leurs parents (18%), 13% par le site du collège, seuls 4% déclarent avoir été informé via les réseaux sociaux (plusieurs réponses étaient possibles). 24 % des élèves considèrent que ces informations ont pu diminuer le harcèlement dans leur collège. En cela, il ne s'agissait pas de véritables témoins.

Ensuite l'évaluation des effets d'un programme, peut masquer des effets qui se traduiront avec un recul de plusieurs années (biais d'évaluation). Ainsi l'empathie et l'alexithymie peuvent évoluer à plus long terme. Enfin, notre enquête n'a eu lieu que sur quelques mois ce qui n'a pas été assez long pour avoir un impact quantifiable sur l'empathie et l'alexithymie. Une étude de Tremblay en 1990 (119) s'intéressant aux habiletés sociales dans

---

<sup>9</sup> Logiciel du collège qui permet aux enseignants de saisir entre autres les notes des élèves et le cahier de texte, les élèves peuvent ainsi avoir accès de chez eux à ces informations.

le cadre de la prévention des agressions en milieu scolaire a montré une modification après 18 rencontres.

## **5.2 FORCES ET LIMITES DE NOTRE ETUDE**

### **5.2.1 Forces**

La force de notre travail réside dans son originalité. Le côté ludique a beaucoup plu aux élèves et a permis une bonne adhésion et une bonne participation avec des échanges intéressants.

Cette forme d'intervention a pu toucher tous les élèves sans stigmatiser un groupe. Le jeu a aussi facilité la relation entre les élèves et les enseignants participants.

L'impact global de notre intervention semble positif en termes d'implication, de mobilisation et de coopération des acteurs, même si nous avons rencontré certaines difficultés. Les enseignants qui ont accepté de participer ont eu une attitude positive et ont exprimé l'envie de poursuivre l'utilisation du jeu pendant les heures de vie de classe.

Nous avons utilisé des outils validés en français. L'évaluation est reproductible.

### **5.2.2 Limites**

Limite de temps : initialement notre protocole était plus important, nous voulions toucher tous les niveaux d'un établissement et intervenir 6 fois à partir du mois de Novembre. Nous avons dû alléger ce projet car aucun établissement ne souhaitait « sacrifier » six heures de cours par classe et nous n'avons pas trouvé assez de personnels pour encadrer les séances sur plus de 4 classes dans un des établissements actifs. Notre échantillon a été considérablement diminué du fait de l'abandon d'un des deux établissements actifs. De plus, le départ de notre enquête a été repoussé au mois de janvier pour des raisons administratives indépendantes de notre volonté.

Limite de taille de l'échantillon : notre étude a aussi eu lieu sur une population réduite. Toutes les classes des établissements n'ont pas bénéficié de notre intervention, ainsi tous les élèves n'ont pas été touchés. La violence se situe à différents niveaux : dans la classe, mais

aussi dans l'établissement (la cour de récréation en particulier) et à une plus grande échelle à l'extérieur de celui-ci (dans le quartier). Par notre action nous n'avons agi que sur le groupe-classe, nous n'avons pas pu toucher tous les élèves. Ainsi le harcèlement entre les élèves de diverses classes ou encore dans la rue peut difficilement être modifié par notre intervention, ce qui limite forcément l'impact sur notre échantillon.

### **5.2.3 Biais :**

Notre choix de l'auto-questionnaire s'est justifié par le souhait d'interroger le plus possible de collégiens. Le recours à un entretien par exemple semblait plus difficile par manque de moyens humains. Cet outil avait de plus l'avantage d'être constitué de deux échelles d'évaluation validées en français. Toutefois il faut tenir compte du fait que les réponses à un auto-questionnaire comportent une limite liée à la « désirabilité sociale » (biais qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable, et donc de donner des réponses qui sont considérées comme convenables pour la société), les dernières questions concernant le fait d'être harceleur sont particulièrement touchées par ce biais. Le fait de proposer un questionnaire anonyme et qui est traité par une personne inconnue, permet de mettre une distance et limite ce biais. Certains élèves ont répondu aux questionnaires en présence d'un enseignant ce qui peut aussi avoir un impact sur leur réponse.

Le questionnaire utilisé est intéressant dans la mesure où il balaye un large panel d'acte de violence et qu'il s'intéresse aussi au climat scolaire. Néanmoins pour notre étude, nous avons trouvé le questionnaire trop détaillé sur chaque situation. La longueur a pu décourager certains élèves. Nous avons testé le temps nécessaire pour le remplir et avons diminué le questionnaire (il comprenait au départ une échelle de dépression et d'anxiété) afin de limiter au maximum la fatigue et la déconcentration des élèves. Le temps de réalisation était de 30 à 40 minutes. Afin de limiter la fatigabilité notamment pour la classe de SEGPA dans certains cas le questionnaire a été lu à voix haute.

Deux de nos questionnaires ont leurs réponses selon une échelle de type Likert. Or, avec cette échelle les personnes peuvent avoir recours fréquemment à la réponse intermédiaire « ni d'accord ni pas d'accord » ; nous n'avons cependant pas retrouvé dans la littérature de critères intrinsèques à la TAS-20 et au BES pouvant exclure certains types de réponse pour

non fiabilité et nous avons conservé tous types de réponses dans la mesure où une seule réponse était proposée à chacun des items.

Le fait de passer à quelques mois d'intervalle le même questionnaire est aussi un biais pour la seconde enquête. Les élèves n'ont pas eu le temps d'oublier le premier questionnaire, ainsi les réponses peuvent être modulées en fonction du souvenir qu'à l'élève de la première phase du test.

## **5.3 COHERENCE EXTERNE**

### **5.3.1 Sur le climat scolaire et la victimisation**

La cohérence externe de l'étude est satisfaisante.

Le climat scolaire de notre échantillon en phase A est comparable à celui de l'enquête de Debarbieux de 2013, il retrouve dans une enquête nationale 92.5% des élèves qui se sentent bien au collège contre 91,2% dans notre étude. 83,6 % de l'échantillon national trouvent l'ambiance entre élèves bonne ou tout à fait bonne contre 81,9% dans notre enquête et 90,9% des élèves trouvent une bonne ambiance dans la classe contre 90,7% dans notre étude. Concernant le climat scolaire, nous considérons que notre échantillon est représentatif par rapport à la description nationale. Seuls deux résultats nous interrogent, ainsi 80,6 % des élèves trouvent les relations bonnes ou très bonnes avec les enseignants (ce chiffre est proche des réponses nationales à 87%) et en même temps 79 % ressentent de l'agressivité dans les relations élèves-professeurs (contre 11% au niveau national).

Concernant le harcèlement, notre pourcentage de victimisation globale correspond aux résultats nationaux de l'enquête de Debarbieux avec un taux de harcèlement à 6,1% ( 6,9% en national) et la classe des victimes modérées représente 10 ,1% (11,1% en national). Comme dans l'enquête nationale, c'est le harcèlement verbal qui est le plus représenté. Par contre ces résultats sont faibles si nous les comparons à ceux de Brandibas (21) qui trouvent 17,1 % de victimes. Cette différence est liée au vocabulaire. Debarbieux différencie harcèlement et multi-victimisation modérée (il utilise même plus facilement multi-victimisation sévère en remplacement de harcèlement) alors que Brandibas dans son étude a une définition plus large qui correspond à nos deux classes (multi-victimisation modérée et

harcèlement) Nous voyons bien là toute la difficulté d'harmoniser les données. En associant les deux classes nous nous approchons des résultats de Brandibas. Dans une autre étude Kubiszewski et al (60), en utilisant le questionnaire d'Olweus, trouvent en appliquant le seuil de « deux/trois fois par mois », une prévalence du bullying à 26 % avec 15 % en tant que « victime ». Ce chiffre est supérieur au nôtre si on ne considère que la classe harcèlement. Mais en associant multi-victimisation modérée qui correspond à une fréquence deux-trois fois par mois, on trouve un pourcentage proche. Pour nous, séparer les classes harcèlement et multi-victimisation modérée ne nous semblent pas le plus judicieux. En effet, séparer ces deux classes entraîne une minimisation du taux de harcèlement alors que nous voyons bien que la multi-victimisation modérée correspond bien aussi à du harcèlement. Cette difficulté d'harmoniser en France le vocabulaire nous a posé souci à plusieurs reprises et les différentes prévalences entre les études renvoient bien à cette disparité. Tous les auteurs n'appliquent pas le même seuil quant à la répétition des actes de violences ni les mêmes classifications. Si on garde le seuil d'Olweus à une fréquence de violence 2-3 fois par mois alors il faut associer les classes multi-victimisation modérée et harcèlement.

### **5.3.2 Sur l'empathie et l'alexithymie**

Par rapport à l'empathie : une étude de 2008 d'Ambrosio (117) qui a validé le questionnaire BES en français sur une population dont la moyenne d'âge était de 14 ans trouvait une moyenne à 74,65 (74.5 dans notre étude), un score minimal à 34 (32 pour nous), un score maximal à 94 (identique au nôtre) et un écart-type à 9,74 (9.93). Notre cohésion externe par rapport à l'empathie est bonne.

Par rapport à l'alexithymie : dans un article de Zimmermann (112) qui s'intéresse à l'alexithymie chez des adolescents tout venant, le score moyen dans le groupe des adolescents de 15 ans était à 53,33 contre 54,9 ou 51,8 selon le groupe dans notre étude, avec des adolescents qui ont en moyenne 14 ans. Ce résultat corrobore la bonne cohésion externe de notre enquête. Dans son étude, Zimmermann tend à montrer que plus l'âge augmente plus l'alexithymie diminue ce qui peut être mis en lien avec le fait que l'adolescence est une période pendant laquelle on observe des changements structurels et fonctionnels au sein du système limbique et du cortex frontal qui sous-tendent les processus de régulation émotionnelle. Au niveau psychodynamique, nous savons qu'à l'adolescence, le

psychisme est soumis au système de répressions des pulsions ce qui peut engendrer une plus forte alexithymie qu'à l'âge adulte où les remaniements sont terminés.

## 5.4 COMPARAISON AVEC LA LITTÉRATURE

Discuter nos résultats avec ceux de la littérature n'est pas simple. En effet, il n'y a pas deux expériences identiques. Chaque professionnel s'empare d'un moyen de prévention mais il n'y a pas un guide de « bonnes pratiques ». Les campagnes de prévention se font souvent de façon aléatoire sans avoir réalisé une analyse exacte du terrain, voilà le principal reproche que nous pouvons leur faire. Un même programme de prévention peut avoir des résultats différents dans deux établissements différents. Les conditions d'implantation d'un programme sont aussi importantes que le programme lui-même, quelle que soit la qualité de sa conception. Catherine Blaya dit à ce sujet « *il n'est de bonne pratique qu'en contexte, que celui-ci soit local, culturel ou social et ce contexte n'est pas nécessairement homothétique au contexte expérimental des programmes évalués.* »(121). L'intervention doit tenir compte des facteurs socioculturels, ce qui se fait dans un établissement n'est pas applicable stricto sensu dans un autre. Quel que soit le programme, les conditions dans lesquelles il est implanté sur le terrain sont au moins aussi importantes que le programme lui-même. Toutes les méta-analyses sur la question ont une conclusion solide : les conditions d'implantation des programmes sont une explication majeure de leur succès ou de leur insuccès, et de la force des effets de prévention qu'ils exercent ( Wilson et Lipsey, 2006) (122). L'étude canadienne en 2004 de David Smith et al (123) sur les programmes contre le harcèlement entre pairs précise que les données « *montrent que l'impact positif des programmes n'apparaît pas à court terme (c'est-à-dire à trois mois), mais à plus longs intervalles, de un à cinq ans* ». Les résultats suggèrent que les programmes ont besoin de temps pour pénétrer la culture d'établissement et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école. Cette conclusion soutient notre résultat qui est limité en lien avec la courte durée de notre action.

Une méta-analyse de Toffi (124) a porté sur 44 évaluations de programmes. Dans l'ensemble, les programmes anti-intimidation en milieu scolaire sont efficaces : en moyenne, l'intimidation a diminué de 20 à 23% et la victimisation a diminué de 17 à 20%. Les programmes plus intensifs (intervention régulière avec mobilisation des compétences

sociales, aides à la gestion de conflits) étaient plus efficaces, tout comme les programmes touchant l'entourage des élèves (réunions de parents). Les méthodes disciplinaires fermes, il ne s'agit pas d'expulsion mais de sanctions définies au préalable (au sein d'un établissement soutenant et étayant), étaient aussi très efficaces, ainsi que l'amélioration du contrôle des aires de récréation. Le travail avec des pairs n'a pas été associé à une diminution de la victimisation mais Toffi trouve un effet inverse (72) avec une augmentation de la victimisation en utilisant la médiation par les pairs.

Nous avons trouvé une corrélation entre le fait d'être harceleur et avoir une empathie plus basse. En prenant le score d'empathie calculé avec l'échelle BES comme un continuum, nous pouvons dire qu'une faible empathie est liée au fait d'être harceleur. D'autres auteurs avaient déjà supposé ce lien et avaient proposé des programmes adaptés, ainsi la méta-analyse de Mytton et al., 2008(125) s'intéressait à la prévention secondaire dirigée vers des élèves identifiés comme porteurs de facteurs de risque importants. Dans ces situations les techniques cognitives et le renforcement des compétences sociales en particulier l'empathie ont eu un effet très positif (125). Le comportement agressif a été significativement réduit dans les groupes d'intervention par rapport aux groupes témoins. L'effet a été immédiat après l'intervention dans 34 essais. Cet effet a été maintenu dans sept études rapportant un suivi à 12 mois. On voit bien ici l'intérêt de programmes répétés dans le temps, on pourrait imaginer que cela puisse être intégré dans les cours avec des actions différentes selon les niveaux. Cette méta-analyse est intéressante dans la mesure où elle va dans le sens d'un de nos objectifs (améliorer l'empathie diminue le comportement harcelant) mais sur un public ciblé. Nous n'avons pas vérifié cette hypothèse. Nous avons pu mettre en lien l'empathie et le fait d'être harceleur mais dans notre étude nous ne pouvons pas attribuer l'amélioration du harcèlement à l'amélioration de l'empathie. En effet cette dernière n'est pas modifiée. Nous pouvons attribuer cette absence de modification à différents facteurs :

- Une durée d'étude trop courte, quatre interventions n'ont pu permettre d'agir sur l'empathie et l'alexithymie
- Un seul support n'est peut-être pas suffisant
- Le public ciblé était trop large, contrairement à l'étude de Mytton qui a visé un public d'agresseurs. Nous pourrions envisager l'utilisation du jeu uniquement sur le public

harceleur et harcelé. Néanmoins cette possibilité ne nous semble pas facile à transposer au système français qui privilégie la prévention primaire. Une intervention uniquement sur le groupe des harceleurs et des victimes néglige les témoins qui ont aussi un rôle majeur dans le harcèlement. De plus proposer une activité à quelques élèves entraîne aussi le risque d'une stigmatisation

- L'absence d'action sur les compétences émotionnelles plus que sur l'empathie et l'alexithymie. Un programme en Angleterre (Social and Emotional Aspects of Learning) propose des ressources pour le développement des compétences sociales, émotionnelles, des comportements positifs, et du bien-être à l'école. Hallam et al en 2006 (126) ont retrouvé une amélioration significative sur le harcèlement, le bien-être et la confiance en soi et les capacités de communication et relationnelles grâce à l'utilisation de ce programme. Maury et al trouvent dans une méta-analyse de 2003 (127) que les actions les plus efficaces pour lutter contre la violence scolaire sont des actions qui portent sur le développement des compétences sociales et sur des méthodes cognitivo-comportementales qui tendent à changer les comportements par l'augmentation des compétences cognitives, sur une durée de 2 à 3 ans . Une méta-analyse de Smith et Sharp cité par Thompson (128) s'intéresse plus particulièrement aux activités proposées en classe entière, sur des activités qui peuvent développer des compétences telles que l'empathie et la confiance en soi. 90% des élèves ont reconnu les efforts faits par leur établissement pour lutter contre le bullying et 80% des élèves ont trouvé une amélioration. Cette méta-analyse met en avant une efficacité mais de façon temporaire si les actions ne sont pas accompagnées d'une politique constante contre le bullying au sein de l'établissement. Notre étude était trop limitée aussi bien dans le temps que sur le support utilisé. Nous voyons bien avec les autres études qu'une période de quelques mois n'est pas suffisante pour modifier l'empathie et l'alexithymie des élèves. Les programmes utilisent plusieurs supports et ne ciblent pas que l'empathie. Ces restrictions dans notre étude ont contribué à limiter nos résultats.

Une méta-analyse réalisée sur la prévention de la violence scolaire de Denise Gottfredson et al en 2002 (129), s'est intéressée à différentes mesures de prévention concernant trois facteurs de risque :

- la performance scolaire

- le sentiment d'appartenance à l'école / lien à l'école
- les compétences sociales

Des changements positifs dans le lien et l'engagement à l'école résultant d'interventions préventives ont été systématiquement accompagnés par des changements positifs dans les comportements violents. Un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement est à la base d'interactions sociales profondes et permet aux élèves de développer un fort sentiment d'appartenance. Les interventions préventives qui ont produit des améliorations dans la performance scolaire ont produit des améliorations modérées dans les problèmes de comportement. En ce qui concerne la compétence sociale, l'amélioration sur les comportements violents dépendait en grande partie du type de mesure utilisée pour évaluer les compétences sociales. En outre, cette étude montre que les enseignants sont bien plus à l'aise dans les écoles où le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes. Les écoles dans lesquelles les élèves perçoivent des règles claires, des structures valorisantes et des sanctions sans ambiguïté souffrent également de moins de désordre. Cette méta-analyse met en avant deux éléments qui nous semblent intéressants :

- le sentiment d'appartenance à l'école. C'est la seule méta-analyse qui s'intéresse à l'environnement scolaire et au sentiment d'appartenir à l'école. Le sentiment de faire groupe nous a interpellé pendant notre étude et surtout à la fin lorsque nous avons interrogé de manière totalement subjective les élèves sur leur sentiment par rapport au jeu (cf annexe, retranscription des séances de jeux). Dans chaque classe nous avons eu au moins deux à cinq élèves qui ont pris la parole pour dire qu'ils avaient le sentiment de mieux se connaître, qu'ils avaient appris des choses sur des élèves de la classe qu'ils ne connaissaient pas. L'autre commentaire subjectif que nous avons recueilli est le fait qu'ils avaient apprécié de jouer avec leurs enseignants et qu'ils les voyaient différemment. Les enseignants interrogés ont pu dire qu'ils avaient apprécié de rencontrer les élèves de façon différente et qu'ils avaient souvent été surpris des réactions des élèves.

- le second intérêt de cette méta-analyse est le constat fait des difficultés pour évaluer les compétences sociales. Il existe différentes échelles et toutes ne sont pas validées en

français. Il est difficile de comparer des résultats lorsque les échelles d'évaluation ne sont pas les mêmes.

Néanmoins, nous avons trouvé dans les études que, quelle que soit l'échelle d'évaluation et quel que soit le programme, les interventions les plus efficaces adressées aux élèves sont celles qui privilégient le développement de la compétence sociale pour aider les jeunes à modifier leurs comportements. On peut reprocher à notre étude de ne s'être intéressée qu'aux émotions. Nous étions limités en moyen. De plus cette étude était une expérience pilote. Le fait de se limiter à une action centrée sur les émotions a certainement restreint l'efficacité. Il serait intéressant au vu des résultats des autres analyses de proposer un programme plus long (une année scolaire entière) qui propose plusieurs ateliers dont un pourrait reprendre le jeu Feelings et associer d'autres programmes qui mettent en action d'autres compétences sociales.

Par rapport à l'alexithymie, nous n'avons pas retrouvé de données dans la littérature par rapport au harcèlement. La corrélation avec la victimisation est intéressante et ouvre de nouvelles perspectives de recherches, notamment sur comment améliorer l'alexithymie des victimes. Il serait aussi intéressant de s'intéresser à qualifier cette alexithymie : s'agit t'il d'une alexithymie structurelle ou d'une alexithymie transitoire qui correspond à une mauvaise gestion de son émotion à un moment donné ? Ou est-ce une alexithymie primaire ? Dans ce cas, cette alexithymie pourrait être à l'origine du harcèlement avec un adolescent qui est en difficulté pour exprimer ses émotions et qui va être plutôt dans l'action, action qui ne correspond pas à sa véritable émotion et qui peut engendrer des moqueries, des bagarres qui vont se répéter.

L'analyse par modélisation a montré qu'il y avait un lien entre les agresseurs et les victimes. Plus l'élève est agresseur plus il est aussi victime. Ces résultats ne sont pas surprenants et sont retrouvés dans la littérature avec les élèves qui sont à la fois harceleurs et victimes. Cette proportion d'élève est de 4% selon l'étude de Kowalski (130) pour le cyber-harcèlement et de 3% pour le harcèlement scolaire (22).

Nos résultats sont encourageants et les résultats de la littérature confirment l'intérêt qu'il y a à travailler sur l'empathie. Nous pensons qu'il est nécessaire de coupler plusieurs types d'interventions. Comme on le retrouve dans la littérature, il faut que les établissements

soient sensibilisés et qu'ils luttent contre le harcèlement de façon concrète (information régulière sur le sujet). En parallèle mener des actions visant à améliorer l'empathie et l'alexithymie semble être une bonne approche de fond. Les deux moyens d'action ne nous semblent pas antinomiques. Une prévention uniquement sur le harcèlement sera efficace mais lorsqu'elle s'arrête, on peut observer une recrudescence à distance. De plus, les campagnes de sensibilisation de masse ont connu une évolution progressive du message véhiculé et de la manière de le véhiculer. Faire appel à la raison, la peur, la surprise, la responsabilité, la honte ou le dégoût, sont des stratégies qui présentent toutes des avantages et des limites. Il faut bien doser le recours aux émotions déclenchées dans les campagnes de sensibilisation à grande échelle, afin que l'intérêt suscité ne soit pas temporaire et seulement dû à la surprise. La prévention en santé publique est souvent présentée comme une réponse universelle et peu coûteuse. Cette affirmation mérite toutefois d'être tempérée. Certes, au regard des conséquences sanitaires, sociales et économiques des maladies chroniques et des pathologies issues de comportements à risque, les stratégies de prévention sont un levier d'action privilégié. Prenons l'exemple des campagnes contre les IST : elles ont permis d'aider à sensibiliser sur l'utilisation du préservatif pour limiter les IST à partir des années 1990, durant toutes les années de sensibilisation l'utilisation du préservatif a augmenté jusqu'en 1999 puis baisse en 2000-2001 alors que les campagnes de sensibilisation ont diminué (source INEPS 2011(131)). De même lors des campagnes télévisuelles d'information sur le dépistage, la ligne de SIDA-info et le site internet rencontraient une recrudescence des appels mais ce pic n'a duré que quelques mois. Ainsi on voit bien que les campagnes de sensibilisation sont efficaces mais leurs résultats ne sont pas toujours à la hauteur des objectifs visés et surtout à l'arrêt de la campagne on observe une recrudescence. C'est pourquoi la grande majorité des campagnes de sensibilisation sont associées à d'autres actions de prévention. Pour le harcèlement scolaire nous avons cherché à connaître le nombre d'appels sur la ligne harcèlement et le nombre de connexions internet sur le site. Nous voulions connaître les données mensuelles. Mais malgré notre bonne volonté et tous les contacts pris (ministère, site internet, appel directement sur la ligne internet) nous n'avons jamais pu avoir accès à ces chiffres. Comme quoi les résistances pour parler ouvertement de la violence à l'école sont toujours bien présentes en France.

Au total, en tenant compte, des données de la littérature et de notre enquête il nous apparait que pour lutter contre le harcèlement scolaire, en associant aux campagnes de prévention des interventions basées autour des émotions et d'autres habiletés sociales, on instaure une modification des comportements sur le fond qui reste durable. La campagne d'information a comme intérêt de limiter le harcèlement à court terme et sur le long terme c'est le travail de fond qui va porter ses fruits. Il faut cependant être patient car une intervention qui peut modifier l'empathie et l'alexithymie prendra plusieurs années. Or, nous savons bien que les équipes éducatives changent régulièrement, les projets pédagogiques des établissements se font en général sur une année donc il n'est pas facile d'instaurer un programme sur plusieurs années. Nous pensons comme de nombreux auteurs que c'est pourtant là la clef, le harcèlement ne pourra jamais complètement disparaître si on ne fait pas des actions en classe pour modifier le comportement des élèves.

## **5.5 PERSPECTIVES**

Nous avons une efficacité significative de notre intervention sur le harcèlement mais pas sur l'empathie et l'alexithymie. Ceci suggère que l'intérêt du jeu est autre. Malgré l'impact retrouvé à court terme, nous supposons qu'à long terme une modification sur les émotions sera notable. Notre idée est que l'impact à court terme se trouve ailleurs et qu'en réalité il s'agisse d'un impact sur la dynamique de groupe.

Nous nous sommes rapprochés des conditions d'un groupe thérapeutique et les interventions ont contribué à un réaménagement de la dynamique de groupe, avec comme conséquence un impact positif sur les élèves boucs émissaires. Nous argumentons cette hypothèse avec une autre expérience que nous avons menée en parallèle de cette thèse. Nous avons participé avec une autre classe à la co-création du jeu dans son ensemble. Cette expérience de co-création du jeu avec un petit groupe (14 élèves) nous a donné le sentiment de la création d'un groupe thérapeutique, groupe au sein duquel il a été très facile de repérer le bouc émissaire et ses harceleurs mais aussi une élève inhibée et des témoins qui rejoignaient très souvent les harceleurs. La co-création complète du jeu durant 10 rencontres avec ces élèves a permis d'offrir un changement de place du bouc émissaire et le médiateur a accueilli les projections qui sont devenues moins dangereuses. Nous avons observé une réelle modification dans la dynamique de groupe.

Nous pensons que durant l'expérience de notre thèse, le groupe-classe de l'établissement actif a été modifié. Les élèves à la fin des séances créaient leur propre situation et lors de la dernière séance ils ont joué avec leur situation. Ainsi cet outil a été utilisé comme médiateur et aussi quasiment comme outil thérapeutique qui a aidé à un nouvel équilibre dans la classe.

Il serait intéressant par la suite de travailler sur la dynamique de groupe dans son ensemble, l'amélioration du climat dans le groupe-classe améliorerait les relations et diminuerait la violence. Le rectorat a d'ailleurs fait la proposition d'utiliser le jeu dans les réseaux ECLORE de la Vienne. Les réseaux ECLORE constituent une nouvelle organisation des établissements dans l'académie, ils regroupent les collèges du secteur d'un même lycée ainsi que les écoles maternelles et primaires qui dépendent de ces collèges. L'objectif de ces réseaux est d'améliorer la réussite des parcours des élèves par la mise en place de projets pédagogiques partagés de la maternelle à l'enseignement supérieur.

## CONCLUSION

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

Ce travail de recherche vient confirmer certaines données de la littérature concernant le lien entre les habiletés émotionnelles et le harcèlement. Les données viennent renforcer l'idée que les élèves impliqués dans le harcèlement sont en difficulté pour gérer leurs émotions. L'agresseur, envahi par une différence chez l'autre qu'il ne supporte pas, va agir avec un passage à l'acte agressif (verbalement ou physiquement) dont le but est de faire disparaître la victime. Aucune émotion n'est verbalisée, comme si l'agresseur n'avait plus la capacité à se mettre à la place de la victime et à éprouver de l'empathie. La victime est, elle, sidérée et dans l'incapacité d'adapter sa réaction émotionnelle.

Les différents éléments apportés par l'utilisation du jeu rappellent le fonctionnement de certains groupes thérapeutiques. L'intérêt du jeu à court terme réside plus dans un médiateur qui permet de modifier la dynamique de groupe. Sur le plus long terme, on peut espérer que l'empathie et l'alexithymie soient aussi modifiées, mais l'étude a été trop courte et sur un échantillon trop réduit pour démontrer un tel résultat. Au vu de la littérature, il apparaît que les habiletés sociales ont une place importante dans les conflits entre pairs et que travailler autour de celles-ci, et pas uniquement des émotions, a un intérêt significatif.

Compte tenu de l'accueil reçu par les élèves et les enseignants pour notre jeu, il semble que cet outil puisse être intégré à des programmes de prévention pour lutter contre le harcèlement. N'oublions pas que la mise en œuvre d'un programme dans un établissement nécessite une véritable implication globale. Il s'agit d'une véritable politique à l'échelle d'un établissement, nécessitant travail en équipe dans la durée et avec une aide administrative réelle. La qualité d'un programme est largement dépendante de la manière dont les équipes s'en emparent avec une place particulière faite à l'adhésion réelle au programme par le chef d'établissement. Autrement dit, il y aurait quelques leurres à espérer implanter une action efficace contre un chef d'établissement ou même sans sa participation active. Il en va de même pour les enseignants et les autres professionnels. Il n'est pas possible d'imposer un programme. Il s'agit de proposer des outils aux équipes éducatives qui doivent s'emparer de celui qui leur semble le plus adapté aux élèves et aux difficultés rencontrées. Les campagnes d'informations générales sur le harcèlement ne se suffisent pas à elles seules, mais en les associant à des interventions orientées autour de la dynamique de groupe, des émotions, et des habiletés sociales, nous agissons sur le fond du problème.

## BIBLIOGRAPHIE

---

1. Blaya C. Violence scolaire : état des lieux. *Sci Hum.* 2013 avril;(247).
2. Roché S. La théorie de la « vitre cassée » en France. Incivilités et desordres en public. *Rev Fr Sci Polit.* 2000;50(3):387–412.
3. De Saint Martin C. Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *Lett Enfance Adolesc.* 2012 May 1;n° 87(1):119–26.
4. Trépos J-Y, Vienne Philippe. Violences à l'école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire. *Rev Fr Pédagogie Rech En Éducation.* 2010 Dec 1;(173):142–3.
5. Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J Child Psychol Psychiatry.* 1994;35(7):1171–90.
6. Olweus D. A profile of bullying at school. *Educ Leadersh.* 2003;60(6):12–7.
7. Catheline N. Harcèlements à l'école. Albin Michel; 2008.
8. Petit G, Loussouarn S. L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans. *Tns Sofres*;
9. Franco Michel. Después de Lucia. 2012.
10. Loach Ken. *Kes.* 1969.
11. Clarck Lary. *Bully.* 2001.
12. Pergaud Louis. *La Guerre des boutons*, roman de ma douzième année. Poche. 1912.
13. Musil Robert. *Les désarrois de l'élève Törless.* Sueil. 1906.
14. Renard Jules. *Poil de carotte.* Flammarion; 1965.
15. Olweus D. Victimization among schoolchildren: intervention and prevention. 1992;
16. Fontaine R, Réveillère C. Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire : description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Ann Méd-Psychol Rev Psychiatr.* 2004 Sep;162(7):588–94.
17. Stavrinides P, Paradeisiotou A, Tziogouros C. Prévalence of bullying among cyprus elementary and high school students. *Int J Violence Sch.* 2010 Sep;(11):114–28.
18. Wolke D, Woods S, Bloomfield L, Karstadt L. Bullying involvement in primary school and common health problems. *Arch Dis Child.* 2001 Sep 1;85(3):197–201.
19. Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan W, Simons-Morton B, Scheidt P. Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA.* 2001 Apr 25;285(16):2094–100.

20. Troger V. La violence scolaire. *Sci Hum.* 2006 juin;(172).
21. Brandibas G, Jeunier B, favard, AM. Conduites de harcèlement à l'école : premiers éléments descriptifs d'une étude menée auprès de collégiens en classe de sixième et de cinquième. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive.* 2002;103–8.
22. Kubiszewski V, Fontaine R, Huré K, Rusch E. Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale.* 2013 Apr;39(2):77–84.
23. Bellon JP, Gardette B. prévenir le harcèlement à l'école. Fabert; 2011.
24. Choquet M, Hassler C, Morin D, Beck F, Legleye S, Spilka S. Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions. 2005. Rapport au haut conseil de la santé.
25. Godeau Emmanuelle, Navarro Felix, Arnaud Catherine. La santé des collégiens en France. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in Scholl-aged Children (HBSC). inpes édition; 2012.
26. Debarbieux E. A l'école des enfants heureux... enfin presque. Paris Unicef Dispon Également Ligne Www Unicef Fr. 2011;
27. Debarbieux Eric. Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École - Rapport d'Éric Debarbieux.
28. Hubert T. note d'information. DEPP éducation.gouv; 2013.
29. Hubert T. Note d'information. DEPP éducation.gouv; 2011.
30. Arsène M, Raynaud J-P. Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : état actuel des connaissances. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.*
31. Beran Tanya. Cyber harassment : a study of new method for an old behavior. *J Educ Comput Res* 2005;32(3):265–77.
32. Beaumont C, Bourdon S, Couture C, Fortin L. L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005. *Rev Sci Léducation.* 2009;35(1):169.
33. Wolke D, Skew AJ. Bullying among siblings. *Int J Adolesc Med Health.* 2011;24(1):17–25.
34. Lereya ST, Samara M, Wolke D. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse Negl.* 2013 Dec;37(12):1091–108.
35. Kasen DS, Johnson J, Cohen P. The impact of school emotional climate on student psychopathology. *J Abnorm Child Psychol.* 1990 Apr 1;18(2):165–77.
36. Twemlow Sw, . A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bull Menninger Clin.* 1995 Dec;60(3):296–313.

37. Catheline N, Linlaud-Fougeret V. Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. EMC psychiatrie. 2014 article à paraître décembre;
38. Sentenac M, Arnaud C, Gavin A, Molcho M, Gabhainn SN, Godeau E. Peer Victimization Among School-aged Children With Chronic Conditions. *Epidemiol Rev.* 2011 Nov 30;mxr024.
39. Kaës R. Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Rev Psychothérapie Psychanal Groupe.* 2006 Feb 13;45(2):9–30.
40. Dewulf M-C, Stilhart C. Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *Médecine Thérapeutique Pédiatrie.* 2005 Mar 1;8(2):95–100.
41. Houbre B, Dodeler V, Peter L, Auxéméry Y, Lanfranchi J-B, Tarquinio C. Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs : cas de la victimation à l'école. *L'évolution Psychiatr.* 2012 Jan;77(1):1–14.
42. DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Texte révisé. Masson; 1994.
43. Paquereau Joël, Léger Damien, Nicolas Alain, Royant Sylvie, Viot Véronique. Bien dormir, mieux vivre. Le sommeil, c'est la santé. inpes. 2008;
44. Michel G. Les jeux dangereux et violents chez l'enfant et l'adolescent: l'exemple des jeux d'agression et de non-oxygénation. *J Pédiatrie Puériculture.* 2006 Dec;19(8):304–12.
45. Blaya C. Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Inf Soc.* 2010 Dec 9;n° 161(5):46–54.
46. Klomek AB, Sourander A, Niemelä S, Kumpulainen K, Piha J, Tamminen T, et al. Childhood Bullying Behaviors as a Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-Based Birth Cohort Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2009 Mar;48(3):254–61.
47. Klomek AB, Kleinman M, Altschuler E, Marrocco F, Amakawa L, Gould MS. High school Bullying as a Risk for Later Depression and Suicidality. *Suicide Life Threat Behav.* 2011 Oct;41(5):501–16.
48. Ttofi MM, Farrington DP, Lösel F, Loeber R. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *J Aggress Confl Peace Res.* 2011 May 16;3(2):63–73.
49. Arseneault L, Bowes L, Shakoor S. Bullying victimization in youths and mental health problems: “much ado about nothing”? *Psychol Med.* 2010 May;40(5):717–29.
50. Schafer I, Fisher HL. Childhood trauma and psychosis - what is the evidence? *Dialogues Clin Neurosci.* 2011 Sep;13(3):360–5.
51. McCabe RE, Antony MM, Summerfeldt LJ, Liss A, Swinson RP. Preliminary Examination of the Relationship Between Anxiety Disorders in Adults and Self-Reported History of Teasing or Bullying Experiences. *Cogn Behav Ther.* 2003;32(4):187–93.

52. Olweus D. Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. 1994;
53. Ttofi MM, Farrington DP, Lösel F, Loeber R. The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Crim Behav Ment Health*. 2011 Apr 1;21(2):80–9.
54. Michel G. Jeux dangereux et violents. *Rev Prat Médecine Générale Tome*. 2009
55. Liu J, Graves N. Childhood bullying: a review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public Health Nurs Boston Mass*. 2011 Dec;28(6):556–68.
56. Bender D, Lösel F. Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Crim Behav Ment Health*. 2011 Apr 1;21(2):99–106.
57. Berthou V. Les médiations thérapeutiques avec les adolescents. *Coq-Héron*. 2012 Jun 1;209(2):93–9.
58. Ministère de l'éducation nationale. Protection du milieu scolaire. Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. circulaire N° 2006-197 Nov 30, 2006.
59. Robert P. le modèle éducatif finlandais à l'épreuve de la violence. *NVA*. 2012 Nov;(325):15–7.
60. Pikas A. La méthode d'intérêt commun (MIC): intervenir stratégiquement auprès des intimidateurs et de leurs victimes. *SCRASSC: Monteregie*; 2004.
61. Poulain R., Beaumont C. Prévenir à la fois la violence à l'école et le décrochage scolaire. *Non Violence Actual*. 2012 Nov;n°325:15–9.
62. Beaumont C, Royer É, Bertrand R, Bowen F. Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement. *Can J Behav Sci Can Sci Comport*. 2005;37(3):198.
63. Schonert-Reichl KA, Smith V, Zaidman-Zait A, Hertzman C. Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Ment Health*. 2012 Mar 1;4(1):1–21.
64. Médiation à la gesamtschule de Velbert site internet <http://www.gesamtschulevelbert.de>.
65. Debarbieux E. Violence à l'école: un défi mondial? Armand Colin; 2006.
66. Wilson SJ, Lipsey MW, Derzon JH. The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *J Consult Clin Psychol*. 2003;71(1):136–49.
67. Beaumont C. Trois années d'évaluation d'un programme de réduction des conduites agressives auprès d'élèves de 12 à 17 ans présentant de graves problèmes de comportement. *Schweiz Z Für Bild*. 31(1):117–34.
68. Tisseron S. Prévenir la violence et le harcèlement scolaire. *J Psychol*. 2012 Jul 2;n° 299(6):28–32.

69. Zanna O. De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école. 2013 Mar;n°327:15–14.
70. Bonafé-Schmitt J-P. La médiation scolaire par les pairs: une alternative à la violence à l'école. Spirale. 2006;37.
71. Ministère éducation nationale. Charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées. 2013.
72. Ttofi MM, Farrington DP. Bullying prevention programs: the importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *J Exp Criminol*. 2012 Dec 1;8(4):443–62.
73. Souligoux D. Rencontre groupale. *Empan*. 2003 Mar 1;49(1):140–8.
74. Chapelier J-B. « Liberté, égalité, fraternité ». *Dialogue*. 2008 Apr 24;179(1):59–74.
75. Anzieu D. *Le groupe et l'inconscient* -Dunod. 1999. 288 p.
76. Girard R. *Le bouc émissaire*. Grasset; 1982. 186 p.
77. Anzieu D, Martin Jean-Yves. *La dynamique des groupes restreints*. PUF. 1979.
78. Beaumont C, Royer É, Bertrand R, Bowen F. Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement. *Can J Behav Sci Can Sci Comport*. 2005;37(3):198–210.
79. Bandura A. Social cognitive théorie: An Agentic Perspective. *Annu Rev Psychol*. 2001;52(1):1–26.
80. Hochmann J. *Une histoire de l'empathie*. Odile Jacob; 2012. 226 p.
81. Simas R, Golse B. Empathie(s) et intersubjectivité(s). *Psychiatr Enfant*. 2009 Mar 24;51(2):339–56.
82. *Le petit Larousse illustré* 1996.
83. Tisseron S, Bass H-P. L'empathie, au cœur du jeu social. *J Psychol*. 2011 May 10;n° 286(3):20–3.
84. Jorland G, Thirioux B. Note sur l'origine de l'empathie. *Rev Métaphys Morale*. 2008 May 19;n° 58(2):269–80.
85. Kant E. *Critique de la raison pratique*. Édition : 8. Paris: PUF; 1788. 228 p.
86. Elie M. De l'Einfühlung à l'empathie. *Temporel Revue Littéraire et artistique*. 2012 Sep;(14).
87. Freud S. *Psychanalyse collective et analyse du moi*. Payot et Rivages. 1924.
88. Lippinois Christian. *Une vie pour l'empathie : Edith Stein*. *Temporel Revue Littéraire et artistique*. 2012 Sep;(14).

89. Premack D, Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav Brain Sci.* 1978;1(04):515–26.
90. Golse B. Du bébé observé au bébé soigné : la place de l'empathie. *Psychiatr Enfant.* 2009 Mar 24;51(2):325–37.
91. Lavelli M. Développement précoce et intersubjectivité. *Psychopathologie de l'intersubjectivité Cliniques et modèles.* Elsevier Masson; 2013.
92. Stern D. Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Cah Crit Thérapie Fam Prat Réseaux.* 2005 Sep 1;35(2):29–42.
93. Golse Bernard. *L'être bébé.* PUF; 2006.
94. Marcelli D. Séminaire :émergence du bébé à la psychanalyse. 2013 Nov; CH henri Laborit.
95. Marcelli D. *La Surprise. Chatouille de l'âme.* Albin Michel; 2000.
96. Marcelli D. Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité? *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* 2007 Sep;55(5-6):251–7.
97. Georgieff N. Intersubjectivité et subjectivité en psychopathologie. *Psychopathologie de l'intersubjectivité Cliniques et modèles.* Elsevier Masson; 2013.
98. Georgieff N. L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse. *Psychiatr Enfant.* 2009 Mar 24;51(2):357–93.
99. Rizzolatti G, Fadiga L, Gallese V, Fogassi L. Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cogn Brain Res.* 1996 Mar;3(2):131–41.
100. Farges F, Farges S. Alexithymie et substances psychoactives : revue critique de la littérature. *Psychotropes.* 2002 Jun 1;8(2):47–74.
101. Sifneos PE. Alexithymia: Past and present. *Am J Psychiatry.* 1996;153(Suppl):137–42.
102. Marty P, M'Uzan M. La pensée opératoire. *Revue française de psychanalyse.* 1963;345–56.
103. Jouanne C. L'alexithymie : entre déficit émotionnel et processus adaptatif. *Psychotropes.* 2007 Feb 7;12(3):193–209.
104. Jouanne C. L'alexithymie : entre déficit émotionnel et processus adaptatif. *Psychotropes.* 2007 Feb 7;12(3):193–209.
105. Loas G. L'alexithymie. *Ann Méd-Psychol Rev Psychiatr.* 2010 Nov;168(9):712–5.
106. Barucq E. Mésusage d'alcool, données sociodémographiques et alexithymie : enquête transversale auprès des étudiants de la ville de Poitiers. [Poitiers]: Poitiers; 2013.
107. Taylor GJ, Durieux M-C. La pensée opératoire et le concept d'alexithymie. *Rev Fr Psychanal.* 1990;54(3):769–84.

108. Speranza M. Étude des liens entre l'alexithymie, l'expérience dépressive et la dépendance interpersonnelle chez des sujets addictifs. EM-Consulte.
109. Guilbaud O, Loas G, Corcos M, Speranza M, Stephan P, Perez-Diaz F, et al. L'alexithymie dans les conduites de dépendance et chez le sujet sain : valeur en population française et francophone. *Ann Méd-Psychol Rev Psychiatr.* 2002 Feb;160(1):77–85.
110. Freyberger H. Supportive Psychotherapeutic Techniques in Primary and Secondary Alexithymia. *Psychother Psychosom.* 1977;28(1-4):337–45.
111. Montreuil M, Roland R, Jouvent J, Carton S, Bungener C, Widlöcher D. Parallel Visual Information Processing Test. *Psychother Psychosom.* 1991;56(4):212–9.
112. Zimmermann G, Quartier V, Bernard M, Salamin V, Maggiori C. Qualités psychométriques de la version française de la TAS-20 et prévalence de l'alexithymie chez 264 adolescents tout-venant. *L'Encéphale.* 2007 Dec;33(6):941–6.
113. Zimmermann G, Salamin V, Reicherts M. L'alexithymie aujourd'hui : essai d'articulation avec les conceptions contemporaines des émotions et de la personnalité. *Psychol Fr.* 2008 Mar;53(1):115–28.
114. Corcos M, Guilbaud O, Speranza M, Stephan P, Jeammet P. Place et fonction du concept d'alexithymie dans les troubles des conduites alimentaires. *Annales médico-psychologiques.* Elsevier; 1998. p. 668–80.
115. Chapelier J-B. « Jeux vidéos à l'adolescence. Groupes virtuels, groupes réels et fantasme d'auto-engendrement ». *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* 2004 Jun;52(4):253–8.
116. Jolliffe D, Farrington DP. Development and validation of the Basic Empathy Scale. *J Adolesc.* 2006 Aug;29(4):589–611.
117. D'Ambrosio F, Olivier M, Didon D, Besche C. The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personal Individ Differ.* 2009 Jan;46(2):160–5.
118. Loas G, Fremaux D, Marchand MP. Etude de la structure factorielle et de la cohérence interne de la version française de l'échelle d'alexithymie de Toronto à 20 items (TAS-20) chez un groupe de 183 sujets sains. *Encéphale.* 1995;21(2):117–22.
119. Tremblay Y, Home AM. Groupe et prévention de l'agression chez les jeunes en milieu scolaire. *Serv Soc.* 1990;39(1):114.
120. Kubiszewski V, Fontaine R, Chasseigne G, Rusch E. Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Ann Méd-Psychol Rev Psychiatr.*
121. Debarbieux É, Blaya C. Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie.* 2009;42(1):13.

122. Wilson SJ, Lipsey MW. School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *Am J Prev Med.* 2007 Aug;33(2 Suppl):S130–43.
123. Smith JD, Schneider BH, Smith PK, Ananiadou K. The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *Sch Psychol Rev.* 2004;33(4):547–60.
124. Ttofi MM, Farrington DP. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J Exp Criminol.* 2011 Mar 1;7(1):27–56.
125. Mytton J, DiGuseppi C, Gough D, Taylor R, Logan S. School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database Syst Rev.* 2006;(3):CD004606.
126. Hallam Susan, Rhamie Jasmine, Jackie Shaw. Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot. Institute of Education London; 2006.
127. Nation M, Crusto C, Wandersman A, Kumpfer KL, Seybolt D, Morrissey-Kane E, et al. What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *Am Psychol.* 2003;58(6-7):449–56.
128. Thompson Fran, Smith P.K. The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools - Publications - GOV.UK.
129. Najaka SS, Gottfredson DC, Wilson DB. A Meta-Analytic Inquiry into the Relationship Between Selected Risk Factors and Problem Behavior. *Prev Sci.* 2001 Dec 1;2(4):257–71.
130. Kowalski RM, Limber SP. Electronic Bullying Among Middle School Students. *J Adolesc Health.* 2007 Dec 1;41(6):S22–30.
131. Lydie Nathalie, Rahib Delphine, Lamboy Béatrice, Arwidson Pierre. Leçons tirées de 20 ans de campagnes de lutte contre le sida. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé; 2011.

## ANNEXES

---



Carte « émotion » du jeu *Feelings*

## ***Annexe 1 : Questionnaire***

### Questionnaire élève

Je suis étudiante en médecine.

J'ai établi ce questionnaire car je fais une enquête sur le climat scolaire, qui s'adresse à des élèves de 4<sup>ème</sup>, tes réponses me sont nécessaires pour réaliser mon travail. Merci d'y répondre sincèrement et de répondre à toutes les questions. Cette enquête est uniquement destinée à mon travail de thèse.

Ce questionnaire est anonyme et tes réponses ne seront montrées à aucune personne de ton collège ni de ton entourage.

Je te remercie pour ton aide.

Virginie Linlaud-Fougeret

## CV EXPRESS

1/ Tu es

- Un garçon
- Une fille

2/ Ton année de naissance : .....

3/ Tu habites

- En ville
- A la campagne

4/ As-tu déjà redoublé ?

- Oui
- Non

5/ Si oui quelle classe ?.....

6/ Quelle est la composition de ta famille ?

- Mère
- Père
- Belle -mère
- Beau-père
- Frère(s)
- Sœur(s)
- Demi-frère(s)
- Demi-sœur(s)
- Autres enfants
- Autres personnes .....

7/ Quelle est la profession de ton père ? .....

8/ Quelle est la profession de ta mère ? .....

## Tes Emotions

Ce qui suit correspond à des sentiments qui peuvent ou non vous être appliquées. **Veillez cocher une case pour chaque affirmation** afin d'indiquer si vous êtes : soit *pas du tout d'accord*, soit *pas d'accord*, soit *ni d'accord ni pas d'accord*, soit *d'accord*, soit *tout à fait d'accord*.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	d'accord	Tout à fait d'accord
1/ Souvent, je ne vois pas très clair dans mes sentiments					
2/ J'ai du mal à trouver les mots qui correspondent bien à mes sentiments					
3/ J'éprouve des sensations physiques que les médecins eux-mêmes ne comprennent pas.					
4/ J'arrive facilement à décrire mes sentiments.					
5/ Je préfère analyser les problèmes plutôt que de me contenter de les décrire.					
6/ Quand je suis bouleversé(e), je ne sais pas si je suis triste, effrayé(e) ou en colère.					
7/ Je suis souvent intrigué(e) par des sensations au niveau de mon corps.					
8/ Je préfère simplement laisser les choses se produire plutôt que de comprendre pourquoi elles ont pris ce tour.					
9/ J'ai des sentiments que je ne suis guère capable d'identifier.					
10/ Etre conscient(e) de ses émotions est essentiel.					

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Ni d'accord, ni pas d' accord</b>	<b>d'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
<b>11/ Je trouve difficile de décrire mes sentiments sur les gens.</b>					
<b>12/ On me dit de décrire davantage ce que je ressens.</b>					
<b>13/ Je ne sais pas ce qui se passe à l'intérieur de moi.</b>					
<b>14/ Bien souvent, je ne sais pas pourquoi je suis en colère.</b>					
<b>15/ Je préfère parler aux gens de leurs activités quotidiennes plutôt que de leurs sentiments.</b>					
<b>16/ Je préfère regarder des émissions de variétés plutôt que des dramatiques.</b>					
<b>17/ Il m'est difficile de révéler mes sentiments intimes même à mes amis très proches.</b>					
<b>18/ Je peux me sentir proche de quelqu'un même pendant les moments de silence.</b>					
<b>19/ Je trouve utile d'analyser mes sentiments pour résoudre mes problèmes personnels.</b>					
<b>20/ Rechercher le sens caché des films ou des pièces de théâtre perturbe le plaisir qu'ils procurent.</b>					

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	d'accord	Tout à fait d'accord
1/ Les émotions de mes ami(e)s ne m'affectent pas beaucoup.					
2/ Après avoir été avec un (e) ami(e) triste je me sens généralement triste.					
3/ Je peux comprendre le bonheur d'un(e) ami(e) lorsque quelque chose marche bien pour lui (elle)					
4/ Je peux être effrayé(e) par un bon film d'horreur					
5/Je m'imprègne bien des émotions des autres					
6/J'ai du mal à savoir quand mes ami(e)s ont peur					
7/Je ne suis pas triste quand je vois une personne pleurer					
8/ Les sentiments des autres ne me tracassent pas du tout					
9/ Quand quelqu'un a la sensation d'être au plus bas je peux comprendre ce qu'il ressent					
10/ Généralement je peux me rendre compte que mes ami(e)s sont effrayé(e)s					
11/ Souvent je me sens triste quand je regarde des choses ou des films tristes					

	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Ni d'accord, ni pas d'accord</b>	<b>d' accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
<b>12/ Souvent je peux comprendre comment les gens se sentent avant même qu'ils me l'aient dit</b>					
<b>13/ Voir une personne se mettre en colère n'a aucun effet sur moi</b>					
<b>14/ Habituellement je sais quand les gens sont joyeux</b>					
<b>15/ J'ai tendance à me sentir apeuré(e) quand je suis avec des amis qui sont effrayé(e)s</b>					
<b>16/ Généralement je me rends vite compte quand un(e) ami(e) est furieux (se)</b>					
<b>17/ Je suis souvent happé(e) par les sentiments de mes ami(e)s</b>					
<b>18/ Je ne ressens rien face à la tristesse de mes ami(e)s</b>					
<b>19/ Je ne suis généralement pas attentif aux sentiments de mes ami(e)s</b>					
<b>20/ J'ai du mal à comprendre quand mes ami(e)s sont heureux (ses)</b>					

Pour la suite du questionnaire. Si les réponses sont précédées d'un , tu ne dois cocher qu'une seule case.

## Climat scolaire

Nous aimerions d'abord savoir comment tu te sens, en général, **dans ton collège** et quelles sont **les relations avec les autres élèves et les adultes** qui y travaillent.

### 1. Es-tu bien dans ton collège ?

- tout à fait bien       plutôt bien  
 pas très bien       pas bien du tout

### 2. Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ?

- tout à fait bien       plutôt bien  
 pas très bien       pas bien du tout

### 3. As-tu des copains et des copines dans ton collège ?

- beaucoup       plutôt beaucoup  
 pas beaucoup       pas du tout

### 4. Les relations avec les enseignants sont en général :

- très bonnes       bonnes  
 pas très bonnes       mauvaises

### 5. Es-tu bien dans ta classe ?

- tout à fait bien       plutôt bien  
 pas très bien       pas bien du tout

### 6. Y a-t-il de l'agressivité dans les relations entre élèves et professeurs ?

- pas du tout       pas beaucoup  
 plutôt beaucoup       beaucoup

### 7. Les relations avec les autres adultes (surveillants, personnels de direction, d'accueil ou de cantine) sont en général :

- très bonnes       bonnes  
 pas très bonnes       mauvaises

### 8. D'après toi, dans ton collège, on apprend :

- tout à fait bien       plutôt bien  
 pas très bien       pas bien du tout

### 9. Les punitions données dans ton collège sont :

- très justes       plutôt justes  
 plutôt injustes       très injustes

### 10. Te sens-tu en sécurité à l'intérieur de ton collège ?

- tout à fait en sécurité  
 plutôt en sécurité  
 pas très en sécurité  
 pas du tout en sécurité

### 11. Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu ne viennes pas au collège car tu avais peur de la violence ?

- jamais  
 1 ou 2 fois  
 3 ou 4 fois  
 plus de 4 fois

### 12. Te sens-tu en sécurité dans le quartier autour de ton collège ?

- tout à fait en sécurité  
 plutôt en sécurité  
 pas très en sécurité  
 pas du tout en sécurité

## Comportements

Dans cette partie du questionnaire, nous allons te demander si **tu** as été **victime** de certains comportements **dans ton collège, à sa sortie ou sur le chemin pour y venir (y compris transports scolaires)**. Attention, il s'agit des faits qui se sont déroulés **depuis le début de l'année scolaire**.

**13. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on donné un surnom méchant ?**

- non, jamais       plutôt rarement  
 plutôt souvent  
 souvent

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 14*

**13a. Si quelqu'un t'a donné un surnom méchant, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un élève  
 un groupe d'élèves  
 un professeur  
 un autre adulte travaillant dans le collège  
 dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège  
 un ou des jeunes sur le chemin du collège  
 d'autres personnes sur le chemin du collège

**14. Depuis le début de l'année scolaire, s'est-on moqué de toi à cause de ta bonne conduite en classe (du type « intello », « bouffon », etc.) ?**

- non, jamais       plutôt rarement  
 plutôt souvent       souvent

**15. Depuis le début de l'année scolaire, t'es tu senti(e) mis(e) à l'écart par des élèves ?**

- non, jamais       plutôt rarement  
 plutôt souvent       souvent

**16. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été insulté(e) dans ce collège ou sur le chemin ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois  
 oui, 3 fois  
 oui, 4 fois  
 oui, 5 fois  
 oui, plus de 5 fois

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 17*

**16a. Si quelqu'un t'a insulté(e), c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un élève  
 un groupe d'élèves  
 un professeur  
 un autre adulte travaillant dans le collège  
 dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège  
 un ou des jeunes sur le chemin du collège  
 d'autres personnes sur le chemin du collège  
 par SMS ou sur internet

**17. Si quelqu'un t'a insulté(e), était-ce à propos de la couleur de ta peau ou de ton origine ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois  
 oui, 3 fois  
 oui, 4 fois  
 oui, 5 fois  
 oui, plus de 5 fois  
 ne veut pas répondre

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 18*

**17a. Si quelqu'un t'a insulté(e) à propos de la couleur de ta peau ou de ton origine, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un élève  
 un groupe d'élèves  
 un professeur  
 un autre adulte travaillant dans le collège  
 dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège  
 un ou des jeunes sur le chemin du collège  
 d'autres personnes sur le chemin du collège  
 par SMS ou sur internet

**18. Si quelqu'un t'a insulté(e), était-ce à propos de ta religion ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois  
 oui, 3 fois  
 oui, 4 fois  
 oui, 5 fois  
 oui, plus de 5 fois  
 ne veut pas répondre

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 19a si tu es une fille ou 19b si tu es un garçon*

**18a. Si quelqu'un t'a insulté(e) à propos de ta religion, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un élève  
 un groupe d'élèves  
 un professeur  
 un autre adulte travaillant dans le collège  
 dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège  
 un ou des jeunes sur le chemin du collège  
 d'autres personnes sur le chemin du collège  
 par SMS ou sur internet

**19a. Si tu es une fille :**

Depuis le début de l'année scolaire, s'est-on moqué de toi ou t'a-t-on insultée parce que tu es une fille ?

- non       oui

**19b. Si tu es un garçon :**

Depuis le début de l'année scolaire, s'est-on moqué de toi ou t'a-t-on insulté parce que tu es un garçon ?

- non       oui

**20. Si quelqu'un t'a insulté(e), était-ce pour une autre raison que celles déjà évoquées ?**

- non       oui  
 ne sais pas

*Si tu as répondu « non », passe directement à la question 21*

**20a. Si oui, précise laquelle ?**

.....  
.....

21. En dehors des surnoms, moqueries ou insultes dont tu aurais parlé précédemment, depuis le début de l'année scolaire, t'es-tu senti **humilié(e)** dans ce collège ou sur le chemin ?

- non  oui

Si tu as répondu « non », passe directement à la question 22

21a. Si on t'a humilié, c'était :

Tu peux cocher plusieurs cases

- un élève
- un groupe d'élèves
- un professeur
- un autre adulte travaillant dans le collège
- dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège
- un ou des jeunes sur le chemin du collège
- d'autres personnes sur le chemin du collège
- par SMS ou sur internet

22. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on **bousculé(e)** pour te faire mal dans ce collège ?

- non, jamais  oui, 1 fois
- oui, 2 fois  oui, 3 fois
- oui, 4 fois  oui, 5 fois
- oui, plus de 5 fois

Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 23

22a. Si quelqu'un t'a bousculé(e) pour te faire mal, c'était :

Tu peux cocher plusieurs cases

- un élève
- un groupe d'élèves
- un professeur
- un autre adulte travaillant dans le collège
- dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège
- un ou des jeunes sur le chemin du collège
- d'autres personnes sur le chemin du collège

23. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été **frappé(e)** dans ce collège ou sur le chemin ?

- non, jamais  oui, 1 fois
- oui, 2 fois  oui, 3 fois
- oui, plus de 3 fois

Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 24

23a. Si quelqu'un t'a frappé(e), c'était :

Tu peux cocher plusieurs cases

- un élève
- un groupe d'élèves
- un professeur
- un autre adulte travaillant dans le collège
- dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège
- un ou des jeunes sur le chemin du collège
- d'autres personnes sur le chemin du collège

24. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on **lancé des objets** pour te faire mal dans ce collège ?

- non, jamais  oui, 1 fois
- oui, 2 fois  oui, 3 fois
- oui, plus de 3 fois

Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 25

24a. Si quelqu'un t'a lancé des objets pour te faire mal, c'était :

Tu peux cocher plusieurs cases

- un élève
- un groupe d'élèves
- un professeur
- un autre adulte travaillant dans le collège
- dans le collège, une ou des personnes qui ne sont pas du collège
- un ou des jeunes sur le chemin du collège
- d'autres personnes sur le chemin du collège

**25 Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été pris(e) malgré toi dans une bagarre collective dans ton collège ?**

- non, jamais                       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois                          oui, plus de 2 fois

**26. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été menacé(e) par une arme dans ce collège ou sur le chemin du collège ?**

- non, jamais                       oui, 1 fois  
 oui, plusieurs fois

*Si tu as répondu « non, jamais »,  
passe directement à la question 27*

**26a. Si tu as été menacé(e) avec une arme, était-ce :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- dans le collège  
 à la sortie du collège  
 sur le chemin du collège

**31b. Si quelqu'un t'a menacé(e) avec une arme, c'était avec :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un objet coupant (couteau, cutter,...)  
 un objet pour frapper (batte de base-ball, poing américain, pistolet à billes ...)  
 une arme à feu (pistolet, ...)  
 une autre arme

**27. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on blessé(e) avec une arme dans ce collège ?**

- non, jamais                       oui, 1 fois  
 oui, plusieurs fois

*Si tu as répondu « non, jamais »,  
passe directement à la question 28*

**27a. Si on t'a blessé(e) avec une arme, c'était avec :**

- un objet coupant (couteau, cutter,...)  
 un objet pour frapper (batte de base-ball, poing américain, pistolet à billes ...)  
 une arme à feu (pistolet, ...)  
 une autre arme

**28. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu vu un médecin ou une infirmière à cause d'un problème de violence dans ce collège ou sur le chemin du collège ?**

- non, jamais                       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois                          oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

**29. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été victime de violences qui étaient filmées avec un téléphone portable dans ce collège, et ensuite montrées à tout le monde (happy slapping) ?**

- non, jamais                       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois                          oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

## Vols

Nous allons te demander si tu as été victime de vols.  
Encore une fois, il s'agit de faits qui se sont passés **depuis le début de l'année scolaire, dans ton collège, à la sortie ou sur le chemin pour y venir (y compris transports scolaires).**

**30. Depuis le début de l'année scolaire, t'es-tu senti(e) gêné(e) par quelqu'un qui te regardait quand tu étais aux toilettes ou dans les vestiaires ?**

- non  oui  
 ne souhaite pas répondre

*Si tu as répondu « non », passe directement à la question 31*

**30a. Si oui, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un garçon  
 une fille  
 plusieurs garçons  
 plusieurs filles  
 des garçons et des filles  
 un adulte travaillant dans le collège  
 une personne qui n'est pas du collège  
 une personne inconnue

**35b. Si oui, a-t-on essayé de te filmer**

- oui  non

**31. Depuis le début de l'année scolaire, quelqu'un a-t-il essayé de t'embrasser de force, au collège ou sur le chemin du collège ?**

- non  oui  
 ne souhaite pas répondre

*Si tu as répondu « non », passe directement à la question 32*

**31a. Si quelqu'un a essayé de t'embrasser de force, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un garçon  
 une fille  
 plusieurs garçons  
 plusieurs filles  
 des garçons et des filles  
 un adulte travaillant dans le collège  
 une personne qui n'est pas du collège

**32. Depuis le début de l'année scolaire, quelqu'un a-t-il essayé de te toucher ou de te caresser de force, dans ce collège ?**

- non  oui  
 ne souhaite pas répondre

*Si tu as répondu « non », passe directement à la question 33*

**32a. Si quelqu'un a essayé de te toucher ou de te caresser de force, c'était :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- un garçon  
 une fille  
 plusieurs garçons  
 plusieurs filles  
 des garçons et des filles  
 un adulte travaillant dans le collège  
 une personne qui n'est pas du collège

**33. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on volé des habits ou des objets personnels (bijoux, montre, ...) ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois       oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 34*

**33a. Si on t'a volé des habits ou objets personnels, était-ce :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- dans le collège  
 à la sortie du collège  
 sur le chemin du collège

**34. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on volé des fournitures scolaires ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois       oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 35*

**34a. Si on t'a volé des fournitures scolaires, était-ce :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- dans le collège  
 à la sortie du collège  
 sur le chemin du collège

**35. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on volé de l'argent ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 oui, 2 fois       oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

*Si tu as répondu « non, jamais », passe directement à la question 36*

**35a. Si on t'a volé de l'argent, était-ce :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- dans le collège  
 à la sortie du collège  
 sur le chemin du collège

**36. Depuis le début de l'année scolaire, t'a-t-on volé ton vélo ou ton scooter ?**

- non, jamais       oui, 1 fois  
 sans objet       oui, 2 fois  
(pas de vélo ou scooter pour aller au collège)       oui, 3 fois  
 oui, plus de 3 fois

*Si tu as répondu « non, jamais » ou « sans objet » passe directement à la question 37*

**36a. Si on t'a volé un vélo ou un scooter, était-ce :**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- dans le collège  
 à la sortie du collège  
 sur le chemin du collège



## Jeux dangereux

Dans cette partie, nous allons te demander si tu as été obligé(e) de jouer à des jeux qui peuvent être dangereux, **depuis le début de l'année scolaire, dans ton collège, à la sortie ou sur le chemin pour y venir (y compris transports scolaires).**

**40 Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été obligé(e) de participer à un « jeu dangereux » ?**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- non, je n'ai jamais été obligé de participer à un jeu dangereux
- oui, le jeu du foulard
- oui, le petit pont massacreur
- oui, la canette
- oui, un autre jeu dangereux

 si tu connais le nom de ce jeu, merci de l'indiquer  
.....  
.....

**41. Depuis le début de l'année scolaire as-tu parlé à quelqu'un d'une violence abordée précédemment (insultes, coups, vols...)?**

*Tu peux cocher plusieurs cases*

- oui, à un adulte du collège
- oui, à mes parents
- oui, à mes amis
- oui, à mes frères et/ou sœurs
- oui, à un autre membre de la famille
- oui, à une autre personne
- non, jamais
- non, je n'ai jamais subi de violence

**41a. Si tu as parlé à quelqu'un, as-tu le sentiment que la situation s'est améliorée par la suite ?**

- oui  non

*Si tu as répondu « non, jamais » passe directement à la **question 42***

*Si tu as répondu « non, je n'ai jamais subi de violence », le questionnaire est terminé.*

*Merci de ton témoignage.*

**42. Depuis le début de l'année scolaire, t'es-tu défendu par toi-même suite à une violence dont tu as été victime au collège, à la sortie ou sur le chemin du collège?**

- oui  non

**43. Depuis le début de l'année scolaire, tes parents ont-ils porté plainte à la police ou à la gendarmerie à cause d'une violence dont tu as été victime au collège, à la sortie ou sur le chemin du collège?**

- oui  non

**44. Depuis le début de l'année scolaire as-tu toi-même participé aux faits suivants ?  
(coche la case correspondant)**

	Très souvent	souvent	rarement	jamais
Je me suis moqué(e) d'un élève				
J'ai participé à la mise à l'écart d'un élève				
J'ai jeté des projectiles sur un élève				
J'ai appelé un élève par un surnom ridicule				
J'ai fait partie d'un groupe qui embêtait un élève				
Il m'est arrivé de frapper un élève				
J'ai abimé les affaires d'un élève				

**45/ Lorsque tu vois un élève que les autres embêtent quelle attitude adoptes-tu ?(entoure le numéro)**

1. J'interviens pour le défendre
2. Je n'interviens pas mais je fais en sorte de le soutenir après
3. Je laisse faire, ce n'est pas mon problème
4. Je me range du côté de ceux qui embêtent l'élève

## **Merci de ta participation.**

Si tu es victime de harcèlement tu peux en parler à l'infirmière du collège, elle pourra t'aider, tu peux aussi contacter ce numéro : « *plate forme académique harcèlement* » 05.16.52.63.66.

- **Annexe 2 : Séances de jeu avec les classes.**

## **Notes prises rapidement après les séances de jeux dans l'établissement actif**

### **Classe de 4<sup>ème</sup> A**

#### **1<sup>ère</sup> séance**

Etaient présents : deux enseignantes, l'auxiliaire de prévention de sécurité et moi même.

Les élèves se sont répartis en trois groupes de 8 à 10. Chaque table avait un adulte et je circulais entre les groupes.

Je me suis présentée et j'ai expliqué que j'étais étudiante en médecine et que cette expérience rentrait dans mon projet de thèse, que je faisais une étude et que j'avais besoin qu'il fasse le jeu 4 fois.

J'ai expliqué qui avait créé ce jeu.

Dans un second temps, j'ai expliqué les règles du jeu. Les enseignants ont veillé à ce que chaque groupe suive bien les règles. J'ai proposé une situation et tout le monde l'a réalisée.

Les trois adultes ont joué avec les élèves.

Pendant la phase de jeu, je suis surtout restée avec le groupe dont l'enseignante découvrait le jeu.

A la fin, les élèves ont eu un peu de mal à créer les cartes situations, ils étaient surpris.

#### **2<sup>ème</sup> séance**

Etaient présents à mes côtés : la CPE qui n'avait jamais joué et un enseignant. La CPE est restée distante et peu participative, les élèves lui ont expliqué le principe.

Certains étaient intéressés, me demandant à quoi ça allait servir.

Un élève opposant mais qui, avec étayage, a participé.

A la fin, les élèves avaient plein d'idées pour créer des cartes situations. Certaines étaient des imitations de cartes lues, d'autres étaient nouvelles.

Les adultes se sont montrés intéressés et ont pu me dire à la fin avoir été surpris de manière positive par les remarques de certains élèves. Ils ont apprécié de jouer avec les élèves et ont participé à réguler la discussion.

### **3<sup>ème</sup> séance**

Avec le médecin scolaire et un enseignant et moi-même.

Le médecin scolaire est resté en retrait, n'osait pas jouer pour cette première partie, a été mise en difficulté par les élèves qui ont régulièrement été dans la provocation vis-à-vis d'un autre.

Exemple : ils ont pris des situations sur le poids sachant que c'était le seul en surpoids et utilisaient des émotions plutôt provocante voir de dégoût. Le médecin me dira à la fin qu'elle avait été très mal à l'aise et qu'elle n'avait pas su comment réagir.

### **4<sup>ème</sup> séance**

Étaient présents : une professeure et moi-même, puis, en urgence, la CPE car les autres enseignants n'avaient pas été avertis correctement par le principal

Beaucoup d'excitation car nous étions vendredi soir et il s'agissait de la dernière heure de cours.

J'ai veillé à ce que cette fois, l'élève bouc émissaire de la classe ne se place pas en dernier. En général, il recherche la présence bienveillante de l'adulte, je suis restée avec son groupe. Il n'y a pas eu de débordement.

Les adolescents étaient ravis de jouer avec leurs questions et cherchaient la situation qu'ils avaient proposée.

L'encadrement des deux groupes par l'enseignante et la CPE a été un peu compliqué car elles n'étaient pas habituées et avaient du mal à participer. Elles n'ont pas participé de façon active dans les groupes mais animaient les tours de parole. Cette attitude semble entraîner plus d'agitation de la part des élèves qui sentent l'adulte moins impliqué.

Les remarques des encadrants : fatigant, surpris des réponses assez crues et violentes et de la difficulté pour écouter l'autre.

A la fin, j'ai fait un bilan rapide avec les élèves. Deux filles ont pu faire le lien avec le harcèlement et le fait que ce jeu permettait de se mettre à la place de l'autre, cette remarque a incité deux autres élèves à dire qu'ils avaient l'impression de mieux se connaître.

## **Classe de 4<sup>ème</sup>E**

### **1<sup>ère</sup> séance**

Nous étions trois accompagnants, dont l'enseignant d'histoire qui a peu participé (n'était pas prévenu de la séance).

Groupe plus posé que l'autre classe au départ, pas d'opposition. Les consignes ont été données sans difficulté. Un groupe de filles a été très calme et bien adapté, en totale autonomie pendant presque toute la séance mais sans accompagnant car l'enseignant est parti au milieu de la partie. Un groupe de garçon a vite débordé avec besoin de tricher pour se donner les réponses mais cela n'empêchait pas la discussion qui reste quand même superficielle sur cette première heure.

### **2<sup>ème</sup> séance**

#### **Débutée par les créateurs du jeu qui me remplaçaient**

Le groupe était beaucoup plus excité. Les îlots de 8 ont été différents mais très bruyants, nécessité de faire la police.

Deux tables ont pu discuter, une autre était très dissipée (table trop grande dans sa dimension, les élèves étaient trop écartés les uns des autres).

Certains élèves sont en difficultés pour dire ceux qu'ils ressentent.

Les élèves ont pu dire que, par rapport à la dernière fois, ils avaient été frustrés car les émotions ne correspondaient pas toujours (exemple : la colère manquait).

Pour écrire les situations, les élèves ont bien participé. La question sur l'homosexualité a peu suscité de débat mais à la fin lors de la rédaction de cartes situations, on retrouve, au niveau des situations proposées, plein de dérivés de cette situation.

Ressenti des intervenants : très bruyant, envisager de participer avec les groupes pour apaiser les groupes et non pas uniquement comme « animateur ».

### **3<sup>ème</sup> séance**

Chaque groupe avait un adulte (APS, un enseignant, moi-même)

Classe très bruyante. Les binômes mixtes ont du mal à exprimer l'émotion de l'autre. Toujours besoin de se donner la réponse avant.

Des élèves toujours très inhibés pour qui il est difficile de parler de leurs sentiments.

Alors que le groupe choisi librement les cartes émotions, on retrouve des émotions peu évidentes : frustré, intéressé.

A la fin, le professeur présent est rapidement venu me demander si j'étais satisfaite. Il m'a questionné par rapport au fait que, pour lui, certains élèves donnaient souvent une réponse sociale adaptée mais pas toujours leur vrai sentiment.

#### **4<sup>ème</sup> séance**

Classe plus calme pour cette dernière séance, plus sérieuse, les encadrants ayant plus l'habitude. Ils ont bien joué avec chaque groupe, ce qui permet une meilleure dynamique et moins de chahutage. Certaines situations sont prises en lien avec un autre élève du groupe pour tester sa réaction.

Les élèves cherchent aussi avant tout la situation qu'ils ont créée.

En fin d'heure, déception d'arrêter. Un élève qui est a priori autiste a pu dire « certaines situations font penser à du harcèlement ». Ce même élève, assez stigmatisé, a bien participé aux séances de jeux et a pu rigoler, ce qui a surpris les autres élèves. Dans cette classe, les élèves ont d'ailleurs dit qu'ils s'étaient découverts pour certains.

### **Classe de 5<sup>ème</sup> SEGPA**

#### **1<sup>ère</sup> séance**

Groupe très agréable. Nous étions 3 pour les 10 élèves, ce qui a permis de bien contenir la classe.

Un élève ne participe pas et va en heure de permanence (mauvaise compréhension par rapport à l'autorisation parentale. L'autorisation concernait uniquement la passation des questionnaires, les 4 séances de jeu étant obligatoires pour chacun, elles étaient considérées comme des cours).

Nous décidons avec l'enseignante qu'il reste en classe la prochaine fois, s'il ne veut pas participer il restera cependant présent dans la classe.

#### **2<sup>ème</sup> séance**

Nous ne sommes que deux adultes.

L'élève qui ne participe pas est invité à rester observer pour éviter qu'il soit exclu. Il accepte.

Altercation entre deux élèves avec une jeune qui insulte et frappe un autre élève. Nous n'avons pas pu reprendre cet incident avec l'équipe éducative. La jeune a été exclue quelques jours. Aucune élaboration n'a pu avoir lieu avec l'équipe, ni avec l'adolescente. Nous avons assisté à un passage à l'acte bruyant sans pouvoir en reparler. L'adolescente a été mise à mal par une situation qui lui évoquait sa famille.

### **3<sup>ème</sup> séance**

L'élève a été exclue suite à la dernière séance mais a priori reviendra pour la dernière séance. L'élève qui regardait lors de la séance précédente a participé cette fois-ci.

Un nouvel élève est présent.

La classe est calme et le jeu se déroule sans difficulté. Parmi les questions choisies, celles qui marchent le mieux : « tes parents divorcent », « on te propose d'échanger tes parents ». Les jeunes pouvant se mettre à la place d'un autre jeune et dire « toi, on sait que tu voudrais changer de parents donc ton sentiment, c'est comblé ». D'autres sont dégoûtés et leurs coéquipiers ont pu trouver « Ton père est prof dans le collège ». Ces situations proches d'eux ont été plus faciles pour discuter et pour trouver les sentiments de l'autre.

### **4<sup>ème</sup> séance**

Tous les élèves sont présents et jouent avec plaisir. Ils cherchent souvent à lire aux autres la situation qu'ils ont créée.

C'est avec cette classe que les échanges ont été les plus intéressants et certainement les plus vrais.

Les élèves auraient aimé continuer le jeu.

Les enseignants qui sont intervenus avec cette classe auraient aimé être là sur les 4 séances. La professeure de français aurait voulu intégrer le jeu à certaines de ses activités. C'est avec ce groupe d'élèves en difficulté que les séances ont été les plus intéressantes. Le passage à l'acte n'est pas anodin lors de la seconde séance de jeu.

## **Classe de 4<sup>ème</sup> D**

### **1<sup>ère</sup> séance avec les créateurs du jeu**

Seule séance où je ne suis pas présente. Ce sont les créateurs du jeu qui étaient présents. Ils ont présenté le jeu, des élèves en ont profité pour leur poser plus de questions sur le jeu.

### **2<sup>e</sup> séance**

Il manquait trois élèves.

Un élève opposant et participant peu, difficile de l'investir, « c'est nul comme jeu » mais pas d'élaboration.

Chaque groupe a un enseignant. Groupe inhibé, difficile de justifier les réponses mais plaisir à essayer de deviner pour l'autre. Difficulté quand on parle de la contraception. Rires défensifs.

Le groupe s'étaye et s'encourage. Besoin de recadrer pour s'écouter, surtout à cause de l'élève opposant qui essaye d'accélérer le jeu.

Exemple de situation : « un élève de 6<sup>ème</sup> se fait racketter devant toi ».

Emotions ressenties (sur 7 élèves) : peur (par 2 élèves), curieux (2 élèves), intéressé (2 élèves), fier (1 élève) et aucun des élèves n'a trouvé le sentiment de son coéquipier.

Exemple de situation : « Un gros sort avec une personne très belle ».

Emotions : dégoûté (2 élèves), peur (1 élève), impressionné (1 élève), comblée (2 élèves), intéressé (1)

Exemple de situation : « Un élève tombe, son pantalon est déchiré et on voit ses fesses. La scène est filmée et postée sur Facebook ».

Emotions ressenties : comblé (3 élèves) et les coéquipiers ont trouvé ce sentiment, intéressé (1 élève), curieux (2 élève), dégoûté (1 mais elle avait compris la situation comme la concernant personnellement).

### **3<sup>ème</sup> séance**

Avec le médecin scolaire.

Le médecin scolaire a été en difficulté car elle avait dans son groupe l'élève opposant qui essayait de saboter les réponses et qui ne participait pas.

Hormis cet élève, le reste de la classe a bien participé, les élèves cherchaient leur carte de situation et ont beaucoup choisi des sujets concernant l'homosexualité.

#### **4<sup>ème</sup> séance**

Les élèves ont choisi leur groupe. Chaque groupe était encadré par un adulte dont moi-même.

Bonne attitude, les groupes étaient respectueux.

Le groupe avec la professeure a eu plus de mal à justifier ces réponses mais pour les 2 autres groupes, il y a eu de l'échange et les équipes ont régulièrement trouvé les bons sentiments.

Les questions sur l'homosexualité sont assez figées avec peu de discussion et peu acceptables pour les élèves. Il n'y a pas assez de décalage possible car les cartes situations mettent en jeu des personnages trop proches d'eux (amis, frère/sœur).

Les élèves en fin de séance ont donné leur avis sur le jeu. Bonne appréciation générale. 3 élèves ont pu discuter et dire qu'ils avaient appris des choses sur d'autres élèves. Les élèves ont bien aimé jouer avec les enseignants.

L'enseignante en fin de séance a pu dire que c'était plus facile cette fois pour elle car elle avait choisi de jouer. Par contre, elle se trouve en difficulté parfois pour animer un peu plus la discussion. Elle trouve qu'après avoir révélé leurs émotions, les élèves ne l'expliquent pas tous.

VINCENT BIDAULT & JEAN-LOUIS ROUBIRA

# Feelings



Règle du jeu

# FEELINGS

Un jeu de Vincent Bidault et Jean-Louis Roubira  
Illustré par Franck Chalard  
Jeu d'expression pour 3 à 8 joueurs à partir de 8 ans



## Matériel :

- 1 108 cartes «situation» (3 paquets de 36).
- 2 20 cartes «émotion».
- 3 88 cartes «vote» (8 série de 11).
- 4 8 cartes «équipe» (4 paires).
- 5 Un plateau avec piste de score.
- 6 8 marqueurs score.

4



2



2



## Mise en place du jeu :

Chaque joueur prend en main une série de cartes «votes» et place le marqueur score de sa couleur sur le 0 de la piste de score.

On sépare les 20 cartes «émotion» par couleur pour en faire 3 paquets. On les mélange séparément, puis on pioche 8 cartes «émotion», 3 vertes, 3 violette et 2 bleus.

Ces 8 cartes sont exposées face visible autour du plateau de jeu, en face des emplacements correspondants.

On mélange le jeu de cartes «situation» choisit pour la partie et il ne reste plus qu'à désigner un lecteur pour démarrer le premier tour. 

Par exemple le dernier joueur qui a laissé éclater sa joie ou sa colère.

Vous pouvez aussi utiliser une série de cartes «votes» (du 1 au 8). Celui qui pioche la plus forte est désigné premier joueur.

 Nous vous conseillons de jouer avec les cartes «situations» adaptées à chaque tranche d'âge :

- vertes à partir de 8 ans,
- jaunes à partir de 11 ans,
- rouges à partir de 14 ans.

3



3



6



## Tour de jeu :

### 1 La situation :

Le lecteur pioche la première carte «situation», il choisit l'une des trois situations et l'énonce à voix haute aux autres joueurs.

### 2 L'émotion personnelle provoquée par la situation :

Chaque joueur, y compris le lecteur, doit alors sélectionner l'une de ses cartes «votes» désignant le numéro de la carte «émotion» exposée, qui correspond le mieux à la réaction émotionnelle qu'il s'imagine avoir dans la situation évoquée.

Chacun place sa carte «vote» devant lui face cachée.

### 3 Déterminer les équipes du tour :

On tire au sort les équipes de 2 joueurs. Pour cela, on utilise autant de paire de cartes «équipe» que de nécessaire en fonction du nombre de joueurs (2 paires à 4 ou 5 joueurs, 3 paires à 6 ou 7 joueurs, 4 paires à 8 joueurs). On distribue ensuite aléatoirement une carte à chaque joueur.

Les joueurs ayant les cartes «équipe» de même couleur forment une équipe sur ce tour de jeu. Par exemple, à 6 joueurs, on utilise 2 cartes vertes, 2 cartes jaunes et 2 cartes rouges, pour constituer 3 équipes de 2 joueurs.

### 4 Deviner l'émotion de son partenaire :

Chaque joueur sélectionne ensuite l'une des Cartes «vote» restantes, désignant le numéro de la position de la carte «émotion» qui correspond à l'émotion qu'il suppose choisie par son partenaire. Ou, s'il pense que son partenaire a choisi la même émotion que lui, il prend alors une de ses cartes «vote» Feeling.

La carte «vote» choisie est posée face cachée devant notre partenaire de jeu, à côté de la carte qu'il a choisi pour lui.

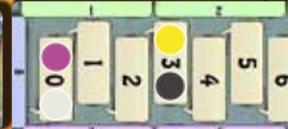
 : A 3 joueurs, cette phase n'existe pas.

 : A 5 ou 7 joueurs  
Lorsque les joueurs sont en nombre impair, le lecteur ne reçoit pas de carte «équipe».

 A 5 ou 7 joueurs

Le lecteur choisit l'une des équipes en jeu et marquera le même nombre de points que les 2 joueurs de cette équipe.

 A 3 joueurs, chacun attribue 1 carte vote à chacun de ses 2 partenaires de jeu.



5



3



4



2

## Révélation et décompte des points :

5 Lorsque tout le monde a terminé la phase précédente, chaque équipe révèle ses 2 Cartes «vote», en commençant par la sienne puis celle de son partenaire.

Chacun est libre de commenter l'émotion qu'il (ou elle) a choisie, ainsi que l'émotion choisie par son partenaire.

On procède alors au décompte des points, équipe après équipe : 

- Lorsque les deux joueurs de l'équipe ont deviné chacun l'émotion de leur partenaire, ils marquent tous les deux 3 points.

- Lorsqu'un seul des 2 joueurs a deviné l'émotion de l'autre, les 2 joueurs marquent chacun 1 point.

- Si aucun des 2 joueurs ne devine l'émotion de l'autre, aucun ne marque de point.

Les marqueurs de score sont avancés du nombre de points correspondant sur le plateau de jeu.

### Exemple :

1 Jean-Louis étant le lecteur du tour, il choisit la première situation sur la carte qu'il a pioché.

2 Jean-Louis ressentant de la fierté à l'idée de se rendre utile de cette manière, il place sa carte «vote» N°7 devant lui, face cachée. Les autres joueurs font de même avec la carte «vote» correspondant à leur ressenti.

3 On choisit 2 paires de cartes «équipe», les bleus et les rouges. Et on les distribue au hasard. Jean-Louis et Vincent se retrouvent ensemble, tandis que Stéphane et Frédérique forme la deuxième équipe.

4 Jean-Louis pense que Vincent ressentirai lui aussi de la fierté dans cette situation, il place donc sa carte «vote» Feelings devant Vincent, face cachée. Les autres joueurs font de même avec la carte «vote» correspondant à ce qu'ils pensent être le ressenti de leur partenaire.

5 Ni Jean-Louis, ni Vincent n'ayant retrouvé l'émotion de l'autre, ils ne marquent pas de point ce tour. Par contre, Stéphane et Frédérique ayant chacun retrouvé l'émotion de l'autre, ils marquent chacun 3 points.

 A 3 joueurs, on comptabilise les points que l'on marque avec chaque partenaire.

### **Fin de tour :**

Chacun récupère ses Cartes «vote».

Les cartes «vote» Feeling jouées sur ce tour ne peuvent plus être utilisées, elles sont retirées du jeu. Il faut donc bien réfléchir avant d'attribuer à son partenaire la même émotion que celle que l'on ressent. Car chaque joueur ne dispose que de 3 de ses «jokers».

Le joueur situé juste à gauche du précédent lecteur devient le nouveau lecteur.

Les cartes équipes sont récupérées et de nouveau mélangées.

On reforme les 3 paquets de cartes «émotion» et on en pioche de nouveau 8 (3 vertes, 3 violette et 2 bleus) qu'on expose face visible autour du plateau de jeu, en face des emplacements correspondants.

Un nouveau tour de jeu peut commencer.

### **Fin de partie :**

Une partie se termine lorsque :

- à 3 joueurs, chacun a été lecteur 3 fois (3 tours de table).

- de 4 à 5 joueurs, chacun a été lecteur deux fois (2 tours de table).

- de 6 à 8 joueurs, chacun a été lecteur une fois (1 tour de table).

Remarque : les marqueurs de score sont recto-verso afin de pouvoir comptabiliser les scores de 0 à 19.

### **Remerciements :**

**Les auteurs remercient chaleureusement toutes les personnes ayant de près ou de loin apporté leur aide, leurs conseils, leur soutien dans l'élaboration de ce projet :**

**Frédérique et Thomas Bidault,  
Yolande Albert, Noémi et Jonas Roubira,**

**Régis Bonnessée,  
Stéphane Gantiez,  
Stéphane Fouquet,**

**Benoit Delsuc,  
Ghislain,**

**le Dr Catheline,  
Virginie Linlaud-Fougeret,  
Gerfi+,**

**le service cohésion locale de la mairie de Poitiers,  
Mme Lenoir et l'équipe pédagogique du collège Rabelais,  
Mr Jouhaut et l'équipe pédagogique du collège Notre dame de  
Lachaume,**

**les équipes soignantes ayant collaborées au projet,  
tous les adolescents que nous avons rencontrés  
durant ces années de co-création.**

**A la mémoire de Nicole Gianetti.**

## La Génèse :

Feelings est un jeu-concept né de multiples rencontres professionnelles, amicales et ludiques.

### 1) En 2011, nos collègues hospitaliers.

Ils cherchaient des outils thérapeutiques, éducatifs permettant de travailler autour des émotions.

Selon nous, 3 jeux pouvaient alors répondre à cette demande :

- Dixit, avec un travail sur l'imaginaire, la narration et la rêverie;
- Gift Trap, où l'on imagine quels cadeaux pourraient faire plaisir à l'autre;
- 8ème dimension, où l'on doit se décentrer de son point de vue pour essayer de convaincre les autres joueurs.

### 2) Les deux auteurs.

Après une première rencontre dans le cadre professionnel il y a 15 ans, nos routes se sont à nouveau croisées, de part notre intérêt commun pour le jeu. De ce «feeling», est née l'idée de développer un concept autour de l'empathie.

Nous avons ainsi franchi le pas, de l'idée à la réalisation du jeu.

### 3) En 2012, les adolescents.

«Feelings» a été utilisé régulièrement dans des services d'adolescents, du groupe à médiation à celui de péri-urgence. Les adolescents ont essayé d'identifier leurs émotions et celles ressenties par autrui, favorisant ainsi leur processus de subjectivation. La création de situations permettait d'actualiser les questions qui les préoccupaient.

### 4) Les associations ludiques et les éditeurs traditionnels.

Nous avons présenté notre jeu aux associations de jeux de société et aux éditeurs qui nous ont confortés dans l'idée que cet outil s'inscrivait principalement dans une démarche thérapeutique ou préventive.

### 5) Les associations de lutte contre les discriminations.

Nous avons présenté le concept à la ville de Poitiers, dans le cadre d'un appel à projet de lutte contre les discriminations. Grâce à la subvention obtenue, nous avons pu créer une version expérimentale, distribuée à des associations poitevines.

### 6) L'artiste.

Il nous est apparu préférable de représenter les émotions par des dessins, l'image touchant plus qu'un simple mot. C'est ainsi que Franck Chalard, collègue hospitalier mais aussi artiste plasticien, est entré dans le projet. Chaque émotion a pu être représentée par un personnage, d'abord sous forme d'esquisses, puis de véritables toiles peintes.

### 7) En 2014, l'Éducation Nationale.

Nous avons animé deux ateliers expérimentaux de création du jeu, avec 25 élèves de la Vienne. Ces expériences, soutenues par l'Inspection Académique, sont actuellement en phase de développement dans différents Comités à l'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté. Enfin, le jeu a été utilisé dans différents collèges de la Vienne, où il a fait l'objet d'une thèse de médecine, dans le cadre d'une étude prospective sur le harcèlement scolaire. Les premiers bilans montrent une diminution du harcèlement.

### 8) Les prochaines rencontres se feront avec vous !

Nous avons décidé en effet de faire de Feelings un jeu évolutif que chacun pourra s'approprier et personnaliser en créant ses propres situations afin de l'adapter au mieux aux besoins de ses élèves, patients, résidents, membres...

Retrouvez tous pleins de choses sur notre site : [www.blablaba.com](http://www.blablaba.com)

# Feelings

## Les créateurs :

### Jean-Louis Roubira.

Co-créateur du jeu « Feelings ».

Pédo-psychiatre en milieu hospitalier et dans une structure éducative pour adolescents en rupture scolaire.

Créateur de jeux, notamment de Fabula et du célèbre Dixit.

Ces deux jeux édités à destination du grand public, sont aussi utilisés par des professionnels dans de nombreux domaines éducatifs et thérapeutiques.



### Vincent BIDAULT.

Concepteur et co-créateur du jeu « Feelings ».

Infirmier en pédo-psychiatrie.

Titulaire depuis 2004 d'un diplôme universitaire de « médecine et santé de l'adolescent ».

Participation à l'élaboration du jeu « la 8ème dimension ».

Formateur, intervient sur des sessions de quelques heures ou sur des semaines complètes dans différents domaines : jeu outil éducatif et thérapeutique, les supports de médiation, le jeu de rôle, les jeux vidéo, place de l'infirmier en pédo-psy, les jeux d'images, l'approche des

émotions à partir d'un support ludique...

### Franck CHALARD, l'illustrateur.

Présentation de Franck.



**Introduction :** La notion de harcèlement scolaire, qui est la traduction de school-bullying, est un concept récent. On parle de harcèlement scolaire lorsqu'un élève est soumis de manière répétée et à long terme à des comportements intentionnellement agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté et établir une relation dominant-dominé de la part d'un ou plusieurs élèves. L'échec de la dynamique de groupe, l'incapacité à verbaliser ses émotions, la difficulté à se mettre à la place de l'autre sont des éléments clefs dans le harcèlement scolaire.

**Objectifs :** Nous pensons que l'alexithymie et l'empathie sont modifiées chez les élèves impliqués dans le harcèlement et qu'une médiation en classe a un intérêt pour limiter le phénomène. Ce travail a pour objectifs tout d'abord de mettre en évidence une diminution du harcèlement après une intervention en classe avec un médiateur qui met en jeu les émotions des élèves, puis d'étudier l'évolution des harceleurs, de l'empathie et de l'alexithymie, enfin d'explorer les corrélations entre l'empathie, l'alexithymie, les agresseurs et les victimes.

**Matériel et Méthode :** Nous avons réalisé une étude interventionnelle, suivie dans le temps avec cas-témoins. L'évaluation s'est déroulée sur six mois chez des élèves de 4<sup>ème</sup> suivis durant l'année 2014 dans un échantillon de volontaires « actifs » soumis à des interventions en classe basées sur le jeu « Feelings » versus des élèves de 4<sup>ème</sup> « témoins ». Le harcèlement a été évalué par un auto-questionnaire de victimisation, l'alexithymie et l'empathie par deux échelles (TAS 20 et BES).

**Résultats :** Une diminution de la victimisation est mise en évidence. Les élèves harceleurs sont aussi moins nombreux en fin d'étude. Une corrélation entre l'alexithymie et le fait d'être victime a été mise en évidence, tout comme l'existence d'une corrélation entre une faible empathie et les harceleurs. Il nous est plus difficile de statuer sur les résultats en termes d'évolution de l'empathie et de l'alexithymie qui ne sont pas modifiés.

**Conclusion :** Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion sur l'intérêt de travailler autour de la dynamique de groupe, mais aussi autour de toutes les habiletés sociales, et pas uniquement des émotions, dans le cadre de la lutte contre le harcèlement. La médiation n'est pas encore suffisamment pensée comme un outil qui peut-être utilisé en milieu scolaire.

**Mots-clés :** harcèlement scolaire, empathie, alexithymie, dynamique de groupe, médiation.

# ABSTRACT

---

**Introduction :** The notion of school-bullying is a new concept. We talk about school-bullying when pupils are repeatedly and long-term victims of meant aggressive behaviours, aiming to cause them injuries, hurt them, put them in some difficulties and establish a dominant-dominated relationship with one or several pupils. The failure of the group dynamic, the inability of talking about one's feelings, the difficulty of being in someone else place are the key elements in school-bullying.

**Objectives :** We think that alexithymia and empathy change according to the pupils involved in the bullying and that a mediation in class has an interest to limit the phenomenon. This study aims to : highlight a decrease of bullying after a class intervention with a mediator, who brings into play pupils' feelings. Study the evolution of bullies, of empathy and alexithymie Explore the links between empathy, alexithymie, bullies and victims.

**Matériel and méthode :** We made a study based on interventions, followed after with reference cases. The tests happened in 2014, during 6 months, with pupils from year 9, in a sample of « active volunteers », who were submitted to class interventions based on the game « Feelings » versus « sample » pupils from year 9. Bullying was assessed with a questionnaire for victims themselves, the alexithymia and the empathy with two scales (TAS 20 et BES).

**Résultats :** A decrease of victimization can be noticed. Bullies are also fewer at the end of the study. A link between alexithymia and being a victim has been highlighted, so as the existence of a link between a weak empathy and bullies. It is harder for us to have an opinion on the results in terms of the evolution of the empathy and the alexithymia which are not modified.

**Conclusion :** These results give us food for thought for the interest of working on the group dynamic, but also around all the social abilities and not only feelings in the setting of the fight against bullying. Mediation is not yet thought as a tool that can be used in schools.

**Key-words :** school-bullying, empathy, alexithymia, dynamic of a group, mediation.

## SERMENT



En présence des Maîtres de cette école, de mes chers condisciples et devant l'effigie d'Hippocrate, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité dans l'exercice de la médecine. Je donnerai mes soins gratuits à l'indigent et n'exigerai jamais un salaire au-dessus de mon travail. Admis dans l'intérieur des maisons mes yeux ne verront pas ce qui s'y passe ; ma langue taira les secrets qui me seront confiés, et mon état ne servira pas à corrompre les mœurs ni à favoriser le crime. Respectueux et reconnaissant envers mes Maîtres, je rendrai à leurs enfants l'instruction que j'ai reçue de leurs pères.

Que les hommes m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses ! Que je sois couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères si j'y manque !

