

Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire !

Raphaël Hoch, Emmanuelle Piquet

DANS **THÉRAPIE FAMILIALE** 2023/1 (VOL. 44), PAGES 73 À 95
ÉDITIONS **MÉDECINE & HYGIÈNE**

ISSN 0250-4952

DOI 10.3917/tf.231.0073

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2023-1-page-73.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire !

Raphaël Hoch Enseignant-chercheur associé, Université de Lorraine, IAE Metz School of Management

Emmanuelle Piquet Dirigeante des centres «Chagrin scolaire» et «À 180 degrés»

Résumé

Le harcèlement scolaire est un sujet de préoccupation grandissant depuis une dizaine d'années, aux conséquences parfois désastreuses pour la santé physique et psychologique des enfants qui en sont victimes. Il existe de nombreuses approches qui tentent de remédier à ce phénomène, toutefois, elles partent toutes du même postulat : il faut intervenir à la place de l'enfant en souffrance. La grande majorité des stratégies de lutte contre le harcèlement cherchent à intervenir en toute logique entre le harceleur et sa victime pour défendre cette dernière et demander au premier de cesser l'agression. Nous montrerons dans cet article que cette manière d'agir présente des faiblesses et peut se montrer contre-productive, en toute logique interactionnelle. Nous proposerons une lecture systémique du problème qui permettra de développer une autre stratégie d'action, celle de travailler avec l'enfant ou l'adolescent harcelé afin qu'il trouve en lui les ressources nécessaires pour faire cesser l'agression. Afin de montrer l'efficacité de cette approche, nous analyserons les 79 cas qui ont été suivis dans le cadre d'une thérapie brève et stratégique selon le modèle de Palo Alto.

Introduction

Depuis 2011 (Debarbieux, 2011), le harcèlement scolaire est devenu un sujet de préoccupation politique et sociétal majeur. À partir de 2016, une campagne de prévention annuelle lui est dédiée avec son lot de sites spécialisés et de spots d'information. Cette démarche est renforcée par un discours politique engagé notamment porté par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, réaffirmant la volonté du gouvernement d'éradiquer ce mal des cours d'école, de collège et de lycée.

Les données disponibles sur le sujet sont parfois contradictoires. Alors que la dernière enquête transversale HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children*) montre une baisse significative du harcèlement chez les élèves français entre 2010 et 2014, passant de 14,0 à 11,8%, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance présente des résultats en stagnation. Pour finir, le dernier rapport PISA fait état d'une dégradation¹ pour l'année 2017. Il faut donc prendre ces résultats avec précaution, car les données recueillies sont déclaratives et leur objectivité peut être discutée.

Pour faire face à ce fléau, les stratégies retenues par les institutions s'organisent autour de deux pôles, le premier est d'ordre préventif, les mesures visent à abaisser la probabilité d'apparition du phénomène alors que le second, curatif, recouvre les méthodes de traitement de l'agression. Notre propos va se centrer sur ce dernier où deux approches se disputent le devant de la scène pour faire cesser le harcèlement : intervenir auprès du ou des harceleurs ou développer les compétences des victimes pour qu'elles puissent y mettre un terme elles-mêmes.

Bien qu'elles soient largement privilégiées, nous montrerons que les démarches interventionnistes ont une faible efficacité qui peut s'expliquer en partie par les caractéristiques de certains profils de harceleur. Les approches proposant de travailler les compétences sociales font état de résultats mitigés, mais selon nous, elles présentent également quelques lacunes, car elles cherchent à les développer sans les contextualiser, sans prendre en compte la situation des victimes. Finalement, quelle que soit l'approche choisie, elles abordent toutes le harcèlement comme une situation au déroulement linéaire où les protagonistes ont le rôle de premier plan. Notre recherche propose une autre voie, celle de l'approche systémique où les relations tiennent le rôle principal et où le harcèlement est considéré comme une « pathologie interactionnelle ». Notre hypothèse est qu'en regardant la situation de cette manière, cela permet à la victime de retrouver du pouvoir d'agir pour mettre fin à l'agression. Nous montrerons qu'il s'agit d'une stratégie plus efficace pour faire cesser le harcèlement et plus écologique pour la victime qui fera par ailleurs des apprentissages relationnels durables.

Nous débuterons notre propos en dressant un panorama critique des différentes stratégies pour lutter contre ce phénomène et de leur efficacité. Nous montrerons ensuite de quelle manière l'approche systémique de Palo Alto amène à poser un regard différent sur le harcèlement et propose une stratégie originale pour le faire cesser. La dernière partie de notre article s'attachera à rappeler la méthodologie de la recherche, à présenter les résultats obtenus pour les discuter ensuite et formuler les limites de notre travail.

¹ <https://a180degres.com/enquete-pisa-2018/>

Les différentes formes de lutte contre le harcèlement

Stratégie préventive vs stratégie curative

Le harcèlement répond aujourd'hui à une définition précise qui fait consensus dans les recherches sur le sujet (Debarbieux, 2011 ; Galand, 2017). Il se caractérise comme une relation asymétrique au sein de laquelle une ou plusieurs personnes font subir délibérément et de manière répétée des actes de maltraitance ou d'abus à une ou plusieurs autres personnes qui se retrouvent dans l'incapacité de se défendre et de mettre un terme à la situation (Olweus, 1993 ; Galand, 2017). Ainsi, le harcèlement n'est ni accidentel, ni isolé, ni réciproque. Galand et Baudoin (2015) notent que de nombreux auteurs de harcèlement semblent animés par une recherche de dominance sociale qui se traduit dans de nombreux cas par une forme de popularité (Piquet, 2018). Les réactions des témoins semblent fréquemment jouer un rôle important dans la dynamique de harcèlement (Salmivilli, 2010) puisqu'elles permettent, bien involontairement, au harceleur d'asseoir et d'entretenir cette popularité. Il convient enfin, de distinguer le harcèlement du conflit dans lequel les deux élèves sont de force physique ou psychologique égale.

Pour faire face à ce phénomène, le ministère de l'Éducation nationale fait preuve d'une mobilisation sans précédent en proposant des actions d'informations puis de formation des adultes au sein des établissements scolaires ainsi que des mesures de prévention, avec la formation d'élèves-médiateurs, comme dans le programme « Sentinelle ». Des outils ont également été développés pour les enseignants afin de les aider à gérer les situations de harcèlement. Enfin, des cellules au niveau académique ont été mises sur pied pour écouter et accompagner les parents d'enfants victimes de harcèlement. Malheureusement, malgré cet arsenal de mesures, Emmanuelle Piquet (2018) constate qu'un des principaux remèdes à ce phénomène reste le changement d'établissement pour les parents qui pensent, fort logiquement, que lorsque la situation cesse, les conséquences disparaissent. Toutefois, cette stratégie laisse dans l'ombre les origines du harcèlement, la vulnérabilité de la victime qui s'en trouve davantage fragilisée, et son impact émotionnel. Ce dernier, non traité, déclenche chez l'enfant ou l'adolescent une crainte que cela recommence dans le nouvel établissement, ce qui est effectivement souvent le cas (Piquet, 2018).

D'une manière générale, face à n'importe quel phénomène, il existe deux types de stratégie. Une *approche préventive* qui regroupe un ensemble d'outils et d'actions qui vont chercher à atténuer la probabilité d'apparition de l'événement redouté et l'*approche curative* ou *réactive* qui regroupe des méthodes qui vont traiter le phénomène en question en cas d'échec de la première stratégie. Les établissements scolaires n'échappent pas à cette philosophie d'action (Rigby, 2014). Bien que notre propos se centre sur la *stratégie curative ou réactive*, nous pouvons tout de même constater, avec Gaffney *et al.* (2018), que l'approche préventive ne fait preuve que d'une efficacité modérée puisqu'elle ne fait diminuer les actes de harcèlement que de 20 %. Cela montre l'urgence de s'intéresser à la seconde stratégie.

La stratégie curative se subdivise en deux grandes tendances que nous appellerons *stratégie interventionniste* et *stratégie de coping*. La première a suscité beaucoup plus d'intérêt pour la recherche que la seconde (Hoareau *et al.* 2017; Tolmatcheff *et al.*, 2019; Senden et Galand, 2020).

La stratégie interventionniste

La stratégie interventionniste recouvre un large éventail d'approches qui ont été regroupées en cinq grandes catégories par Rigby (2012). On retrouve les sanctions directes, les pratiques réparatrices, la méthode des préoccupations partagées, la méthode du groupe de soutien et la médiation. Elles ont toutes pour point commun de prendre en charge l'élève victime de harcèlement, c'est-à-dire qu'un ou plusieurs acteurs – enseignants, parents d'élèves, professionnels de l'éducation, élèves médiateurs – s'occupent du problème à la place de l'enfant harcelé. En procédant ainsi, avec les meilleures intentions du monde, ils se mettent tous *entre* la victime et le harceleur. Senden et Galand (2020) ont mené une revue de la littérature pour évaluer l'efficacité de ces approches.

Ils montrent que les sanctions directes restent l'approche la plus populaire à la fois pour les enseignants et les parents. Pourtant, dans bien des cas, elles sont inefficaces, «l'effet dissuasif de la punition est souvent inférieur au renforcement positif lié à l'approbation des élèves témoins. [...] Les sanctions, si elles semblent efficaces à court terme, pourraient susciter de la compliance de surface, mais pas un réel processus d'internalisation. Il y a donc un risque que le harcèlement continue, mais sous des formes plus difficilement détectables pour le personnel scolaire» (Senden et Galand, 2020 : 10). Cela est confirmé par les situations des enfants et adolescents que nous recevons en consultation dans les centres «Chagrin scolaire».

Les pratiques réparatrices, quant à elles, recouvrent un vaste champ de réponses différentes mais partagent le même objectif : réparer le mal qui a été fait et résoudre le conflit en encourageant les auteurs du harcèlement à reconnaître les conséquences de leurs actions sur la ou les victimes. Les auteurs de cette revue de littérature montrent, en s'appuyant sur les travaux de Rigby (2012), que cette approche doit être réservée aux situations où l'ensemble des personnes impliquées «s'accorde sur ce qu'il s'est passé, et où l'auteur du harcèlement ressent du remords et est prêt à accepter de l'aide pour réparer ses actes» (Senden et Galand, 2020 : 12).

La méthode des préoccupations partagées ou méthode Pikas du nom de son auteur (Pikas, 2002) cherche à mobiliser l'empathie des élèves auteurs de harcèlement afin de les amener à changer de comportement. Le champ d'application de cette méthode se restreint aux situations où un élève de collège ou de lycée se fait agresser par un groupe. Bien qu'elle soit institutionnalisée au sein des établissements du secondaire français, cette approche, qui nécessite un investissement important de la part des enseignants, n'a jamais fait l'objet d'évaluation rigoureuse (Senden et Galand, 2020). On peut se questionner sur son efficacité lorsque l'on fait le lien avec les profils de harceleurs abordés plus tôt qui font preuve de carence en empathie affective et de désengagement moral.

L'approche des groupes d'élèves de soutien constitués à l'initiative d'un adulte pour mettre un terme à une situation de harcèlement a été développée par Maines et Robinson (1994). Il s'agit d'une approche sans confrontation où les élèves sélectionnés doivent imaginer des moyens de soutenir la victime (l'aider à faire ses devoirs, être avec elle pendant la récréation...), l'adulte assure le suivi de ce groupe. Bien qu'elle ait donné des résultats satisfaisants, cette approche manque d'arguments théoriques et son évaluation s'est construite uniquement sur la base du discours des adultes qui animaient ces groupes de soutien et non pas sur celui des enfants harcelés (Senden et Galand, 2020).

La médiation constitue l'approche la plus controversée de la typologie de Rigby (2012). Elle met en présence harceleur et harcelé accompagnés d'un tiers neutre – un enseignant, un conseiller, un autre élève – chargé de la résolution du conflit suivant une méthodologie bien définie. Plusieurs auteurs (Cohen, 2002 et Philipson, 2011 cités par Senden et Galand, 2020) critiquent l'utilisation de cette approche dans ce contexte, car elle est avant tout destinée à résoudre un conflit où les protagonistes se trouvent dans une situation symétrique ce qui n'est pas le cas du harcèlement qui s'incarne dans une configuration relationnelle déséquilibrée.

Les stratégies de coping

À l'opposé, nous retrouvons **les stratégies de coping** qui se définissent comme des « stratégies d'adaptation mises en place par un individu pour maîtriser, réduire ou tout simplement tolérer la situation aversive » (Chabrol cité par Tolmatcheff *et al.*, 2019). Nous pouvons distinguer le coping *actif* où l'individu va affronter ou éviter la situation du coping *passif* où la victime va plutôt ignorer, se soumettre ou endurer les événements (Chabrol et Callahan, 2013). Dans leur revue de littérature, Tolmatcheff *et al.* (2019) se sont intéressés aux stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement. Ils montrent que les résultats des études sur le sujet semblent converger pour indiquer que les stratégies de *coping* actif ne sont globalement pas efficaces dans une situation de harcèlement. Il est intéressant de noter que dans cette recherche, les stratégies de *coping* actif adoptées par les victimes de harcèlement cherchent à faire stopper le phénomène de manière frontale – en demandant au harceleur d'arrêter son agression ou en lui tenant tête – sans qu'il y ait de conséquences pour l'agresseur. L'inefficacité des ripostes verbales ou physiques est imputée à leur forme maladroite, inadéquate au regard de la situation ou manquant d'assurance. Tolmatcheff *et al.* (2019) concluent que les stratégies de *coping* actif ou passif n'ont pas réellement d'effet sur l'arrêt du harcèlement même si certaines apportent un apaisement émotionnel aux victimes. Il est alors tout à fait compréhensible que l'enchaînement de tentatives sans résultat pour mettre fin au harcèlement peut entraîner un état de résignation chez la victime qui finit par intégrer l'idée que l'issue de l'interaction est indépendante de sa réaction, toute réponse de sa part lui paraissant, dès lors, totalement vaine.

Devant ces constats d'échec, il est certain qu'il ne faut pas laisser les victimes de harcèlement faire face seules au problème, c'est pour cela qu'une troisième voie est possible le renforcement de l'élève victime de harcèlement.

Cette approche cherche à renforcer et à développer les ressources de l'élève victime de harcèlement pour qu'il mette lui-même fin à la situation d'agression. Rigby (2012) nous dit qu'elle permet d'éviter les conséquences négatives d'une confrontation avec le harceleur, qu'elle favorise le développement de la confiance en soi chez l'élève harcelé et surtout qu'elle a potentiellement une plus grande chance de réussite car la victime est souvent l'acteur le plus motivé pour changer dans le système.

Afin que la stratégie proposée à la victime soit efficace, Tormatcheff *et al.* (2019) préconise que les actions envisagées par l'école pour contrer le harcèlement soient systématiquement soumises à l'appréciation de la victime au préalable, voire élaborée avec elle (et selon les cas de figure, avec les parents). Outre le fait d'obtenir une action écologique (qui respecte les caractéristiques de la victime), cette démarche de coconstruction a l'avantage de lui redonner une place d'acteur dans la recherche de solution à son problème et dès lors, un sentiment de maîtrise. Dans cette perspective, le soutien à la victime pourrait être de travailler avec elle l'adéquation de sa réponse en fonction du contexte.

Toutefois, Tormatcheff *et al.* (2019) et Senden et Galand (2020) remarquent qu'il y a très peu de recherches qualitatives qui se sont intéressées aux réactions des victimes face au harcèlement scolaire et de ce fait qu'il n'existe pas de preuves empiriques sur l'efficacité de cette approche.

Dans leur revue de la littérature, Hoareau *et al.* (2017) montrent que 5 études sur les 10 recensées ont permis d'obtenir des résultats significatifs quant à la réduction des comportements de victimisation en développant les compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves et des témoins. Pour cela, ils participaient à des groupes de discussion, regardaient des vidéos, faisaient du théâtre, des exercices en petits groupes ou encore des jeux de rôles.

Toujours plus de la même chose !

Malgré la connaissance que l'on a du manque d'efficacité de certaines méthodes, elles continuent pourtant d'être mobilisées. Les résultats d'une étude menée par Bauman, Rigby et Hoopa en 2008 cherchaient à identifier les réponses privilégiées par les enseignants et les conseillers d'éducation face à une situation de harcèlement sont sans équivoque, la punition arrive en première position suivie de l'implication d'autres adultes. Alors que cette méthode semble prometteuse, le travail avec l'élève victime de harcèlement arrive en avant-dernière position, juste devant l'ignorance de l'incident ! De plus, les auteurs indiquent que les réponses données par les participants montrent qu'ils ne savent pas vraiment s'ils utiliseraient cette stratégie ou non. Cette étude a été reproduite dans d'autres pays et donne toujours les mêmes résultats, à savoir une nette préférence pour les stratégies interventionnistes. Or, une autre recherche (Garandea *et al.*, 2014) suggère que les harceleurs populaires ou « stratégiques » (Sutton *et al.*, 1999) – c'est-à-dire des élèves dotés de compétences sociocognitives élevées utilisées à des fins de manipulation et de domination d'autrui (Arsenio et Lemerise, 2001) à acquérir une position sociale dominante dans le groupe de pairs – sont plus difficilement réceptifs aux interventions. Ces profils

présentent également des carences en empathie affective (la capacité à expérimenter l'émotion d'une autre personne) et une forme de désengagement moral qui leur permet de reléguer au second plan leurs principes moraux au profit d'autres impératifs contextuels et d'éviter les sentiments de honte et de culpabilité qui suivent généralement une transgression morale (Tolmatcheff *et al.*, 2018).

En somme, les démarches qui mobilisent le harceleur, d'une manière ou d'une autre, présentent de grandes chances d'échouer !

Ces constats nous amènent à l'objet de notre propos, à savoir démontrer l'efficacité de l'approche qui consiste à travailler avec l'enfant ou l'adolescent harcelé pour le doter des moyens nécessaires pour faire cesser le harcèlement par eux-mêmes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les prémisses théoriques de la systémie brève et stratégique développés par l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1972) et les résultats obtenus au sein des centres Chagrin scolaire/À 180 degrés.

Une approche différente du harcèlement : le point de vue systémique et interactionnel

Alors que l'ensemble des travaux menés sur le harcèlement scolaire s'appuie sur une vision figée de la situation, avec d'un côté le harceleur tout-puissant et de l'autre le harcelé à qui il faut venir en aide, nous proposons une approche différente en considérant le harcèlement comme « une pathologie de la relation » dans laquelle les deux acteurs ont chacun une part de responsabilité aussi contre-intuitif que cela puisse paraître. En analysant la situation de harcèlement avec les concepts de la systémie brève et stratégique, nous souhaitons montrer en quoi il est pertinent et efficace de privilégier le travail avec l'enfant harcelé.

Une relation asymétrique rigide

La première caractéristique d'une situation de harcèlement réside dans la complémentarité de la relation. Bateson (1977) distingue les interactions symétriques fondées sur l'égalité où les acteurs adoptent un comportement en miroir, des relations complémentaires basées sur la différence où le comportement de l'un des acteurs complète celui de l'autre (Watzlawick *et al.*, 1972). La complémentarité peut s'inverser en fonction du contexte. Les relations symétriques et complémentaires fonctionnent tant que les acteurs s'accordent sur la définition de leur relation, et qu'elle conserve de la souplesse pour s'adapter aux différents contextes, en passant d'un mode à l'autre. La relation complémentaire ne fonctionne plus quand les positions haute et basse se rigidifient, on parle alors d'escalade au sens où la position basse devient de plus en plus basse, et la position haute, de plus en plus haute. Watzlawick *et al.* (1972) parlent de relation métacomplémentaire dans laquelle l'un des participants contraint l'autre à une position basse. Ainsi, dans la vision interactionnelle, il n'y a pas de « harceleur-bourreau », pas de « harcelé-victime », mais une relation complémentaire rigide dans laquelle deux individus ou plus se retrouvent prisonniers.

Un cercle vicieux sans fin

Le processus de harcèlement constitue donc une « danse interactionnelle » inlassablement rejouée par deux acteurs connaissant parfaitement leur partition. Ce jeu sans fin est qualifié de cercle vicieux dans lequel toutes les tentatives de l'enfant ou de l'adolescent harcelé pour en sortir échouent. Pour Watzlawick *et al.* (1975), ces tentatives de solution, paradoxalement, ne font qu'entretenir le problème, voire l'aggraver. Le cercle vicieux joue le rôle de processus homéostatique du système-harcèlement, faisant en sorte que toutes les actions entreprises, notamment par l'enfant ou l'adolescent harcelé, pour faire cesser la situation, soient vouées à l'échec. Dans ce type de contexte, la stratégie des victimes consiste souvent à se faire oublier de leur agresseur, en ne croisant pas son regard, en rasant les murs... Malheureusement, toutes ces tentatives ne font qu'aiguïser l'appétit du ou des harceleurs. D'un point de vue systémique, ces exemples d'action constituent des changements de niveau 1 (Bateson, 1977), c'est-à-dire de simples ajustements ou aménagements au sein d'un même système de représentations partagé par l'ensemble des acteurs qui diffuse la croyance qu'il existe un harceleur dominant et une personne harcelée faible qui ne sait pas se défendre. Ainsi, l'ensemble des tentatives de solution de la victime vont dans ce sens et véhiculent le même métamessage, celui de l'évitement qui dit en creux : « l'autre est trop fort, ma seule échappatoire est la fuite ». Et l'échec de ces tentatives ne fait qu'accentuer le doute du harcelé sur ses ressources pour s'en sortir et renforcer la vision du monde des acteurs : la victime ne peut pas s'en sortir seule.

L'aggravation du problème

Qu'elles soient directes (sanctions, préoccupations partagées...) ou indirectes (mobilisation de groupes de soutien), les approches interventionnistes ont toutes pour objectif d'interposer des personnes (enseignant, élève...) entre la victime et son agresseur et cela est parfaitement logique compte tenu de leur croyance partagée. Ne pas intervenir dans ce type de situation peut donner l'impression d'en être complice, ce qui est insupportable pour les adultes (Bauman *et al.*, 2008).

Pourtant, ces stratégies présentent au moins deux faiblesses. La première réside dans le fait que les harceleurs « stratégiques » n'ont aucun intérêt à cesser les comportements d'agression puisqu'ils en tirent leur popularité, chose bien plus précieuse que les éventuelles sanctions qu'ils encourent. Ce qui explique leur faible réceptivité à ce type de démarche comme l'a montrée l'étude de Garandeau *et al.* (2014). Mieux, la mobilisation d'adultes dans la situation a tendance à renforcer cette popularité!

Intervenir dans une relation dans laquelle nous ne sommes pas engagés représente la seconde faiblesse de ce type de stratégie. En effet, étant extérieur à la relation, nous n'avons pas réellement de pouvoir pour la faire évoluer contrairement à ce que pensent la plupart des adultes. Si une personne engagée dans une

relation ne souhaite pas que la situation évolue, elle mettra tout en œuvre pour faire échouer les tentatives des acteurs extérieurs à l'interaction. Ce qui explique par exemple l'échec de la médiation qui présuppose que les parties prenantes souhaitent sincèrement coopérer pour faire évoluer la situation (Senden et Galand, 2020). Toutes les interventions qui cherchent à faire cesser le harcèlement scolaire véhiculent le même métamessage aux acteurs : la victime n'est pas capable de se défendre seule, donc on le fait à sa place en la prenant en charge. Mobiliser des adultes envoie également un autre message, celui que l'élève harcelé est une « balance ». C'est pour cela que de nombreux enfants et adolescents ne parlent pas de leur situation ou refusent que des adultes interviennent parce qu'ils savent que cela va aggraver le phénomène (Tolmatcheff *et al.*, 2019).

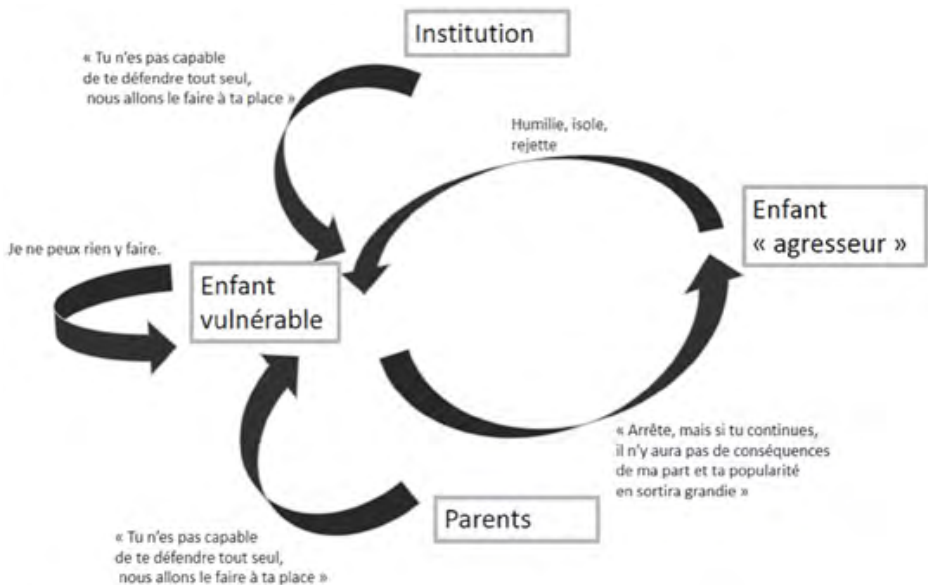


Figure 1. Système d'une situation de harcèlement (Piquet, 2017)

L'élément le plus mobilisé du système

L'école de Palo Alto nous révèle que pour modifier une situation, il faut trouver l'acteur, pour qui l'homéostasie du système est la plus insatisfaisante (Watzlawick et Nardone, 2000), car il mobilisera facilement de l'énergie et des ressources pour faire évoluer cet équilibre (Rigby, 2012). En somme, cela revient à répondre à la question : « *Qui souffre le plus dans la situation ?* » La réponse est évidente, pourtant la plupart des approches sollicitent le harceleur alors qu'il n'a aucun intérêt à faire cesser une situation qui alimente sa popularité. Les interventions des adultes risquent seulement de le rendre plus prudent, plus « stratégique » ! Ainsi, suivant cette logique, notre hypothèse est que nous avons plus de chance de faire cesser le harcèlement en outillant la victime pour qu'elle trouve les ressources pour affronter son harceleur. Cette approche lui permettra également de restaurer sa confiance en elle.

Un premier pas pour en sortir : la ponctuation des relations

Les relations au sein des systèmes humains sont circulaires, caractéristique souvent étouffée par notre éducation cartésienne qui nous conduit à observer les événements de manière linéaire. Ainsi, il y a une cause pour chaque effet et les mêmes causes produisent les mêmes effets. Ce présupposé peut nous amener à rechercher la cause originelle pour traiter le problème. Alors que dans un système complexe, les interactions fonctionnent en boucle de rétroaction, ainsi l'événement A produit l'événement B qui vient rétroagir sur A, lequel à son tour affecte B, etc. Les événements se modifient les uns les autres de façon circulaire. Ainsi, les actions peuvent à la fois être cause et effet (Watzlawick *et al.*, 1972).

Une des caractéristiques des situations de harcèlement réside dans le fait que l'enfant victime est persuadé qu'il ne fait que réagir à l'attitude de son agresseur, mais il ne lui vient pas à l'esprit que, peut-être bien, il peut y contribuer (Watzlawick *et al.*, 1972). Cette vision de la situation est considérée comme le résultat d'un problème de ponctuation, c'est-à-dire que la nature de la relation dépend de l'endroit où l'on commence le récit. Dans cette optique, nous pouvons tout à fait envisager le fait que l'enfant harcelé, en agissant comme il le fait (baisser les yeux, ne rien dire...), « autorise » son agresseur à se comporter de la sorte. Cette approche, résolument constructiviste (Watzlawick et Nardonne, 2000), amène la victime à entrevoir une autre réalité possible, celle où il est coresponsable de cette situation. Amener l'enfant harcelé à envisager la situation de cette manière lui redonne du pouvoir sur celle-ci, il peut agir – d'une manière différente de celle qu'il privilégiait jusqu'à présent – sur la relation pour la transformer.

Le virage à 180 degrés et l'expérience émotionnelle correctrice

Alors que le changement de niveau 1 permet au système de maintenir son homéostasie, Grégory Bateson (1977) évoque un autre type de changement qualifié de niveau 2 qui affecte et modifie le système lui-même. Il relève d'une réinterprétation ou d'une nouvelle construction de la réalité qui, dans notre approche, a déjà été amorcée par la prise de conscience de la ponctuation des relations. Afin de parvenir à opérer cette transformation, les chercheurs de l'école de Palo Alto préconisent l'arrêt des tentatives de solutions (Watzlawick *et al.*, 1975). Pour ce faire, ils demandent à leurs patients de remplacer ce qu'ils font par un comportement diamétralement opposé, à 180 degrés. L'idée de faire exactement le contraire de ce qui était fait auparavant trouve son origine théorique dans la thèse que les tentatives de solution ne faisaient que maintenir, voire amplifier, l'escalade complémentaire. En faisant exactement le contraire, l'enfant harcelé met fin au comportement inopérant et « peut reprendre rapidement et durablement une partie du contrôle de la relation » (Piquet, 2017 : 7).

Pour amener un enfant harcelé à opérer un changement de ce type, il convient, dans un premier temps, de recenser toutes ses tentatives de solution pour résoudre son problème qui n'ont pas fonctionné (faire profil bas, dire d'arrêter mais sans grande conviction...). Une fois cette liste établie, il s'agit de monter

d'un niveau logique en passant des éléments à la classe (Bateson, 1977) pour identifier le thème commun à ces tentatives. Dans le cas du harcèlement, il s'agit souvent de: « Arrête, mais si tu continues, il n'y aura aucune conséquence de ma part pour toi. » L'étape suivante est d'identifier le thème exactement opposé, en l'occurrence, pour la situation qui nous préoccupe, il prendra la forme suivante: « Continue et contemple les conséquences négatives de ma part. » L'étape finale de cette approche est de repasser de la classe (le métamessage à 180 degrés) aux éléments de cette dernière, à savoir un comportement concret adapté au contexte que l'enfant pourra mettre en œuvre à partir de ses propres ressources.

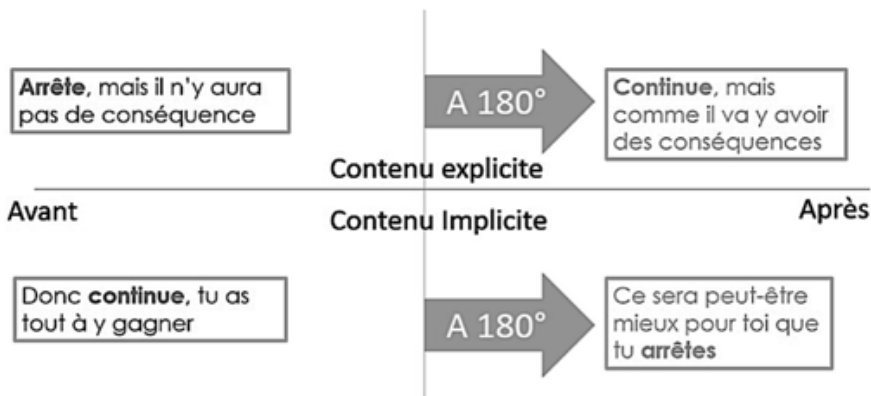


Figure 2. Changement de niveau 2 (Piquet, 2017)

Il est essentiel, pour faire cesser la situation de harcèlement, que la victime mette en œuvre le comportement à 180 degrés préconisé car, en le faisant, elle vivra une **expérience émotionnelle correctrice** (Franz Alexander cité par Nardone et Watzlawick, 2003). Pour Franz Alexander, il est essentiel qu'un individu, s'il doit changer, vive ce type de situation, c'est-à-dire une expérience dont l'émotion et les sensations viendront changer sa perception de la réalité et donc sa réaction. L'objectif est de faire vivre à la personne, souvent pour la première fois, une expérience concrète différente de ce qu'elle connaît habituellement. Les tenants de l'école de Palo Alto (Watzlawick *et al.*, 1975) considèrent que cette expérience émotionnelle constitue le seul levier dont la nature humaine dispose pour construire et déconstruire une représentation.

Avant d'évaluer l'efficacité de cette approche dans la partie suivante, nous vous proposons ci-dessous une vignette clinique en guise d'illustration.

Vignette clinique: Paola, 15 ans

Paola a 15 ans et ses années de collège ont été extrêmement compliquées en matière de relations avec ses pairs; harcelée par un groupe qui l'insultait quotidiennement dans la cour, aux toilettes, aux abords du collège, elle a été retrouvée au mois d'avril dans une des poubelles de l'établissement où elle avait été bloquée par ses harceleurs. Immédiatement déscolarisée après ces faits,

elle reprend courageusement le chemin du lycée en septembre, dans un établissement privé dans lequel elle espère ne pas recroiser ses bourreaux. Soucieux de la préparer au mieux pour cette rentrée, ses parents nous demandent de la rencontrer en amont, ce qu'elle accepte volontiers, car elle ne se sent pas outillée si jamais de tels événements se reproduisent. Nous savons par expérience clinique qu'un pourcentage élevé d'élèves que l'on change d'établissement parce qu'ils se font harceler dans le premier se retrouvent rapidement confrontés à des événements similaires dans le second. Nous demandons par conséquent à Paola d'observer très attentivement tous les élèves de sa classe et de son niveau pour déceler les potentiels agresseurs et de nous ramener ces données une semaine après la rentrée. Paola entre en relation avec un groupe de 6 personnes de sa classe avec lesquelles le contact se passe très bien. Le mercredi matin, deux élèves s'approchent d'elle et commencent à l'invectiver et à la bousculer. La jeune fille les avait déjà repérées et une de ses copines l'avait prévenue: «Fais attention à Sonia et Lise, ce sont de vraies pestes.» Paola leur demande d'arrêter, comme elle le faisait les années précédentes; elles reviennent le jeudi puis le vendredi et les invectives et les bousculades deviennent plus violentes. Paola commence à essayer de les éviter et baisse les yeux (**tentatives de solution**) comme il le lui est demandé violemment par Sonia et Lise, pour ne pas attiser leur violence (**mise en place du cercle vicieux**). C'est ce jour-là que nous la recevons en deuxième séance.

À 180 degrés de ses précédentes tentatives de régulation qui consistent à éviter la confrontation (*thème des tentatives de solution*), à éviter la rencontre elle-même, en montrant par sa posture à quel point elle est inquiète et triste, nous allons proposer à Paola de se confronter (*thème à 180 degrés*) aux deux élèves en souriant. La stratégie proposée est la suivante: la prochaine fois qu'elles s'approchent de Paola et dès la première phrase, elle leur dira en les regardant dans les yeux: «Ah, mais c'est pour ça que les autres vous donnent ces surnoms, je ne comprenais pas, mais tout s'explique.»

Si l'une des deux répond: «Quel surnom?», Il lui est proposé de répondre: «Je ne préfère pas te le dire, c'est vraiment trop méchant, ça te ferait vraiment de la peine.»

Si elles insistent en disant: «Tu as intérêt à le dire, sinon on te défonce», elle pourra répondre: «Non, franchement, je n'ai pas envie de vous faire de peine, en plus, moi, je ne vous trouve pas aussi horribles que ce qui se dit, franchement... c'est abuser de vous donner des surnoms aussi dégueulasses. Enfin, un des deux est bien trouvé franchement, mais l'autre est trop cruel» (*tâche coconstruite avec la patiente qui constitue la concrétisation du thème à 180 degrés évoqué plus haut*).

Nous nous servons ici du potentiel de la situation, imaginant que les deux harceleuses sont conscientes de la réputation qui est la leur, sans que personne n'ose vraiment leur dire et que la confrontation explicite à cette réputation ne leur sera pas agréable. Nous prévoyons qu'elles voudront savoir quel est ce surnom et que ce faisant, elles se mettront *de facto* en position basse vis-à-vis de Paola qui devra tenir pour maintenir la position haute. Si elles reviennent, il lui est proposé de leur dire: «Ils ont encore trouvé un autre surnom qu'ils ont mis sur les réseaux, ils ne sont vraiment pas sympas.»

Paola repart plus assurée et met en place la stratégie l'après-midi même puisque ces deux harceleuses l'invectivent à nouveau. Entraînée en cabinet puis par sa mère, elle parvient à mettre en place la proposition de façon très fluide en y ajoutant un ingrédient personnel tout à fait aidant : elle avait elle-même trouvé deux surnoms à chacune. « Comme ça, je me sentais encore plus crédible », nous a-t-elle confié en troisième séance. Dans la cour, Lise demande à Paola : « Quel surnom ? » d'une voix peu assurée, Paola n'a pas le temps de répondre, Sonia la prend par le bras et lui dit : « On s'en fout, viens, on se casse. » Elles ne sont plus jamais revenues au contact et ce sont elles qui évitent Paola désormais.

Étude et analyse des résultats

Méthodologie

Nous avons envoyé 1 586 questionnaires aux patients ayant consulté les centres Chagrin scolaire/À 180 degrés sur les années 2019-2020, trois mois au moins après la dernière séance.

Parmi les réponses, **79** concernent un cas de harcèlement scolaire. C'est sur ces questionnaires que porte notre étude.

Ces questionnaires anonymes contiennent 14 items qui sont remplis en ligne par le patient et/ou son parent. Le choix est laissé libre au répondant (les parents privilégient souvent le fait de répondre pour ne pas replonger leur enfant dans les faits de harcèlement).

Analyse

Parmi les 14 items que propose le questionnaire, nous analyserons les 4 qui permettent d'évaluer l'arrêt de la situation de harcèlement.

1) Êtes-vous satisfait du suivi thérapeutique ?

92% des patients sont très satisfaits ou plutôt satisfaits du suivi avec une majorité de patients très satisfaits (**74%**). Un seul patient se déclare insatisfait, un autre plutôt insatisfait.

Pour les patients « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits » du suivi thérapeutique, la moyenne de la baisse du problème de harcèlement à la fin du suivi était de **60%**. Cette moyenne monte à **76%**, trois mois après la dernière séance.

Pour les patients très satisfaits, la moyenne de la baisse du problème est de **62%** à la fin du suivi et de **77%**, trois mois après la dernière séance.

Pour l'ensemble des patients « ni satisfaits ni insatisfaits », « plutôt insatisfaits » et « insatisfaits », la moyenne de la baisse du problème de harcèlement à la fin du suivi était de **18%**. Cette moyenne monte à **35%** trois mois au moins après la dernière séance.

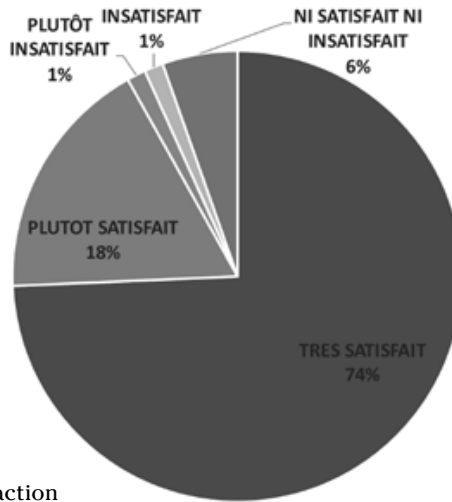


Figure 3. Taux de satisfaction

Le degré de satisfaction est donc corrélé à la perception de l'amélioration de la situation.

2) Sur une échelle de 0 à 10, si avant votre suivi thérapeutique votre problème se situait à 10, à combien situeriez-vous ce problème à la fin du suivi ? Sur une échelle de 0 à 10, si avant votre suivi thérapeutique votre problème se situait à 10, à combien situeriez-vous ce problème actuellement ?

Cette question permet de mesurer 2 indicateurs :

- la perception qu'a le patient de la persistance du problème de harcèlement ;
- la persistance de cette perception trois mois après la fin de l'accompagnement.

À la fin du suivi, le problème a disparu totalement dans **11%** des cas, s'est considérablement amélioré (de 80% au moins) dans **32%** des cas, s'est largement amélioré (de 50% au moins) dans **61%** des cas.

Ce qui signifie que pour plus de **60%** des patients répondant, une perception d'une diminution du problème **d'au moins 50%** est constatée après quelques séances.

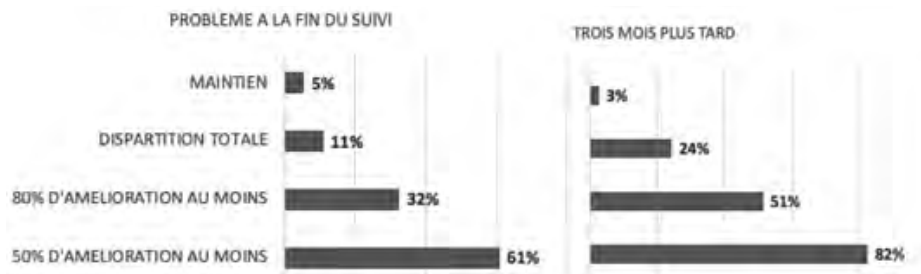


Figure 4. Taux de résolution du problème

Trois mois au moins après la dernière séance du suivi, le problème a disparu totalement dans **24%** des cas, s'est considérablement amélioré dans **51%** des cas, s'est largement amélioré dans **82%** des cas.

Ce qui signifie que, trois mois au moins après la fin du suivi, plus de **80%** des patients ayant répondu à l'enquête font part d'une amélioration du problème de harcèlement d'au moins **50%**.

La perception de la diminution du problème est donc très significative dès la fin du suivi, et encore plus trois mois au moins après. Sur les 72 patients faisant état d'une amélioration du problème à la fin du suivi, **58 (soit 83%)** font état d'un maintien de l'amélioration ou d'une amélioration supplémentaire trois mois au moins plus tard (**19** font part d'un maintien et **39** d'une amélioration).

C'est un fait important dans la mesure où il existe peu d'études de suivi sur les effets à long terme des thérapies brèves issues de l'école de Palo Alto. Si certaines études ont montré des rechutes fréquentes (Pinsof et Wynne, 1995), 2 auteurs ont montré que les effets de la thérapie brève perdurent après la fin de l'intervention (Hamdan-Mansour *et al.*, 2009).

Boyhan (1996) déclare que des informations à long terme sont nécessaires pour déterminer si les patients utilisent leur expérience pour créer un changement positif de façon continue après la fin de la prise en charge. C'est ce que nous avons voulu évaluer avec les deux items suivants.

Item 12: Y a-t-il eu des rechutes? Et si oui, avez-vous pu les gérer correctement?

Ces questions permettent:

- d'évaluer la durabilité dans l'absolu de l'amélioration de la situation. Les outils proposés ont-ils prévenu les rechutes, si oui, dans quelle proportion?;
- de mesurer si les patients ont pu s'approprier les outils proposés pour les mettre en place lors de rechutes.



Figure 5. Évolution du problème et de sa gestion à trois mois

Sur les 72 patients ayant perçu une amélioration trois mois au moins après la fin du suivi thérapeutique, **24 ont eu à faire à des rechutes, soit un tiers d'entre eux**. Parmi eux, 42% ont su y faire face totalement et 33% ont pu les gérer au moins partiellement.

Ce qui signifie que 66% des patients ayant perçu une amélioration de la situation de harcèlement pour laquelle ils sont venus consulter ne mentionnent **aucune rechute**.

Item 9: Si vous avez répondu « oui » à la question 8, veuillez attribuer un pourcentage aux autres éléments que vous associez à une diminution du problème et un pourcentage lié à la thérapie suivie.

Cette question a été posée pour tenter d'« isoler » l'impact de l'accompagnement thérapeutique des autres éléments contribuant à l'amélioration selon la perception des patients.

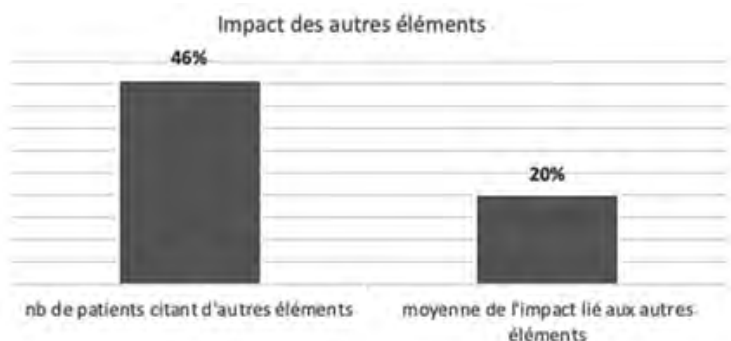


Figure 6. Impact de la thérapie dans la résolution du problème

Moins de la moitié des patients ayant perçu une amélioration trois mois après le suivi thérapeutique mentionnent **d'autres éléments explicatifs** que ce dernier. Lorsque c'est le cas, l'impact de ces autres éléments est perçu comme ayant eu en **moyenne un impact de 20%** dans la diminution du problème.

La discussion

Même si nous pouvons affirmer que cette approche présente une amélioration de la situation de harcèlement très significative ainsi qu'une durabilité du changement dans le temps, elle présente une série de limites.

Limites méthodologiques

Une première limite se retrouve dans le fait que c'est **la perception du parent qui est déterminante** puisque c'est en majorité lui qui remplit le questionnaire, même s'il le fait en concertation avec l'enfant. Il peut avoir une perception différente de celle de l'enfant.

La deuxième concerne la représentativité de l'échantillon. En effet, les enfants reçus ont des **parents ayant les moyens de décider de consulter en ville et sont informés des faits de harcèlement**, ce qui n'est pas toujours le cas dans la réalité.

La troisième limite tient au fait que ne répondent habituellement à ce type d'enquête que **les patients très satisfaits ou très insatisfaits**.

Toutefois, deux limites présentent dans d'autres recherches ont pu être évitées.

La première, neutralisée grâce à l'autoremplissage en dehors de toute interaction avec le centre, est celle de l'incitation par le thérapeute ou un membre de l'équipe à répondre de manière positive (biais qui peut être présent lorsque le questionnaire est posé par un membre de la communauté scolaire comme c'est le cas pour un grand nombre d'enquêtes).

La seconde, sans doute largement atténuée, est celle du biais de désirabilité sociale puisque le questionnaire est rempli en dehors du système scolaire et ne sera pas connu par ses membres.

Limites de l'approche et préconisations

Cette méthodologie résolutoire présente **la première limite** de ne pouvoir être utilisée qu'une fois. L'enfant ou l'adolescent à qui on a proposé une stratégie relationnelle différente (qui généralement lui demande beaucoup de courage) qui n'a pas fonctionné ne fait souvent plus confiance à son auteur.

Les raisons avancées par l'enfant/adolescent sont :

- **L'agresseur a continué immédiatement après la réplique et l'enfant n'avait pas été assez préparé.** Il convient donc notamment de bien imaginer avec l'enfant, de façon concrète, ce qui pourrait advenir à la suite de son changement de comportement. Pour ce faire, il est préférable de s'entraîner avec lui pour qu'il puisse s'accrocher au mât de la stratégie qui a été décidée. Il est essentiel de lui poser la question : « Si, la prochaine fois qu'il se moque de toi, qu'il te bouscule, tu lui dis ça, que pourrait-il répondre de pire ? Que répondrais-tu alors ? Que pourrait-il rétorquer ? Que dirais-tu ? », jusqu'à ce qu'il se sente rassuré par le fait d'avoir envisagé les pires scénarios possibles et la façon d'y répondre.
- **L'enfant/adolescent n'a pas osé.** Le courage lui a manqué le moment venu. Dans ce cas-là, on pourra l'entraîner à nouveau pour lui faire affronter en pensée ce qui l'a paralysé.

- **L'enfant/adolescent a fait ce qui avait été prévu**, mais cela n'a pas modifié la situation, voire l'a aggravée. Dans ce cas, cela signifie qu'il manquait de pertinence. Pour l'être, il doit s'appuyer sur une collecte d'informations rigoureuses du contexte et des interactions. La stratégie doit être conçue sur mesure en prenant en compte tous ces éléments. Sinon, elle présente le risque d'être inopérante, voire contre-productive.

Deuxième limite : Si les tentatives de régulation de l'institution ou des parents n'ont pas été bloquées de façon concomitante, il y a des chances pour que la relation complémentaire dysfonctionnelle ne cesse pas, puisqu'elle continue d'être alimentée. Il conviendra donc si, par exemple, une annonce a été prévue dans la classe pour exiger que le harcèlement s'arrête, de demander à l'établissement de ne pas la faire immédiatement. Ou, si une maman a prévu de parler aux parents des enfants qui harcèlent le sien, de lui conseiller de différer son action, le temps de voir si la stratégie mise en place par l'enfant lui-même porte ses fruits.

Troisième limite : Parfois, l'enfant ne se sent pas capable de mettre en œuvre la stratégie à 180 degrés. Cette méthodologie présente donc le risque de n'être adaptée que pour certains enfants et pas pour d'autres. C'est la raison pour laquelle il convient d'en adapter précisément les modalités pour que cela lui devienne possible, comme l'illustre la vignette clinique ci-dessous.

Vignette clinique : Pooki

Lise a 11 ans et se plaint d'être houspillée par un de ses camarades depuis plusieurs mois.

En sautillant autour d'elle, Octave lui pose la question suivante: « Comment ça va, Pooki²? »

Du propre aveu de Lise, ce surnom la caractérise bien dans le contexte scolaire: elle a tendance à être du côté des adultes plutôt que du côté de ses pairs qu'elle trouve inadéquats. Elle leur a signifié souvent en prenant la défense des enseignants. En tout cas, c'est ce qu'elle faisait avant, mais elle est vite arrivée à la conclusion que cela lui attirait des ennuis, notamment des moqueries des élèves, par rapport à des bénéfices nuls. Elle traite donc désormais ses camarades avec indifférence et ne lève la main que 2 fois par cours au lieu de 15 comme avant.

Mais visiblement Octave n'a pas vu le changement de Lise et continue à l'afubler de ce surnom moqueur. Cela gâche tous les interclasses de Lise et lui interdit toute possibilité de tisser des relations, parce qu'elle est entièrement consacrée au fait qu'Octave cesse et qu'en plus, la situation elle-même fait que personne n'a envie de lui parler, de peur d'être assimilée à « une victime » et d'être la prochaine cible d'Octave.

² Pooki est utilisé dans les cours de primaire et de collège comme le diminutif de « pouca » qui signifie globalement délateur, mouchard, balance, indic.

À la question posée: «Qu'as-tu tenté de mettre en place pour que la situation s'arrête?», elle répond:

- 1) Je lui ai dit qu'il était trop pas mature. Il m'a répondu: «Tu parles vraiment comme une pooki, Pooki.»
- 2) J'en ai parlé à maman qui m'a dit de faire comme si je n'entendais pas. Du coup, j'ai fait semblant de lire pendant l'interclasse, il s'est excité davantage.
- 3) J'en ai parlé à la vie scolaire et la CPE lui a demandé de trouver une autre occupation. Il a arrêté trois jours et il a recommencé.

Lise et moi sommes tombées d'accord sur le fait que ses tentatives envoyaient le même message à Octave: «Arrête (mais il n'y aura pas de conséquence de ma part)» et que ce message ne générerait pas de résultat.

Lise a donc accepté le principe de tenter l'inverse de ce qu'elle avait fait jusqu'à présent et de trouver une façon concrète d'envoyer le message à Octave: «Continue (et contemple désormais les conséquences de ma part)».

Le «continue» va être concrétisé à la fois par l'autodérision³ de Lise qui va devoir faire semblant de trouver drôle le qualificatif de Pooki, premier critère souvent difficile à mettre en œuvre puisque précisément le harcèlement vient heurter une zone de complexe que les adolescents tentent de réfuter ou dissimuler.

Pour concrétiser le «contemple désormais les conséquences de ma part», la riposte devra placer Octave dans une situation inconfortable au moment où il se moque de Lise.

La stratégie doit être adaptée à la situation de Lise, sinon, elle ne pourra pas la mettre en œuvre. En effet, comme l'indiquent un certain nombre de chercheurs, «cette méthode est peu utilisée parce qu'elle suppose que les élèves victimes soient en mesure de mettre fin au harcèlement. Or, ceux-ci font généralement déjà tout ce qui est en leur pouvoir pour s'en sortir et, même avec des compétences renforcées, ne sont pas toujours dans une position leur permettant de changer la situation» (Tolmatcheff *et al.*, 2019: 405).

C'est donc en:

- 1) proposant à Lise un plan d'actions avec des modalités faisables pour elle;
- 2) l'entraînant de façon répétée, que l'on franchira cet écueil.

Il est proposé à Lise d'attendre qu'Octave lui pose la question maudite pour y répondre en souriant: «Ça va bien, et toi chéri?»

³ L'autodérision est une armure très efficace contre toute tentative de harcèlement, mais elle demande une forte confiance en soi, dont sont souvent démunies les victimes de harcèlement.

Sa mine consternée indique qu'elle ne se sent pas capable de dire la phrase. Même si elle valide que le cas échéant, il serait mal à l'aise.

Je demande s'il serait possible de penser à cette phrase sans la dire, en regardant Octave dans les yeux avec un petit sourire. Elle accepte. Nous nous entraînons, et le changement de posture est manifeste très vite.

Tellement manifeste que lors de la deuxième séance, Lise est très déçue : Octave n'est pas venu la voir pendant quinze jours, elle n'a donc pas pu utiliser notre stratégie⁴.

Conclusion

Face à un phénomène toujours persistant et dont les conséquences sont parfois dramatiques pour les victimes, cette recherche propose une nouvelle approche pour lutter contre ce phénomène.

Nous avons pu constater que l'arsenal stratégique pour faire face à ce problème est étoffé et comporte des approches préventives et des démarches qui préconisent d'intervenir dans la relation de harcèlement par des sanctions, en mobilisant des groupes de pairs ou encore en recherchant l'adhésion et en mobilisant l'empathie des harceleurs. Bien qu'il n'y ait pas de travaux d'évaluation rigoureux qui démontrent l'efficacité de ces stratégies interventionnistes (Senden et Galand, 2020), nous avons pu avancer quelques doutes quant à leur pertinence lorsqu'on tient compte du profil du harceleur. Lorsque ce dernier présente un profil dit « stratégique » ou « populaire », il est moins réceptif aux interventions (Garandeau *et al.*, 2014), car le harcèlement constitue pour lui une manière de gagner ou de conserver son statut social. Donc, il n'a aucun intérêt à ce que la situation change. De plus, le fait de mobiliser des tiers aggrave en général la situation, car leurs actions véhiculent le message que la victime n'est pas capable de faire face seule. Cela a pour conséquence de fragiliser le harcelé et de consolider la position dominante du harceleur.

Nous avons voulu montrer qu'en adoptant un regard systémique sur la situation, il devenait évident que l'acteur le plus concerné par le changement était la victime et que de ce fait, elle représentait la personne la plus à même de mettre de l'énergie pour faire évoluer cette situation. L'approche que nous proposons est de travailler avec le harcelé et de lui permettre de coconstruire une réponse comportementale écologique qui fera cesser le harcèlement. Pour ce faire, nous lui proposons d'identifier tout ce qu'il a essayé de faire pour arrêter l'agression, puis d'en identifier la stratégie globale pour ensuite définir une stratégie à 180 degrés qui se concrétise par une action spécifique. À travers l'étude que nous avons menée auprès des patients qui ont consulté les centres Chagrin scolaire/À 180 degrés, nous avons pu montrer l'efficacité de cette démarche mais également ses limites. Il existe très peu d'études sur le sujet

⁴ Cet arrêt des faits de harcèlement sans besoin de mise en place de l'action élaborée en séance concerne environ 50% des enfants et adolescents reçus dans nos centres.

(Tolmatcheff *et al.*, 2019), la nôtre permet d'apporter une pierre à la compréhension de ce phénomène mais surtout elle permet de recueillir directement la parole des personnes concernées (enfants ou parents) hors contexte scolaire ce qui permet de travailler à partir de données plus objectives.

Il conviendrait de poursuivre cette étude de deux manières. Former les personnels de l'Éducation nationale (CPE, enseignants, infirmières scolaires) à l'utilisation des outils de l'approche de Palo Alto pour ensuite analyser l'efficacité de cette approche en dehors d'une approche thérapeutique.

Correspondance

Raphaël Hoch

raphael.hoch@univ-lorraine.fr

Emmanuelle Piquet

contact@a180degres.com

Bibliographie

- Arsenio W. F. et Lemerise E. A. (2001). «Varieties of Childhood Bullying. Values, Emotion Processes, and Social Competence», *Social Development*, vol. 10, n° 1, p. 59-73.
- Bateson G. (1977). *Vers une écologie d'esprit*, t. 1, Paris, Seuil.
- Boyhan P. A. (1996). «Clients' Perceptions of Single Session Consultations as an Option to Waiting for Family Therapy», *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, n° 17, p. 85-96.
- Chabrol H. et Callahan S. (2018). *Mécanismes de défense et coping*, 3^e édition, Paris, Dunod.
- Debarbieux E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne. La prévention du harcèlement à l'école. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative*, Bordeaux, Université Bordeaux Segalen, Observatoire international de la violence à l'école.
- Galand B. (dir.) (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment?* Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Galand B. et Baudoin N. (2015). «Qu'est-ce qui anime les auteurs de harcèlement: pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation?», in Beaumont C., Galand B. et Lucia S. (dir.), *Les Violences en milieu scolaire. Définir, prévenir, réagir*, Québec, Presses de l'université de Laval, p. 49-67.
- Garandeau C. F., Lee I A. et Salmivalli C. (2014). «Inequality Matters. Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying», *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 43, n° 7, p. 1123-1133.
- Hamdan-Mansour A., Puskar K. et Bandak A. (2009). «Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on Depressive Symptomatology, Stress and Coping Strategies among Jordanian University Students», *Issues in Mental Health Nursing*, vol. 30, n° 3, p. 188-196.
- Hoareau N., Bagès C. et Guerrien A. (2017). «Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire. Une revue de la littérature», *Psychologie canadienne*, vol. 58, n° 4, p. 379-394.
- Maines B. et Robinson G. (1994). «The No Blame Approach to Bullying», in *Meeting of the British Association for the Advancement of Science*, 8 September, Loughborough, England.

- Nardone G. et Watzlawick P. (2003). *L'Art du changement*, Bordeaux-Le-Bouscat, L'Esprit du temps.
- Olweus D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Pinsot W. et Wynne L. (1995). «The Effectiveness and Efficacy of Marital and Family Therapy. Introduction to the Special Issue», *Journal of Marital and Family Therapy*, vol. 21, n° 4, p. 341-343.
- Piquet E. (2017). «Étayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire», *Recherches et éducation*, n° 17, mis en ligne le 9 janvier 2019, consulté le 1^{er} février 2021.
- Piquet E. (2018). *Te laisse pas faire!*, Paris, Payot.
- Rigby K. (2012). *Bullying Intervention in Schools*, Chichester, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Rigby K. (2014). «How Teachers Address Cases of Bullying in Schools. A Comparison of Five Reactive Approaches», *Educational Psychology in Practice*, vol. 30, n° 4, p. 409-419.
- Senden M. et Galand B. (2020). «Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école? Une synthèse de la littérature», *Pratiques Psychologiques*.
- Sutton J., Smith P. K. et Swettenham J. (1999). «Bullying and "Theory of Mind". A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behavior», *Social Development*, vol. 8, n° 1, p. 17-127.
- Tolmacheff C., Henoumont F., Klee E. et Galand B. (2019). «Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire. Une étude rétrospective», *Psychologie française*, n° 64, p. 391-407.
- Tolmacheff C., Galand B. et Roskam I. (2018). «Diversité des caractéristiques des harceleurs et implications pour l'intervention en milieu scolaire», *Enfance*, vol. 3, n° 3, p. 471-490.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J. et Jackson D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- Watzlawick P. et Nardone G. (2000). *Stratégie de la thérapie brève*, Paris, Seuil.
- Watzlawick P., Weakland J. et Fisch R. (1975). *Changements*, Paris, Seuil.

Abstract

When Palo Alto helps children experiencing bullying at school – For some ten years, concern has been growing about school bullying, which sometimes has disastrous consequences for the physical and psychological health of the children being bullied. There are many approaches that attempt to remedy this phenomenon, but they all start from the same premise: intervening in the place of the suffering child. The vast majority of anti-bullying strategies logically seek to intervene between the harasser and the victim, to defend the latter and ask the former to desist. In this article, we will logically examine interactions to show that this approach has weaknesses and can be counterproductive. We will propose a systemic approach to the problem that will allow us to develop another strategy of action, that of working with the harassed child or adolescent so that they find within themselves the necessary resources to put an end to the aggression. To demonstrate the effectiveness of this approach, we will analyze the seventy-nine cases that were monitored as part of a brief and strategic therapy initiative that followed the Palo Alto model.

Resumen

Cuando Palo Alto ayuda a los niños que sufren acoso escolar en la escuela – El acoso escolar, tema de preocupación creciente en la última década, tiene consecuencias a veces devastadoras para la salud física y psicológica de los niños víctimas del mismo. Existen numerosos enfoques que intentan poner remedio a este fenómeno. Sin embargo, todos parten del mismo principio: hay que intervenir en lugar del niño que sufre. La gran mayoría de las estrategias de lucha contra el acoso busca intervenir con toda lógica entre el acosador y su víctima para defender a esta última y pedir al primero que cese su agresión. En este artículo mostraremos que esta forma de actuar presenta fallas y puede resultar contraproducente desde la lógica interaccional. Propondremos entonces una lectura sistémica del problema que permitirá desarrollar otra estrategia de acción: la de trabajar con el niño o el adolescente acosado, con el fin de que este encuentre en sí mismo los recursos necesarios para poner fin a la agresión. Para demostrar la eficacia de este enfoque, analizaremos los 79 casos seguidos en el marco de una terapia breve y estratégica basada en el modelo de Palo Alto.