

La question du harcèlement en milieu scolaire ?

Responsabilité des adultes et actions mises en place

Mémoire réalisé par **Maïté van de Werve de Schilde**

Promoteur

Michel Desmarets

Année académique 2017-2018

Master en arts du spectacle à finalité spécialisée

« Nos enfants ne se font pas harceler parce qu'ils sont roux, gros ou mal habillés. Nos enfants se font harceler parce qu'ils sont vulnérables et que cela se voit. [...] On parle souvent de souffrance scolaire [...] mais toujours pour trouver des solutions extérieures à l'enfant qui souffre. Toujours moraliser, sanctionner l'enfant qui agresse. Ça ne marche pas mais on continue. Car nous n'avons pas foi dans les capacités des enfants vulnérables à s'ouvrir pour enrayer les cercles vicieux dont ils sont les victimes. »

(Emmanuelle Piquet)

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à Monsieur Michel DESMARETS, professeur à l'Université catholique de Louvain, pour son aide précieuse, ses conseils avisés et le temps qu'il a consacré à me guider dans ce travail. En tant que promoteur de mémoire, il m'a donné des pistes pour aller de l'avant. Je tiens également à le remercier de son invitation à la formation CECAFOC, intitulée *Construire une éthique de l'écoute au cœur des apprentissages* et à d'autres séances auxquelles j'ai pu participer.

Toute ma gratitude s'adresse ensuite aux personnes qui ont accepté de répondre à mes questions et qui ont porté de l'intérêt à ma recherche : Monsieur Philippe VAN GEEL, conseiller pédagogique de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC), Monsieur Yvon FRANÇOIS, comédien-animateur au sein de la compagnie Alvéole Théâtre, Monsieur Corentin DANDOY, éducateur au Centre communal des Jeunes d'Engis qui m'a permis de rencontrer Burak, Noah, Thomas et Nathan; Alice, étudiante en agrégation de l'enseignement secondaire supérieur à l'UCL, Madame Stéphanie SZÉCHÉNYI, enseignante au Lycée Émile Max, ainsi que ses élèves Kinga, Ange, Emmanuel, Kerem et Marouane, les éducatrices de cette école; Monsieur Benoît GALAND, professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'UCL, et Madame Deborah MARCHAL, comédienne. Chacun et chacune m'ont consacré du temps lors d'un entretien individuel et m'ont apporté de précieuses informations et/ou des documents enrichissant le contenu de ce mémoire.

Je remercie enfin Monsieur Fabrice GLOGOWSKI, conseiller pédagogique de la FESeC, de m'avoir transmis des informations et de m'avoir mise en relation avec Monsieur Philippe VAN GEEL; Monsieur Conrad VAN DE WERVE de m'avoir envoyé des ressources tirées de la revue *entrées libres*; Madame Claire MATHOT de m'avoir mise en contact avec Alice; Madame Élisabeth SON, assistante en promotion et relations publiques à l'Atelier Théâtre Jean Vilar, de m'avoir donné des renseignements sur la pièce *Mouton noir* et Monsieur Clément THIRION, metteur en scène, de m'avoir mise en relation avec Madame Deborah MARCHAL.

SOMMAIRE¹

INTRODUCTION

CHAPITRE I. ADOLESCENCES POSTMODERNES ET HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

I. Introduction

II. Adolescents postmodernes

III. La question du harcèlement en milieu scolaire

IV. Conclusion

CHAPITRE II. RESPONSABILITÉ DES ADULTES ET CADRE D'INTERVENTION

I. Introduction

II. Cadre légal

III. L'axe formation

IV. Actions de prévention et d'intervention dans et hors école

V. Conclusion

CHAPITRE III. EXPÉRIENCES THÉÂTRALES INSPIRANTES

I. Introduction

II. Expériences théâtrales inspirantes

III. Conclusion

CONCLUSION

¹ Vous trouverez la table des matières dans les toutes dernières pages de ce mémoire.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le harcèlement à l'école est devenu une des préoccupations du monde éducatif. Des mesures de prévention et d'intervention se déploient, des campagnes de lutte contre le harcèlement scolaire se sont lancées, le sujet est brûlant d'actualité. Cependant, malgré toutes les informations qui circulent, les enseignants et les éducateurs semblent parfois démunis face à une situation de harcèlement. Lorsqu'ils la découvrent, bien souvent le processus est avancé. Or, ce type de violence peut dégrader progressivement le climat scolaire d'un établissement. Ses conséquences ne se répercutent pas seulement sur la victime mais aussi sur son entourage.

Au sein des établissements scolaires, le personnel éducatif a un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre le harcèlement. C'est la raison pour laquelle notre problématique se concentrera sur la question suivante : quels sont les dispositifs mis en place pour aider les membres de l'équipe éducative à lutter contre le harcèlement scolaire ?

Pour répondre à cette question, nous chercherons d'abord à comprendre le mode de vie des adolescents postmodernes avant d'étudier le processus du harcèlement scolaire. Ensuite, nous passerons en revue le cadre légal et les moyens mis en place pour lutter contre le harcèlement. Enfin, nous nous focaliserons sur quatre expériences théâtrales inspirantes abordant cette thématique. Nous examinerons, plus précisément, de quelle manière l'art dramatique peut être exploité comme outil de prévention et de sensibilisation auprès des jeunes.

Comme le sujet est vaste, nous déterminons la limite de notre enquête au harcèlement qui a lieu entre élèves, sans oublier que ce type de violence peut également surgir entre élèves et professeurs, entre parents et enseignants ou encore entre membres de l'équipe éducative. Nous étudions le phénomène du harcèlement au sein des établissements d'enseignement secondaire subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Afin d'alimenter notre recherche, nous nous baserons sur des ouvrages et des conférences de chercheurs tels que, par exemple, Jean-Pierre Bellon, Bertrand Gardette ou encore Bruno Humbeeck. Nous nous aiderons également de nos entretiens avec Philippe Van Geel, conseiller pédagogique de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique et Benoît Galand, professeur à l'Université catholique de Louvain. Les interviews réalisées avec des jeunes, des membres de l'équipe éducative, des hommes et des femmes de théâtre enrichiront le contenu de notre recherche.

CHAPITRE I. ADOLESCENCES POSTMODERNES ET HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

I. Introduction

Dans ce chapitre, divisé en deux grandes parties, nous parlerons, d'une part, des adolescences postmodernes et, d'autre part, du phénomène de harcèlement en milieu scolaire.

La première partie de ce chapitre étudiera d'abord la manière dont l'adolescence est perçue dans notre société occidentale actuelle avant d'examiner la façon dont les jeunes utilisent Internet. Cela nous permettra d'établir un lien, dans la conclusion, entre l'intitulé de cette première partie et son contenu. Nous nous appuierons sur les ouvrages de pédopsychiatres tels que, par exemple, Daniel Marcelli et Dominique Texier pour mieux comprendre le comportement des adolescents aujourd'hui.

La deuxième partie tentera de comprendre ce qu'est le harcèlement. Nous commencerons par le définir à la lumière de chercheurs tels que Dan Olweus, Anatol Pikas, Benoît Galand, Willy Lahaye et Bruno Humbeeck. Nous verrons où, comment et avec qui peut se dérouler le processus du harcèlement. Nous nous baserons ensuite sur les données publiées par le GIRSEF² pour examiner l'ampleur du phénomène. Enfin, nous nous pencherons sur les causes et les conséquences qui émanent du harcèlement et du cyberharcèlement³.

² GIRSEF signifie Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation. Il s'agit d'un centre de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. Son principal objectif est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans les domaines de l'éducation, de la formation et des groupes professionnels.

³ Comme le mot « cyber-harcèlement » peut s'écrire de différentes manières, nous avons fait le choix de l'écrire en deux mots avec un tiret au milieu. Nous verrons que certains auteurs l'écrivent en un mot : cyberharcèlement.

II. Adolescences postmodernes

II.1. Définition de l'adolescence

Dans un premier temps, nous verrons comment l'adolescence est définie dans le dictionnaire.

Selon la définition du Larousse, l'adolescence est la *« période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite ⁴. »*

Selon la définition du Micro-Robert, l'adolescence est *« l'âge qui suit la puberté et précède l'âge adulte (environ de 12 à 18 ans chez les filles, 14 à 20 ans chez les garçons) ⁵. »*

Si nous suivons les définitions du Larousse et du Micro-Robert, la période de l'adolescence est une phase de développements physique et mental. Elle commence à la puberté, c'est-à-dire lors des premiers changements hormonaux qui déclenchent des changements biologiques. Et elle se termine à l'âge adulte lorsque l'adolescent est parvenu au terme de sa croissance.

II.2. La durée de l'adolescence se prolonge

*Notre monde actuel se caractérise par le flou qui entoure le statut social des jeunes : assimilés tantôt aux enfants, tantôt aux adultes, ils ne bénéficient pas de repères sociaux précis. Cette situation de flou, d'indétermination sociale laisse la génération des parents comme celle des jeunes dans une atmosphère qui donne libre cours à tous les fantasmes, à tous les rêves possibles⁶.
(Christiane Poncelet)*

⁴ LAROUSSE, *Adolescence*, [en ligne], <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adolescence/1156>>

⁵ LE MICRO-ROBERT, *Adolescence*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998, p.18

⁶ PONCELET, Christiane, *Symptôme, adolescence : une écriture plurielle*, in Van Meerbeeck, Philippe, (dir.), *Peau d'âme : quelle médiation pour l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p.15

Comme nous l'avons vu dans la définition, le début de l'adolescence est marqué par les prémices de la puberté et se termine par l'entrée dans l'âge adulte. Il est donc plus facile de définir le commencement que la fin de l'adolescence qui est sujet à débat.

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'Organisation mondiale de la Santé⁷ détermine le début de la puberté à l'âge de 10 ans, et non plus à 12 ou 14 ans. La puberté est devenue plus précoce en raison des progrès de la santé et de la nutrition dans les pays développés⁸.

Depuis cette même époque jusqu'à aujourd'hui, les adolescents entrent dans la vie adulte de plus en plus tard. Ils prolongent la durée de leurs études, repoussent l'âge du mariage et de la parentalité, restent au domicile familial et sont dépendants financièrement de leurs parents plus longtemps. Selon l'Organisation mondiale de la Santé, l'adolescence s'étendrait jusqu'à l'âge de 19 ans. Cependant, selon une publication dans la revue *The Lancet – Child & Adolescent Health*⁹, il conviendrait, aujourd'hui, de définir l'âge de l'adolescence jusqu'à 24 ans, en raison de l'entrée tardive dans la vie d'adulte et des responsabilités qui en découlent.

Dans ce contexte, nous voyons naître le concept d'« adulescence¹⁰ ». Il commence vers l'âge de 18 ans et se termine au début de la trentaine. Ce terme désigne des jeunes qui éprouvent des difficultés à entrer dans la vie d'adulte, qui ne sont pas tout à fait matures, qui retardent le moment de s'engager définitivement et qui s'identifient à des adolescents. Du point de vue psychologique et psychique, ils ont du mal à se séparer de leurs parents et à renoncer aux liens infantiles qui les protègent et dont ils sont dépendants. Certains peuvent

⁷ L'Organisation mondiale de la Santé a été créée en 1948. Elle est l'institution spécialisée de l'Organisation des Nations unies pour la santé publique.

⁸ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *La santé pour les adolescents du monde. Une deuxième chance pour la deuxième décennie : sommaire*, [en ligne], 2014, <http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_fre.pdf>

⁹ SAWYER, Susan, AZZOPARDI, Peter, WICKREMARATHNE, Dakshitha, PATTON, George, *The age of adolescence*, [en ligne], in *The Lancet – Child & Adolescent Health*, 2018/3 (Vol. 2, No. 3), p. 223–228, <[http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30022-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/fulltext)>

¹⁰ Mot-valise formé de la contraction des mots « adulte » et « adolescence ».

éprouver de l'angoisse et voir surgir le doute face à l'éloignement. Ce dernier est pourtant nécessaire pour construire sa propre individuation¹¹.

Selon Tony Anatrella, psychothérapeute français, la société n'aide pas à devenir adulte, entretient l'immaturité et « *les normes de l'adolescence ont envahi la vie sociale. La liste suivante, non exhaustive, est éloquente en ce sens : la subjectivité est dominante, l'émotionnel se substitue au rationnel, l'imaginaire devient plus important que le réel, une vision ludique et médiatique de la vie professionnelle s'affirme; relation fusionnelle aux êtres et aux choses, suprématie du couple juvénile et rupture comme mode de traitement des crises relationnelles, peu de résistance face aux frustrations inhérentes à l'existence, ambivalence à l'égard des lois, rapport au temps éphémère, inhibition à s'engager, narcissisme expansif, etc. C'est pourquoi, par ailleurs, j'ai également parlé de société adoléscentrique*¹². »

II.3. Crise de l'autorité

La notion de « crise de l'autorité » sera abordée sous différents angles. D'abord, nous verrons ce qu'en pensent Alice¹³, étudiante en agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, et Stéphanie Széchényi, enseignante au Lycée Émile Max, à Schaerbeek. Toutes deux ont été interviewées dans le cadre de ce mémoire. Ensuite, nous nous intéresserons au point de vue de Benoît Galand, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université catholique de Louvain et auteur de l'ouvrage intitulé *Réinventer l'autorité à l'école*.

Selon Alice, étudiante en agrégation, suite à l'évolution de la technologie et à la facilité d'accès aux informations via Internet et autres médias, l'école n'est plus la seule source de savoir. Il y aurait donc une désacralisation de l'école qui se fait à ce niveau-là, qui

¹¹ « Selon Carl Gustav Jung, l'individuation est un processus par lequel une personne devient consciente de son individualité. [...] Par ce processus d'individuation, l'individu s'identifie davantage avec les orientations qui viennent du « Soi-même » qu'avec les comportements, les orientations et les valeurs qui émanent de l'environnement social entourant. » (José Pinheiro Neves, *Pour comprendre les nouvelles liaisons digitales : le concept d'individuation chez Carl Jung et Gilbert Simondon*)

¹² ANATRELLA, Tony, *Les « adulescents »*, [en ligne], in *Études*, 2003/7 (Tome 399), p. 37-47, <<https://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm>>

¹³ Le nom de famille d'Alice a été retiré volontairement.

fait que l'école perd sa notion d'autorité aux yeux des adolescents. Auparavant, les élèves se taisaient et écoutaient le professeur qui, toujours selon Alice, avait une position plus prestigieuse. Aujourd'hui, les élèves ont tendance à tester les compétences de l'enseignant et à lui répondre lorsque celui-ci leur fait une remarque. Il peut arriver qu'il soit pris de haut par certains élèves¹⁴.

Selon Stéphanie Széchényi, enseignante au Lycée Émile Max, les nouveaux professeurs ne parvenant pas à poser un cadre dès le départ se retrouvent devant des élèves insupportables, qui chahutent pendant le cours et qui sont indifférents à leurs réprimandes. D'ailleurs, il lui est déjà arrivé d'entrer en confrontation avec une élève refusant de bouger de place et lui tenant tête pendant un certain temps.

Dans notre entretien, Stéphanie Széchényi nous a également expliqué qu'elle s'était déjà retrouvée face à des parents agressifs et qu'elle avait déposé une main courante à la police contre le père d'une élève s'étant comporté d'une manière excessive. La police lui a expliqué qu'il y avait de plus en plus de professeurs qui déposaient des mains courantes contre des parents et même contre des élèves.

Selon elle, la crise de l'autorité atteint tout le monde, aussi bien les élèves que les parents, et peut-être même les professeurs. En ce qui concerne les enseignants, Stéphanie Széchényi nous explique que bien qu'ils aient un métier autoritaire, ils doivent pouvoir se remettre en question car ils ne sont pas omnipotents et ils n'ont pas la science infuse. Selon elle, les professeurs s'en sortent mieux quand ils remettent en question leurs savoirs¹⁵.

De son côté, Benoît Galand pointe le fait que les modes d'autorité dans notre société, et en particulier dans les familles, ont changé. Les rapports sont devenus moins autoritaires. Aujourd'hui, il y a plus d'espaces de négociation et de dialogue. Selon lui, l'école n'a pas suivi cette évolution-là et les professeurs sont restés dans l'idée que leur position leur donne raison. Or, pour un jeune qui a été éduqué autrement chez lui, et dans la société de manière générale, avoir un statut ne suffit pas. Les enseignants doivent donc s'appuyer sur d'autres modes d'autorité que leur position qui ne leur donne plus le pouvoir de dire : « J'ai raison et je fais comme je veux parce que je suis le professeur. » Les jeunes sont demandeurs d'un cadre et de règles claires. Ils refusent l'arbitraire.

¹⁴ Les propos d'Alice sont retranscrits à l'annexe n°4 de ce mémoire.

¹⁵ Les propos de Stéphanie Széchényi sont retranscrits à l'annexe n°7 de ce mémoire.

Le défi de l'autorité est d'être perçue comme légitime et de se faire obéir sans devoir menacer. À ce propos, nous soulignons que les constats dégagés dans l'ouvrage *Réinventer l'autorité à l'école* soulèvent davantage la question de l'exercice de l'autorité que la question de l'obéissance à l'autorité. Selon Benoît Galand, l'élève fait ce que l'adulte lui dit quand il estime que celui-ci est compétent, digne de confiance et que sa demande est légitime¹⁶.

Dans tous les cas, même si l'autorité est en crise, il n'y a pas de crise de pouvoir à l'école. Les adultes ont toujours le pouvoir de sanctionner les études, renvoyer les élèves ou donner des punitions. La difficulté est de savoir comment faire face à la demande accrue de négociation et de sens dans l'usage de l'autorité. Une des solutions serait d'instaurer des espaces de régulation et des moments propices à la discussion. Cela permettrait une meilleure intégration des élèves dans la vie de l'école et une gestion de la classe plus participative. Les jeunes deviendraient des acteurs associés dans la gestion quotidienne de la discipline sans retirer le pouvoir de décision de l'adulte.

II.4. La nécessité d'être reconnu

L'adolescent a besoin d'être reconnu pour renforcer son estime de soi. Afin d'alimenter celle-ci, il cherche à obtenir une certaine reconnaissance auprès de ses pairs, et devient dépendant du regard des autres.

Auparavant, cette exigence liée au plan narcissique se trouvait au second plan, derrière l'affrontement aux proches et la revendication d'autonomie, de liberté, de pouvoir faire ses propres choix. La pression parentale était forte et les adolescents se révoltaient contre ce qui leur était imposé ou interdit dans divers domaines tels que les études, l'apparence physique, le style de vie, le métier ou encore la vie amoureuse et sexuelle.

Aujourd'hui, cette exigence narcissique est placée en première ligne et est alimentée par les médias sociaux. Sur Internet, les adolescents se mettent en scène afin d'être reconnus et valorisés par leurs pairs. L'apparence y est importante et les autres valident – ou non – l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes. Le besoin de reconnaissance est amplifié par les espaces numériques.

¹⁶ Les propos de Benoît Galand sont disponibles à l'annexe n°5 de ce mémoire.

Selon Daniel Marcelli, le risque pour l'adolescent contemporain est de voir ce narcissisme s'enkyster. Il est possible de sortir de ce piège par la voie de la créativité. L'acte créatif, au service du narcissisme et de l'estime de soi, permet d'assouvir le besoin d'affirmer sa singularité, son individualité. Pour que cet acte soit créatif, il doit répondre à deux conditions : l'adolescent doit en être l'auteur et l'acte doit attirer le regard des autres, susciter l'intérêt et l'attention. Plus le narcissisme est vulnérable et plus l'estime de soi est défaillante, plus l'acte créatif devient une nécessité¹⁷.

Pour l'adolescent, tous les supports sont bons pour exercer cette créativité et parvenir à la singularité : le corps, par le maquillage, les tatouages, les piercings; la manière de s'habiller, la pratique d'un sport, la danse, la musique, la chanson, l'expression graphique, l'écriture, la photographie, la vidéo, les techniques informatiques, la conception de logiciels et de jeux vidéo. La réussite scolaire peut également encourager ce désir créatif, par exemple par la réalisation d'un problème mathématique complexe ou d'une dissertation approfondie.

II.5. Utilisation intensive d'Internet

Nous savons que les adolescents d'aujourd'hui sont baignés dans un monde où Internet est accessible depuis les ordinateurs, les téléphones intelligents, les tablettes, les montres connectées et autres supports. Ils utilisent Internet, entre autres, pour se détendre, rechercher des informations ou entretenir leurs relations sociales.

Avec l'arrivée des téléphones intelligents et des autres objets connectés, les adolescents ne se contentent plus des appels, des SMS ou de leur ordinateur pour accéder aux messageries instantanées. À présent, ils ont aussi accès à Internet et à des applications créées spécifiquement pour les téléphones intelligents. Ils peuvent communiquer avec leurs amis et rechercher des informations d'une nouvelle manière. Parmi ces applications, citons Facebook Messenger, WhatsApp, Snapchat ou encore Instagram.

Notons que le téléphone intelligent permet de communiquer rapidement et instantanément. Le fait d'en posséder un permet aux adolescents de signifier leur appartenance, d'entrer dans

¹⁷ MARCELLI, Daniel, *Avoir la rage. Du besoin de créer à l'envie de détruire*, Paris, Albin Michel, 2016, p. 130-132

un groupe, de sociabiliser. Loin des codes, des parents et de la pensée rationnelle, ce type de téléphone symbolise la liberté et répond aussi à une pulsion.

Actuellement, Internet est accessible partout grâce au réseau Wi-Fi et à la 4G. Que ce soit à domicile, dans la rue, dans les transports en commun, en voiture ou dans les établissements scolaires, des connexions sont possibles. Internet est omniprésent et les jeunes ne peuvent plus imaginer s'en passer. Les adolescents peuvent donc se connecter à toute heure du jour et de la nuit pour interagir avec d'autres individus, peu importe l'endroit où ils se trouvent.

En 2010, Nel Broothaerts, chef de la prévention chez Child Focus¹⁸, a écrit : « *Pas moins de 96 % des 12-18 ans en Belgique utilisent Internet. Ces jeunes surfent fréquemment et de façon intensive, avec une moyenne de deux heures par jour. [...] L'intensité de l'usage d'Internet est aussi fonction de l'âge : elle augmente jusqu'à l'âge de 15 ans, pour diminuer ensuite. Jusqu'à 15 ans, en effet, peu de jeunes sont autorisés à sortir, de sorte qu'Internet est le moyen idéal pour communiquer avec leurs amis. L'interaction avec leurs congénères devient alors la motivation première pour se connecter*¹⁹. »

Dans une étude du Centre Jean Gol²⁰ sur le cyber-harcèlement, il est spécifié que « *selon une enquête IPSOS, publiée en 2015 et menée auprès de 4.000 enfants de 1 à 19 ans entre juin et novembre 2014, les jeunes de 13 à 19 ans passent près de 13h30 par semaine sur Internet (contre 12h20 en 2012), soit près de 2 heures par jour*²¹. »

¹⁸ Outre leur action d'aide pour retrouver des enfants disparus et lutter contre l'exploitation sexuelle des mineurs, Child Focus œuvre également pour un Internet plus sûr pour les enfants et les adolescents. De plus, la Fondation est reconnue par la Commission européenne comme le Centre belge pour la sécurité en ligne.

¹⁹ BROOThAERTS, Nel, *Dossier pédagogique : 'Stop au cyber-harcèlement'*, [document électronique], Bruxelles, Child Focus, septembre 2010, <http://www.childfocus.be/sites/default/files/cf-dossier-cyberpesten_fr.pdf>

²⁰ Le Centre Jean Gol a été créé le 17 janvier 2005. Il constitue à la fois un centre de réflexion, de prospective et d'archivage au service du Mouvement Réformateur. Il est axé sur les thèmes de société tels que l'enseignement, la santé, la justice, la sécurité et l'emploi.

²¹ CENTRE JEAN GOL, *Le cyberharcèlement des enfants & des adolescents*, [document électronique], Bruxelles, Les Études du Centre Jean Gol, 2017, p.7
<http://www.cjg.be/wp-content/uploads/2017/03/CJG_ETUDE_Cyber_Harcelement.pdf>

Le Centre Jean Gol ajoute que « *selon le médiateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, trois adolescents sur quatre ont un smartphone et 78% des jeunes surfent via ce canal. Enfin, un adolescent envoie en moyenne 118 messages chaque jour (principalement via les réseaux sociaux car les jeunes utilisent moins les SMS et les mails)*²². »

À travers ces chiffres, nous comprenons qu'Internet et la technologie font désormais partie intégrante de la vie des jeunes. Nous pouvons affirmer que les adolescents d'aujourd'hui sont hyperconnectés.

II.6. De nouvelles modalités du lien social

Suite à l'apparition du Web et des nouvelles technologies de communication, nos modes de relations sociales se sont modifiés. Nous parvenons à créer des liens et à interagir avec autrui de manière originale car nous pouvons communiquer en même temps avec des personnes se situant à des endroits différents. Notre rapport au temps, à l'espace et au corps s'en trouve ainsi bousculé.

Selon Dominique Texier, pédopsychiatre et psychanalyste française, le Web est un espace virtuel sans frontière qui s'étend hors institution et hors lieu. Il est « *un réseau de connexions qui ne se modélise ni selon le schéma pyramidal, comme dans sa hiérarchie habituelle ni sur le passage de relais selon le mode de transmission classique. Le réseau se développe selon le principe de l'arborescence. De chaque extrémité de la branche jaillit une infinité de rameaux, indépendants et autonomes les uns des autres. [...]*

*La diffusion du réseau se déclenche par interactions instantanées, sans intermédiation. L'interaction, qui est le principe fondamental du système Web, introduit un nouveau mode de lien social organisé, non plus sur la mise en relation mais sur le modèle action/réaction, où réaction équivaut au lien. Le Web construit ainsi un réseau de liens diffus, horizontaux et équivalents, s'automatisant et s'indifférenciant. Ils n'engagent pas le sujet, mais le dissimulent derrière cette espèce d'anonymat*²³. »

²² Ibid.

²³ TEXIER, Dominique, *Adolescences contemporaines*, Toulouse, érès, coll. Humus, 2011, p.334

À travers les médias sociaux tels que Facebook, Skype, WhatsApp, Snapchat, Instagram, Tweeter, YouTube et autres, les adolescents ont découvert un nouveau terrain de jeu et d'expérience. Ils peuvent inventer leurs propres repères et leur propre langage. Ils peuvent communiquer et créer des liens avec des personnes qu'ils n'ont jamais vues. Ils peuvent partager leurs idées, leurs désirs, leurs fantasmes, leurs ambitions, leurs croyances, leurs convictions, leurs révoltes, tout en choisissant de garder l'anonymat. Ils peuvent aussi vouloir se montrer et interagir avec leurs amis ou auprès d'un plus large public. Et ce, aussi bien à l'aide d'un support comme le téléphone intelligent, l'ordinateur ou tout autre objet connecté. La sociabilité par Internet fait partie de leur quotidien.

Actuellement, les réseaux sociaux occupent une place fondamentale dans leurs préoccupations car ceux-ci mettent en jeu l'identité dans sa double dimension individuelle et relationnelle.

Toutefois, selon UNICEF France, les adolescents qui surfent sur les réseaux sociaux peuvent aussi éprouver une insatisfaction, voire une frustration quand ils considèrent que leur notoriété ou leur popularité sur ces réseaux est inférieure à celle qu'ils souhaitent. En effet, la mise en scène de soi sur ces réseaux est à l'origine d'un besoin de reconnaissance qui semble être sans limite tant il est amplifié par la technique elle-même de la valorisation personnelle par ces liens numériques²⁴. En s'exposant sur Internet, ils peuvent mesurer leur degré de popularité par leur nombre d'amis ou par les réactions suscitées suite à leurs publications. Les adolescents élaborent une image d'eux-mêmes qui correspond aux codes, aux normes et aux rôles de leurs pairs, ceux à qui ils s'identifient.

Notons qu'avec l'apparition des espaces numériques, la frontière entre l'espace public et l'espace privé devient floue et certaines personnes ont tendance à confondre le monde réel et le monde virtuel.

²⁴ UNICEF France, *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Le lieu de vie comme marqueur social*, [document électronique], Paris, Consultation nationale des 6/18 ans (3e édition), UNICEF France, 2016, <<https://www.unicef.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-unicef-france-consultation-droits-enfants-2016.pdf>>

III. La question du harcèlement en milieu scolaire

III.1. Historique

Avant de devenir un objet d'étude scientifique, il semble que le concept de harcèlement scolaire ait fait son apparition dans la littérature du XIX^e et du XX^e siècle. En effet, dans leur ouvrage intitulé *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible - La méthode de préoccupation partagée*, Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette²⁵ ont identifié les premières descriptions de ce phénomène dans des romans classiques tels que *Tom Brown's School Days* de Thomas Hughes, publié en 1857, *Le Petit Chose* d'Alphonse Daudet, publié en 1868, *Mémoires d'un fou* de Gustave Flaubert, publié à titre posthume en 1901, *Les Désarrois de l'élève Törless* de Robert Musil, publié en 1906, *La Guerre des Boutons* de Louis Pergaud, publié en 1912, *La Cicatrice* de Bruce Lowery, publié en 1960. À la liste de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette, nous pouvons également ajouter *Le Vilain Petit Canard* de Hans Christian Andersen, paru en 1842, s'inspirant de sa vie d'enfant pauvre et méprisé à l'école. Ces romans, dont la plupart sont tirés d'expériences personnelles de leurs auteurs, regorgent d'élèves moqués, brimés et attaqués par leurs pairs.

Intéressons-nous davantage au portrait de l'adolescent que dresse Robert Musil dans son roman *Les Désarrois de l'élève Törless*. À un moment de l'histoire, Törless assiste à une scène de violence dans laquelle deux garçons s'en prennent à un troisième. Face à cette situation, il hésite, il se demande de quel côté se diriger : défendre la victime ou se ranger du côté des intimidateurs ? Bien vite, il s'aperçoit qu'il est plus simple de tourmenter la cible plutôt que de la défendre. Selon Jean-Pierre Bellon, Robert Musil montre qu'à l'adolescence rien n'est figé. Tout comme Törless, les jeunes peuvent aussi bien pencher du côté de la cible que du côté du harceleur. R. Musil décrit l'adolescence comme une période d'indétermination, de perte de sens, de recherche des repères et de la norme, une période de vacuité au cours de laquelle se développe une réceptivité excessive absorbant indifféremment n'importe quoi. Les adolescents cherchent leur voie et tant qu'ils ne l'ont pas trouvée, ils peuvent basculer d'un côté comme de l'autre. Le harcèlement est présenté

²⁵ Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette sont respectivement professeur de philosophie et conseiller d'éducation dans des lycées de l'académie de Clermont-Ferrand.

comme un risque scolaire : à l'école, un enfant peut aussi bien être harcelé qu'être harceleur²⁶.

Plus haut dans notre historique, nous avons mentionné que le harcèlement scolaire était devenu un objet d'étude scientifique. Tout a commencé en 1969, en Suède, lorsque le médecin Peter-Paul Heinemann, visitant une école, a été témoin de la poursuite d'un enfant par un groupe d'élèves. Il a constaté que l'enfant en question a continué sa course sans songer à ramasser sa chaussure, perdue pendant sa fuite, et sans chercher refuge auprès du groupe d'adultes. S'interrogeant sur la peur panique de cet enfant, P.-P. Heinemann en a fait le sujet d'une émission de radio. Il a reçu de nombreux appels et courriers de parents contant des récits semblables. Par la suite, le médecin a rédigé son premier article consacré au *mobbing*²⁷ afin de décrire le phénomène de groupe et la gravité de la violence à l'école pouvant se produire contre un ou plusieurs élèves. En 1972, il a publié le premier livre²⁸ étudiant la violence de groupe chez les enfants et les adultes. Celui-ci a tout de suite attiré l'attention de l'opinion publique sur les aspects problématiques de l'intimidation chez les enfants et les médias suédois se sont emparés du concept pour lancer le débat. Des parents d'élèves ont commencé à s'organiser et des campagnes de sensibilisation se sont mises en place. Le phénomène a également suscité un vif intérêt dans le domaine des sciences sociales en Scandinavie et ailleurs dans le monde.

En 1973, en Suède, le psychologue Anatol Pikas a commencé à s'intéresser au *mobbing* et à la manière de combattre les intimidations à l'école. Pour lui, le harcèlement est un phénomène de groupe au sein duquel les membres prennent plaisir à tourmenter leur victime. Lors de discussions en thérapie, les élèves ayant participé à une persécution ont révélé avoir ressenti la pression du groupe, les poussant à commettre des méfaits, avoir eu peur que la bande se retourne contre eux et avoir éprouvé de la culpabilité due au fait qu'ils étaient plusieurs à agir contre une personne seule. Afin de défaire la dynamique nocive du

²⁶ BELLON, Jean-Pierre, *Le harcèlement scolaire*, 13 octobre 2016, Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, [conférence en ligne], publié sur YouTube le 18 novembre 2016, par APHEE, 1h 23min., <<https://www.youtube.com/watch?v=KKwT4N36Lls>>

²⁷ Le terme *mobbing* vient du verbe anglais « to mob » qui veut dire « houspiller », « attaquer », « malmener » et du substantif « mob » qui signifie « la foule », « la meute ».

²⁸ Le livre de Peter-Paul Heinemann s'intitule *Mobbning : gruppvåld bland barn och vuxna*. En français, nous pouvons traduire le titre comme suit : *Intimidation : violence de groupe entre enfants et adultes*.

groupe dans laquelle les membres se retrouvaient pris au piège et de mettre un terme à la situation de harcèlement, A. Pikas préconise une démarche. Celle-ci consiste à organiser une série de rencontres individuelles entre le thérapeute – ou les adultes de l'établissement scolaire – et chaque intimidateur dans l'objectif de rechercher ce que les jeunes pourraient mettre en place afin de remédier à la situation. Selon le psychologue, doter les professionnels d'outils efficaces contre le harcèlement s'avère plus efficace que d'alerter ou d'émouvoir l'opinion pour y mettre fin. Il est à l'origine de la méthode de préoccupation partagée²⁹, plus connue, en anglais, sous l'appellation de *Shared Concern method*.

En 1978, Dan Olweus, professeur de psychologie à l'Université de Bergen, en Norvège, s'est penché sur la question du harcèlement scolaire. Ses recherches l'ont progressivement amené à constater que ce type de violence pouvait aussi se passer entre deux élèves, entre un intimidateur et un souffre-douleur, et pas seulement en groupe. Pour désigner ce cas, il a décidé d'employer le terme *bullying*³⁰. Afin de diminuer les problèmes de harcèlement, il a établi un programme de prévention à l'Université de Bergen, intitulé *Olweus Bullying Prevention Program*. Il propose des outils qui vont de la sensibilisation des adultes, de rencontres avec les parents, aux règlements scolaires contre les brimades ainsi qu'aux réunions régulières avec les élèves en classe. Pour les élèves identifiés comme étant des intimidateurs ou comme étant des cibles, il suggère que des séances d'intervention individuelle soient organisées.

À ce stade-ci de notre historique, nous constatons que les premières recherches scientifiques et les premières actions de prévention menées autour du harcèlement scolaire ont commencé en Scandinavie dans les années 1970. Par la suite, dès les années 1980, le phénomène a largement attiré l'attention des pays tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni, le Japon et les Pays-Bas. Par contre, en France, en Belgique et en Suisse, il a fallu attendre les années 2000 pour que le harcèlement scolaire devienne un sujet

²⁹ Anatol Pikas développe sa méthode dans un ouvrage publié en 1998, intitulé *Gemensamt Bekymmer metoden. Handbok för ett paradigmskifte i behandling av skolmobbing*. En français, nous pouvons traduire le titre comme suit : *Méthode de préoccupation partagée. Manuel pour un changement de paradigme dans la scolarisation scolaire*. Il a également créé un site internet afin de partager sa méthode : <http://www.pikas.se/scm/>

³⁰ Le verbe anglais « to bully » veut dire « brutaliser », « intimider », « terroriser », et le substantif « bully » signifie « brute », « tyran ». Ce terme apparaît dans le premier livre de Dan Olweus, publié en 1978, et intitulé *Aggression in the schools : Bullies and whipping boys*.

de recherche. Selon Jean-Pierre Bellon, l'ouvrage de Dan Olweus est sorti en France, en 1999, dans un silence total³¹. Par ailleurs, J.-P. Bellon a été l'un des premiers à effectuer des recherches sur le harcèlement scolaire.

En 2006, en France, Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette ont fondé l'Association pour la Prévention des phénomènes de Harcèlement Entre Élèves (APHEE) et créé le site Internet www.harcèlement-entre-elèves.com, constituant la première base de ressources en langue française. À ce titre, tous deux sont considérés comme précurseurs du travail de prévention et d'intervention face au harcèlement scolaire en France.

En 2008, Nicole Catheline, pédopsychiatre française, a publié un livre intitulé *Harcèlements à l'école*. Cet ouvrage est organisé en trois parties portant sur la définition du harcèlement, ses causes, ses conséquences et les moyens de le prévenir. Elle dresse également les profils des victimes et des harceleurs. À ce propos, elle explique qu'une victime peut devenir un agresseur et qu'un harceleur peut devenir à son tour un souffre-douleur. Cela est dû au fait qu'ils partagent plusieurs points communs dont « *la vulnérabilité relationnelle et la mauvaise estime de soi*³² ».

En Belgique, Benoît Galand, professeur et chercheur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université catholique de Louvain, s'est également penché sur la question. Il s'intéresse principalement aux problèmes de violence en milieu scolaire. En ce qui concerne le harcèlement, il a coordonné l'ouvrage suivant : *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, publié en 2017. Ce travail est le résultat d'une collaboration entre les membres du Réseau Prévention Harcèlement. Le texte vise à donner des repères pour la mise en œuvre d'actions de prévention au sein des écoles, en partant de l'analyse d'expériences de terrain. Il propose un état des lieux concernant la prévention du harcèlement scolaire, des exemples concrets d'actions de prévention, une analyse des conditions favorables à la mise en œuvre de ces interventions et des recommandations pour une politique de prévention plus efficace³³.

³¹ *Op. cit.*, BELLON, Jean-Pierre, *Le harcèlement scolaire*, [conférence en ligne].

³² CATHELIN, Nicole, *Harcèlements à l'école*, Paris, éd. Albin Michel, 2008, p. 71

³³ GALAND, Benoît (dir.), *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017.

III.2. Définitions

Dans un premier temps, nous nous appuyerons sur les définitions du harcèlement que donnent Dan Olweus et Peter K. Smith³⁴ avant de nous intéresser à ce qui fait consensus et ce qui fait l'objet de débat autour de ce concept.

Pour Dan Olweus, dont la définition a été adoptée par la communauté scientifique, « *le harcèlement n'est pas un événement isolé, mais désigne une relation d'abus ou de maltraitance au sein de laquelle une personne subit de manière répétée des actes négatifs délibérés de la part d'une ou plusieurs autres personnes sans trouver comment y mettre fin*³⁵. »

Quant à Peter K. Smith, professeur émérite de psychologie au Goldsmiths College de l'Université de Londres, il donne la définition suivante : « *Le harcèlement est une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime*³⁶. »

Le harcèlement peut donc se définir comme le fait de soumettre intentionnellement une ou plusieurs personnes à des brimades par le biais d'actes négatifs multiples et répétés. Notons que les études de Dan Olweus ont mis en lumière que ce type de violence crée toujours un système de rapport de force s'inscrivant dans la durée.

Le harcèlement se distingue d'autres formes d'agression par trois éléments principaux qui sont le caractère intentionnel, la répétition des faits – ce n'est donc pas un incident isolé – et un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes engendrant une relation

³⁴ Le professeur Peter K. Smith a effectué des recherches approfondies sur l'intimidation et la violence dans les écoles. Il a notamment été porteur d'un projet d'intimidation, de cyber-intimidation, de sécurité et de bien-être des élèves financé par l'Indian-European Research Networking dans l'initiative des sciences sociales, entre 2012 et 2015.

³⁵ OLWEUS, Dan, *Bullying at school. What we know and what we can do*, 1993 in GALAND, Benoît (dir.), *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p.11

³⁶ SMITH, Peter K., et al., *Definitions of bullying : a comparison use of terms, used and age and gender differences, in a fourteen country international comparison*, in *Child Development*, 2002, (Vol. 73, Issue 4), p.1119-1133.

dominant/dominé. Le harcèlement, qui implique une relation de domination, est donc à différencier des disputes engageant des forces égales.

Afin de mieux comprendre le phénomène complexe du harcèlement et d'éviter de tomber dans la caricature, nous allons parcourir, sous l'éclairage de Jean-Pierre Bellon, les aspects qui font consensus et ceux qui font l'objet de débat, voire même de divergence.

Ce qui fait consensus et qui n'est pas forcément discuté, c'est la répétition d'actions négatives sur une certaine durée, la disproportion des forces ou l'abus de pouvoir et l'incapacité pour celui qui subit l'intimidation de se défendre et de s'en sortir par lui-même.

En ce qui concerne la répétition des faits, celle-ci varie selon le point de vue des auteurs. Pour Dan Olweus, le concept de harcèlement se présente lorsque la réitération d'actions négatives est égale ou supérieure à deux ou trois fois par mois. Cependant, selon Jean-Pierre Bellon, ce n'est pas toujours le même élève qui en persécute un autre, un enfant peut être brimé par d'autres personnes isolées ou par un groupe de pairs. Dans ce cas, la cible est impactée par la répétition des actes qui peuvent provenir de plusieurs individus différents. Par exemple, il peut arriver qu'un élève appelle un autre « rhinocéros » à cause d'une bosse qu'il a sur le nez. De son point de vue, il ne l'aura fait qu'une fois pour rigoler. Mais si chaque élève le surnomme ainsi pendant plusieurs années, la plaisanterie est multipliée et s'amplifie aux yeux de la victime. Sans le savoir et probablement sans le vouloir, chacun participe à ce qui est perçu comme étant une moquerie pour la cible. Pour la psychologue Hélène Romano, tout dépend du seuil de tolérance qui varie inévitablement d'un individu à un autre³⁷.

Ce qui fait débat, c'est le rôle du groupe ou celui de l'individu, la question du profil des intimidateurs et le caractère intentionnel du harcèlement. Nous verrons que le premier point conditionne les deux autres et qu'il y a une divergence entre les points de vue d'Anatol Pikas et de Dan Olweus, deux piliers de la recherche sur le harcèlement.

³⁷ ROMANO, Hélène, *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?*, Paris, éd. Dunod, coll. Enfances, 2015, p. 22

Dans notre historique, nous avons vu qu'Anatol Pikas employait le terme anglais *mobbing* pour désigner les situations de harcèlement entre élèves tandis que Dan Olweus a choisi d'emprunter le substantif *bullying*. Il se trouve qu'A. Pikas a refusé d'utiliser le mot *bullying* car il veut insister sur l'idée que le harcèlement est un phénomène à caractère groupal. Pour lui, l'inégalité de la relation résulte principalement de la force du groupe et l'intention de nuire n'est pas toujours avérée. De son côté, D. Olweus met l'accent sur le caractère individuel du harcèlement, avec d'une part un intimidateur et de l'autre un souffre-douleur. Pour lui, les actes négatifs sont commis dans l'intention de nuire.

Pour ce qui est du profil des intimidateurs, Jean-Pierre Bellon pose les questions de réflexion suivantes en se basant sur les différentes approches d'Anatol Pikas et de Dan Olweus : « *Est-on harceleur parce qu'on est méchant, pervers, agressif ou parce qu'on est incapable de s'affranchir de la pression du groupe ? Comment nous représentons-nous le harceleur ?*³⁸ ». Du point de vue de D. Olweus, la conduite de l'adolescent harceleur est prédictrice de comportements délinquants. Notons que cette approche a rencontré la méfiance de certains chercheurs comme Eric Debarbieux³⁹. Pour A. Pikas, il n'existe pas un profil type d'intimidateurs. Selon lui, le fait de considérer ceux-ci comme des individus agressifs, des tyrans ou des brutes amènerait à négliger le phénomène groupal du harcèlement et à en faire une représentation manichéenne et caricaturale.

De son côté, Jean-Pierre Bellon rejoint le point de vue d'Anatol Pikas. Par ses expériences, il a constaté que les jeunes intimidateurs étaient des suiveurs, encore immatures, incapables de s'affranchir de la tutelle du groupe. Bien souvent, il s'agit d'individus en souffrance pris en conflit entre ce que la conscience pourrait leur faire voir, à savoir qu'il n'y a rien de glorieux à persécuter un semblable, et la pression du groupe qui peut les entraîner en leur faisant peur. Tout comme les victimes, les élèves harceleurs peuvent se sentir mal à l'aise dans leur établissement. J.-P. Bellon se dit frappé par la personnalité de ceux qui ont pu perpétrer des actes d'une méchanceté parfois inouïe. Les harceleurs qu'il a eus en face de lui sont souvent des jeunes ayant reçu une éducation convenable et ils sont loin d'être des brutes. Il a également pu remarquer que dans les cas de harcèlement, les personnes impliquées sont souvent très proches, certaines ayant même été amies. Il en arrive à se demander comment leurs repères éthiques et moraux se retrouvent ainsi annihilés.

³⁸ *Op. cit.*, BELLON, Jean-Pierre, *Le harcèlement scolaire*, [conférence en ligne].

³⁹ Eric Debarbieux, pédagogue français, est connu pour ses travaux sur la violence à l'école.

Le troisième point qui est sujet à discussion est le caractère intentionnel du harcèlement. A priori, le harcèlement est considéré comme un acte délibéré car la personne qui l'effectue a le choix d'adopter tel ou tel comportement. En principe, l'intimidateur n'agit pas sous une quelconque contrainte ou sous la menace d'une autre personne – bien que ce cas puisse parfois se produire. Selon Jean-Pierre Bellon, il y aurait des degrés d'intention différents : l'intentionnalité peut intégrer un comportement irréfléchi aussi bien qu'un comportement mûrement réfléchi. Dans le premier cas, l'individu ne se rend pas compte de ce qu'il fait, il imite les autres, il est incapable de s'affranchir de la puissance du groupe. Dans le second cas, il y a une réelle volonté de nuire. Lorsqu'une situation de harcèlement est traitée, il faut donc faire attention de ne pas tout de suite soupçonner et accuser le harceleur d'avoir eu l'intention de nuire sans connaître la raison de son comportement au préalable. Si la personne a agi de façon irréfléchie, il serait dès lors plus constructif de lui faire prendre conscience des conséquences de ses agissements et de le rendre responsable de ses actes.

Pour mieux comprendre le degré d'intentionnalité, nous pouvons nous référer à l'image ci-dessous :

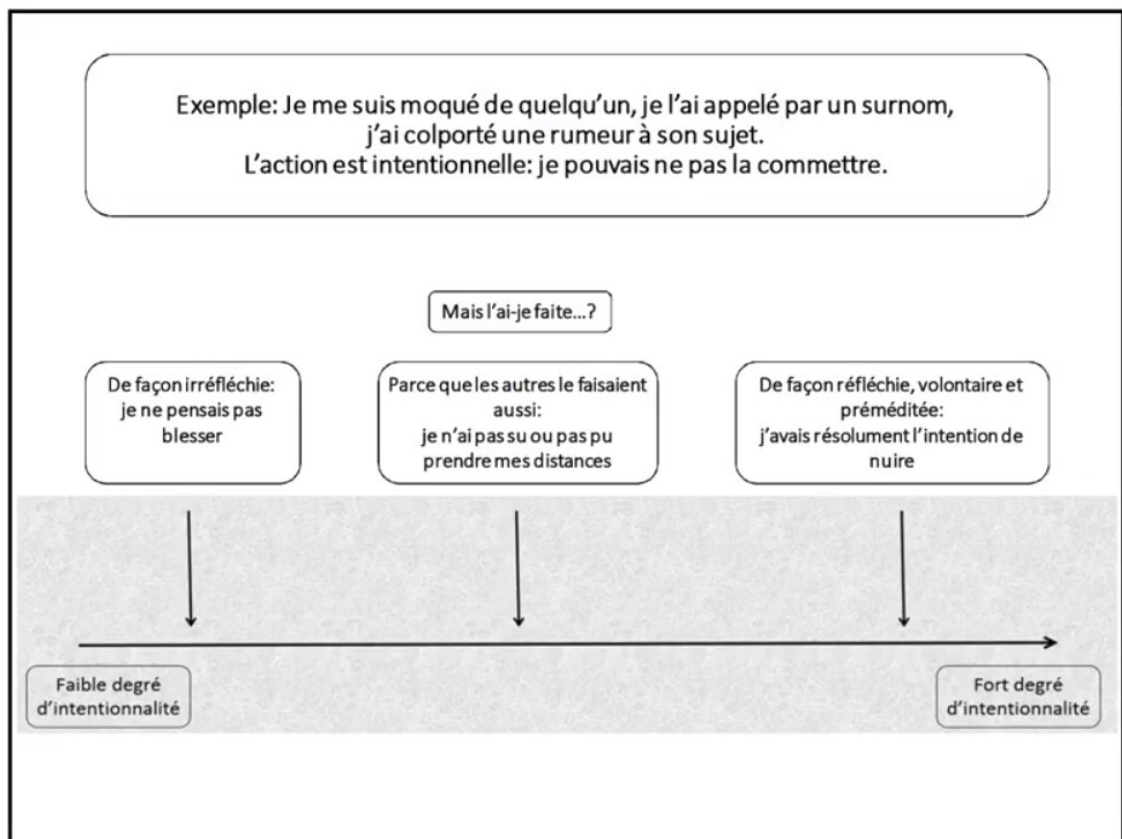


Fig. 1 - Conférence de Jean-Pierre Bellon sur le harcèlement scolaire à la HEP de Lausanne, 13 octobre 2016, publié par APHEE, sur YouTube.

À tout cela, nous pouvons ajouter le point de vue de Benoît Galand. Selon lui, le critère de répétition ne peut pas être absolu mais c'est plutôt la nature de la relation qui s'établit entre les protagonistes qui définit le harcèlement. Par la nature de la relation, nous entendons une relation dans laquelle une personne abuse de sa force et de sa position alors que l'autre se sent dominée par celle-ci.

Pour lui, le harcèlement est une relation de maltraitance, ou d'abus, entre deux personnes. Quant au critère de répétition, il est subjectif et discutable. Les chercheurs utilisent ce critère pour signaler que l'agression n'est pas un épisode isolé et que les faits ne sont pas accidentels.

Pour illustrer ces propos, nous reprenons deux exemples donnés par B. Galand lors de notre entretien. Le premier exemple est le suivant : si quelqu'un subit une tentative de viol une seule fois par une personne qu'il est amené à revoir au quotidien, cela va laisser des traces dans la relation. Il n'y a peut-être pas de répétition des faits mais la nature de la relation est devenue une relation de harcèlement. Une relation d'abus entre ces deux personnes s'est créée.

L'autre exemple qui a été donné par B. Galand est le suivant : si quelqu'un s'est fait menacer une fois avec un couteau au sein de son école et que son racketteur lui a dit : « À partir de maintenant, tu me donnes ta collation dès que je te le demande. » L'agression ne s'est produite qu'une fois, mais la nature de la relation a changé parce que l'autre donnera sûrement sa collation à chaque fois que le racketteur la lui demande. Il n'y a plus de menace directe mais les deux protagonistes se retrouvent dans une relation abusive s'étendant dans le temps. Un observateur extérieur peut ne s'apercevoir de rien, ne pas remarquer que les faits se répètent. Cependant, la relation d'abus dure pour la victime qui ne sait pas comment y mettre un terme. Face à une telle situation, cette dernière peut éprouver un sentiment de peur ou de honte qui l'empêche d'agir.

Selon B. Galand, le vécu de la personne en souffrance est plus important que de savoir si ce qu'elle vit est du harcèlement ou non. Il faut pouvoir prendre en compte la subjectivité de la victime qui se trouve, à ses yeux, dans une relation qui est pénible et maltraitante au quotidien. Un observateur extérieur peut difficilement savoir comment la personne vit la relation. À ce propos, B. Galand raconte qu'aux États-Unis, des enseignants se sont dit qu'ils n'allaient pas s'occuper d'une certaine situation parce qu'ils ont déduit que celle-ci n'était pas du harcèlement, qu'elle n'était pas répétitive et que ce n'était donc pas grave. Mais pour

lui, un enfant qui ne va pas bien est un fait qu'il faut prendre au sérieux, peu importe la situation⁴⁰.

À travers les différentes approches du harcèlement que nous avons parcourues, nous constatons que celui-ci n'est pas un concept figé. Étant donné qu'il existe de multiples définitions et points de vue en fonction des chercheurs, nous pouvons affirmer que ce phénomène est très complexe.

III.3. Différentes formes de harcèlement

Nous avons vu que le harcèlement était un phénomène complexe. Il l'est d'autant plus que ses différentes formes rendent difficiles la détection d'une situation de harcèlement.

Nous avons déjà constaté, avec Anatol Pikas et Dan Olweus, que le harcèlement pouvait tout aussi bien être un phénomène de groupe qu'un phénomène interindividuel. Notons qu'il est plus rare qu'une situation de harcèlement se développe dans le cadre fermé d'une relation duale plutôt qu'avec un groupe qui aurait tendance à renforcer le rapport de force et à stimuler la violence.

Ensuite, le harcèlement peut prendre des formes physiques, consistant à frapper, pousser ou bousculer; verbales où il s'agit de se moquer, d'insulter, d'injurier, de menacer ou encore de dénigrer l'autre; sociales, avec lesquelles la victime est ignorée et exclue du groupe, des rumeurs se propagent ou des disputes sont provoquées; sexuelles, contenant des insultes sexistes, des attouchements, ou encore de la violence au sein d'une relation amoureuse; discriminatoires, comprenant tout comportement physique ou verbal blessant, dégradant, humiliant fondé sur le sexe, l'orientation sexuelle, la religion, la race, le handicap, l'origine culturelle ou familiale; matérielles, avec la dégradation, le vol et le racket; et cybers, où les insultes, les menaces, les rumeurs, les photos humiliantes ou l'incitation à la haine fusent via les Internet et les téléphones portables⁴¹.

⁴⁰ Référence : les propos de Benoît Galand se trouvant à l'annexe n°5 de ce mémoire.

⁴¹ GALAND, Benoît, *Le harcèlement scolaire...*, [document électronique], La Louvière, UCL, octobre 2017, <<http://www.clps-mons-soignies.be/media/files/Harc%C3%A8lement%20-%20Mons%20oct2017.pdf>>

Enfin, nous pouvons différencier la violence visible de la violence invisible. Selon Willy Lahaye, philosophe et docteur en Sciences psychologiques et de l'Éducation et Bruno Humbeeck, psychopédagogue et docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons, la violence visible est représentée par toute forme d'agressivité manifeste, elle porte atteinte aux personnes ou à leurs biens et elle menace le sentiment de sécurité. Quant à la violence invisible, elle consiste en toute forme d'agressivité implicite ou symbolique, elle vise l'exclusion, l'ostracisme ou le rejet et elle menace le sujet dans l'expression de ses besoins⁴².

Nous pouvons également ajouter que Willy Lahaye et Bruno Humbeeck distinguent le harcèlement en milieu scolaire, qui s'exerce sur le territoire de l'école, et le harcèlement en milieu périscolaire, dans des lieux qui échappent à la maîtrise directe de l'école tels que les transports en commun, les arrêts de bus et autres.

Dans l'image suivante, nous pouvons observer que Willy Lahaye et Bruno Humbeeck classent le harcèlement sous différentes dominations telles que le *bullying*, le *mobbing*, l'intimidation et le racket en expliquant le but de celles-ci, la visibilité du phénomène, les critères de choix de la victime et les formes d'agression utilisées.

⁴² LAHAYE, Willy (dir.), *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir...*, [document électronique], Athénée royal Lucie Dujardin, Seraing, s.d., <http://www.arluciede jardin.be/uploads/SectionSecondaire/AntiHarcelement/PDF_harcelement_2.pdf>

Type	Dénomination	Buts	Visibilité du phénomène	Choix de la victime	Forme
Harcèlement scolaire et périscolaire	Bullying	Produire de l'agacement et prendre le pouvoir dans la relation	Souvent invisible et minimisée	Aléatoire, circonstanciel ou inopiné	Petites attaques répétées
	Mobbing	Isoler, exclure du groupe et prendre le pouvoir dans la relation	Composante visible mieux affirmée. Violence visible et cachée	Ciblé (différence physique ou différence du tempo développemental)	Attaques brutales répétées
	Intimidation	Soumettre par la peur et prendre du pouvoir dans la relation	Essentiellement subjective et donc fondamentalement invisible	Ciblé en fonction de sa timidité de sa faible assertivité et de sa tendance au repli	Menaces répétées induisant la peur
	Racket	Obtenir un bénéfice matériel en prenant le pouvoir dans la relation	Participant à la vie du groupe elle se manifeste essentiellement de manière larvée et se constitue souvent de façon ritualisée	Ciblé en fonction de sa faible assertivité	Agression acquisitive ou chantage dépossessif

Fig. 2 – *Harcèlement scolaire et périscolaire*, in *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir...*, par Willy Lahaye et Bruno Humbeeck. Document électronique publié sur le site de l'Athénée royal Lucie Dujardin.

III.4. Focale sur le cyber-harcèlement

Parmi les différentes formes de harcèlement, nous avons vu qu'il existait le cyber-harcèlement. Dans ce point, nous développerons ce phénomène qui prend de plus en plus d'ampleur depuis l'apparition des médias sociaux.

Il nous semble d'abord important de rappeler que ce que nous entendons par harcèlement se réfère à un acte négatif volontaire et répété, avec l'intention de nuire et une disproportion des forces. Ce qui veut dire qu'une dispute dans laquelle le rapport de force est égal ne s'apparente pas à du harcèlement. Il s'agit plutôt d'un acte isolé de violence. Sur Internet, il faut donc faire attention à ne pas confondre une situation de cyber-harcèlement avec ce que nous appelons une cyber-dispute ou une cyber-attaque.

Selon la définition de la Fondation Child Focus, « *par cyber-harcèlement, on entend toutes les formes de harcèlement qui font appel aux technologies de l'information et de la communication telles qu'Internet, le GSM ou l'ordinateur, pour importuner, menacer ou insulter les victimes. Des insultes ou des menaces peuvent ainsi être envoyées par SMS, de même que des photos gênantes postées sur les réseaux sociaux. Les technologies en ligne ouvrent également diverses possibilités de harcèlement : voler un mot de passe et accéder ainsi au compte de quelqu'un afin d'en bloquer l'accès ou envoyer des messages insultants en son nom, pirater un compte et y voler des informations personnelles, harceler via Facebook, créer un site ou un blog comportant un contenu blessant et des photos de la victime... Les possibilités sont légion pour quiconque un tant soit peu habile dans le maniement de ces technologies*⁴³. »

Notons que, depuis une petite dizaine d'années, de nouveaux médias sociaux, tels que Facebook, Twitter, Snapchat, Ask, Instagram ou encore YouTube ont vu le jour en Belgique. Ceux-ci ont pris de plus en plus d'importance auprès des jeunes utilisateurs qui se plaisent à échanger du contenu – textes, images, sons – avec d'autres individus. Ils partagent leurs centres d'intérêt au travers de vidéos, de photos et autres.

Généralement, les photos et les vidéos que partagent les adolescents sont amusantes et innocentes à leurs yeux. Cependant, il peut arriver que des dérapages se produisent, dans le sens où des images humiliantes d'une personne peuvent être envoyées, contre son gré, à des tiers pour rigoler ou pour se moquer. Dans certains cas, le contenu qui avait été posté à des fins de rigolade peut être à l'origine d'une situation de harcèlement. Dans d'autres cas, ces images ne font que prolonger une situation de harcèlement déjà existante et ont pour objectif de blesser, intimider ou humilier une personne. De cette manière, nous comprenons comment une situation de harcèlement peut se prolonger pour un élève, aussi bien dans l'enceinte de l'école que sur les médias sociaux fréquentés par celui-ci. Si le harcèlement scolaire continue sur les espaces numériques, l'élève visé ne trouvera plus de répit en rentrant chez lui. Il est susceptible de recevoir des messages partout, tout le temps et sur n'importe quel support. Son foyer ne lui offre plus aucune protection face au vaste monde numérique. Ici, nous constatons que le harcèlement scolaire et le cyber-harcèlement vont souvent de pair.

⁴³ CHILD FOCUS, *Cyber-harcèlement : que peut faire l'école ?*, s.d., [en ligne], <<http://www.childfocus.be/fr/prevention/securite-en-ligne/professionnels/les-reseaux-sociaux/cyber-harcelement-que-peut-faire>>

Nous ajoutons qu'Internet ne fait qu'amplifier le phénomène du harcèlement. En effet, comme une photo, une vidéo ou toute autre publication affichée sur Internet peut être accessible et visible par un grand nombre de personnes, la taille du groupe se trouve hypertrophiée. Chacun peut écrire un commentaire et cliquer sur « J'aime » et, de cette manière, renforcer le caractère humiliant d'une publication. La distance qu'établissent les médias sociaux entre la cible et le groupe fait que ces derniers ne se rendent pas compte à quel point leurs actes peuvent être blessants. Derrière leur écran, les adolescents ne sont pas confrontés physiquement à une personne et n'ont pas accès aux émotions qui peuvent se manifester sur son visage, ce qui fait que les manifestations d'empathie se trouvent amoindries. De plus, beaucoup d'adolescents pensent faire une plaisanterie à leur camarade sans penser, un seul instant, que celle-ci peut s'apparenter à du harcèlement. Ils ne mesurent pas l'ampleur des dégâts que cela peut provoquer auprès de la personne visée, d'autant plus que le phénomène de groupe entraîne la non-responsabilité de chacun. Rappelons-nous également que les jeunes qui surfent sur Internet et qui utilisent les médias sociaux ont tendance à confondre le monde virtuel et le monde réel. Il leur est donc plus facile d'envoyer des messages virulents puisque les dommages causés ne sont pas perçus directement.

Pour appuyer ces propos, il nous semble intéressant de mentionner la réaction de Samantha, dans le film intitulé *Le Mur de l'humiliation*⁴⁴ – titré *Cyberbully*, en anglais – réalisé par Charles Binamé. Suite à un sentiment de colère et de jalousie par rapport à sa meilleure amie, Taylor, Samantha a créé un faux profil sur un réseau social fréquenté par les élèves de son lycée. Elle s'est fait passer pour un garçon qui semblait s'intéresser à Taylor avant de publier des rumeurs dévastatrices à son sujet. Taylor, qui était déjà victime de harcèlement scolaire et de cyber-harcèlement, a vu sa situation empirer. Peu après sa tentative de suicide, elle a décidé d'accorder une interview pour un magazine afin de faire connaître le phénomène de cyber-harcèlement. Samantha y a été conviée. Lorsque le journaliste a demandé à cette dernière ce qu'il se passait dans sa tête lorsqu'elle envoyait les messages, qu'elle persécutait Taylor, Samantha a répondu : « *J'ai du mal à me dire que je la harcelais. Parce que, quand on entend harcèlement, on pense aux gros bras qui nous pourrissent la vie au lycée. Et quand on le fait sur le net, on ne se rend pas compte de ce qu'on est en train de faire. On ne voit*

⁴⁴ *Le Mur de l'humiliation* est un téléfilm américain diffusé le 17 juillet 2011 sur ABC Family. Cette chaîne de télévision a travaillé avec Seventeen Magazine pour créer la campagne *[Delete] Digital Drama* visant à lutter contre le cyber-harcèlement.

pas les autres. C'est comme si on pouvait dire ou faire tout ce qu'on veut. Ça a l'air d'être sans importance, comme si ce n'était pas réel. Mais c'est réel quand c'est vous qu'on persécute. Je le sais parce qu'ils se déchainent tous sur moi, maintenant⁴⁵. »

Une autre des particularités d'Internet est qu'une publication peut rester indéfiniment en ligne. Dans certains cas, lorsque la publication est devenue virale, il est quasiment impossible d'en supprimer toute trace. N'importe qui peut l'avoir partagée, téléchargée, transmise à des tiers. Dans de tels cas, nous pouvons en déduire que le cyber-harcèlement peut vite devenir hors de contrôle et les agressions numériques n'ont plus de limite.

Pour la victime, le cyber-harcèlement est plus difficile à vivre et plus invasif que le harcèlement scolaire, car non seulement le temps scolaire est débordé de toutes parts, mais en plus la taille du groupe est hypertrophiée. Le quotidien de la personne visée est contaminé par le sentiment d'être la cible d'une agression qui n'en finit pas. Celle-ci peut avoir l'impression que tout son réseau social s'est retourné contre elle et qu'elle n'a plus personne pour la soutenir. Face au déferlement de violence qui peut se décharger massivement contre elle, une personne victime de cyber-harcèlement s'en sort difficilement seule. D'ailleurs, certains adolescents, plus fragiles, ne voient pas d'autres issues que de mettre fin à leurs jours.

Face à une situation de cyber-harcèlement, il serait tentant de suggérer à un adolescent victime d'éteindre son téléphone portable, son ordinateur et sa tablette, mais ceci n'est pas le bon réflexe. Selon Bruno Humbeeck et Willy Lahaye, *« la solution de s'extraire des réseaux sociaux, de fermer son iPad, de couper son GSM ou de "faire le mort numérique" n'en est pas une. En effet, savoir que l'on est la cible de messages haineux ou dégradants et en faire abstraction supposent une attitude qui réclame une force mentale peu commune. La plupart des personnes, au contraire, éprouvent le besoin de prendre connaissance des messages qui leur sont adressés ou qui les évoquent, quelle qu'en soit la teneur⁴⁶. »* Nous pouvons ajouter que le fait de supprimer l'accès aux réseaux sociaux risque d'empêcher la victime de dénoncer ce qui lui arrive, de peur de se voir couper de toute relation sociale. Il

⁴⁵ BINAMÉ, Charles (réalisateur), *Le Mur de l'humiliation* [téléfilm], ABC Family, 2011, 81 minutes

⁴⁶ HUMBEECK, Bruno, LAHAYE, Willy, BERGER, Maxime, *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires*, Mont-Saint-Guibert, VAN IN, 2017, p. 46

peut arriver que la personne trouve plus facilement une entraide au sein des réseaux sociaux que dans la vie réelle.

Nous pouvons illustrer nos propos avec l'exemple d'une des premières victimes de cyber-harcèlement. En 2003, Ghyslain Raza, un jeune Québécois de 14 ans, inspiré par l'univers de *Star Wars*, s'est filmé en train d'imiter un combat de chevalier Jedi à l'aide d'un ramasse-balles de golf. Quelques mois plus tard, des camarades ont découvert la cassette VHS et l'ont numérisée pour la mettre en ligne, sous le nom de *Star Wars Kid*. La vidéo s'est répandue rapidement dans le monde entier. Elle a été visionnée près d'un milliard de fois et a été reprise dans des dizaines de parodies. *Star Wars Kid* est entrée dans la culture populaire. Suite à un article sur le sujet publié dans le journal *New York Times*, des journalistes se sont bousculés devant sa maison et ont essayé de l'appeler à de nombreuses reprises. À l'école, il a été victime de moqueries et ses amis lui ont tourné le dos. Sur Internet, il a reçu énormément de messages anonymes, certains lui disant de se suicider. Il a essayé d'ignorer ces intimidations mais il ne pouvait pas s'empêcher de se sentir inutile, comme si sa vie ne valait pas la peine d'être vécue. Ghyslain Raza a fini par quitter son établissement scolaire pour suivre des cours à domicile. Ce sont ses parents et ses avocats qui l'ont aidé à surmonter cette histoire.

Il a fallu attendre dix ans pour que le jeune homme accepte de parler publiquement de ce qu'il a vécu. Il a accordé une interview au magazine *L'Actualité*, en 2013, dans le but de soutenir d'autres victimes de cyber-harcèlement.

Pour une étude plus approfondie au sujet du cyber-harcèlement, ainsi qu'une proposition d'outils d'action et de prévention, nous vous conseillons de lire l'ouvrage intitulé *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires : Prévenir, agir, réagir...* conçu par Bruno Humbeeck, Willy Lahaye et Maxime Berger⁴⁷, tous trois rattachés à l'Université de Mons.

⁴⁷ Maxime Berger est concepteur graphique au sein du Service des Sciences de la Famille de l'Université de Mons.

III.5. Différentes positions pouvant être adoptées

Nous avons vu que le harcèlement scolaire découlait principalement d'un phénomène de groupe et qu'il était plus large et plus complexe qu'un problème interindividuel entre un harceleur et une victime. Dans ce point-ci, nous allons décortiquer les positions qui peuvent être adoptées auprès de chaque membre du groupe dans une situation de harcèlement.

Tout d'abord, nous pouvons identifier la cible du harcèlement, celle contre qui se ligue le groupe. Rappelons-nous qu'à l'adolescence, les jeunes se créent une identité commune et instaurent leurs propres normes sociales. Ceci les amène à partager les mêmes goûts et à stigmatiser la différence. Dès lors, nous comprenons que toute situation où la personne est vue comme étant différente aux yeux des autres est prétexte à victimisation. Les boucs émissaires sont bien souvent des élèves qui échappent à la norme sociale établie par leurs pairs. Les moqueries peuvent se fixer autour d'une couleur de peau ou de cheveux, d'une croyance religieuse ou philosophique, d'une origine sociale ou ethnique, d'un style vestimentaire, d'une orientation sexuelle, d'un handicap, du fait d'être intellectuellement précoce et encore bien d'autres critères. Dans la plupart des cas, la victime n'ose pas s'exprimer car elle pense qu'en parler n'arrangera rien et pourrait même empirer sa situation. Elle a honte, elle se sent coupable de ce qui lui arrive et elle a peur des réactions de son entourage. Par rapport à leurs parents, certains craignent de leur faire de la peine et font en sorte de cacher leur vulnérabilité pour ne pas les inquiéter. À ce propos, dans son interview accordée au magazine *L'Actualité*, Guylain Raza dit : « *Pas un fils au monde ne veut revenir à la maison en disant : "Papa, maman, savez-vous ce qui est en train de m'arriver ? La planète entière rit de moi"*⁴⁸. »

Ensuite, au sein du groupe de harceleurs, nous trouvons un meneur qui détient de l'influence sur les autres et qui peut lui-même être influencé par ses pairs. Il peut donc stimuler et être stimulé par le groupe. Les élèves qui le suivent lui apportent une certaine reconnaissance et donnent de l'importance à ses agissements. Selon Hélène Romano, psychologue, parmi les meneurs, certains peuvent présenter des troubles de la personnalité comprenant la non-intégration de la loi, la non-intégration de la sanction et la

⁴⁸ TRUDEL, Jonathan, *Star Wars Kid brise le silence*, 8 mai 2013, [en ligne], in *L'Actualité*, <<http://lactualite.com/societe/2013/05/08/le-retour-du-star-wars-kid/>>

non-culpabilité. Il peut également y avoir des enjeux liés à des problèmes éducatifs. Ces meneurs constituent une minorité. Comme ils éprouvent du plaisir à intégrer le groupe, s'ils se retrouvent isolés et qu'ils ne peuvent plus mener celui-ci, ils auront plus de mal à agir à titre individuel⁴⁹.

Le meneur est souvent entouré de ses acolytes qui encouragent et renforcent les actes négatifs. Ceux-ci peuvent également endosser le rôle d'exécutant et agir à la demande du meneur ou d'autres membres du groupe. Il peut également y avoir des élèves qui imitent ou reproduisent les agissements des membres du groupe dans l'objectif d'être intégré par celui-ci ou d'éviter d'en être exclu, au risque d'en devenir la cible.

Ces élèves-là sont des suiveurs qui ont l'inquiétude d'être seuls et d'être rejetés du groupe. Ce sont des personnes sensibles, qui se culpabilisent, qui sont capables de comprendre les enjeux, de comprendre qu'ils ont blessé l'autre parce qu'ils ont intégré les règles. Ils ne présentent pas de problème psychologique particulier et n'ont pas nécessairement reçu une mauvaise éducation. Ceux-là constituent la grande majorité et peuvent être pris en charge plus facilement.

Illustrons ces propos par un extrait de *Retour à Reims* de Didier Eribon. Dans cette autobiographie, l'auteur relate son vécu par rapport à une situation de harcèlement concernant un élève homosexuel : « *Ainsi, avant même que je ne découvre que c'était de moi qu'elle parlait, l'insulte m'était familière. Je l'ai moi-même employée plus d'une fois et, pour être franc, j'ai continué à l'adresser à d'autres, quand j'avais 14 ou 15 ans, après avoir compris que c'était de moi qu'elle parlait, afin de la détourner de moi, de m'en protéger : avec deux ou trois élèves de ma classe, nous nous moquions d'un garçon du lycée que nous jugions efféminé et que nous traitions de "tapette". En l'insultant, je m'insultais moi-même, par ricochet, et le plus triste, c'est que je le savais confusément. Mais j'y étais poussé par l'irrépressible désir d'affirmer mon appartenance au monde des "normaux", d'éviter le risque d'être exclu de celui-ci. C'était sans doute ainsi une manière de me mentir à moi-même autant que de mentir aux autres : un exorcisme.*

⁴⁹ ROMANO, Hélène, *Idée reçue : « les auteurs ont un problème psychologique ou une mauvaise éducation »*, [vidéo en ligne], Ministère de l'Éducation nationale, publié le 22 octobre 2015, 3 min 29 s, <<https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/experts/idee-recue-les-auteurs-ont-un-probleme-psychologique-ou-une-mauvaise-education-helene-romano/>>

Bientôt, pourtant, je devins le destinataire direct de l'insulte. [...] Elle m'accompagnait partout, pour me rappeler sans cesse que je contrevenais à la règle, à la norme, à la normalité. Dans la cour du lycée, dans le quartier où j'habitais... elle se tenait là, tapie, prête à surgir, et elle surgissait presque inévitablement⁵⁰. »

Parmi les élèves harceleurs, nous pouvons également citer les « harceleurs harcelés ». Ceux-ci sont des jeunes qui ont souvent été victimes de harcèlement et de violence. Ils ont été blessés psychologiquement et cette blessure les fait souffrir à l'intérieur d'eux-mêmes. Dès lors, ils font ressortir la violence subie à l'extérieur, mais pas de façon raisonnée. Ces élèves-là doivent être pris en charge individuellement. Ils ont parfois besoin de soins parce qu'ils peuvent présenter des troubles psychosomatiques et des souffrances psychopathologiques spécifiques d'enfants ou d'adolescents victimes de violence.

Enfin, nous pouvons citer les défenseurs. Ceux-ci interviennent en faveur du souffre-douleur, soit en s'opposant directement aux élèves qui le harcèlent soit en le réconfortant et en le soutenant pendant ou après la situation de harcèlement. Certains le soutiennent en allant chercher de l'aide.

Jusqu'ici, nous avons analysé les fonctions que pouvaient occuper les personnes directement impliquées dans le système du harcèlement. À présent, nous allons examiner la place que prennent les élèves qui sont indirectement impliqués dans ce type de violence scolaire.

Dans une situation de harcèlement, il y a souvent des élèves qui n'interviennent pas directement mais qui sont témoins des agissements du groupe de harceleurs. Ceux-ci peuvent réagir de différentes manières, soit en étant témoins actifs soit en étant témoins passifs. Certains vont rire et encourager les harceleurs et d'autres vont observer la situation sans rien dire, tout en restant en retrait. Ils n'approuvent pas forcément ce qu'ils voient mais ils laissent faire. Ils ne se sentent pas concernés et ne cherchent pas forcément à s'en mêler. Ce type de comportement donne l'impression à la personne victime de harcèlement que tout le monde est au courant mais que personne ne réagit. Celle-ci a honte et craint le regard des autres qui est une humiliation supplémentaire. En se plaçant comme spectateurs, les témoins donnent

⁵⁰ ERIBON, Didier, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, coll. Champs essais, 2010, p. 203-204

du crédit et du pouvoir aux harceleurs car ceux-ci gagnent en popularité, en dominance et en influence sur le groupe. Notons que les témoins jouent un rôle déterminant au sein du processus du harcèlement car, selon l'attitude qu'ils ont, ils peuvent encourager, réduire ou faire cesser ses effets, par exemple en désapprouvant et en apportant leur soutien à la victime.

Avant de clôturer ce point-ci, nous attirons l'attention sur le fait que la position de chacun n'est pas tout à fait figée, d'autant plus que l'adolescence est une période comportant une attitude versatile. Ainsi, un élève en attaquant un autre peut devenir son défenseur. Ce fut le cas de Noah qui a frappé un camarade pour s'amuser avec ses copains. Au début, celui qui se faisait frapper rigolait aussi, jusqu'au jour où il s'est mis à pleurer. Noah s'est rendu compte qu'il lui avait fait du mal et ne voulait pas en arriver là. Dès lors, il a pris la défense de cet élève et s'est positionné contre ses copains qui continuaient à frapper⁵¹.

III.6. Lieux et temps propices au harcèlement scolaire

Avant de commettre des actes de violence, les élèves s'arrangent pour ne pas être vus par un adulte qui pourrait les gronder et les sanctionner. Ils trouvent le champ libre dans des lieux qui ne sont pas, ou moins, surveillés. Ces espaces se situent aussi bien dans l'enceinte de l'école qu'à l'extérieur. Il peut donc s'agir des transports en commun, des cours de récréation, des couloirs, des toilettes, des réfectoires et même des classes lorsque le professeur a le dos tourné. À cela, nous pouvons également ajouter les espaces de communication numérique tels que les ordinateurs, les tablettes et les téléphones portables.

Dans les transports en commun, tels que les cars scolaires, les bus ou les trains, ce sont les mêmes élèves qui se croisent tous les jours, à la même heure, pour effectuer le même itinéraire entre leur domicile et leur établissement scolaire. La régularité des trajets permet la répétition du malmenage d'une victime désignée.

La cour de récréation est un lieu fréquenté par de nombreux élèves de classes et d'âges différents. Les personnes en charge de surveiller la cour ne peuvent pas avoir un œil sur tout le monde en même temps. Il est donc facile pour un adolescent de trouver un recoin moins facile à surveiller.

⁵¹ Noah a été interrogé lors d'un entretien. Ses propos sont retranscrits à l'annexe n°3 de ce mémoire.

Les toilettes peuvent aussi devenir un endroit angoissant pour les élèves victimes de violences scolaires. Certains craignent de se faire frapper, agresser, critiquer et n'y trouvent aucune intimité. Il arrive que des élèves, ne trouvant pas les toilettes accueillantes et sécurisantes, développent des stratégies telles que fréquenter les toilettes du gymnase, les toilettes des professeurs ou alors, ils se retiennent au risque de développer une infection urinaire. Nous pouvons appuyer nos propos par un article publié dans le magazine français *L'Étudiant*. Isabelle Dautresme, journaliste, écrit : « *C'est vrai qu'entre les lancers de trousse, les portes que certains s'acharnent à vouloir ouvrir alors que la toilette est occupée, l'eau qui gicle, les bousculades et les hurlements... il y a de quoi ne pas s'y sentir serein. Henri, en 4e à Rennes, raconte que "des élèves de 3e se faufilent sous les portes des toilettes pour photographier des petits en train de faire leurs besoins." Et au tour de Victor, en 4e à Saint-Cloud, de nous expliquer "le coup de la poussade" : "Quand un garçon fait pipi, on le pousse pour qu'il s'en mette partout." Chez les filles, l'ambiance serait plutôt aux remarques assassines. "Elles (souvent des 3e) sont en groupes postées devant les lavabos et dès qu'une fille rentre dans les toilettes, elles lui font des remarques blessantes sur son physique, ses vêtements", raconte Zoé. Conclusion, "les 6e et 5e qui osent s'y aventurer sont très peu nombreux", commente la collégienne⁵². ».* Nous pouvons affirmer que, sans le regard de l'adulte, la tentation de détourner l'usage principal des toilettes est grande.

Quant aux couloirs des grands établissements, ils sont propices aux bousculades et aux moqueries. Au milieu de l'agitation qui précède l'entrée dans la classe ou dans un autre endroit de l'école, certains élèves trouvent l'occasion de faire du mal sans être vus, ou entendus. Il en va de même pour les élèves qui se retrouvent près de leur casier, avant ou après les cours.

En ce qui concerne les espaces numériques, les adolescents les utilisent principalement pour communiquer avec leurs pairs. Ils s'arrangent pour que les réseaux sociaux qu'ils fréquentent soient hors du contrôle parental. Les jeunes s'inscrivent sur les

⁵² DAUTRESME, Isabelle, *SOS, j'angoisse d'aller aux toilettes de mon collègue !*, 18 février 2014, [en ligne], in *L'Étudiant*, <<https://www.letudiant.fr/college/6e/sos-j-angoisse-d-aller-aux-toilettes-de-mon-college.html>>

mêmes réseaux sociaux que leurs amis et développent une culture qui leur est propre, à l'abri de l'univers des adultes.

III.7. Quelques chiffres

En Belgique, et en particulier en Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe très peu de données sur l'ampleur du harcèlement entre élèves. Pourtant, ce phénomène existe depuis longtemps et il est très répandu en milieu scolaire.

Il arrive que des chiffres soient cités dans les médias mais il est difficile de savoir d'où ils proviennent.

Face au manque de données sur le harcèlement entre élèves, des membres du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) de l'Université catholique de Louvain ont décidé d'établir une enquête sur la prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les résultats de celle-ci ont été publiés en 2014⁵³.

L'enquête du GIRSEF a été menée auprès d'un échantillon de 6.452 élèves allant de la 6^e primaire à la 3^e secondaire. Ceux-ci provenaient de 13 écoles primaires et 77 écoles secondaires réparties sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les participants étaient âgés de 10 à 19 ans. Il y avait presque autant de filles que de garçons participant à l'enquête.

Les résultats indiquent que 16% des élèves déclarent être régulièrement victimes de harcèlement, 14% déclarent être régulièrement auteurs de harcèlement, 5% déclarent être régulièrement à la fois auteurs et victimes de harcèlement, et 65% déclarent être très rarement victimes ou auteurs de harcèlement. Pour ce qui est du type de harcèlement employé, la forme verbale est la plus courante, elle est suivie de la forme relationnelle et physique, puis de la forme matérielle qui est la moins répandue. Le cyber-harcèlement n'a pas été pris en compte.

⁵³ GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie, BAUDOUIN, Noémie, *Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'enquête*, [document électronique], Louvain-la-Neuve, GIRSEF, UCL, février 2014, <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893/datastream/PDF_01/view>

Les réflexions présentes dans la conclusion de ce rapport d'enquête nous semblent intéressantes à retranscrire : « *Les résultats présentés dans ce rapport montrent clairement que le harcèlement est un phénomène très largement répandu en Fédération Wallonie-Bruxelles, touchant un élève sur trois dans l'année où l'étude a été réalisée. Vu les missions assignées à l'enseignement obligatoire et vu les conséquences négatives associées au harcèlement, il s'agit d'un problème qui mérite l'attention des différents acteurs impliqués dans l'éducation des élèves.*

En accord avec d'autres études réalisées dans d'autres pays, les résultats indiquent que les élèves plus jeunes sont davantage victimes et que les garçons sont un peu plus souvent auteurs de harcèlement. Ces effets sont cependant assez faibles. De plus, l'implication dans du harcèlement n'apparaît pas liée à l'origine sociale des élèves.

[...] La proportion d'élèves impliqués dans une situation de harcèlement dans cette étude est un peu plus élevée que la proportion habituellement trouvée dans d'autres pays occidentaux, surtout concernant les auteurs de harcèlement.

[...] Si les études sur le harcèlement ont le mérite d'attirer l'attention sur les dégâts potentiels de l'accumulation de petits faits apparemment banals, une dérive possible est de faire du caractère répétitif des événements un incontournable, en négligeant des faits isolés affectant profondément certains élèves. Une approche inclusive, centrée sur la promotion du respect de chacun(e) et la lutte contre toute forme de malveillance, pourrait donc s'avérer plus fructueuse qu'une approche ciblée étroitement sur le harcèlement⁵⁴. »

En ce qui concerne le cyber-harcèlement, les chiffres sont difficiles à interpréter et les taux de prévalence du phénomène varient d'une recherche à l'autre. Cela est dû au point de vue qui est adopté par rapport au cyber-harcèlement, car la définition qui en est faite peut varier d'une personne à l'autre, de même que le niveau de participation et de la position occupée par le harceleur, le harcelé ou le témoin dans le processus du harcèlement. De plus, le phénomène évolue en même temps que le pourcentage des usagers des réseaux sociaux.

⁵⁴ Id.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une enquête Ipsos⁵⁵ a été menée, en 2015, auprès de 2.500 élèves du secondaire pour le compte du Médiateur francophone. Le sondage indique que 27% des adolescents ont été victimes d'insultes sur Internet et 25% avouent avoir eux-mêmes insulté. 11% déclarent avoir été piégés par un imposteur et 14% déclarent avoir découvert sur Internet des photos d'eux qu'ils ne désiraient pas voir publiées⁵⁶. Cependant, nous ne pouvons pas dire que cette étude soit très représentative des situations de cyberharcèlement car elle ne précise pas la mesure dans laquelle une photo ou une insulte a pu causer du tort, de l'inconfort, de la honte ou du désespoir, ni même si un quelconque acte négatif a été répété à plusieurs reprises. Une image ou un message qui aurait suscité un agacement furtif ou un état de malaise passager ne peut pas être considéré comme du cyberharcèlement, car il n'y a pas eu de brimades à répétition ayant intensifié et démultiplié le sentiment d'agression ou d'humiliation.

Selon Bruno Humbeeck et Willy Lahaye, les chiffres mentionnés par la Consultation nationale d'UNICEF France sont ceux qui correspondent le mieux à la notion de cyberharcèlement. En 2016, 21.930 jeunes Français âgés de 6 à 18 ans, dont 52% avaient entre 12 et 18 ans, ont participé à cette étude. Celle-ci révèle que 10% des enfants et des adolescents estiment avoir déjà été harcelés ou agressés sur Internet ou sur les réseaux sociaux⁵⁷. Notons que parmi les participants âgés de 12 à 18 ans, plus d'un sur quatre a déjà pensé au suicide. Le phénomène du cyberharcèlement est à prendre au sérieux car une agression pouvant être intensifiée et démultipliée par le biais des médias sociaux risque d'accroître les pensées et le passage à l'acte suicidaires, et ce d'autant plus si l'adolescent est déjà fragilisé par des souffrances psychoaffectives. Certains peuvent déjà éprouver un sentiment de profond malaise à cause des relations tendues au sein de leur famille, de leur établissement scolaire ou dans leur environnement proche, qu'il soit réel ou virtuel. Une situation de cyberharcèlement qui viendrait s'ajouter aux problèmes d'un adolescent déjà fragilisé ne ferait que lui ajouter un obstacle difficilement surmontable.

⁵⁵ Ipsos est une entreprise de sondages française et une société internationale de marketing d'opinion créée en 1975. Elle a été fondée par Didier Truchot, qui en est l'actuel président et directeur général.

⁵⁶ CENTRE JEAN GOL, *Le cyberharcèlement des enfants & des adolescents*, [document électronique], Bruxelles, Les Études du Centre Jean Gol, 2017, p.7 <http://www.cjg.be/wp-content/uploads/2017/03/CJG_ETUDE_Cyber_Harcelement.pdf>

⁵⁷ UNICEF France, *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Le lieu de vie comme marqueur social*, [document électronique], Paris, Consultation nationale des 6/18 ans, UNICEF France, 2016, <<https://www.unicef.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-unicef-france-consultation-droits-enfants-2016.pdf>>

III.8. Causes du harcèlement scolaire

Dans ce point, nous tenterons de comprendre les causes du harcèlement scolaire, et plus largement, les causes de la violence qui déclenchent ce phénomène.

Dans le processus de communication appelé *Communication NonViolente*⁵⁸, conçu par le psychologue Marshall Rosenberg, il est expliqué que personne ne naît intrinsèquement mauvais ou belliqueux. En revanche, un comportement violent chez un individu peut être la conséquence de la frustration qui résulte d'un besoin non assouvi. Notons que neuf besoins fondamentaux englobent les besoins humains. Il s'agit des besoins physiologiques, du bien-être physique, tels que manger, boire, dormir; des besoins de sécurité, d'empathie, de compréhension; des besoins de créativité; des besoins d'amour, d'intimité; des besoins de jeu, de distraction; des besoins de repos, de détente, de récupération; des besoins d'autonomie; des besoins de sens et des besoins de spiritualité. Le Centre pour la Communication NonViolente précise que la liste des besoins n'est ni exhaustive ni définitive.

Un comportement violent peut également être la conséquence d'une émotion qui n'a pas été exprimée ou entendue. Pour certaines personnes, l'agressivité est le seul moyen de libérer les tensions et les émotions accumulées.

D'autres personnes qui se retrouvent face à l'insécurité, à l'injustice, à la précarité, à la solitude ou au manque affectif se sentent démunies et impuissantes. Certaines auront alors tendance à sombrer dans la déprime, les addictions ou la violence.

De leur côté, les adolescents, en recherche de sens, se sentent souvent incompris, voire ignorés. Pour se faire entendre, certains ne trouveront pas d'autres moyens que d'élever la voix ou d'en venir aux mains.

Nous pouvons également ajouter que tout individu, quel qu'il soit, peut exercer la violence. Il ne faut pas nécessairement être un pervers ou un sadique pour faire du mal à

⁵⁸ L'expression *Communication NonViolente* (CNV) est la traduction française d'une marque déposée aux États-Unis. Les majuscules et l'absence de trait d'union en font partie.

autrui. Selon Hannah Arendt, tout être humain peut commettre le mal le plus atroce s'il n'exerce pas son jugement moral, c'est-à-dire qu'il ne se sent pas responsable de ses actes, qu'il ne s'interroge pas sur sa moralité, qu'il met en suspens ses convictions morales. Pour elle, le mal le plus grand qu'il soit est accompli par des personnes normales, qui n'ont aucune motivation, aucune conviction personnelle, aucun goût pour la méchanceté, aucune tendance démoniaque. Le mal peut être accompli par des humains sans prétention qui ont abandonné leur pouvoir de penser, qui renient leur qualité humaine caractéristique qui consiste à distinguer le bien du mal. Elle a appelé ce phénomène « banalité du mal »⁵⁹.

Pour faire un lien entre les propos de Hannah Arendt et le harcèlement scolaire, nous avons vu, plus haut dans ce mémoire, que le meneur est souvent entouré de ses acolytes qui encouragent et renforcent les actes négatifs. Ceux qui agissent à la demande du meneur peuvent justement se déresponsabiliser en disant qu'ils n'ont fait qu'obéir aux ordres – peut-être par peur des représailles, par crainte de décevoir, pour faire plaisir à ses camarades ou par devoir d'obéissance ? – et qu'ils n'avaient pas l'intention de nuire. Ils peuvent avoir mis leur jugement moral de côté et ne pas se sentir impliqués directement, personnellement. Il en va de même pour les témoins du harcèlement.

Dans un article intitulé *Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire*⁶⁰, Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette expliquent que les adolescents ont tendance à se soumettre aux normes que leur suggère le groupe des pairs afin d'en faire partie intégrante et d'en éviter l'exclusion. Ils vont se plier aux exigences du groupe et reproduire les agissements de ses membres, même s'ils doivent renoncer à leurs propres intérêts ou aux

⁵⁹ Hannah Arendt développe cette idée dans son ouvrage intitulé *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, publié en 1963. En tant que journaliste, elle a assisté au procès d'Adolf Eichmann à Jérusalem, en 1961 et 1962. Ce dernier est un criminel de guerre nazi ayant joué un rôle important dans la déportation des juifs. Hannah Arendt a été étonnée de voir un homme médiocre, avant tout préoccupé par sa carrière, qui n'avait aucune intention hostile, ni de motif, ni de motivation particulière. Il contestait les affirmations du procureur et de l'accusation, il rejetait toute implication personnelle, il assurait qu'il n'avait jamais fait quoi que ce soit de sa propre initiative, qu'il n'avait jamais eu l'intention de faire le bien ou le mal et il répétait qu'il n'avait fait qu'obéir aux ordres.

⁶⁰ BELLON, Jean-Pierre, GARDETTE, Bertrand, *Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire*, [en ligne], in *Diversité – Ville Ecole Intégration. Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs*, septembre 2010 (No. 162), <<http://harcèlement-entre-eleves.com/images/presse/Le%20r%C3%B4le%20des%20pairs%20dans%20la%20constitution%20du%20harc%C3%A8lement%20scolaire.pdf>>

valeurs auxquelles ils étaient attachés. Ce comportement pourra, par exemple, les inciter à boire de l'alcool, à fumer ou à rire à des plaisanteries qu'ils ne trouvent pas vraiment drôles. À l'inverse, certains élèves refusent d'adhérer aux valeurs du groupe ou agissent maladroitement pour tenter de s'intégrer. Parmi ceux-ci, nous pouvons retrouver des élèves harcelés. Ceux-ci sont considérés comme différents aux yeux de leurs pairs et deviennent une proie facile à cause de leur difficulté à s'intégrer. Les éléments qui peuvent constituer un critère de discrimination ou d'exclusion peuvent être, par exemple, un style vestimentaire non conforme à la mode du moment, des goûts musicaux particuliers, ou des centres d'intérêt différents du groupe. Comme l'adolescence est une période de recherche de la norme et que chaque groupe constitue ses propres règles, il se crée une certaine forme d'intolérance à l'égard de ceux qui s'en écartent. Aux yeux des adultes, la différence entre pairs peut paraître insignifiante mais elle peut constituer un handicap décisif à l'intégration d'un adolescent. Les jeunes consacrent tout de même une partie importante de leurs efforts à créer et maintenir des réseaux d'amitiés.

Selon Benoît Galand, certains adolescents commencent à faire du harcèlement lorsque l'opportunité s'offre à eux et que les circonstances s'y prêtent. L'adolescence est une période d'expérimentation de la socialisation, lorsqu'un jeune se rend compte que sa tentative fonctionne et lui apporte des bénéfices, il continue. Dès lors, la relation comportant un déséquilibre des rapports de forces s'entretient. Nous pouvons souligner que les jeunes ne deviennent pas soudainement machiavéliques pour autant. En effet, il peut arriver qu'un adolescent exerce un abus de pouvoir uniquement au sein de son établissement scolaire et pas en dehors. Au sein de sa famille ou des mouvements de jeunesse, par exemple, il peut se montrer calme et exemplaire. Cela explique que des parents peuvent tomber des nues lorsqu'ils apprennent que leur enfant en embête un autre. En effet, un jeune harceleur ne se comporte pas de la même manière partout, il peut avoir trouvé une faille chez une personne de l'école qu'il n'a pas trouvée ailleurs⁶¹.

Du côté de la victime du harcèlement, Benoît Galand discerne deux caractéristiques majeures : l'environnement social et la difficulté émotionnelle. D'un côté, la cible est une personne plus isolée, ayant moins de relations avec ses pairs ou avec les adultes. De l'autre côté, elle traverse un moment difficile, elle peut ne pas se sentir bien suite à un redoublement,

⁶¹ Référence : les propos de Benoît Galand se trouvant à l'annexe n°5 de ce mémoire.

à une rupture amoureuse ou à des problèmes familiaux. Le problème est que le harcèlement comporte les mêmes conséquences, qui sont le fait d'être exclu du groupe, d'éprouver un sentiment de malaise, d'avoir peur et de ressentir des émotions négatives. Il est donc difficile de savoir si le harcèlement a commencé à cause de l'attitude de la personne, dans le sens où le fait qu'elle soit plus fragile à un moment donné constitue un choix pour le harceleur ou si son mal-être est une conséquence du harcèlement. À l'inverse, le harcèlement ne pourra pas démarrer aussi facilement face à une personne qui semble bien dans sa peau et qui est entourée d'amis la soutenant, parce que cette personne sera plus à même de réagir et de remettre l'agresseur à sa place⁶².

Nous pouvons ajouter que la violence, dans une situation de harcèlement, se produit de manière graduelle, par paliers successifs. Au départ, l'humour permet d'isoler la cible progressivement, sous l'apparence d'une forme innocente. Ensuite, les autres camarades commencent à surenchérir et à en rajouter une couche. Ce palier peut très vite être dépassé par la virulence des commentaires. De cette manière, l'agressivité avance pas à pas et se construit progressivement pour mener vers des formes excessives qui, au début, n'étaient sans doute pas concevables par les protagonistes. Dans un tel contexte, personne ne se sent véritablement responsable ni coupable du processus violent qui s'installe. Nous pouvons constater que l'agressivité peut faire partie d'un effet de groupe, où chacun a le sentiment d'être poussé à commettre des actes ou de suivre certaines personnes même s'ils savent que ce n'est pas bien. Au sein d'une bande, le niveau d'implication individuelle a tendance à se réduire face au sentiment d'appartenance collective. Les individus se réfugient derrière une identité groupale pour légitimer la violence.

Les médias sociaux amplifient la virulence de l'agression car ils conjuguent plusieurs effets tels que l'humour avec de mauvaises plaisanteries, la surenchère des messages, le rejet de toute implication personnelle, l'adhésion à un groupe rassemblé autour d'une cible commune, le fait de ne pas voir la victime en chair et en os et le fait de pouvoir garder l'anonymat. Rappelons-nous que bien souvent, le harcèlement scolaire et le cyber-harcèlement vont de pair. De manière générale, la victime connaît ses agresseurs et les fréquente dans la vie réelle. Sur Internet, les auteurs ne prennent pas conscience de la violence qui peut se déchaîner sur la victime. Selon Bruno Humbeeck et Willy Lahaye, « *la dilution des responsabilités et la mise en veilleuse de sentiment d'implication sont facilitées*

⁶² Ibid.

par la forme même du média et par son utilisation en tant qu'instrument de prestige social. C'est pour cela que les stratégies éducatives visent soit à stimuler l'empathie, en remettant dans le champ des échanges réels ce qui a été déplacé dans le champ virtuel (par exemple, en favorisant l'échange des regards et une expression émotionnelle authentique dans les groupes de parole), soit à sanctionner sans blâmer les conduites déviantes qui mènent à ces formes d'usage asocial des réseaux sociaux⁶³. »

III.9. Conséquences du harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire peut avoir un impact sur tous les élèves directement ou indirectement impliqués dans une situation de harcèlement. Les conséquences sont psychologiques, sociales et scolaires.

Le cyber-harcèlement peut également entraîner un impact important sur les protagonistes et sur la victime en particulier. Rappelons-nous que, bien souvent, le cyber-harcèlement est lié au harcèlement scolaire. Par conséquent, une victime qui se fait harceler sur les médias sociaux peut croiser ses agresseurs dans sa vie quotidienne.

Penchons-nous d'abord sur l'impact du harcèlement sur la victime. Celle-ci peut manifester des signes de détresses psychologiques. Parmi ceux-ci, mentionnons le désespoir, la somatisation, la dépression, l'anxiété, le stress, les crises d'angoisse, l'agressivité, les cauchemars à répétition, les troubles alimentaires, les troubles du sommeil, la baisse de l'estime de soi, les sentiments de culpabilité, d'abandon et d'insécurité. Ses taux d'absentéisme scolaire peuvent augmenter et ses résultats baisser. Le harcèlement entraîne un effondrement identitaire chez celui qui le vit. Certaines personnes, plus fragilisées, vont jusqu'à faire des tentatives de suicide.

En Belgique, plusieurs cas de suicides d'adolescents sont connus. La plupart étaient victimes de harcèlement sur les réseaux sociaux tels que Facebook ou Ask.fm. Leur entourage n'a rien vu venir, ni l'école ni leurs parents. Les parents de certains de ces jeunes ont participé à la médiatisation des faits afin de sensibiliser les élèves.

⁶³ HUMBEECK, B., LAHAYE, W., BERGER, M., *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires*, Mont-Saint-Guibert, VAN IN, 2017, p. 68

Parmi les victimes, nous pouvons citer Louise, retrouvée pendue à la balançoire de son jardin, à Bois-de-Villers, le 3 septembre 2014. Elle avait 16 ans. À la suite de ce drame, une action de sensibilisation et d'e-prévention liée aux risques de l'utilisation d'Internet a été menée par Voo, en collaboration avec Olivier Bogaert, commissaire à la Computer Crime Unit, avec la Police fédérale et avec le papa de Louise, Bernard Altenhoven. L'action baptisée #No hate network – Le téléphone de Louise⁶⁴ vise à promouvoir l'utilisation plus responsable d'Internet.

Parmi les victimes de harcèlement, nous pouvons également citer Madison, retrouvée pendue à son domicile, à Herstal, le 9 février 2016. Elle avait 14 ans. Le 3 décembre 2016, Laura a été retrouvée morte dans sa chambre, dans la région de Durbuy. Elle avait 12 ans. Sarah, harcelée depuis sa deuxième primaire, est décédée le 8 mars 2018, à Liège. Elle avait 17 ans.

Le témoignage de Pauline, harcelée pendant trois ans au sein de son établissement scolaire, montre bien l'impact que le harcèlement peut avoir sur une victime : *« Personne ne me soutenait dans la classe. Je ravalais mes larmes, sans rien dire, et sortais de la cour de récréation. Je n'éclatais en sanglots qu'une fois dehors. Pleurer au lycée, certainement pas. Devant mes parents, encore moins. Je m'attelais à ne rien leur dire au cours de ces trois années. Si je ne parvenais pas à m'intégrer, c'était de ma faute et je ne voulais pas leur faire part de ce que je considérais comme un échec. [...]*

Mes professeurs ne voyaient toujours rien, ou plutôt faisaient mine de ne rien voir. Peut-être estimaient-ils qu'étant donné que je travaillais bien et que je ne bavardais pas pendant les cours, il n'était pas nécessaire de regarder au-delà des notes. J'avais régulièrement des pensées suicidaires, des envies de me pendre pour mettre fin à tout ça. J'en parlais à ma bonne copine, qui me confiait que, de son côté, lorsqu'elle rentrait le soir, elle avait envie de se jeter du pont sur lequel elle passait. Il nous est arrivé plusieurs fois de nous retrouver dans la cour et de pleurer ensemble. Mais c'est aussi à cette période que je me suis forgée une volonté de fer.

Le harcèlement laisse des traces. Je souffre de problèmes de sommeil depuis le lycée et de cauchemars récurrents. J'ai également une confiance en moi extrêmement fragile. J'ai fait

⁶⁴ Dès l'entrée sur le site www.letelephonedelouise.com, nous pouvons voir une pièce virtuelle remplie de ballons sur lesquels sont inscrits des messages de haine que recevait Louise. Ces ballons représentent les bulles de messageries fréquemment utilisées par les jeunes. Pour marquer son engagement dans la lutte contre le cyber-harcèlement, l'internaute est invité à signer un manifeste reprenant les règles fondamentales de la bonne utilisation d'Internet et du respect des autres. Les victimes ou témoins de cyber-harcèlement pourront quant à eux trouver sur le site l'aide nécessaire pour réagir face à ce problème.

une dépression. J'ai dû prendre des somnifères et des antidépresseurs pour retrouver le sommeil. Les envies de suicide sont revenues à plusieurs reprises. Je fais aussi une crise de panique par an et je souffre d'anxiété, de stress, et même d'anxiété sociale selon la psychologue que je vois actuellement⁶⁵. »

En ce qui concerne les élèves harceleurs, nous avons vu qu'il existait différents profils tels que les meneurs, les suiveurs et les harceleurs harcelés. Les conséquences peuvent être différentes en fonction des profils. Leurs points communs sont qu'ils peuvent tous éprouver un vécu scolaire négatif, être en souffrance et éprouver des difficultés à gérer leur agressivité. Ils se retrouvent également face aux risques d'échec et de décrochage scolaire.

Selon Nicole Catheline, pédopsychiatre, les meneurs sont plus susceptibles d'évoluer vers la délinquance et d'autres conduites à risque telles que la consommation d'alcool ou de drogue. Notons que ces cas sont des cas extrêmes et que ce n'est pas une généralité chez tous les meneurs.

Les suiveurs peuvent éprouver un sentiment de honte et de culpabilité lorsqu'ils se rendent compte que leurs actes sont blessants.

Quant aux harceleurs harcelés, ce sont des élèves blessés psychologiquement, qui peuvent présenter des troubles psychosomatiques et des souffrances psychopathologiques spécifiques d'adolescents victimes de violence.

Du côté des témoins, face à une situation de harcèlement à l'école, ceux-ci sont exposés à un sentiment d'insécurité et de stress. Cela peut provoquer, chez eux, des signes d'anxiété, de culpabilité et de honte. Ils se retrouvent souvent démunis et ne savent pas toujours comment réagir. Ils peuvent également avoir une perception négative du climat scolaire où semble régner la loi du plus fort et celle du silence.

Ces conséquences démontrent que le harcèlement scolaire est un problème à prendre très au sérieux et qu'il est important de garder un œil attentif sur le comportement des adolescents au sein de leur établissement scolaire ou de leur domicile familial. Il peut arriver qu'un jeune traverse des moments difficiles et que son comportement ou son humeur change

⁶⁵ PAULINE, *Harcèlement scolaire. « J'étais le vilain petit canard »*, mai 2018 [en ligne], in *Psychologies Magazines*, <<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/Harcèlement-scolaire-J-etais-le-vilain-petit-canard>>

pendant quelques jours. Mais si cela dure et que ce changement s'installe sur plusieurs semaines, c'est peut-être le signe qu'il ne parvient pas à dépasser la difficulté de se sortir d'une mauvaise situation et qu'il n'arrive pas à trouver de solution tout seul.

Les exemples dramatiques de suicides prouvent qu'il est fondamental d'éduquer les jeunes aux médias sociaux et de leur expliquer les dangers d'Internet, d'autant plus que les auteurs de harcèlement ont la possibilité de garder l'anonymat et d'amplifier la violence qui se déchaîne par leurs propos haineux.

IV. Conclusion

En conclusion de ce chapitre, nous commencerons par établir le lien entre le contenu de la première partie et les adolescences postmodernes. Nous comprendrons mieux d'où vient ce concept.

La raison pour laquelle nous avons introduit le terme « adolescences postmodernes » est que les adolescents d'aujourd'hui – tout comme les autres individus postmodernes depuis les années 60 – ne partagent plus les grands récits fondateurs, qu'ils soient politiques, sociaux ou religieux. Avant eux, les prémodernes s'inspiraient du passé, se reposaient sur la tradition et reproduisaient les anciens modèles, tandis que les modernes avaient confiance en l'avenir et croyaient en l'avènement d'une meilleure société grâce au progrès scientifique. Pour l'individu postmoderne, les références du passé sont obsolètes et l'avenir ne réserve plus autant de promesses, il est incertain vu l'accélération du développement de la technique. Dans cette nouvelle société, comme chaque principe et chaque modèle sont rendus plus vite inadaptés et inopérants, l'individu doit constamment inventer de nouveaux modes de régulation des pratiques sociales, de nouveaux modes de vie. En ce sens, il devient de plus en plus difficile pour les aînés d'apporter un modèle et des références solides aux jeunes générations.

La postmodernité est synonyme de fragmentation : fragmentation de l'individu qui fait écho à la fragmentation de la société. Stimulée par le développement d'Internet, l'identité devient plus flexible, se démultiplie et se fragilise. Ne se référant plus à des modèles, l'individu postmoderne se sert de plusieurs masques pour jouer de sa personne.

Les individus postmodernes accordent non seulement une place centrale à l'instant présent – nous pouvons même dire à l'immédiateté – mais aussi à l'imaginaire, ce qui en fait de grands consommateurs de jeux vidéo, de séries, de films ou même de livres. Quant aux réseaux sociaux, ils font partie intégrante de leur vie quotidienne et de leur espace social. Disons que les individus postmodernes sont, en quelque sorte, des consommateurs d'images. Notons que les adolescents se partagent de nombreux messages et images sur les réseaux sociaux, à tel point que nous pouvons les qualifier d'individus hyperconnectés. En ce sens, nous aurions pu parler d'adolescences hypermodernes. Cependant, nous avons choisi de garder la notion de postmodernité car celle-ci est actuellement plus acceptée en la matière.

Retenons que depuis la popularisation d'Internet et des réseaux sociaux, dans les années 1990, notre mode de vie s'est considérablement modifié. En effet, les interactions d'adolescents entre eux et avec des adultes changent, la frontière entre l'espace public et l'espace privé rétrécit, l'obtention de la reconnaissance passe d'abord par l'apparence et le regard des autres, entraînant une mise en scène de soi dans les médias sociaux – et dans les écoles. À cela, nous ajoutons que l'anonymat sur Internet permet un déchaînement de violence qui passe non seulement par les mots, mais aussi par les images.

Dans certains cas, la violence sur Internet peut se traduire en cyber-harcèlement. Tout comme pour le harcèlement, il s'agit d'un acte répété, avec l'intention de nuire à une personne en créant un déséquilibre dans la nature de la relation. Dans une situation de cyber-harcèlement, nous retrouvons également le triangle agresseurs, victimes, témoins. La seule différence est que les réseaux sociaux amplifient la situation et que le harcelé ne trouvera pas plus de tranquillité en rentrant chez lui. Le harcèlement a la faculté de pénétrer la sphère intime.

Rappelons-nous que les adolescents n'ont pas toujours conscience des conséquences de leurs actes et que la victime peut courir des risques non négligeables. Dès lors, nous en déduisons qu'il est important de mettre en place des dispositifs de prévention et d'intervention pour lutter contre le harcèlement et le cyber-harcèlement. D'autant plus que ces phénomènes sont largement répandus sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, touchant approximativement un élève sur trois.

Pour terminer, nous insistons sur le fait que l'école a un rôle essentiel à jouer dans la prévention et l'intervention de lutte contre le harcèlement car, même si certains actes négatifs paraissent minimes aux yeux du personnel éducatif, ils ne le sont pas forcément aux yeux de la personne qui les subit. Après avoir parcouru les différents espaces propices au harcèlement, nous avons également constaté que celui-ci pouvait se poursuivre hors de l'établissement scolaire, par le biais des réseaux sociaux ou dans les transports en commun.

CHAPITRE II. RESPONSABILITÉ DES ADULTES ET CADRE D'INTERVENTION

I. Introduction

Après avoir étudié le processus du harcèlement entre adolescents, nous en avons déduit qu'il était important de mettre en place des outils de prévention et d'intervention et que l'école avait un rôle essentiel à jouer. Par conséquent, il nous semble pertinent de connaître les dispositifs mis en place sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour lutter contre le harcèlement.

Notre deuxième chapitre sera divisé en trois grandes parties. Dans la première, nous nous concentrerons sur le cadre légal en Belgique et dans l'enseignement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour savoir s'il existe des lois ou des instructions, visant à lutter contre le harcèlement. Dans la deuxième section, nous nous pencherons sur le contenu des formations proposées aux professeurs et aux éducateurs pour savoir si la thématique du harcèlement y est abordée et de quelle manière. La raison pour laquelle nous avons décidé de nous concentrer sur la formation des professeurs et des éducateurs est que ceux-ci sont le plus souvent en contact avec les élèves. Au sein de l'établissement, ces adultes se trouvent en première ligne en cas de problème avec les jeunes. Dans le troisième volet, nous passerons en revue les différents services et instances auxquels les professeurs et les éducateurs peuvent faire appel pour aller plus loin dans la démarche de prévention et d'intervention.

Ce chapitre nous permettra de découvrir les outils dont disposent les membres du personnel éducatif pour lutter contre le harcèlement.

II. Cadre légal

II.1. Cadre légal général

II.1.1. Code pénal

Constatons d’abord que le chapitre IVbis du Code pénal est consacré au harcèlement. Dès lors, il nous semble intéressant de citer les articles de loi qui y sont repris:

« Art. 442bis. Quiconque aura harcelé une personne alors qu'il savait ou aurait dû savoir qu'il affecterait gravement par ce comportement la tranquillité de la personne visée, sera puni d'une peine d'emprisonnement de quinze jours à deux ans et d'une amende de cinquante [euros] à trois cents [euros], ou de l'une de ces peines seulement.

[Si les faits visés à l'alinéa 1er sont commis au préjudice d'une personne dont la situation de vulnérabilité en raison de l'âge, d'un état de grossesse, d'une maladie, d'une infirmité ou d'une déficience physique ou mentale était apparente ou connue de l'auteur des faits, la peine minimale prévue à l'alinéa 1er sera doublée.]

Art. 442ter. Dans les cas prévus par l'article 442bis, le minimum des peines correctionnelles portées par cet article peut être doublé, lorsqu'un des mobiles du délit est la haine, le mépris ou l'hostilité à l'égard d'une personne en raison de sa prétendue race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, de son état de santé actuel ou futur, d'un handicap, de sa langue, de sa conviction politique, de sa conviction syndicale, d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale⁶⁶. »

Selon Nathalie Dasnoy, membre du service juridique du Secrétariat général de l’Enseignement catholique, « l’article 442bis du Code pénal incrimine les comportements harcelants dont l’auteur savait ou aurait dû savoir qu’ils affecteraient gravement la

⁶⁶ Code pénal, art. 442bis et 442ter, disponible sur

http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?language=fr&caller=list&cn=1867060801&la=f&fromtab=loi#LNK0125

tranquillité de la personne. De jurisprudence constante, il s'agit de toute forme de comportement déviant, quel que soit le but poursuivi par l'auteur⁶⁷. »

Selon Nathalie Denies, juriste au Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme et les discriminations, « *au niveau juridique, le harcèlement fait l'objet de l'article 442bis du Code pénal. Le harcèlement lui-même n'est pas défini dans le texte. Ce délit concerne un ou des actes intentionnels qui portent gravement atteinte à la tranquillité d'une personne. En droit, le caractère répétitif de l'acte n'est pas nécessaire pour qu'il soit qualifié de harcèlement⁶⁸. »*

Nous pouvons aller plus loin en citant les articles 443 et 444 se trouvant dans le chapitre V du Code pénal. Celui-ci est consacré aux atteintes portées à l'honneur ou à la considération des personnes : « *Art. 443. Celui qui, dans les cas ci-après indiqués, a méchamment imputé à une personne un fait précis qui est de nature à porter atteinte à l'honneur de cette personne ou à l'exposer au mépris public, et dont la preuve légale n'est pas rapportée, est coupable de calomnie lorsque la loi admet la preuve du fait imputé, et de diffamation lorsque la loi n'admet pas cette preuve.*

Art. 444. Le coupable sera puni d'un emprisonnement de huit jours à un an et d'une amende de vingt-six [euros] à deux cents [euros], lorsque les imputations auront été faites :

Soit dans des réunions ou lieux publics;

Soit en présence de plusieurs individus, dans un lieu non public, mais ouvert à un certain nombre de personnes ayant le droit de s'y assembler ou de le fréquenter;

Soit dans un lieu quelconque, en présence de la personne offensée et devant témoins;

Soit par des écrits imprimés ou non, des images ou des emblèmes affichés, distribués ou vendus, mis en vente ou exposés aux regards du public;

Soit enfin par des écrits non rendus publics, mais adressés ou communiqués à plusieurs personnes⁶⁹. »

⁶⁷ DASNOY, Nathalie, *Ce que dit le droit*, in *Dossier. Harcèlement à l'école : l'affaire de tous ?*, entrées libres, novembre 2017 (No. 123), p.7

⁶⁸ DENIES, Nathalie, *Qu'est-ce que le harcèlement ?*, 2015, [en ligne], <<https://www.reseau-prevention-harcèlement.be/questions-frequentes-des-parents/a1-qu-est-ce-que-le-harcèlement/>>

⁶⁹ Code pénal, art. 443 et 444, disponible sur

http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?language=fr&caller=list&cn=1867060801&la=f&fromtab=loi#LNK0127

II.1.2. Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination

Le décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, datant du 12 décembre 2008, donne une définition spécifique du harcèlement scolaire. Citons cette définition qui se trouve à l'article 16, dans le chapitre II consacré au domaine de l'enseignement : « 1° « *Harcèlement* » : les conduites indésirables, abusives et répétées, se traduisant notamment par des comportements, des paroles, des intimidations, des actes, des gestes et des écrits unilatéraux, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un bénéficiaire de l'enseignement [...], ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant⁷⁰. »

Dans ce même chapitre, à l'article 18, nous pouvons lire ces lignes : « *Sous réserve de l'article 6, aucune justification à la distinction directe fondée sur une prétendue race, la couleur de peau, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, n'est admissible en ce domaine*⁷¹. »

Nous pouvons également mentionner l'article 23 de ce même chapitre : « *Le harcèlement et le harcèlement sexuel subis par un bénéficiaire de l'enseignement [...] sont prohibés en application du présent chapitre lorsqu'ils se manifestent dans le cadre d'un enseignement prodigué sans que le programme d'étude ne prévoie une forme de travail effectué dans l'établissement d'enseignement*⁷². »

Dans le décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, le chapitre III est consacré aux dispositions protectionnelles et sanctionnelles de nature civile. Dès lors, il nous semble intéressant de mentionner les articles 46, 47 et 49 de ce chapitre : « *Article 46. - § 1er. En cas de discrimination, la victime peut réclamer une indemnisation de son préjudice en application du droit de la responsabilité contractuelle ou extracontractuelle. Dans les circonstances ci-après visées, la personne qui a contrevenu à l'interdiction de la discrimination doit verser à la victime une indemnité correspondant, selon le choix de la*

⁷⁰ Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, art. 16, disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

⁷¹ *Id.*, art. 18

⁷² *Id.*, art. 23

victime, soit à une somme forfaitaire fixée conformément au § 2, soit au dommage réellement subi par la victime. »

Article 47. - Le juge peut, à la demande de la victime de la discrimination, des organes visés à l'article 37, de l'un des groupements d'intérêts visés à l'article 39, du ministère public ou de l'auditorat du travail lorsqu'il a lui-même saisi la juridiction, condamner au paiement d'une astreinte l'auteur de la discrimination pour le cas où il ne serait pas mis fin à celle-ci. Le juge statue conformément aux articles 1385bis à 1385nonies du Code judiciaire.

Article 49. - Le Gouvernement peut suspendre ou retirer la subvention, l'agrément ou la reconnaissance des associations visées à l'article 30 du présent décret lorsqu'il constate que cette association a commis une discrimination⁷³. »

Selon Nathalie Dasnoy, qui fait référence au décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, *« l'école se voit investie, sous peine d'astreinte, d'une obligation de moyens afin de mettre fin au harcèlement discriminatoire⁷⁴. »*

En vertu de ces lois, nous pouvons constater que le harcèlement est prohibé et punissable. Le harceleur pourra être sanctionné et la victime a le droit d'être indemnisée. Si un mineur a commis des faits punissables, il incombe au tribunal de la jeunesse de prendre des mesures à son égard.

II.2. Cadre légal en milieu scolaire

II.2.1. Décret « Missions »

Dans le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement, voyons quelles mesures peuvent être prises contre le harcèlement scolaire.

Si nous nous penchons sur l'article 81 du décret « Missions », nous constatons que le harcèlement, quelle que soit sa forme, peut être sanctionné par une exclusion définitive :

⁷³ *Id.*, art 47, 48 et 49

⁷⁴ *Op. cit.*, DASNOY, Nathalie, *Ce que dit le droit*.

« Art. 81. § 1^{er}. Un élève régulièrement inscrit dans un établissement de la Communauté française, ne peut en être exclu définitivement que si les faits dont l'élève s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettent l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou moral grave.

§ 1er/1. Sont, notamment, considérés comme faits portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive :

1° tout coup et blessure portés sciemment par un élève à un autre élève ou à un membre du personnel, dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité même limitée dans le temps de travail ou de suivre les cours;

[...]

9° le fait d'extorquer, à l'aide de violences ou de menaces, des fonds, valeurs, objets, promesses d'un autre élève ou d'un membre du personnel dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci;

10° le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève ou un membre du personnel une pression psychologique insupportable, par insultes, injures, calomnies ou diffamation.

§ 1er/2. Lorsqu'il peut être apporté la preuve qu'une personne étrangère à l'établissement a commis un des faits graves visés au paragraphe 1er/1, sur l'instigation ou avec la complicité d'un élève de l'établissement, ce dernier est considéré comme ayant commis un fait portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive prévue aux articles 81 et 89 du décret.

L'alinéa 1er n'est pas applicable à l'élève mineur pour un fait commis par ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale⁷⁵. »

⁷⁵ Décret « Missions », art. 81 disponible sur
<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/1997/07/24/1997029337/justel#Art.81>

Il serait intéressant de mentionner ce que le Réseau Prévention Harcèlement ajoute comme précisions à l'article 81 du décret « Missions ». Selon ce réseau, l'élève doit être reconnu comme auteur des faits reprochés, c'est-à-dire qu'il ne peut pas être tenu responsable des actes commis par autrui. L'établissement doit aussi être en mesure d'apporter, de manière précise, la preuve des faits reprochés.

Le Réseau Prévention Harcèlement attire l'attention sur le fait que l'école a le choix d'exclure un élève, elle n'en est pas obligée, même si l'adolescent a commis des faits énoncés dans les articles du décret. Trouver la sanction la plus pédagogique fait partie des missions de l'école⁷⁶. Dès lors, il est intéressant de se poser la question suivante : est-ce qu'un renvoi définitif constitue une sanction pédagogique, en sachant que l'exclusion est une sanction lourde de conséquences et que l'établissement doit tenir compte de l'intérêt de l'élève ?

II.2.2. Focale sur la mise en œuvre du plan de pilotage

Dans chaque établissement scolaire sera élaboré un nouveau plan de pilotage d'une durée de six ans, comme prévu dans le décret du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre du plan de pilotage des établissements scolaires. Nous tenterons d'abord de comprendre de quoi il s'agit avant de centrer notre attention sur ce qui est dit sur le harcèlement scolaire. Ensuite, nous établirons un lien entre le plan de pilotage et le Pacte d'excellence⁷⁷ autour de cette même problématique.

Le nouveau plan de pilotage comprend un certain nombre d'objectifs que l'école devra se fixer afin d'améliorer son fonctionnement, de rencontrer ses missions et de contribuer aux objectifs d'amélioration du système scolaire fixé par le Gouvernement de la

⁷⁶ RÉSEAU PRÉVENTION HARCÈLEMENT, *Qu'est-ce que le harcèlement ?*, 2015, [en ligne], <<https://www.reseau-prevention-harcèlement.be/questions-frequentes-des-parents/a1-qu-est-ce-que-le-harcèlement/>>, consulté le 15 juin 2015

⁷⁷ Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est le résultat d'un travail collaboratif entamé en 2015. Il est fondé sur un désir commun à l'ensemble des partenaires des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles : celui de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves.

Fédération Wallonie-Bruxelles. Il comprend aussi un plan d'action qui sera mis en œuvre dans l'établissement en vue d'atteindre ces objectifs⁷⁸.

Plus précisément, le plan de pilotage définit les différentes stratégies de l'école concernant, par exemple, la réussite des élèves, la lutte contre l'échec et le décrochage, les outils numériques, l'accès à la culture et aux sports, la promotion à la citoyenneté, l'orientation, les discriminations, l'intégration des élèves à besoins spécifiques, le travail en équipe, la formation du personnel et la collaboration avec les parents⁷⁹.

Ce plan de pilotage est important car il modifiera le fonctionnement des établissements scolaires.

Le plan de pilotage est établi dans chaque établissement en trois phases. Lors de la première période, le plan de pilotage sera élaboré à partir du 1^{er} septembre 2018 dans un certain nombre d'établissements et des actions seront mises en œuvre à partir de septembre 2019, étalées sur deux fois trois ans. Les deux autres phases suivront dans les écoles restantes en septembre 2019 et en septembre 2020.

Le plan de pilotage est établi par le chef d'établissement, en collaboration avec l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement et en concertation, le cas échéant, avec les équipes du Centre psycho-médico-social, en tenant compte du contexte spécifique de l'établissement, du projet d'établissement et des moyens disponibles. Le projet d'établissement est, si nécessaire, adapté au contenu du plan de pilotage.

Le plan de pilotage est présenté, selon les conditions de forme et de délais fixées par le Gouvernement, au Service général de l'Inspection, après approbation du Pouvoir Organisateur et avis des organes locaux de concertation sociale et du Conseil de Participation.

En ce qui concerne le harcèlement, l'article 67 du décret « Missions » stipule que le plan de pilotage comprend notamment le point suivant : « §2. k) *Le dispositif de prévention*

⁷⁸ SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Plan de pilotage. Présentation générale*, s.d., [en ligne], <<http://enseignement.catholique.be/secec/index.php?id=2396>>, consulté le 10 juillet 2018

⁷⁹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pilotage et évaluation : travailler à long terme et ajuster*, s.d., [en ligne], <<http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/07/pilotage-et-evaluation-travailler-a-long-terme-et-ajuster/>>, consulté le 10 juillet 2018

et de prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'établissement scolaire, y compris des dispositifs spécifiques concernant le harcèlement, le cyber-harcèlement et les événements d'exception ainsi que les partenariats avec les services de l'aide à la jeunesse et de la médiation scolaire⁸⁰. »

Nous pouvons établir un lien entre l'article 67, §2, du décret « Missions » et le deuxième point du cinquième axe stratégique du Pacte d'excellence, intitulé *Développer la qualité de vie à l'école*. Parmi les cinq dimensions qu'il faut prendre en considération et sur lesquelles il faut agir pour développer la qualité de la vie à l'école, la dimension qui nous intéresse est la suivante : *Développer la prévention et la lutte contre la violence et le harcèlement (y compris les partenariats avec les acteurs extérieurs)*. Dès lors, il nous semble intéressant de citer les propos écrits dans le Pacte d'excellence : « *Si les statistiques concernant le harcèlement à l'école en FWB sont limitées, les différentes sources disponibles soulignent l'importance du problème : en FWB, un élève sur trois serait impliqué dans une situation de harcèlement (auteur ou victime). Les effets négatifs du harcèlement ont été largement démontrés. La lutte contre le harcèlement doit dès lors être une priorité. Certains programmes d'intervention ont déjà été mis en place mais la lutte contre le harcèlement implique plus qu'un renforcement de la réglementation, un réel effort collectif.*

Dans ce cadre, les mesures suivantes sont préconisées :

- 1. Instaurer la formation à la médiation par les pairs dès la première année primaire.*
- 2. Développer un programme à destination des élèves du secondaire en vue de leur permettre d'initier eux-mêmes des actions de prévention de la violence. Cette proposition pourrait être mise en œuvre avec un partenariat officiel entre les services de la jeunesse, de l'aide à la jeunesse, Yapaka et l'enseignement.*
- 3. Renforcer l'esprit critique face aux médias dès la maternelle et éduquer à la maîtrise des réseaux sociaux dès l'école primaire par des formations adéquates.*
- 4. Accompagner les écoles par les outils et supports adéquats dans la mise en place d'un plan de prévention et de gestion des violences en milieu scolaire (dont le harcèlement, le cyber-harcèlement et le racket) en fonction de leur situation spécifique.*

⁸⁰ Décret « Missions », art. 67, §2 disponible sur <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/1997/07/24/1997029337/justel#Art.67>

5. Assurer une bonne préparation du personnel scolaire (y compris les surveillants) pour gérer les conflits entre élèves et la problématique de la violence (détection, médiation, types de violence – par exemple : les jeux dangereux, ...)⁸¹. »

Dans le cinquième axe stratégique du Pacte d'excellence, apparaît le tableau suivant, montrant les objectifs pour la phase d'opérationnalisation de la lutte contre le harcèlement et la violence scolaire :

⁸¹ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N°3 du Groupe central*, [document électronique], Bruxelles, Laurent de Briey Fédération Wallonie-Bruxelles, 7 mars 2017, <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf>, p. 299

Intitulé de l'initiative	Modalités retenues pour la priorisation	Modalités retenues pour la budgétisation	N° de l'initiative
Lutter contre le harcèlement et la violence scolaire	En ligne avec les orientations définies ci-dessus : - Intégré dans les plans de pilotage, l'assistance renforcée aux établissements dans ce cadre (stratégie k des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) ainsi que la réforme des CPMS (initiative OS4.5.a): promotion d'espaces de parole dans les écoles, développement d'un programme à destination des élèves du secondaire en vue de leur permettre d'initier eux-mêmes des actions de prévention de la violence, accompagnement des écoles par des outils et supports adéquats - Intégré dans le tronc commun polytechnique : éduquer à la maîtrise des réseaux sociaux dès l'école primaire par des formations adéquates - Intégré dans le renforcement de la Formation Initiale et Continué des Enseignants : intégration d'une préparation spécifique à ces problématiques dans le contenu des formations - Formation des surveillants : hypothèse d'une formation d'une durée totale de deux semaines en petit groupe (10) pour tout nouveau surveillant - Intégré dans les initiatives relatives au renforcement du maternel et, en particulier, le référentiel maternel: développer les compétences liées au « vivre ensemble » et renforcer l'esprit critique face aux médias	- En ce qui concerne les éléments intégrés dans d'autres initiatives: intégration au coût des initiatives référencées - En ce qui concerne la formation des surveillants : ~300 nouveaux surveillants par an (source: fichier liquidation de la FWB) formés par groupe de 10 par un formateur de qualité (70 kEUR/an) pendant une semaine - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,1 mEUR	OS5.2.a

Fig. 3 - *Opérationnalisation. Lutter contre le harcèlement et la violence scolaire*, publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans l'Avis N°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, 7 mars 2017.

II.2.3. Des circulaires

Depuis quelques années, des circulaires visant à proposer des dispositifs de prévention et de prise en charge contre le harcèlement scolaire et le cyber-harcèlement sont publiées par le Ministre de l'Éducation. Dans le cadre de notre recherche, nous allons examiner le contenu de ces circulaires de plus près.

Tout d'abord, nous pouvons faire mention de la Circulaire n° 6629 du 27 avril 2018 relative aux appels à projets de l'année scolaire 2018-2019 dans les domaines qui suivent : alimentation équilibrée, harcèlement, cyber-harcèlement, démocratie scolaire et activités citoyennes. Cette circulaire a été émise par le cabinet de Madame la Ministre Schyns afin de soutenir et de valoriser des initiatives proposées par les établissements scolaires. Elle détaille une série d'appels à projets dans les domaines précités. Celui qui nous intéresse est le harcèlement.

L'objectif de cet appel à projets est d'outiller les établissements scolaires afin que chaque école soit en mesure d'intervenir face à la problématique du harcèlement et du cyber-harcèlement. Dans ce but, un soutien financier, dans la limite du budget disponible, peut être octroyé aux établissements scolaires qui organisent une activité de sensibilisation ou de prévention à destination de la communauté éducative – élèves, équipes éducatives et/ou parents – autour de cette question. Parmi les activités, peuvent être proposés une pièce de théâtre, une conférence, un module de formation ou encore une animation en lien avec la thématique du harcèlement ou du cyber-harcèlement. En annexe de la Circulaire n°6629, sont listés, de manière non exhaustive, des opérateurs auxquels les établissements peuvent faire appel, tels que la compagnie Alvéole Théâtre, l'ASBL Loupiote ou l'ASBL Touche Pas à ma Pote en collaboration avec la Ligue d'Impro.

Dans la circulaire, nous pouvons également obtenir de plus amples informations concernant les conditions de participation au projet, les critères de sélection et les étapes de la procédure. Un dossier de candidature est joint à la circulaire afin que tout établissement scolaire subventionné puisse y participer.

Nous pouvons ajouter que trois axes de travail, non cumulatifs, sont proposés dans la Circulaire n° 6629 afin de mettre en place des dispositifs concrets de prévention et de prise en charge de la problématique du harcèlement et du cyber-harcèlement. Les trois axes sont

cités dans les propos qui suivent : « *Le premier axe offre la possibilité d'organiser la formation des élèves de primaire et de secondaire à la médiation par les pairs avec un soutien financier de maximum 3.000 €.*

Le second vise à soutenir, pour les établissements primaires et secondaires, la mise en œuvre d'une activité de sensibilisation ou de prévention avec un soutien financier de maximum 1.500 €.

Le troisième concerne le soutien à la mobilisation des élèves de l'enseignement secondaire avec un soutien financier de maximum 1.000 €⁸². »

Les trois années précédentes, des circulaires du même type ont été publiées. Elles étaient également accompagnées d'un formulaire de candidature pour des appels à projets. La différence est que ces circulaires étaient exclusivement dédiées aux dispositifs de prévention et de prise en charge du harcèlement et du cyber-harcèlement en milieu scolaire. Les circulaires en question sont les suivantes : la Circulaire n° 5415 du 17 septembre 2015, la Circulaire n° 5633 du 1 mars 2016 et la Circulaire n° 6191 du 18 mai 2017⁸³.

La Circulaire n° 5621 du 23 février 2016 intitulée *Mise à disposition du triptyque « Harcèlement à l'école : à qui en parler ? » aux établissements scolaires de l'enseignement secondaire* nous informe que le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé, le 26 août 2015, un ensemble de nouvelles mesures visant à lutter contre le harcèlement et le cyber-harcèlement entre élèves. Dans ce cadre, un triptyque du nom de *Harcèlement à l'école : à qui en parler ?* a été réalisé en collaboration avec le Comité des Élèves francophones. Ce triptyque vise à informer les jeunes sur la problématique du harcèlement et présente les services d'aide auxquels ils peuvent faire appel. Nous apprenons également que ce triptyque est disponible en version électronique sur le site www.enseignement.be/harcelement, rubrique « élèves ».

Madame Lise-Anne Hanse, directrice générale de l'Enseignement obligatoire, rappelle également que la plateforme www.enseignement.be/harcelement recense un ensemble de ressources et d'informations utiles – services d'aide, publications, outils pédagogiques, capsules vidéo – en matière de prévention et de prise en charge du harcèlement entre élèves

⁸² Circulaire n° 6629 du 27 avril 2018 : *Alimentation équilibrée, (Cyber) harcèlement, démocratie scolaire et activités citoyennes - Appel à projets 2018-2019*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Schyns, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44249_000.pdf>, p.2

⁸³ Les détails de l'intitulé de ces circulaires se trouvent dans notre bibliographie.

à destination des équipes éducatives, des parents et des élèves visant à les sensibiliser et les orienter face à cette problématique.

À travers ces circulaires, ainsi qu'à travers les articles concernant le harcèlement dans le décret « Missions », nous pouvons constater qu'une politique de prévention et de prise en charge du harcèlement scolaire est en train de se développer et que des budgets sont prévus pour outiller les établissements. L'objectif final est de réduire significativement et de manière durable le harcèlement en mobilisant tous les acteurs concernés. Dans la Circulaire n° 6191, notre Ministre de l'Éducation, Marie-Martine Schyns, souhaite rappeler *« l'importance de la prévention et de l'anticipation de la gestion de cette problématique au sein des établissements scolaires car le harcèlement et le cyber-harcèlement ont de réelles conséquences en termes de santé mentale et de parcours scolaire sur les élèves et leurs effets se répercutent à long terme chez les victimes, ainsi qu'auprès des témoins⁸⁴. »*

⁸⁴ Circulaire n° 6191 du 18 mai 2017 : *Dispositifs en matière de prévention et de prise en charge du (cyber) harcèlement en milieu scolaire - Appel à projets 2017-2018*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Schyns, [en ligne], <http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6424>, p.2

III. L'axe formation

III.1. Formation initiale

III.1.1. L'agrégation à l'Université catholique de Louvain

L'Université catholique de Louvain organise une formation de trente crédits, comprenant des cours théoriques et des stages pratiques, pour former des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur. Il s'agit de l'agrégation.

L'université organise vingt-trois programmes d'agrégation regroupés en six domaines : arts du spectacle; éducation physique; philosophie, arts et lettres; sciences; sciences économiques, sociales, juridiques, et théologie. Bien que chaque domaine comporte un programme de cours spécifique, ils ont 6 cours en commun. C'est le cas, par exemple, pour le cours intitulé *LAGRE 2020 Comprendre l'adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe*.

Intéressons-nous de plus près au cours *LAGRE 2020 Comprendre l'adolescent en situation scolaire* pour savoir s'il contient des informations sur le harcèlement scolaire. Nous observerons d'abord la fiche descriptive du cours avant de découvrir les notes d'Alice, étudiante en agrégation, en langues et lettres françaises et romanes, qui a été interviewée dans le cadre de ce mémoire.

Dans la fiche descriptive du cours *LAGRE 2020*, nous pouvons lire la liste des thèmes qui y sont abordés :

- « o *L'école : une institution, un lieu de vie, analyse d'une situation complexe*
- o *L'adolescence : phénomène culturel et processus psychique*
- o *L'adolescent face à l'école : attentes, attitudes et représentations*
- o *Les enjeux de la relation enseignant-enseignés : comment se situer dans la relation professeur-élèves ? Comment concilier le rôle d'éducateur et de professeur ?*
- o *Les rapports de l'adolescent à l'autorité scolaire : comment établir une autorité vraie?*
- o *Démotivation et violence dans les écoles secondaires : fantasme ou réalité ?*

o École et santé mentale : la dépression, la toxicomanie, les pratiques déviantes⁸⁵ »

Nous pouvons déjà constater que le thème de la violence dans les écoles secondaires est abordé dans ce cours.

Dans les notes du cours *LAGRE 2020* d’Alice, nous constatons que la thématique du harcèlement scolaire a été abordée lors d’un cours donné le 27 mars 2018 par Nathalie Roland. Celui-ci contient des informations théoriques pour comprendre le phénomène et des pistes pour agir. Ainsi, nous retrouvons des explications sur les différentes formes de harcèlement, les acteurs tels que les harceleurs, les assistants, les victimes, les défenseurs et les témoins, les caractéristiques des harceleurs et des victimes, ainsi que les conséquences du harcèlement. Nous trouvons également des conseils pour établir une procédure d’intervention et pour prévenir le harcèlement en travaillant, par exemple, sur l’empathie et la sensibilisation.

Il nous semble intéressant de citer quelques balises qui ont été données aux étudiants pour agir contre le harcèlement :

« Pièges :

- Agir impulsivement. Ça amène rarement quelque chose de bon. Il faut toutefois agir vite.*
- Ne pas rester seul. Il ne faut pas porter les problèmes seul.*
- Ne pas surprotéger la victime. Ça peut être encore pire. On peut aggraver les choses comme ça.*
- La sanction n’est pas non plus une solution. Ça suffit rarement car on oublie la victime.*

Erreurs de jugement :

- Il ne faut pas juger la situation. Il ne faut pas se poser la question de savoir si la victime mérite ou non sa souffrance. Peu importe, il y a souffrance et donc il faut la prendre en charge. La priorité est de faire cesser le harcèlement avant de punir (parfois ça peut aller jusque retirer la victime de l’école).*

Règle d’or : demander l’avis de la victime. C’est elle qui saura le mieux dire si une intervention est ou non pertinente. Il faut faire confiance à la victime.

[...]

⁸⁵ La fiche descriptive du cours *LAGRE 2020 Comprendre l’adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe* est disponible sur <https://uclouvain.be/cours-2017-lagre2020>.

Les enseignants sous-estiment souvent le harcèlement. Si on ne demande qu'aux enseignants, on n'aura pas une vision significative. En tant qu'adultes, ça nous échappe souvent⁸⁶. »

En ce qui concerne les programmes de prévention, il a été conseillé aux étudiants en agrégation de garder un esprit critique. Les programmes se multiplient mais il y a un manque d'évaluation scientifique sur l'efficacité de certains d'entre eux et ils ne sont pas tous adaptés à la situation de l'établissement. Pour évaluer un programme de prévention, il est préférable de demander directement l'avis des bénéficiaires.

III.1.2. L'agrégation à l'Université libre de Bruxelles

L'Université libre de Bruxelles organise également une formation de trente crédits pour l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Le programme comprend des cours théoriques et des stages pratiques.

À l'Université libre de Bruxelles, il y a dix filières d'études comportant une agrégation : Faculté de Philosophie et Sciences sociales; Faculté de Lettres, Traduction et Communication; Faculté Solvay Brussels School of Economics & Management; Faculté des Sciences psychologiques & de l'Éducation; Faculté des Sciences; École polytechnique de Bruxelles; Faculté de Médecine; Faculté de Pharmacie; Faculté des Sciences de la Motricité; École de Santé publique.

Bien que chaque filière comporte un programme de cours spécifique, elles partagent deux cours en commun qui sont intitulés *EDUC-E-520 Aspects socio-historiques, psychologiques, culturels, éthiques et de neutralité de l'enseignement* et *PEDA-E-510 Pédagogie et didactique, aspects généraux*.

Intéressons-nous de plus près à la fiche descriptive du cours intitulé *EDUC-E-520 Aspects socio-historiques, psychologiques, culturels, éthiques et de neutralité de l'enseignement* pour savoir s'il contient des informations sur le harcèlement scolaire. Comme

⁸⁶ Alice, *Notes de cours : LAGRE 2020 Comprendre l'adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe*, 13 février 2018, p. 65 (Professeurs : Nathalie Roland, Véronique Leroy, Université catholique de Louvain)

nous n'avons pas rencontré d'étudiant de l'Université libre de Bruxelles, dans le cadre de ce mémoire, nous n'aurons pas accès à leurs notes de cours.

Dans la fiche descriptive du cours *EDUC-E-520*, nous voyons que celui-ci se compose en quatre parties distinctes : « Approche socio-historique des systèmes éducatifs » donné par le professeur Philippe Vienne, « Psychologue des adolescents en situation d'apprentissage » présenté par le professeur Alain Colsoul, « Éducation aux médias » proposé par le professeur Pascal Vrebos et « Formation à la neutralité » dispensé par le professeur Jose-Luis Wolfs. Pour aller plus loin, nous pouvons citer le contenu de ces 4 parties :

« Partie 1 : À partir de grilles d'analyse de la forme scolaire et du champ scolaire, examiner la formation historique des systèmes d'enseignement occidentaux (et spécialement belge francophone) et les problèmes sociaux et éducatifs qui peuvent s'y poser (ex : inégalités, violence, etc.)

Partie 2 : Acquérir une meilleure compréhension du fonctionnement de la classe dans l'enseignement secondaire. Prendre en compte les caractéristiques individuelles ou liées à la vie en groupe chez les élèves en période d'adolescence et leur impact sur les apprentissages et la vie scolaire.

Partie 3 : Initier à décoder les médias comme des langages spécifiques qui représentent la réalité et ne la reflètent pas. Utiliser les outils adéquats pour concevoir et pratiquer des démarches pédagogiques d'éducation aux médias dans leurs enseignements respectifs.

Partie 4 : Sensibiliser à différents problèmes d'ordre épistémologique ou éthique auxquels un enseignant peut être confronté en raison de la diversité des convictions et des valeurs des élèves, en référence, en particulier, au cadre légal définissant la neutralité de l'enseignement⁸⁷. »

Dans ce cas-ci, nous ne basons pas sur les notes de cours d'un étudiant pour affirmer que la thématique du harcèlement scolaire a été abordée lors de ce cours. Cependant, il serait fort probable que le professeur Philippe Vienne en ait parlé car il a effectué sa thèse de doctorat sur le thème des violences à l'école et il a publié un ouvrage intitulé *Comprendre les violences à l'école*, en partant d'une approche de terrain. Au vu de la description de la

⁸⁷ La fiche descriptive du cours *EDUC-E-520 Aspects sociohistoriques, psychologiques, culturels, éthiques et de neutralité de l'enseignement* est disponible sur <http://www.ulb.ac.be/programme/cours/2017/EDUC-E520/index.html>.

deuxième partie du cours, il est aussi probable que la thématique du harcèlement scolaire ait été abordée par le professeur Alain Colsoul.

III.1.3. Le bachelier en éducation spécialisée

Pour devenir éducateur spécialisé, il existe des formations données sur trois années dans des Hautes Écoles ou dans l'enseignement de promotion sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le contenu des formations est défini par décret mais il est décliné par les différentes écoles selon leur projet pédagogique.

Dans ce point-ci, nous examinerons la formation de bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif. Comme il existe de nombreuses écoles donnant cette formation, nous choisissons d'étudier le programme de la Haute École en Hainaut et de la Haute École Lucia de Brouckère afin de prendre deux exemples significatifs.

Intéressons-nous d'abord à la formation de bachelier d'éducateur spécialisé donnée à la Haute École en Hainaut. Celui-ci comporte trois volets décrits dans les lignes qui suivent :
« Le premier aborde les notions de base indispensables à une connaissance des publics cibles. Ces apprentissages s'effectuent au travers des divers cours de pédagogie et de psychologie (psychologie générale, psychologie de la personne handicapée ou inadaptée, etc.).

Le second volet développe des compétences socio-économiques et juridiques indispensables à la maîtrise ultérieure des problèmes de gestion et de droit propres à la profession.

Un troisième volet réserve une place prépondérante aux techniques auxquelles recourt l'éducatrice ou l'éducateur sur le terrain : l'éducation plastique, musicale, gestuelle, la pratique de diverses techniques sportives, d'animation, une initiation à la psychomotricité, au secourisme, etc⁸⁸. »

⁸⁸ HAUTE ÉCOLE EN HAINAUT, *Bachelier Éducateur Spécialisé en accompagnement psycho-éducatif*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://www.heh.be/formation-2-29-Bachelier-Educateur-Specialise-en-accompagnement-psychoeducatif>>, consulté le 15 juillet 2018

Dans les cours susceptibles de parler de près ou de loin de la thématique du harcèlement scolaire, mentionnons les cours suivants : *Éducation aux médias*⁸⁹ qui aborde, entre autres, la violence et les comportements à risque chez les jeunes, *Approche psychologique : Psychologie liée aux problématiques sociales*⁹⁰ qui comprend les problématiques de l'enfant et de l'adolescent avec, entre autres, les thématiques du décrochage scolaire et des comportements à risque.

À présent, penchons-nous sur la formation de bachelier d'éducateur spécialisé, donnée à la Haute École Lucia de Brouckère. Sur leur plateforme informatique, nous pouvons lire que « *les axes de la formation s'articulent autour des compétences à développer chez le futur éducateur spécialisé et se répartissent en six domaines : la formation générale, l'éducation à la santé, l'approche sociologique, économique et juridique, les techniques et méthodologies de la profession, la formation en psychologie et psychopédagogie, l'intégration professionnelle à partir des stages pratiques et de leur analyse menée lors des supervisions et des séminaires de pratique et réflexion professionnelle*⁹¹. »

Dans les cours susceptibles de parler de près ou de loin de la thématique du harcèlement scolaire, mentionnons les suivants : *Éducation aux multimédias*⁹² qui inclut du contenu sur le cyber-harcèlement et la sensibilisation au bon usage des nouveaux médias et *Psychologie générale et sociale*⁹³ qui a pour objectif de développer des comportements d'aide adéquats auprès de tout bénéficiaire en difficulté afin d'intervenir efficacement.

⁸⁹ La fiche descriptive du cours *Éducation aux médias* est disponible sur <https://www.heh.be/upload/ects/2017-2018/2017-2018-ES-Mons-1-UE-Education-aux-medias-Partie-I-2876.pdf?quand=1531693413>

⁹⁰ La fiche descriptive du cours *Approche psychologique. Psychologie liée aux problématiques sociale* est disponible sur <https://www.heh.be/upload/ects/2017-2018/2017-2018-ES-Mons-2-UE-Approche-psychologique-Elements-d-appfondissement-II-2791.pdf?quand=1531693525>

⁹¹ HAUTE ÉCOLE LUCIA DE BROUCKÈRE, *La formation d'éducateur(trice) spécialisé(e). Un métier dans le domaine social*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.helddb.be/fr/formations-et-enseignement/formations/pedagogique/bachelier-educateur-specialise>>, consulté le 15 juillet 2018

⁹² La fiche descriptive du cours *Éducation aux multimédias 4* est disponible sur <http://www.helddb.be/images/helddb/fiches-ects/pedagogique/educateur-specialise/UE27.pdf>

⁹³ La fiche descriptive du cours *Psychologie générale et sociale 2* est disponible sur <http://www.helddb.be/images/helddb/fiches-ects/pedagogique/educateur-specialise/UE13.pdf>

Comme nous nous sommes basés sur les fiches descriptives des cours pour obtenir de plus amples informations, nous attirons votre attention sur le fait qu'il n'est pas certain que le harcèlement scolaire ait été abordé lors de certains cours, comme celui de psychologie sociale, par exemple.

III.2. Formation continue

Au sein du domaine de l'enseignement, des formations continues sont organisées dans l'objectif de permettre aux professionnels de l'enseignement d'entretenir, de perfectionner ou d'ajuster leurs connaissances et leurs compétences dans la perspective de les rendre aptes à rencontrer les objectifs du décret « Missions ».

Dans la brochure intitulée *Propositions du CECAFOC & de la Cellule de Conseil et de Soutien Pédagogique* pour l'année scolaire 2018-2019, nous pouvons obtenir de plus amples informations quant à l'organisation de la formation en cours de carrière. Nous lisons qu'il existe trois niveaux d'organisation de la formation continue qui sont :

- « - Le niveau « inter-réseaux », pour l'ensemble des Pouvoirs Organisateurs (P.O.): la formation est organisée par l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC) ;
- Le niveau du réseau auquel le P.O. appartient : pour les écoles secondaires catholiques, c'est le CECAFOC qui organise ces formations ;
- Le niveau de chaque pouvoir organisateur (niveau « établissements/P.O. ») : pour les écoles secondaires catholiques, le CECAFOC agit sur délégation des P.O.⁹⁴ »

Dans ce cadre-ci, nous verrons quelles sont les formations pour l'année scolaire 2018-2019 concernant directement ou indirectement la thématique du harcèlement scolaire. Nous nous concentrerons essentiellement sur les formations proposées par le CECAFOC⁹⁵ aux professeurs et aux éducateurs.

⁹⁴ FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Propositions du CECAFOC & de la Cellule de Conseil et de Soutien Pédagogique : enseignements ordinaire et spécialisé. 2018-2019*, [Document électronique], SeGEC, Bruxelles, 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/images/Brochure%20CECAFOC%202018-2019%20-%20SITE.pdf>>, p.7

⁹⁵ CECAFOC est l'abréviation du Conseil de l'Enseignement catholique pour la Formation en cours de Carrière. Il est construit sur la base d'un partenariat entre les Universités et les Hautes Écoles du Pôle Louvain, la CSC-Enseignement, la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC) et les structures diocésaines.

En ce qui concerne les formations proposées aux professeurs, nous pouvons mentionner la formation intitulée *Réseaux sociaux : quels enjeux pour les adolescents et les enseignants ?*. Par le biais de la description de cette formation, nous constatons que celle-ci correspond à notre thématique : « *Il existe de nombreuses formes de violence visibles et invisibles dans les écoles et au sein des groupes classe. Le harcèlement, la moquerie, le racket, l'exclusion, le cyber-harcèlement en sont des exemples. Il devient parfois très difficile d'enseigner dans de tels groupes. Dans ce cadre, faire réfléchir les adolescents sur les réseaux sociaux est primordial tant au niveau du cyber-harcèlement, du développement du sens critique et de la protection de sa vie privée*⁹⁶. »

Nous pouvons également mentionner la formation intitulée *École numérique : initier les élèves à un usage éthique et responsable d'Internet et des réseaux sociaux*. Des pistes et des outils sont donnés aux participants pour accompagner les élèves vers une navigation respectueuse, positive et sécuritaire, ainsi que pour sensibiliser les jeunes à être actifs et critiques par rapport aux informations trouvées sur Internet et dans les différents réseaux sociaux. La cyber-intimidation fait partie des thèmes qui y sont abordés. Cette formation est également accessible aux éducateurs de l'enseignement secondaire.

Autour du cyber-harcèlement, nous pouvons désigner la formation intitulée *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires. Prévenir, agir, réagir...* donnée par Bruno Humbeeck, chercheur à l'Université de Mons. Cette formation est également accessible aux éducateurs.

Les professeurs ont également accès à la formation intitulée *Médiation par les pairs*, donnée par l'ASBL Le Souffle. Cette formation a pour objectif d' « *amener les jeunes à acquérir des techniques de communication, de gestion des conflits et de prévention des comportements violents, en les aidant à développer les compétences de médiateur visant : la confiance en soi et aux autres, l'intégration sociale, la communication bienveillante, l'écoute empathique, la gestion constructive des conflits, la prise de responsabilité, l'autonomie et l'interdépendance, ... Tout en créant un cadre et un dispositif d'encadrement adulte sécurisant pour les élèves.* »

⁹⁶ SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18med001 : Réseaux sociaux : quels enjeux pour les adolescents et les enseignants ?*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafof/formation.html?mid=5650>>, consulté le 14 juillet 2018

Pour finir, nous pouvons pointer la formation intitulée *Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes*, donnée par Gilles Abel et Fabrice Glogowski. Cette formation a pour but de proposer des pistes permettant de développer l'esprit critique par le dialogue et l'écoute des jeunes au cœur des apprentissages. Cette formation est également accessible aux éducateurs. Elle fera l'objet d'une étude plus approfondie au point suivant de notre chapitre.

En ce qui concerne les formations proposées aux éducateurs de l'enseignement secondaire, nous savons déjà que ceux-ci peuvent accéder aux formations intitulées *École numérique : initier les élèves à un usage éthique et responsable d'Internet et des réseaux sociaux, Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires. Prévenir, agir, réagir..., Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes*.

Plus largement, les éducateurs ont accès à la formation intitulée *Gestion des incivilités et comportements violents*. Cette formation permet d'expérimenter des outils qui aident à prévenir les conflits et à désamorcer les situations susceptibles de générer de la violence à l'école.

La formation intitulée *Techniques de médiation* leur est aussi proposée. Celle-ci a pour objectif de s'approprier des outils de médiation. Des exercices pratiques s'inspirent de situations vécues pour découvrir dans quel cadre la médiation peut être utilisée.

Notons que les éducatrices ayant été interviewées dans le cadre de ce mémoire trouvent que les formations qui leur sont proposées sont très théoriques et qu'il n'y a pas assez de pratique. Elles souhaiteraient avoir des formations qui leur montrent plus de cas concrets et qui leur expliquent ce qu'elles peuvent mettre en place en fonction des situations qui sont présentées⁹⁷.

⁹⁷ Les propos des éducatrices du Lycée Émile Max sont disponibles à l'annexe n°8 de ce mémoire.

III.3. Focale sur la formation *Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes*

Parmi les formations continues de l'année scolaire 2018-2019, le CECAFOC propose celle intitulée *Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes*. Cette formation est donnée par Gilles Abel, formé à la philosophie pour enfants, et par Fabrice Glogowski, conseiller pédagogique de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC)⁹⁸. Elle a pour objectif de proposer des pistes permettant de développer l'esprit critique par le dialogue et l'écoute des jeunes au cœur des apprentissages. Notons que cette formation est une initiative de la FESeC en lien avec son Plan d'Actions Prioritaires 2017-2020.

Cette formation part d'un constat : nous sommes dans une société hyperconnectée dans laquelle il y a moins de place pour le dialogue en face à face. Or, l'école reste un des lieux où les jeunes peuvent se parler, entre eux ou avec des adultes. C'est également un des endroits où ils peuvent apprendre à exprimer leur opinion et à écouter celle des autres dans le respect de chacun.

Les enseignants pourront découvrir des méthodes différentes afin de faire émerger le dialogue et l'écoute avec leurs élèves. Notons que certaines de ces méthodes conviennent parfois mieux à certaines personnes plutôt qu'à d'autres.

Les pratiques présentées durant cette formation sont, entre autres : la philosophie pour enfants, développée par Matthew Lipman et pratiquée notamment par Michel Sasseville au sein d'une communauté de recherche philosophique (CRP), et la discussion à visée démocratique et philosophique de Michel Tozzi.

⁹⁸ La FESeC regroupe les établissements secondaires catholiques ordinaires et spécialisés. Dans le cadre du Secrétariat général de l'Enseignement catholique, la FESeC a pour mission, entre autres, de promouvoir le projet éducatif propre à l'enseignement catholique, de coordonner l'action pédagogique dans l'enseignement secondaire catholique et de représenter l'enseignement secondaire catholique devant l'opinion et devant les pouvoirs publics.

Il est intéressant de voir si ces méthodes peuvent être exploitées en tant qu'outils de prévention au harcèlement scolaire. Par contre, avant de faire un lien avec le harcèlement, il nous semble pertinent d'expliquer, en premier lieu, les pratiques de Matthew Lipman et de Michel Tozzi.

Commençons par développer la méthode de Matthew Lipman, philosophe et pédagogue américain, à l'initiative de la philosophie pour enfants.

Cette méthode de discussion philosophique est destinée à développer un esprit critique et autonome chez les enfants dès l'école primaire. Elle repose sur la notion de logique et la mise en question par l'enfant. M. Lipman insiste sur le dialogue, la discussion raisonnée et la recherche de sens qui permettent à l'enfant de penser, d'apporter des réponses et de développer ses habiletés morales et sociales. L'enfant apprend à ne pas se contenter d'éviter les questions et de recevoir des réponses stéréotypées, comme le font la plupart des adultes, mais il apprend à dire ce qu'il pense et à penser ce qu'il dit, à se poser des questions, à former son jugement, à prendre du recul. Il est amené à penser par lui-même.

Une discussion philosophique se pratique en groupe, à l'intérieur de ce que M. Lipman nomme une communauté de recherche. Le dialogue se fait autour d'un sujet ou d'un support comme un roman ou un spectacle constituant la base de la réflexion. Chaque participant peut formuler une question, idéalement ouverte, qui sera le point de départ de l'échange. À partir de ce moment-là, la conversation peut commencer. Chacun exprime son point de vue sur la question. Bien entendu, un animateur est présent pour veiller au bon déroulement de la discussion. À l'issue de cet échange philosophique, les participants peuvent prendre le temps d'expliquer comment ils ont perçu le déroulement de la délibération et quels sont les outils qui ont été utilisés – arguments, exemples.

Nous ajoutons qu'au sein d'un groupe d'enfants, l'adulte joue le rôle de l'animateur afin d'encadrer la discussion d'une manière bienveillante, neutre et à l'écoute. Il veille à ce que les questions soient comprises par tout le monde, reformule les opinions, encourage les enfants à donner des exemples ou à argumenter, relance la discussion sur base d'une autre question. Il veille à conserver un espace rigoureux au sein duquel les enfants développent leur esprit critique avec des propos cohérents.

À présent, nous allons étudier la méthode de Michel Tozzi, professeur émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université Montpellier 3 et didacticien de la philosophie. Celui-

ci a développé la discussion à visée démocratique et philosophique. Ce dispositif a donc une double visée.

La première, la visée démocratique, s'inspire de la pédagogie institutionnelle. Elle donne des règles de prise de parole et répartit des fonctions entre les élèves pour organiser le débat. De cette manière, nous avons le président qui distribue la parole, le secrétaire qui prend note des arguments du débat, le reformulateur qui synthétise les idées principales, les philosophes et deux observateurs, n'intervenant pas au débat, qui vérifient que chacun remplit sa fonction. Ces rôles peuvent changer au cours d'un atelier. Le but est que chacun ait droit à la parole et que celle-ci soit répartie équitablement entre les participants.

La deuxième, la visée philosophique, consiste à mettre en œuvre trois exigences intellectuelles sur lesquelles le professeur veille par son animation. Celles-ci sont considérées comme étant trois opérations philosophiques fondamentales : la conceptualisation vise à définir les termes, les notions; le questionnement permet d'apprendre à poser des questions, de prendre de la distance par rapport à sa propre opinion; et l'argumentation implique de valider son point de vue de manière rationnelle et de justifier les propos.

L'objectif de la méthode Tozzi est d'apprendre à penser par soi-même et d'élaborer une pensée rationnelle face aux questions qui sont posées. Ces démarches amènent les élèves à approfondir leurs arguments et à avoir une position personnelle.

La méthode de discussion se base à peu près sur le même principe que chez M. Lipman. Le président veille au bon déroulement de la séance et le débat s'effectue à partir des questions des participants. Celles-ci peuvent se baser sur une œuvre culturelle ou provenir directement des élèves ou d'un animateur.

Tout comme pour la méthode Lipman, l'enjeu de la discussion est de se mettre à chercher collectivement, d'avancer ensemble sur une question, d'essayer de comprendre et de réfléchir avec ses pairs. Le but n'est ni d'avoir raison sur tout, ni de convaincre les autres, ni de lutter contre leurs opinions.

Nous pouvons clôturer nos explications sur les méthodes Lipman et Tozzi par une phrase inspirante de Gilles Abel : « *Mon hypothèse de travail est que plus on aura une vision ou une représentation positive et ambitieuse des enfants, plus on sera juste et "efficace" dans notre relation à l'enfant, surtout si on le considère comme capable d'une certaine complexité. [...]* »

Quant à la philo pour enfants, elle se doit pour moi de donner du sens, de permettre de comprendre ce sur quoi on se questionne. Si on développe l'esprit critique, qu'on apprend à aimer les questions plus que les réponses, que tout cela se fait collectivement, alors c'est suffisant selon moi pour parler de philosophie⁹⁹. »

Voyons comment ces deux méthodes peuvent être exploitées en tant qu'outils de prévention contre le harcèlement scolaire.

Tout d'abord, il est intéressant de découvrir ce que les élèves de Sophie Hellemans, enseignante au Collège Pie X à Châtelineau, pensent des discussions philosophiques qu'ils ont expérimentées en classe et à l'occasion de la préparation de cette formation. Pour eux, les débats philosophiques permettent d'apprendre à s'écouter pour connaître le point de vue des autres, à donner son opinion et ses idées sans être jugé, à trouver un commun accord ou un terrain d'entente, de complicité, à établir un contact avec certaines personnes qu'ils n'auraient pas fréquentées autrement, à s'ouvrir aux autres, au dialogue, et à se sentir écouté et respecté par les adultes. En effet, les élèves ont parfois le sentiment de ne pas être pris au sérieux et ne pas être écoutés par les figures d'autorité qui les entourent, au sein de l'école ou à l'extérieur. Certains élèves ne parlant pas du tout ont commencé à s'exprimer et à donner leur opinion¹⁰⁰. Ces élèves ont pris goût au débat comme terrain d'expression.

Nous constatons que les débats philosophiques amènent non seulement les jeunes à approfondir leur réflexion et leurs arguments sur certains sujets mais aussi à dialoguer de manière constructive et collective. Au niveau relationnel, la pratique de la discussion philosophique permet à chacun de percevoir le groupe différemment et les idées des uns permettent de faire réfléchir les autres. Disons que la philosophie pour enfants développe l'esprit critique, la solidarité et la légitimité par la fonction des participants, son encadrement et ses règles.

Nous pensons que ces méthodes peuvent contribuer à ce que chaque élève trouve sa place au sein du groupe, à améliorer le climat scolaire et, dans certains cas, à bonifier les relations, entre adolescents ou entre les jeunes et les enseignants.

⁹⁹ BERTELS, Laurence, *Gilles Abel, l'enfance de la philosophie*, in *Lectures.Cultures*, janvier-février 2018 (No.6), p.59-60

¹⁰⁰ SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Pratiquer des ateliers philo en classe*, [vidéo en ligne], YouTube, publié le 6 juillet 2018, 5 min 25 s, <<https://youtu.be/FAgx9HVq01A>>

Notons que dans ces débats philosophiques, l'enseignant a aussi un rôle essentiel à jouer et une place à prendre. Il peut, par exemple, aider à encadrer la discussion en tant que coordinateur ou y participer en désignant un animateur parmi ses élèves. À ce moment-là, le professeur doit pouvoir accepter de déplacer son statut d'expert vers une attitude de doute et d'humilité par rapport à ce que ses élèves pourront amener. C'est une occasion pour lui de nouer une nouvelle relation avec les jeunes en leur donnant sa confiance et en les réhabilitant dans leur capacité de penser et d'exprimer leurs opinions.

Allons plus loin en ajoutant que ces débats philosophiques peuvent se dérouler à l'issue d'une représentation théâtrale ou d'un film abordant, par exemple, la thématique du harcèlement scolaire. De cette manière, les élèves ont l'occasion de poser des questions en rapport avec le harcèlement ou d'autres éléments présents dans l'œuvre qu'ils ont vue ensemble. Ils peuvent également se référer aux personnages et aux différentes scènes pour illustrer leurs propos.

Le fait d'aborder le harcèlement de cette manière permet aux élèves de s'exprimer, de savoir ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en savent, de quoi ils ont conscience, d'exposer leurs idées et d'émettre leurs propositions pour lutter contre ce problème. C'est également l'occasion de les informer davantage sur le processus et les risques du harcèlement et du cyber-harcèlement.

IV. Actions de prévention et d'intervention dans et hors école

IV.1. Équipe de Direction et Pouvoir Organisateur

Dans ce point-ci, nous verrons comment les directeurs d'écoles secondaires ont la possibilité d'agir contre le harcèlement, en collaboration avec leur Pouvoir Organisateur.

Nous pouvons d'abord faire référence à l'article 81 du décret « Missions », relatif à l'exclusion définitive : *« Art. 81. § 1er. Un élève régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement de la Communauté française ne peut en être exclu définitivement que si les faits dont l'élève s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettent l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou moral grave¹⁰¹. »* Rappelons-nous que le harcèlement scolaire peut faire l'objet d'une exclusion définitive selon le paragraphe suivant : *« Art. 81. § 1er/1. Sont, notamment, considérés comme faits portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive :*

[...]

10° le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève ou un membre du personnel une pression psychologique insupportable, par insultes, injures, calomnies ou diffamation¹⁰². »

Dans ce cas-ci, le rôle de la Direction est de relever les faits et d'exécuter la procédure en accord avec le Pouvoir Organisateur. Ce dernier traite les dossiers disciplinaires et examine les recours.

Notons que l'exclusion est une sanction lourde de conséquences et que le chef d'établissement a le choix d'exclure un élève ou non. Celui-ci doit tenir compte de l'intérêt de l'élève et doit trouver la sanction la plus pédagogique.

¹⁰¹ Décret « Missions », art. 81 disponible sur <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/1997/07/24/1997029337/justel#Art.81>

¹⁰² *Ibid.*

Ensuite, nous pouvons mentionner le fait que la Direction peut nouer contact avec des organismes de protection et d'aide à la jeunesse, des associations socioculturelles et autres, tout en tenant le Pouvoir Organisateur informé. Dès lors, un directeur peut instaurer un ou plusieurs projets de prévention du harcèlement au sein de son établissement scolaire. Dans le cadre de ses relations extérieures, le directeur représente son établissement.

Pour finir, la Direction doit assumer l'information, la gestion et l'organisation des formations en cours de carrière. Elle en encourage également la participation. Le Pouvoir Organisateur est le seul habilité à autoriser ces formations. Nous en déduisons qu'un directeur peut encourager les enseignants et les éducateurs à suivre des formations continues comme celles que nous avons vues plus haut et qui sont, par exemple, intitulées *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires. Prévenir, agir, réagir...*; *Médiation par les pairs, Techniques de médiations, École numérique : initier les élèves à un usage éthique et responsable d'Internet et des réseaux sociaux*.

IV.2. Centres psycho-médico-sociaux

Les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont des lieux d'accueil, d'écoute et de soutien pour les jeunes, leurs parents ou les enseignants. Ils interviennent à la demande de l'élève ou de toute personne concernée par celui-ci.

Les CPMS constituent l'interface entre les ressources internes à l'école, celles de l'environnement familial et personnel de l'élève et celles du monde extrascolaire qui peuvent être mobilisées tant au niveau individuel que collectif.

Les CPMS sont composés de psychologues, d'assistants sociaux, d'infirmiers et d'un médecin travaillant en équipe. Même si leurs activités se déroulent sur le terrain scolaire, leurs locaux étant au sein de l'école, ils travaillent en toute indépendance vis-à-vis des écoles. Leur service est public, gratuit et se situe en première ligne pour toute situation problématique.

Les agents des CPMS peuvent répondre aux questions qui préoccupent l'élève ou ses parents en matière de scolarité, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé ou d'orientation scolaire. Ils sont soumis au secret professionnel et donnent des avis consultatifs, ce qui veut dire que les tuteurs légaux de l'élève gardent toujours leur liberté de décision.

Nous pouvons ajouter que les CPMS exercent les missions qui leur sont confiées par les lois et décrets. Ces missions sont :

« 1° Promouvoir les conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique ;

2° Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle.

À cette fin, les Centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles de l'environnement familial, social et scolaire de l'élève ;

3° Dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle¹⁰³. »

En ce qui concerne le harcèlement scolaire, les CPMS peuvent intervenir lorsqu'une situation de ce genre leur est communiquée. Par la suite, ils reçoivent l'élève harcelé en entretien individuel. La situation est traitée au cas par cas. Ainsi, les agents du CPMS peuvent être amenés à confronter l'élève harcelé et l'agresseur dans un entretien explicatif du tort causé à l'autre, sans pour autant stigmatiser le harceleur. Ils peuvent aussi être amenés à demander un changement de classe ou à faire une animation en classe autour de la thématique du harcèlement.

Dans le cadre de la lutte contre le harcèlement scolaire, les CPMS développent et soutiennent aussi des projets de prévention.

¹⁰³ Circulaire n° 5051 du 04 novembre 2014, *Collaboration entre les Centres psycho-médico-sociaux, le Service de médiation scolaire et le Service des équipes mobiles – missions et rôles*, émise par Madame Lise-Anne Hanse, directrice générale de l'Enseignement obligatoire, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40111_000.pdf>, p.6

IV.3. Service de Médiation scolaire

Le Service de Médiation scolaire a été instauré par la Fédération Wallonie-Bruxelles afin de prévenir la violence, le décrochage et l'absentéisme dans les établissements d'enseignement secondaire. Il intervient à la demande de l'élève, de sa famille, de tout membre de l'équipe éducative ou d'un service extérieur tel que le Service d'Accrochage Scolaire, le Service de l'Aide à la Jeunesse ou encore le Service d'Aide en Milieu Ouvert. Cependant, une intervention ne peut avoir lieu qu'avec l'accord préalable du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou du Pouvoir Organisateur dans l'enseignement subventionné – excepté dans les établissements scolaires bénéficiant d'un médiateur interne où les demandes peuvent directement lui être adressées.

Précisons que le Service de Médiation scolaire comporte deux entités : l'une en Région de Bruxelles-Capitale et l'autre en Région wallonne.

Au sein du Service de Médiation scolaire en Région bruxelloise, les intervenants sont internes, c'est-à-dire que les médiateurs sont présents dans les établissements scolaires tout au long de l'année. Toutefois, le Service peut répondre à des demandes émanant d'écoles qui ne disposent pas de médiateurs internes.

Au sein du Service de la Médiation scolaire en Région wallonne, les intervenants sont externes, c'est-à-dire que les médiateurs couvrent une zone géographique déterminée et interviennent dans les établissements scolaires sans y être attachés.

Le Service de Médiation a pour mission de s'occuper des problèmes relationnels entre élèves, entre des jeunes et des membres de l'équipe éducative ou entre des parents et des membres du personnel des établissements. Les problèmes se manifestant au sein des membres du personnel ne sont pas pris en charge par ce service.

Le Service de Médiation scolaire a également pour mission de s'occuper des fréquentations irrégulières de l'école et des absences injustifiées des élèves.

Les membres de ce service interviennent en tant que tiers, indépendants, neutres et tenus au secret professionnel.

En ce qui concerne le harcèlement scolaire, il peut faire l'objet d'un travail de médiation. En effet, le médiateur travaille sur base d'une relation conflictuelle entre deux

parties. Son attention est centrée sur une relation rompue ou tendue entre les personnes qui demandent à exprimer leurs émotions, leur peur, leur insécurité, leur besoin de reconnaissance et leur souhait de rétablir un climat plus serein. Son intervention est indépendante d'un processus de sanction. Notons que pour qu'une médiation soit possible, il faut que les parties concernées le veuillent, qu'elles soient demandeuses ou qu'elles y répondent favorablement, sans quoi la médiation ne pourra pas prendre place.

Dans la Circulaire du 26 août 2014 relative au Service de Médiation scolaire et au Service des Équipes mobiles, nous pouvons lire qu'une action de médiation permet :

« - de (r)établir un climat où l'expression de chacun et l'écoute du point de vue de l'autre deviennent possibles,

- À chaque partie de comprendre ce qui sous-tend ses positions, comportements ou attitudes ainsi que ceux de l'autre (représentations sociales, économiques, culturelles ou autres...),

- de dégager une issue qui permette à chacune des parties et/ou aux parties de dénouer la situation conflictuelle,

- de favoriser la recherche d'alternatives par chacune des parties¹⁰⁴. »

IV.4. Service des Équipes mobiles

Lorsque le centre psycho-médico-social ou le médiateur interne ne sont pas en mesure d'intervenir ou ne le peuvent que partiellement, il est possible de solliciter des services extérieurs à l'école, comme les Équipes mobiles.

Le Service des Équipes mobiles intervient à la demande du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, du Pouvoir Organisateur dans l'enseignement subventionné ou du Gouvernement. Les intervenants sont externes.

Au sein des établissements d'enseignement secondaire, le Service des Équipes mobiles a pour mission d'intervenir en cas de décrochage scolaire; en cas de situation de crise dans l'école – notamment en cas de conflits entre membres du personnel; afin de

¹⁰⁴ Circulaire n° 4961 du 26 août 2014 : *Service de médiation scolaire et Service des équipes mobiles*, émise par Madame Lise-Anne Hanse, directrice générale de l'Enseignement obligatoire, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40021_000.pdf>, p.9

permettre la reprise du dialogue au sein de l'établissement scolaire; de manière anticipative, au cas où l'équipe éducative souhaite se préparer à réagir en situation de crise.

Les intervenants commencent par analyser la demande puis agissent en fonction des besoins de l'établissement scolaire. Selon les situations, ils peuvent rencontrer les élèves, leur famille, leur entourage scolaire et mettre en place ce qui permettra aux acteurs concernés de construire leurs propres pistes de solutions.

En ce qui concerne le harcèlement scolaire, le Service des Équipes mobiles intervient une fois que le problème est déclaré. Dans une telle situation, les intervenants peuvent travailler sur plusieurs plans en agissant, par exemple, auprès de l'élève harcelé et de sa famille, au sein des classes ou auprès des parents d'élèves. Ils peuvent présenter le processus du harcèlement et encourager les élèves à utiliser les espaces de parole ainsi qu'à rencontrer le directeur et les enseignants. Ces derniers peuvent soutenir les jeunes dans leurs démarches personnelles et chercher avec eux des solutions aux problèmes.

Le travail des agents des Équipes mobiles peut avoir une valeur préventive par la suite en tenant compte de plusieurs dimensions – élèves, famille, institution scolaire – et en ne s'attachant pas seulement à la dimension individuelle de la relation harcelé-harceleur. Leur travail de prévention a pour objectif de soutenir l'institution scolaire dans la mise en place – ou la remise en place – de modes de régulation et de protection collectives qui se seraient érodés.

Les chances de voir une école instaurer un processus de prévention suite au passage du Service des Équipes mobiles augmentent lorsqu'aux trois niveaux de pouvoir – Pouvoir Organisateur, directeur, enseignants – le Service des Équipes mobiles constate que :

- « - la problématique est considérée comme suffisamment importante ou gênante;
- les acteurs placent la démarche dans les priorités de travail en dégageant du temps de préparation et de réalisation;
- ils manifestent une volonté et une capacité de remise en question de leurs pratiques;
- ils se sentent responsables du bien-être des élèves dans l'école;
- ils trouvent un intérêt à la collaboration et la co-construction de solutions plutôt qu'à attendre une solution toute faite¹⁰⁵. »

¹⁰⁵ BOET, Sylvie, *De l'intervention à la prévention ? – Témoignage du Service des Équipes mobiles*, in *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p.33

IV.5. Université de Paix

L'Université de Paix est une association sans but lucratif qui a été fondée, en 1960, par Dominique Pire, lauréat de Prix Nobel de la paix en 1958, et par Raymond Vander Elst. Depuis 1976, elle est reconnue comme Organisation de Jeunesse.

Ses activités consistent à promouvoir la paix par le dialogue avec pour moyens l'information et la formation. Elles sont en lien avec l'objectif du Décret Organisation de Jeunesse de former des Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires, autrement dit des CRACS. Ses principes sont basés sur le respect des personnes et sur le respect et la vérité des faits. Elle contribue à l'établissement d'un climat de compréhension et de respect mutuel pour une société participative, juste et responsable.

Les établissements d'enseignement secondaire peuvent faire appel à des formateurs de l'Université de Paix pour organiser des conférences, des formations de deux jours ou des projets s'étalant sur deux à cinq ans. Les interventions dépendent du niveau de sensibilisation des équipes pédagogiques et éducatives, des compétences sociales et émotionnelles et du contexte scolaire.

Dans la Circulaire n° 5415 du 17 septembre 2015, la Circulaire n° 6191 du 18 mai 2017 et la Circulaire n° 6629 du 27 avril 2018 visant à proposer des dispositifs de prévention et de prise en charge contre le harcèlement scolaire et le cyber-harcèlement, des formations de l'Université de Paix sont proposées. Ces formations ont pour objectif d'apprendre aux élèves les bases de la médiation pour gérer positivement les conflits. Pour l'enseignement secondaire, deux dispositifs sont présentés : d'une part, le dispositif intitulé *entraide, empathie et travail d'équipe : ensemble pour stopper le harcèlement*, destiné aux élèves de la première à la troisième année secondaire; d'autre part, le dispositif intitulé *Cellule d'écoute : quand les jeunes s'écoulent, ça leur parle !*, destiné aux élèves de la troisième à la sixième année secondaire.

Autour du travail de médiation, nous pouvons encore mentionner deux associations sans but lucratif qui sont présentées dans les circulaires citées plus haut : « Le Souffle ASBL » dont l'équipe participe à la création de nombreuses méthodes et formations telles que la médiation par les pairs ou la gestion des conflits, pour les jeunes et les adultes, et

« Médiations ASBL » qui a pour objet de favoriser la communication par la médiation, la gestion de conflits et de promouvoir l'expression de l'individu sous toutes ses formes.

V. Conclusion

De ce deuxième chapitre, retenons que le harcèlement en Belgique est proscrit et punissable par la Loi et que, depuis quelques années, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place des mesures de prévention au sein des écoles secondaires subventionnées. En effet, après avoir parcouru le nouveau plan de pilotage et certaines circulaires, nous constatons que les dispositifs proposés s'orientent vers des formations et des méthodes telles que la médiation par les pairs, la gestion de conflits ou l'éducation aux médias, ainsi que vers des soutiens financiers pour organiser des activités de sensibilisation au sein de l'établissement.

Pour appuyer ces propos, il serait intéressant de citer Marie-Sarah Delefosse : « *Le harcèlement scolaire est une problématique au cœur des préoccupations actuelles : tant les responsables politiques que les équipes éducatives prennent conscience de l'ampleur du problème et des conséquences que cela peut avoir sur la vie des acteurs qui entrent en jeu dans cette relation. [...]*

Des stratégies de prévention doivent donc être mises en œuvre. Celles-ci passent principalement par l'amélioration du climat scolaire : régulation des espaces, mise en œuvre de la pédagogie de coéducation et de médiation entre pairs, amélioration de la communication entre les différents acteurs...

Cela demande donc une volonté des établissements et un soutien aux écoles. Les actions du Gouvernement actuel vont dans ce sens : plusieurs mesures ont été annoncées pour sensibiliser les élèves et leurs parents ainsi que pour former les équipes éducatives. La volonté est là, les mesures sont prises, les établissements scolaires se saisiront-ils des outils qui leur sont proposés ? Les résultats seront-ils à la hauteur des attentes ?¹⁰⁶ »

En ce qui concerne la formation initiale des professeurs et des éducateurs, nous pouvons en retirer que les thématiques du harcèlement et du cyber-harcèlement sont abordées de manière théorique mais qu'elles ne constituent qu'une infime partie des cours, qu'un thème parmi d'autres.

¹⁰⁶ DELEFOSSE, Marie-Sarah, *Une étude du CPCP. Le harcèlement à l'école*, [document électronique], Bruxelles, Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation, décembre 2015, <http://www.cpcp.be/medias/pdfs/publications/harcelement_jeunesse.pdf>, p.31

Pour ce qui est des formations continues, nous observons que certaines d'entre elles proposent des techniques de prévention, de médiation, de gestion de conflits ou de comportements violents. Parmi celles-ci, il y en a qui favorisent l'écoute, le dialogue avec les jeunes et le développement de l'esprit critique. Dans une société qui pousse les jeunes à devenir des citoyens actifs, critiques, solidaires et autonomes, il semble que ce type de formation y trouve sa place, d'autant plus que les adolescents ont besoin d'être écoutés et pris au sérieux par les adultes qui les entourent.

Il nous paraît intéressant d'ajouter le point de vue de professeurs et d'éducateurs au sujet de l'agrégation et des formations continues. D'un côté, Alice trouve que le rapport au concret manque dans les cours qu'elle a suivis en agrégation. Elle a eu deux heures de cours sur le harcèlement mais elle aurait préféré avoir un cours plus complet car elle s'est rendu compte que ce phénomène touchait beaucoup d'enfants. De l'autre côté, les éducatrices que nous avons rencontrées au Lycée Émile Max suivent parfois des formations continues mais elles trouvent aussi qu'il manque d'exercices présentant des cas concrets. De son côté, Stéphanie Széchényi, enseignante dans ce même lycée, pense qu'un document écrit et structuré avec des explications sur le harcèlement, des conseils sur la manière d'agir et d'autres informations de ce genre peut suffire à aider les professeurs. Elle est intéressée par les formations abordant la thématique du harcèlement mais elle ne trouve pas le temps d'en suivre une. Notons que Stéphanie Széchényi a suivi le cours *LAGRE 2020 Comprendre l'adolescent en situation scolaire* à l'Université catholique de Louvain, deux ans plus tôt, mais elle n'a pas entendu parler du harcèlement.

Nous constatons que les professeurs et les éducateurs ont conscience de l'importance de la prise en charge des situations de harcèlement mais qu'ils déplorent le manque d'informations pratiques et de pistes concrètes pour agir. Certains professeurs se trouvent parfois démunis et ne savent pas comment aborder le sujet avec leurs élèves.

Par contre, dans le troisième volet de ce chapitre, nous avons vu que les professeurs et les éducateurs peuvent faire appel à différents services, internes et externes, lorsqu'ils ne savent pas remédier à un problème. Ils ont la possibilité de demander l'aide du centre psychomédico-social de leur établissement, du Service de Médiation scolaire, du Service des Équipes mobiles, de l'Université de Paix, de l'ASBL Le Souffle ou encore de l'ASBL Médiations.

CHAPITRE III. EXPÉRIENCES THÉÂTRALES INSPIRANTES

I. Introduction

Du deuxième chapitre, nous avons retenu, entre autres, le fait que certains professeurs ne savent pas de quelle manière aborder le sujet du harcèlement avec leurs élèves. Il en va de même pour les élèves vis-à-vis des adultes. Or, l'idée véhiculée par l'imaginaire collectif est que le harcèlement est un sujet tabou et que la situation d'un élève risque de s'aggraver si les adultes s'en mêlent. Cela peut être vrai lorsqu'une situation est mal prise en charge. Les remontrances d'un adulte vis-à-vis du harceleur risquent de confirmer à celui-ci que la victime est incapable de se défendre et qu'elle a peur de lui, d'où l'importance d'outiller les élèves plus vulnérables.

Dans le troisième et dernier chapitre de ce mémoire, nous verrons de quelle façon le théâtre peut aider à vaincre la crainte de parler du harcèlement. Pour cela, nous nous appuierons sur quatre pièces de théâtre abordant cette thématique. Nous nous pencherons d'abord sur un projet de la compagnie Alvéole Théâtre intitulé *H@rcèlements*. Ensuite, nous porterons notre intérêt sur la pièce *Mouton noir*, écrite par Alex Lorette et mise en scène par Clément Thirion. Puis, nous verrons les pièces *CoREnTIN* et *Le Théorème d'Anne-Laure* d'Exception. Théâtre!. Nous terminerons par un cas particulier : une pièce intitulée *Uprising*, présentée à l'occasion du Festival Mimouna 2017 par un groupe de six adolescents du Centre Communal des Jeunes d'Engis.

La structure de ce chapitre présentera d'abord la compagnie, le metteur en scène et/ou l'auteur de chaque pièce de théâtre, le contexte dans lequel le projet a été créé, ainsi qu'un résumé du spectacle qui a été joué devant un public scolaire ou un plus large public. Ensuite, nous verrons comment ces pièces ont été exploitées auprès des adolescents en tant qu'outils de prévention contre le harcèlement.

II. Expériences théâtrales inspirantes

II.1. H@rcèlements par Alvéole Théâtre

II.1.1. Présentation de la compagnie et du projet H@rcèlements

Alvéole Théâtre est une compagnie professionnelle de théâtre action, située à Bastogne et créée en 2007.

À travers la pratique théâtrale, la compagnie a pour objectif d'entrer en contact avec des personnes plus ou moins éloignées de l'offre culturelle – pour des raisons économiques, sociales, culturelles, affectives, mentales, physiques ou géographiques – afin de leur permettre d'accéder à la culture, de s'exprimer et d'être impliquées dans les débats de société.

La compagnie privilégie des formes théâtrales participatives telles que le « théâtre forum » ou le « théâtre agora ». Elle pratique un langage simple, pouvant être compris par un large public. Ses activités se développent autour de plusieurs axes que sont l'animation d'ateliers-théâtre, la création et la diffusion de spectacles d'ateliers et professionnels, l'accueil de spectacles belges et étrangers, l'organisation de formations à la création collective et au métier de comédien-animateur, la coopération culturelle internationale, l'intervention et l'animation ponctuelles lors de campagnes de sensibilisation, de colloques, de groupes de réflexion, de journées à thème et autres.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement au spectacle *H@rcèlements* créé par Alvéole Théâtre, en 2016. Ce projet est soutenu par la Province de Luxembourg, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il est destiné à un public d'élèves entre la sixième primaire et la troisième secondaire et aussi à un public plus large comprenant des familles et des professionnels. Le projet comporte une pièce de théâtre suivie d'une animation suivant les principes du théâtre forum et du théâtre agora, le tout pendant une durée de 120 minutes. La scénographie a été conçue de manière à ce que cette pièce puisse être jouée au sein des établissements scolaires.

La pièce met en évidence les mécanismes du harcèlement scolaire et du cyber-harcèlement à travers plusieurs thèmes tels que les phénomènes de groupe, la question de la

popularité, le prolongement du harcèlement dans la vie privée par les réseaux sociaux, la place du parent, ou encore le rôle des enseignants et de l'institution scolaire.

Pour créer cette pièce, la compagnie a participé à des conférences, a lu des travaux et a consulté différents réseaux sociaux et profils de jeunes. Elle s'est également inspirée de plusieurs témoignages, notamment ceux d'élèves harcelés, de témoins, de professionnels de l'enfance et de parents ayant perdu leur enfant, comme le papa de Louise, une jeune fille qui s'est suicidée, en 2014, suite au harcèlement qu'elle a subi.

En résumé, *H@rcèlements* met en scène une adolescente prénommée Manon, bonne élève, entourée de ses amies, Valentine et Zoé, et de son petit copain, Nicolas. Un jour, Manon découvre que Zoé a pleuré à la suite d'une mauvaise note et lui propose son aide. Le problème est que Valentine et Nicolas l'apprennent par Manon et se moquent de Zoé. À partir de ce moment-là, les choses vont déraiser.

Zoé en veut à Manon parce que les autres élèves savent qu'elle s'est cachée pour pleurer dans les toilettes. Pour se venger, Zoé lance un appel sur les réseaux sociaux pour mobiliser tout le monde contre Manon. Des photomontages sont publiés et les insultes fusent aussi bien sur les réseaux sociaux que par SMS. Le petit copain de la victime ne supporte plus la situation et prend de la distance avec elle. Quant à Valentine, elle est influencée par Zoé. Manon finit par être exclue du groupe.

Petit à petit, la jeune fille harcelée cumule les retards, dit avoir des maux de ventre, se met plus vite en colère, si bien qu'elle suscite l'incompréhension de sa mère et de ses professeurs. La maman de Manon finira par découvrir la situation suite à une vidéo que sa fille a publiée sur Internet, avec un appel à l'aide. Elle reprochera alors à l'école de ne pas savoir faire la différence entre un conflit, une crise d'adolescence et un harcèlement. De son côté, le proviseur semble plutôt démuni et rétorque qu'il ne peut pas surveiller cette élève toute la journée. Il conseille à la mère d'aller voir le CPMS.

Or, la situation s'envenime lorsque Zoé est renvoyée de l'école pendant deux jours. Elle revient, furieuse, en proposant aux élèves de tabasser Manon à la sortie des toilettes. Certains élèves, témoins de la scène, n'hésitent pas à la filmer avec leur téléphone.

Finalement, Manon sera amenée à recommencer son année scolaire.



Fig. 4 - Extrait de la pièce de théâtre « *H@rcèlements* » présentée par *Alvéole Théâtre*, photo publiée par la Maison de la Culture d'Arlon.

Pour expliquer la démarche d'Alvéole Théâtre, nous prendrons l'exemple de la représentation de *H@rcèlements* ayant eu lieu au Lycée Dachsbeck, à Bruxelles, le 17 avril 2018, avec des élèves de première et de deuxième secondaire. Précisons que ce fut la 88^e représentation du spectacle, largement diffusé dans les écoles secondaires.

À l'issue de la représentation, Yvon François, animateur au sein de la compagnie, a d'abord demandé aux jeunes quelles étaient leurs émotions ressenties, profitant de récolter leurs réactions à chaud. Certains ont répondu qu'ils avaient éprouvé de la tristesse, de la rage, du dégoût, de la peur, de la révolte, de la colère, de la pitié, de la compassion, de l'empathie. D'autres ont exprimé leur sentiment d'impuissance, mais comme ils ne représentaient pas la majorité des élèves, l'animateur a pu en déduire qu'il était possible d'agir. À partir de là, il a enchaîné une animation sur base des principes du théâtre forum et du théâtre agora.

À l'occasion du théâtre forum, certaines scènes ont été passées en revue. Les lycéens qui le souhaitent pouvaient intervenir, remplacer un personnage sur scène et proposer une solution pour améliorer la situation de Manon. Les jeunes avaient le droit de réagir en disant qu'ils n'étaient pas d'accord avec les interactions de certains personnages. De cette manière, certains sont venus représenter Valentine prenant la défense de son amie au lieu de se laisser influencer par Zoé, d'autres ont pris le rôle de la maman de Manon, plus à l'écoute de sa fille que dans la représentation.

Dans le cadre du théâtre agora, les lycéens ont posé des questions aux personnages. Certains ont demandé à la harceuse pourquoi elle a humilié Manon. Elle a répondu qu'au début, elle voulait remettre Manon à sa place mais que, par la suite, des élèves l'ont encouragée à agir

contre celle-ci. Elle ne pouvait plus faire marche arrière parce qu'elle aurait eu l'air bête et que tout le monde était de son côté. D'autres ont demandé à la victime pourquoi elle n'arrivait pas à se déconnecter des réseaux sociaux. Celle-ci a répondu vouloir surveiller ses messages dans l'espoir de recevoir du soutien.

Pour répondre aux questions et réagir aux propositions des élèves, il faut avoir une certaine répartie. Pour s'aider, les comédiens utilisent l'identité de leur personnage qui a clairement été définie au départ. Ils apprennent également à développer leur argumentation et à traduire les expressions non verbales des spectateurs. Ils sont outillés avant de jouer du théâtre forum et du théâtre agora.

De son côté, l'animateur facilite l'interaction entre le public et les comédiens. Dans le cadre du théâtre forum, c'est lui qui invite un ou plusieurs élèves à monter sur scène. Il doit également veiller au bon déroulement des interactions car il peut arriver que des élèves proposent des solutions violentes pour régler le problème qui leur est présenté en disant, par exemple : « Il suffit de lui casser la figure, au harceleur ! » Il peut également arriver que certains aient l'intention de passer à la violence physique. Dans ce cas, l'animateur doit tout de suite arrêter le jeu avant qu'il ne dérape davantage. Heureusement, ce type d'incident arrive rarement mais il lui faut rester vigilant face au contact physique. Certains jeunes peuvent être dans la provocation et ne comprennent pas tout de suite que le but n'est pas de renforcer l'opresseur et d'engendrer encore plus de violence. Lorsqu'une réaction n'est pas appropriée, les adultes doivent pouvoir imposer leurs limites et fournir des réponses adéquates pour corriger le discours.

Par le biais du spectacle *H@rcèlements*, l'objectif d'Alvéole Théâtre est de sensibiliser les jeunes et les adultes, éducateurs, professeurs et parents, à la problématique du harcèlement scolaire et du cyber-harcèlement; de mieux faire comprendre les mécanismes afin de lutter efficacement contre eux et d'amener les jeunes à réfléchir sur l'usage responsable d'Internet et des réseaux sociaux.

Le théâtre forum et le théâtre agora sont deux outils complémentaires. Le premier fait en sorte que les jeunes s'interrogent sur leurs propres comportements dans la vie réelle en se mettant en jeu dans des situations conflictuelles. Ils apprennent également à négocier, à argumenter, à exprimer leur point de vue face à un personnage qui peut avoir des visions

opposées. L'objectif est de leur faire prendre conscience de l'importance de l'écoute, du respect et du dialogue.

Le deuxième type de théâtre, l'agora, permet aux jeunes de mieux comprendre les motivations des personnages, l'enjeu des situations conflictuelles et la subtilité des situations.

Le théâtre forum et le théâtre agora sont deux outils qui permettent aux jeunes de s'exprimer sur ce qu'ils ont vu dans la pièce et sur ce qu'ils ont ressenti. Ils peuvent mettre des mots sur leurs émotions et réagir après le spectacle tout en étant encadrés par un animateur qui distribue la parole et qui veille à ce que les règles soient respectées. Ces outils leur apprennent également à être à l'écoute de l'autre et à comprendre les sentiments des protagonistes.



Fig. 5 - Théâtre agora à l'issue de la représentation de la pièce « *H@rcèlements* », photo publiée dans le dossier pédagogique d'Alvéole Théâtre.

II.1.2. Le projet *H@rcèlements* comme outil de prévention

À présent, voyons comment le projet *H@rcèlements* d'Alvéole Théâtre est utilisé comme outil de prévention au harcèlement scolaire. Commençons par expliquer quel est l'objectif visé par la compagnie avant de mener notre enquête auprès du personnel éducatif et des élèves du Lycée Émile Max ayant participé au spectacle un mois avant le Lycée Dachsbeck.

Précisons que le spectacle est déjà un outil de sensibilisation en lui-même. Il permet de faire prendre conscience, aux jeunes et aux adultes, des mécanismes du harcèlement et de l'importance du dialogue et de l'écoute, sans lesquels la situation ne peut pas être réglée. Il permet également de développer l'empathie. Cependant, Alvéole Théâtre insiste sur l'importance de faire un suivi et d'exploiter le spectacle après une représentation. En effet, le spectacle n'est pas une fin en soi. Son objectif n'est pas de résoudre tous les problèmes de harcèlement mais bien de sensibiliser les jeunes et les adultes à ce fléau. Il en va de même pour le théâtre forum et le théâtre agora.

Ajoutons que le projet *H@rcèlements* a permis, à plusieurs reprises, à des élèves de se signaler comme victimes. Alvéole Théâtre a déjà eu des retours d'enseignants qui ont raconté qu'ils ont pu parler du harcèlement avec leurs élèves, à la suite du spectacle, et que cela a permis à certains d'exprimer leur vécu. D'ailleurs, les propos d'une enseignante que nous avons rencontrée dans le cadre de ce mémoire vont dans ce même sens. Nous abordons le sujet dans le paragraphe suivant.

Le 22 mai 2018, nous avons eu un entretien avec Stéphanie Széchényi, enseignante au Lycée Émile Max. Elle a fait appel à Alvéole Théâtre afin de mettre en place le projet *H@rcèlements* au sein des deux implantations de l'école. De cette manière, le Lycée Émile Max a pu bénéficier de quatre représentations du spectacle avec les élèves de première et de deuxième secondaire, les 22 et 23 mars 2018. Par la suite, S. Széchényi a pu constater que les élèves venaient plus spontanément vers les professeurs pour parler des problèmes de harcèlement tout en faisant un lien avec la pièce. Certains élèves ont été fort interpellés par l'injustice qu'engendrait ce phénomène. Il est aussi arrivé qu'une jeune fille fonde en larmes en avouant qu'elle était harcelée. Les membres du personnel éducatif ont alors pu isoler des cas et mener leur enquête par rapport au harcèlement.

Par rapport aux élèves, S. Széchényi nous a expliqué que ceux-ci se sont rendu compte qu'ils pouvaient se retrouver dans n'importe quel rôle à tout moment, aussi bien dans celui de témoin que celui de harcelé ou de harceleur. Avec le théâtre forum, ils ont pris conscience qu'ils pouvaient agir face au harcèlement.

Lors de notre entretien, S. Széchényi nous a également expliqué que, selon elle, le spectacle a désacralisé le harcèlement et a désamorcé de nombreuses idées reçues. En effet, chacun a compris que le harcèlement ne se résumait pas qu'à des faits très graves mais qu'il pouvait aussi provenir de petits gestes du quotidien. Elle reconnaît que les professeurs sont parfois démunis face au harcèlement car ils n'osent pas toujours aborder le sujet avec leurs élèves, ils ne savent pas comment leur en parler, comment agir, s'il faut le voir comme un problème dangereux qu'il faut éviter de toucher. Le projet d'Alvéole Théâtre a donc eu un impact très positif car il a permis à certains professeurs d'aborder le sujet plus facilement avec leur classe, dans le sens où chacun a pu se référer à un personnage car ils avaient tous assisté à la même pièce et aux mêmes interventions.

Lors de notre entretien avec les élèves du Lycée Émile Max, ceux-ci nous ont fait part de leur réaction et de leur réflexion par rapport à la pièce. De manière générale, ils ont bien aimé le spectacle, ils l'ont trouvé intéressant et ils ont avoué que celui-ci avait suscité beaucoup d'émotions; certains ont éprouvé de la peine pour le personnage de Manon, d'autres ont été choqués par l'attitude de certains protagonistes.

Comme chaque élève a son propre point de vue sur la pièce, nous les passons en revue : selon Kinga, les élèves harcelés ayant vu cette pièce se sont peut-être dit qu'ils n'étaient pas les seuls à être dans cette situation et ceci leur aurait permis de trouver le courage d'en parler. Elle pense que les élèves qui se moquaient des autres au sein de la classe ont compris que ce n'était pas drôle pour la victime.

Ange a trouvé qu'il était utile d'informer les élèves sur la souffrance que pouvait engendrer le harcèlement. Elle nous a expliqué que le fait de voir un spectacle tel que celui d'Alvéole Théâtre permettait de mieux comprendre le processus car il est montré de manière très imagée, grâce au jeu des comédiens et à la scénographie. Elle a pris conscience qu'elle pouvait aider une personne se trouvant dans une situation de harcèlement en en parlant, par exemple, à un éducateur. Seule face à cela, elle serait pétrifiée. Elle s'est aussi rendu compte qu'il est difficile de réaliser si une personne est victime de harcèlement lorsque celle-ci n'en parle pas. Le théâtre forum lui a permis de voir différentes manières de réagir face à certaines situations. Elle a pu intervenir, donner son avis, proposer des solutions pour différentes

scènes. Elle s'est dit que le fait d'incarner un rôle, comme, par exemple, celui de la harceleuse, permettait de se remettre en question et de réfléchir à la position à prendre.

Kerem a trouvé que le théâtre était un bon apprentissage pour savoir comment réagir en cas de harcèlement. Il nous a expliqué que le mieux était d'en parler à ses parents et au directeur pour qu'ils puissent intervenir.

Marouane a établi un lien entre la pièce de théâtre et le cyber-harcèlement. Il a compris que le harcèlement se passait sur Internet la plupart du temps, notamment en se créant un faux compte pour garder l'anonymat. En effet, il est plus facile d'insulter quelqu'un sans dévoiler son identité et sans voir le visage de la personne. À l'occasion du théâtre forum, il est monté sur scène pour incarner la maman de Manon. Il a joué un personnage calme, tentant de discuter avec sa fille. Il a pris conscience que Manon craignait que sa mère prenne son ordinateur et qu'elle ait honte d'elle en découvrant les insultes.

De son côté, Emmanuel s'est reconnu dans l'histoire car il a été harcelé pendant deux ans dans son ancien établissement scolaire. Il s'est retrouvé dans les moqueries et le harcèlement physique que subissait Manon. La pièce ne l'a pas laissé indifférent. Il s'est dit agacé par ceux qui ne se rendent pas compte du mal qu'engendre le harcèlement.

Au travers des témoignages de ces jeunes, nous constatons que la pièce *H@rcèlements* les a fait réfléchir sur les différentes positions pouvant être prises dans une situation de harcèlement et sur la manière d'agir. Ils ont pris conscience de la souffrance que cela pouvait engendrer et de l'ampleur que cela pouvait prendre sur les réseaux sociaux. Ils ne sont pas restés insensibles face à ce qui leur a été présenté et ils étaient contents de pouvoir témoigner lors d'un entretien.

II.2. Mouton noir par Clément Thirion

II.2.1. Présentation de la pièce Mouton noir

Mouton noir est une pièce de théâtre écrite par Alex Lorette. Elle a été publiée chez Lansman Éditeur, en 2016 et elle a reçu le Prix des Metteurs en scène belges francophones 2015-2016. Pour écrire le texte, Alex Lorette s'est inspiré, entre autres, du témoignage d'une maman qui a perdu sa fille, suicidée à la suite du harcèlement scolaire qu'elle a subi. Il a fait appel à Clément Thirion pour réaliser et diriger la mise en scène de sa pièce.

Celui-ci a immédiatement été séduit par *Mouton noir*. Il a non seulement été touché par l'histoire mais aussi par le potentiel scénique du texte. Comme il porte un vif intérêt aux scènes de groupe et à la complexité des relations humaines, cette pièce lui permettait d'exploiter cette voie, en traitant le rapport entre un groupe et un individu.

Dans sa mise en scène, Clément Thirion a choisi d'aborder la violence du harcèlement, la cruauté dont peuvent faire preuve les adolescents en groupe et le suicide d'une manière subtile et rythmée, avec légèreté et humour. Selon lui, le rire permet d'humaniser les choses et de voir la situation telle qu'elle est, en s'écartant du jugement.

Notons que *Mouton noir* a été joué au Théâtre de Liège, du 4 au 10 mars 2018, et au Théâtre Jean Vilar, du 13 au 16 mars 2018. Le spectacle est produit par le Théâtre de Liège et DC&J Création, avec le soutien du Tax Shelter du Gouvernement fédéral de Belgique et de Inver Tax Shelter. Il est coproduit par le Théâtre Jean Vilar, avec le soutien du Centre des Arts Scéniques.

Dans ce cas-ci, la scénographie n'a pas été pensée pour jouer la pièce dans les écoles. L'objectif a été d'amener les élèves, à partir de 15 ans, au théâtre.

En résumé, *Mouton noir* met en scène une adolescente de 15 ans, prénommée Camille, qui se fait constamment harceler par « la bande ». Le harcèlement prend différentes formes, allant des insultes, aux agressions physiques et au cyber-harcèlement. Il y a même une page Facebook anti-Camille, créée avec pour objectif de critiquer ses tenues vestimentaires, d'organiser des concours de dessins et d'agencer diverses activités contre la victime. La bande va jusqu'à pénétrer physiquement dans l'intimité de Camille en se rendant à son domicile.

Dans l'entourage de la jeune fille harcelée, les adultes ne comprennent pas sa situation. La mère passe son temps à faire de l'aérobic, des courses et à essayer de faire manger sa fille. Elle pense que les membres de la bande sont des amis et se trouve démunie face au silence de Camille. La titulaire a remarqué que les notes de celle-ci baissaient mais rejette la faute sur son comportement, sur le fait qu'elle ne se bouge pas, qu'elle est perdue dans son monde et qu'elle ne se mêle pas aux autres. Lorsque Camille essaie d'expliquer à la conseillère d'orientation qu'elle souhaite suivre un enseignement artistique, celle-ci lui reproche de vouloir fuir devant la difficulté et de vouloir moins travailler. Quant au directeur, il se fera interroger par une journaliste après le suicide de Camille. Il lui répondra que la jeune fille

avait un comportement asocial, qu'elle n'a jamais subi d'agression au sein de l'école mais de simples taquineries, qu'elle était instable et qu'elle a dérapé. Il refusera d'assumer toute responsabilité par rapport à ce qu'il s'est passé.

Dans l'entourage de Camille, nous pouvons aussi nommer Loïc, un garçon dont Camille était amoureuse. Avant qu'une relation ait pu se tisser entre eux, celui-ci s'est détourné d'elle pour sortir avec une fille de la bande. Mentionnons également le fait qu'une adolescente a refusé de s'associer contre Camille et d'entrer dans le jeu du groupe.

Parallèlement à l'histoire de Camille, se déroule celle d'Albi, une jeune truie albinos qui lutte pour survivre parmi ses congénères au sein d'un élevage industriel. Contrairement à Camille, Albi ne se laisse pas abattre. Elle imagine tuer les autres cochons afin d'avoir la paix et de pouvoir manger tranquillement.

À travers ce résumé, nous constatons l'échec des adultes, le corps enseignant, la direction et la mère qui n'ont pas pu sauver Camille. Cette dernière a tenté de fuir mais le harcèlement se perpétuait malgré tout. Ni le changement d'école ni le fait de rester enfermée chez elle n'a amélioré sa situation. Elle a été incapable de s'en sortir.

La mise en scène de Clément Thirion révèle toute la subtilité et l'ambiguïté du texte et des rapports humains. Elle amène le spectateur à se demander quelle est l'origine du phénomène du bouc émissaire, s'il est possible de désigner un coupable lorsqu'un drame se noue au sein d'un groupe et quelle est la part de responsabilité d'un individu face au mouvement d'ensemble : est-ce que le harceleur qui est responsable par ses agissements, le harcelé par son attitude ou les adultes par la banalisation des faits et leur incompréhension ? Plusieurs interprétations sont possibles. Celles-ci peuvent être très différentes d'un individu à l'autre.



Fig. 6 - Extrait de la pièce de théâtre « Mouton noir » mise en scène par Clément Thirion, photo prise par Anoeck Luyten et publiée par l'Atelier Théâtre Jean Vilar en mars 2018.

II.2.2. Le spectacle *Mouton noir* comme outil de prévention

À présent, voyons comment la pièce *Mouton noir* peut être utilisée comme outil de prévention au harcèlement scolaire. Nous nous appuyons sur les dossiers pédagogiques du Théâtre de Liège et du Théâtre Jean Vilar, ainsi que sur les explications de Deborah Marchal, comédienne, concernant les animations scolaires qui ont été réalisées à la suite des représentations.

Dans le dossier pédagogique du Théâtre de Liège, nous pouvons trouver des informations sur la pièce, sur les démarches de l'auteur et du metteur en scène et des renseignements concernant le harcèlement scolaire. Parmi ceux-ci, il y a une brève présentation du Centre de Thérapie À 180 degrés¹⁰⁷, créé par Emmanuelle Piquet, en 2015. Ce centre de consultation à la thérapie brève et stratégique se fonde sur les principes de

¹⁰⁷ Il existe des centres de thérapie brève à Lyon, Mâcon, Nantes, Paris, Genève et Bruxelles. Ils accueillent aussi bien des adultes que des enfants dans l'objectif de les aider à apaiser des souffrances liées aux émotions (crises de panique, phobies, troubles obsessionnels, dépresses), des souffrances relationnelles (conjugales, familiales, professionnelles), des souffrances liées aux symptômes (tics, insomnies, boulimie) ou des souffrances générées par le deuil, le divorce, la perte d'emploi. Ils sont également spécialisés dans l'apaisement des souffrances en milieu scolaire.

l'École de Palo Alto¹⁰⁸. Il propose, entre autres, une approche de gestion du harcèlement qui consiste à outiller les enfants harcelés en leur donnant des « flèches » verbales et défensives pour mettre un terme à leur position de vulnérabilité. L'objectif est de parer la personne à la situation conflictuelle à laquelle elle doit faire face. Comme bien souvent le harceleur cherche la popularité en se basant sur la peur qu'il suscite, le Centre À 180 degrés le fait comprendre aux élèves harcelés et travaille sur ce sujet. Leur objectif est d'armer les élèves face au harcèlement de manière non violente, tout en restant respectueux vis-à-vis de l'autre. Dans le dossier pédagogique, nous trouvons également un témoignage, une liste de lectures ainsi qu'une bibliographie autour de la thématique du harcèlement scolaire.

Dans le cadre des animations scolaires autour de la pièce *Mouton noir*, le service pédagogique du Théâtre de Liège a fait appel à Openado¹⁰⁹ afin de concevoir un outil pédagogique pour aborder la problématique du harcèlement avec les élèves. Précisons qu'Openado est un lieu d'écoute, d'information, de prévention et d'accompagnement psycho-social qui accueille gratuitement les jeunes et leur famille.

Le dossier pédagogique du Théâtre Jean Vilar a été réalisé sur base du dossier pédagogique du Théâtre de Liège. Nous y trouvons également des informations sur la pièce, les démarches de l'auteur et du metteur en scène, ainsi qu'une présentation du Centre À 180 degrés. Un élément a été ajouté : une présentation de la méthode d'action contre le harcèlement scolaire nommée *No Blame*. Celle-ci consiste à établir un groupe d'entraide et à lui demander de proposer des solutions concrètes qu'il devra réaliser pour améliorer la situation de l'élève harcelé. Le groupe est constitué de huit personnes, il comprend ceux avec lesquels la victime a des difficultés, des élèves neutres, des élèves qui sont positifs avec elle et des élèves qui ont une certaine influence dans la classe ou dans le groupe. L'objectif est de développer l'empathie chez les membres du groupe afin que l'élève exclu puisse peu à peu retrouver sa place. Le but n'est pas de punir, sanctionner ou culpabiliser les

¹⁰⁸ L'École de Palo Alto est fondée, dans les années 1950, à la suite des recherches de Gregory Bateson, anthropologue et psychologue américain, étudiant le paradoxe de l'abstraction dans la communication. L'École porte le nom de la ville de Palo Alto, en Californie, dans laquelle un réseau étroit de chercheurs s'est constitué autour de l'adhésion à une nouvelle logique sur la communication interindividuelle. Ce courant de pensée et de recherche est à l'origine de la thérapie familiale et de la thérapie brève.

¹⁰⁹ Openado est une branche du département des Affaires sociales de la Province de Liège regroupant des informations et des services concernant les jeunes, la famille et les professionnels des secteurs psycho-médico-sociaux. Openado a vu le jour, en 2010, sous le parrainage du Professeur Marcel Rufo, pédopsychiatre.

intimidateurs, mais de mettre place un dispositif d'intervention afin de faire cesser la dynamique du harcèlement.

Les animations scolaires liées au Théâtre Jean Vilar ont été effectuées dans 30 classes de 11 écoles différentes, principalement situées en Brabant wallon. Les animateurs étaient Deborah Marchal et un autre comédien du nom de Justin. À l'issue de notre entretien avec Deborah, nous pouvons expliquer le déroulement de ses animations.

Tout d'abord, elle sélectionnait cinq élèves pour lire à haute voix la première scène de *Mouton noir* pour se replonger dans l'univers de la pièce.

Ensuite, elle dessinait trois colonnes au tableau afin de décortiquer les différents personnages du monde d'Albi, de Camille et des adultes. La parole était alors donnée aux élèves pour restituer les personnages avec d'autres détails les concernant. Cela permettait de voir de quoi ils se souvenaient et de retracer le fil du spectacle.

Cela étant fait, Deborah pouvait leur parler du triangle du harcèlement qui inclut le harceleur, le harcelé et les témoins, tout en faisant un lien avec les personnages de la pièce. Ils étudiaient également la différence entre les témoins passifs et les témoins actifs.

Lorsque ces analyses étaient effectuées, Deborah demandait aux élèves d'imaginer une autre fin pour Camille. Chacun pouvait donner son avis et proposer d'autres attitudes que les personnages de son entourage auraient pu adopter pour l'aider. Finalement, ils en arrivaient à la conclusion que pour faire cesser une situation de harcèlement, l'idéal était de travailler sur tous les pôles, aussi bien du côté du harceleur, que du côté du harcelé, que de celui des adultes.

Pour finir, Deborah demandait aux élèves si les adultes qu'ils côtoyaient réagissaient de la même manière que dans le spectacle. Dans la pièce, ceux-ci étaient caricaturés et l'objectif n'était pas que les élèves les voient négativement. De cette manière, elle s'assurait que ce n'était pas le cas, les élèves percevaient positivement les adultes de leur entourage.

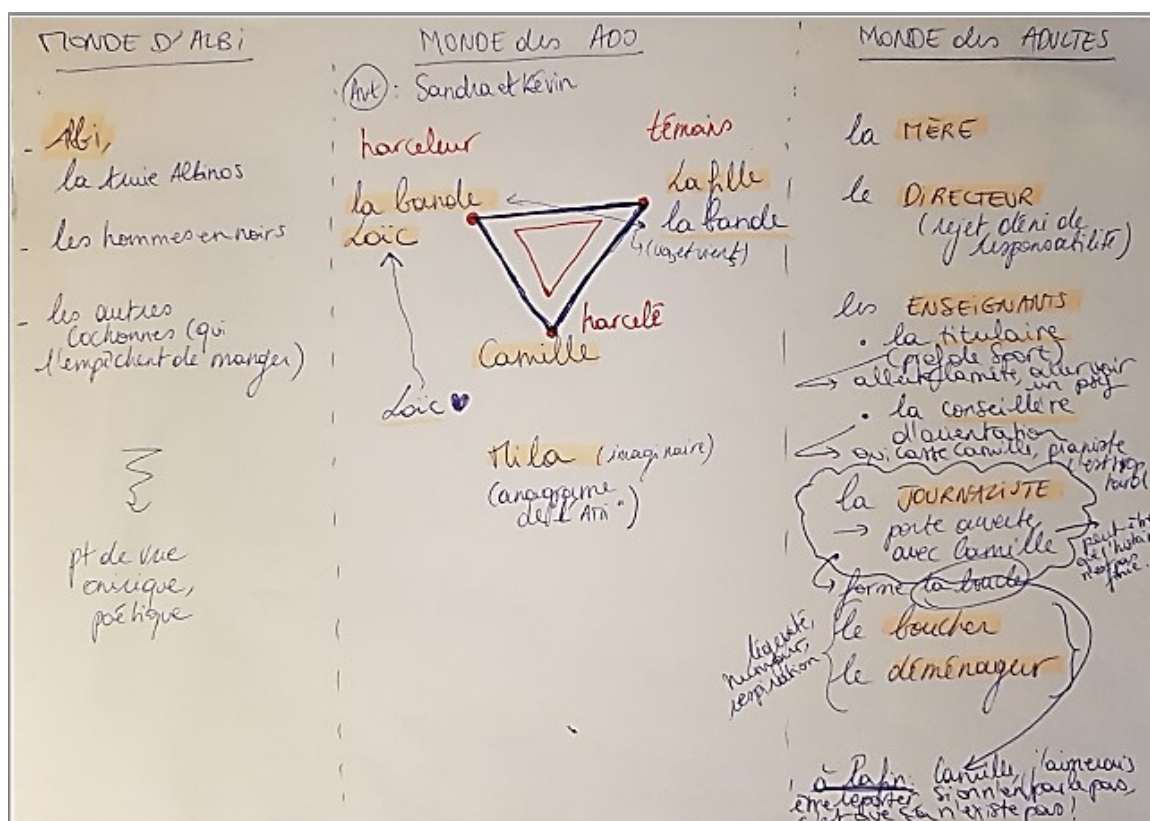


Fig. 7 - Animation autour de la pièce de théâtre « Mouton noir » par Deborah, photo envoyée par Deborah Marchal lors de notre entretien le 16 juillet 2018.

Selon Deborah, le théâtre est un excellent média pour aborder le sujet du harcèlement en classe car il permet d'avoir une référence commune à tous les élèves et aux adultes qui ont vu la pièce. En classe, le professeur peut aborder le sujet, se basant sur des éléments concrets et évitant de stigmatiser les élèves qui seraient éventuellement harcelés ou harceleurs. En se référant aux différentes positions adoptées par les personnages, le travail d'identification peut se faire par les élèves eux-mêmes. D'autant plus que le spectacle suscite des émotions et des réactions différentes auprès de chaque personne.

À la suite d'un spectacle, certains élèves se sont signalés comme victimes ou témoins de harcèlement, notamment lors d'une discussion avec les comédiens. Il se peut aussi que des jeunes sortent de la représentation en pleurant ou en continuant à charrier leur camarade. Il est même déjà arrivé qu'un groupe de jeunes spectateurs se moquent ouvertement du personnage de Camille pendant le spectacle. Toutes ces réactions ont permis à Deborah de constater qu'une pièce comme *Mouton noir* demande un accompagnement scolaire.

Pendant ses animations, elle a aussi pu remarquer que les élèves avaient besoin d'en parler, d'exprimer leur avis et de poser des questions pour clarifier certaines scènes. Du côté des

professeurs, ceux-ci étaient contents des animations qui ont été organisées et du moment d'échange avec les élèves.

Par ailleurs, Deborah a reçu une série de fascicules réalisés par Infor Jeunes Brabant wallon¹¹⁰ à distribuer aux élèves à l'occasion de ses animations. Il s'agissait de *School Adventure*, une bande dessinée avec des histoires, des conseils et des informations concernant les difficultés scolaires.

Au-delà de la thématique du harcèlement, Deborah nous a fait part de son avis par rapport au théâtre comme outil pédagogique.

Le fait d'emmener les élèves au théâtre permet déjà de leur apprendre certains codes sociaux qui y sont liés, comme le fait de pouvoir réagir sans pour autant gêner les autres spectateurs ou les comédiens. Ils vivent les scènes en direct et ils doivent faire attention à leur comportement social.

À l'issue de la représentation, ils peuvent formuler, avec leurs mots, ce qui leur a plu ou pas, tout en développant leurs arguments. Ils peuvent également exprimer ce qu'ils ont vu, dire de quoi ils se souviennent et travailler avec leur professeur autour de la thématique du harcèlement liée à la pièce.

II.3. CoREnTIN et Le Théorème d'Anne-Laure par Exception.Théâtre!

II.3.1. Présentation d'Exception.Théâtre! et de ses pièces

Exception.Théâtre! est la filiale francophone de Uitgezonderd.Theater!. Cette filiale est née de la rencontre entre des artistes et des pédagogues de la Région flamande et de la Région wallonne. La particularité de ce théâtre est qu'il propose des créations pédagogiques entièrement dédiées aux élèves, dans une tranche d'âge entre 10 et 18 ans. Leurs spectacles éducatifs sont proposés aux établissements scolaires. Chacune de leur création comporte un thème précis comme l'alcool, la drogue, le harcèlement ou le cyber-harcèlement et elle est accompagnée d'un dossier pédagogique.

¹¹⁰ Infor Jeunes est une association sans but lucratif qui a comme objectif d'informer, d'aider et de conseiller les jeunes entre 12 et 26 ans. Ce réseau est composé de 15 centres d'information et de plus de 20 permanences décentralisées qui collectent, vérifient, produisent et diffusent des informations gratuitement au moyen d'animations ou d'outils appropriés à une thématique telle que l'enseignement, le logement, la protection sociale, et autres.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à deux créations d'Exception.Théâtre!. L'une traite la problématique du harcèlement scolaire, elle est intitulée *CoREnTIN* et l'autre, appelée *Le Théorème d'Anne-Laure*, traite la thématique du cyber-harcèlement.

CoREnTIN est une pièce de théâtre destinée à un public de jeunes âgés de 10 à 14 ans. Elle peut être jouée au sein des établissements scolaires et dure 50 minutes.

Le titre est un jeu de mots entre le prénom du personnage principal, Corentin, et le mot « crétin ».

En résumé, *CoREnTIN* met en scène un jeune adolescent victime de harcèlement qui a du mal à en sortir. Chacun de ses essais l'a mené à une désillusion, à tel point qu'il ne parvient plus à donner du sens à sa vie. Il est vu par ses pairs comme étant un garçon spécial, différent, bizarre, pas très populaire, seul et sans ami. Il subit des moqueries et des agressions physiques tous les jours. Cependant, l'espoir reviendra lorsqu'il rencontrera une amie importante pour lui. À partir de ce moment-là, il ne se sentira plus seul.



Fig. 8 - Extrait de la pièce de théâtre «*CoREnTIN* », publié par Exception.Théâtre!

Le Théorème d'Anne-Laure est une pièce de théâtre destinée à un jeune public, âgé entre 12 et 15 ans. Elle peut être jouée au sein des établissements scolaires et dure 50

minutes. Son objectif est de conscientiser les jeunes à la gravité des dégâts qui peuvent être occasionnés par le cyber-harcèlement.

En résumé, *Le Théorème d'Anne-Laure* met en scène une adolescente méprisée à l'école suite à une rupture avec son petit copain, Cédric. Le garçon est très populaire et n'a pas hésité à retourner tout le monde contre elle. Dans un premier temps, Anne-Laure trouve du réconfort et du soutien chez son amie, Bénédicte. Elles font une séance photo pour remonter le moral de la jeune fille. Lors d'une conversation *Skype* entre Cédric et Bénédicte, celui-ci menace de lancer une fausse rumeur contre elle dans le but d'obtenir une photo prise lors de la précédente séance. Croyant bien faire, Bénédicte cède mais Cédric publie la photo sur Internet. Les deux amies vont alors devenir victimes de cyber-harcèlement et vont se disputer à cause de l'envoi de la photo.



Fig. 9 - Extrait de la pièce de théâtre « *Le Théorème d'Anne-Laure* », publié par Exception.Théâtre!.

II.3.2. Les pièces *CoREnTIN* et *Le Théorème d'Anne-Laure* comme outils de prévention

À présent, voyons comment les pièces *CoREnTIN* et *Le Théorème d'Anne-Laure* d'Exception.Théâtre! peuvent être utilisées comme outil de prévention au harcèlement scolaire. Pour cela, nous nous appuyons sur les dossiers pédagogiques fournis avec ces créations.

Le dossier pédagogique de la pièce *CoREnTIN* propose des suggestions aux enseignants afin de pouvoir aborder la thématique du harcèlement de façon interactive et créative. Il leur est conseillé de prévoir assez de temps pour en discuter avec leurs élèves après la représentation. L'objectif est de guider les conversations dans de bonnes voies tout en abordant des questions éthiques et d'aider les adolescents à réfléchir.

L'équipe pédagogique d'Exception.Théâtre! propose également un ensemble d'outils afin d'exploiter la thématique du spectacle. Celui-ci comprend un dossier pour les enseignants, un dossier pour les élèves et, sur demande, une animation autour du spectacle par un intervenant d'Exception.Théâtre!

Par rapport au dossier pédagogique de la pièce *CoREnTIN*, il nous semble intéressant de donner quelques exemples de sujets de discussion, proposés par Exception.Théâtre!

Autour de la pièce, nous retrouvons des suggestions présentées de la manière suivante :

« ! L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la représentation.

! L'enseignant demande aux élèves de méditer sur les thèmes de la représentation.

! L'enseignant demande aux élèves de faire un court résumé de ce dont ils se souviennent à propos de la pièce.

! L'enseignant demande aux élèves de faire un court résumé de ce qu'ils ont appris de la représentation.

[...]

! Les élèves peuvent formuler leurs opinions au sujet de la pièce CoREnTIN.

! Les élèves peuvent argumenter et montrer leurs opinions.

! Les élèves peuvent formuler leurs opinions de façon respectueuse dans les discussions de groupe.

! Les élèves réalisent que les opinions sont personnelles, remarquent qu'il y a des différences individuelles et les acceptent.

! Les élèves peuvent commencer, tenir et terminer une discussion.

! Les élèves peuvent utiliser les aptitudes d'écoute et de compréhension adéquates pendant les discussions de classe.

! Les élèves se respectent les uns les autres¹¹¹. »

¹¹¹ EXCEPTION.THÉÂTRE!, *Dossier didactique enseignants 1. CoREnTIN*, [document électronique], Lokeren, s.d., <https://docs.wixstatic.com/ugd/423454_f70dc903432945728c30e76d7ab083f4.pdf>, p.9-10

En ce qui concerne la thématique du harcèlement, nous retrouvons des suggestions présentées comme suit:

« ! L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils entendent par harcèlement, taquineries, cyber-harcèlement, steaming.

! L'enseignant interroge les élèves au sujet des différentes formes de harcèlement et taquineries.

! L'enseignant demande aux élèves où de tels comportements peuvent se produire.

! L'enseignant demande aux élèves de méditer sur les conséquences potentielles¹¹². »

Outre ces questions de réflexion, nous trouvons des jeux de société à organiser avec les élèves tels qu'un jeu de cartes ou un puzzle autour de cette même thématique. Il est également possible de faire une enquête sur le cyber-harcèlement et sur l'usage d'Internet. Le personnel éducatif peut aussi répondre à une série de questions afin de réfléchir à la prévention au sein de leur école, avec des phrases du type : « *Notre école a une vision sur le harcèlement : une politique / Toute l'équipe scolaire soutient cette vision / Il y a une bonne surveillance, dans la cour de récré et à la sortie de l'école / Les élèves, parents et collègues savent à qui s'adresser en cas de harcèlement.* »

En ce qui concerne le dossier pédagogique de la pièce *Le Théorème d'Anne-Laure*, celui-ci contient des conseils pour les enseignants afin de lutter contre le cyber-harcèlement, des recommandations pour les jeunes victimes, des méthodes pour utiliser Internet à l'école, avec des règles pouvant être instaurées et des informations pour les élèves surfant sur Internet. Le dossier contient également des activités à faire avec les élèves tels qu'un contrat de groupe anti cyber-harcèlement, des jeux de rôle, des mots à faire deviner à son équipe, ou encore des jeux pour apprendre à exprimer son opinion et à écouter celle des autres.

Il nous semble intéressant de préciser que la pièce *Le Théorème d'Anne-Laure* a été jouée au sein de l'Institut Sainte-Marie Rèves, en 2015, à l'occasion d'une semaine de réflexion et de campagne de lutte contre le harcèlement et le cyber-harcèlement. La représentation a été suivie d'un échange avec les participants. Outre la pièce d'Exception.Théâtre!, cette école a mis sur pied diverses activités regroupant la direction, les parents, les élèves, les professeurs et les éducateurs. Parmi ces activités, ils ont organisé une conférence sur le cyber-harcèlement avec Olivier Bogaert, commissaire au sein de la Computer Crime Unit; des animations menées par des élèves, comme la création de slogans

¹¹² Ibid.

et de photos; une initiation à la communication non violente et d'autres activités tournant autour de la thématique du harcèlement. L'Institut Sainte-Marie Rèves a également rencontré d'autres directions d'école pour voir ce qui a été mis en œuvre ailleurs. De cette manière, il a appris que des espaces de parole régulés avaient été mis en place à l'Institut Saint-Joseph de Charleroi et que l'Institut de la Providence de Wavre utilisait la méthode d'action *No Blame* contre le harcèlement scolaire.

II.4. Uprising par les adolescents du Centre Communal des Jeunes d'Engis

II.4.1. Présentation du projet des adolescents du CCJE

À l'occasion du Festival Mimouna, qui a eu lieu du 24 au 26 novembre 2017, le Centre Communal des Jeunes d'Engis a établi un partenariat avec la Compagnie des Nouveaux Disparus¹¹³. Lors de cet événement, Burak, Noah, Nathan, Thomas, Mariana et Thibault ont présenté leur pièce *Uprising*. Pour créer ce spectacle, ils ont choisi de se baser sur la thématique du harcèlement. Corentin Dandoy, éducateur spécialisé, les a aidés tout au long de cette aventure.

Avant d'aller plus loin dans nos explications concernant la pièce *Uprising*, nous présentons d'abord les projets de la Compagnie des Nouveaux Disparus et du Centre Communal des Jeunes d'Engis pour comprendre dans quel contexte les jeunes ont participé au Festival Mimouna.

Tout d'abord, il faut savoir que l'objectif de la Compagnie des Nouveaux Disparus est de rendre le théâtre accessible à un public défavorisé et peu enclin aux sorties culturelles. Le fil rouge de toutes leurs activités est la démocratisation de la culture et la valorisation de la diversité. Les trois principaux projets de la compagnie sont la création de pièces de théâtre, le Festival Théâtres Nomades et le Festival Mimouna. Toutes leurs activités se déroulent sous leurs chapiteaux. De cette manière, leurs pièces de théâtre peuvent être présentées dans différents quartiers populaires, en Belgique et à l'étranger.

¹¹³ La Compagnie des Nouveaux Disparus est une ASBL fondée par Jamal Youssfi, en 1994, à Saint-Josse.

En ce qui concerne le Festival Mimouna, il s'agit d'un festival de spectacles d'atelier destiné à des jeunes de 6 à 20 ans. Il a lieu chaque année lors du dernier week-end du mois de novembre. L'objectif est de sensibiliser les jeunes au théâtre et à la culture dans une démarche pédagogique. Des ateliers théâtraux sont organisés durant trois mois dans une vingtaine d'associations bruxelloises et wallonnes. À l'issue de ceux-ci, les jeunes présentent leur pièce sous le chapiteau de la compagnie, implanté sur le site de l'ancienne gare Josaphat, à Schaerbeek. Cela explique le partenariat qui a été établi entre le Centre Communal des Jeunes d'Engis et la Compagnie des Nouveaux Disparus.

Le Centre Communal des Jeunes d'Engis propose plusieurs projets pour les adolescents de la ville. Il organise des activités et des sorties pédagogiques, ainsi que des ateliers culinaires, sportifs, culturels ou artistiques permettant de faire la connaissance d'autres jeunes. Ce centre participe également à des projets collectifs tels que ceux de l'Opéra Royal de Wallonie et de la Fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone, avec les créations multidisciplinaires de *Violetta*, *Une Autre Traviata* en janvier 2013 et d'*Un Autre Don Juan* en mai 2018, par exemple.

En 2016, les jeunes du Centre Communal d'Engis ont déjà eu l'occasion de participer au Festival Mimouna. Ils ont souhaité continuer cette expérience et c'est dans ce cadre-là qu'ils ont présenté *Uprising*, le 26 novembre 2017, devant un public de plus d'une centaine de personnes.

Avant de créer leur pièce, Burak, Noah, Nathan, Thomas, Mariana et Thibault ont cherché un thème qui leur était commun. De fil en aiguille, ils sont arrivés à opter pour le harcèlement. Ils se sont rendu compte qu'au sein de leur groupe, quatre d'entre eux avaient déjà été harcelés et que les autres avaient déjà été témoins de harcèlement, s'ils n'avaient pas déjà harcelé eux-mêmes¹¹⁴.

En résumé, leur pièce, *Uprising*, est divisée en tableaux. Elle est constituée de scènes muettes dans lesquelles les jeunes acteurs portent un masque blanc, neutre. La scène principale montre une corde tirée de chaque côté par un ou plusieurs comédiens. Au tout

¹¹⁴ Ces jeunes ont raconté les détails de leur vécu lors de notre entretien qui a eu lieu à Engis, le 2 mai 2018. La retranscription de l'entretien se trouve à l'annexe numéro 3 de ce mémoire.

début, une personne seule tient un bout de la corde et trois autres personnes tirent de l'autre côté. Cette scène représente une personne harcelée n'ayant pas la force de se défendre face au groupe. Au fur et à mesure que la pièce avance, une deuxième, puis une troisième personne se rajoutent pour aider la victime à tirer la corde, jusqu'au moment où ils arrivent à égalité.

La scène de la corde est entrecoupée de saynètes dans lesquelles les jeunes montrent différentes formes de harcèlement. Par exemple, certains personnages arrivent à l'avant-scène avec des panneaux expliquant les insultes qu'ils subissent à cause de leur physique. Ainsi, une fille aux cheveux blonds frisés tient un panneau sur lequel il est écrit qu'elle se fait traiter de mouton. Une autre saynète montre un personnage avec son téléphone et tous les autres rassemblés autour de lui, comme pour symboliser l'oppression qui peut être ressentie dans une situation de cyber-harcèlement. Il y a également une scène de racket. Chaque scène montre une image interpellante du harcèlement.

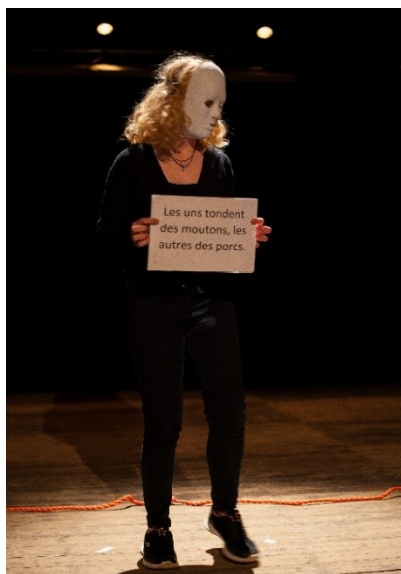


Fig. 10 - Extraits de la pièce de théâtre « Uprising » mise en scène par Corentin Dandoy, photos prises par Paul McGee, publiées par La Compagnie des Nouveaux Disparus le 30 novembre 2017.

II.4.2. La pièce *Uprising* comme outil de réflexion

À présent, voyons comment la pièce *Uprising* a pu être utilisée comme outil de réflexion au harcèlement scolaire. Pour cela, appuyons-nous sur les propos de Burak, Noah, Nathan et Thomas qui étaient présents lors de notre entretien, ayant eu lieu le 2 mai 2018, à Engis¹¹⁵. Les deux autres membres du groupe, Mariana et Thibault étaient absents ce jour-là.

Tout d'abord, il faut savoir que les membres du groupe se sont soudés lors des répétitions de théâtre. À l'occasion de leur projet pour le Festival Mimouna 2017, ils ont pu aborder le sujet du harcèlement entre eux. Ils se sont rendu compte que Mariana, Thibault, Nathan et Thomas avaient déjà été victimes de harcèlement à l'école. Certains s'en sont bien sortis, d'autres moins. La plupart d'entre eux, dans leur enfance, ont connu ces problèmes avant de lancer le projet de leur pièce, ce qui fait que le théâtre n'a pas pu avoir d'impact direct sur leur situation. En revanche, ils ont pu en parler entre eux et avec leur éducateur, Corentin Dandoy. Ce dernier nous a avoué que le fait d'en parler les avait tous fait beaucoup réfléchir.

Lors de notre entretien, les jeunes ont pu donner leur avis sur le harcèlement. Il nous semble intéressant de faire ressortir certaines de leurs réflexions.

Commençons déjà par dire que, pour eux, le harcèlement peut survenir dans n'importe quelle école.

Ensuite, à la réflexion de Burak qui ne comprend pas comment il est possible qu'une personne se mutile quand d'autres lui font déjà assez de tort dans une situation de harcèlement, Thomas lui répond ceci : « *Le problème c'est que quand on te fait du mal, tu te dis qu'au fond, c'est peut-être qu'il y a une raison. Et donc, en te faisant du mal, tu fais comme les autres. [...] Et si tout le monde te fait mal, pourquoi toi tu ne pourrais pas t'en faire, à toi aussi ?*¹¹⁶ »

Pour Burak, certaines personnes se mutilent soit pour lancer un appel à l'aide et montrer qu'elles sont mal dans leur peau soit pour se faire remarquer et se montrer digne d'intérêt. Selon lui, les personnes qui se suicident sont celles qui ne veulent pas du tout faire part de

¹¹⁵ La retranscription de cet entretien est disponible à l'annexe n°3 de ce mémoire.

¹¹⁶ *Ibid.*

leur mal-être et qui ne cherchent pas à se faire aider. D’après lui, Mariana a fait plusieurs tentatives de suicide et lui a montré ses cicatrices aux bras suite à une automutilation.

À l’issue de cet entretien, nous constatons que, pendant les répétitions de théâtre, les jeunes ont pu échanger leur témoignage et partager leurs sentiments concernant le harcèlement.

Au-delà de leurs réflexions et de leurs témoignages sur le harcèlement scolaire, nous pouvons ajouter que le théâtre est une expérience qui apprend aux jeunes à travailler en groupe, à défendre leurs idées dans le respect de l’autre et à s’exprimer en public. Il permet également d’apprendre à gérer son stress devant les spectateurs et d’approfondir sa confiance en soi.

Précisons qu’au sein du groupe que nous avons interrogé, certains faisaient déjà du théâtre ou de l’improvisation avant de se lancer dans le projet du Festival Mimouna. D’autres ont continué sur leur lancée. Burak, par exemple, a participé au projet *Un Autre Don Juan* produit par l’Opéra Royal de Wallonie-Liège et la Fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

III. Conclusion

Comme nous avons pu le constater, chacune de ces expériences théâtrales traite, d'une manière différente, la thématique du harcèlement.

Le projet *H@rcèlements* permet aux élèves de prendre la parole à l'issue de la représentation. Ceux-ci peuvent interagir avec les personnages dans des mises en situation et leur poser des questions, sur base des principes du théâtre forum et du théâtre agora.

Mouton noir est une pièce qui permet d'aborder le harcèlement en classe grâce aux animations des comédiens.

Les spectacles *CoREnTIN* et *Le Théorème d'Anne-Laure* donnent le moyen de faire un suivi sur base de dossiers pédagogiques et de diverses activités à faire avec les jeunes, tout en fournissant des indications précises aux enseignants.

La pièce *Uprising* a permis aux adolescents du Centre Communal des Jeunes d'Engis d'approfondir leurs réflexions sur le harcèlement. Le fait qu'ils aient pu créer cette pièce ensemble leur a donné la possibilité d'en parler entre eux, de partager leur ressenti et de se soutenir mutuellement quand cela était nécessaire. Leur choix de créer un spectacle sur base du harcèlement n'est pas un détail anodin et il mérite d'être souligné. En effet, ils ne sont pas restés indifférents face à cette thématique et ils se sont rendu compte que chacun d'entre eux avait déjà été témoin, harceleur ou harcelé. Ajoutons que leur représentation a suscité beaucoup d'émotions parmi les spectateurs.

Dans les deux premières représentations, nous apprenons, grâce aux entretiens, que les élèves ont fort apprécié, que les pièces les ont intéressés et qu'ils ont ressenti le besoin d'en parler à l'issue de la représentation. Revenir sur le spectacle avec leur professeur ou les comédiens leur a permis d'aborder plus facilement la thématique du harcèlement, avec une approche plus ludique et imagée que la théorie; d'en comprendre le processus, de mettre en lumière les différentes positions pouvant être adoptées par chaque protagoniste et de recadrer les jeunes ayant des réactions désobligeantes quand cela était nécessaire. Ce moment a également été l'occasion pour les élèves de mettre des mots sur leurs émotions, de clarifier les scènes qu'ils n'ont pas comprises et de pratiquer quelques exercices oraux.

Dans tous les cas, ce type de pièce marque les esprits et suscite des émotions chez les spectateurs. Leurs réactions sont diverses, allant de l'incompréhension, à l'empathie, à la tristesse ou encore à la révolte.

Comme les élèves et les professeurs, ou les éducateurs, ont assisté à la même représentation, ils peuvent lancer une discussion se référant aux événements et aux personnages, sans pour autant stigmatiser certains jeunes qui seraient harceleurs ou harcelés. Les adolescents se reconnaissent parfois eux-mêmes dans certains rôles. Il s'avère que ce type de pièce apporte aux spectateurs, jeunes et adultes, une matière à réflexion.

Ne perdons pas de vue que ces expériences théâtrales ne constituent en aucun cas un remède qui fait cesser le harcèlement du jour au lendemain. Il s'agit bien d'un outil qui peut être exploité auprès des jeunes pour travailler l'empathie, comprendre les enjeux du harcèlement, encourager le signalement de situations problématiques, vaincre la crainte d'en parler entre les élèves et les membres du personnel éducatif, et donc de prendre des situations plus rapidement en charge. Dans les cas étudiés, les comédiens cherchent à sensibiliser le public au phénomène du harcèlement et à ouvrir des portes pour aller plus loin dans la réflexion et la démarche de prévention, d'où l'importance de faire un suivi avec les jeunes à l'issue de la représentation.

Pour clôturer ce troisième chapitre, il nous semble intéressant de citer les propos de Benoît Galand : *« Je pense que dans la prévention, il y a un autre objectif. C'est aussi de sensibiliser les enseignants, sensibiliser les parents, sensibiliser les témoins, et rappeler aux victimes que ce qui leur arrive n'est pas normal. Parce que les enquêtes qualitatives menées en Belgique, et dans d'autres pays, montrent que les victimes ne réalisent pas toujours ce qui leur arrive, se demandent si ce n'est pas de leur faute, voire se disent que si personne ne réagit, c'est que ça doit être normal. [...] Il existe des campagnes de prévention qui sont intéressantes, non pas parce qu'elles arrivent à réduire le nombre de harcelés, mais parce qu'elles aident les victimes, et éventuellement les témoins, à en parler¹¹⁷. »*

¹¹⁷ Les propos de Benoît Galand sont disponibles à l'annexe n°5 de ce mémoire.

CONCLUSION

Après avoir examiné le processus du harcèlement, nous avons retenu que celui-ci se distingue d'autres formes d'agression par certains éléments que sont le caractère intentionnel, la répétition d'actes négatifs, la disproportion des forces ou l'abus de pouvoir dans la durée et l'incapacité pour celui qui subit l'intimidation de se défendre et de s'en sortir par lui-même. Le harcèlement n'est donc pas un acte isolé et accidentel.

Néanmoins, définir le harcèlement est une chose mais le reconnaître en est une autre. Ce phénomène est subtil car les adultes peuvent ne pas remarquer la répétition des faits et la relation d'abus dans le temps, ne pas comprendre le mal-être de la victime et donc banaliser sa situation quand celle-ci tente de signaler le problème. Cependant, selon Benoît Galand, *« le vécu de la personne en souffrance est plus important que de savoir si ce qu'elle vit est du harcèlement ou non. Il faut pouvoir prendre en compte la subjectivité de la victime qui se trouve, à ses yeux, dans une relation qui est pénible et maltraitante au quotidien. Un observateur extérieur peut difficilement savoir comment la personne vit la relation¹¹⁸. »*

N'oublions pas non plus que les personnes harcelées ne se rendent pas toujours compte du phénomène de violence qui leur arrive et qu'elles éprouvent un sentiment de peur ou de honte les empêchant d'agir et d'exprimer leur souffrance. Cela rend leur cas difficile à découvrir. Ajoutons que si les victimes et les témoins se taisent par crainte des représailles, cela ne fera qu'accroître le pouvoir de l'agresseur. Face à cela, les méthodes de prévention sont importantes pour leur faire prendre conscience que la situation est anormale et qu'il existe des solutions pour les aider à en sortir. Il est primordial d'outiller les élèves vulnérables, repliés sur eux-mêmes, pour les aider à s'ouvrir, à se défendre de manière non violente et à arrêter le processus de harcèlement en déstabilisant leur agresseur.

Dans le cadre de ce mémoire, nous constatons que le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place des mesures de prévention au sein des écoles secondaires subventionnées par la Fédération afin de lutter contre le harcèlement. Après avoir parcouru les dispositifs proposés, nous posons les questions suivantes : est-ce que les écoles sont assez soutenues d'un point de vue financier et organisationnel ? Est-ce que le Gouvernement tient

¹¹⁸ *Id.*, annexe numéro 5.

compte de la réalité et du quotidien des écoles ? Comment les écoles trouvent-elles le temps de mettre en place des moyens de prévention efficaces et à long terme parmi leurs nombreux objectifs à atteindre ? Est-ce qu'il faudrait insérer des exercices pratiques dans les formations initiales et continuées des professeurs et des éducateurs afin qu'ils puissent intervenir efficacement dans une situation de harcèlement et, de cette manière, éviter d'empirer la situation par une mauvaise prise en charge ?

Du côté des écoles, un manque de volonté est parfois pointé, mais il semble que les écoles s'adaptent autant que possible à l'aide des moyens dont elles disposent. Chaque établissement comporte un univers spécifique avec son histoire, ses projets et ses règles. En revanche, nous savons qu'il existe une multitude d'outils de prévention et de mallettes pédagogiques disponibles via diverses organisations, sur Internet et ailleurs – circulaires, brochures, dossiers pédagogiques – et que ceux-ci ne sont pas utilisés ou très peu. À ce sujet, Benoît Galand a remarqué que les écoles s'approprient rarement un dispositif lorsque celui-ci n'a pas été présenté au préalable par un intervenant, un expert ou une connaissance. Ce qui arrive bien souvent, c'est qu'un établissement se mobilise pour un projet de sensibilisation pendant deux années, par exemple en élaborant des clips vidéo ou des animations diverses, avant de tourner la page.

Toujours selon B. Galand : *« On pourrait avoir de meilleurs outils qui sont adaptés à la réalité concrète du quotidien des écoles et qui pourraient s'intégrer un peu plus dans la routine professionnelle des enseignants. Les outils sont conçus par des gens qui ne sont pas enseignants, qui sont des experts qui connaissent super bien le sujet, leurs outils sont super intéressants mais ils ne sont pas toujours adaptés aux réalités quotidiennes de comment fonctionnent une classe et une école. Et donc, pour les enseignants, c'est parfois compliqué, ils le font parce qu'ils sont intéressés. Mais après deux, trois ans, ils abandonnent parce que la lutte contre le harcèlement ne s'est pas intégrée à leurs autres habitudes de fonctionnement du quotidien¹¹⁹. »*

À ce stade-ci, nous joignons d'autres interrogations : ne faudrait-il pas envisager un coordinateur pour adapter les outils de prévention existants à la réalité du terrain ? Jusqu'où les membres de l'équipe éducative se sentent-ils responsables de la gestion des violences scolaires ? Jusqu'où peuvent-ils intervenir ? Ne faudrait-il pas instaurer une collaboration

¹¹⁹ *Id.*, annexe numéro 5.

entre l'école et les parents pour prévenir le harcèlement et agir plus rapidement ? Comment les élèves peuvent-ils se concentrer aux cours s'ils redoutent de venir à l'école ? Y a-t-il un moyen de rendre l'école plus accueillante et sécurisée au quotidien ? Ne faudrait-il pas d'office instaurer des espaces d'écoute pour entendre le témoignage des jeunes ?

Face à une situation de harcèlement, la position de l'enseignant et de l'éducateur est importante car ceux-ci se trouvent en première ligne lorsqu'il y a un problème entre élèves au sein de l'établissement. Les jeunes se confient plus facilement à ces adultes quand une relation de confiance s'est tissée entre eux. Dès lors, il est avantageux de prendre le temps d'écouter et de parler avec les adolescents pour tenter de comprendre leur situation. Bien que les membres du personnel éducatif ne soient pas des psychologues, des assistants sociaux ou des policiers, ils peuvent encourager et aider les élèves à effectuer un suivi auprès d'autres professionnels enclins à trouver une solution. N'oublions pas qu'un jeune qui se sent bien est plus disponible pour apprendre. Il est donc essentiel que les adolescents soient dans de bonnes conditions pour suivre les cours.

L'école n'est pas qu'un lieu d'accès au savoir, elle est aussi un espace d'expérimentation de la socialisation et du vivre ensemble. Les élèves passent constamment du milieu familial au monde éducatif. Chacun d'entre eux vit cette transition différemment. Pour certains, il s'agit d'une véritable source d'angoisse et d'échec. Selon Gladdie Fournier, *« l'école se doit d'être un lieu structurant et contenant pour l'enfant afin d'assurer cette fonction de transition entre la famille et la société. La singularité et la créativité de l'enfant devraient être prises en compte et valorisées. Pour ce faire, il serait souhaitable d'instaurer des espaces de médiation, des espaces transitionnels au sein de la classe. Ces espaces, en situant l'élève entre son monde interne et le monde extérieur, entre les limites de sa condition d'humain et l'illimité de l'univers, lui permettent de faire l'expérience de l'être. Y a-t-il une expérience plus fondamentale qu'être ?¹²⁰ »* Pour rebondir sur ces propos, nous pouvons affirmer que les méthodes de discussions philosophiques et le théâtre sont de bons moyens d'amener des espaces transitionnels au sein de la classe. Dans le premier cas, le débat philosophique permet d'instaurer un espace de confiance et de sécurité au sein du groupe, car il existe des règles et des rôles clairement définis. Les adolescents prennent du plaisir à

¹²⁰ FOURNIER, Gladdie, *L'espace transitionnel en pédagogie*, [en ligne], in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, juillet 2011 (Vol. 54, No. 2), p. 65, <<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-55.htm>>

partager leurs opinions, à débattre et à réfléchir ensemble sur une thématique. De plus, ils ont tous droit à la parole et ils établissent un contact particulier avec les autres élèves. Cela permet à chaque participant de se sentir écouté, d'être pris au sérieux et de s'intégrer au groupe en tant qu'individu à part entière.

Dans le deuxième exemple, le théâtre permet aux spectateurs de s'identifier aux personnages et de s'en référer lors d'une discussion sans pour autant stigmatiser certaines personnes. Pour aller plus loin, nous indiquons qu'en créant leur propre pièce de théâtre ou en intervenant à l'occasion d'un théâtre forum, les élèves peuvent établir un espace symbolique où il leur est permis de jouer, d'imaginer, d'inventer, de rêver, de penser. Ils ont la liberté de se projeter dans un personnage et d'en ressortir, de proposer des scénarios, de réfléchir à des solutions et d'expérimenter leurs idées. Le théâtre permet également d'apprendre à se dépasser, à gérer son stress, à s'exprimer face à un public. Nous pouvons ajouter que le théâtre agora permet aux jeunes de réagir après le spectacle, en posant des questions aux personnages et de comprendre le ressenti et les réactions de ceux-ci, par rapport aux situations présentées dans les différentes scènes.

Les débats philosophiques et le théâtre constituent des espaces transitionnels, intermédiaires où les élèves peuvent se sentir exister en tant qu'individus à part entière. Ils affirment leur autonomie en pensant, en créant et en exprimant leurs idées. En répétant ces exercices, les adolescents apprennent à mieux se connaître, à travailler et à réfléchir ensemble. Le groupe peut se souder autour d'une expérience commune. Il semble que cela permettrait de garder un bon climat scolaire dès le départ car les élèves apprennent à communiquer, à mettre des mots sur ce qu'ils pensent et à développer leur esprit critique.

Au terme de cette étude, nous observons que le harcèlement scolaire reste, malgré tout, un problème complexe et difficile à déceler. Il est donc fondamental que les Autorités, le monde scolaire et les cellules familiales y portent attention et vigilance. La souffrance des jeunes doit être prise au sérieux par les adultes dès l'instant où elle se déclare. Nous avons vu que les conséquences du harcèlement peuvent être dramatiques et qu'il est préférable que les élèves vulnérables soient outillés pour se défendre. Enfin, gardons à l'esprit que les problèmes paraissant minimes aux yeux de certaines personnes ont parfois une grande importance pour la victime.

BIBLIOGRAPHIE

I. Adolescences postmodernes et harcèlement en milieu scolaire

I. 1. Adolescences postmodernes

Articles de revue

- ADHAMI, Aboude, *On s'écrit sur les G d'un seul jet*, in *Le Ligueur*, mars 2018 (No. 6), p. 10-11
- ANATRELLA, Tony, *Les « adulescents »*, [en ligne], in *Études*, juillet 2003 (Tome 399), p. 37-47, <<https://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm>>
- DEHAESE, Aïcha, *Le grand dossier. Trop d'la hype !*, in *Le Ligueur*, février 2018 (No. 4), p.18
- PINHEIRO NEVES, José, *Pour comprendre les nouvelles liaisons digitales : le concept d'individuation chez Carl Jung et Gilbert Simondon*, [en ligne], in *Sociétés*, janvier 2011 (Vol. 111, No. 1), p. 105-114, <<https://www.cairn.info/revue-societes-2011-1-page-105.htm>>
- SAWYER, Susan, AZZOPARDI, Peter, WICKREMARATHNE, Dakshitha, PATTON, George, *The age of adolescence*, [en ligne], in *The Lancet – Child & Adolescent Health*, mars 2018 (Vol. 2, No. 3), p. 223–228, <[http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30022-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/fulltext)>
- TAPIA, Claude. *Modernité, postmodernité, hypermodernité*, [en ligne], in *Connexions*, juin 2012 (Vol. 97, No. 1), p. 15-25, <<https://www.cairn.info/revue-connexions-2012-1-page-15.htm>>
- VILAIN-LEPAGE, Yves-Marie, *Le grand dossier. La santé de leurs études*, in *Le Ligueur*, janvier 2018 (No. 1), p.16-17

Dictionnaires et encyclopédies

- LAROUSSE, *Adolescence*, [en ligne], <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adolescence/1156>> (page consultée le 26 mars 2018)
- LE MICRO-ROBERT, *Adolescence*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998, p.18

Documents électroniques

- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *La santé pour les adolescents du monde. Une deuxième chance pour la deuxième décennie*, [document électronique], Genève, Editions de l'OMS, 2014, <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/141452/WHO_FWC_MCA_14.05_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CENTRE JEAN GOL, *Le cyberharcèlement des enfants & des adolescents*, [document électronique], Bruxelles, Les Études du Centre Jean Gol, 2017, <http://www.cjg.be/wp-content/uploads/2017/03/CJG_ETUDE_Cyber_Harcèlement.pdf>

Mémoires

- MAZZACAVALLLO, Anne, *Postmodernité, adolescence et théâtre : pour une pédagogie de la symbolisation*, Michel Desmarets, promoteur : UCL, 2010

Ouvrages

- MARCELLI, Daniel, *Avoir la rage. Du besoin de créer à l'envie de détruire*, Paris, éd. Albin Michel, 2016, 304 p.
- PONCELET, Christiane, *Symptôme, adolescence : une écriture plurielle*, in Van Meerbeeck, Philippe, (dir.), *Peau d'âme : quelle médiation pour l'adolescence*, Bruxelles, éd. De Boeck, 1991, 258 p.
- TEXIER, Dominique, *Adolescences contemporaines*, Toulouse, éd. érès, coll. Humus, 2011, 360 pages

I. 2. Harcèlement en milieu scolaire

Articles de revue

- BELLON, Jean-Pierre, GARDETTE, Bertrand, *Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire*, [en ligne], in *Diversité – Ville Ecole Intégration. Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs*, septembre 2010 (No. 162), <<http://harcèlement-entre-eleves.com/images/presse/Le%20r%C3%B4le%20des%20pairs%20dans%20la%20constitution%20du%20harc%C3%A8lement%20scolaire.pdf>>
- DAUTRESME, Isabelle, *SOS, j'angoisse d'aller aux toilettes de mon collège !*, [en ligne], in *L'Étudiant*, 18 février 2014, <<https://www.letudiant.fr/college/6e/sos-j-angoisse-d-aller-aux-toilettes-de-mon-college.html>>
- GERARD, Brigitte, *Stop au cyber-harcèlement !*, in *entrées libres*, octobre 2014 (No. 92), p. 15
- LOVENFOSSE, Marie-Noëlle, *Harcèlement, tous concernés*, in *entrées libres*, mars 2016 (No. 107), p.10
- LOVENFOSSE, Marie-Noëlle, GERARD, Brigitte, VAN DE WERVE, Conrad, *Dossier. Harcèlement à l'école : l'affaire de tous ?*, in *entrées libres*, novembre 2017 (No. 123), p.1-8
- OLWEUS, Dan, *Les brimades à l'école : s'attaquer au problème*, [en ligne], in *L'Observateur de l'OCDE*, s.d., <http://observateurocde.org/news/archivestory.php/aid/319/Les_brimades_E0_1_92_E9cole:_s_92attaquer_au_probl_E8me.html>, mis à jour le 11 avril 2018
- PAULINE, *Harcèlement scolaire : « J'étais le vilain petit canard »*, [en ligne], in *Psychologies Magazines*, mai 2018, <<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/Harcèlement-scolaire-J-etais-le-vilain-petit-canard>>
- SMITH, Peter K., et al., *Definitions of bullying : a comparison use of terms, used and age and gender differences, in a fourteen country international comparison*, in *Child Development*, 2002, (Vol. 73, Issue 4), p. 1119-1133.
- TRUDEL, Jonathan, *Star Wars Kid brise le silence*, [en ligne], in *L'Actualité*, 8 mai 2013, <<http://lactualite.com/societe/2013/05/08/le-retour-du-star-wars-kid/>>

Conférences

- BELLON, Jean-Pierre, *Le harcèlement scolaire*, 13 octobre 2016, Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, [conférence en ligne], publié sur YouTube le 18 novembre 2016, par APHEE, 1 h 23 min., <<https://www.youtube.com/watch?v=KKwT4N36LIs>>
- LARSSON, Anna, *17 SES 10, Aspects of Pedagogy and Schooling (Part 1). The Conceptual History of 'Mobbing'*, 12 septembre 2008, ECER 2008, Göteborg, [article en ligne], publié sur *European Educational Research Association*, <<http://www.eera-eceer.de/eceer-programmes/conference/1/contribution/1183/>>

Documents électroniques

- BAUWENS, Joke, PAUWELS, Caroline, LOBET-MARIS, Claire, POULLET, Yves, WALRAVE, Michel, *Cyberteens, cyberrisks, cybertools. Les teenagers et les TIC, risques et opportunité*, [document électronique], Gant, Academia Press, 2009, <<https://pure.unamur.be/ws/files/3384049/68260.pdf>>
- BROOThAERTS, Nel, *Dossier pédagogique. 'Stop au cyber-harcèlement'*, [document électronique], Bruxelles, Child Focus, septembre 2010, <http://www.childfocus.be/sites/default/files/cf-dossier-cyberpesten_fr.pdf>
- COORDINATION DES ONG POUR LES DROITS DE L'ENFANT, *Harcèlement à l'école : identification et pistes d'action*, [document électronique], Bruxelles, CODE, juin 2014, <https://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse_HarcelementEcole_Final.pdf>
- DELEFOSSE, Marie-Sarah, *Une étude du CPCP. Le harcèlement à l'école*, [document électronique], Bruxelles, Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation, décembre 2015, <http://www.cpcp.be/medias/pdfs/publications/harcelement_jeunesse.pdf>
- GALAND, Benoît, *Le harcèlement scolaire...*, [document électronique], La Louvière, UCL, octobre 2017, <<http://www.clps-mons-soignies.be/media/files/Harc%C3%A8lement%20-%20Mons%20oct2017.pdf>>
- GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie, BAUDOIN, Noémie, *Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'enquête*, [document électronique], Louvain-la-Neuve, GIRSEF, UCL, février 2014, <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893/datastream/PDF_01/view>
- LAHAYE, Willy (dir.), *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir...*, [document électronique], Athénée royal Lucie Dujardin, Seraing, s.d.,

<http://www.arluciedejardin.be/uploads/SectionSecondaire/AntiHarcèlement/PDF_harcèlement_2.pdf>

- PIKAS, Anatol, *New Developments of the Shared Concern Method*, [document électronique], in *School Psychology International*, SAGE Publications, 2002/8 (Vol. 23, No. 3), p.307-326, <http://www.pikas.se/SCm/Anatol_SchPs_Inter2002.pdf>
- UNICEF Belgique, *Égalité des chances à l'école ? Voilà ce qu'ils en pensent*, [document électronique], Bruxelles, *What do you think ?*, UNICEF Belgique, 2012, <https://www.unicef.be/content/uploads/2014/06/wdyt_egalite-des-chances-a-lecole.pdf>
- UNICEF France, *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise*, [document électronique], Paris, Consultation nationale des 6/18 ans (2^e édition), UNICEF France, 2014, <https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Consultation_2014.pdf>
- UNICEF France, *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Le lieu de vie comme marqueur social*, [document électronique], Paris, Consultation nationale des 6/18 ans (3^e édition), UNICEF France, 2016, <<https://www.unicef.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-unicef-france-consultation-droits-enfants-2016.pdf>>

Ouvrages

- BELLON, Jean-Pierre, GARDETTE, Bertrand, *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*, Paris, éd. Fabert, 2010, 202 p.
- CATHELINE, Nicole, *Harcèlements à l'école*, Paris, éd. Albin Michel, 2008, 224 p.
- ERIBON, Didier, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, coll. Champs essais, 2010, 256 p.
- GALAND, Benoît (dir.), *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, 110 p.
- HUMBEECK, Bruno, LAHAYE, Willy, BERGER, Maxime, *Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires*, Mont-Saint-Guibert, VAN IN, 2017, 96 p.
- ROMANO, Hélène, *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?*, Paris, éd. Dunod, coll. Enfances, 2015, 224 p.

Sites électroniques en ligne

- CHILD FOCUS, *Cyber-harcèlement : que peut faire l'école ?*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en 2015, <<http://www.childfocus.be/fr/prevention/securite-en-ligne/professionnels/les-reseaux-sociaux/cyber-harcèlement-que-peut-faire>>, consulté le 2 mai 2018.
- GIRASOL SPRL, *Communication NonViolente. Milieu scolaire et éducatif*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en mars 2018, <<http://www.communicationnonviolente.be/milieu-scolaire-et-educatif>>, consulté le 23 mai 2018
- RESEAU PREVENTION HARCELEMENT, *Croisons nos regards et nos pratiques*, 2015, [en ligne], dernière mise à jour en avril 2017, <<https://www.reseau-prevention-harcèlement.be/>>, consulté le 22 mai 2018
- UNIVERSITE DE PAIX ASBL, *Les présupposés moraux des méthodes d'intervention efficaces face au harcèlement scolaire*, 9 août 2017, [en ligne], <<https://www.universitedepaix.org/fondements-des-methodes-contre-lintimidation>>, consulté le 23 mai 2018

Vidéos et films

- BINAMÉ, Charles (réalisateur), *Le Mur de l'humiliation* [téléfilm], ABC Family, 2011, 81 minutes
- QUARTIER, Marie, *Idée reçue : « Certains élèves adoptent une position victimaire pour attirer l'attention »*, [vidéo en ligne], Ministère de l'Éducation nationale, publié le 22 octobre 2015, 3 min 39 s, <<https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/experts/idee-recue-certains-eleves-adoptent-une-position-victimaire-pour-attirer-lattention-marie-quartier/>>
- ROMANO, Hélène, *Idée reçue : « Les auteurs ont un problème psychologique ou une mauvaise éducation »*, [vidéo en ligne], Ministère de l'Éducation nationale, publié le 22 octobre 2015, 3 min 29 s, <<https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/experts/idee-recue-les-auteurs-ont-un-probleme-psychologique-ou-une-mauvaise-education-helene-romano/>>
- TV Lux, *Du théâtre contre le harcèlement*, [vidéo en ligne], TV Lux ASBL, publié le 28 septembre 2016, 3 min 7 s, <https://www.tvlux.be/video/info/societe/du-theatre-contre-le-harcèlement_24158_344.html>

- TV Lux, *Lutte contre le harcèlement. "Des mots pour des maux"*, [vidéo en ligne], TV Lux ASBL, publié le 6 décembre 2016, 30 min. 54 s, <https://www.tvlux.be/video/info/societe/le-harcelement_24718.html>

II. Responsabilité des adultes et cadre d'intervention

II.1. Cadre légal

Article de revue

- DASNOY, Nathalie, *Ce que dit le droit*, in *Dossier. Harcèlement à l'école : l'affaire de tous ?*, *entrées libres*, novembre 2017 (No. 123), p.7

Documents électroniques

- FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N°3 du Groupe central*, [document électronique], Bruxelles, Laurent de Briey Fédération Wallonie-Bruxelles, 7 mars 2017, <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf>

Références juridiques

- Code pénal du 8 juin 1867, *M.B.*, 9 juin 1867, [en ligne], <<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/1867/06/08/1867060850/justel>>
- Décret du Conseil général de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997, [en ligne], <<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/1997/07/24/1997029337/justel>>
- Décret du Parlement de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, *M.B.*, 13 janvier 2009, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf>
- Décret du Ministère de la Communauté française du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre du plan de pilotage des établissements scolaires, à l'aide spécifique aux directions dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, ordinaire et spécialisé, et à un encadrement complémentaire en personnel éducatif et administratif dans l'enseignement secondaire spécialisé, *M.B.*, 24 août 2017, [en ligne], <<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2017/07/19/2017031027/moniteur>>

- Circulaire n° 5415 du 17 septembre 2015 : *Nouveaux dispositifs mis à disposition des établissements scolaires qui le souhaitent en matière de prévention et de prise en charge du harcèlement en milieu scolaire*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Milquet [en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=5646>
- Circulaire n° 5621 du 23 février 2016 : *Mise à disposition du triptyque « Harcèlement à l'école : à qui en parler ? » aux établissements scolaires de l'enseignement secondaire*, émise par la Direction générale de l'Enseignement obligatoire, [en ligne], <[http://www.enseignement.be/upload/circulaires/0000000000002/FWB%20-%20Circulaire%205621%20\(5852_20160223_150535\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/0000000000002/FWB%20-%20Circulaire%205621%20(5852_20160223_150535).pdf)>
- Circulaire n° 5633 du 1er mars 2016 : *Dispositif de prévention et de prise en charge du harcèlement et du cyber-harcèlement en milieu scolaire : proposition d'accompagnement des établissements scolaires*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Milquet [en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=5864>
- Circulaire n° 6191 du 18 mai 2017 : *Dispositifs en matière de prévention et de prise en charge du (cyber) harcèlement en milieu scolaire - Appel à projets 2017-2018*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Schyns, [en ligne], <http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6424>
- Circulaire n° 6629 du 27 avril 2018 : *Alimentation équilibrée, (cyber) harcèlement, démocratie scolaire et activités citoyennes - Appel à projets 2018-2019*, émise par le Cabinet de Madame la Ministre Schyns, [en ligne], <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44249_000.pdf>

Sites électroniques en ligne

- DENIES, Nathalie, *Qu'est-ce que le harcèlement ?*, 2015, [en ligne], dernière mise à jour en avril 2017, <<https://www.reseau-prevention-harcelement.be/questions-frequentes-des-parents/a1-qu-est-ce-que-le-harcelement/>>, consulté le 15 juin 2018
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *L'essentiel du Pacte pour un Enseignement d'excellence*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juin 2018, <<http://www.pactedexcellence.be/>>, consulté le 10 juillet 2018
- SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Plan de pilotage. Présentation générale*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juin 2018, <<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2396>>, consulté le 10 juillet 2018

II.2. L'axe formation

Article de revue

- BERTELS, Laurence, *Gilles Abel, l'enfance de la philosophie*, in *Lectures.Cultures*, janvier-février 2018 (No.6), p.59-60

Documents électroniques

- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Propositions du CECAFOC & de la Cellule de conseil et de Soutien Pédagogiques : enseignements ordinaire et spécialisé. 2018-2019*, [document électronique], SeGEC, Bruxelles, 2018,
<<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/images/Brochure%20CECAFOC%202018-2019%20-%20SITE.pdf>>
- PHILOCITÉ ASBL, *CRP*, [document électronique], Liège, La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman, 14 novembre 2017,
<http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.pdf>

Notes personnelles

- VAN DE WERVE, Maïté, *Notes prises lors de la formation du CECAFOC intitulée « Construire une éthique de l'écoute au cœur des apprentissages »*, 24 janvier 2018, Collège Pie X, Châtelineau
- VAN DE WERVE, Maïté, *Notes prises lors de la formation du CECAFOC intitulée « Construire une éthique de l'écoute au cœur des apprentissages »*, 7 mars 2018, Collège Pie X, Châtelineau

Notes de cours

- Alice¹²¹, *Notes de cours : LAGRE 2020 Comprendre l'adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe*, 13 février 2018, 103 p. (Professeurs : Nathalie Roland, Véronique Leroy, Université catholique de Louvain), non publié

Sites électroniques en ligne

¹²¹ Son nom de famille a volontairement été retiré.

- HAUTE ÉCOLE EN HAINAUT, *Bachelier Éducateur Spécialisé en accompagnement psycho-éducatif*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://www.heh.be/formation-2-29-Bachelier-Educateur-Specialise-en-accompagnement-psychoeducatif>>, consulté le 15 juillet 2018
- HAUTE ÉCOLE LUCIA DE BROUCKÈRE, *La formation d'éducateur(trice) spécialisé(e). Un métier dans le domaine social*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.helddb.be/fr/formations-et-enseignement/formations/pedagogique/bachelier-educateur-specialise>>, consulté le 15 juillet 2018
- LE GUIDE SOCIAL, *Les différentes filières de formation pour devenir éducateur*, 14 avril 2015, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://pro.guidesocial.be/articles/actualites/les-differentes-filieres-de-formation-pour-devenir-educateur.html>>, consulté le 15 juillet 2018
- PHILO POUR ENFANTS, *La méthode Lipman ou « courant philosophique »*, 3 novembre 2016, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.philo-pour-enfants.com/la-methode-lipman-ou-courant-philosophique/>>, consulté le 26 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18med001 : Réseaux sociaux : quels enjeux pour les adolescents et les enseignants ?*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=5650>>, consulté le 14 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18bra128 : École numérique: initier les élèves à un usage éthique et responsable d'Internet et des réseaux sociaux*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=6103>>, consulté le 14 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18bra123 : Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires. Prévenir, agir, réagir...*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=6140>>, consulté le 14 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18fed014 : Médiation par les pairs*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=5713>>, consulté le 14 juillet 2018

- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18edu008 : Techniques de médiation*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=6175>>, consulté le 14 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18edu005 : Gestion des incivilités et comportements violents*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=6193>>, consulté le 14 juillet 2018
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *18fed019 : Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes*, 2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=5827>>, consulté le 14 juillet 2018
- TOZZI, Michel, *Animer une discussion à visée philosophique en classe*, 6 mars 2011, [en ligne], dernière mise à jour en 2018, <<https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>>, consulté le 26 juillet 2018
- UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, *Agrégations*, 2017, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://uclouvain.be/fr/catalogue-formations/agregations-2017.html>>, consulté le 12 juillet 2018
- UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, *Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Programme et cours*, 2017, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://www.ulb.be/facs/aess/programmes.html>>, consulté le 13 juillet 2018

Vidéos

- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Pratiquer des ateliers philo en classe*, [vidéo en ligne], YouTube, publié le 6 juillet 2018, 5 min 25 s, <<https://youtu.be/FAgx9HVq01A>>

II.3. Actions de prévention et d'intervention

Circulaires

- Circulaire n° 4961 du 26 août 2014 : *Service de médiation scolaire et Service des Équipes Mobiles*, émise par Madame Lise-Anne Hanse, directrice générale de l'Enseignement obligatoire, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40021_000.pdf>
- Circulaire n° 5051 du 04 novembre 2014, *Collaboration entre les Centres psycho-médico-sociaux, le Service de médiation scolaire et le Service des Équipes Mobiles – missions et rôles*, émise par Madame Lise-Anne Hanse, directrice générale de l'Enseignement obligatoire, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, [en ligne], <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40111_000.pdf>

Ouvrages

- GALAND, Benoît (dir.), *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, 110 p.

Sites électroniques en ligne

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Les centres psycho-médico-sociaux*, s.d. [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24633>>, consulté le 17 juillet 2018
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *La Médiation scolaire*, s.d. [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=4264>>, consulté le 17 juillet 2018
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Le Service des Équipes mobiles*, s.d. [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=23747>>, consulté le 17 juillet 2018

- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Qui fait quoi ? : Répartition des tâches, missions et responsabilités entre le P.O. et la direction*, juin 2010 [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1059>>, consulté le 16 juillet 2018
- UNIVERSITÉ DE PAIX ASBL, *L'Université de Paix. De la prévention à la gestion positive des conflits*, s.d. [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://www.universitedepaix.org/>>, consulté le 17 juillet 2018

III. Expériences théâtrales inspirantes

Dossiers pédagogiques

- ALVÉOLE THÉÂTRE, *Dossier pédagogique. H@rcèlements. Un spectacle d'Alvéole Théâtre*, [document électronique], Bastogne, 2016, <<http://www.alveoletheatre.be/wp-content/uploads/2007/07/H@rc%C3%A8lements-Dossier-p%C3%A9dagogique1.pdf>>
- EXCEPTION.THÉÂTRE!, *Dossier didactique enseignants 1. CoREnTIN*, [document électronique], Lokeren, s.d., <https://docs.wixstatic.com/ugd/423454_f70dc903432945728c30e76d7ab083f4.pdf>
- EXCEPTION.THÉÂTRE!, *Dossier enseignants 2. CoREnTIN*, [document électronique], Lokeren, s.d., <https://docs.wixstatic.com/ugd/423454_8f61d7ebb1404068a90e28f3c01ecc81.pdf>
- EXCEPTION.THÉÂTRE!, *Matériel didactique pour préparations et discussions. Le Théorème d'Anne-Laure*, [document électronique], Lokeren, s.d., <https://docs.wixstatic.com/ugd/423454_07fefdf3decd4712841cb0c341a6cbe7.pdf>
- THÉÂTRE DE LIÈGE, *Mouton noir d'Alex Lorette. Mise en scène de Clément Thirion. Quelques clés de lecture du spectacle. Dossier d'information réalisé par le service pédagogique du Théâtre de Liège*, [document électronique], Liège, mars 2018, <http://theatredeliège.be/wp-content/uploads/2018/03/CP_MoutonNoir.pdf>
- THÉÂTRE JEAN VILAR, *Dossier pédagogique. Mouton noir*, [document électronique], Louvain-la-Neuve, mars 2018¹²²

Sites électroniques en ligne

- ALVÉOLE THÉÂTRE, *H@rcèlements*, 2016, [en ligne], dernière mise à jour en avril 2018, <<http://www.alveoletheatre.be/2007/spectacles-professionnels/spectacles-professionnels-2/>>, consulté le 20 juillet 2018

¹²² Ce dossier pédagogique n'étant pas disponible au grand public, il nous a directement été envoyé par mail par Madame Élisabeth Son, assistante en promotion et relations publiques au Théâtre Jean Vilar.

- CENTRE COMMUNAL DES JEUNES D'ENGIS, *Centre Communal des Jeunes (CCJE)*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.engis.be/loisirs/associations/ccje>>, consulté le 24 juillet 2018
- EXCEPTION.THÉÂTRE!, *Spectacles*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<https://www.exception-theatre.be/scholen>>, consulté le 22 juillet 2018
- LA COMPAGNIE DES NOUVEAUX DISPARUS, *Nos projets*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <http://www.lesnouveauxdisparus.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=4>, consulté le 24 juillet 2018
- MAISON DE LA CULTURE D'ARLON, *Théâtre forum. « H@rcèlements »*, s.d., [en ligne], dernière mise à jour en juin 2018, <<https://www.maison-culture-arlon.be/scolaire/secondaire/secondaire10.html>>, consulté le 22 juillet 2018
- THÉÂTRE DE LIÈGE, *Mouton noir*, saison 2017-2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://theatredeliège.be/evenement/mouton-noir/>>, consulté le 23 juillet 2018
- THÉÂTRE JEAN VILAR, *Mouton noir*, saison 2017-2018, [en ligne], dernière mise à jour en juillet 2018, <<http://www.atjv.be/Mouton-noir?archive=oui>>, consulté le 23 juillet 2018

Spectacles vus

- *H@rcèlements*, par la compagnie Alvéole Théâtre, création collective, avec Yvon François, Denis Bechoux, Bruna Bettiol, Laëtitia Moncousin, Sabrina Paletta et Chloé Sadoine / Lycée Dachsbeck, Bruxelles, le mardi 17 avril 2018 à 10h, durée : 120 min
- *Mouton noir*, mise en scène et chorégraphie de Clément Thirion, avec Gwen Berrou, Sarah Espour, Gwendoline Gauthier, Sarah Grin, Ophélie Honoré, Déborah Marchal, Lucas Meister, Fiona Willemaers / Captation du spectacle par le Théâtre de Liège, vidéo publiée le 29 avril 2018 sur Vimeo, durée : 1h 34 min, 47 s, diffusion limitée
- *Uprising*, création collective, avec Corentin Dandoy, Burak, Noah, Nathan, Thomas, Mariana et Thibault / Chapiteau de la Compagnie des Nouveaux Disparus, Schaerbeek, le 26 novembre 2017, durée : 7 min

IV. Conclusion

Article de revue

- FOURNIER, Gladdie, *L'espace transitionnel en pédagogie*, [en ligne], in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, juillet 2011 (Vol. 54, No. 2), p. 55-66, <<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-55.htm>>

ANNEXES

1. Entretien avec Monsieur Philippe VAN GEEL, employé à la Cellule pédagogique de la FESeC. Réalisé le 21 mars 2018, à Bruxelles.
2. Entretien avec Monsieur Yvon FRANÇOIS, comédien-animateur au sein de la compagnie Alvéole Théâtre. Réalisé le 17 avril 2018, à Bruxelles.
3. Entretien avec Burak, Noah, Thomas et Nathan, adolescents fréquentant le Centre communal des Jeunes d'Engis. Réalisé le 2 mai 2018, à Engis.
4. Entretien avec Alice, étudiante en agrégation de l'enseignement secondaire supérieur à l'UCL. Réalisé le 11 mai 2018, à Louvain-la-Neuve.
5. Entretien avec Monsieur Benoît GALAND, professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'UCL. Réalisé le 15 mai 2018, à Louvain-la-Neuve.
6. Entretiens individuels avec Kinga, Ange, Emmanuel, Kerem et Marouane, élèves au Lycée Émile Max. Réalisés le 22 mai 2018, à Bruxelles.
7. Entretien avec Madame Stéphanie SZÉCHÉNYI, enseignante au Lycée Émile Max. Réalisé le 22 mai 2018
8. Entretien avec deux éducatrices du Lycée Émile Max. Réalisé le 22 mai 2018, à Bruxelles.
9. Entretien avec Deborah MARCHAL, comédienne. Réalisé le 16 juillet 2018, à Bruxelles.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION	4
CHAPITRE I. ADOLESCENCES POSTMODERNES ET HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE.....	6
I. Introduction	6
II. Adolescences postmodernes.....	7
II.1. Définition de l'adolescence	7
II.2. La durée de l'adolescence se prolonge	7
II.3. Crise de l'autorité	9
II.4. La nécessité d'être reconnu	11
II.5. Utilisation intensive d'Internet	12
II.6. De nouvelles modalités du lien social	14
III. La question du harcèlement en milieu scolaire.....	16
III.1. Historique	16
III.2. Définitions.....	20
III.3. Différentes formes de harcèlement	25
III.4. Focale sur le cyber-harcèlement.....	27
III.5. Différentes positions pouvant être adoptées.....	32
III.6. Lieux et temps propices au harcèlement scolaire.....	35
III.7. Quelques chiffres.....	37
III.8. Causes du harcèlement scolaire.....	40
III.9. Conséquences du harcèlement scolaire	44
IV. Conclusion	48
CHAPITRE II. RESPONSABILITÉ DES ADULTES ET CADRE D'INTERVENTION	50
I. Introduction	50
II. Cadre légal	51
II.1. Cadre légal général	51
II.1.1. Code pénal	51
II.1.2. Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination	53

II.2. Cadre légal en milieu scolaire	54
II.2.1. Décret « Missions »	54
II.2.2. Focale sur la mise en œuvre du plan de pilotage	56
II.2.3. Des circulaires.....	61
III. L'axe formation	64
III.1. Formation initiale	64
III.1.1. L'agrégation à l'Université catholique de Louvain.....	64
III.1.2. L'agrégation à l'Université libre de Bruxelles	66
III.1.3. Le bachelier en éducation spécialisée.....	68
III.2. Formation continue	70
III.3. Focale sur la formation <i>Développer et pratiquer l'esprit critique au moyen de dispositifs favorisant le dialogue avec des jeunes</i>	73
IV. Actions de prévention et d'intervention dans et hors école	78
IV.1. Équipe de Direction et Pouvoir Organisateur	78
IV.2. Centres psycho-médico-sociaux	79
IV.3. Service de Médiation scolaire	81
IV.4. Service des Équipes mobiles.....	82
IV.5. Université de Paix	84
V. Conclusion	86
 CHAPITRE III. EXPÉRIENCES THÉÂTRALES INSPIRANTES.....	88
I. Introduction	88
II. Expériences théâtrales inspirantes.....	89
II.1. <i>H@rcèlements</i> par Alvéole Théâtre	89
II.1.1. Présentation de la compagnie et du projet <i>H@rcèlements</i>	89
II.1.2. Le projet <i>H@rcèlements</i> comme outil de prévention	94
II.2. <i>Mouton noir</i> par Clément Thirion	96
II.2.1. Présentation de la pièce <i>Mouton noir</i>	96
II.2.2. Le spectacle <i>Mouton noir</i> comme outil de prévention	99
II.3. <i>CoREnTIN</i> et <i>Le Théorème d'Anne-Laure</i> par Exception.Théâtre!.....	103
II.3.1. Présentation d'Exception.Théâtre! et de ses pièces	103
II.3.2. Les pièces <i>CoREnTIN</i> et <i>Le Théorème d'Anne-Laure</i> comme outils de prévention.....	105
II.4. <i>Uprising</i> par les adolescents du Centre Communal des Jeunes d'Engis	108
II.4.1. Présentation du projet des adolescents du CCJE	108
II.4.2. La pièce <i>Uprising</i> comme outil de réflexion	111

III. Conclusion	113
CONCLUSION	115
BIBLIOGRAPHIE	119
I. Adolescences postmodernes et harcèlement en milieu scolaire	119
I. 1. Adolescences postmodernes	119
I. 2. Harcèlement en milieu scolaire.....	121
II. Responsabilité des adultes et cadre d'intervention	126
II.1. Cadre légal.....	126
II.2. L'axe formation	128
II.3. Actions de prévention et d'intervention	131
III. Expériences théâtrales inspirantes	133
IV. Conclusion.....	135
ANNEXES	136

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/fial

