

**L'éducateur, témoin du harcèlement entre adolescents
placés en institutions : comment comprend-il le
phénomène et quels moyens déploie-t-il pour y faire
face ?**



<http://www.la-croix.com/Famille/Education/Harcelement-a-l-ecole-l-attitude-des-personnels-en-question-2013-11-26-1066624>

Réalisé par : Maceiras Celia & Morend Noémie

Promotion : Bac14

Sous la direction de : Solioz Emmanuel

Sierre, septembre 2017

Résumé

Pour ce travail de Bachelor, nous avons choisi de nous intéresser à la problématique du harcèlement en milieu institutionnel. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre comment l'éducateur social, témoin du phénomène, y fait face dans sa pratique professionnelle. Pour ce mémoire, nous avons commencé par nous poser les questions de départ nous permettant de cibler au mieux les éléments théoriques qui viendraient appuyer notre recherche. Nous avons décidé de commencer notre cadre théorique en développant la notion de la vie en institution. Il s'agit là du contexte au sein duquel le développement du harcèlement nous intéresse. Ensuite, nous avons développé la relation de l'éducateur social face aux conflits du quotidien. Nous avons dès lors mis en exergue le fait que mal résolus, ces conflits peuvent donner naissance aux situations de harcèlement. Une fois ces deux axes présentés, nous avons pu développer le concept de harcèlement, notamment au travers des recherches d'Hirigoyen et Leymann, précurseurs en la matière. Pour cette notion de harcèlement, nous avons mis en avant les types d'agissements propre au harcèlement, les caractéristiques et les conséquences du processus nous permettant ainsi de développer nos connaissances sur la matière.

Une fois notre cadre théorique écrit, nous avons procédé à la mise en place des hypothèses et de la problématique. La question de recherche que nous désirons mettre en lumière dans ce travail est : « *Comment l'éducateur repère-t-il les signes de harcèlement et subséquemment comment intervient-il ?* ». Pour répondre à cette question, nous avons mené douze entretiens. Huit hommes et quatre femmes ont été interrogés dans une institution du canton de Vaud et dans deux valaisannes, toutes accueillant des jeunes. A l'issue de ces entretiens, nous avons effectué une analyse reprenant les discours des éducateurs interviewés afin de répondre aux hypothèses préalablement émises puis à notre question de recherche. Nous avons pu constater que pour chacun des éducateurs sociaux interrogés une définition propre du harcèlement ressortait, celle-ci influencée par sa relation au concept, par ses valeurs et par ses propres opinions. Tous connaissent le concept de harcèlement mais tous n'y font pas face de la même manière. Chacun d'eux travaille avec des outils qui lui sont propres, les éducateurs se reposent sur les règles institutionnelles pour mettre en place des sanctions. Ils ne possèdent pas de moyens précis pour prévenir et agir contre le harcèlement entre jeunes. Leur action est donc guidée par leur identité professionnelle. En guise de conclusion à ce mémoire, nous avons donc décidé d'ouvrir une parenthèse sur les pistes d'actions concrètes pouvant être utiles aux éducateurs sociaux afin de trouver des moyens homogènes et transposables en institutions pour faire face au harcèlement.

Mots clés

Harcèlement – Educateurs – Intervention – Placement – Conflits – Enfants – Adolescents

Précisions

Afin de faciliter la lecture de notre travail, l'utilisation du genre masculin a été adoptée.

Les opinions et avis émis dans ce travail n'engagent que les auteures.

Finalement, nous certifions avoir écrit ce travail personnellement sans avoir eu recours à d'autres sources que celles citées à la fin du mémoire. Les auteurs, citations et paraphrases ont été rédigés selon les normes en vigueur de la HES-SO Valais // Wallis.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont encouragées tout au long de ce travail et qui nous ont permis de le réaliser :

- A Monsieur Solioz Emmanuel, directeur de notre travail de Bachelor,
- Aux 12 éducateurs interrogés qui ont accepté de participer à notre enquête, partageant ainsi leur temps et leur expérience,
- A notre entourage pour leur soutien,
- Aux personnes qui ont accepté de nous relire : Victoria Barras, Audrey Favre, Elodie Sermet, Claudia Morend, Mary-France Maceiras.

Table des matières

Remerciements	1
Mots clés	1
Précisions.....	2
1. Introduction	6
1.1 Thématique choisie	6
1.2 Motivations personnelles.....	6
1.3 Liens avec l'expérience pratique et le travail social.....	7
1.4 Question de départ.....	8
1.5 Objectifs personnels & professionnels	8
2. Cadre théorique	9
2.1 La vie en institution.....	9
2.1.1 Le placement : généralités.....	9
2.1.2 Les risques de l'institutionnalisation.....	11
2.1.3 La vie en groupe	12
2.2 Le rôle de l'éducateur social face aux conflits entre pairs	13
2.2.1 Le conflit	13
2.2.2 L'éducateur face au conflit entre bénéficiaires.....	15
2.2.3 L'éducateur face à un phénomène de bouc-émissaire	16
2.2.4 Du conflit au harcèlement	19
2.3 Le harcèlement	19
2.4 Le mobbing	22
2.5 Le harcèlement scolaire	25
2.5.1 Les caractéristiques du harcèlement scolaire	27
2.5.2 Les différentes formes de harcèlement scolaire	27
2.5.3 Profil de l'agresseur	30
2.5.4 Profil de l'agressé	32
2.5.5 Conséquences pour la victime.....	34
2.5.6 Conséquences pour le harceleur	36
2.5.7 Conséquences pour le témoin	36
3. Problématique et hypothèses	37
3.1 Problématique et question de recherche.....	37
3.2 Hypothèses	38
4. Méthodologie	40

4.1	Terrain d'enquête	40
4.2	Echantillon	41
4.3	Outil et méthode de recueil des données	41
4.4	Description des enjeux éthiques.....	42
4.5	Limites méthodologiques.....	42
4.6	Déroulements des entretiens.....	43
4.7	Choix de l'analyse	43
5.	Analyse des données et interprétation des résultats.....	44
5.1	Hypothèse 1	44
5.1.1	Définition du harcèlement	44
5.1.2	Les types d'agissements.....	45
5.1.3	Vécu du professionnel	46
5.1.4	Synthèse de l'hypothèse 1	47
5.2	Hypothèse 2	48
5.2.1	Autogestion du conflit.....	48
5.2.2	Rôle de l'éducateur dans le conflit	48
5.2.3	Les moyens utilisés pour résoudre les conflits.....	49
5.2.4	Synthèse de l'hypothèse 2.....	50
5.3	Hypothèse 3	52
5.3.1	Fréquence des conflits.....	52
5.3.2	Milieu institutionnel favorable au harcèlement	52
5.3.3	Moyens et outils mis en place dans les institutions pour lutter contre le harcèlement	53
5.3.4	L'accueil et la relation au bénéficiaire	54
5.3.5	Qualité du placement et harcèlement	55
5.3.6	Le temps à disposition pour la gestion de conflit.....	56
5.3.7	Synthèse de l'hypothèse 3.....	57
5.4	Hypothèse 4	58
5.4.1	Connaissances en termes de conséquences du harcèlement.....	58
5.4.2	Conséquences et cas de harcèlements avérés – Confessions des jeunes	59
5.4.3	Synthèse de l'hypothèse 4	61
5.5	Synthèse de l'analyse.....	62
6.	Conclusion	65
6.1	Bilan méthodologique.....	65

6.2	Bilan personnel et professionnel	66
6.3	Nos objectifs	67
6.4	Limites de la recherche	67
6.5	Pistes d'action concrètes	68
7.	Sources.....	70
7.1	Bibliographie	70
7.2	Articles	71
7.3	Cyberographie.....	72
8.	Annexes.....	74
8.1	Annexe 1 : Statistiques menées en Valais	74
8.2	Annexe 2 : Article de loi en faveur de la jeunesse (LJE)	75
8.3	Annexe 3 : Réponses éducatives face aux besoins d'un jeune.....	76
8.4	Annexe 4 : Les 45 agissements de Leymann.....	77
8.5	Annexe 5 : Conséquences du harcèlement selon l'OMS	79
8.6	Annexe 6 : Grille d'entretien	80
8.7	Annexe 7 : Articles du Code Civil et du Code Pénal Suisse.....	83

1. Introduction

1.1 Thématique choisie

En institution, les conflits font partie du quotidien. L'éducateur social fait régulièrement face aux tensions et disputes qui éclatent entre les enfants et les adolescents placés. Dès lors, il est indispensable pour le professionnel de mettre en place des stratégies éducatives visant à tempérer et modérer ces situations afin qu'elles ne prennent pas de proportions démesurées. Toutefois, il arrive que ces conflits s'enveniment et donnent ainsi naissance à des situations de harcèlement. Lors de notre première formation pratique, nous avons pu constater qu'il s'agissait-là d'un processus récurrent sur notre lieu de stage. Insultes, moqueries, messages, ou encore atteintes physiques sont quotidiens. Nous nous sommes dès lors interrogées et questionnées sur les implications pour le travailleur social qui doit y faire face. A l'issue de notre formation, nous avons décidé de développer ce sujet ensemble afin de l'approfondir. Plus précisément, nous avons choisi de comprendre quel est le rôle et le positionnement du travailleur social lorsqu'il est confronté à des situations de harcèlement entre les usagers qu'il côtoie.

Dans le présent travail, nous développons tout d'abord la notion de vie en institution. Il s'agit là d'un contexte dans lequel plusieurs jeunes se retrouvent contraints de vivre ensemble avec un cadre et un fonctionnement différent du cadre familial. La vie en communauté implique inévitablement des conflits entre jeunes.

Dans un deuxième temps, nous abordons la notion de conflit et ses impacts pour l'éducateur social qui doit y est confronté. Quel est son rôle ? Comment gère-t-il ces altercations ? En effet, il arrive que ces dernières échappent au regard du professionnel et donnent ainsi naissance à un processus sournois, celui du harcèlement. Dans la dernière partie de notre cadre théorique, nous avons approfondi le concept du harcèlement à travers ses définitions, ses caractéristiques et ses conséquences.

A travers ce travail, nous cherchons à comprendre la problématique du harcèlement, la façon dont ce dernier apparaît et les conséquences qu'il implique. Le but de notre travail est de mettre en lumière la relation des éducateurs au conflit, leur rôle dans ce dernier et leur façon d'agir et de se positionner face à la problématique du harcèlement.

1.2 Motivations personnelles

Celia : Durant mon enfance, mon adolescence et même à l'heure actuelle, j'ai souvent été confrontée au problème du harcèlement. A chaque fois, j'ai pu constater qu'il était difficile de se positionner face à ce processus si vague et si sournois. Le sujet m'a toujours fortement interpellée et tout au long de ma formation, de grands questionnements ont émergé. Aujourd'hui, beaucoup de types différents de harcèlement deviennent de plus en plus médiatisés. On entend parler de harcèlement scolaire, de mobbing ou encore de cyberharcèlement. En tant qu'éducatrice sociale en formation, je n'ai pas encore trouvé d'informations concernant le harcèlement entre les adolescents vivant en milieu institutionnel. Cette thématique m'intéresse beaucoup et mérite, à mon sens, d'être approfondie dans le cadre de ma carrière professionnelle. Je cherche aujourd'hui, à travers ce travail, à mieux comprendre cette problématique, à savoir comment l'appréhender et mettre en avant toutes les ressources possibles pour m'aider à y faire face lors de mon futur parcours professionnel.

Ce travail en binôme m'a rassurée et motivée. Amies dans la vie de tous les jours, Noémie et moi-même avons très souvent travaillé ensemble et je sais que la réalisation du TB en binôme sera bénéfique pour nous. Nous saurons nous aider et nous compléter mutuellement dans ce travail.

Noémie : Après mes études, je désire ardemment travailler dans un milieu institutionnel accueillant des adolescents. Je serai ainsi confrontée, d'une manière ou d'une autre, à la problématique du harcèlement. Durant mes différentes expériences professionnelles, cette dernière a souvent été présente et je souhaite, à travers ce travail, la comprendre afin d'être, dans le futur, plus apte à y faire face. A mon sens, le harcèlement reste encore aujourd'hui un sujet tabou au sein des institutions. Sachant, de par les médias, de par mes expériences personnelles et professionnelles que cette thématique peut avoir de graves conséquences tant au niveau physique que psychique, je souhaiterais pouvoir mieux l'appréhender. Qu'est-ce que le harcèlement ? Comment est-il pris en charge ? Grâce à ce travail, j'espère pouvoir étayer mes connaissances et répondre à ces questions.

Le fait de pouvoir réaliser ce travail en binôme me rassure car je suis persuadée que la conjugaison de nos efforts nous permettra de mettre en commun nos idées, notre expérience et nos réflexions.

1.3 Liens avec l'expérience pratique et le travail social

La thématique du harcèlement est pertinente pour le travail social car il s'agit d'un problème d'actualité. Aujourd'hui, le sujet est de plus en plus médiatisé, tant au niveau scolaire, que dans la vie conjugale, familiale ou professionnelle. Selon une étude menée en Valais en 2012, « Agir dans les tranchées de l'école », et une autre à Genève, en 2013, « Rendre visible l'invisible », 5 à 10% des élèves sont harcelés à l'école. Le harcèlement entre les jeunes se traduit par des violences physiques et psychiques telles que : coups, insultes, menaces, humiliation, racket, etc. En outre, le risque de suicide augmente chez les enfants harcelés.

En Valais, concernant les enfants victimes de harcèlement :

- 8.7% des enfants affirment être victime « souvent », voire « très souvent » de violences verbales telles que des menaces, insultes etc.
- 5.5% de violences physiques allant de simples bousculades à des coups et bagarres
- 2.2% de cyberharcèlement comme des menaces sur internet, des insultes etc.
- 1.9% de violences dites d'appropriation comme le vol et le racket (JAFFE & al. 2012).

Selon une étude de Olivier Duperrex¹ et Rebecca Ruiz² tirée de celle menée en Valais en 2013, « Agir dans les tranchées de l'école », le harcèlement représente l'acte de violence le plus récurrent tant pour la victime que pour l'auteur. De plus, un élève sur deux est impliqué dans du harcèlement qu'il soit victime, auteur, les deux ou témoin³ (JAFFE & al. 2012).

¹ Spécialiste FMH pédiatrie, responsable de l'unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), Vaud.

² Criminologue et cheffe de projet de recherche auprès de l'unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), Vaud

³ Cf Annexe 1 : graphiques

Le harcèlement, étant considéré comme un problème de santé publique, il est étudié à travers toute la Suisse romande (ROCHAT, 2015).

Effectuer un travail de Bachelor à deux nous permettra de développer nos réflexions plus profondément et de nous compléter étant donné que chacune d'entre nous contribuera à la création de ce travail de par les qualités qui lui sont propres. A l'avenir, nous serons constamment amenées à collaborer avec des équipes pluridisciplinaires et nous avons jugé pertinent de travailler en groupe pour nous familiariser à la collaboration.

1.4 Question de départ

La question de départ nous a permis d'orienter au mieux notre cadre de recherche. En effet, le sujet du harcèlement étant vaste, il nous a fallu nous recentrer afin de pouvoir orienter au mieux nos recherches et mettre en exergue les éléments primordiaux qui devaient figurer dans notre cadre théorique.

Les questions de départ que nous avons décidé de développer sont les suivantes :

- Comment reconnaître les signes du harcèlement ? Comment le travailleur social peut-il faire face au harcèlement d'un jeune en milieu institutionnel ? Quelle perception a-t-il du phénomène ? Quelle posture le travailleur social adopte-t-il face aux situations conflictuelles et face au harcèlement ? Quels risques découlent du placement ? Les conflits entraînent-ils du harcèlement ?

1.5 Objectifs personnels & professionnels

- Questionner des professionnels du travail social afin de connaître leur rapport à la thématique du harcèlement en milieu institutionnel ;
- Comprendre le rôle de l'éducateur social face au harcèlement ainsi que les postures utilisées pour y faire face ;
- Identifier et approfondir un phénomène qui sera présent dans nos carrières professionnelles ;
- Identifier les outils qui peuvent servir à gérer les situations de harcèlement entre les jeunes placés en institution ;
- Collaborer à deux, avec professionnalisme, investissement et motivation sur un travail de longue durée ;
- Mener une recherche sur une thématique, en étant capables de trier les informations récoltées et en sachant s'appuyer sur des sources différentes afin de structurer de façon constructive notre travail.

2. Cadre théorique

2.1 La vie en institution

Comme première notion théorique, nous avons décidé d'aborder celle de vie en institution. Nous définirons le placement, les risques qu'il comporte et ses impacts sur la vie de groupe.

2.1.1 Le placement : généralités

Le dictionnaire Larousse (2016) définit le placement comme :

« La décision d'un juge confiant un mineur en danger à une famille d'accueil ou à un organisme spécialisé ».

Selon Huwiler⁴, le placement est nécessaire :

« Lorsqu'une famille ne peut assumer sa fonction de socialisation à l'égard d'un enfant, il revient à l'Etat de prendre, dans l'intérêt de l'enfant, les mesures appropriées. L'une des plus radicales consiste à extraire un enfant de sa famille pour le placer dans une famille d'accueil ou dans un foyer, que ce placement réponde ou non au souhait des personnes concernées. Le placement extrafamilial constitue en règle générale la dernière mesure de toute une série de tentatives de soutien, d'encouragement et de traitement entreprises pour le bien de l'enfant, de ses parents et de son entourage. En l'absence d'instruments fiables, inspirant la confiance, et de dispositifs établis, les travailleurs sociaux sont le plus souvent confrontés à des situations très complexes, caractérisées par une grande urgence et impliquant de leur part une grande responsabilité » (HUWILER, 2006).

Le placement en institution comprend les notions de processus, de mouvement et de situation. Par processus, nous entendons le fait qu'un placement en institution est la conséquence de différentes étapes entraînant le retrait d'un mineur à sa famille suite à un signalement ou à la demande des protagonistes. La notion de mouvement implique la définition des lieux de vie ainsi que la durée du placement. La situation sous-entend la vie des jeunes en foyer ou en famille d'accueil à un moment donné de leur placement (LURIN et al. 2008). Le placement implique donc le fait qu'un enfant ne vive plus avec sa famille et qu'il est dès lors éduqué et encadré par d'autres personnes que ses parents, et ce pour une durée indéterminée (ZATTI, 2005).

Au début du 20^{ème} siècle, la législation pour la protection de l'enfant a progressé. Avant cette période, les enfants présentant des difficultés étaient tous placés dans les mêmes établissements, sans tenir compte de leurs problématiques personnelles. Depuis, les institutions sociales ont évolué afin de pouvoir différencier les problèmes et assurer un meilleur encadrement des jeunes. Nous retrouvons *« l'enfant retardé, objet de la pédagogie scolaire, l'enfant malade et handicapé qui relève d'un traitement, l'enfant délinquant qui se heurte à l'ordre public, l'enfant assisté qui requiert charité et esprit social, l'enfant anormal et aliéné qui n'a d'autre horizon que l'asile psychiatrique »* (JOSEFSBERG, 1997).

En Valais, le placement des mineurs, dépend de la loi en faveur de la jeunesse (LJe, ordonnance et règlement, 2000)⁵. En ce qui concerne la loi valaisanne en vigueur, elle

⁴ Huwiler : fondation des foyers zurichoïses pour enfants et adolescents

définit le *placement institutionnel* (art. 43ss LJe) comme nécessaire lorsque le développement d'un enfant est entravé ou que ce dernier est en danger et qu'il n'est plus possible de le protéger. Il peut être placé dans des institutions spécialisées. Certains objectifs sont donc posés, comme l'observation, la prise en charge socio-éducative et la formation professionnelle (ARTIAS, 2016).

Lepage-Chabriaïs (1996), sociologue et chercheuse en action sociale, parle de deux types de placement : les placements « sanctions » et ceux demandés par l'enfant. Les placements « sanctions » comportent : *Le retrait de l'enfant aux parents* : la sanction, dans ce cas-là, concerne les parents qui sont jugés incapables, voire dangereux pour l'enfant. Cependant, l'enfant subit la sanction en étant placé. *Les sanctions prises à l'encontre des enfants eux-mêmes* : l'enfant est sanctionné par un juge suite à des délits (vols, fugues, bagarres, etc.). *Le placement rejet* : cette situation concerne des parents qui n'arrivent plus à s'occuper de leur enfant, qui souvent n'est pas accepté comme tel. *Les conséquences d'un échec scolaire* : l'enfant est placé suite à un échec scolaire. Le placement est adapté et permet au jeune d'avoir un enseignement adéquat afin de l'aider à réussir (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

Les placements demandés par l'enfant sont caractérisés par le fait que certains jeunes, qui ont besoin d'aide et qui veulent s'en sortir sans disposer de ressources nécessaires pour le faire seuls, font appel à des travailleurs sociaux. Dans ces situations, les jeunes sont motivés et coopératifs (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

Lors d'un placement, il est nécessaire de mettre en place certains éléments pour que ce dernier se déroule de la façon la plus adéquate possible. Pour ce faire, il faut permettre au jeune de s'exprimer, d'expliquer ses craintes et ses angoisses afin que le « séjour » se passe au mieux, tant pour le jeune que pour les éducateurs. Cependant, lorsqu'un jeune est placé en internat, il doit faire face à une séparation d'une durée plus ou moins longue. Il doit gérer des changements et doit s'adapter à un nouveau lieu de vie avec de nouvelles règles de vie. Un foyer accueille des adolescents en difficultés sociales, scolaires, affectives, psychologiques ou physiques. Pour cela, il est important que le jeune se sente soutenu par sa famille, par les professionnels qui l'entourent. Il a besoin de soutien et d'écoute car il fait face à de nombreux changements en peu de temps, ce qui peut être traumatisant pour un jeune déjà fragilisé par son parcours (JOSEFSBERG, 1997). Le placement doit constituer une étape permettant d'améliorer la situation d'un adolescent et non de le stigmatiser davantage dans son parcours de vie déjà entravé (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996). Les professionnels travaillant avec le jeune peuvent favoriser le placement, qu'il soit en foyer, en famille d'accueil, en internat, en centre de formation professionnelle etc. Les facteurs favorisant sont :

- *La préparation* : un placement doit être préparé à l'avance, c'est-à-dire qu'il faut s'assurer que le jeune corresponde aux attentes du lieu dans lequel il va se rendre. C'est pour cela, qu'il existe différentes institutions accueillant des adolescents pour différentes raisons. Elles tendent à se spécialiser afin d'être compétentes et équipées face aux jeunes qu'elles reçoivent (placement pénal, placement familial, placement socio-professionnel...). Un élément primordial reste l'acceptation du placement par le jeune lui-même.
- *La collaboration entre les éducateurs et les familles* : la famille est importante et elle joue un rôle primordial dans le déroulement du placement de l'enfant ou de l'adolescent. C'est pour cela que certaines institutions mettent en avant la collaboration et le dialogue avec les familles. Cette collaboration peut se traduire

⁵ Cf annexe 2 : articles de la LJe

sous forme de thérapie familiale mais aussi lors des appels téléphoniques ou des réunions de réseaux.

- *La collaboration avec les autres services concernés* : dans certaines situations, les éducateurs sociaux ne sont pas les seuls acteurs auprès du jeune. Ils sont parfois amenés à collaborer avec des psychologues, des juges, des enseignants spécialisés, des assistants sociaux, des maîtres socio-professionnels, etc. Afin d'aider au mieux le jeune, il est impératif que ces différents corps de métiers puissent mettre en place un projet commun visant les mêmes buts.
- *La durée du placement* : lors d'un placement, le jeune a besoin de temps pour s'adapter et comprendre ce qui se passe. Il est souvent vulnérable en raison d'une situation familiale et sociale parfois difficile et doit donc réapprendre à vivre en institution et faire face à de nouvelles règles institutionnelles. Les jeunes placés doivent également comprendre le rôle des adultes qui les entourent et comprendre qu'ils sont là pour les aider et les accompagner tout au long de leur vie en institution. Plus la durée du placement est longue, plus les jeunes seront à l'aise dans cette nouvelle « vie » (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

Les attentes des jeunes lors d'un placement sont psychologiques, affectives, et sociales⁶. Psychologiques et affectives, car le jeune a besoin d'être reconnu en étant aimé, encouragé, soutenu. Il a besoin d'avoir confiance et d'entretenir des relations privilégiées avec des adultes qui l'entourent. Les éducateurs doivent tout de même faire attention à ne pas laisser cette attention prendre une trop grande place et ainsi, ne plus être capable de gérer la situation. Ce besoin des jeunes peut être perçu de différentes manières. Parfois les jeunes le montrent et le disent clairement. A contrario, ils peuvent le demander de manière provocante et agressive car ils n'arrivent pas à le formuler autrement (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996). Le besoin social représente le besoin de se construire. L'adolescence est une période délicate et difficile. Le jeune fait face à plusieurs situations telles que la puberté, les relations amoureuses, l'autonomie, etc. Il veut se connaître, savoir qui il est et pour cela, il est nécessaire d'atteindre un certain statut afin d'être reconnu par les autres. Pour atteindre ce statut, le chemin est long. Il faut tout d'abord acquérir des compétences à travers la formation. Il faut en outre pouvoir se sentir entouré. (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

2.1.2 Les risques de l'institutionnalisation

Lepage-Chabriaïs (1996) avance trois difficultés rencontrées dans le placement :

- *L'étiquette* : Lorsqu'un jeune est passé par un hôpital psychiatrique, un tribunal ou un internat, il y a des risques qu'il soit catégorisé tout au long de son parcours futur.
- *L'hétérogénéité des pensionnaires* : Dans une institution, nous retrouvons des jeunes qui sont présents pour les mêmes raisons. Cependant nous devons prendre en compte les personnes dans leur individualité et garder en tête qu'elles sont différentes de par leur parcours, leurs handicaps, leurs difficultés, etc.
- *La surprotection institutionnelle* : une institution tente de protéger les adolescents et de les aider tant sur le plan personnel que professionnel. Dans une institution, les jeunes se sentent en sécurité et en confort. Il arrive cependant que les professionnels surprotègent les jeunes. Les adolescents ne s'en rendent pas forcément compte sur le moment, mais ils le ressentent plus tard, lorsqu'ils sont hors institution (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

⁶ Cf annexe 3 : Réponses éducatives face aux besoins d'un jeune

En ce qui concerne les risques du placement, il faut prendre en compte le fait que l'institutionnalisation n'est pas un facteur de risque unique, mais que l'âge des jeunes peut en être un. L'adolescence comporte de nombreuses transitions où les jeunes sont confrontés à de nombreux changements. La puberté est une étape qui marque la fin de l'enfance où ils sont amenés à se poser des questions sur leurs sentiments, leurs émotions difficiles à contrôler, le regard des autres, etc. Les transformations que vivent ces jeunes font apparaître des sentiments, désirs et besoins tels que la recherche d'une identité, les expériences extra-familiales, les choix propres à chacun, l'imposition de son indépendance et l'affirmation de sa liberté (ASSAILY & al., 2012).

Les rôles des travailleurs sociaux et des parents durant cette période sont d'instaurer un dialogue (être à l'écoute, demander de l'aide externe), d'accompagner les choix et les apprentissages, de donner confiance, de valoriser le jeune, de l'accepter, de l'aider à maîtriser ses émotions et à développer ses compétences sociales et relationnelles. En tant qu'adulte, il est aussi primordial de montrer l'exemple, d'accorder les actes et les propos pour qu'ils soient cohérents, de guider et contrôler en posant des limites, mais en laissant au jeune des responsabilités, de transmettre des règles, d'établir un cadre et de le faire respecter, d'échanger, de demander de l'aide à des personnes compétentes pour la formation (école), la santé ou le sport. Il ne faut pas hésiter à travailler avec un réseau (ASSAILY & al., 2012).

2.1.3 La vie en groupe

Comme susmentionné, le placement constitue le premier lien entre le jeune et son institution. Une fois le placement opéré, le jeune entre dans une deuxième phase, celle de l'apprentissage de la vie en collectivité, du vivre ensemble, de la cohabitation. La psychologue Rouhier explique que pour vivre ensemble, il est nécessaire de respecter certains principes. Il s'agit d'acquérir la capacité de s'assumer comme acteur de sa propre histoire, de développer un projet de vie personnel et de participer à un mouvement social. Le vivre ensemble ne s'acquiert pas aussi facilement et nécessite de travailler sur certains éléments comme : promouvoir des valeurs, développer la solidarité, organiser une vie commune, former à la citoyenneté, prévenir les conflits, respecter les cultures, les religions, renforcer la volonté des individus à être des acteurs, apprendre à chacun à reconnaître en l'autre la même liberté qu'en soi-même (ROUHIER, 2006).

Lorsqu'une personne est placée en institution, elle doit faire face à des changements tant environnementaux que sociaux. Elle doit réapprendre à vivre en groupe et à s'adapter aux nouvelles règles institutionnelles. Pour se sentir chez elle, elle doit être capable de s'approprier un lieu comme par exemple en mettant des photos dans sa chambre (MARAQUIN, 2009). Le placement peut déstabiliser car il touche différentes dimensions : *géographiques* (un nouvel environnement et une mise à distance du lieu de vie familial), *culturelles* (nouveaux modes de vie) et *quotidiennes* (nouveaux acteurs). Certains repères risquant d'être perdus, il peut s'avérer nécessaire de s'adapter au changement de cadre, de personnes inconnues, de l'absence familiale (POTIN, 2009). De ces trois dimensions, « *la dimension du quotidien est centrale* » (ROUZEL, 1998, p.6). En effet, les jeunes accueillis dans les institutions partagent leur quotidien à travers toutes les tâches routinières telles que se lever, partager les repas, se laver, organiser des corvées, dormir. Parallèlement, ces activités permettent également de créer des liens entre eux (ROUZEL, 1998). La mise en commun de certaines activités pouvant engendrer une certaine promiscuité, il est alors nécessaire d'instaurer une certaine intimité et des règles propres

à chacun : hygiène, rangement, pudeur, décoration. Cela permet de travailler avec les personnes sur leur autonomie, leur gestion, leur estime de soi et leur relation aux autres (MARAQUIN, 2009).

Par son encadrement, l'éducateur doit créer des relations avec chacun de ses bénéficiaires, mais aussi veiller à la bonne cohésion qui règne au sein du groupe. La présence du groupe est primordiale pour l'évolution de tout individu, qu'il s'agisse des membres de la famille, des amis, des collègues ou des personnes présentes lors des diverses activités du quotidien. « *Le groupe apporte sa force collective pour assurer notre sécurité, mais également son espace relationnel pour rompre la solitude* » (SCOHY, 2013, p.46). Chaque groupe possède des règles qui lui sont propres, les membres d'un groupe se conforment à la majorité, mais aussi aux règles, valeurs et croyances de ce dernier. Dans un groupe, il existe des jeux de pouvoir ou chacun lutte contre le rejet, mais aussi pour conserver sa place. Les pensées négatives circulent facilement dans un groupe, à travers les rumeurs ou les critiques et de ce fait les conflits naissent plus facilement. Des alliances se créent, ce qui peut parfois faciliter l'isolement d'un des membres (SCOHY, 2013). L'éducateur social doit prendre en compte ces divers aspects fondamentaux du groupe pour réussir à atteindre la meilleure cohésion possible.

2.2 Le rôle de l'éducateur social face aux conflits entre pairs

Dans la partie précédente, la thématique de la vie en communauté et des conflits qui pouvaient en découler a été abordée. A présent, il est nécessaire de situer le rôle de l'éducateur face à ces conflits. Tout d'abord, la notion de conflit sera clarifiée, puis les méthodes utilisées par un éducateur pour y faire face et pour prendre en charge les différentes parties en discorde seront présentées.

2.2.1 Le conflit

Le dictionnaire Larousse (2016) définit le conflit comme :

« Une violente opposition de sentiments, d'opinions, d'intérêts ; l'expression d'exigences internes inconciliables, telles que désirs et représentations opposés, et plus spécifiquement de forces pulsionnelles antagonistes »

Lascoux (2001) définit le conflit comme un « *nœud dans une relation* ». La relation est un lien dont les *non-dits* et les *mal-dits* peuvent créer un nœud qu'il faut donc dénouer (LASCoux, 2001, p.44). Les conflits font partie du quotidien, ils se retrouvent dans toutes les relations humaines. Dans chaque couple, dans chaque groupe, dans chaque institution, le conflit fait partie intégrante de la société (LOUBAT, 1999). Il fait partie du quotidien de tout un chacun puisqu'il permet d'exprimer les désaccords et les incompréhensions (SCOHY, 2013). Loubat (1999) explique que plus les espèces sont sociales, plus elles sont conflictuelles. L'homme étant un « *être social par excellence* », il n'a guère de possibilités d'échapper aux conflits, il peut en revanche les arbitrer, les sublimer, les déplacer (LOUBAT, 1999, p.42).

Les conflits engendrent de nombreux effets positifs si l'individu sait en tirer des leçons. Ils peuvent contribuer à l'amélioration des situations (LOUBAT, 1999). Les conflits ne conduisent pas forcément à des situations de guerre, bien au contraire, ils permettent parfois de réguler l'ordre social (SCOHY, 2013 & LOUBAT, 1999). Les conflits peuvent aussi être perçus comme négatifs, menaçant *la paix sociale, la cohésion des groupes*.

(SCOHY, 2013, p.6). Ils peuvent engendrer la peur chez la plupart des personnes qui les perçoivent comme des vecteurs de violence. « *C'est sous la pression de cette peur et des mécanismes de culpabilité qu'elle entretient que se développe une véritable tendance à aggraver les conflits* », en cherchant ainsi à passer outre le conflit, on empire la situation. Les origines du conflit sont diverses. Ils peuvent découler d'*objectifs incompatibles et de buts opposés, de ressources limitées que les parties en conflit convoitent, des intérêts qui ne peuvent pas être satisfaits en même temps* (BECK & FURRER REY, 2014, p.3).

Les conflits possèdent deux caractéristiques qui sont l'échelle et l'intensité atteinte. L'échelle englobe les différents types de conflit qui peuvent être intrapsychiques, entre deux personnes, au sein d'un groupe ou entre plusieurs personnes, entre groupes, de niveau social ou international. En ce qui concerne l'intensité, il s'agit de l'impact qu'un conflit peut avoir. Il peut être latent, s'en tenir à quelques déclarations calmes, devenir une dispute, laisser place aux injures puis au harcèlement, aux dommages à la propriété, aux coups et blessures puis impliquer un meurtre et, dans le pire cas de figure, conduire à des meurtres de masse et à des génocides (BECK & FURRER REY, 2014, p.4).

Deux types de classification du conflit existent :

- Le premier est défini en fonction du *type de relation entre les parties*. Il englobe les *conflits symétriques* entre deux personnes de forces égales et les *conflits asymétriques*, lorsqu'une des parties est désavantagée d'une quelconque façon.
- Le deuxième est défini en fonction du *niveau de conscience du conflit* : le *conflit latent* qui est présent sans pour autant être visible et manifeste, le *conflit ouvert*, lorsque, par la parole ou les gestes, les personnes se confrontent ; finalement le *conflit apparent* lorsque les sources du conflit sont profondes et qu'elles n'émergent pas forcément lors des échanges. Il s'agit de prétextes qui cachent des sources de conflits plus profondes (BECK & FURRER REY, 2014, p.4).

Les conflits varient donc dans leur durée et leur intensité. Ils sont le résultat d'une succession d'évènements (SCOHY, 2013). La violence n'est pas forcément un constituant du conflit, mais plutôt un débordement, lorsque les personnes ne savent plus comment exprimer leur désaccord. Gérer la violence et gérer un conflit sont donc deux choses différentes (BECK & FURRER REY, 2014). Lors d'un conflit, différentes attitudes sont possibles. Certaines personnes ont tendance à agir sous le coup de l'impulsivité nourrissant ainsi la discorde. D'autres optent pour une position de fuite et restent en repli et sans chercher à prendre part au conflit. Enfin, d'autres encore interviennent en restant maîtres de leurs émotions et en sachant faire preuve de calme et de contenance (SCOHY, 2013).

Scohy (2013) identifie cinq rôles différents qui peuvent être présents lors d'un conflit. Tout d'abord, *le protagoniste* qui est la personne directement impliquée dans le conflit, qu'il s'agisse de l'agresseur ou de la victime. Ensuite, il y a *le manager*, qui est la personne qui intervient lors d'un conflit. *Le médiateur* est la personne qui cherche à apaiser le conflit, à négocier et aider les protagonistes à prendre du recul. Il y a aussi le rôle de *témoin* qui assiste au conflit et, pour terminer, *les alliés ou opposants* (SCOHY, 2013, p.30). Tout comme dans le processus de harcèlement, il existe un *persécuteur* et une *victime* mais aussi un *sauveteur* qui, de par sa fonction, interviendra dans le conflit pour apporter son aide afin de le résoudre (SCOHY, 2013, p.71-72). Pour intervenir dans un conflit, plusieurs solutions existent. L'intervention d'une personne en dehors du conflit aide à la résolution de ce dernier. *Trois rôles d'intervention existent : Le juge (ou policier), l'arbitre et le médiateur* (BECK & FURRER REY, 2014, p.14). Le juge, ou policier, s'appuie sur les

normes et avertit, rappelle à l'ordre ou sanctionne. L'arbitre *propose ou impose une solution aux deux parties en conflit, sans faire référence à une norme établie*. Le médiateur propose « *un cadre et conduit un processus où les parties en conflit sont invitées à s'exprimer, s'écouter, à identifier les problèmes ou les enjeux, à chercher ensemble des solutions et à trouver un accord* » (BECK & FURRER REY, 2014, p.14). Loubat (1999) identifie *le sport, les jeux vidéo mais aussi l'économie, le show-business, les joutes intellectuelles, etc.* comme des moyens de transposer le conflit afin *d'éviter des affrontements réels et sanglants* (LOUBAT, 1999, p.43).

2.2.2 L'éducateur face au conflit entre bénéficiaires

Le Plan d'étude cadre (PEC) de l'éducateur et de l'éducatrice sociale explique que : « *Le travail avec des personnes qui se trouvent dans une situation de vie particulière et dont la conduite de la vie représente un défi considérable, pose de grandes exigences dans le domaine de la compétence relationnelle et de la capacité des éducatrices et éducateurs sociaux à prendre en charge autrui* » (GREBERT & al. 2007, p.5). L'éducateur est un travailleur social qui accompagne des bénéficiaires aux situations de vie diverses et difficiles et avec lesquels il est constamment en relation. Il partage le quotidien des usagers et cultive des relations avec chacun d'entre eux (GREBERT & al. 2007). La profession d'éducateur social implique la notion de tensions qui font presque partie de son quotidien. L'éducateur fait face à des situations complexes qui peuvent être caractérisées par : *l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude* (BRICHAUX, -, p.56 cité par WACQUEZ, -, p.26). L'unicité se caractérise par le fait que malgré les nombreuses situations problématiques auxquelles un éducateur social doit se confronter. Il doit considérer le fait que chaque situation est unique et demande donc une prise en charge adaptée et individualisée. La multidimensionnalité implique le fait que, très souvent, les situations problématiques sont la conséquence de faits enchevêtrés qui demandent donc une prise en charge pluridisciplinaire. La simultanéité sous-entend l'idée que l'éducateur social doit gérer l'ensemble du groupe sans laisser un des bénéficiaires de côté, ce qui est parfois complexe. L'urgence se traduit par le fait que parfois l'éducateur doit agir vite sans avoir le temps de réfléchir à toutes les conséquences. Il doit répondre dans l'immédiat à une situation sans prendre le temps de mener une réflexion au moment des faits. L'incertitude découle de l'idée que les situations peuvent engendrer des conséquences inattendues et que l'éducateur doit adapter sa capacité de réaction en fonction de cela (WACQUEZ, -). Ces cas de figures démontrent l'importance pour un éducateur social de faire preuve d'adaptation et de flexibilité dans la prise en charge des événements problématiques qu'il peut rencontrer dans sa pratique professionnelle. Pour assurer la cohésion au sein d'un groupe, le travailleur social doit veiller au respect des règles de la part de tous, mais respecter aussi l'égalité de tous les membres pour assurer la sérénité du groupe ; les inégalités constituant un facteur important d'instauration du conflit. L'organisation doit être de bonne qualité et les tâches doivent être réparties équitablement entre tous. Les relations entre le professionnel et les jeunes, mais aussi entre les professionnels eux-mêmes et les jeunes entre eux, doivent être respectueuses. Les rôles de chacun doivent être clairs, précis et respectés (SCOHY, 2013). Lorsqu'un conflit est avéré, il existe plusieurs méthodes pour résoudre ce dernier. Scohy (2013) présente deux méthodes de résolution de conflits : lorsqu'il se passe entre deux personnes et lorsqu'il se présente entre plusieurs personnes. Pour un conflit impliquant deux personnes, il recommande tout d'abord pour l'intervenant de se préparer avant de s'immiscer, puis de « *veiller à attribuer le rôle du régulateur à la bonne personne, puis d'utiliser les moyens classiques de résolution des conflits en s'inspirant des cas réels* »

(SCOHY, 2013, p.105). La démarche pour la résolution des conflits collectifs est similaire, à une exception : l'intervenant peut s'appuyer sur les règles institutionnelles pour s'aider (SCOHY, 2013).

Pour intervenir dans un conflit, trois rôles différents existent, celui du juge (ou policier), celui de l'arbitre et celui du médiateur :

- Le juge ou le policier : Le travailleur social est responsable du groupe et veille au respect des règles, des normes et des valeurs, qu'elles soient sociétales ou institutionnelles. Quand l'éducateur prend le rôle du juge ou du policier, il avertit, il ordonne, il rappelle à l'ordre ou sanctionne. Ce rôle est primordial puisqu'il permet aux usagers de prendre conscience du cadre qui leur est imposé en leur offrant des repères et de la sécurité. Le travailleur social doit cependant trouver un équilibre dans sa fonction pour ne pas rester uniquement cantonné à un rôle normatif (BECK & FURRER REY, 2014).
- L'arbitre : Le travailleur social peut proposer ou imposer une solution aux deux parties qui sont en conflit. Cette posture permet de gagner en temps et en énergie puisque la solution est trouvée par l'intervenant dans l'immédiat. Le risque est cependant que la solution ne convienne pas à l'une ou l'autre des parties. Le travailleur social doit trouver un équilibre pour ne pas être toujours amené à être perçu en tant qu'arbitre et de ce fait être constamment appelé à intervenir et à se positionner dans le conflit (BECK & FURRER REY, 2014).
- Le médiateur : Le travailleur social peut aider les parties du conflit à trouver une solution à leur discorde en proposant un cadre et en conduisant à la réconciliation. Son rôle en tant que médiateur est d'accompagner les parties en les écoutant, en les poussant à identifier par eux-mêmes les raisons du désaccord et en les accompagnant dans la recherche d'une solution ou d'un accord. Le travailleur social doit être disponible pour pouvoir adopter cette posture. La résolution du conflit doit être voulue par les deux parties en désaccord. Cependant, une fois la solution trouvée, aucun usager ne sort perdant (BECK & FURRER REY, 2014).

Pour pouvoir intervenir en cas de conflit, l'éducateur doit faire preuve de disponibilité, il doit vérifier que le contexte est favorable à la résolution et laisser le temps aux usagers de faire retomber leurs émotions, car si ces derniers sont encore trop pris émotionnellement dans le conflit, ils n'ont pas les moyens de disposer des ressources nécessaires pour les gérer. L'intervenant doit être impartial et veiller au maximum à ne pas prendre parti dans le conflit. L'écoute empathique est aussi un outil très utile. En laissant ainsi le temps à chaque partie d'être entendue les malentendus peuvent être évités. De plus, le travailleur social doit veiller à intervenir au service des parties et prendre conscience de la légitimité de son action. Parfois les parties en conflit disposent de ressources et d'outils nécessaires à résoudre les problèmes par eux-mêmes sans l'intervention d'un tiers. L'humour ou la fermeté sont des outils qui peuvent rendre service à l'intervenant pour aborder les situations conflictuelles ; parfois la dérision permet de désamorcer les tensions alors que parfois savoir être ferme peut-être un réel atout pour l'intervenant (BECK & FURRER REY, 2014).

2.2.3 L'éducateur face à un phénomène de bouc-émissaire

Avant de poursuivre, il convient de poser la définition d'un bouc-émissaire. Bouc-émissaire, tête de turc, souffre-douleur, etc., plusieurs termes existent. L'expression bouc-émissaire vient du latin *emissarium* qui se traduit par déversoir, décharge (BRESSON,

2011). Le Larousse (2016) définit l'expression bouc-émissaire comme : « *Personne que l'on désigne comme la seule responsable de quelque chose* ».

Chauvaud, Gardes, Moncelet et Vernois (2012) avancent le fait que : « *Les boucs émissaires, les souffre-douleurs, les têtes de Turcs et autres parias tourmentés font partie des invariants sociaux, quels que soient les systèmes politiques, les idéologies dominantes, et la taille ou le statut des communautés humaines* » (CHAUVAUD & al., 2012, p.5). Autrement dit, les personnes victimes de brimades sont présentes partout, peu importe le contexte et le lieu. Il s'agit d'individus pris pour cibles, dévalorisés et victimes d'attaque diverses et répétées (CHAUVAUD & al., 2012). Le phénomène du bouc-émissaire se traduit aussi de par sa répétition et sa chronicité. Il inclut la notion de groupe puisque, volontairement ou non, ce dernier tolère les actes perpétrés (BRESSION, 2011). Bresson⁷ (2011) explique que lorsque des tensions apparaissent au sein d'un groupe ou entre deux individus et que le sentiment de danger apparaît, une personne est choisie par le reste de son groupe pour être sacrifiée et pour endosser les responsabilités afin de permettre la survie du groupe. Le bouc-émissaire est donc la réponse aux menaces internes individuelles et groupales et paie donc pour tous les autres membres afin de rassurer le reste des individus (BRESSION, 2011, p. 314).

Au sein d'un groupe, une personne peut être prise comme bouc-émissaire de la part de ses pairs. Il s'agit de personnes pouvant être mal intégrées au sein de leur groupe même si au final n'importe qui peut se retrouver souffre-douleur (SCOHY, 2013 & BRESSION, 2011). Les caractéristiques propres à la personne, qu'elles soient physiques ou comportementales, la communication biaisée comme les problèmes organisationnels peuvent pousser une personne à devenir la cible de ses camarades et ainsi être isolée du groupe (SCOHY, 2013). Divers facteurs externes peuvent aussi venir fragiliser un jeune, ce qui va le rendre plus vulnérable. La place occupée dans le groupe, notamment celle des derniers arrivés, peut constituer un facteur de risque favorisant les membres du groupe à les choisir comme leur bouc-émissaire (BRESSION, 2011). Les conséquences pour une personne d'être le bouc-émissaire s'apparentent à celles des victimes de harcèlement. Les victimes sont dénigrées dans leur identité et se dévalorisent au profit de leurs agresseurs pensant qu'ils méritent ce qui leur arrive (BRESSION, 2011). Les boucs-émissaires ont donc tendance à se retirer du groupe et à subir les reproches constants de ses membres. Le fait de s'isoler renforce la victime dans l'adoption de cette position (SCOHY, 2013). Les victimes n'osent pas parler de leur situation, tout comme dans le processus de harcèlement, puisqu'elles ont honte et peur des répercussions si elles parlaient (BRESSION, 2011). Mais alors, quelle différence y-a-t-il entre un bouc-émissaire et le phénomène de harcèlement ? Bresson (2014) explique :

« Il convient de bien préciser qu'il y a toujours du harcèlement (avec la dimension perverse qui le caractérise) dans le phénomène groupal de bouc émissaire. Il s'agit néanmoins de ne pas confondre les deux réalités. En effet, il peut y avoir harcèlement sans bouc émissaire au sens groupal du terme car le harcèlement peut être exercé par une seule personne et ne pas correspondre du tout à un phénomène de groupe » (BRESSION, 2014, p.3).

En d'autres termes, le fait qu'une personne soit prise à partie par un groupe d'individus donne lieu à cette notion de bouc-émissaire.

⁷ Psychologue clinicienne dans l'Education à l'Institut universitaire de formation des maîtres, Université de Lyon 1 et Lyon 2, France

L'intervention d'une tierce personne (dans notre cas, l'éducateur social) est difficile à initier (SCOHY, 2013). Il est important cependant de prendre conscience que chaque situation est différente et que, de ce fait, l'approche doit être individualisée (BRESSON, 2011). Pour revaloriser la cohésion du groupe, l'éducateur peut donc instaurer un temps de communication entre tous les membres, la personne exclue du groupe y compris, afin de percevoir comment chacun se sent dans cette situation (SCOHY, 2013). De plus, il doit être en mesure de montrer son impartialité et de clarifier la nature de son intervention afin d'éviter les malentendus (CHAUVAUD & al., 2012). Il est important de ménager la personne isolée en essayant de la motiver à ne pas adopter cette position de victime, d'une part pour qu'elle améliore sa situation, et d'autre part, pour qu'elle évite de rester une proie facile pour les autres membres du groupe. Il est important d'instaurer un climat propice au dialogue, de revenir sur les faits passés et de rappeler à chacun ses devoirs (SCOHY, 2013). La victime doit pouvoir être entendue et mettre des mots sur ses ressentis. Le professionnel doit être une oreille attentive afin que la victime puisse prendre conscience qu'elle peut lui faire confiance et ainsi veiller à ne pas détruire la relation qui unit le professionnel à ses bénéficiaires. Le professionnel doit faire preuve d'un grand sens de l'observation. Il doit être en mesure d'observer chaque personne individuellement, mais aussi le groupe et les interactions qu'il comporte. Ainsi, il pourra repérer plus facilement les jeunes isolés, tristes ou solitaires, mais aussi les jeunes agressifs ou moqueurs. « *Une observation fine et suivie des groupes et de leurs phénomènes, une attention aux signaux de persécution et de violence et la mise en commun des observations dans l'équipe d'adultes responsables afin de mettre du sens sur ce « matériel » collecté* » permettra au professionnel de pouvoir différencier les disputes isolées des réelles problématiques de harcèlement (BRESSON, 2011, p.9). Le professionnel ne doit pas minimiser les faits en pensant que le temps calmera les choses ou que les jeunes se débrouilleront par eux-mêmes, car en laissant passer la situation, il risque au contraire de l'aggraver. Cependant, en agissant aussi trop rapidement, il prend le risque de prendre parti dans l'immédiat pour la victime et d'humilier ainsi le reste du groupe et de ce fait d'empirer encore plus la situation. L'action doit donc être pensée et réfléchie. Il faut agir, mais sans prendre le risque d'accentuer encore la problématique (BRESSON, 2011). Catégoriser l'agresseur de mauvaise personne n'apportera aucun bénéfice éducatif et ne désamorcerait pas la situation, bien au contraire. Les sanctions éducatives, pour autant qu'elles soient bien pensées, peuvent être bénéfiques à l'amélioration de la situation, par exemple en cherchant à *développer le sens des responsabilités* chez l'agresseur (BRESSON, 2014, p.14). Le professionnel doit accentuer l'importance de la relation éducative et s'appuyer sur les interdits pour que les jeunes comprennent la gravité de leurs actes. Les interdits formulés par le professionnel doivent être mis en place en fonction de l'objet et non pas des sujets (BRESSON, 2014).

Pour prévenir l'apparition d'un bouc-émissaire, il existe aussi plusieurs méthodes comme :

- Adapter la politique institutionnelle, si cette dernière est trop stricte ou qu'il y règne un climat de compétition, le phénomène peut se créer plus rapidement. Il faut donc réussir à trouver un équilibre entre le normatif et un cadre sécurisant avec des professionnels attentifs ;
- Composer harmonieusement les groupes afin de ne pas en créer qui seraient malsains et explosifs ;
- Encourager et valoriser le travail d'équipe car il est primordial que la communication et les informations puissent circuler de manière claire et précise, évitant ainsi les malentendus ;

- Lutter contre les lois du silence en mettant en place divers ateliers encadrés par des adultes afin de favoriser l'expression, qu'elle soit individuelle ou collective. Ces ateliers permettent d'instaurer un climat de communication respectueux et de favoriser la solidarité au sein du groupe ;
- Instaurer des moments de régulation et d'information au sein de groupe ;
- Informer les jeunes sur les notions de vivre ensemble, sur la sécurité et la gestion de conflit et sur les règles de vie en groupe (BRESSION, 2011 et BRESSION, 2014).

2.2.4 Du conflit au harcèlement

Généralement, une personne est désignée comme bouc-émissaire par un ou plusieurs collègues. Un établissement fonctionne avec des règles et des normes. Dès qu'il y a un écart à celles-ci et que le problème ou le conflit n'aboutit à aucune solution et dure dans le temps, il peut se transformer en crise. L'équilibre d'un organisme demande certaines ressources : matérielles, économiques, professionnelles, administratives, sociales, etc. (LEYMANN, 1996). Cependant, des problèmes peuvent survenir. Si la situation est sous contrôle et est maîtrisée, ceci n'est pas dramatique. Pour cela, il faut être en mesure d'appréhender le problème, découvrir ses causes, les analyser, prendre en compte les conséquences, proposer des solutions et choisir la meilleure option pour l'appliquer. La réelle difficulté est d'être capable d'avoir cette ressource pour résoudre le problème. Si cette capacité n'est pas présente, le conflit devient inévitable (LEYMANN, 1996). Par conflit, on entend la divergence d'opinions et la contradiction. Si chacun pense avoir la bonne solution et ne prend pas en compte l'opinion de l'autre, on sera amené à entrer dans une situation de crise. C'est-à-dire que la relation entre les personnes est rompue. Cependant, elle se fortifie entre les groupes du même avis. Pour éviter de détériorer la relation, il faut vérifier les faits et discuter ensemble du vrai et du faux. Il faut arriver à chercher une solution ensemble pour revenir aux normes institutionnelles et éviter d'entrer dans une forme de mobbing et prendre quelqu'un comme bouc-émissaire (LEYMANN, 1996).

2.3 Le harcèlement

De simples conflits peuvent ainsi naître des situations de harcèlement. Pour introduire la notion de harcèlement, nous avons tout d'abord décidé d'aborder la thématique de façon générale. Le sujet étant vaste, nous avons décidé de commencer par une compréhension du phénomène au travers de différentes définitions. Le dictionnaire Larousse (2016) définit le harcèlement comme « *l'action de harceler* ». *Harceler* provient du moyen français *herceler*, de *herser*, torturer. La définition proposée est la suivante :

« *Harceler : soumettre quelqu'un, un groupe à d'incessantes petites attaques – Soumettre quelqu'un à des demandes, des critiques, des réclamations continuelles – Soumettre quelqu'un à de continuelles pressions, sollicitations* »

Hirigoyen, psychiatre et psychanalyste française, définit le harcèlement comme toute conduite abusive traduite par des gestes ou des écrits qui peuvent porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou à l'intégrité psychique ou physique d'une personne (HIRIGOYEN, 1998). Le harcèlement existe au travers de différents types d'atteintes, qu'elles soient d'ordre physique, sexuelle et morale.

« *Il vise la destruction progressive d'un individu ou d'un groupe par un autre individu ou un groupe, au moyen de pressions répétées destinées à obtenir de*

force de l'individu quelque chose contre son gré et, ce faisant, à susciter et entretenir chez l'individu un état de terreur ». (BILHERAN, 2006, p.7 cité par Bilheran, 2009).

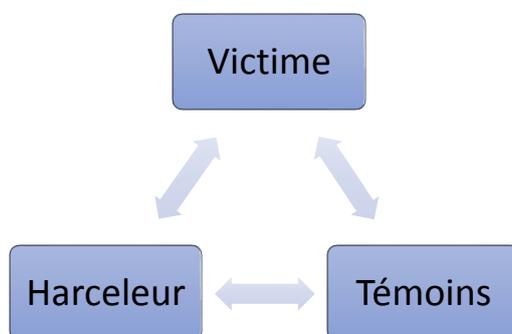
Dans cette définition, les caractéristiques de répétition et de volonté de l'auteur d'instaurer un sentiment de peur chez la victime viennent ainsi compléter celle proposée par Hirigoyen. L'agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (cité par le SECO, 2013) le définit comme « *un comportement abusif, répété, dirigé à l'encontre d'un salarié ou d'un groupe de salariés* ». Le harcèlement consiste à l'humiliation, au dédain et à la profération d'insultes et de menaces à l'encontre de la personne harcelée. Il peut se traduire par des attaques verbales ou physiques comme par des actes plus rusés et moins faciles à repérer. Globalement, toute personne peut devenir victime puisque cela ne dépend pas de l'individu en soi mais, plutôt de la situation favorable ou non à la mise en place d'abus. « *Le statut de la personne, ses compétences professionnelles, sa vie privée, ses caractéristiques physiques, son origine ethnique, son genre ou ses préférences sexuelles* » constituent tous différents motifs pouvant entraîner le harcèlement (Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, citée par SECO, 2013, p. 8). En d'autres termes, n'importe quel critère, qu'il soit physique, psychologique, comportemental ou culturel peut entraîner un climat favorable au développement du harcèlement.

Les trois caractéristiques fondamentales du harcèlement sont les notions de répétition des actes perpétrés, la relation de pouvoir se traduisant par une inégalité des forces entre la victime et son agresseur ainsi que la notion d'intention pour l'attaquant de nuire à la personne attaquée (ANSERMET & JAFFE, 2013, p.17) Le harcèlement implique aussi une notion de durée puisque les faits constatés se répètent dans le temps (BILHERAN, 2009). L'asymétrie de la relation entre le harceleur et sa victime implique un déséquilibre des pouvoirs dans le processus de harcèlement. La disproportion des forces implique une inégalité au niveau de la relation et le harceleur prend ainsi le pouvoir sur sa cible (VAN HONTSE, 2014).

Les actes sont perpétrés de manière volontaire et répétée. Même si l'agresseur n'a pas forcément comme objectif de nuire ou de faire du mal à sa victime, il recherche le pouvoir et la domination sur celle-ci. Dans certains cas, chez les enfants notamment, l'agresseur n'a pas toujours conscience de l'impact de ses actes chez ses pairs (VAN HONTSE, 2014). Le harcèlement se caractérise donc par des actes tels que des propos contradictoires, des attitudes et/ou appellations offensantes pour la dignité et l'honneur et des attitudes isolantes (PRIGENT, 2007, p.35-36).

Le harcèlement est un phénomène de groupe, notamment le harcèlement en milieu scolaire, impliquant toujours la présence d'un groupe de témoins (BELLON & GARDETTE, 2010). La dynamique du harcèlement est une relation triangulaire puisqu'elle réunit le harceleur, la victime et les témoins. La présence des témoins joue donc un rôle clé dans le processus puisque ce sont eux qui contribuent à encourager le harcèlement, à le réduire ou à l'empêcher (BELLON & GARDETTE, 2010). Le harceleur est la personne qui commet la série d'actes nuisibles envers une personne (victime) ; il peut s'agir aussi d'un groupe de plusieurs harceleurs où un meneur est toujours identifié (BELLON & GARDETTE, 2010 ; VAN HONTSE, 2014). La victime est choisie par l'agresseur en fonction de ses caractéristiques qui la différencient des autres. Les témoins, le plus souvent des groupes de pairs, assistent aux différents actes. Cependant, dans bon nombre de cas, les adultes ne remarquent pas les actes commis par les groupes d'enfants. Les pairs peuvent endosser plusieurs rôles : celui du suiveur

(supporter) qui encourage, le harceleur ou celui des témoins silencieux qui assistent au harcèlement d'un de leur pair sans pour autant en stopper la dynamique. Cela contribue donc au cautionnement du harcèlement sans pour autant qu'ils n'émettent de conduites qui le renforcent. Les témoins défenseurs de la victime, eux, tentent tant bien que mal de lui apporter du soutien (VAN HONTSE, 2014).



Le harcèlement est considéré comme sourd, muet et aveugle. Il n'est pas facilement prouvable et perceptible même si l'état de la victime est évocateur (PRIGENT, 2007). Par exemple, dans les cas de harcèlement scolaire, il est très difficile pour l'adulte de le percevoir. En effet, les « *actes négatifs, pris isolément, paraissent anodins* » et bien souvent ces derniers sont presque invisibles puisqu'ils sont commis dans le dos des adultes (VAN HONTSE, 2014, p.6). Afin de masquer le harcèlement, il existe des « *outils* » utilisés par le harceleur comme la dérision et la loi du silence. La dérision peut être utilisée de la part des enfants afin de justifier ou de minimiser les actes commis « *c'était pour rire, monsieur, on n'a rien fait de mal* », l'utilisation du rire est donc un atout considérable pour le harceleur, puisqu'il induit l'adulte en erreur et permet donc au harcèlement instauré de poursuivre son processus (VAN HONTSE, 2014, p.6). La loi du silence, quant à elle, s'instaure plus naturellement. La victime ayant honte et culpabilisant de sa situation, face aux pressions et aux menaces, elle tend à se taire et à garder sa situation secrète (VAN HONTSE, 2014).

Le harcèlement peut être présent lorsqu'au sein d'un système, l'autorité est :

- *Absente* : l'individu, censé exercer l'autorité, ne remplit pas son rôle tant physiquement que psychologiquement ;
- *Séduite* : l'individu, qui exerce l'autorité, est dominé par une tierce personne (généralement le harceleur) ;
- *Divisée, morcelée* : lorsque nous devons faire face à des conflits d'autorité, souvent lorsque nous sommes face à la coexistence de plusieurs légitimités ;
- *Incompétente* : le manque d'autorité peut être associé à l'incompétence, par exemple, lorsque l'on ignore le règlement institutionnel ;
- *Incapable* : lorsque l'on fait face à l'hésitation, l'inhibition et qu'il y a une incapacité personnelle à exercer l'autorité nécessaire (PRIGENT, 2007, p.36-37).

Pour la suite de notre travail, nous avons jugé judicieux d'approfondir les notions de mobbing et de harcèlement scolaire. Le mobbing nous semblait intéressant à analyser puisqu'il a été l'un des premiers types de harcèlement à bénéficier de recherches poussées ainsi que d'enquêtes de terrain. La notion de mobbing est très proche de celle du harcèlement moral. Son étude nous permet d'obtenir des pistes de compréhension en matière de harcèlement psychologique. En ce qui concerne le harcèlement scolaire, c'est tout d'abord son cadre « institutionnel » qui nous semblait le plus pertinent en rapport

avec une institution sociale, mais aussi par rapport à la population accueillie qui concorde avec les tranches d'âge retrouvées en milieu institutionnel. Les mécanismes présents dans le harcèlement moral au travail ainsi que dans le harcèlement scolaire, leurs processus et leurs conséquences nous permettront d'approfondir la thématique afin de procéder à une enquête de terrain des plus pertinentes.

2.4 Le mobbing

Le mot *mobbing* est un terme anglo-saxon qui provient du verbe « to mob » signifiant *houspiller, assaillir et attaquer* (SECO, 2005). Le phénomène a été étudié, identifié et nommé pour la première fois par le psychologue germano-suédois, Leymann, dans les pays anglo-saxons et nordiques (HIRIGOYEN, 1998). C'est au cours des années 80 que cette notion de *mobbing*, au sens où nous l'entendons à ce jour, a été mise en avant pour qualifier le harcèlement, qu'il soit moral ou psychologique, dans le cadre professionnel (LEYMANN, 1996). Il n'existe, à ce jour, pas de définition universelle sur la notion de *mobbing*. Le premier à en avoir proposé une est Leymann (SECO, 2013). Il qualifie ce processus comme de la « *psychoterreur* » (HIRIGOYEN, 1998, p.56). L'organisation mondiale de la santé (OMS), dans son rapport de 2004, définit le *mobbing*, dans le contexte du travail, comme « *un comportement agressif et menaçant de la part d'un ou de plusieurs membres d'un groupe à l'égard d'un individu dénommé la cible ou la victime, voire, dans certains cas, d'un groupe d'individus* » (OMS, 2004, p.12). L'OMS utilise aussi le terme de « harcèlement moral sur le lieu de travail » pour parler de *mobbing*, qu'elle définit comme une « *forme d'abus de pouvoir exercé à l'encontre d'un employé qui s'exprime par un comportement contraire à l'éthique visant à l'humilier* » (OMS, 2004, p.11).

Selon Leymann (1996), précurseur en la matière, le *mobbing* se définit comme la répétition, sur une période assez longue, de propos et d'*agissements hostiles* exprimés par une ou plusieurs personnes envers une autre. Le *mobbing* est caractérisé par des actes tels que la confrontation, les sévices, le dédain de la personnalité et les répétitions fréquentes des agressions sur une longue durée.

Depuis plusieurs années, le mot *mobbing* devient de plus en plus utilisé, mais pas toujours à bon escient. Il est souvent utilisé pour décrire toute forme de conflit mais Hirigoyen insiste sur le fait que « *Tout mobbing constitue un conflit, mais tout conflit ne constitue pas du mobbing* » (HIRIGOYEN, 1998, cité par SECO, 2013). Il est donc important de préciser que le *mobbing* est un *processus de destruction*. En d'autres termes, il s'agit d'un enchaînement de faits et non pas d'actes ponctuels. Il est constitué de différents actes hostiles qui pourraient sembler inoffensifs, pris isolément, mais qui constituent du harcèlement de par leur fréquence (LEYMANN, 1996, p.27). Les événements isolés et non répétés ne constituent pas, en soi, des actes de harcèlement psychologique compte tenu de la définition qui se rapporte au *mobbing*. En d'autres termes, les excès de colère, les opinions qui diffèrent ainsi que les conflits occasionnels ne peuvent pas être considérés comme du *mobbing* (SECO, 2013).

Aujourd'hui, le *mobbing* est associé au concept de harcèlement au travail. Par harcèlement au travail on entend :

« *Les conduites abusives se manifestant notamment par des comportements, des paroles, des actes, des gestes, des écrits, pouvant porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou à l'intégrité physique ou psychique d'une personne,*

mettre en péril l'emploi de celle-ci ou dégrader le climat » (HIRIGOYEN, 1998, p.55).

Le SECO (2005), en s'inspirant de la définition de Leymann (1998), met en avant les éléments clés qui constituent le mobbing. Les caractéristiques qui ressortent sont les suivantes : *Les attaques personnelles* ; la victime est agressée directement par une ou plusieurs personnes. *Les attaques fréquentes et durables*, au moins une fois par semaine pendant six mois. *Les attaques qui entraînent des maladies*, comme par exemple le stress, les troubles somatiques ou les problèmes de tension. *Les attaques qui mettent la personne dans une situation désespérée ou de contrainte* (SECO, 2005, p.13-14).

Le phénomène étant de plus en plus abordé, connu et médiatisé, le SECO reprend, en 2013, le thème du mobbing dans une brochure intitulée « *Mobbing et autres formes de harcèlement – Protection de l'intégrité personnelle au travail* » et propose, dès lors, cinq formes d'actes de mobbing qui sont les atteintes à la possibilité de communiquer, les atteintes aux relations sociales, les atteintes à la réputation sociale, les atteintes à la qualité de vie et les atteintes à la santé. Par *atteintes à la possibilité de communiquer*, nous entendons des actes tels que l'interruption de parole, les insultes ou encore les non-transmissions d'informations. Par *atteintes aux relations sociales*, nous entendons l'exclusion, l'ignorance et l'isolement de la personne. *Les atteintes à la réputation sociale* comprennent le fait de ridiculiser la personne, de divulguer de fausses rumeurs, d'humilier et d'insulter la personne. *Les atteintes à la qualité de vie* sont caractérisées par l'attribution de tâches insensées, par les critiques non fondées et par la privation de tâches importantes et méritées. *Les atteintes à la santé* comprennent les faits tels que les menaces, le harcèlement sexuel et le racket (SECO, 2013, p. 10).

Leymann (1996) met en avant trois possibilités de mobbing au sein d'une entreprise : le mouvement horizontal, le mouvement vertical descendant et le mouvement vertical ascendant. La première, celle qu'il nomme le *mouvement horizontal*, se caractérise par le fait qu'elle se manifeste entre collègues de même rang hiérarchique. Dans le cadre de notre travail, c'est le mouvement horizontal qui est au cœur de notre recherche puisque nous ciblons l'éducateur, témoin du harcèlement entre jeunes (LEYMANN, 1996, p.50 à 54).

Le mobbing est un processus. L'OMS (Organisation mondiale de la santé) précise que « *dans la plupart des cas, il s'agit d'une dégradation du climat de travail liée non seulement à des actes et des comportements, mais aussi à des sentiments, des perceptions et des sensations* » (OMS, 2004, p.30). Quand un individu entre dans le monde du travail, il aspire à toutes sortes de réussite. La compétition entre les membres d'une entreprise est donc normale, voire utile, car elle permet à chacun de donner le meilleur de lui-même et de dépasser ses limites. Or, la compétition peut aussi parfois engendrer des conflits et des disputes au sein du cadre professionnel. Un conflit non résolu pourra donc engendrer une situation de mobbing. *Le harcèlement débute par un changement*. Le climat de travail étant plus hostile, la victime commence, tout d'abord, par se rendre compte qu'un collègue, un supérieur ou plusieurs personnes de son entreprise adoptent des attitudes différentes à son égard. Elles peuvent être plus distantes ou, au contraire, moins agréables envers elle. Une *atmosphère hostile*, une *communication ambiguë* ainsi que des *rappports tendus* seront, de ce fait, caractéristiques d'une situation de harcèlement moral (OMS, 2004). Sur sa page internet, Pro Juventute⁸ explique la dynamique du mobbing comme suit :

⁸ <https://www.147.ch/La-dynamique-du-mobbing.2185.0.html?L=1>

« *Le mobbing commence par un dépassement des limites tolérées par le groupe. La personne dont les limites ont été enfreintes sent quand une limite est dépassée. Si quelqu'un peut se rendre important au sein du groupe en enfreignant les limites d'une autre personne, il y a alors un risque que la dynamique du mobbing s'enclenche.* »

Le mobbing se caractérise par la répétition d'actes hostiles sur une longue durée. La notion de *longue durée* étant subjective, Leymann met en avant le fait qu'il faille préciser cette idée de temps à travers une unité précise et commune. Il affirme donc dans son ouvrage qu'« *il y a mobbing lorsqu'un ou plusieurs des quarante-cinq agissements⁹ se répètent au moins une fois par semaine et sur une durée minimale d'une demi-année* » (LEYMANN, 1996, p.27).

L'OMS (2004) propose un tableau des différents effets des situations de harcèlement moral sur la santé. Elle classe ces effets en trois catégories : troubles psychopathologiques (troubles psychologiques) ; troubles psychosomatiques (troubles physiques) et puis les troubles du comportement. L'OMS précise cependant qu'aucune méthode unique de classement n'existe.¹⁰ Le mobbing peut entraîner des conséquences graves sur le plan physique, psychique, professionnel et social. En outre, le résultat du mobbing occasionne des répercussions à court terme mais aussi à long terme (SECO, 2013, p. 14 à 16). Hirigoyen (1998) classe les conséquences du harcèlement en deux catégories : les conséquences de la phase d'emprise et les conséquences à plus long terme.

Les différentes conséquences de la phase d'emprise du mobbing sont les suivantes :

- *Le désistement* : l'agresseur déstabilise la victime par de petits actes sans provoquer le conflit. La victime se soumet afin d'éviter ce conflit ;
- *La confusion* : cette phase met la victime dans une situation de confusion. Elle n'ose pas ou ne sait pas comment se plaindre. Elle ne sait pas comment réagir et quoi faire. Elle est comme anesthésiée. L'issue est la soumission, ce qui engendre un stress dû à l'incertitude et à l'angoisse ;
- *Le doute* : la personne victime de harcèlement a de la peine à croire ce qui se passe et peut même faire part de sentiments envers l'agresseur (culpabilité, tristesse, remords). Elle veut comprendre et cherche à savoir pourquoi l'agresseur lui a fait une telle chose ;
- *Le stress* : le stress peut se montrer sous différentes formes, comme des palpitations, des sensations d'oppression, d'essoufflement, de fatigue, des troubles du sommeil, de la nervosité, de l'irritabilité, des maux de tête, des troubles digestifs, des douleurs abdominales et de l'anxiété. Ces fragilités peuvent se développer lorsqu'il y a une répétition d'agressions ;
- *La peur* : les victimes sont attentives en permanence à leur agresseur. Elles observent les gestes et le regard de l'autre. Elles ont peur de la réaction de l'autre si elles ne sont pas conformes à ce que l'agresseur attend. Elles essaient parfois d'être aimables avec le harceleur, en espérant que la bienveillance puisse estomper la haine ;

⁹ Cf annexe 4 : les 45 agissements de Leymann

¹⁰ Cf annexe 5 : conséquences du harcèlement selon l'OMS

- *L'isolement* : la victime s'isole, elle ne sait pas comment en parler autour d'elle. Comment peut-elle expliquer des gestes non prouvables et des non-dits ? Elle a peur d'exagérer les propos et de ne pas être prise au sérieux (HIRIGOYEN, 1998).

Les conséquences à long terme sont définies comme suit :

- *Le choc* : il est présent au moment où les victimes se rendent compte que l'agression est réelle. Elles prennent conscience de ce qui leur arrive. Cette conséquence surgit suite à la prise de conscience de la manipulation de la victime. Elle se trouve dans une situation d'injustice mais rarement de colère ;
- *La décompensation* : la résistance d'un individu est limitée, ce qui peut conduire à un épuisement psychique. Lorsqu'une personne ressent un certain stress et qu'elle n'arrive plus à s'adapter, elle rentre dans une phase de décompensation. Dans ce stade, les victimes montrent un état anxieux généralisé, des troubles psychosomatiques ou dépressifs dûs au surplus de stress. La décompensation est marquée par la fatigue, le manque d'énergie, la difficulté à penser et se concentrer, un sentiment d'impuissance et de défaite ;
- *La séparation* : face à la menace, il existe deux types de réactions de la part des victimes. La première est de se soumettre et d'accepter la domination. La seconde consiste à se révolter et combattre. Quand il y a une séparation, elle provient toujours de la part des victimes ;
- *L'évolution* : toutes les personnes ayant été victimes de harcèlement et ayant réussi à se séparer de leur agresseur doivent continuer tout en prenant en compte l'expérience vécue. La violence vécue peut laisser des traces psychiques telles que l'anxiété, la fatigue, l'insomnie, maux de tête, douleurs multiples ou troubles psychosomatiques (hypertension artérielle, eczéma, ulcère...) et surtout des conduites de dépendance (boulimie, alcoolisme, toxicomanie) (HIRIGOYEN, 1998).

2.5 Le harcèlement scolaire

Le concept de harcèlement scolaire, aussi appelé *bullying* ou *school-bullying* a été étudié pour la première fois par le professeur de psychologie Olweus au cours des années 60-70 (CATHELIN, 2015 ; ROMANO, 2015). Le *school-bullying* fait référence au harcèlement scolaire et peut parfois aussi être appelé *harcèlement entre pairs*. Olweus définit ce type de harcèlement comme le fait qu'un « élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves. Il s'agit d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique, qui se répète régulièrement » (OLWEUS, 1999, cité par CATHELIN & al, 2011, p.4). Fraisse (2015) le définit comme un *rapport de domination imposé de façon insistante* durant lequel la victime ne trouve pas les moyens de s'en sortir face à la personne ou aux personnes exerçant le pouvoir sur elle (FRAISSE, 2015, p.15).

En France, l'article 222-33-2 du Code pénal interdit le harcèlement scolaire sous toutes ses formes (FRAISSE, 2015). L'article stipule que :

« Le fait de harceler autrui par des propos ou comportements répétés ayant pour objet ou pour effet une dégradation des conditions de travail susceptibles de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de compromettre son avenir professionnel, est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 € d'amende.¹¹ ».

La définition officielle admet donc qu'il y a harcèlement scolaire du moment où « *un élève a des propos ou des comportements répétés vis-à-vis d'un autre élève ayant pour but ou pour effet une dégradation de ses conditions de vie. Ils se traduisent par une altération de la santé physique ou mentale de la victime* » (FRAISSE, 2015, p.69). Cependant, comme le précise Romano, au niveau juridique, la définition présentée dans le code pénal restant exclusivement dirigée à l'encontre des adultes. Plus précisément sur leur lieu de travail, cette loi ne s'adresse pas directement aux enfants victimes de harcèlement scolaire (ROMANO, 2015).

Les conflits font partie du quotidien de tout un chacun et sont normaux pour autant qu'ils ne soient pas marqués par de l'humiliation, du déni de l'autre ou des passages à l'acte de quelque nature que ce soit (ROMANO, 2015, p.73). Le harcèlement scolaire commence généralement par « *une moquerie, une dispute, un défi, une bousculade, une agression inattendue* » (FRAISSE, 2015, p.23). Ensuite, après ce premier épisode, les faits se répètent. La victime de harcèlement ne se rend pas forcément compte au début, mais prend ensuite conscience que la situation avec son agresseur la dépasse et monte en escalade. Le harceleur éprouve de la satisfaction dans le fait d'importuner sa cible. Un jeu de pouvoir se met donc en place. Le harceleur comprend vite qu'il a le dessus sur sa victime et cherche donc à lui montrer sa supériorité. Les faits sont généralement visibles, mais cachés aux éventuels adultes qui les côtoient (FRAISSE, 2015).

Le school-bullying comporte différents types d'agressions qui peuvent être verbales, psychologiques et physiques. Un élève se retrouve être la cible d'un ou plusieurs de ses pairs sans pouvoir faire face ou se défendre. Comme susmentionné dans la partie traitant du harcèlement de façon générale, les attaques dont il est victime comportent des caractéristiques comme l'intention pour le ou les agresseur(s) de nuire, l'inégalité des forces entre agressé et agresseur ou la répétition des attaques (OLWEUS, 1999). Dans son ouvrage, Romano (2015) ajoute aussi comme caractéristique au harcèlement la notion d'« *abus (par emprise psychique, intimidation physique, abus d'autorité, etc.), le sentiment d'insécurité vécu par la victime ainsi que la blessure psychique qu'il inflige et ses multiples répercussions* » (ROMANO, 2015, p.22). Cette dernière met en avant le fait que lorsqu'il y a harcèlement, il y a une absence de bénéfice direct pour le harceleur, et ceci contrairement au racket, durant lequel l'agresseur reçoit quelque chose en contrepartie de l'agression (ROMANO, 2015, p.23). Dans leur ouvrage, Bellon et Gardette (2010), s'accordent sur les caractéristiques fondamentales du harcèlement entre élèves qui sont aussi citées comme étant la disproportion des forces, la répétition et l'intention de nuire (BELLON & GARDETTE, 2010).

Le harcèlement entre pairs peut survenir dans n'importe quelle étape de la scolarité d'un enfant. En France, 10 à 15% d'enfants et d'adolescents sont victimes de harcèlement dans le cadre de leur scolarité. Un enfant sur dix est donc victime de harcèlement. En Valais, selon le mensuel de l'école valaisanne, *Résonances*, 5 à 10% d'élèves ont confié avoir été victimes de harcèlement lors de leur parcours scolaire (CATHELIN, 2011 ; DEBARDIEUX, JAFFE, MOODY, 2012). Les chiffres concernant le harcèlement restent

¹¹<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000026268205&cidTexte=LEGITEX T000006070719>

difficiles à obtenir puisque la première difficulté réside dans le fait de sonder les victimes. Or, il faut pour ce faire que ces dernières osent dénoncer les sévices qu'elles subissent. Les personnes agressées sont souvent condamnées au silence, elles craignent les conséquences qui pourraient survenir si elles parlaient. Les statistiques sont donc plus faibles que la réalité en matière de harcèlement scolaire (ROMANO, 2015). Les plus jeunes ont plutôt tendance à en venir aux affrontements physiques et les plus âgés mettent en place un harcèlement plutôt basé sur les paroles. De façon générale, les élèves de sexe féminin tendent à utiliser les rumeurs et à isoler la victime alors que ceux de sexe masculin utilisent plutôt les attaques physiques pour troubler leur victime (CATHELINE, 2011).

Le harcèlement naît lorsque certaines caractéristiques d'un élève ne sont pas acceptées par les autres. Ces différences peuvent être physiques (poids, taille, couleur), liées au genre, à un handicap ou liées à l'appartenance sociale et culturelle de l'enfant ou de l'adolescent. Toute caractéristique peut devenir prétexte à l'instauration d'un climat hostile (CATHELINE, 2011 ; FRAISSE, 2015). Les lieux possibles où se développe le harcèlement scolaire sont divers. Les abus peuvent apparaître au sein de l'établissement même, lors des divers déplacements extérieurs (promenades, sorties culturelles), sur le déplacement pour aller à l'école, que ce soit en bus ou à pied, à domicile via les nouvelles technologies, ainsi que dans les lieux accueillant les activités périscolaires comme les clubs de sports (ROMANO, 2015).

2.5.1 Les caractéristiques du harcèlement scolaire

Le phénomène du harcèlement scolaire est caractérisé, tout d'abord, par la présence d'un harceleur et d'un harcelé, mais aussi par la relation triangulaire. En effet, comme déjà mentionné dans la partie introduisant le mobbing, la relation triangulaire est une des caractéristiques fondamentales du harcèlement. En effet, « *les pairs sont amenés à jouer un rôle particulier* » puisqu'en devenant les spectateurs du harcèlement, ils endossent d'une certaine manière le rôle de complices (CATHELINE, 2011, p.5).

Une autre caractéristique du harcèlement scolaire est la résignation et le silence de la victime, cette dernière étant accablée par la honte, mais aussi par la peur des représailles. La victime est exclue par ses camarades et n'ose pas se confier à un adulte, ce qui la rend encore plus vulnérable auprès de son harceleur (CATHELINE, 2011).

La caution des spectateurs : si le harcèlement perdure c'est en grande partie grâce à la présence des pairs qui peuvent soutenir les actes, les encourager ou les ignorer. Les pairs contribuent donc au déroulement du harcèlement en apportant une forme de soutien au harceleur qui gagne en sentiment de puissance (CATHELINE, 2011).

Le défaut de vigilance des adultes constitue aussi une des caractéristiques du harcèlement en milieu scolaire. Les adultes ne sont pas toujours présents et vigilants, ce qui peut les rendre incapables d'observer et de gérer les brimades entre élèves (CATHELINE, 2011).

2.5.2 Les différentes formes de harcèlement scolaire

Le school-bullying peut apparaître au travers de différentes formes. En effet, même si les processus restent les mêmes, Hélène Romano (2015) les a classés en différentes catégories qui sont les suivantes : le harcèlement moral, le harcèlement physique, le

harcèlement sexuel, le harcèlement matériel, le harcèlement alimentaire et le cyberharcèlement (ROMANO, 2015).

Le harcèlement moral : ce type de harcèlement se traduit par des mots, des attitudes, des silences et des punitions ou des sanctions inexpliquées. Les mots peuvent être des adjectifs dévalorisants à l'encontre d'un élève, il peut s'agir d'insultes, de menaces, de chantage et de moqueries. Les attitudes propres au harcèlement se traduisent par tous les comportements hostiles qui accompagnent les mots tels que les regards noirs. Les silences peuvent se traduire par la volonté pour l'agresseur de ne jamais répondre aux requêtes d'aide de la victime, par des attitudes inactives, du mépris, du dégoût et de l'indifférence. Les punitions et les sanctions inexpliquées ont pour but de stigmatiser la personne en lui faisant ressentir le sentiment de n'être qu'un souffre-douleur (ROMANO, 2015).

Le harcèlement physique : la violence physique consiste en des actes tels qu'être poussé, se faire cracher dessus ou se faire déchirer ses vêtements. La victime peut recevoir des coups de la part de son ou ses agresseur-s. Le harcèlement physique est toujours présent si le harcèlement moral est déjà instauré. Les séquelles du harcèlement physique ne sont pas toujours visibles, mais laissent des cicatrices psychologiques chez la victime. Les agressions sont *gratuites* et visent à l'humiliation de la victime. Les auteurs prennent à parti une personne sans pour autant qu'il n'y ait de raison à leur comportement (ROMANO, 2015 ; FRAISSE, 2015). Comme le précise Hirigoyen (1998), ce type de phénomène se retrouve dans « *tous les groupes où des individus peuvent entrer en rivalité, en particulier dans les écoles et les universités* » (HIRIGOYEN, 1998, p.241).

Le harcèlement sexuel : le harcèlement sexuel comporte, tout d'abord, un aspect verbal à travers l'usage de mots et de propos déplacés et grossiers. Les discours tenus par les auteurs ne leur semblent pas déplacés pour autant. Une autre facette du harcèlement sexuel se retrouve aussi dans la transmission via téléphones et réseaux sociaux de différents montages, messages et images (ROMANO, 2015). Dans un projet pilote lancé par les bureaux de l'égalité des cantons de Bâle-Campagne, de Berne et de Zurich, Grütter, historienne, sociologue et conseillère en médiation ainsi que Ryter, historienne, enseignante à la haute école pédagogique proposent la définition suivante du harcèlement sexuel :

« Par harcèlement sexuel, on entend tout comportement importun de caractère sexuel ou tout autre comportement fondé sur l'appartenance sexuelle, qui porte atteinte à la dignité de la personne et dont la personne qui l'adopte sait ou devrait savoir qu'il est importun » (GRUTTER & RYTER, 2007, p. 4).

Le harcèlement sexuel peut se traduire à travers divers actes, qu'ils soient verbaux ou non comme des remarques déplacées ou gênantes, des regards insistants, des gestes dégradants, des sifflements, des propos sexistes ou des propositions inconvenantes. Certains actes peuvent aussi constituer des infractions pénales, comme par exemple, des attouchements, du chantage sexuel ou l'agression sexuelle et physique à proprement parler pouvant aller jusqu'au viol (GRUTTER & RYTER, 2007). Il faut cependant préciser que c'est « *l'absence de consentement qui fait la différence entre le harcèlement sexuel et le flirt. Dans ce second cas, les deux partenaires manifestent clairement leur consentement* » (GRUTTER & RYTER, 2007, p.4). Le harcèlement sexuel se caractérise donc par la non-approbation de la victime des actes et propos émis par l'auteur. Dans un document québécois rédigé à l'intention du personnel en milieu scolaire, le harcèlement est caractérisé comme :

« Toutes situations imposées dans la majorité des cas à la fille, mais dont les garçons peuvent aussi être victimes, où la connotation sexuelle est évidente. Ce qui a comme conséquence, pour lui comme pour elle, d'être réduit ou réduite au statut d'objet sexuel » (GAGNE & MARCOTTE, 1995, p.11).

Les éléments clés, qui ressortent du concept de harcèlement sexuel, sont donc, tout d'abord, la notion de non-consentement de la victime, mais aussi la notion de verbal et non verbal, qui met en avant le fait que les propos, les mots, les insultes constituent aussi des actes de harcèlement sexuel au même titre que les gestes et attouchements.

Le harcèlement matériel : « *les attaques matérielles visent les affaires de l'élève et c'est symboliquement toute sa personne qui est ainsi agressée* » (ROMANO, 2015, p.29). Dans ce type de violence, les auteurs prennent à partie les affaires personnelles des victimes (habits, matériel scolaire, casiers, vélos, etc.). Le harcèlement matériel peut être également accompagné de violences physiques. Le harcèlement matériel se différencie cependant du racket, car la finalité de l'action n'est pas la même. Dans un contexte de harcèlement, le but de l'agresseur n'est pas d'acquérir les biens de la victime, contrairement au racket, mais de prendre du plaisir à humilier sa cible en s'assurant la destruction du matériel (ROMANO, 2015).

Le harcèlement alimentaire : ce type de harcèlement est plus méconnu, voir jamais relaté. Dans un contexte de harcèlement alimentaire, les plateaux-repas des victimes sont attaqués par l'agresseur. Ce type de violence s'illustre par des faits comme bousculer la victime pour que son plateau-repas tombe, renverser des boissons sur leur repas ou y mettre divers condiments pour les rendre immangeables. Lors de harcèlement alimentaire, la victime s'isole de ses pairs pour les repas et redouble d'attention face aux potentielles agressions qu'elle pourrait endurer (ROMANO, 2015).

Le cyberharcèlement : Aujourd'hui, internet, les téléphones portables et les réseaux sociaux font partie intégrante de notre société, notamment chez les adolescents et même chez les enfants (BROOHTAERTS, 2010). « *Le harcèlement scolaire ne s'arrête pas toujours aux portes de l'école, du collège ou du lycée. Il se poursuit (ou débute) sur les réseaux sociaux et par téléphone* » (FRAISSE, 2015, p.47). Les nouveaux médias sont donc omniprésents dans la vie quotidienne et les interactions peuvent être utilisées à bon escient comme au contraire, de façon négative (BROOHTAERTS, 2010). Une étude de l'Unicef rapporte le fait qu'un adolescent sur huit a déjà été la cible d'attaques sur les réseaux sociaux ou par téléphone (FRAISSE, 2015). Le cyberharcèlement est un type de violence scolaire qui se développe via les nouvelles technologies et divers réseaux sociaux. Il s'agit dans ce cas d'une forme de violence dite numérique où les victimes sont harcelées dans l'enceinte de l'école comme dans leur maison. L'étude publiée par Child Focus (2010), écrite par Broothaerts, définit le cyberharcèlement comme « *toutes les formes de harcèlement qui font appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour importuner, menacer, insulter de manière intentionnelle et répétitive les victimes avec l'objectif de les blesser* » (BELSEY, 2006, cité par BROOHTAERTS, 2010). Le cyberharcèlement ne connaît donc pas de limites de lieu ou de moment puisque les victimes peuvent être ciblées à n'importe quel moment de la journée et n'importe quel jour (VAN HONTSE, 2014). Une caractéristique du cyberharcèlement est l'augmentation considérable du nombre de témoins puisqu'internet offre une fenêtre publique sur tout type de publications. Le cyberharcèlement peut aussi être commis de manière anonyme puisqu'il est facile de se trouver une fausse identité via la création de faux comptes sur les réseaux sociaux. Il est donc parfois plus difficile de trouver l'auteur des faits (VAN HONTSE, 2014). Le cyberharcèlement peut être « *direct* » via l'envoi de virus, les

échanges de courriels ou messages, les publications d'images ou l'envoi de photos, mais aussi « *indirect* » comme le fait d'usurper l'identité de sa cible sur la toile ou même par le fait de lancer de fausses rumeurs ou de dénigrer la personne aux yeux de tous (VAN HONTSE, 2014, p.7). Ce type de harcèlement peut apparaître en milieu scolaire entre deux élèves, mais aussi chez les professeurs qui peuvent être victimes de brimades de la part de leurs élèves puisque l'anonymat offert par internet les aide à oser plus facilement ce genre d'attaques (BROOHAERTS, 2010).

Un lien direct entre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement existe, puisque très souvent les attaques perpétrées au sein des structures scolaires se poursuivent à travers les nouvelles technologies, une fois les enfants rentrés chez eux. La situation inverse existe aussi : celle où l'enfant, victime de harcèlement, se venge ensuite, de façon anonyme, en utilisant le cyberharcèlement. Le problème non détecté et non résolu entraîne donc une spirale sans fin où les auteurs et victimes se succèdent et inversent leur rôle tour à tour (BROOHAERTS, 2010). Il est important de préciser qu'un lien étroit entre le cyberharcèlement et plusieurs autres types de harcèlement existe. En effet, l'envoi de *sexting*¹² ou d'images à caractère sexuel et/ou pornographique peut être considéré comme du harcèlement sexuel. Les menaces d'agressions et de mort entrent dans la catégorie du harcèlement physique et les menaces de détérioration des biens de la victime s'apparentent à du harcèlement matériel. Dans la majorité des cas de harcèlement scolaire, les victimes subissent plusieurs types différents de violence (ROMANO, 2015).

2.5.3 Profil de l'agresseur

En ce qui concerne la terminologie, Hirigoyen (1998) utilise le terme de *perverts*. Leyman (1996) parle d'*agresseur*, Fraisse (2015), Catheline (2011) et Romano (2015) de *harceleur*. Fraisse (2015) explique qu'il n'existe pas de profil type du harceleur et que n'importe qui peut le devenir. Elle perçoit « *le harcèlement comme un comportement, pas comme un trait de caractère* » (FRAISSE, 2015, p.31). Romano (2015) avance l'idée que pour prendre conscience des situations de harcèlement il est impératif de connaître les différents types de harceleurs qui existent. Comme Fraisse, Romano (2015) explique que les harceleurs peuvent être n'importe qui, des élèves comme des adultes et qu'ils peuvent agir seuls ou en groupe (ROMANO, 2015).

Fraisse (2015) met en avant quelques caractéristiques qui sont, par exemple, le fait que l'agresseur veuille être remarqué et admiré. Il montre à ses pairs sa force et son importance en instaurant un climat de domination et de crainte pour accéder à la popularité. Les agresseurs affectionnent ce sentiment de pouvoir et perçoivent leur victime comme un objet. En soumettant la victime, ils cherchent à démontrer aux autres qu'ils sont les chefs. Très souvent, le harcèlement est perçu par l'agresseur comme un jeu. Il est conscient qu'il blesse sa victime, mais ne fait pas preuve d'empathie à son égard puisque son but est d'être le plus fort. Il s'agit de personnes qui peuvent être angoissées et qui doutent d'elles-mêmes, mais aussi de personnes qui ne supportent pas les règles et qui ne veulent pas faire face aux limites ou aux contraintes liées à l'autorité (FRAISSE, 2015, p.33-34). L'agresseur use d'intelligence pour confronter la victime à ses points faibles, à ses failles. Il sait faire naître chez sa proie un sentiment de culpabilité, mais aussi d'autodépréciation et d'autodestruction (DIETRICH, 2006).

¹² Sexting = messages à connotations sexuelles

Romano (2015) illustre trois profils de harceleurs : *les suiveurs, les harcelés-harceleurs et les leaders* (ROMANO, 2015, p.37-38-39). Les suiveurs sont des élèves peu affirmés et peu autonomes, sans statuts particuliers. Ils participent au harcèlement pour faire comme les autres, donc sans réelles motivations. Ils se sentent plus forts au sein du groupe. La présence de pairs leur permet de se sentir exister, ils ne se sentent pas directement responsables de leurs actes et leurs comportements sont désinhibés grâce à la présence des pairs. Lorsqu'ils se font repérer, ils ont tendance à s'excuser très rapidement et à rejeter la faute sur les autres membres du groupe, avançant l'idée qu'ils ne se rendaient pas compte des conséquences de leurs actes au moment où ils se sont passés (ROMANO, 2015). Les harceleurs-harcelés sont des personnes qui passent d'un statut à l'autre. Chez ce type de personnes, nous remarquons des agissements de répétition des traumatismes vécus par d'autres personnes, le plus souvent semblables à ceux vécus par ces dernières auparavant. Un autre type d'harceleur-harcelés est par exemple, les élèves victimes de harcèlement à l'école qui, une fois rentrés chez eux, changent d'attitude et exercent une pression semblable à celle vécue sur leur fratrie ou sur des amis qu'ils rencontrent en dehors du contexte de l'école. Ces élèves qui passent tantôt du statut d'agresseur à celui d'agressé ne sont pas en mesure d'expliquer leurs actes et leur changement de comportement. Ils agissent le plus souvent de manière impulsive et compulsive. S'ils sont repérés et sanctionnés, ils subissent leur punition sans s'en lamenter, mais sans pour autant la comprendre (ROMANO, 2015). Les leaders mènent le groupe. Il s'agit du type de harceleur le plus difficile à prendre en charge. Contrairement aux autres types d'agresseurs, les leaders n'ont jamais été victimes de harcèlement jusqu'à présent. Très souvent, les leaders sont suivis par un groupe de pairs, les suiveurs, qui les accompagnent dans leur quête de pouvoir et de contrôle. « *Les leaders ont su se construire un comportement physique qui suscite la crainte, voire la terreur* » (ROMANO, 2015, p.40). Il s'agit de personnes douées pour manipuler leur entourage, qui possèdent une réelle intention de nuire. Ils cherchent à prendre le contrôle total sur leur victime. Les leaders possèdent une réelle volonté de faire souffrir leur victime à l'égard de laquelle ils n'ont aucune empathie. Ils ne savent pas gérer leur agressivité et ne culpabilisent pas des souffrances qu'ils infligent. Il s'agit de personnes qui donnent l'impression d'être sûres d'elles alors qu'au contraire, elles sont prédisposées aux failles narcissiques. Les leaders ne supportent ni le sentiment de frustration ni la soumission à l'autorité et, c'est la raison pour laquelle ils se sentent obligés de dominer leur victime. Leurs modes opératoires sont divers : certains optent pour la tyrannie alors que d'autres au contraire utilisent des actes plus sournois et donc plus difficiles à identifier. En société, ces personnes peuvent paraître tout à fait normales, voire respectables, alors que face à leur victime elles changent radicalement de comportement ou au contraire sont connues au sein de l'institution scolaire comme des élèves violents et donc déjà « fichés » par les adultes (ROMANO, 2015).

Les agresseurs peuvent présenter des failles psychotiques, des traits paranoïdes et des blessures narcissiques (DIETRICH, 2006). Une caractéristique des agresseurs qui ressort dans l'ouvrage d'Hirigoyen (1998) est le trait de personnalité narcissique. Sans pour autant être d'une nature pathologique, ces personnes sont fréquemment égocentriques, intolérantes aux critiques et en recherche d'admiration (HIRIGOYEN, 1998, p. 149). Ces individus présentent des caractéristiques comme : une vision *grandiose* d'eux-mêmes, une quête de *succès* et de *pouvoir*, le sentiment d'être *unique et spécial*, le *besoin excessif d'être admiré*, la pensée que *tout lui est dû*, l'intention *d'exploiter l'autre* et son *manque d'empathie*, un côté *envieux* des autres, une attitude et un comportement arrogant (HIRIGOYEN, 1998, p.152). Ce type d'agresseur s'apparente au profil du leader décrit par Romano (2015).

Catheline (2011) explique que, dans le processus de harcèlement, le harceleur recherche *la caution* de ses pairs. En effet, en participant d'une certaine manière au harcèlement d'un de leur camarade, que ce soit en riant ou simplement en étant présents sans y mettre un terme, les pairs cautionnent ainsi les actes de l'agresseur qui éprouve donc dans la situation un sentiment de puissance et de force (CATHELIN, 2011, p.5).

Lorsque ces derniers sont démasqués, certaines personnes peuvent réagir de façons très différentes :

- Admettre immédiatement la totalité de leurs actes ;
- Admettre partiellement leurs actes en cherchant à fuir à travers le déni ou la déresponsabilisation ;
- Admettre de façon indirecte leurs agissements en tentant de les argumenter ou de contourner le problème ;
- User de discours pervers et paranoïdes pour inculper d'autres personnes et ainsi tenter de ne pas se sentir responsables des actes qu'ils ont commis (DIETRICH, 2006).

2.5.4 Profil de l'agressé

Tout d'abord, en ce qui concerne la terminologie, Leymann (1996) utilise le terme de victime pour parler de la personne lésée lors de harcèlement. Par victime, il entend « *la personne même, qui, au cours du conflit, est peu à peu acculée à une position d'impuissance totale à partir de laquelle une réinsertion dans la vie professionnelle est plus que problématique* » (LEYMANN, 1996, p. 82). Romano (2015) parle de harcelé, Hirigoyen (1999) et Fraisse (2015) de victime mais aussi de harcelé.

Il n'existe pas de modèle type de la personne victime de harcèlement. Tout le monde peut être visé, les prétextes étant quelconques pour justifier le harcèlement. N'importe quel critère, qu'il soit physique, psychologique, culturel ou religieux peut devenir un motif d'exclusion et de brimades (FRAISSE, 2015). « *La victime, en tant que victime, est innocente du crime pour lequel elle va payer* » (HIRIGOYEN, 1998, p.165). La personne est choisie pour la simple et bonne raison qu'elle s'est retrouvée au mauvais endroit au mauvais moment. Elle est devenue incommode pour l'agresseur qui, au final, n'a pas de raison valable pour justifier son comportement envers cette dernière (HIRIGOYEN, 1998). La victime devient l'objet de son agresseur (DIETRICH, 2006). Hirigoyen (1998) explique que les victimes ne sont pas spécifiquement plus faibles que d'autres personnes. Au contraire, Romano (2015) avance que le point commun des élèves victimes de harcèlement est qu'ils sont psychologiquement vulnérables au moment des faits sans pour autant avoir le même parcours, le même vécu ou les mêmes ressources. Cette divergence de points de vue démontre bien la difficulté à définir un profil type des personnes victimes de harcèlement.

Pour Hirigoyen, au sein d'une entreprise par exemple, ce sont souvent les personnes qui osent réagir et résister à l'autorité hiérarchique qui sont propulsées le plus souvent au rang de victime. Les personnes victimes de harcèlement sont des personnes le plus souvent méticuleuses et travailleuses et c'est souvent d'ailleurs ce qui leur cause du tort et initie le processus de harcèlement (HIRIGOYEN, 1998). Pour Romano (2015), il existe trois types de profils des harcelés qu'elle appelle : *les harcelés « inopinés », les harcelés dans un contexte de traumatismes cumulatifs et les harcelés-craintifs* (ROMANO, 2015, p.43). Par *harcelés « inopinés »* elle sous-entend des personnes dont la fragilité est *chronique, ponctuelle et liée à un événement récent de leur vie*. Ces événements peuvent être divers, il peut s'agir d'un déménagement, d'un divorce, d'un accident, d'un problème

physique, etc. (ROMANO, 2015, p.43). Leur fragilité implique qu'ils sont dans l'incapacité de faire face aux événements à ce moment précis, mais qu'en d'autres circonstances, ils seraient capables de se défendre et de répliquer face aux brimades. Les harcelés « *inopinés* » ont les ressources nécessaires pour s'en sortir, mais n'arrivent pas à les exploiter en cet instant. En d'autres termes, il s'agit de personnes qui, de par leur situation de vulnérabilité, sont victimes de harcèlement alors qu'en d'autres circonstances elles auraient réussi à y faire face (ROMANO, 2015). Chaque personne possède des vulnérabilités, des failles, des faiblesses. Ce sont ces critères que l'agresseur choisit pour attaquer sa victime (HIRIGOYEN, 1998). Par *harcelés dans un contexte de traumatismes cumulatifs*, Romano (2015) sous-entend des élèves qui, au cours de leur vie, ont déjà vécu des faits traumatisants comme du harcèlement ou de la maltraitance. Ces victimes ont connu *le désastre psychique qu'est le fait d'être abandonnés par ceux censés les protéger*. Le harcèlement scolaire prolonge donc les sévices déjà vécus auparavant. Ce type d'élève ne demande pas de l'aide autour de lui puisque de par son expérience, il ne sait plus offrir sa confiance. Ces personnes sont des proies faciles, elles peuvent le rester durant un laps de temps très long et peuvent souffrir de harcèlement durant plusieurs mois voire plusieurs années (ROMANO, 2015, p.43-44). La victime est sous l'emprise de son agresseur puisqu'elle ne dispose pas des ressources nécessaires pour le contrer (HIRIGOYEN, 1998). Par *harcelés-craintifs*, Romano (2015) sous-entend les élèves qui, de par des différences physiques ou des particularités diverses, sont stigmatisés et brimés. Il s'agit d'élèves qui ne sont pas en position de force par rapport à leur agresseur. Ce dernier utilise n'importe quel prétexte, qu'il soit physique ou pas, pour justifier les attaques contre sa victime. Cependant, cette catégorie n'est pas prouvée par les études. Bien au contraire, les cas où des agresseurs plus petits et plus chétifs s'en prennent à d'autres élèves plus grands et plus âgés existent aussi. Ce type de profil ne doit donc pas être généralisé. On sous-entend donc des victimes dont une caractéristique est utilisée à son encontre pour justifier les actes qui lui sont infligés (ROMANO, 2015, p.44-45).

Une fois la dynamique de harcèlement mise en place, on condamne la victime en mettant la faute sur elle, « *on met sur le compte de sa personnalité, ce qui est la conséquence du conflit* ». La personne est donc perçue comme quelqu'un ayant un tempérament détestable, étant « fou » et difficile à vivre (HIRIGOYEN, 1998, p.71). La tendance est de déprécier la personne pour justifier par l'auteur ou auprès du groupe la cruauté dont elle est victime. Cette dernière, à force d'être dévalorisée et stigmatisée, peut *devenir ce que l'on veut faire d'elle* (HIRIGOYEN, 1998, p.72). Les victimes de harcèlement passent par différentes phases qui peuvent être l'acceptation de leur sort, le sentiment de confusion, le doute, le stress et la distanciation du monde qui les entoure (DIETRICH, 2006). Les victimes passent aussi par une phase de remise en question durant laquelle elles s'interrogent sur ce qu'elles ont fait de mal pour mériter la situation qu'elles vivent sans pour autant y trouver de réponse (FRAISSE, 2015). Deux types de réactions surviennent dès lors : certaines victimes se replient sur elles-mêmes, cherchent à s'isoler et gardent le silence, phase assimilée à une réaction dépressive alors que d'autres, au contraire, répliquent par l'agressivité (FRAISSE, 2015, DIETRICH, 2006). Certaines victimes tentent encore une autre approche en sympathisant avec l'agresseur. Dans ces trois cas de figure, les adolescents cherchent à résoudre leurs problèmes tout seuls, sans l'aide de l'adulte. Ils souhaitent éviter que leurs parents ne s'en mêlent, mais craignent aussi les conséquences qu'ils pourraient subir si les agresseurs se rendaient compte que des adultes sont impliqués (FRAISSE, 2015). Pour sortir de cette situation de harcèlement, la victime doit commencer par comprendre ce qui lui arrive afin de pouvoir l'analyser. Elle doit prendre conscience de son rôle dans le processus. En effet, s'il n'y a pas de victime, il n'y a pas de harcèlement. Elle doit conscientiser les bénéfices secondaires qui naissent

de sa situation pour l'agresseur et faire le deuil de cette relation en admettant que son harceleur ne changera pas et qu'elle doit, de ce fait, user de ses ressources pour sortir de cette relation (DIETRICH, 2006).

En résumé, il est difficile de s'accorder sur une définition claire du profil type des personnes harcelées. Il est important de prendre conscience que n'importe qui peut être victime de harcèlement. « *La victime est victime parce qu'elle a été désignée par le pervers* » (HIRIGOYEN, 1998, p.165).

2.5.5 Conséquences pour la victime

Romano (2015) identifie six types différents de conséquences qui peuvent découler du harcèlement scolaire :

Les conséquences somatiques : Le harcèlement implique pour la victime de subir des événements très stressants. La personne développe donc des réactions physiques et psychiques telles que le stress et les angoisses. Ces dernières peuvent être ponctuelles et en réponse à une situation particulière ou alors chroniques impliquant une « *mobilisation permanente du système nerveux* » (ROMANO, 2015, p.80).

Les conséquences psychologiques : Les nuisances dont est victime l'enfant changent considérablement la perception de lui-même, ses croyances, ses certitudes et le plongent dans un état d'impuissance complète. L'enfant est agressé dans un lieu qu'il perçoit pourtant comme familier (l'école) et ressent donc un sentiment d'insécurité totale. De plus, si les brimades se poursuivent chez lui par cyberharcèlement, ceci ne fera qu'intensifier son sentiment d'insécurité dans les lieux qui devraient pourtant la lui garantir. Cette sensation de crainte qui le rend complètement vulnérable entraîne des blessures psychiques qui viennent entacher son intimité et son identité. Des traumatismes répétés et sur une longue durée peuvent donc impliquer des troubles de la personnalité avec une émotivité et une sensibilité exacerbées (ROMANO, 2015). Plusieurs symptômes peuvent donc découler directement du harcèlement comme :

- L'apparition de blessures narcissiques : Sentiment d'être un « nul », un incapable ou un bon à rien. Ces croyances tendent à biaiser les relations sociales, familiales et professionnelles ;
- Des troubles post-traumatiques : L'enfant ou l'adolescent est constamment hypervigilant, il développe des troubles du sommeil, des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'attention et de mémorisation ;
- Les attitudes en faux-self et hyperadaptation : L'enfant-adolescent adopte des stratégies pour faire face au harcèlement comme celle de se soumettre à toutes les envies de son agresseur ;
- La compliance excessive : L'enfant-adolescent essaie de plaire à tout le monde par peur d'être à nouveau victime de harcèlement. Cette attitude peut s'identifier à travers un enfant qui est toujours aux côtés de ses camarades, qui acquiesce à tous leurs dires, qui suit tout ce que ses amis lui proposent. Ces enfants ne s'assument pas et n'osent jamais donner leur avis aux autres membres du groupe. A la longue, ce genre d'attitude peut conduire à l'instauration d'un nouveau processus de harcèlement ;
- Les manifestations anxieuses : Cela se traduit par une peur omniprésente, voire phobique qui peut s'étendre jusqu'aux attaques de panique ;

- Les troubles dépressogènes : La victime souffre d'une tristesse constante, elle perd l'envie de faire quoi que ce soit, elle se replie sur elle-même et ses émotions peinent à être contrôlées et elle peut se mettre à pleurer très facilement ;
- Les troubles psychosomatiques : L'enfant ou l'adolescent peut développer des troubles comme des maux de ventre fréquents, des maux de têtes ou des perturbations épidermiques ;
- Les conduites auto-agressives : Ces conduites peuvent se traduire par des gestes d'automutilation, diverses pratiques risquées, des fugues, une consommation de substances illicites, des pensées suicidaires et même le suicide. L'enfant ou l'adolescent recherche des moyens pour s'évader de la réalité vécue. L'entourage ne comprend pas ces attitudes (ROMANO, 2015).

Les conséquences scolaires : Les enfants ou les adolescents victimes de harcèlement dans son école peut réagir de différentes façons. Certains demandent à changer d'établissement afin de fuir leurs agresseurs, d'autres se battent pour réussir leurs études ou au contraire n'osent plus s'investir dans la réussite de leur parcours scolaire par peur d'être catalogués de trop bons élèves et d'empirer leur situation. Certaines victimes perdent totalement confiance envers les adultes puisque dans le cadre de l'école, ceux-ci ne réalisent pas ce qu'ils subissent et sont donc assimilés à des personnes sur qui on ne peut pas compter. D'autres rejettent encore la faute sur les études qu'ils vont tenter de rendre les plus courtes possibles afin de ne plus endurer de harcèlement. Cette situation peut entraîner un décrochage scolaire, une déscolarisation, des résultats en baisse, un échec. Des troubles phobiques et psychosomatiques y sont souvent associés (ROMANO, 2015).

Les conséquences familiales : Dans la plupart des cas, les victimes de harcèlement ne parlent pas de leur souffrance à leurs parents et bien souvent, elles les rassurent lorsque ces derniers s'inquiètent pour eux. Etant donné leur sentiment d'abandon, elles ne font plus confiance aux adultes et ne cherchent pas à leur confier leurs mésaventures. Cependant, les brimades vécues quotidiennement viennent modifier l'attitude de la victime qui peut se montrer agressive envers les membres de sa fratrie voire même répéter contre eux les sévices vécus. La victime peut aussi devenir hypervigilante, ne supportant plus d'être isolée et recherchant un contact permanent avec les membres de sa famille. Les parents se rendent compte que leur enfant souffre mais tendent souvent à penser qu'il s'agit des phases normales de la préadolescence ou de l'adolescence (ROMANO, 2015).

Les conséquences sociales : Les victimes ont tendance à s'isoler et à ne plus avoir d'amis. Elles ne cherchent plus le contact avec leurs pairs, ne les invitent plus et ne se font plus inviter. Les autres élèves ne cherchent plus le contact de la victime par peur de subir les mêmes brimades qu'elle. Les victimes, pour autant qu'elles n'aient pas souffert de cyberharcèlement, peuvent trouver du réconfort dans l'usage des nouvelles technologies par l'usage de jeux vidéo ou de forums, dans lesquels elles peuvent se créer de nouvelles vies. Cette relation aux écrans peut même conduire le jeune jusqu'à l'addiction, l'isolant encore plus du monde réel (ROMANO, 2015).

Les conséquences futures : Non pris en considération, le harcèlement peut laisser des cicatrices indélébiles aux victimes. Ces dernières peuvent devenir psychiquement déstructurées et souffrir de troubles de la personnalité (léger, modéré, sérieux ou extrême) handicapant leur quotidien. Il convient de noter que ces troubles peuvent se stabiliser, s'apaiser ou s'aggraver dans le temps. Les relations avec autrui deviennent plus difficiles voire complètement altérées. Les personnes ayant été victimes de

harcèlement scolaire peuvent revivre le même problème au travail (mobbing). Les séquelles qui peuvent rester tout au long de leur vie sont par exemple : une méfiance perpétuelle envers autrui, une gêne dans toutes les relations sociales, le sentiment d'infériorité permanent et un regard autocritique accru, une instabilité émotionnelle, une recherche d'affection qui ne trouve jamais de satisfaction, un désir irrévocable de plaire à tout le monde ou une préoccupation incontrôlable de la perfection (ROMANO, 2015).

2.5.6 Conséquences pour le harceleur

Les auteurs de harcèlement souffrent également de vulnérabilité psychique. Les signes de leur mal-être sont dissimulés au travers de leurs actes violents. Cela leur permet de réparer leur souffrance et leurs failles narcissiques profondes (Ministère Education Nationale, 2011, p.3 à 5). Il existe ainsi des conséquences à court, moyen et long terme pour l'agresseur.

Les conséquences à court terme :

- Le manque d'empathie renforce l'agresseur dans son narcissisme et justifie ainsi son comportement violent. « *Plus le harceleur harcèle sa victime, plus sa capacité de ressentir de l'empathie diminue, et moins il mesure la gravité de ses actes* ». Le fait qu'il reproduise les actes de violence lui permet de maintenir son état de sécurité psychique. La répétition des actes lui procure un sentiment de puissance comblant ainsi son estime de lui-même (Ministère Education Nationale, 2011, p.3 à 5).

Les conséquences à moyen terme :

- En maintenant sa position de force, l'agresseur va développer sa méfiance envers l'adulte et son comportement sera, dès lors, de plus en plus agressif et violent, développant ainsi sa marginalisation.
- L'échec scolaire fait partie des conséquences puisqu'en refusant l'aide venant des adultes et en s'excluant, le jeune se persuade de ne pouvoir compter que sur lui-même. Il risque ainsi d'être enclin aux changements d'établissements et aux échecs scolaires à répétition (Ministère Education Nationale, 2011, p.3 à 5).

Les conséquences à long terme :

- La délinquance est une des principales conséquences à long terme pour l'agresseur.
- Des troubles sociaux peuvent apparaître découlant directement des difficultés pour l'agresseur à développer ses relations humaines.
- Il s'agit de personnes en souffrance face à leurs échecs et failles narcissiques. Ceci peut amener l'agresseur à développer un sentiment de dépression, ouvrant ainsi la porte aux dépendances comme l'alcool et la drogue (Ministère Education Nationale, 2011, p.3 à 5).

2.5.7 Conséquences pour le témoin

Les témoins de harcèlement peuvent aussi faire face à différentes conséquences. Le fait d'assister à des situations de harcèlement peut les inciter à adopter des comportements violents et malveillants auprès de leurs camarades. L'inversion des rôles devient, dès lors, plus fréquents. Les témoins peuvent souffrir de stress et d'angoisse quant au fait de devenir un jour une victime. Pour ne pas le devenir, ils optent souvent pour le passage à l'acte violent afin d'affirmer leur statut dans le groupe (Ministère Education Nationale, 2011, p.5-6).

Certains témoins n'osent cependant jamais faire preuve de violence. Plusieurs sentiments coexistent chez eux, allant d'un sentiment de lâcheté à la culpabilité. Ces derniers se sentent lâches puisqu'ils ne sont pas capables de dénoncer les faits qu'ils observent par crainte de représailles. La culpabilité naît, dès lors, chez le témoin, puisque ce dernier assiste aux événements dont son camarade est victime sans oser le défendre. Les témoins tentent donc d'oublier et de rationaliser ce qu'ils vivent, laissant ainsi des conséquences psychiques indélébiles (Ministère Education Nationale, 2011, p.5-6).

3. Problématique et hypothèses

3.1 Problématique et question de recherche

Nous avons décidé de travailler le concept de harcèlement avec les répercussions impliquées tant pour les personnes lésées, pour les auteurs que pour l'éducateur social dans sa pratique professionnelle. A travers nos recherches théoriques, nous avons ainsi élargi nos connaissances afin de nous préparer au mieux pour la partie recherche de notre mémoire.

Les théories sur le harcèlement en milieu scolaire ont bénéficié de nombreuses études mettant en avant le fait qu'il s'agit d'un problème récurrent, mais pas toujours reconnu ni bien géré. L'environnement scolaire ressemble en plusieurs points au cadre institutionnel, tout d'abord de par son niveau de proximité entre les jeunes, mais aussi par rapport à l'âge des bénéficiaires accueillis. C'est pourquoi nous posons l'hypothèse que si le milieu scolaire favorise le développement du harcèlement entre adolescents, il en est de même pour le milieu institutionnel. Nous avons commencé par orienter nos recherches à travers les questions de départ que nous nous étions posées : Comment reconnaître les signes du harcèlement ? Comment le travailleur social peut-il faire face au harcèlement d'un jeune en milieu institutionnel ? Quelle perception a-t-il du phénomène ? Quelle posture le travailleur social adopte-t-il face aux situations conflictuelles et face aux situations de harcèlement ? Quels risques découlent du placement ? Les conflits entraînent-ils du harcèlement ?

Lorsqu'un jeune est placé en institution, l'impact émotionnel du placement est conséquent. Le jeune est accueilli dans un milieu qu'il ne connaît pas et avec lequel il doit se familiariser. L'adolescent étant déjà dans une période compliquée de sa vie, il se retrouve dans un nouveau contexte où il doit cohabiter avec de nouvelles personnes, sous l'autorité de nouveaux adultes et de nouvelles règles. Quelles conséquences le placement implique-t-il ? Quels sont ses risques ? En milieu institutionnel, la présence de plusieurs jeunes cohabitant sous un même toit génère plus facilement des situations conflictuelles.

Le conflit est donc un élément auquel un éducateur social doit quotidiennement faire face dans sa pratique professionnelle. Les conflits, mal résolus ou non résolus, peuvent instaurer un climat hostile donnant naissance au harcèlement. Autour de ces recherches, deux axes sont ressortis : tout d'abord, la notion à proprement parler de harcèlement, mais aussi tout un questionnement autour du rôle de l'éducateur social. En effet, l'éducateur social est présent dans tous les actes de la vie quotidienne des enfants, des adolescents et des jeunes adultes qu'il accompagne. Comme déjà mentionné, les conflits sont donc fréquents dans la vie en collectivité et influencent dans tous les cas la pratique du professionnel. Nous nous sommes donc demandées : Comment l'éducateur social gère-t-il les conflits du quotidien ? Quel impact le harcèlement a-t-il dans le milieu institutionnel accueillant des adolescents ? Quelles sont les conséquences pour les

éducateurs sociaux qui y sont confrontés ? L'éducateur social doit pouvoir gérer les conflits, mais aussi agir sur les auteurs, sur les témoins et sur les boucs-émissaires. Ces prises en charge impliquent toutes une adaptation constante de sa posture professionnelle puisque toutes les situations doivent être abordées au cas par cas, différemment et de façon individualisée.

Nous avons, ensuite, approfondi les concepts de harcèlement, tout d'abord de façon générale puis à travers ceux de mobbing et de school-bullying. Le harcèlement est un sujet riche en littérature puisque plusieurs auteurs y ont consacré des recherches et des ouvrages. Il était important pour nous de pouvoir être au clair sur une définition, car c'est une thématique vague et vaste qui s'est avérée complexe. En effet, les différentes terminologies ainsi que les diverses classifications possibles devaient être comprises afin de cibler au mieux nos recherches pour ce travail.

Grâce à toutes les pistes théoriques que nous avons abordées, la question de recherche à laquelle nous allons répondre lors de notre travail est la suivante :

- **Comment l'éducateur repère-t-il les signes de harcèlement et subséquemment comment intervient-il ?**

3.2 Hypothèses

Pour notre recherche, nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : L'éducateur social ne repère pas les signes spécifiques du harcèlement

Les éducateurs sociaux possèdent tous leur propre définition et leur propre vision du harcèlement. Il existe plusieurs types de harcèlement et chaque type possède sa définition ainsi que ses propres caractéristiques. Leymann met en avant une liste de 45 agissements qui peuvent constituer le harcèlement. Certains signes n'étant pas toujours facilement repérables, les éducateurs sociaux peuvent donc passer à côté de situations de harcèlement en milieu institutionnel. Le harcèlement entre jeunes étant un processus qui se met en place dans le dos des adultes, les jeunes savent utiliser divers stratagèmes afin de ne pas être repérés par les éducateurs présents. L'éducateur social lui, ne pensant pas forcément que ces situations existent, est donc leurré et inconscient des faits qui se passent dans son dos. Les cas de harcèlement sont fréquents en institution sans pour autant que les éducateurs soient conscients de ce qui se passe.

Hypothèse 2 : L'éducateur social repère les situations conflictuelles mais ne les gère qu'au cas par cas en fonction des faits observés ou alors laisse les jeunes autogérer leurs conflits

Afin de favoriser l'autonomie des jeunes et pour ne pas être submergé par les conflits bénins présents quotidiennement en institution, l'éducateur tend à laisser les jeunes régler leurs conflits entre eux. Cependant, les situations de harcèlement naissent souvent dans le dos des adultes présents. En incitant les jeunes à gérer et résoudre leur conflit de façon autonomes, l'éducateur social prend le risque de laisser le harcèlement perdurer au sein du groupe de jeunes qu'il prend en charge. Le milieu institutionnel est un milieu pouvant favoriser l'apparition de harcèlement par ses caractéristiques proches des institutions scolaires. Les éducateurs peuvent être tentés de trouver des alternatives et des compromis entre les jeunes sans pour autant identifier, par manque de temps ou d'envie,

les motivations réelles qui ont amené à créer ces disputes et problèmes. En laissant les jeunes gérer par eux-mêmes leurs brimades, ils prennent le risque de laisser les jeunes empirer la situation.

Certaines situations sont donc réglées au cas par cas et ne sont pas reliées entre elles. Le harcèlement peut être invisible et mal reconnu ou alors au contraire, confondu avec de “*simples conflits*” ou alors reconnu bien trop tard lorsqu’un problème majeur arrive.

Lorsqu’un éducateur social observe des comportements tels que des moqueries, des insultes, des coups ou des menaces, il aura tendance à gérer la situation en fonction de ce qu’il a pu voir. En agissant de la sorte, l’éducateur, résout ou pense résoudre le conflit, alors qu’au final, une situation plus grave de harcèlement peut se trouver en amont.

Hypothèse 3 : L’éducateur social ne possède pas suffisamment d’outils et de ressources afin de faire face au harcèlement

Le milieu institutionnel favorise l’apparition de harcèlement. A son arrivée, le jeune doit intégrer un fonctionnement nouveau et entrer en relation avec les éducateurs qui l’accueillent. Le jeune doit apprendre à respecter ses pairs et apprendre à trouver en l’adulte une personne ressource vers qui il pourra se tourner en cas de besoin. Cependant, dans les institutions peu de prévention et d’actions sont entreprises afin de présenter la problématique du harcèlement. Les éducateurs ayant suffisamment de conflits à gérer, ils sont parfois en manque de temps pour le faire, et passent donc à côté d’éléments primordiaux. Ils ne disposent pas d’outils pour y faire face et peuvent donc être démunis face à l’ampleur que peuvent prendre ces situations.

Hypothèse 4 : L’éducateur social considère les conséquences du harcèlement comme des troubles propres à l’adolescent et ne pense pas forcément qu’il puisse s’agir de réponses à diverses situations de harcèlement

D’après le tableau des conséquences liées au harcèlement publié par l’OMS, les répercussions peuvent entraîner des troubles d’ordre psychosomatique, psychopathologique et comportemental. Les éducateurs tendent à penser que ces troubles sont liés à une faille propre à l’adolescent en difficulté accueilli au sein de l’institution. Ils ne pensent pas forcément que ces troubles peuvent être des réponses à des situations de harcèlement. Ils ne traitent alors que les symptômes visibles et non pas les causes qui entraînent ces conséquences. Les jeunes n’arrivant pas à se confier, les éducateurs passent ainsi à côté d’informations importantes.

4. Méthodologie

Pour réaliser ce travail, nous avons, tout d'abord, choisi la thématique, celle du harcèlement. Le sujet étant vague, nous avons dû cibler l'orientation que nous voulions donner à notre recherche. Pour ce faire, nous nous sommes longuement questionnées sur le but recherché. Toutes les deux étions d'accord sur le même point, nous voulions comprendre le phénomène du harcèlement, mais surtout connaître les connaissances et les méthodes d'interventions mises en place par des éducateurs sociaux pour y faire face. Nous avons donc commencé cette enquête par des questions de recherche ciblant ainsi nos besoins. Dès lors, de par les apports théoriques rassemblés et de par nos expériences dans le domaine de l'éducation sociale, nous avons pu poser nos hypothèses concernant le sujet. Ces dernières avaient pour but d'être amenées, confirmées ou infirmées dans notre partie d'analyse des données. Les entretiens ont été menés dans trois institutions où douze éducateurs sociaux au total ont été interrogés. Il a été intéressant pour nous de constater les différences de perception que chacun des professionnels interrogés possédait sur le sujet. L'analyse des données a été une étape importante pour la réalisation de ce mémoire puisque c'est grâce à la qualité des informations reçues que nous avons pu poser un regard objectif, global et critique quant aux connaissances des éducateurs sociaux sur la thématique du harcèlement et les moyens mis en place par chacun pour y faire face. L'ensemble des données récoltées nous a permis de mettre en lumière les éléments que nous désirions prouver à travers cette recherche.

Tout au long de notre travail, nous nous sommes appuyées sur l'ouvrage de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (2006) afin de suivre une démarche pertinente pour la réalisation de notre travail de Bachelor.

Pour réaliser notre recherche empirique, nous avons mené douze entretiens avec des éducateurs sociaux de deux institutions valaisannes et d'une dans vaudoise. Durant ces entretiens, huit hommes et quatre femmes se sont portés volontaires afin de répondre à nos questions. Leurs années d'expérience variaient dans chaque centre, allant de 1 à 20 ans.

Après avoir développé nos concepts théoriques, émis quatre hypothèses et mené ces entretiens, nous pouvons ainsi analyser l'ensemble des données récoltées. Afin de faciliter la lecture des résultats, les abréviations E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12 ont été utilisées. Ces abréviations correspondant aux douze éducateurs interviewés.

4.1 Terrain d'enquête

Nous avons procédé aux enquêtes dans trois institutions, deux valaisannes et une vaudoise, accueillant des enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

Les institutions, avec lesquelles nous avons collaborées, encadrent toutes des enfants et des adolescents aux problématiques diverses :

- La première héberge des jeunes, de 16 à 20 ans, volontaires au placement, dans le but de leur offrir la possibilité de suivre une formation professionnelle.

- La deuxième prend en charge des jeunes âgés entre 10 et 15 ans, en difficultés familiales, sociales ou scolaires, placés sous mandat par différents services placeurs de Suisse Romande.
- La troisième accueille des jeunes âgés de 15 à 18 ans vivant des difficultés familiales, sociales, scolaires et/ou comportementales, placés sous mandat mais étant volontaires quant au choix de l'institution.

4.2 Echantillon

Pour notre recherche, nous avons questionné des éducateurs sociaux. Pour notre travail, c'est l'avis du professionnel qui nous intéresse ainsi que son regard et son rôle vis-à-vis de la problématique.

Nous n'avons pas ciblé un âge ou un sexe spécifique chez les personnes interrogées. Les éducateurs sociaux interviewés, peu importe le nombre d'années d'expérience à leur actif, ont pu répondre à nos questions. Ayant collaboré avec les éducateurs questionnés lors de nos différentes formations pratiques, les entretiens ont pu se faire de façon naturelle, conviviale et spontanée.

Ci-dessous, un tableau résumant notre échantillon :

Abréviation	Sexe	Ancienneté	Population accueillie
E1	Masculin	20 ans	10 – 16 ans
E2	Masculin	20 ans	13 – 15 ans
E3	Masculin	10 ans	13 – 15 ans
E4	Masculin	2 ans	10 – 14 ans
E5	Féminin	17 ans	13 – 15 ans
E6	Féminin	10 ans	13 – 15 ans
E7	Masculin	1 an	16 – 20 ans
E8	Féminin	8 ans	16 – 20 ans
E9	Féminin	15 ans	15 – 18 ans
E10	Masculin	14 ans	16 – 20 ans
E11	Masculin	9 ans	15 – 18 ans
E12	Masculin	11 ans	15 – 18 ans

4.3 Outil et méthode de recueil des données

Nous avons opté pour la méthode qualitative, c'est-à-dire une méthode qui s'intéresse aux opinions d'éducateurs sociaux, ainsi qu'aux faits qu'ils ont pu observer par rapport au harcèlement en milieu institutionnel. Cette méthode consiste à récolter des informations sur le type de harcèlement mais aussi sur les moyens mis en place par les éducateurs interviewés pour y remédier. Il est important pour nous de pouvoir récolter ces données afin de pouvoir répondre aux trois hypothèses posées.

Nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif afin d'orienter les discours des éducateurs sociaux autour du thème du harcèlement, consigné dans notre grille d'entretien¹³, préalablement construite. Le but de notre enquête est de poser un regard sur la situation des trois institutions choisies vis-à-vis du harcèlement. Nous pensons donc que l'utilisation des entretiens semi-directifs est l'option la plus adéquate compte-tenu des informations attendues.

¹³ Cf annexe 6 : Grille d'entretien

Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits. Tout au long de l'échange, nous n'avons pas influencé les personnes dans leurs réponses. Les entretiens sont accessibles aux personnes interrogées si elles le désirent. L'entretien semi-directif permet aux personnes interviewées de répondre aux questions tout en amenant leurs apports personnels. Les éducateurs interrogés ont pu développer leurs propos en fonction des situations connues ou vécues au sein de leur établissement respectif. A travers nos diverses questions, nous avons pu récolter différentes informations mais aussi différentes opinions par rapport au sujet du harcèlement, ainsi que des propositions personnelles nous permettant de vérifier nos hypothèses préalablement émises.

Les questions posées portaient sur les connaissances de la thématique du harcèlement, sur les moyens de prise en charge mise en place par les éducateurs et sur leurs capacités de réaction et de réflexion quant au sujet.

4.4 Description des enjeux éthiques

A travers notre travail de Bachelor, nous comptons appliquer les principes directeurs d'une recherche éthique à travers :

- Le principe de bienfaisance et non-malfaisance, dans le sens où, à travers cette collaboration à deux, nous nous engageons à nous soutenir et à nous aider mutuellement, en ne cherchant pas à causer du tort l'une à l'autre.
- Le principe de respect du consentement libre et éclairé, dans le sens où toutes les personnes interviewées et/ou questionnées auront donné leur accord et auront reçu toutes les informations relatives à notre travail de Bachelor. Aucune personne ne sera obligée de participer à notre enquête.
- Le principe du respect des données sensibles et le principe de respect des personnes vulnérables, dans le sens où toutes les informations qui seront demandées aux professionnels sur les jeunes suivis ne concerneront que notre travail de Bachelor.
- Le principe de confidentialité et d'anonymat, dans le sens où toutes les données récoltées seront tout d'abord anonymes et détruites une fois utilisées. De plus, les personnes questionnées ne seront pas identifiées dans notre travail.
- Le principe d'impartialité et d'équité, dans le sens où nous nous engageons à travers ce travail à ne pas émettre de jugements et à être impartiales et équitables.

4.5 Limites méthodologiques

La limite à laquelle nous allons peut-être être confrontée pourrait survenir durant nos enquêtes terrain. En effet, nous allons questionner des éducateurs sociaux sur la thématique du harcèlement et sur leur positionnement vis-à-vis de cela. Des problématiques pourraient alors survenir : un refus de participer à l'entretien, un manque de sincérité dans les réponses amenées, une retenue dans la description des faits, un dialogue trop court, des explications trop floues et inexploitable pour la suite de notre travail.

Pour éviter un refus, nous allons contacter les responsables d'institution afin d'expliquer le contenu et le but de notre démarche. En expliquant clairement nos attentes et en précisant les conditions éthiques avec lesquelles nous allons traiter les données, nous pensons réussir à réunir un maximum de volontaires pour notre démarche.

Pour éviter un manque de sincérité dans les réponses, nous allons mettre en avant l'anonymat qui sera respecté dans la démarche, mais surtout de clarifier le fait qu'il ne s'agisse pas pour nous de critiquer le travail effectué par ces éducateurs, mais bien au contraire de mettre en avant toutes les démarches qu'ils ont su exploiter.

En ce qui concerne la retenue des personnes dans la description des faits, il est plus difficile d'y faire face. Nous pouvons essayer d'amener la personne à décrire plus précisément certains faits, faire preuve d'empathie afin de rassurer les personnes interrogées et expliquer le but de notre travail.

Pour éviter les dialogues trop courts ou les explications trop floues, nous devons être attentives au fait de rebondir sur les réponses amenées en cas de doutes. Si des questions nous semblent difficiles à exploiter, il sera de notre ressort de demander des explications sur le moment ou de recontacter les personnes afin d'éclaircir les points incompris.

4.6 Déroulements des entretiens

Pour commencer, nous avons contacté les institutions afin qu'elles nous donnent l'accord d'interroger des éducateurs. Nous n'avons pas rencontré de problème à ce niveau-là puisque les institutions sollicitées ont répondu favorablement à notre demande.

Nous avons, ensuite, chacune réalisé six entretiens. Les éducateurs interrogés étaient tous des personnes que nous connaissions soit de par notre première formation pratique, soit de par la seconde. L'ambiance des douze entretiens était donc conviviale.

Les entretiens se sont tous déroulés en dehors de nos heures de travail afin d'éviter d'être dérangés durant les entretiens. Au début des entretiens, nous avons fait signer un formulaire de consentement aux éducateurs. Ensuite, nous avons expliqué comment l'entretien allait se dérouler et quel était le but recherché. Certains des éducateurs avaient quelques craintes quant au fait de ne pas savoir répondre à nos questions. Au terme de ces rencontres, nous sommes satisfaites du déroulement et de l'interaction de ces échanges.

Nous craignons que les éducateurs ne développent pas assez les réponses et que nous n'arrivions pas à obtenir les réponses recherchées. Cette crainte a pu s'estomper relativement vite car chacun possédait une riche expérience, peu importe leur nombre d'années de travail à leur actif.

A la fin des entretiens, nous avons eu un moment de discussion avec chacun des éducateurs pour faire un bilan de l'entretien. La majorité a trouvé la thématique très intéressante et interpellante. Certains d'entre eux ont également demandé à avoir un retour lorsque le travail sera terminé afin de se rendre compte des conclusions de notre recherche.

4.7 Choix de l'analyse

En ce qui concerne l'analyse, nous avons choisi d'analyser nos données hypothèses par hypothèse.

Pour chaque hypothèse, nous avons donc cité des parties d'entretien, nous les avons expliquées pour ensuite les interpréter. A la fin de chacune, nous avons effectué une synthèse récapitulative. Au terme de notre analyse, nous proposerons une synthèse

globale qui comprendra également des pistes d'interventions venant ainsi compléter l'issue de nos recherches.

5. Analyse des données et interprétation des résultats

Pour cette partie, nous avons commencé par rassembler l'ensemble des données récoltées. Les opinions et connaissances des éducateurs vont ainsi se confronter à nos hypothèses, mais aussi aux connaissances théoriques développées dans notre première partie du mémoire. Pour chacune des hypothèses nous avons procédé à une analyse descriptive, mais aussi interprétative nous permettant ainsi de procéder à une synthèse de chacune. Nous allons ainsi pouvoir répondre aux hypothèses préalablement émises et nous serons en mesure de confirmer ou d'infirmer ces dernières.

5.1 Hypothèse 1 : L'éducateur social ne repère par les signes spécifiques du harcèlement

5.1.1 Définition du harcèlement

« C'est un agissement de la part d'une personne ou d'un groupe de personnes contre une autre personne victime ou un groupe de personnes victimes, de manière répétée, de manière diffuse, de manière cachée, de manière de toute façon malfaisante et négative » (Entretien 10, E10)

Le concept de harcèlement est connu par l'ensemble des éducateurs interrogés, tous ayant été en mesure de nous proposer spontanément une définition de la problématique. Les éléments qui ressortaient le plus souvent étaient les notions de pression, de contrainte, d'humiliation, d'intimidation et celle d'acharnement. Les adjectifs qualifiant le harcèlement sont nombreux mais tous ont une connotation négative. Le harcèlement c'est *« des petites remarques, que ce soit l'humour, ça peut être dans l'agressivité, ça peut être dans le harcèlement psychologique [...] »* (Entretien 6, E6). Olweus, dans sa définition du harcèlement scolaire, ressortait les notions de répétition, de long terme, d'intention de nuire de la part de l'agresseur ou des agresseurs ainsi que le rapport de domination en découlant comme les caractéristiques propres à la thématique (OLWEUS, 1999, cité par CATHELIN & al., 2011, p.4). Tout au long de nos entretiens, les notions de durées et de répétitions ont été relevées par les éducateurs interrogés. Nous constatons cependant que sur douze personnes questionnées, seulement trois ont spontanément mentionné ces éléments dans leur définition, les autres ayant été redirigées par les questions de relance préalablement établies. La notion de récurrence primant cependant sur celle de durée. Pour tous, ces éléments constituent aussi, en accord avec la définition d'Olweus, les caractéristiques propres au harcèlement. Cependant les éducateurs interrogés ne s'accordent pas avec Leymann qui affirme que *« ces agissements se répètent au moins une fois par semaine et sur une durée minimale de six mois »* (LEYMANN, 1996, p.27). En effet, ces notions de durée et de répétition variaient en fonction de chacun allant pour certains d'une semaine à un an, *« oui, ça peut être très court, ça peut être des événements de suite, [...], trois fois de suite pour moi c'est déjà du harcèlement »* (Entretien 1, E1), *« entre trois mois et un an »* (Entretien 2, E2), *« ça peut aussi être des harcèlements sur des courtes durées »* (Entretien 3, E3). La notion de harcèlement dépend de la perception de chaque éducateur. Ainsi, pour certains d'entre eux, ce sont les faits constatés et la gravité des actes qui témoignent de la présence de harcèlement

ou non. Les caractéristiques temporelles sont considérées comme secondaires pour les éducateurs interrogés, les types d'agissements, mais aussi leur répétition étant les principaux éléments révélateurs.

5.1.2 Les types d'agissements

Comme susmentionné, ce sont les types d'agissement qui révèlent aux éducateurs la présence de harcèlement. Nous avons, dès lors, interrogé les professionnels quant aux types concrets d'agissements caractéristiques du harcèlement. Nous constatons que les éléments qui ressortaient le plus fréquemment étaient les insultes, les moqueries à répétitions, les menaces et les actes physiques à l'encontre de la victime. « [...] *Des insultes, des menaces, quand on dénigre par rapport à l'aspect physique, par rapport à la nationalité, par rapport à la couleur de peau [...]* » (Entretien 3, E3). Le SECO (2013) propose cinq formes d'actes qui traduisent le harcèlement : les atteintes à la possibilité de communiquer, les atteintes aux relations sociales, les atteintes à la réputation sociale, les atteintes à la qualité de vie et les atteintes à la santé (SECO, 2013). Cette classification du SECO rejoint celle proposée par Leymann, en 1996, qui lui aussi met en avant cinq sous-groupes classant et répertorient ainsi les agissements propres au harcèlement. Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que la majorité des propos recueillis entraient dans la catégorie des atteintes à la communication, « *ça serait de dévaloriser la personne en l'insultant sur son physique, en lui disant qu'elle est nulle, qu'elle ne va jamais y arriver, qu'elle est moche, [...]* » (Entretien 9, E9). Les agissements transmis par les éducateurs sont le plus souvent des agissements catégorisés comme visibles. Il s'agit dès lors de faits précis comme des atteintes physiques, des critiques et des menaces. « *Ça peut être des petites agressions, des petites taquineries physiques, des agressions verbales comme des petites insultes ou des moqueries à répétition, ça peut être des paroles ou des gestes déplacés* » (Entretien 2, E2). Les agissements décrits par les professionnels sont plutôt du type reconnaissable et identifiable : « *des paroles ou des gestes répétitifs qui seraient inappropriés. Je ne sais pas en fait c'est vraiment compliqué d'y répondre. Mais en tout cas des signes visibles* » (Entretien 12, E12). Les éducateurs reconnaissent le harcèlement à travers les signes qu'ils sont en mesure d'apercevoir, ils sont attentifs aux échanges entre jeunes et restent vigilants à la cohésion du groupe, cependant, certains signes étant parfois plus sournois, il est donc plus difficile pour un éducateur de les identifier. « [...] *après c'est aussi à l'équipe de constater, [...] on voit tout de suite la manière dont il s'adresse à tel ou tel jeune [...]* » (Entretien 4, E4). Les rumeurs, la médisance, la calomnie, le refus de contact et l'ignorance sont pourtant tous des signes spécifiques au harcèlement, et ne ressortaient que très peu au travers de nos entretiens. Sur les douze entretiens menés, seule une personne nous a mis en avant l'ignorance comme un agissement visant à isoler et à déconsidérer la victime, « *la moquerie, le sarcasme, la méchanceté, ça peut être aussi de l'ignorance, c'est les principales je pense* » (Entretien 6, E6). Nous expliquons ces résultats au travers du fait que les jeunes savent utiliser divers stratagèmes afin de mettre en place des processus de harcèlement derrière le dos de l'adulte. En effet, le harcèlement se développe plus facilement lorsque l'autorité se retrouve absente, autrement dit lorsque l'adulte n'est pas forcément présent physiquement ou psychologiquement (PRIGENT, 2007). « *A l'internat, il y a un grand nombre de jeunes et les soirées ils ne sont que deux ou trois éducateurs, on ne peut pas maîtriser tous les endroits, on ne peut pas être partout à la fois donc ça peut favoriser le harcèlement* » (Entretien 8, E8). Le défaut de vigilance des adultes favorise donc l'apparition de harcèlement, ils ne sont pas omniprésents, ce qui les empêche de tout voir et de tout gérer (CATHELIN, 2011). Les signes identifiés par les éducateurs sont ceux qu'ils ont pu constater, les agissements dans leurs dos n'étant pas visibles. Il est plus difficile pour eux de les répertorier.

5.1.3 Vécu du professionnel

Pour la suite de nos entretiens, nous désirions connaître le rapport du professionnel à la problématique du harcèlement. Nous avons donc questionné les éducateurs sur leur vécu face à la thématique. A la question « *Avez-vous déjà vécu des situations de harcèlement au sein de votre établissement ?* », dix éducateurs sur douze nous ont répondu par l'affirmatif, « *je ne peux pas te dire le nombre de fois où j'ai rencontré ce genre de situations mais c'est important, c'est plus de cent dans ma carrière, et ceux entre jeunes sont plus fréquents puisque c'est la base de notre métier [...]* » (Entretien 1, E1). Le rapport au harcèlement étant très différent pour chacun des professionnels interrogés, nous avons décidé de recenser leurs réponses dans un tableau :

Educateurs	Vécu	Nombre de fois, durée
E1	« Oui »	« <i>Un nombre important, plus de cent dans ma carrière</i> »
E2	« Oui »	« <i>Chaque année, 1 à 2 situations</i> », « <i>En 9 ans, environ 15 à 20 jeunes qui durait entre 3 mois et 1 année</i> »
E3	« Oui, absolument »	« <i>Minimum 1 par année</i> », « <i>En 10 ans, 20 à 20</i> »
E4	« Oui »	« <i>1 à 2 jeunes sur 1 ou plusieurs mois</i> »
E5	« Oui, mais pas souvent »	« <i>5, 6 en l'espace de 15 ans</i> »
E6	« Oui »	« <i>En 10 ans, une bonne dizaine qui durait de 3 à 4 mois</i> ».
E7	« Non, je n'ai pas assez d'expérience encore »	« <i>Ça m'est arrivé qu'un jeune demande des cigarettes à un autre durant 3 mois, mais c'est tout</i> »
E8	« Oui, régulièrement »	« <i>Régulièrement, difficile à chiffrer, mais chaque année il y en a et ça se répète</i> »
E9	« Oui, absolument »	« <i>C'est sur la durée, quelque chose de très long. J'ai eu 1 fille qui a vécu ça vraiment, après je n'en ai pas eu énormément, mais c'est des actes sur la durée, des mois, voire des années</i> »
E10	« Oui, oui surtout avec les filles »	« <i>Toutes les semaines durant plus d'une année, surtout du cyberharcèlement, ça les tue ça</i> »
E11	« Le prototype tel, non »	« <i>Ça se produit dans le quotidien, avec l'effet de groupe, on se met tous sur un jeune, mais ce n'est pas du harcèlement</i> »
E12	« Oui, enfin compliqué à dire... »	« <i>Ce n'était pas clairement défini comme du harcèlement</i> »

A travers ces entretiens, nous avons pu constater que le rapport au harcèlement variait en fonction des personnes interrogées. Chacune est influencée par sa propre perception de la problématique, par son rapport aux signes identifiés et par la gravité de la situation. Pour certains éducateurs, leur peu d'années d'expérience ne leur permettait pas d'affirmer avec certitude si oui ou non ils ont été les témoins de situations de harcèlement. Nous avons ensuite demandé aux personnes interviewées quels signes leurs avaient permis de déceler les situations de harcèlement. A cette question, nous avons obtenu des réponses telles que : « *On se rendait compte du changement sur la victime dans son comportement, dans son bien-être, dans ses attitudes, le fait qu'elle se renfermait, qu'elle s'isolait, qu'elle fuyait le groupe, et puis en général la victime est venue parler* » (Entretien

2, E2). « *La différence de comportement de la personne harcelée quand le harceleur est là ou quand il n'est pas là, le mal être et la tristesse du jeune harcelé* » (Entretien 6, E6). « *Le jeune s'enferme, la prostration, c'est le retrait du groupe, il s'isole très souvent ou il refuse de retourner au centre* » (Entretien 1, E1). Nous nous rendons compte à travers ces réponses que les éducateurs perçoivent le harcèlement au travers des conséquences vécues par les victimes. Aucun éducateur n'a été en mesure d'identifier ces situations au travers des comportements de l'auteur. C'est à chaque fois le comportement de la victime qui a permis de mettre en exergue l'ampleur de la situation vécue. Le harcèlement étant un processus sournois, nous interprétons ces résultats par la capacité de l'auteur à séduire l'autorité. Le harceleur peut mettre en place diverses stratégies pour duper l'adulte. Le harcèlement n'étant pas facilement prouvable, l'auteur peut justifier ses actions au travers de l'humour ou de la dérision, dédramatisant ainsi la situation (VAN HONTSE, 2014, p.6). Les conséquences chez la victime étant plus difficiles à masquer, elles sont donc les éléments les plus parlants et les plus alarmants pour le professionnel.

5.1.4 Synthèse de l'hypothèse 1

Nous constatons à travers cette hypothèse que les éducateurs connaissent tous la définition du harcèlement. Cette dernière varie cependant en fonction des connaissances, des opinions et des valeurs de chacun. Le concept de harcèlement est une notion vague qui comporte son lot de spécificités et de caractéristiques et ces dernières ne sont donc pas appréhendées par tous les professionnels de la même manière. Le vécu de chaque éducateur ainsi que ses perceptions du phénomène auront, dans tous les cas, un impact sur la représentation qu'ils ont du harcèlement. Pour certains éducateurs, le comportement de la victime sera révélateur. Pour d'autres, la gravité des faits constatés sera l'élément symptomatique, alors que pour d'autres ce sera les signes repérables et leur répétition qui témoigneront de la présence ou non de harcèlement. Les éducateurs savent repérer les signes du harcèlement, mais restent plutôt attentifs aux signes visibles et repérables qu'ils soient verbaux ou physique, la notion de durée n'étant pas considérée comme primordiale puisqu'elle est subjective. A travers nos entretiens, nous avons pu constater que les éducateurs connaissent les caractéristiques principales et les agissements les plus facilement discernables, mais que pour la plupart, ils ignorent ou dédramatisent les signes plus discrets, pervers ou sournois. Le harcèlement se caractérise aussi par le fait qu'il peut être sourd, muet et aveugle donc pas facilement prouvable et perceptible même si l'état de la victime est évocateur (PRIGENT, 2007). Nous remarquons que les éducateurs remarquent plus facilement les conséquences qui touchent directement la victime plutôt que les signes directs présents du harceleur. Nous partions du postulat que les éducateurs ne sont pas en mesure de repérer les signes les plus spécifiques du harcèlement et après nos entretiens, nous pouvons dire que cette hypothèse est confirmée. Malgré les connaissances de base de chacun en termes de harcèlement, les caractéristiques les moins identifiables sont parfois ignorées, et de ce fait, peu prises en compte par les professionnels interrogés.

5.2 Hypothèse 2 : L'éducateur social repère les situations conflictuelles mais ne les gère qu'au cas par cas en fonction des faits observés ou alors laisse les jeunes autogérer leurs conflits.

5.2.1 Autogestion du conflit

Pour notre enquête, nous désirions savoir dans quelles mesures les éducateurs laissent la possibilité aux jeunes d'autogérer leurs conflits. En effet, un éducateur affirme : « [...] on essaie d'abord de proposer un contexte qui fait que les jeunes peuvent par eux-mêmes régler leur conflit et puis toujours en étant un tiers cadrant de ce que ça se passe bien [...] » (Entretien 4, E4). Sur douze éducateurs interrogés, huit essaient premièrement de laisser les jeunes résoudre leurs différends ensemble. Un éducateur avance même que « dans l'idéal et le possible, les jeunes doivent s'autogérer, ce sont des jeunes adultes en devenir alors je préfère me dire qu'ils arrivent à gérer leurs soucis plutôt qu'on doive le faire à leur place, qu'ils sont aptes à savoir et à pouvoir les aborder » (Entretien 12, E12). Une autre ajoute : « tant que ça ne porte pas à conséquences grave on va dire, on essaie d'abord de les laisser gérer entre eux puis on voit si ça s'aggrave ou que ça ne se résout pas on intervient » (Entretien 3, E3). Les quatre autres éducateurs nous expliquent qu'il est important de connaître et de comprendre les enjeux du conflit avant de spontanément laisser les jeunes l'autogérer. Nous constatons donc que de prime abord, les éducateurs tentent de rester externes aux conflits en privilégiant l'autogestion de ce dernier par les parties concernées. Ils restent cependant observateurs de la situation et n'interviennent que lorsque celle-ci ne trouve pas de solutions sans l'intervention de l'adulte. Les éducateurs interrogés nuancent cependant leurs propos en rappelant à chaque fois que l'autogestion peut se faire dans les cas où la situation n'est pas trop grave et que les parties approuvent cette méthode. « Il ne faut pas être trop interventionniste, laisser quelque part aussi l'auteur et la victime se dépatouiller entre eux quand c'est possible, quand l'auteur n'a pas trop d'emprise sur la victime » (Entretien 4, E4). Les éducateurs ont donc tendance, pour la plupart, à attendre avant d'intervenir, cependant « si les jeunes n'arrivent pas à gérer leur conflit, l'adulte va s'impliquer dans la relation avec les deux » (Entretien 4, E4). L'autogestion du conflit par les jeunes est donc un outil qui peut être utilisé par les professionnels, mais avec précaution et lorsque la situation le permet. Les éducateurs veillent au bon fonctionnement des groupes qu'ils accompagnent et essaient, dans la majorité des cas, d'intervenir uniquement lorsque cela est nécessaire. Le but d'une institution accueillant des enfants et des adolescents est de leur offrir l'opportunité de développer leur autonomie (Oxley, 2007). L'autogestion du conflit entre les parties permet, ainsi, aux jeunes de trouver des solutions entre eux. Il est cependant important pour un éducateur de pouvoir trouver un équilibre entre l'autogestion et l'intervention. « Ça dépend de la situation, l'autogestion effectivement, il ne faut pas être trop interventionniste quoi, il faut laisser quelque part l'auteur et la victime se dépatouiller entre eux mais quand c'est possible » (Entretien 3, E3).

5.2.2 Rôle de l'éducateur dans le conflit

Parfois, il arrive que la situation ne permette pas aux éducateurs de laisser les jeunes autogérer leurs différends. Pour intervenir dans un conflit, trois rôles distincts existent, celui du juge (ou policier), celui de l'arbitre et celui du médiateur (BECK & FURRER REY, 2014). Pour notre enquête, nous avons cherché à savoir quels rôles étaient les plus souvent privilégiés par les éducateurs interrogés. A cette question, tous nous ont répondu

spontanément qu'ils adoptaient le rôle du médiateur. « *Médiateur, et le plus rapidement possible, mettre les choses sur la table, convoquer les personnes [...]* » (Entretien 1, E1), « *une fois que la tension est retombée, c'est de prendre l'avis de l'un, l'avis de l'autre et d'avoir une médiation avec les deux, voir ce qui est conciliable ou pas pour avoir une médiation ensemble* » (Entretien 10, E10). Le médiateur peut se définir comme étant une personne ressource, externe au conflit, un tiers, qui se place entre les différentes parties afin de résoudre leurs problèmes. Un médiateur c'est un intermédiaire qui permettra la résolution du conflit (VIAL, 2009). Pour Stéphane Dervaux, docteur en Sciences de l'Éducation, « *l'action de médiation consiste en un traitement du conflit par la parole essentiellement, par la négociation* » (DERVAUX, 2007). Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que pour toutes les personnes interrogées, la discussion était l'élément clé de la résolution de conflit. Ainsi, le but principal d'un médiateur est d'offrir un temps d'échange, de parole et d'écoute permettant, ainsi, de rétablir le lien entre les parties concernées (DERVAUX, 2007). Certaines fois, ces discussions peuvent avoir lieu immédiatement. D'autres fois, il est nécessaire de laisser la situation se calmer, mais dans tous les cas, c'est par le dialogue que les éducateurs tentent de résoudre les conflits. Parfois, il arrive pour l'éducateur que le rôle du médiateur ne soit pas exploitable et qu'il doive se retrouver dans le rôle du juge ou du policier. En effet, sur douze éducateurs interrogés, huit affirment que lors de certaines situations, le rôle de médiateur ne suffit plus.

« En tant qu'éducateur on essaie de comprendre, on est là en tant que médiateur dans le sens ou voilà, on est là, on intervient, on prend en considération la victime, on l'écoute, par la suite on prend en considération ce que l'auteur vit aussi et puis le but ultime quelque part c'est de confronter, de verbaliser, de punir, tout ce schéma qui se met en route » (Entretien 3, E3).

De ce fait, il arrive que l'éducateur doive mettre en place une intervention différente dans laquelle il va poser un cadre plus strict, mettre en place d'autres stratégies d'intervention ou instaurer des sanctions. Lorsqu'un éducateur est amené à prendre le rôle du juge ou du policier, il doit, dès lors, veiller à ce que les règles soient respectées et que, le cas échéant, un avertissement, un ordre ou une sanction soient instaurés (BECK & FURRER REY, 2014). Lors de notre enquête, nous avons pu constater que ce rôle intervenait le plus souvent lorsqu'il y avait récurrence dans les conflits. En effet, sur l'ensemble des éducateurs interrogés, huit affirment que le rôle de médiateur ne suffit plus lorsque les faits se reproduisent à nouveau. « *En général, on va plus loin dans l'intervention avec un cadre beaucoup plus précis et plus important* » (Entretien 2, E2), « *pas du tout, récidiviste, sanction croissante* » (Entretien 1, E1). Les éducateurs interrogés admettent donc tous que le rôle du médiateur est le rôle privilégié lorsqu'ils sont amenés à intervenir dans un conflit, mais que de par la gravité de la situation ou de par le caractère récidiviste du conflit, le rôle du policier peut être utilisé.

5.2.3 Les moyens utilisés pour résoudre les conflits

Comme susmentionné, les éducateurs doivent parfois adopter une casquette plus normative dans le cadre de leur fonction, mais tous ne le font pas. Certains cherchent à se reposer sur le cadre institutionnel et sur les collègues pour trouver une solution aux conflits sans pour autant devoir entrer dans le processus des sanctions. Un éducateur interrogé affirme qu' : « *après la médiation, il y a aussi un règlement, un cadre institutionnel qui nous permet de fonctionner* » (Entretien 10, E10). Le cadre institutionnel est donc un moyen sur lequel les éducateurs peuvent s'appuyer pour justifier leur action.

Lors de nos enquêtes, nous avons pu constater que les professionnels utilisaient tous la médiation comme outil privilégié. Cependant, nous avons remarqué que pour les trois institutions dans lesquelles nous avons enquêté, la médiation fait partie intégrante des outils propres au fonctionnement interne. Les éducateurs ont donc tendance à utiliser les outils en vigueur dans leur institution respective et à s'appuyer ainsi sur la médiation pour parvenir à résoudre dans la majorité des cas les conflits établis. Chaque institution possède aussi son propre règlement interne et gère les conflits et autres situations de harcèlement de façon différente, allant du maintien de la médiation au renvoi, en passant par des sanctions diverses. Sur les trois institutions dans lesquelles nous avons enquêté, nous constatons que chacune d'entre elles possède son propre protocole relatif à la gestion de conflit. Ces protocoles diffèrent entre chaque institution, chacun utilise des méthodes qui lui sont propres, mais nous avons constaté que face aux conflits, chacun des éducateurs interrogés s'appuie sur les normes en vigueur dans l'institution qu'il emploie. La médiation est un outil privilégié, mais un éducateur n'exclut pas l'aide de tiers afin de résoudre les problèmes qui prendraient des ampleurs excessives : « *ce serait l'idée, grâce aux supervisions collectives ou individuelles, on peut aussi faire venir des intervenants extérieurs pour traiter divers sujets, des groupes de parole entre jeunes, on ne les utilise pas suffisamment* » (Entretien 1, E1). En ce qui concerne l'intervention de tiers pour traiter diverses thématiques, une autre personne ajoute aussi : « *c'est ce que nous utilisons au centre, nous prenons une troupe théâtrale interactive qui permet aussi de mettre les jeunes dans des positions où ils changent de rôle et vivent ainsi la situation sous un autre angle* » (Entretien 10, E10). L'intervention de tiers correspond aussi à un moyen utile pour faire face aux diverses problématiques rencontrées en institution. Parfois, en tant qu'éducateurs, il n'est pas toujours évident de prendre suffisamment de recul sur certaines situations. Les moyens propres à chacun, mais aussi les moyens institutionnels peuvent être complétés et renforcés par l'aide d'intervenants extérieurs.

5.2.4 Synthèse de l'hypothèse 2

Pour cette hypothèse, nous partions du postulat que les éducateurs sociaux repéraient les signes de situations conflictuelles, mais qu'ils ne les géraient qu'au cas par cas en fonction des faits observés ou qu'ils tendaient à laisser les jeunes autogérer leurs conflits. Durant nos enquêtes, nous avons pu constater que les éducateurs sociaux étaient au clair avec la notion de conflit et que tous étaient en mesure de différencier celle-ci de la notion de harcèlement. « *Si une fois tu as un problème ou un évènement qui se déroule mais que ça se passe une seule fois, ça s'appelle un conflit et non pas du harcèlement* » (Entretien 10, E10). La notion de récurrence est une caractéristique primordiale qui permet aux éducateurs de différencier les conflits du harcèlement et cet élément leur permet donc de traiter les problèmes récurrents distinctement. En cas de récurrence, nous constatons que le rôle des éducateurs varie du tout au tout et que l'éducateur-médiateur laisse ainsi la place à l'éducateur-policier. La majorité des éducateurs restent attentifs aux répétitions des conflits entre mêmes jeunes et les moyens d'interventions varient donc, allant de la médiation au départ à la sanction en cas de répétition. Nous constatons cependant que seulement une minorité des personnes interrogées continuent à gérer les conflits au cas par cas, privilégiant constamment la médiation à la sanction. De par les informations récoltées, nous avons aussi pu constater que l'autogestion des conflits est un moyen régulièrement utilisé par les éducateurs sociaux pour permettre aux parties en désaccord de désamorcer leurs problèmes. Résoudre un conflit entre jeunes dépendra de la vision propre de chaque éducateur et de son mode de fonctionnement. En d'autres termes, chacun possèdera son propre mode de fonctionnement et résoudra les conflits en

fonction de ses propres critères. L'éducateur social sait donc repérer les situations conflictuelles, mais sa prise en charge diffère de par sa personnalité, son fonctionnement institutionnel et sa perception du problème.

Notre hypothèse peut être confirmée dans le sens où les éducateurs sont en mesure de repérer les situations conflictuelles, mais aussi de les différencier des situations de harcèlement. Notre hypothèse se confirme aussi de par le fait que les éducateurs tendent à laisser les jeunes autogérer leurs conflits dans la mesure du possible. Cependant, lors de nos entretiens, nous avons pu constater que les éducateurs ne gèrent pas forcément tous les conflits au cas par cas. En effet, pour la majorité des personnes interrogées, la notion de récurrence implique une prise en charge différente et adaptée à la gravité de la situation, les prises en charge et les méthodes d'intervention varient donc en fonction de la répétition des conflits. Notre hypothèse 3 est donc partiellement confirmée.

5.3 Hypothèse 3 : L'éducateur social ne possède pas suffisamment d'outils et de ressources afin de faire face aux conflits du quotidien et au harcèlement

5.3.1 Fréquence des conflits

Nous avons demandé aux éducateurs interrogés à quelle fréquence ils intervenaient dans des conflits en tout genre. A cette question, six éducateurs nous ont dit que ces interventions faisaient partie de leur quotidien. « *Après ça dépend de comment on définit un conflit, mais des conflits je pense qu'il y en a au minimum un par jour je pense dans une institution comme la nôtre* » (Entretien 4, E4), « *Mensuel je dirai, dans des vrais cas de harcèlement. Après des petits conflits il y en a tous les jours des petits comme il y a dans n'importe quelle famille* » (Entretien 6, E6), « *Ah oui au quotidien ! Après c'est vrai qu'on est dans un appartement avec neuf jeunes et ils n'ont pas choisi d'habiter ensemble, ils ont tous leurs problèmes qui sont différents. C'est des problématiques tellement différentes que le fait de résoudre les conflits au quotidien, c'est des petites choses qui évitent que ça déborde et empire* » (Entretien 8, E8).

Trois éducateurs nous disent qu'ils essaient d'intervenir le moins possible, tout en restant présents si besoin est, un éducateur explique qu'« *il y a beaucoup de conflits, mais comme je disais avant, la plupart, le 95% des conflits, ils se résolvent eux-mêmes* » (Entretien 9, E).

Trois éducateurs expliquent qu'ils interviennent souvent, mais que ceci dépend aussi des différentes périodes de l'année. En effet, une personne affirme que « *ça va dépendre du début de l'année et de la fin d'année, quand on commence à avoir des jeunes en admission, ils sont souvent en conflit parce qu'ils se retrouvent dans un cadre qui est vraiment très strict* » (Entretien 5, E5).

Les conflits font partie du quotidien du métier. L'éducateur est présent pour transmettre des règles claires et précises et pour permettre aux jeunes de vivre en harmonie. Vivre en institution c'est cohabiter avec d'autres jeunes, mais aussi avec les éducateurs. Les conflits sont donc « *inévitables dès qu'il y a une rencontre entre des besoins individuels (de professionnel à professionnel, de professionnel(s) à usager(s)...)* » (CHAPOIX, 2014). Cette cohabitation, tout comme celle du milieu familial, peut entraîner des conflits divers et quotidiens sans qu'il n'ait pour autant une ampleur alarmante. Pour cohabiter avec sérénité, il est aussi nécessaire de respecter un bon nombre de règles de vie propres à chaque institution. C'est l'éducateur qui est garant de ces dernières. Le milieu institutionnel est un milieu normatif dans lequel les jeunes doivent apprendre à respecter le fonctionnement. L'institutionnalisation crée, dès lors, un « choc des cultures » (Dray, 2007). Le jeune arrive avec un fonctionnement qui lui est propre et doit, ensuite, assimiler de nouvelles normes. Cette assimilation peut entraîner divers conflits entre le jeune et l'éducateur, mais entre les jeunes aussi.

5.3.2 Milieu institutionnel favorable au harcèlement

Sur les douze éducateurs interrogés, six affirment que le milieu institutionnel est un milieu favorable au développement du harcèlement, cinq affirment que non et un ne se prononce pas officiellement.

Les éducateurs pensant que le milieu institutionnel est favorable à l'apparition de harcèlement, avancent comme argument le fait que les jeunes vivent ensemble et qu'ils partagent, ainsi, toutes les activités du quotidien. « *La structure de l'institution, la promiscuité, le vivre en communauté, ici du dimanche soir au vendredi après-midi t'es pas*

à l'abri de remarques, des problèmes » (Entretien 10, E10), « Bien sûr, je le pense parce que c'est des jeunes qui se voient tous les jours, qui peuvent créer des groupes, s'unir contre un, dans la comparaison, la différence » (Entretien 7, E7). La proximité des jeunes institutionnalisés implique, de ce fait, une caractéristique favorisant le développement du harcèlement. « A l'internat, il y a un grand nombre de jeunes et les soirées ils ne sont que deux ou trois éducateurs, on ne peut pas maîtriser tous les endroits, on ne peut pas être partout à la fois donc ça peut favoriser le harcèlement » (Entretien 8, E8). Le nombre de jeunes correspond aussi à un facteur favorable au harcèlement puisque souvent, le nombre d'adultes étant bien inférieur au nombre de jeunes présents, ceci leur permet de trouver plus facilement des failles pour déjouer la surveillance de l'autorité. L'adulte n'ayant pas toujours la possibilité d'être vigilant de tout ce qu'il se passe, les jeunes trouvent donc des moyens pour déjouer l'autorité.

Les éducateurs affirmant que, non, le milieu institutionnel ne favorise pas l'apparition de harcèlement expliquent que, certes, il y a du harcèlement, mais que les statistiques ne dépasseront pas celles du milieu scolaire par exemple. « Non, je pense que le milieu institutionnel reflète ce qu'on voit à l'extérieur, il n'est pas plus propice, il y a autant de harcèlement dans une cours d'école [...], je pense après que c'est à l'équipe éducative d'être vigilante à ces déviances pour gérer les situations » (Entretien 3, E3). Pour rappel, 5 à 10% des élèves sont harcelés à l'école (JAFFE & al. 2012). Aucune statistique n'existe concernant le pourcentage de jeunes harcelés dans le milieu institutionnel. Les éducateurs interrogés ne sous-estiment pas le problème du harcèlement, mais nuancent, cependant, la question en expliquant qu'il ne sera pas plus favorable qu'un autre milieu réunissant des jeunes. « Non, je ne pense pas. Je pense que c'est plus sensible peut-être parce qu'ils sont là avec leurs difficultés et certains ont de la peine à exprimer leurs difficultés et ils expriment ça par la violence ou ils vont chercher une proie pour pouvoir se poser dessus. Alors peut être que c'est plus sensible mais je ne dirais pas que ça favorise » (Entretien 9, E9). La problématique du harcèlement ne découlerait donc pas exclusivement des problématiques diverses de la population accueillie. Elle découlerait plutôt de la vie en communauté et de la promiscuité, argument mis aussi en avant par les personnes pensant que le harcèlement naît plus facilement en institution.

Pour l'éducateur qui ne se prononce pas clairement, il affirme, cependant, qu'« il y a certains aspects qui font que c'est plus facile pour les jeunes de créer des conflits ou d'être en conflit, que ça soit sur le fait qu'il y a de la proximité à l'interne de l'institution [...] mais après y a d'autres aspects qui sont propres à l'institution qui font aussi que ça enlève des conflits, par exemple le fait que les jeunes n'ont pas toujours les téléphones avec eux par exemple, ça les empêche de pouvoir profiter de ces outils là et de pouvoir les utiliser contre les autres donc oui et non je dirai » (Entretien 4, E4). En d'autres termes, tout comme l'ensemble des éducateurs, il met en avant le fait que la promiscuité correspond à une caractéristique fondamentale de l'apparition.

Même si tous les éducateurs ne s'accordent pas sur la réponse à la question, les arguments mis en avant par chacun d'entre eux démontrent, cependant, que la proximité entre les jeunes constitue un élément fondamental à l'apparition du harcèlement.

5.3.3 Moyens et outils mis en place dans les institutions pour lutter contre le harcèlement

Les éducateurs interrogés expliquent, pour cinq d'entre eux, qu'aucun outil institutionnel n'est mis à leur disposition afin de lutter contre le harcèlement. Il existe des outils pour la gestion de conflit ou pour la gestion de la violence, mais rien n'est spécifiquement mis en place pour pallier au problème du harcèlement. « Contre le harcèlement à proprement dit,

il ne me semble pas non » (Entretien 7, E7), « *Non, contre le harcèlement concrètement non. C'est aussi ce que chacun de nous en tant qu'éducateur on apporte, mais non pour répondre à ta question* ». (Entretien 12, E12), « *Après une procédure précise, il n'y en a pas. Il y a quand même plusieurs types de harcèlement aussi donc selon les types c'est pas la même prise en charge* » (Entretien 8, E8). Pour cinq des éducateurs, la prévention est un outil qui doit naître de sa propre prise en charge. C'est donc un travail qui doit être exécuté par le professionnel et qui dépendra, ainsi, de son rapport à la problématique. « *non, je crois qu'il n'y a pas de prévention mise en place dans l'institution, la prévention on la fait nous, quand il y a des situations de harcèlement on les utilise pour faire de la prévention auprès du groupe ou autre. Mais il n'y a rien que je sache qui se fait autrement actuellement* » (Entretien 2, E2), « *je dirai que la première prévention c'est nous, c'est le cadre qu'on met* » (Entretien 3, E3). Les éducateurs mobilisent donc des outils qui leurs sont propres et les connaissances qu'ils possèdent afin de pallier à la problématique. Cependant, l'institution met à disposition des éducateurs son fonctionnement interne avec les règles propres à chaque centre. De ce fait, les éducateurs peuvent se reposer sur les normes en vigueur ou les méthodes de sanctions existantes pour appuyer sa pratique lorsqu'ils sont confrontés à la problématique.

Au travers de ces entretiens, certains éducateurs expliquent que des outils seraient toutefois disponibles au sein des institutions tels que les formations continues ou l'utilisation d'intervenants extérieurs afin de traiter la thématique du harcèlement. « *on a aussi des gens de l'extérieur qui peuvent intervenir et qui mettent en avant tout ce qui est en lien avec le harcèlement, ce sont des choses qu'on peut mettre en place* » (Entretien 3, E3), « *on fait passer régulièrement des demandes de formations au personnel et ce sont eux qui définissent un peu les thèmes. Ce n'est pas un thème qui revient fréquemment* » (Entretien 1, E1). Nous constatons donc que malgré la présence de harcèlement au sein des institutions, il ne s'agit pas là d'une thématique étant sollicitée par les éducateurs en vue d'un éventuel approfondissement.

5.3.4 L'accueil et la relation au bénéficiaire

Lors de son arrivée en institution, le jeune doit se familiariser avec un bon nombre de nouvelles règles. Le jeune se retrouve séparé de son précédent milieu de vie et doit intégrer un nouveau fonctionnement propre à l'institution qui l'accueille. L'éducateur est présent pour permettre à cette transition de se passer au mieux (JOSEFSBERG, 1997). Le placement doit se caractériser comme une étape permettant au jeune d'améliorer sa situation, qu'elle soit personnelle, familiale, sociale ou scolaire (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996). Au moment de l'accueil, le jeune reçoit une certaine quantité d'informations. Tout d'abord, nous désirions savoir si, au moment de l'accueil, le jeune était informé des possibilités qui existaient au sein de l'établissement afin de se confier et de pouvoir communiquer avec l'adulte s'il était amené à vivre une situation de harcèlement. A cette question, cinq éducateurs expliquent que le moment de l'accueil est un moment important et privilégié durant lequel il est nécessaire de transmettre des informations de qualité pour que le jeune se sente en confiance. « *Nous on informe le jeune qu'on est là pas juste pour amener un cadre mais aussi pour venir discuter et c'est important qu'il nous signale quand il a des soucis, que ce soit harcèlement ou autre* » (Entretien 2, E2), « *L'accueil, l'admission d'un jeune c'est ultra important. Le premier contact est primordial pour la suite, la confiance. Il y a souvent la famille, c'est le début de la fondation de ce que tu construis avec eux* » (Entretien 7, E7), « *Oui absolument, on met en avant le fait qu'on est là pour les soutenir, pour les accueillir, pour les aider donc voilà s'ils ont un quelconque souci on met en avant ce fait là, on met aussi surtout en avant le fait qu'on est garant de ce cadre et du respect des règles, on est là pour ça* » (Entretien 3, E3). Le moment de

l'accueil est donc un temps de partage et d'échange entre l'éducateur et le jeune. Ces derniers font connaissance pour la première fois, se découvrent et entament, ainsi, la relation éducative qui va les accompagner tout au long du placement. L'éducateur transmet les règles et le fonctionnement de l'institution, certains profitent de ce temps pour tisser des liens avec les jeunes et pour montrer qu'ils sont aussi des personnes ressources vers qui les jeunes peuvent se tourner en cas de besoin. Un temps privilégié est donc accordé afin de débiter la relation dans les meilleures conditions. D'autres éducateurs, plus précisément sept dans notre enquête, nous expliquent que ces discussions plus profondes et que ces échanges ont plutôt lieu lors des semaines qui suivent ce temps d'accueil. « *Bon alors l'accueil, il y a tellement d'infos à donner que ce n'est pas forcément le moment pour parler de ça. Après c'est le lien qui va se créer, le cadre que tu offres et la confiance que le jeune a avec nous qui fera que peut-être il aura envie de parler de certaines choses ou non. Mais lorsqu'un jeune arrive à l'institution, les huit premières semaines, il y a des entretiens avec lui sur comment ça se passe, s'il y a des soucis, s'il a des besoins* » (Entretien 12). L'abondance d'informations ne permet pas forcément à l'éducateur d'être dans la création du lien lors de l'accueil. Certains préfèrent, ainsi, conserver l'aspect plus formel lors de cette première rencontre et entamer la création du lien une fois les informations officielles intégrées. « *« Non je ne pense pas lors de l'admission, c'est trop tôt. Souvent aux jeunes tu leur expliques le cadre, le fonctionnement. Ils sont plus dans cette notion d'adulte, de relation d'adulte à enfant et puis ils te voient un peu comme quelqu'un à qui ils doivent prouver quelque chose, surtout à l'admission. Ils ne voudraient pas forcément entendre ça à l'admission. La confiance se fait si tu as une relation avec ces jeunes et ça pour moi ça se travaille sur le long terme* » (Entretien 9, E9). Les informations transmises lors de l'accueil dépendent donc des éducateurs et de leur fonctionnement propre. Certains préféreront jouer la carte affective afin de commencer la relation par du lien alors que d'autres débiteront par les aspects plus normatifs laissant, ensuite, la possibilité au jeune d'entrer dans une relation de confiance avec l'adulte. Le contenu des admissions varie donc en fonction du professionnel qui conduit la séance. Au travers de ces réponses, nous comprenons ainsi que pour un éducateur, expliquer à un jeune qu'il a des possibilités de se confier et de s'exprimer ne fait pas partie des procédures institutionnelles standards, mais découle plutôt de sa capacité à entrer en relation avec les bénéficiaires. Le moment où ces échanges se font varie plutôt en termes de moment qu'en terme de contenu. Ainsi, ce qui importe n'est pas forcément le moment durant lequel l'éducateur exprime au jeune qu'il est là pour lui, qu'il est une personne ressource, mais plutôt le fait de créer un lien permettant tôt ou tard d'avoir la possibilité de parler de ces choses-là. Lorsqu'un jeune se sentira en confiance, il sera plus apte à se confier auprès de l'adulte des éventuelles situations de harcèlement vécues.

5.3.5 Qualité du placement et harcèlement

Comme susmentionné, l'accueil est le premier pas que le jeune fait lors de son placement. A la suite de l'admission, ce dernier entamera sa vie en communauté et devra, ainsi, adopter les normes en vigueur dans l'institution. Pour notre enquête, nous avons cherché à savoir si la qualité de cet accueil influencerait la suite de son institutionnalisation. En d'autres termes, savoir si l'accueil correspond à un passage prépondérant et orientant la suite du placement. A cette question, sept éducateurs affirment que oui, l'accueil et sa qualité influenceront le reste du parcours du jeune. « *Oui clairement, l'admission d'un jeune est une étape marquante. On essaie toujours de faire au mieux pour que le jeune se sente dans un lieu sécurisant et propice pour la suite* »

(Entretien 12), « *Oui indéniablement. S'il se sent accueilli et le bienvenu, s'il se rend compte de la démarche du foyer et donc de ne pas être qu'un foyer qui est là juste pour lui taper dessus, s'il voit qu'on est là pour travailler avec lui, avancer et que s'il donne du sien on va être derrière avec lui, l'aider dans ses projets et tout ça, je pense que le jeune va entrer plus favorablement dans son placement que s'il prend ça vraiment comme une sanction pure et dure* » (Entretien 6, E6). A cette même question, trois éducateurs affirment le contraire et pensent que la qualité de l'accueil n'aura pas d'influence sur le reste du placement et, pour finir, deux possèdent un avis partagé. « *Moi je pense que ce qui est important c'est qu'on soit clair dans les informations qu'on donne au départ, après là, le comportement ou la qualité ça je pense que ça dépendra beaucoup du jeune, je pense que c'est un facteur dans lequel on n'a pas d'emprise quoi* » (Entretien 3, E3). La qualité du placement sera donc influencée non pas uniquement par l'accueil, mais aussi par l'investissement de l'éducateur dans sa prise en charge au quotidien. Pour qu'un placement se passe bien et que les situations de harcèlement puissent être évitées, prises à temps et bien gérées, il faut que le professionnel soit, tout d'abord, en mesure de pouvoir comprendre et appréhender la problématique. Plus l'éducateur aura de connaissances sur le sujet, plus ces situations seront évitées et contribueront, ainsi, à une meilleure qualité du placement. Cependant, il faut admettre qu'un éducateur n'a pas d'emprise sur tous les aspects du placement. Bien que l'éducateur soit une personne ressource, disponible, accessible et garante des règles, la qualité du placement dépendra aussi du jeune lui-même et de sa participation. « *Pour certains jeunes, ça peut influencer leur placement, que ce soit clair dès le départ pour d'autres je pense que ça ne fait pas de différence. Pour certains jeunes on pose clairement les règles par rapport à la violence et il y en a que ça cadre suffisamment pour qu'ils partent pas là-dedans et pour les victimes ça les aide à venir s'exprimer* » (Entretien 2, E2), « *ça peut avoir une influence mais je ne pense pas que ça peut avoir une influence qui change totalement le comportement du jeune* » (Entretien 4, E4). Les attitudes des jeunes et les comportements dont ils feront preuve, influenceront aussi de manière notable leur placement et celui de leurs pairs.

5.3.6 Le temps à disposition pour la gestion de conflit

Le conflit fait partie du quotidien d'un éducateur social et peut varier en intensité, impliquant parfois l'intervention du professionnel. L'éducateur essaie de favoriser l'autonomie des jeunes accueillis en les laissant autogérer au maximum les conflits qui se présentent entre eux dans la mesure du possible. Nous avons demandé, lors de nos entretiens, si les éducateurs disposaient de suffisamment de temps afin de gérer les conflits qui se présentent à eux. A cette question, cinq d'entre eux nous affirment que oui, « *dans mon appartement j'ai l'impression de pouvoir gérer toutes les situations. J'ai suffisamment de temps* » (Entretien 7, E7). Les éducateurs prennent du temps pour gérer les conflits afin de tempérer les situations de la vie quotidienne et d'éviter ainsi que des désaccords ne s'enveniment et créent des tensions beaucoup plus fortes. « *Oui, il faut prendre le temps afin d'éviter que les situations et les conflits ne s'empirent petit à petit et découlent sur du harcèlement, peut être* » (Entretien 8, E8). Deux éducateurs expliquent qu'il est nécessaire de prendre le temps de régler les histoires importantes, quitte à dépasser leur quota d'heures. « *On n'a pas le choix de les gérer, c'est toujours indispensable, c'est pour le bien-être de la dynamique de groupe, donc de toute manière c'est une situation de crise donc on la gère, c'est absolument indispensable pour le bien-être du groupe* » (Entretien 3, E3). Cinq autres éducateurs expriment en revanche que non, le temps à disposition ne permet pas toujours d'être en mesure de gérer tout ce qui se présente à eux et qu'il faut, dès lors, prioriser les événements. « *Pas du tout, on essaie*

mais tu sais comment... » (Entretien 2, E2). Cependant, les placements n'étant pas forcément tous de longue durée, il est parfois difficile pour un éducateur de travailler dans l'urgence avec des situations qui demandent un temps plus important afin d'être correctement désamorcées. « *Les petits conflits oui, après les grands je pense que ça se travaille sur le long terme et le problème c'est souvent des placements de courte durée ou en tout cas pas assez long pour aller au fond des choses surtout lorsque l'on parle de harcèlement, ça demande énormément de temps et souvent les gens partent avant ou vont rechanger de contexte. A ce niveau-là le temps manque »* (Entretien 9, E9). Nous avons pu constater que les éducateurs qui répondaient avoir suffisamment de temps pour gérer les conflits du quotidien accueillaient tous des jeunes de plus de 15 ans. Les éducateurs exprimant qu'ils manquaient de temps encadraient des enfants de 10 à 15 ans. Nous interprétons ces résultats par le fait que les conflits des adolescents ont tendance à se gérer plus facilement par les personnes en conflit alors que les conflits entre enfants demandent plus souvent l'intervention de l'adulte. En d'autres termes, les jeunes de 15 ans et plus réussiront à désamorcer plus fréquemment leurs désaccords sans l'aide de l'adulte. Un enfant, lui, aura besoin de l'aide de l'adulte pour gérer ces situations conflictuelles et le sollicitera davantage. En tant qu'éducateur encadrant des adolescents, les conflits font certes partie du quotidien, mais impliquent moins l'adulte que ceux présents entre des enfants.

5.3.7 Synthèse de l'hypothèse 3

A travers cette hypothèse, nous partions du fait que les éducateurs ne disposaient pas suffisamment d'outils ou de ressources pour gérer les conflits au quotidien et les situations de harcèlement. Les institutions mettent à disposition des éducateurs des outils permettant de gérer ces situations comme des protocoles et des règlements. Ces moyens sont adaptés aux conflits du quotidien, mais ne sont pas spécifiques aux situations de harcèlement. Ils permettent à l'éducateur de trouver un fil rouge justifiant son intervention, mais lui laissent une certaine marge de manœuvre qu'il devra combler de par son expérience, ses connaissances et sa posture professionnelle. Même si les institutions donnent des pistes d'intervention aux éducateurs, il s'agit là de protocoles et de règlements généraux qu'il faut adapter au cas par cas. De ce fait, l'éducateur doit être à même de mobiliser d'autres outils et d'autres ressources qu'il ne possède pas forcément en fonction des situations vécues. Les formations continues sont accessibles à tout un chacun, mais la problématique du harcèlement, bien que présente en institution, ne suscite pas un vif intérêt auprès des éducateurs. Le travail de l'éducateur est intense et les conflits sont omniprésents. Le temps à disposition de l'éducateur peut être perçu comme une ressource, mais aussi comme un manque à une prise en charge adaptée. Les populations variant en âge, en maturité et en autonomie, tous les jeunes n'ont ni les mêmes attentes envers l'adulte ni les mêmes besoins. A travers ces entretiens, nous sommes donc en mesure de confirmer que les éducateurs ne possèdent pas suffisamment d'outils ou de ressources leur permettant de gérer ces situations.

5.4 Hypothèse 4 : L'éducateur social considère les conséquences du harcèlement comme des troubles propres à l'adolescent et ne pense pas forcément qu'il puisse s'agir de réponses à diverses situations de harcèlement

5.4.1 Connaissances en termes de conséquences du harcèlement

A travers cette hypothèse, nous avons tenté de savoir quelles étaient les connaissances des éducateurs sociaux en termes de conséquences relatives au harcèlement. Tout d'abord, nous avons demandé aux personnes interrogées de nous lister les conséquences qu'ils connaissaient. Les éléments principaux qui sont ressortis dans tous les entretiens étaient la perte de confiance en soi pour la victime, l'angoisse, l'isolement et les comportements dépressifs. L'organisation mondiale de la santé classe les conséquences du harcèlement en trois catégories, les conséquences psychopathologiques, psychosomatiques et comportementales (OMS, 2004). En nous fiant au classement proposé par l'OMS nous pouvons donc nous aussi classer les réponses récoltées comme ceci :

- Au niveau des conséquences psychopathologiques celles qui ressortaient étaient les réactions d'anxiété, l'angoisse, la dévalorisation de soi, la perte de confiance en soi, la dépression, la peur, l'épuisement pouvant aller jusqu'au burnout.
- Les troubles comportementaux, qui ressortaient de nos entretiens sont les problèmes liés à la consommation, à l'automutilation, aux troubles de la nutrition, à l'isolement social et à la prostration. Les éducateurs nous ont aussi parlé des conséquences plus graves telles que les tentatives et les suicides, bien qu'ils n'aient pas connus de situations allant jusqu'à ce point, ils sont conscients qu'il s'agit là aussi d'une possibilité.
- En ce qui concerne les conséquences psychosomatiques, aucun élément n'a été directement mis en évidence. Nous expliquons ceci par le fait que les éducateurs sont conscients de ces conséquences sans pour autant avoir besoin de les mentionner. En effet, lorsqu'un éducateur exprime qu'un jeune souffre de stress, il est conscient des réactions physiques que cela entraîne comme les maux de ventres, les palpitations, etc.

Le harcèlement implique des conséquences au niveau personnel, mais influence aussi sur d'autres aspects de la vie de la victime (ROMANO, 2015). Lors de nos entretiens, les conséquences scolaires, sociales, familiales et futures sont aussi apparues comme des conséquences connues par les professionnels interrogés. « *C'est quelque chose qui peut être atroce, qui peut avoir des conséquences qui sont incroyables sur la construction future, en général ils sont harcelés sur un point précis qui est une vulnérabilité propre au jeune, après le jeune comment arrive-t-il à se reconstruire avec en plus son placement en institution et ses difficultés [...]* » (Entretien 5, E5). Les éducateurs interrogés mettaient, pour la plupart, en avant l'idée que les conséquences du harcèlement peuvent toucher tous les environnements proches de la victime : « *ça touche tous les contextes, tous les niveaux, ça s'entremêle et on ne sera pas bien tout le temps, pas qu'à un endroit, ça va nous poursuivre* » (Entretien 11, E11). « *Les conséquences se jouent sur les différents contextes comme l'école, la famille, au foyer, le sport, les amis, les relations peuvent être touchées [...]* » (Entretien 12, E12).

En poursuivant notre analyse, nous constatons que la majorité des éducateurs interrogés mettent en avant les conséquences du harcèlement propres à la victime. Cependant, il existe principalement des conséquences pour la victime de harcèlement « *mais aussi pour l'auteur dont on parle moins mais qui souffre aussi de la situation, même s'il ne le fait pas paraître. Les témoins de situations de harcèlement peuvent aussi être touchés par ces conséquences, car leur « complicité muette » fait naître un grand sentiment de culpabilité. En fait, la violence affecte tout le monde, peu importe le degré d'implication* » (FILSANTEJEUNE, 2015). En effet, un éducateur nous a spontanément parlé des conséquences pour l'auteur comme la mise en place de protocoles et de sanctions en cas de harcèlement, qu'il soit physique ou verbal, « *la violence verbale va provoquer une mise sous protocole et des mesures quand même assez draconienne, mais la violence physique sera par contre très rapidement sanctionnée* » (Entretien 10, E10). Un autre éducateur ajoute à cela l'idée qu' « *il y a des harceleurs qui ne se rendent pas compte du mal qu'ils peuvent faire* » (Entretien 6, E6), ces propos se complètent par un autre éducateur qui ajoute que « *pour les jeunes qui harcèlent, ils ne se rendent pas forcément compte du pouvoir qu'ils ont, ce sont des leaders et ils obtiennent facilement ce qu'ils veulent, mais souvent c'est inconscient, ils en abusent et en profitent mais sans se rendre compte de la prestance qu'ils peuvent avoir* » (Entretien 8, E8). Ces propos viennent donc ouvrir une nouvelle piste réflexive qui interroge ainsi l'intention de nuire du harceleur, caractéristique pourtant propre au harcèlement selon les écrits de plusieurs auteurs. L'auteur de harcèlement peut aussi développer des conséquences liées aux actes perpétrés. En effet, « *harceleurs et harcelés partagent un certain nombre de points communs sur le plan de la vulnérabilité psychique* » (Ministère Education Nationale, 2011, p.3). Des conséquences propres à l'auteur existent donc à court, moyen et long terme. A court terme, un auteur aura tendance à manquer d'empathie, mais aussi à devenir dépendant de la violence et de rechercher la répétition des actes. A moyen terme, une marginalisation et un échec scolaire peuvent être constatés et à long terme, entraîner l'auteur dans la spirale de la délinquance, mais aussi des troubles sociaux et la dépression (Ministère Education Nationale, 2011, p.4-5). Les conséquences psychopathologiques, psychosomatiques et comportementales subies par la victime peuvent aussi atteindre l'auteur de harcèlement.

5.4.2 Conséquences et cas de harcèlements avérés – Confessions des jeunes

Nous tenions à chercher durant nos enquêtes si les éducateurs interrogés avaient déjà pu mettre en lien certaines conséquences avec des cas de harcèlement avérés. En d'autres termes, nous cherchions à savoir si les éducateurs avaient déjà vécu la situation en sens inverse, c'est-à-dire en découvrant, tout d'abord, des changements chez le jeune et en mettant ainsi le doigt sur une situation de harcèlement. Nous avons donc posé la question aux professionnels interrogés. Sur les douze éducateurs, six nous ont répondu que non, six par l'affirmatif. Les six éducateurs ayant répondu à cette question négativement travaillent tous dans des centres accueillant des jeunes âgés entre 15 et 20 ans. Les éducateurs ayant répondu positivement à notre question accueillent des jeunes entre 10 et 15 ans. « *On a eu un cas où ça allait moins bien, on ne comprenait pas ce qui se passait, il y a eu justement un décrochage scolaire et les parents nous expliquaient que ça n'allait pas, on a découvert qu'il était cyberharcelé* » (Entretien 4, E4). Les signes sont annonciateurs du mal être, l'enfant n'est cependant pas toujours en mesure de verbaliser ce qu'il vit, l'éducateur doit alors entreprendre des démarches lui permettant de trouver les raisons de ce soudain mal-être, « *on a vu des personnes qui étaient mal et on a dû*

creuser, il y a des jeunes qui parlent moins facilement que d'autres, on a dû parfois creuser un moment » (Entretien 12, E12).

Nous expliquons ces chiffres par le fait que le harcèlement chez les plus jeunes enfants est vécu de façon plus significative que par des adolescents. Les jeunes âgés de 15 à 20 ans auront moins tendance à laisser paraître les signes de souffrance qu'un enfant de moins de 15 ans. *« Je pense qu'il y avait plus de harcèlement avec les 10-12 ans qu'avec les 15-18 »* (Entretien 11, E11). La personnalité de l'enfant, l'emprise de l'auteur sur la victime, l'ampleur de la situation seront des caractéristiques qui influenceront aussi la capacité pour la victime de parler à un éducateur ou non. La résignation et le silence sont des caractéristiques qui viendront se mettre en place auprès de la victime. Cette dernière est accablée par la honte, mais aussi par la peur des représailles et n'osera donc pas se confier à l'adulte (CATHELIN, 2011). Les adolescents ne souffrent pas moins que les enfants face au harcèlement, bien au contraire. Cependant, ils sont plus facilement terrés dans le silence.

Pour compléter cette réflexion nous avons demandé aux éducateurs si les jeunes venaient leur faire part des situations de harcèlement qu'ils vivaient. Nous désirions, ainsi, savoir si, tôt ou tard, les jeunes étaient en mesure de venir se confier auprès de l'adulte. A cette question, six éducateurs nous ont répondu spontanément que les jeunes venaient se confier, six nous ont confié que les jeunes ne venaient pas, mais qu'ils mettaient en place des stratégies leur faisant comprendre qu'ils n'étaient pas bien. Les six éducateurs, qui ont répondu à la question par l'affirmatif, accueillent les enfants de 10 à 15 ans alors que les six autres accueillent des adolescents de 15 à 20 ans. Chez les enfants plus jeunes, les éducateurs témoignent que : *« Oui les jeunes viennent parce qu'au bout d'un moment la situation est intenable »* (Entretien 3, E3), *« oui, ils demandent à être vus en individuel »* (Entretien 1, E1). Pour les éducateurs accueillant des adolescents, la situation est moins évidente. Les jeunes utilisent d'autres moyens pour faire part de leur malaise comme la plainte à répétition ou le détournement du sujet en utilisant des tournures moins directes : *« Non pas comme ça. Après ils nous font comprendre ou nous le disent mais de façon détournée, pas de manière autant directe. Plus dans le sens, j'en ai marre etc... »* (Entretien 12, E12), *« je pense que c'est un petit pourcentage qui vient le dire. Je pense plutôt qu'ils se positionnent en victime et qu'ils subissent. C'est le travail des éducateurs de le déceler et de se dire y a qqch qui ne joue pas et creuser »* (Entretien 7, E7). Un éducateur travaillant avec des jeunes âgés de 15 à 18 ans a mis en avant la difficulté pour le professionnel à repérer les conséquences lorsqu'un jeune ne parle pas concrètement de ce qu'il vit. *« Au début elle en parlait un petit peu, elle disait ça ne s'est pas bien passé à l'école aujourd'hui et puis après on essayait de lui demander pourquoi et il n'y avait pas vraiment de raisons concrètes donc c'est difficile à travailler là-dessus et petit à petit en fait elle en parlait plus. Parce que concrètement elle était bien consciente que c'était très difficile de faire quelque chose »* (Entretien 9, E9). Pour un adolescent, il est plus difficile de verbaliser sa situation de victime auprès d'un adulte. Les plus jeunes ont plus facilement besoin de la présence de l'adulte pour la gestion de leurs affaires au quotidien, qu'il s'agisse de conflits ou non. Un éducateur avance que : *« ça a un lien avec l'âge de la population qu'on accompagne, dans le sens où je travaille sur le groupe des plus petits et je pense qu'à cet âge-là, les jeunes ont quand même besoin de l'adulte pour régler leurs histoires. Sur le groupe des grands, ils ont moins envie d'impliquer les adultes par fierté, donc je pense que l'âge a un lien avec ça »* (Entretien 4, E4). Les réactions face au harcèlement varient donc d'une victime à l'autre. Certaines se replient sur elles-mêmes, s'isolent et gardent le silence, phase assimilée à une réaction dépressive alors que d'autres au contraire répliquent par l'agressivité (FRAISSE, 2015, DIETRICH, 2006). Un éducateur travaillant avec des enfants de 10 à 15 ans avance que *« souvent les jeunes*

qui sont harcelés c'est quand même des jeunes qui sont entre guillemets plus faibles et c'est des cibles faciles donc c'est des jeunes qui au bout d'un moment explosent » (Entretien 3, E3), un autre explique que « il y a des jeunes qui sont harcelés qui se rebellent, en fait ça peut être un point de vue la rébellion et au lieu de se replier sur lui-même et bien il se rebelle » (Entretien 11, E11). Suite aux données récoltées nous constatons que les jeunes moins âgés ont plutôt tendance à solliciter l'adulte et à exploser lorsque la situation perdure et devient intenable, alors que les plus âgés font preuve de plus de retenue, ils s'isolent, tentent d'en parler, mais en contournant le sujet et développent plus facilement des comportements dépressifs.

5.4.3 Synthèse de l'hypothèse 4

A travers cette hypothèse, nous cherchions à savoir si les éducateurs sociaux considéraient les conséquences du harcèlement comme des troubles propres à l'adolescence sans penser pour autant qu'il puisse s'agir de réponses à diverses situations de harcèlement vécues. Nous avons pu constater à travers notre enquête que les éducateurs travaillant avec une population plus âgée allant de 15 à 20 ans ne mettaient pas forcément en lien les conséquences qu'ils pouvaient percevoir avec des cas de harcèlement avéré. De plus, ils ajoutent que les jeunes ne se confient pas spontanément sur les situations de harcèlement vécues, mais qu'au contraire ils le font de manière détournée. Pour les éducateurs travaillant avec les plus jeunes, il est plus facile de mettre en lien ce type de conséquences avec des situations avérées puisque les enfants sont en mesure de verbaliser plus facilement leurs problèmes. Les enfants sont plus dépendants de l'adulte que les adolescents, ils les sollicitent donc plus facilement en cas de besoin. Pour un adolescent, il est plus délicat d'aborder un adulte et de lui confier ses soucis. Les adolescents auront tendance à utiliser des stratégies différentes pour faire sentir leur mal-être. Les éducateurs prenant en charge des adolescents devront donc être plus attentifs et poser des questions plus pertinentes afin d'obtenir des réponses cohérentes. Au travers de nos données récoltées, nous pouvons donc dire que notre hypothèse est confirmée pour les éducateurs accueillant des jeunes entre 15 et 20 ans, mais qu'elle est infirmée pour les jeunes de 10 à 15 ans.

5.5 Synthèse de l'analyse

Tout au long de notre enquête, nous avons constaté que la problématique du harcèlement, est un fait avéré en institution. Notre question de recherche était : **Comment l'éducateur repère-t-il les signes de harcèlement et subséquemment comment intervient-il ?** Grâce aux recherches effectuées et aux entretiens menés nous sommes dès lors à même de répondre à la question de la manière suivante :

- L'éducateur social sait repérer les signes du harcèlement. A travers notre première hypothèse, nous avons constaté que chacun des éducateurs interrogés possédait sa propre définition du harcèlement. Ils connaissent les signes pour autant que ces derniers soient repérables, mais les observent plus facilement au travers des comportements émanant de la victime. Les auteurs savent faire preuve de créativité pour leurrer l'adulte et parviennent ainsi à agir dans le dos de ces derniers (VAN HONTSE, 2014). Un éducateur sera donc plutôt alarmé par les réactions de la victime que par celles de l'auteur. Tout au long de nos entretiens nous avons remarqué que les éducateurs interrogés avaient tendance à confondre la notion de types d'agissement avec celle de conséquence pour la victime. Nous expliquons cela par le fait que c'est l'attitude de la victime qui est plus révélatrice pour le professionnel que certains gestes, mots ou échanges entre jeunes qui peuvent parfois paraître comme anodins et inoffensifs.

Le professionnel connaît les conséquences engendrées par le harcèlement. Au travers de notre quatrième hypothèse, nous avons aperçu que l'éducateur est capable de lister ces conséquences. Toutes émanent de la victime, les conséquences pour l'auteur étant laissées pour compte. En revanche, dans la pratique, nous avons vu qu'il était plus difficile de déceler des cas de harcèlement chez les jeunes âgés de 15 à 20 ans. Nos recherches ont démontré que les victimes étaient souvent condamnées au silence et qu'elles ne s'exprimaient pas sur ce qu'elles vivaient (CATHELINE, 2011). Les adolescents manifestent plus subtilement les situations de harcèlement et détournent le sujet, il est dès lors plus difficile pour l'adulte de remonter du mal être au harcèlement. Pour les éducateurs accueillant des enfants de 10 à 15 ans, il est plus facile de repérer ces situations, ces derniers se confiant plus spontanément auprès des éducateurs. Les signes émanant des enfants étant plus repérables aussi, il est plus facile pour un professionnel de déceler les cas de harcèlement (CATHELINE, 2011).

L'éducateur repère les signes du harcèlement au travers des éléments qu'il connaît et qu'il perçoit lors des échanges entre jeunes ou dans les changements d'attitude chez la victime. Pour ce qui est de l'auteur, nous avons constaté que les conséquences étaient plutôt d'ordre de la sanction. Aucun éducateur n'a parlé d'un éventuel mal-être de ce dernier. Nous remarquons, à travers cette recherche, que le travail avec l'agresseur est inexistant et qu'il passe par la sanction de ce dernier.

- Comment l'éducateur intervient-t-il ? Lorsqu'un jeune est placé en institution, il doit se familiariser avec un fonctionnement nouveau. « *Le placement crée une discontinuité dans les modes de vie de l'enfant et de ses activités sociales. L'enfant doit faire un travail de transition* » (POTIN, 2010). Le rôle de l'éducateur social est d'accompagner le jeune dans cette démarche afin de partager par la suite le quotidien des jeunes qu'il accueille. Cette vie en communauté est ponctuée de conflits. L'éducateur laisse parfois les jeunes autogérer leurs discordes pour autant que cela soit possible. Lorsqu'il doit intervenir, nous avons constaté lors de nos entretiens que la communication, le dialogue et la médiation semblaient être les outils privilégiés. L'éducateur peut aussi se reposer sur les

règlements et protocoles institutionnels pour justifier son action lors de résolutions de conflits. Comme expliqué dans nos recherches, il arrive que ces conflits donnent naissance à des situations de harcèlement. Nos entretiens nous ont démontré que les moyens et outils disponibles spécifiques à la gestion du harcèlement n'existaient pas en institution. Les éducateurs possèdent des moyens d'intervention propres au conflit, mais ceux concernant le harcèlement sont insuffisants. Des formations continues et des intervenants externes spécialisés dans le harcèlement peuvent aider les éducateurs face à la problématique, cependant ces moyens sont peu sollicités de la part des institutions. Nos enquêtes ont démontré que face au conflit et au harcèlement l'éducateur mobilise aussi des outils qui lui sont propres en fonction de son expérience, des jeunes qu'il accueille et des situations vécues. Les méthodes d'intervention sont donc autant variées qu'il y a de professionnels. Bien que chacun se repose sur son règlement interne, leur action se justifie par leur identité professionnelle. Les outils propres au harcèlement étant peu développés dans les institutions interviewées, la gestion de la problématique dépend donc principalement de l'éducateur qui doit y faire face et de sa relation à la situation.

Face aux situations de conflits et de harcèlement, le professionnel tend à s'appuyer sur les documents officiels dans son institution, mais possède une marge de manœuvre qui lui est propre.

Au travers de notre enquête, nous avons constaté que l'âge des bénéficiaires était une caractéristique importante à prendre en considération. Dans l'analyse de notre troisième hypothèse, nous affirmions que les éducateurs accueillant des jeunes de 10 à 15 ans ne disposaient pas de suffisamment de temps pour gérer les conflits alors que ceux accueillant les adolescents de 15 à 20 ans oui. A l'issue de notre travail, nous expliquons ce résultat ainsi :

- Les éducateurs encadrant des enfants de 10 à 15 ne disposent pas de suffisamment de temps pour gérer les conflits puisque ces derniers sollicitent beaucoup plus souvent l'adulte. Les enfants ont besoin de la présence de l'adulte dans bon nombre de leurs actions du quotidien. Ainsi, pour un enfant en conflit, il est plus naturel de chercher le soutien de l'éducateur. De plus, les enfants ont tendance à plus vite gérer les conflits par les affrontements physiques (CATHELINE, 2011). Ces signes étant plus visibles, l'éducateur intervient donc plus facilement et plus directement sur le problème.
- Les éducateurs encadrant des adolescents de 15 à 20 ans ont suffisamment de temps pour gérer les conflits. Les adolescents tendent à gérer leurs conflits par eux-mêmes, ils sont moins dépendants de l'adulte et ne cherchent pas forcément son soutien pour tirer au clair leurs situations de discordes. Quand un adolescent est harcelé, il se terre plus facilement dans le silence, il a honte de sa situation et, de ce fait, ne se confie pas ou que très peu à l'adulte. Les plus âgés mettent en place un harcèlement plutôt basé sur les paroles, de ce fait plus discret. Il peut ainsi échapper à la vigilance de l'adulte (CATHELINE, 2011). L'éducateur ne voyant pas tous les conflits qui se passent et les jeunes le sollicitant moins, il a ainsi moins de situations conflictuelles à gérer.

A l'issue de notre analyse, nous constatons que les conflits étant omniprésents, il est difficile pour un éducateur de les différencier des situations de harcèlement. En d'autres termes, les discordes étant quasi quotidiennes, il est possible que le professionnel ne se rende pas compte des proportions sous-jacentes qu'une situation implique. Les conflits

quotidiens, les diverses tâches découlant du métier, le nombre de jeunes ou les situations d'urgence peuvent biaiser la vigilance de l'adulte et, dès lors, entraîner des conséquences que le professionnel n'aurait pas vu venir. Les adultes ne sont pas toujours présents et vigilants, ce qui peut les rendre incapables d'observer et de gérer les brimades (CATHELIN, 2011).

Tout au long de notre enquête nous avons pu remarquer que les éducateurs manquaient d'outils concrets pour faire face au harcèlement. Ils disposent d'outils institutionnels propres au conflit, mais non pas au harcèlement. Nous avons, dès lors, constaté que beaucoup d'entre eux utilisent des moyens qui leur sont propres. Nous nous demandions à l'issue de notre mémoire dans quelles mesures chaque éducateur peut user de moyens personnels sans empiéter sur les pratiques de ses collègues ? En d'autres termes, comment un éducateur peut adapter ses outils dans un groupe de travail ou chacun fonctionne différemment ? Cette réflexion nous amène donc à repenser le travail d'équipe. « *Le « faire équipe » suppose donc une organisation des pratiques incluant des échanges entre les personnes. Il relève de la mise en place d'une synergie qui coagule les différences entre les individus rassemblés pour faire équipe* » (AMADO G. & FUSTIER, P., 2012, p.7 à 10). Il est donc important que chacun puisse trouver des moyens par lui-même, mais aussi que les équipes puissent travailler ensemble sur des moyens d'actions communes. Le travail en équipe prend alors tout son sens puisque c'est au travers de la collaboration entre les éducateurs que bon nombre de situations peuvent être désamorçées. Il est important pour un professionnel de trouver un juste milieu entre ses pratiques individuelles et celles mise en place par l'ensemble de l'équipe.

Pour terminer, nous observons que nous avons souvent exprimé le fait que les éducateurs ne repéraient pas toutes les situations de harcèlement. Il est important de nuancer ces propos en expliquant qu'un éducateur participe certes à toutes les tâches du quotidien des jeunes, mais que ce dernier n'est pas pour autant présent constamment dans l'institution. Les éducateurs travaillent en équipe et se transmettent des informations tout au long de la semaine. Les événements vécus par un éducateur en début de semaine ne sont peut-être pas autant significatifs que si un autre collègue avait vécu la même situation en fin de semaine. Chaque éducateur vit les situations conflictuelles avec sa propre sensibilité et sa manière de voir les choses. Dès lors, les événements n'ont pas la même importance pour tous. Il est donc primordial de comprendre qu'un éducateur ne voit pas les jeunes tous les jours et que de ce fait, il peut ne pas être mis au courant de certaines situations et que, de plus, la qualité des informations transmises dépend aussi de son rapport avec les événements qui se sont passés durant ses heures de prise en charge.

« Au niveau du tournus des éducateurs, on change beaucoup. Si je travaille le lundi et qu'un jeune me dit que ça s'est mal passé sa journée, je ne vais pas forcément l'écrire dans le journal de bord ou le transmettre à mon collègue. Si pour moi un jeune me dit le lundi et le vendredi que ça n'a pas été, pour moi, ça aura été deux jours durs dans la semaine, mais au final, il se sera peut-être plaint tous les jours à mon collègue aussi et finalement il y a un souci là-dedans. Ce sont des informations qui sont importantes à relever » (Entretien 9, E9).

A travers ces propos nous comprenons que la transmission des informations entre éducateurs est primordiale et que chaque événement autant anodin qu'il soit, doit être retranscrit ou transmis, puisque c'est souvent sur la durée, la fréquence et la répétition des événements que les éducateurs mettent le doigt sur des situations de harcèlement. Dès lors, le fait que le professionnel ne soit pas constamment présent auprès du jeune caractérise aussi la difficulté pour ce dernier de déceler ce genre de situations.

6. Conclusion

La conclusion de notre travail va s'articuler autour des bilans que l'on tire de ce mémoire ainsi que des perspectives professionnelles qui en découlent. Ce travail est né d'une réflexion communément arrivée lors de notre première formation pratique. Jeunes stagiaires, nous nous demandions comment, à l'avenir, nous serions en mesure de traiter les situations de harcèlement qui pourraient se présenter à nous. En tant qu'éducatrices sociales, avons-nous suffisamment de connaissances sur le sujet pour pouvoir y faire face ? Comment les éducateurs sociaux perçoivent-ils le phénomène et comment travaillent-ils afin d'y pallier ? Nos rencontres avec des éducateurs nous ont permis de compléter nos connaissances et de mettre en lumière différentes méthodes d'intervention face au conflit et au harcèlement. Ci-dessous, voici les bilans que nous relevons de l'ensemble de notre travail de Bachelor.

5.1 Bilan méthodologique

Afin de réaliser ce travail, nous avons dû respecter certaines étapes essentielles au bon déroulement du travail. Tout d'abord, nous avons dû cibler ensemble l'orientation que nous désirions donner à notre mémoire. La réalisation des questions de départ nous a permis de donner un fil rouge à notre travail. En partant des mêmes envies et des mêmes attentes, nous étions plus à même de donner un sens commun à cette recherche. Nous avons ensuite démarré notre cadre théorique. La quantité d'informations étant très vaste, nous avons proposé un premier cadre théorique bondé en informations concernant le harcèlement. Au fil du travail et en avançant dans nos démarches, nous avons pu synthétiser cette partie, compléter certains éléments et supprimer le superflu.

Certaines étapes nous ont demandé plus d'investissement. Par exemple, lors des premières rédactions de nos hypothèses, nous avons eu beaucoup de peine à les rédiger. Nous devons formuler des hypothèses cohérentes pour la suite de notre travail. Pour ce faire, plusieurs rédactions ont été nécessaires. Une fois la problématique et les hypothèses terminées, nous avons été en mesure de débiter les démarches relatives à nos entretiens.

Nous avons commencé par réaliser notre grille d'entretiens. En parallèle, nous avons entamé les démarches visant à contacter les institutions. Cette étape a été relativement facile pour nous, car nous avons pu profiter de nos connaissances de ces institutions pour approcher le personnel plus facilement. La principale difficulté rencontrée lors de notre deuxième partie du travail de Bachelor a été la réalisation de la grille d'entretiens et la préparation aux entretiens. En effet, nous avons mené six entretiens chacune et, dès lors, nous avons dû, au préalable, travailler sur la compréhension commune des questions et sur les éventuelles réponses attendues pour chacune afin de pouvoir jouir de réponses exploitables et pertinentes.

Les entretiens avec les professionnels ont été une étape très enrichissante. Durant ces temps, nous avons pu échanger avec des professionnels et recueillir de précieuses informations quant à leur pratique. Nous avons pu étayer ces entretiens grâce aux liens possibles avec les théories apportées. L'articulation entre la théorie et la pratique a été bénéfique pour notre analyse.

L'ensemble du travail a été conséquent pour nous deux. Il nous a demandé beaucoup de temps et de patience. Arrivées au terme de notre rédaction, nous avons procédé à un

remaniement complet du travail. Le cadre théorique a été remodelé, peaufiné et amélioré une fois l'analyse terminée. Nous avons choisi de réorganiser les axes théoriques présentés afin d'améliorer la qualité du travail, lui donnant ainsi une suite logique tant pour le lecteur que pour nous-mêmes. Ainsi présenté, notre travail offre une vue d'ensemble sur notre démarche, sur nos questionnements, mais aussi sur les points que nous avons voulu mettre en lumière.

Au début du travail, nous souhaitions le terminer en même temps que la fin de nos stages respectifs. Nous nous sommes vite rendues compte que nos stages et nos horaires respectifs constituaient un frein conséquent. Nous avons donc communément pris la décision de terminer ce travail une fois nos stages terminés, ceci nous permettant de nous consacrer uniquement à ce dernier et de pouvoir ainsi travailler calmement afin de proposer un travail de qualité.

D'un point de vue critique, à l'issue de ce travail, nous pensons que notre grille d'entretiens aurait pu être améliorée. Nous avons créé un questionnaire qui nous semblait être en parfaite adéquation avec les éléments recherchés lors de nos entretiens. Cependant, nous estimons que certaines questions auraient pu être modifiées, d'autres supprimées et de nouvelles ajoutées. C'est lors de notre travail d'analyse et d'interprétation des résultats que de nouveaux questionnements sont apparus et que de nouvelles idées ont émergé.

5.2 Bilan personnel et professionnel

D'un point de vue personnel, c'est la thématique du harcèlement qui nous a interpellées pour ce travail. Nous trouvons pertinent de réaliser ce travail à deux étant donné que nous étions intéressées par une même thématique. Lors de notre formation, notre collaboration a souvent été un atout. Nous avons eu l'opportunité de travailler ensemble dans quelques travaux conséquents et nos méthodes de travail se complétaient parfaitement. Notre collaboration nous a permis de nous familiariser avec la notion de travail d'équipe prépondérante et indispensable pour nos futures carrières. Nous avons constaté qu'il n'est pas toujours simple d'échanger et de s'accorder lorsque les points de vue diffèrent, mais tout au long de notre travail nous avons su communiquer franchement et mettre en avant nos compétences afin que le climat de travail soit propice tant pour l'une que pour l'autre. Le travail d'équipe est nourri par une réflexion différente, par des visions et approches distinctes. Ce qui compte au final c'est de trouver ensemble les solutions pour parvenir aux résultats attendus. Nous nous sommes complétées et avons su nous motiver et nous encourager tout au long de sa réalisation.

D'un point de vue professionnel, ce mémoire nous a permis d'enrichir notre pratique professionnelle ainsi que notre positionnement face à la notion de harcèlement. Il s'agit là d'un thème encore trop peu abordé en institution, ce qui nous donne des motivations professionnelles quant aux apports que nous pourrions mettre en place dans nos futurs établissements de travail. A l'issue de ce travail, nous sommes en mesure de nous demander comment nous, professionnelles, pourrions rendre ce travail de Bachelor concret lors de nos carrières. Cela permet de nous ouvrir à une réflexion nouvelle. Notre métier nous offre la possibilité de suivre des formations continues, des perfectionnements. Il nous revient de saisir ces opportunités pour construire notre profil professionnel et pour exploiter nos compétences.

A l'issue de cette collaboration, nous sommes fières du chemin parcouru, des étapes franchies et nous constatons que, malgré la charge de travail, la surcharge de notre fin de

formation, et nos éventuels désaccords, nous avons su mobiliser un outil qui a été primordial : notre amitié.

5.3 Nos objectifs

Au début du travail, nous nous étions fixées des objectifs :

- Nous avons été en mesure de questionner des éducateurs et d'échanger avec eux quant à leurs connaissances en matière de harcèlement.
- Nous avons pris conscience du rôle que l'éducateur social utilise face au conflit et face au harcèlement ainsi que les outils dont il dispose. Nous avons constaté que peu d'éléments sont mis en place en institution pour prévenir le harcèlement et qu'il est propre à chaque éducateur de se renseigner et d'agir selon les situations vécues.
- Nous avons pu identifier et approfondir une thématique qui a été et sera présente dans nos futures carrières professionnelles.
- Nous avons pu identifier des outils utiles pour faire face au harcèlement. Effectivement, en ce qui concerne la notion de conflits, beaucoup d'outils sont proposés et mis à disposition dans les institutions et nous avons vu qu'il en est pas de même pour le harcèlement. Nous avons tout de même pu identifier certains outils comme les protocoles en matière de gestion de conflits et les règlements institutionnels sur lesquels s'appuyer.
- Nous avons su collaborer à deux, avec professionnalisme, investissement et motivation sur un travail de longue durée. Nous avons su nous mettre d'accord et faire preuve de patience, de tolérance et de sérieux pour la réalisation de notre travail de Bachelor.
- Nous avons mené une démarche de recherche, en étant capables de trier les informations retenues et en sachant nous appuyer sur différentes sources afin de structurer de façon constructive notre travail.

Les objectifs que nous souhaitions atteindre ont été acquis. Nous terminons ce travail en ayant développé certaines compétences, notamment celles liées à la posture de recherche et à la posture réflexive.

5.4 Limites de la recherche

Tout au long de notre travail, nous avons été confrontées à certaines limites.

- Premièrement, la surcharge de travail étant conséquente, il a été difficile, pour nous, d'avancer nos recherches lors de notre période de stage. Il n'était pas toujours évident de conjuguer les retours à l'école, le rapport de stage, le travail et les horaires irréguliers. Nous avons mal anticipé cela et, de ce fait, nous avons pris plus de temps pour réaliser notre partie d'analyse et terminer le mémoire.
- Au départ du travail, nous pensions enquêter dans plusieurs institutions. La réalité est que face aux grandes sollicitations de la part des étudiants pour leurs travaux respectifs, bon nombre d'entre elles n'acceptent qu'un certain quota d'entretiens. Il est donc difficile de trouver un grand nombre d'institutions pour nos recherches, surtout lorsque nous ne les connaissons pas. Nous avons, dès lors, décidé de

cibler nos recherches dans trois institutions que nous connaissons personnellement afin de faciliter les démarches.

5.5 Pistes d'action concrètes

Tout au long de notre travail, nous avons pu découvrir les méthodes d'intervention des éducateurs face aux conflits et situations de harcèlement. En guise de conclusion à ce travail, nous avons décidé de mettre en lumière certaines méthodes utilisées par divers réseaux de prévention offrant ainsi quelques pistes d'actions concrètes. Dans le cas où nous nous retrouvons confrontées à la problématique du harcèlement, nous espérons être en mesure de les déceler, mais aussi d'y faire face. Voici ci-dessous quelques idées en terme de prévention mais aussi d'action :

- « *La prévention du harcèlement passe par une éducation de l'enfant* » (FRAISSE, 2015, p.57). Il est important de sensibiliser les jeunes à la problématique. La première sensibilisation possible se fait au travers de la discussion. En tant qu'adulte, en tant qu'éducateur, il est important de traiter la thématique, d'ouvrir des débats avec les jeunes, d'offrir des temps de parole pour discuter. Les éducateurs peuvent aussi s'appuyer sur divers supports appréhendant la thématique. Il existe, tout d'abord, divers livres, comme ceux cités dans nos sources, mais aussi un grand nombre de films, séries et documentaires traitant de la thématique du harcèlement et sensibilisant les jeunes à cette dernière : *Harcèlement scolaire (Docu-Reportage)*, 2011, Sabrina Van Tassel ; *Harcelée*, 2015, Branden Kramer, *Marion 13 ans pour toujours*, 2016, Bourlem Guerdjou ; *13 reasons why*, 2017, Brian Yorkey ; *Ma vie de Courgette*, 2016, Claude Barras. Ces supports peuvent être un outil utile pour amener la situation auprès des jeunes et approcher ainsi la thématique.
- Comme mentionné dans notre synthèse d'analyse, les adolescents ont parfois honte ou peur de parler de leur situation auprès de l'adulte. Les institutions peuvent, dès lors, proposer des adresses ou numéros utiles pour que les jeunes puissent solliciter l'aide d'intervenants extérieurs. Il serait judicieux de créer un flyer spécifique au harcèlement mettant en avant les contacts possibles et que ce flyer soit visible et accessible facilement en institution. Par exemple, la brochure pourrait inciter les jeunes à utiliser des plateformes internet comme jeuneetviolence.ch ou ciao.ch. Le site jeuneetviolence.ch est une plateforme sur laquelle les jeunes ont accès à bon nombre d'informations concernant le harcèlement : <http://www.jeunesetviolence.ch/> ; la plateforme ciao.ch met aussi à disposition des adresses et forums pour que les jeunes puissent trouver des réponses sur divers sujets dont le harcèlement : <http://www.ciao.ch/f/> .
- A l'Université de Berne, un programme anti-harcèlement appelé Be-Prox a été mis en place. Ce dernier consiste à lutter contre la violence chez les enfants dès leur plus jeune âge en sensibilisant les enseignants. Ce programme se compose de huit sessions de formations durant lesquelles les enseignants développent leurs connaissances en matière de harcèlement et de cyberharcèlement ([Jeuneetviolence.ch](http://jeuneetviolence.ch)). Il serait intéressant que des éducateurs sociaux puissent participer à ce programme afin de pouvoir eux aussi élargir leurs connaissances en la matière.
- Les peacemakers. La médiation est un outil très souvent utilisé par les éducateurs. Dès lors, le projet peacemaker propose de mettre en avant la médiation par les pairs. Pour ce projet, « *Des élèves élus dans leur classe apprennent, durant une semaine thématique consacrée au thème « violence et paix », à jouer les arbitres* ».

dans des situations houleuses qui peuvent survenir dans les préaux et à les gérer en gardant la tête froide » (Jeuneetviolence.ch). Les éducateurs pourraient mettre en place ce système en institution, donnant ainsi le rôle de peacemaker à un des jeunes du groupe. Les jeunes apprennent ainsi à se responsabiliser et à gérer leur conflit entre eux, ce qui renforcerait aussi l'autogestion du conflit. Le personnel encadrant, dans notre cas les éducateurs, serait aussi amené à suivre une formation continue et de ce fait développerait leur connaissance sur la thématique du harcèlement. Des journées ou semaines pour la paix sont aussi organisées afin de sensibiliser l'ensemble des jeunes accueillis. Le site peacemaker permet de se renseigner sur l'ensemble du projet : <http://www.ncbi.ch/fr/projets/peacemaker/>

- Les éducateurs peuvent s'appuyer sur le légal s'ils sont amenés à devoir gérer des situations de harcèlement entre jeunes. La loi peut intervenir. Dans le Code Civil Suisse (CCS) et le Code pénal Suisse¹⁴ (CPS), les injures (art. 177 du CP), les menaces (art. 180 du CP), la calomnie et la diffamation (art. 173) et la violence, les menaces et le harcèlement (art. 28b du CC) sont interdites par la loi Suisse. Une situation de harcèlement peut être dénoncée à la police se retrouver face un juge. Il est de notre devoir, en tant qu'éducateur social, de garder cette option si besoin est (CONFEDERATION SUISSE, 2017).

¹⁴ Cf annexe 7 : articles du Code Civil et du Code Pénal Suisse

6. Sources

6.1 Bibliographie

ANSERMET, M., & D. Jaffé, P. (2013). *Harcèlement entre pairs à l'école : définitions dans tous ses états*. D. Jaffé, P., Moody, Z., Piguët, C., & Zermatten, J., (Ed.), *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école*. (p.17). Sion: Institut universitaire Kurt Bösch. 178 pages.

BELLON J.-P., GARDETTE B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Paris. Fabert. 204 pages.

BILHERAN A. (2009). *Harcèlement. Famille, institution, entreprise*. Paris. Armand Colin. 253 pages.

CATHELIN, N. (2015). *Le harcèlement scolaire : Que sais-je ?* Numéro 4038. Paris. Presse Universitaire de France. 128 Pages.

FRAISSE N. (2015). *Stop au harcèlement : le guide pour combattre les violences à l'école et sur les réseaux sociaux*. Calmann-Levy. 50 Pages.

GAGNE, F. & MARCOTTE, N. (1995). *Le harcèlement sexuel en milieu scolaire – recueil d'activité pour les élèves*. Québec. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. 88 pages.

HIRIGOYEN, M. (1998). *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*. Paris. La découverte et Syros. Pocket. 251 Pages.

JAFFE, D.P. & al. (2013). *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école*. Sion. IUKB, Institut Universitaire Kurt Bösch. 178 Pages.

JOSEFSBERG, R. (1997). *Internat et séparation, des outils éducatifs ?* Ramonville Saint-Agne. Erès. Collection l'éducation spécialisée au quotidien. 152 pages.

LASCOUX, J.-L. (2001). *Pratique de la médiation, une méthode alternative à la résolution des conflits*. Issy-les-Moulineaux Cedex. ESF éditeur. Collection formation permanente. 222 pages.

LEPAGE-CHABRIAS, M. (1996). *Réussir le placement des mineurs en danger. Manuel à l'usage des éducateurs*. Paris. L'Harmattan. Collection technologie de l'action sociale. 172 pages.

LEYMANN, H. (1996). *La persécution au travail*. Paris. Seuil. 231 pages.

LOUBAT, J.-R. (1999). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux, théorie, cas, réponses*. Paris. Dunod. Collection Action Sociale. 292 pages.

OLWEUS, D. (1999). *Violence entre élèves, harcèlement et brutalité, les faits, les solutions*. Paris. ESF. 108 pages.

OXLEY, J. (2007). *Les conséquences du normatif institutionnel : gérer des places tout en faisant une place à l'enfant*. « Mélodrame et mélo-dit de la séparation (p.97.102) ». Toulouse. Editions Erès. 224 pages.

PRIGENT, Y. (2007). *Face au harcèlement, face au harcèlement moral*. Paris. Desclée de Brouwer. 80 pages.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod. 287 pages.

ROMANO H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire, Victimes, auteurs : que faire ?* Paris. Dunod. 215 Pages

ROUZEL, J. (1998). *Le quotidien dans les pratiques sociales*. Montpellier. Champ social éditions. 40 pages.

SCOHY, N. (2013). *Prévenir et résoudre les conflits au travail dans le secteur médico-social, autodiagnostiquer ses attitudes, identifier les causes de conflits, appliquer une méthode de résolution*. Issy-les-Moulineaux Cedex. ESF éditeur. Collection les guides direction(s). 172 pages.

6.2 Articles

AMADO G. & FUSTIER, P. (2012). « *Faire équipe* ». Nouvelle revue de psychologie. N°14. P.7 à 10. Toulouse. Erès. 264 pages.

ASSAILY et al. (2012). « *L'adolescence et les conduites à risque* ». MAIF, assureur militant. 20 pages.

BRESSON, N. (2001). « *Le bouc-émissaire : un élève en danger* ». Les collectifs du Cirp, cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques. Volume 2. Lyon. Pages 311 à 317.

BRESSON, N. (2014). « *Situations de harcèlement et phénomène de bouc-émissaire à l'école* ». Conférence. 18 pages.

BROOthaerts, N. (2010). « *Dossier pédagogique 'Stop au Cyber-harcèlement* ». Bruxelles. Child Focus. 72 pages.

CASSITTO, M & al. (2004). « *Qu'est-ce que le harcèlement sur le lieu de travail* » ? Série protection de la santé des travailleurs. Numéro 4. Organisation mondiale de la santé. 40 pages.

CATHELIN N & al. (2011). « *Le harcèlement entre élèves, le reconnaître, le prévenir, le traiter* ». Direction générale de l'enseignement scolaire. 40 Pages.

CHAUVAUD, F., GARDES, J., MONCELET, C., Vernois, S. (2012). « *Boucs-émissaires, têtes de turcs et souffre-douleur* ». Presse universitaire de Rennes. www.pur-editions.fr. 15 pages.

DRAY, D. (2007). Adolescents et éducateurs : du « choc des mondes » à l'entrecroisement de cultures. *Adolescence*, 2007/1 n°59, 45-60.

GREBERT, J & al. (2007). « *Plan d'études cadre PEC – Educatrice sociale ES, Educateur social ES* ». SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social. OrTra S Organisation faîtière suisse du monde du travail du domaine social. 33 pages.

GRÜTTER, K & RYTER, A. (2007). « *Une question de limites, Harcèlement sexuel – un thème de discussion à l'école professionnelle, guide pratique à l'usage de la direction* ». Bureaux de l'égalité des cantons de BL, BE et ZH avec la coopération de Bildbar. 27 pages.

HUWILER, K. (2006). « *Le placement dans une famille d'accueil ou dans un foyer exige beaucoup de la part des professionnels* ». Sécurité Sociale CHSS 5. P.255 à 259.

JAFFE & al. (2012). « *Résultats de l'enquête IUKB & HEP-VS* ». Harcèlement entre pairs. Numéro 2. 1951 Sion. Résonances. 54 Pages.

LURIN et al. (2008). « *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents, évaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève* ». Service de la recherche en éducation. 181 pages.

MARAQUIN, C. (2009). « *Se sentir « chez soi » en institution ?* ». VST-Vie sociale et traitements 2009/3. N°103. P.36 à 39.

POTIN, Y. (2008-2009). « *La gestion des conflits dans les organisations* ». CREG, Centre de Ressources en Economie Gestion. Académie Versailles. 15 pages.

POTIN, E. (2009). « *Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil* ». Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche. N°8. 26 pages.

REVAZ N. & al. (2012). « *Regard d'une médiatrice* ». Harcèlement entre pairs. Numéro 2. 1951 Sion. Résonances. 54 Pages.

SECO. (2013). « *Mobbing et autres formes de harcèlement, protection de l'intégrité personnelle au travail* ». Berne. Direction du travail. 47 pages.

SECO. (2005). « *Mobbing, description et aspects légaux* ». Berne. Direction du travail. 36 pages.

SOLIOZ, E. (2013). « *Indications de réalisation pour les travaux écrits* ». Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié.

SOLIOZ, E. (2016). « *Travail de Bachelor, l'éthique de la recherche* ». Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié.

VAN HONTSE, C. (2014). « *Le cyberharcèlement, quand le harcèlement scolaire se poursuit en dehors de l'école* ». Bruxelles. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL.

VIAL, M. (2009). « *Figures de la médiation dans un dispositif d'accompagnement professionnel* ». Provence : université de Provence. Ariane Sud. Café Sud. 22 pages.

WACQUEZ, J. « *Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur* ». 46 pages.

ZATTI, K, B. (2005). « *Le placement d'enfants en Suisse, analyse, développement de la qualité et professionnalisation* ». Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice. 71 pages.

6.3 Cyberographie

ARTIAS. (2016). (Consulté, le 22.11.2016). « Mineur-e-s : placement des mineur-e-s hors du foyer familial ». *Guide Social Romand*. <http://www.guidesocial.ch/fr/fiche/226/>

CHAPOIX, G. (2014). (Consulté, le 29.07.2017). « Autogestion et médiation : ça rime ou ça rame ? ». Fédération des maisons médicales. <http://www.maisonmedicale.org/Autogestion-et-mediation-ca-rime.html>

- CONFEDERATION SUISSE. (2017). (Consulté, le 01.08.2017). « Code Civil Suisse ». Confédération Suisse. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>
- CONFEDERATION SUISSE. (2017). (Consulté, le 01.08.2017). « Code Pénal Suisse ». Confédération Suisse. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/31.html>
- DERVAUX, S. (2007). (Consulté, le 27.07.2017). « La médiation éducative : un rôle de « tampon » dans la relation pédagogique et éducative ». *Un site de ressources pour la paix*. http://www.irenees.net/bdf_fiche-experience-632_fr.html
- DIETRICH, E. (Consulté le 10.11.2016). Victimes, bourreaux et bouc-émissaires. Psycho-textes. <http://www.psycho-ressources.com/bibli/victimes-bourreaux.html>
- FIL SANTE JEUNESSES. (2015). (Consulté, le 25.07.2017). « Les conséquences du harcèlement ». Fil Santé Jeunes : pouvoir en parler. <http://www.filsantejeunes.com/les-consequences-du-harcèlement-6829>
- JEUNES ET VIOLENCES. (2017). (Consulté, le 01.08.2017). « *Le harcèlement, une violence invisible aux conséquences importantes* ». Jeunes et violences. <http://www.jeunesetviolence.ch/fr/themes/prevention-ecole/prevention-du-harcèlement.html>
- LAROUSSE (2016). (Consulté, le 18.11.2016). « Bouc-émissaire ». Larousse. <http://www.larousse.fr/>
- LAROUSSE (2016). (Consulté, le 18.11.2016). « Conflit ». Larousse. <http://www.larousse.fr/>
- LAROUSSE (2016). (Consulté, le 08.11.2016). « Harcèlement ». Larousse. <http://www.larousse.fr/>
- LAROUSSE (2016). (Consulté, le 17.11.2016). « Placement ». Larousse. <http://www.larousse.fr/>
- LJe. (2000). (Consulté, le 22.11.2016). « Loi en faveur de la jeunesse ». <http://www.shvr.ch/DOC/Archiv/Imprimvs/RL/RL%2095%2020000511%20Loi%20en%20faveur%20de%20la%20jeunesse.pdf>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. (2011). (Consulté, le 25.07.2017). « Les conséquences du harcèlement ». Agir contre le harcèlement à l'école. 6 pages. <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/les-consequences-du-harcèlement1.pdf>
- ROCHAT, M. (2015). (Consulté, le 04.09.2016). « Un à deux élèves par classe sont victimes de harcèlement en Suisse ». RTS info. <http://www.rts.ch/info/suisse/6718365-un-a-deux-eleves-par-classe-sont-victimes-de-harcèlement-en-suisse.html>
- ROUHIER, C. (2006). (Consulté, le 24.11.2016). « Vivre ensemble ». irenees. http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-123_fr.html

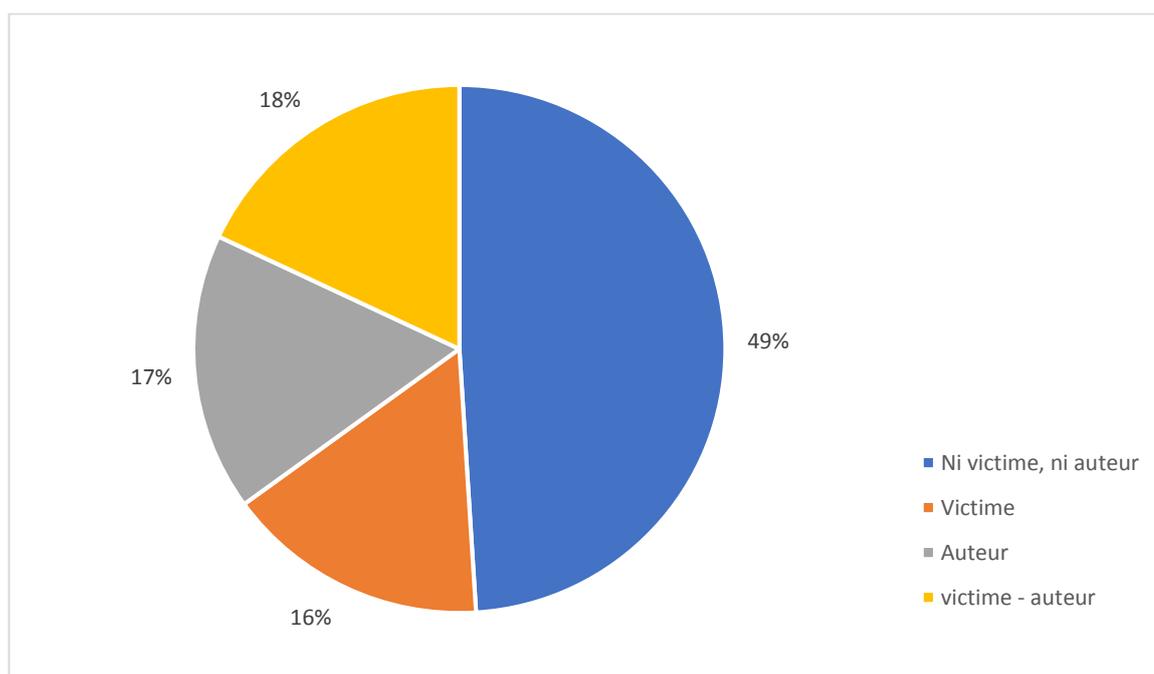
7. Annexes

8.1 Annexe 1 : Statistiques menées en Valais

Ce tableau de l'étude de Olivier Duperrex et Rebecca Ruiz tirée de l'étude menée en Valais en 2012 « Agir dans les tranchées de l'école » qui montre que le harcèlement est l'acte de violence le plus récurrent.

	Victimes	Auteurs
Harcèlement	11%	13%
Participation à une bagarre		5%
Vol	1%	4%
Menaces	3%	1%
Détérioration d'affaires personnelles	3%	3%
Coups physiques	2%	2%
Prendre une arme pour aller à l'école		2%
Racket	1%	1%

Toujours selon la même étude, voici le graphique qui montre qu'un élève sur deux est impliqué dans du harcèlement.



8.2 Annexe 2 : Article de loi en faveur de la jeunesse (LJE)

Article premier Champ d'application

¹ La présente loi s'applique aux enfants et aux jeunes domiciliés ou séjournant dans le canton.

² Par enfant, il faut entendre tout être humain âgé de moins de 18 ans.

³ Par jeune, il faut entendre tout être humain âgé de moins de 25 ans.

Art. 2 Principes

¹ La responsabilité de pourvoir aux soins, à l'entretien et à l'éducation de l'enfant incombe en premier lieu à ses parents.

² Toute décision prise en vertu de la présente loi doit l'être dans l'intérêt supérieur de l'enfant, dans le respect des droits fondamentaux de toutes les personnes concernées et du principe de subsidiarité.

³ L'enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question le concernant ; son avis est pris en considération en tenant compte de son âge et de son degré de maturité.

Art. 3 Buts

La loi poursuit les buts suivants :

- a) la promotion de conditions favorisant un développement harmonieux des enfants et des jeunes ;
- b) le soutien aux projets intéressant la jeunesse et/ou conçus par elle ;
- c) le soutien aux différents organismes de jeunesse ou s'occupant de la jeunesse, notamment les associations socio-culturelles et sportives et les associations de parents ;
- d) la prévention des situations et des facteurs mettant en danger les enfants et les jeunes ainsi que la promotion de comportements responsables pour la santé ;
- e) la protection des enfants menacés, vivant à l'intérieur et hors du milieu familial ;
- f) l'offre de prestations spécialisées à l'intention notamment des enfants, des parents et des enseignants (LJe, 2000).

8.3 Annexe 3 : Réponses éducatives face aux besoins d'un jeune

Voici ci-dessous, certaines réponses éducatives face aux besoins d'un jeune : (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996).

Attentes du jeune	Réponses éducatives les plus efficaces
Structuration normative	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découverte de « l'interdit » ▪ Identité culturelle : <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de modèles d'identification qui peut aller jusqu'à la recherche de substituts parentaux ; - Sentiment d'appartenance à un groupe de pairs spontanément reconnus comme tels ; - Acquisition d'une certaine autonomie sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Règlement, fermeté, transgressions sanctionnées. ➔ Adultes perçus comme forts, sécurisants, reconnaissants et respectant l'identité du jeune La cohésion d'une équipe autour d'une éthique commune ➔ Petits groupes homogènes, autonomes par rapport aux autres. ➔ Découverte du monde extérieur et de son fonctionnement : <ul style="list-style-type: none"> -gestion de l'argent -démarches administratives et autres -responsabilité sexuelle -exercice de responsabilités diverses.
Besoins relationnels et affectifs	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogue ▪ Etre reconnu et aimé ▪ Confiance en l'adulte ▪ Découverte de soi ▪ Libération du souvenir 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Ecoute et accueil de la parole du jeune ➔ Accueil et acceptation du jeune tel qu'il se révèle ➔ Confiance dans ses possibilités d'évolution <ul style="list-style-type: none"> -Accueil et respect de la parole du jeune -Responsabilités confiées ➔ Réflexion avec le jeune sur ses préoccupations <ul style="list-style-type: none"> -Responsabilités au sein d'activités diverses ➔ Dimension thérapeutique parfois atteinte spontanément lorsque les conditions ci-dessus sont réunies. Parfois provoquée en entretiens ou autres moyens thérapeutiques.

8.4 Annexe 4 : Les 45 agissements de Leymann

Voici, ci-dessous la liste des quarante-cinq agissements qui constituent le mobbing selon Leymann (1996) :

1. Agissements visant à empêcher la victime de s'exprimer

- Le supérieur hiérarchique refuse à la victime la possibilité de d'exprimer
- La victime est constamment interrompue
- Les collègues l'empêchent de s'exprimer
- Les collègues hurlent, l'invectivent
- Critiquer le travail de la victime
- Critiquer sa vie privée
- Terroriser la victime par des appels téléphoniques
- La menacer verbalement
- La menacer par écrit
- Refuser le contact (éviter le contact visuel, gestes de rejet...)
- Ignorer sa présence, par exemple en s'adressant exclusivement à des tiers

2. Agissements visant à isoler la victime

- Ne plus lui parler
- Ne plus se laisser adresser la parole par elle
- Lui attribuer un poste de travail qui l'éloigne et l'isole de ses collègues
- Interdire à ses collègues de lui adresser la parole
- Nier la présence physique de la victime

3. Agissements visant à déconsidérer la victime auprès de ses collègues

- Médire d'elle ou la calomnier
- Lancer des rumeurs à son sujet
- Se gausser d'elle, la ridiculiser
- Prétendre qu'elle souffre d'une maladie mentale
- Tenter de la contraindre à un examen psychiatrique
- Railler une infirmité
- Imiter la démarche, la voix, les gestes de la victime pour mieux la ridiculiser
- Attaquer ses convictions politiques ou ses croyances religieuses
- Se gausser de sa vie privée

- Se moquer de ses origines, de sa vie privée
- La contraindre à un travail humiliant
- Noter le travail de la victime inéquitablement et dans des termes malveillants
- Remettre en question, contester les décisions de ses victimes
- L'injurier dans des termes obscènes et dégradants
- Harceler sexuellement la victime (gestes et propos)

4. Discréditer la victime dans son travail

- Ne plus lui confier de tâche
- La priver de toute occupation et veiller à ce qu'elle ne puisse en trouver aucune par elle-même
- La contraindre à des tâches totalement inutiles et/ou absurdes
- Lui donner sans cesse des tâches nouvelles
- La charger de tâches très inférieures à ses compétences
- Lui faire exécuter des travaux humiliants
- Confier à la victime des tâches exigeant des qualifications très supérieures à ses compétences, de manière à la discréditer

5. Compromettre la santé de la victime

- Contraindre la victime à des travaux dangereux ou nuisibles à la santé
- La menacer de violences physiques
- L'agresser physiquement, mais sans gravité, "à titre d'avertissement"
- L'agresser physiquement, sans retenue
- Occasionner volontairement des frais à la victime dans l'intention de lui nuire
- Occasionner des dégâts au domicile de la victime ou à son poste de travail
- Agresser sexuellement la victime.

8.5 Annexe 5 : Conséquences du harcèlement selon l'OMS

Le modèle proposé par l'OMS (2004) est le suivant :

Troubles psychopathologiques	Troubles psychosomatiques	Troubles du comportement
<ul style="list-style-type: none"> - Réactions d'anxiété - Apathie - Réactions d'évitement - Problèmes de concentration - Humeur dépressive - Réactions de peur - Réminiscences - Hyperexcitation - Insécurité - Insomnies - Pensées dérangeantes - Irritabilité - Absence d'initiatives - Mélancolie - Versatilité - Cauchemars récurrents 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypertension artérielle - Crise d'asthme - Palpitations cardiaques - Cardiopathie coronarienne - Dermate - Chute de cheveux - Céphalées - Douleurs des articulations et douleurs musculaires - Perte de poids - Migraines - Douleurs d'estomac - Ulcères d'estomac - Tachycardie 	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions auto-et hétéroagressives - Troubles de la nutrition - Consommation accrue d'alcool et de médicaments - Consommation accrue du tabac - Dysfonctionnement sexuel - Isolement social

8.6 Annexe 6 : Grille d'entretien

Hypothèses	Objectifs	Questions	Questions de relance	Indicateurs / à rebondir
L'éducateur social ne repère pas les signes spécifiques du harcèlement.	Savoir comment les éducateurs définissent le harcèlement	Comment définiriez-vous le harcèlement ?	Quels types de harcèlement connaissez-vous ? Le harcèlement implique-t-il une notion de répétition selon vous ? Le harcèlement implique-t-il une notion de durée selon vous ?	<input type="checkbox"/> Type (verbal, physique, psychique, etc.) <input type="checkbox"/> Répétition / Fréquences <input type="checkbox"/> Durée
	Savoir quels signes de harcèlement sont connus par les éducateurs	Quels types d'agissements relatent, selon vous, de comportements propres au harcèlement ?	Quels sont, selon vous, les signes plus spécifiques qui témoignent de la présence de harcèlement entre jeunes ?	45 agissements de Leymann ; les 5 sous-groupes : <input type="checkbox"/> Agissements visant à empêcher la victime de s'exprimer <input type="checkbox"/> Agissements visant à isoler la victime <input type="checkbox"/> Agissements visant à déconsidérer la victime auprès de ses collègues <input type="checkbox"/> Décréditer la victime dans son travail <input type="checkbox"/> Compromettre la santé de la victime
	Savoir à quelle fréquence les éducateurs ont été	Avez-vous déjà vécu une situation de harcèlement au sein de votre établissement ?	Quand ? combien de fois depuis que vous travaillez là ?	

	témoins de harcèlement dans le cadre de leurs fonctions		Combien de temps ces situations ont-elles duré ?	
	Savoir quels ont été les signes les plus marquants pour les éducateurs face à des situations de harcèlement	Quels signes vous ont amenés à dire qu'il s'agissait de harcèlement ?	De façon plus précise, quels ont été les signes qui vous ont alarmés, vous, dans les situations de harcèlement vécues ?	
<i>L'éducateur social repère les situations conflictuelles mais ne les gère qu'au cas par cas en fonction des faits observés ou alors laisse les jeunes autogérer leurs conflits.</i>	Connaître le rôle de l'éducateur lorsqu'une situation de harcèlement a été conscientisée	Quel rôle jouez-vous lorsqu'un conflit apparaît entre jeunes ?	Vous arrive-t-il de laisser les jeunes gérer seuls leurs conflits ?	3 rôles de gestion de conflit : <input type="checkbox"/> Le juge ou policier <input type="checkbox"/> L'arbitre <input type="checkbox"/> Le médiateur
	Connaître les outils et méthodes quant à la résolution de conflit mise en place par l'éducateur et par l'institution	Comment résolvez-vous un conflit entre jeunes ?	Quels moyens mettez-vous en œuvre pour parvenir à résoudre un conflit ? Quels moyens sont mis en place dans votre institution concernant la résolution de conflit ?	
	Connaître le moyen d'intervention privilégié	Quelle réaction adoptez-vous lorsqu'un jeune vient vous	<input type="checkbox"/> gestion immédiate du conflit <input type="checkbox"/> gestion au travers de discussion	

	par l'éducateur	faire part d'un conflit ?	avec chacune des parties <input type="checkbox"/> gestion après prise de recul <input type="checkbox"/> auto-gestion du conflit par personnes en conflit	
	Connaître le rôle et la position adoptée par l'éducateur social après une situation conflictuelle répétée	Si une situation se répète avec un même jeune, abordez-vous le problème de la même manière que s'il s'agissait de la première fois que ce conflit avait lieu ?	Mettez-vous en place d'autres choses ? Le sujet est-il éventuellement amené au reste de l'équipe ? en colloque ? au chef ? Si un jeune vient plus régulièrement, considérez-vous la répétition comme un signe plus grave/important du harcèlement ?	
<i>L'éducateur social ne possède pas suffisamment d'outils et de ressources afin de faire face au harcèlement.</i>	Prendre conscience de la place qu'occupe le conflit dans la profession d'éducateur	A quelle fréquence intervenez-vous dans des conflits entre jeunes ?	En termes de jours ? semaines ? mois ? années ?	
	Connaître le point de vue de l'éducateur par rapport au lien institution-harcèlement	Considérez-vous le milieu institutionnel, comme étant un milieu favorable au harcèlement ?		
	Connaître les outils sont mis à disposition par les institutions pour	L'institution dans laquelle vous travaillez met-elle quelque chose en place pour		

	prévenir / agir contre le harcèlement	prévenir le harcèlement ? Quelles préventions existent ?		
	Connaître les outils et pratiques utilisées par l'éducateur pour introduire au mieux le placement en institution du jeune	Au moment de l'accueil ou lors d'une autre étape de son placement, le jeune est-il informé des possibilités qui existent au sein de l'institution pour s'exprimer sur d'éventuelles situations de harcèlement vécues ?	Si oui → où ? quand ? comment ? combien de fois ? Si non → pourquoi ?	<input type="checkbox"/> Informations transmises lors de l'accueil <input type="checkbox"/> La stigmatisation / l'étiquette donnée au jeune
	Savoir si pour un éducateur, d'un placement mal mis en place peut découler des situations de harcèlement	Pensez-vous qu'il existe un lien entre la qualité du placement et les comportements qui découleront à la suite de ce dernier ?	Pensez-vous que l'accueil/l'admission (les infos transmises) d'un jeune en institution peut influencer son placement ?	
	Connaître le temps à disposition de l'éducateur pour gérer les conflits	Avez-vous le temps de gérer tous les conflits qui se présentent à vous ?		<input type="checkbox"/> Instaurer un dialogue <input type="checkbox"/> Guider / accompagner <input type="checkbox"/> Transmettre les règles

L'éducateur social considère les conséquences du harcèlement comme des troubles propres à l'adolescent et ne pense pas forcément qu'il puisse s'agir de réponses à diverses situations de harcèlement.	Savoir les éducateurs ont conscience des conséquences du harcèlement entre jeunes pour la victime	Savez-vous quels sont les conséquences du harcèlement pour un jeune ?	Si oui, pouvez-vous nous en citer, exemples concrets ?	<input type="checkbox"/> Troubles psychosomatiques <input type="checkbox"/> Troubles psychopathologiques <input type="checkbox"/> Troubles comportementaux.	
	Savoir si un éducateur, à partir d'une conséquence sur la victime, a déjà pu constater qu'il s'agissait de harcèlement et non pas d'un fait isolé	Avez-vous déjà pu mettre en lien ce type de conséquences avec un cas de harcèlement avéré ?			<input type="checkbox"/> Conséquences familiales <input type="checkbox"/> Conséquences sociales <input type="checkbox"/> Conséquences futures <input type="checkbox"/> Conséquences scolaires <input type="checkbox"/> Troubles psychosomatiques <input type="checkbox"/> Troubles psychopathologiques <input type="checkbox"/> Troubles comportementaux
	Savoir si l'éducateur est une personne de confiance et une personne ressource pour une victime de harcèlement	Les jeunes viennent-ils vous faire part de leur situation de harcèlement ?	Si oui → comment ? à quel moment ? que faites-vous de ces confidences ? Si non → comment constatez-vous le harcèlement alors chez la victime silencieuse ?		

8.7 Annexe 7 : Articles du Code Civil et du Code Pénal Suisse

Selon le Code Civil Suisse :

Art. 28b

¹ En cas de violence, de menaces ou de harcèlement, le demandeur peut requérir le juge d'interdire à l'auteur de l'atteinte, en particulier :

1. de l'approcher ou d'accéder à un périmètre déterminé autour de son logement ;
2. de fréquenter certains lieux, notamment des rues, places ou quartiers ;
3. de prendre contact avec lui, notamment par téléphone, par écrit ou par voie électronique, ou de lui causer d'autres dérangements.

² En outre, si le demandeur vit dans le même logement que l'auteur de l'atteinte, il peut demander au juge de le faire expulser pour une période déterminée. Ce délai peut être prolongé une fois pour de justes motifs.

³ Le juge peut, pour autant que la décision paraisse équitable au vu des circonstances :

1. astreindre le demandeur à verser à l'auteur de l'atteinte une indemnité appropriée pour l'utilisation exclusive du logement ;
2. avec l'accord du bailleur, attribuer au seul demandeur les droits et les obligations qui résultent du contrat de bail.

⁴ Les cantons désignent un service qui peut prononcer l'expulsion immédiate du logement commun en cas de crise, et règlent la procédure.

Selon le Code Pénal Suisse :

Art. 173

1. Délits contre l'honneur

Diffamation

¹ Celui qui, en s'adressant à un tiers, aura accusé une personne ou jeté sur elle le soupçon de tenir une conduite contraire à l'honneur, ou de tout autre fait propre à porter atteinte à sa considération, celui qui aura propagé une telle accusation ou un tel soupçon, sera, sur plainte, puni d'une peine pécuniaire de 180 jours-amende au plus.

² L'inculpé n'encourra aucune peine s'il prouve que les allégations qu'il a articulées ou propagées sont conformes à la vérité ou qu'il avait des raisons sérieuses de les tenir de bonne foi pour vraies.

³ L'inculpé ne sera pas admis à faire ces preuves et il sera punissable si ses allégations ont été articulées ou propagées sans égard à l'intérêt public ou sans autre motif suffisant, principalement dans le dessein de dire du mal d'autrui, notamment lorsqu'elles ont trait à la vie privée ou à la vie de famille.

⁴ Si l'auteur reconnaît la fausseté de ses allégations et les rétracte, le juge pourra atténuer la peine ou exempter le délinquant de toute peine.

⁵ Si l'inculpé n'a pas fait la preuve de la vérité de ses allégations ou si elles étaient contraires à la vérité ou si l'inculpé les a rétractées, le juge le constatera dans le jugement ou dans un autre acte écrit.

Art. 177

Délits contre l'honneur / Injure

¹ Celui qui, de toute autre manière, aura, par la parole, l'écriture, l'image, le geste ou par des voies de fait, attaqué autrui dans son honneur sera, sur plainte, puni d'une peine pécuniaire de 90 jours-amende au plus.

² Le juge pourra exempter le délinquant de toute peine si l'injurié a directement provoqué l'injure par une conduite répréhensible.

³ Si l'injurié a riposté immédiatement par une injure ou par des voies de fait, le juge pourra exempter de toute peine les deux délinquants ou l'un d'eux.

Art. 180

Menaces

¹ Celui qui, par une menace grave, aura alarmé ou effrayé une personne sera, sur plainte, puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.

² La poursuite aura lieu d'office :

a. Si l'auteur est le conjoint de la victime et que la menace a été commise durant le mariage ou dans l'année qui a suivi le divorce ;

a. bis. Si l'auteur est le partenaire de la victime et que la menace a été commise durant le partenariat enregistré ou dans l'année qui a suivi sa dissolution judiciaire ;

b. Si l'auteur est le partenaire hétérosexuel ou homosexuel de la victime pour autant qu'ils fassent ménage commun pour une durée indéterminée et que la menace ait été commise durant cette période ou dans l'année qui a suivi la séparation.