N° d'ordre NNT :
2018LYSE1247

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
L'Université Claude Bernard Lyon 1

Ecole Doctorale N° 485
Education Psychologie Information Communication

Spécialité de doctorat :
Discipline : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 27/11/2018, par :
Sylvain Roy

Prévenir l'agression indirecte ; expérimentation et adaptation d'un programme de prévention en collège

Devant le jury composé de :

DEBARBIEUX, Eric. PU	Université Paris-Est-Créteil	Rapporteur & Jury
KOHOUT-DIAZ, Magdalena, PU	Université de Bordeaux	Rapporteur & Jury
ACIOLY-REGNIER, Nadja PU	Université de Lyon	Jury
LOIZON, Denis MCF et HDR	Université de Bourgogne	Jury
BERGER, Dominique, PU	Université de Lyon	Directeur

Prévenir l'agression indirecte ; expérimentation et adaptation d'un programme de prévention en collège

Thèse

Sylvain Roy

Sous la direction de Dominique Berger

Prévenir l'agression indirecte ; expérimentation et adaptation d'un programme de prévention en collège

Résumé

Ce projet porte sur l'étude et la prévention du phénomène de l'agression indirecte. Nous souhaitons développer un outil de mesure de ce phénomène et proposer un outil de prévention adapté au milieu scolaire français.

Les études pour mesurer uniquement cette forme d'agression et ses conséquences sont presque inexistantes en France et sont encore rares au niveau mondial (Taki et *al.,* 2008). Cette étude vise à combler le manque d'enquêtes et de programmes de prévention de l'agression indirecte (Verlaan, 2011). Nous souhaitons réaliser une première mesure scientifique portant uniquement sur l'agression indirecte pour mieux connaître l'importance de cette forme d'agression et comprendre l'impact d'un programme de prévention (la Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte) auprès d'élèves de 6ème en France.

Notre question vise donc à mieux comprendre : comment mesurer un phénomène complexe, subtil et qui ne se voit pas ; comment se combinent et se répètent les expositions les plus fréquentes (des témoins, des victimes ou des agresseurs) ; et enfin, comment une action de prévention permet d'améliorer le climat scolaire dans les collèges en France.
Notre hypothèse, s'inspirant de notre expérience clinique, devrait nous aider à répondre à notre question de recherche : les enfants exposés à cette forme d'agression (comme victime, agresseur ou témoin) de manière répétée perçoivent négativement le climat scolaire. Nous avons interrogé 191 élèves de 6e, soit l'ensemble des huit classes d'un collège en France : 99 garçons (52.7%) et 89 filles (47.3%). La méthodologie utilisée est celle de l'enquête sur la victimation, sur le climat scolaire et sur la fréquence d'exposition. Nous avons développé un questionnaire original portant uniquement sur l'agression indirecte. Nous nous sommes inspirés des questionnaires sur le climat scolaire (Debarbieux, 2011), d'auto-évaluation (Verlaan, 2007), des motifs d'agressions indirectes (Owens, Shute & Slee, 2000) et du questionnaire de l'estime de soi (Rosenberg, 1979). Pour l'expérimentation, nous avons utilisé la méthodologie de l'accompagnement réflexif et de l'observation non participante avec des enseignantes volontaires. Nous avons adapté la Trousse de prévention à la culture française et l'avons expérimentée avec deux classes de 6e de ce collège (soit 48 enfants).

Comme pour les formes les plus violentes d'agressions (Janosz et *al.,* 2012), les résultats de notre enquête montrent que plus les enfants sont exposés à l'agression indirecte (comme témoin, victime ou agresseur) plus ils perçoivent négativement le climat scolaire. Il résulte notamment de notre enquête que 87,3% des élèves sont exposés directement à l'agression indirecte, comme témoins. Notre recherche montre donc que l'agression indirecte est un facteur de risque pouvant augmenter les problèmes de santé mentale des enfants.

Mots clés : Agression Indirecte, ostracisme, violence scolaire, prévention, climat scolaire, promotion de la santé.

Prevent indirect aggression experimentation and adaptation of a prevention program in college

Abstract

This project focuses on the study and prevention of the phenomenon of indirect aggression. We wish to develop a tool to measure this phenomenon and propose a prevention tool adapted to the French school environment.

Studies to measure only this form of aggression and its consequences are almost non-existent in France and are still rare at the global level (Taki et *al.,* 2008). This study aims to address the lack of surveys and programs to prevent indirect aggression (Verlaan, 2011).
We wish to carry out a first scientific measure dealing only with indirect aggression to better understand the importance of this form of aggression and to understand the impact of a prevention program (the Indirect Aggression Prevention Kit) with 6th grade students in France.
Our question aims to better understand: how to measure a complex phenomenon, subtle and not seen; how the most frequent exposures (witnesses, victims or perpetrators) are combined and repeated; and finally, how preventive action can improve the school climate in French colleges.
Our hypothesis, inspired by our clinical experience, should help us answer our research question: children exposed to this form of aggression (as victim, aggressor or witness) repeatedly perceive the school climate negatively.
We interviewed 191 sixth grade students, in all eight classes of a college in France: 99 boys (52.7%) and 89 girls (47.3%). The methodology used is that of the survey on victimization, the school climate and the frequency of exposure. We have developed an original questionnaire dealing only with indirect aggression. We used the questionnaires on the school climate (Debarbieux, 2011), self-evaluation (Verlaan, 2007), motives for indirect aggression (Owens, Shute & Slee, 2000) and the self-esteem questionnaire (Rosenberg, 1979). For experimentation, we used the methodology of reflexive support and non-participant observation with volunteer teachers. We adapted the Prevention Kit to French culture and experimented with two grade 6 classes at this college (48 children).

As with the most violent forms of assault (Janosz, 2012), the results of our survey show that the more children are exposed to indirect aggression (as a witness, victim or abuser) the more they perceive the school climate negatively. In particular, our survey shows that 87.3% of students are directly exposed to indirect aggression as witnesses. Our research shows that indirect aggression is a risk factor that can increase children's mental health problems.

Keywords: Indirect aggression, ostracism, school violence, prevention, school climate, health promotion.

Table des matières

Résumé v
Abstract..... vi
Table des matières.....vii
Remerciements.....xiii

Introduction générale 1

Chapitre 1 - Etat des recherches et construction d'un questionnement..... 11
1.1 Prendre en compte l'agression indirecte 13
1.1.1 Agression indirecte – définition sommaire..... 16
1.1.2 Appellations et formes d'agressions..... 18
1.1.3 Agression indirecte : rôles et apprentissage..... 19
1.1.3.1 Les Agresseurs Indirects : tout le monde le fait… 19
- Apprentissage de l'agression indirecte..... 19
- Agression indirecte et maîtrise du langage 20
- Sa valorisation dans le monde télévisuel pour enfants..... 20
- Motifs et justifications de l'utilisation de l'agression indirecte..... 21
- L'agresseur indirect : une fragilité cachée 22
1.1.3.2 L'Agression indirecte et l'importance des témoins 24
1.1.3.3 Les victimes de l'agression indirecte..... 28
- Différence entre victime directe et indirecte 30
- It Must Be Me: seul contre tous! 31
- Culpabilisation et chronicisation..... 32
- Dépréciation de l'estime et dépression..... 33
- Victimes non provocatrices et maturité identitaire et relationnelle..... 33
- Discrédit et l'impossibilité de faire appel ou l'impossible contestation..... 36
1.1.4 Bullying et harcèlement..... 37
- Agression indirecte vs Bullying (harcèlement) 39
1.2 Prise en compte écosystémique de l'agression et climat scolaire..... 41
1.2.1 Définition du Climat scolaire..... 43
1.2.2 Exposition à l'Agression indirecte et climat scolaire 45
1.2.3 Les attentes normatives du groupe et climat scolaire 49
1.3 La prévention et l'éducation « à »..... 50
1.3.1 La prévention et l'éducation « à » l'agression indirecte à l'école !..... 52
1.3.2 La prévention de l'agression indirecte : un outil québécois expérimenté dans un collège en France 52
1.4 Problématique de recherche..... 53
1.4.1 Manques à combler 54
1.4.2 Question et sous-questions de recherche..... 55
1.4.2.1 Question de recherche..... 55
1.4.2.2 Sous-questions de recherche..... 56
1.4.3 Hypothèses de recherche 56
- Empirie restreinte 57
Conclusion 58

Chapitre 2 – Première partie : Théories explicatives de l'agression indirecte..... 59
2.1 L'agression indirecte : la face cachée du harcèlement 62

2.1.1 Stratégie de camouflage 64
2.1.2 L'Agression indirecte : intelligence et statut social 67
2.1.3 L'agression indirecte et les biais cognitifs 69
2.1.4 De témoin à complice : le piège de la dissonance cognitive 72
2.1.5 Désengagement moral : diminuer les tensions et les dissonances 74
- Désengagement et harcèlement scolaire 78
2.1.6 Les croyances normatives et le harcèlement 80
2.1.7 Le groupe harcelant contre un seul : agression indirecte paroxystique 81
2.3 Agression indirecte et psychopathologie (DSM et CIM) 91
2.3.1 L'agression passive selon le DSM-4 92
2.3.2 Stress post traumatique selon le DSM-5 et CIM-10 93
2.3.3 Trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle 97
2.3.4 Sévices, négligence sur enfant selon le DSM-5 97
2.3.5 Problème éducatif et professionnels 102
2.3.6 Le harcèlement n'est pas une maladie mentale 104

Chapitre 2 – Deuxième partie : Mesure et prévention 105
Introduction 106
2.4 Mesure et enquête d'un phénomène de société 106
2.4.1 Les méthodes pour mesurer l'invisible agression indirecte 108
2.4.2 Mesures scientifiques et croyances 111
2.4.3 Les enquêtes : la collecte de données, qui deviendront probantes ! 112
- Enquête de victimation 112
- Enquête sur l'environnement socio-éducatif 112
- Enquête sur le fonctionnement des groupes 114
2.5 Prévention des agressions et les études scientifiques 115
2.5.1 Expérimentation et études des programmes de prévention 115
- Les programmes de prévention : historique et définition 117
- Facteurs de protection 117
- Facteurs de risques 118
- La prévention dans le milieu scolaire 119
- Développer des programmes de prévention pérennes et nationaux (OMS) 120
2.5.2 La Trousse de prévention québécoise (Verlaan & Turmel, 2007) 120
2.5.3 Approches théoriques sous tendues par la trousse de prévention 123
- Les Théories Cognitivo-Comportementales 123
- Les théories des compétences psychosociales 124
- Les Théories de l'empathie et sa correlation avec l'agression indirecte 125
- Le développement relationnel de qualité 126
- Développer un environnement bienveillant et stimulant 127
- Fonctions exécutives et prévention 129

Chapitre 3 - Méthodologie : trois méthodes 131
3.1 Mise en place du projet 134
3.1.1 Demande et autorisation de l'Education Nationale 134
3.1.2 Sélection du lieu de l'étude et expérimentation 135
3.1.3 Présentation du lieu d'expérimentation 136
3.1.4 Identification et constitution de notre échantillon (cohorte) 136
- Échantillon – Enquête et mesure de l'agression indirecte 137

- Échantillon – Expérimentation et adaptation du Programme de Prévention 137
3.2 Les méthodes utilisées dans la construction de cette recherche 138
3.2.1 Notre pratique clinique et données empiriques 138
3.2.2 Mesure – comment mettre en lumière ce qui est invisible..... 139
3.2.2.1 Le choix de la méthode d'investigation et du type de questionnaire 139
3.2.2.2 Le développement d'un questionnaire – nos modèles 140
- Evaluation psychologique 141
- Enquête de victimation et du questionnaire 142
- Questionnaire d'auto-évaluation et d'évaluation des connaissances..... 143
3.2.2.3 Création d'un questionnaire 143
- La validité de contenu..... 143
- Le choix des questions 144
- Variables « impressions subjectives » et les « observations objectives »..... 145
- Démarche clinique 147
- Format des questions..... 147
- Formulation des items 147
- La fiabilité..... 151
- Validité apparente (Face Validity)..... 151
3.2.2.4 Expérimentation d'un questionnaire et collecte des données..... 151
- Formation au protocole de passation du questionnaire 152
3.2.2.5 Analyse des données..... 153
3.2.3 Programme de prévention 154
Positionnement de l'outil de prévention dans l'établissement 155

Chapitre 4 - Questionnaire sur l'agression indirecte : analyse des résultats..... 157
4.1 Un climat scolaire en apparence très positif..... 160
L'essentiel du Climat scolaire 166
4.2 Les Témoins - Exposition directe à l'agression indirecte..... 166
4.2.1 Témoin d'Agression indirecte 167
4.2.2 Analyse des résultats : Témoin et Climat (relationnel et de sécurité) 173
L'essentiel de la section : témoin d'agression indirecte et climat scolaire 176
4.3 Les Agresseurs – Tout le monde le fait..... 176
4.3.1 Comportements d'agression indirecte plus manifestes..... 176
4.3.2 Agression indirecte manifeste : nombre d'amis et genre 181
4.3.3 Motifs et justification de l'utilisation de l'agression indirecte 183
- Une phrase inspirée par cette recherche 186
4.3.4 Attaque préparée en secret : stratégie de camouflage..... 186
- Une phrase inspirée par cette recherche 189
L'essentiel de l'agresseur indirect 190
4.4 Victimes pour certains et enfantillages pour d'autres 191
4.4.1 Résultat – Victimations invisibles mais potentiellement contestables 192
4.4.2 Analyse croisée – Victimation : nombre d'amis et genre 198
4.4.3 Les victimations potentiellement visibles mais difficilement contestables 201
4.4.4 Analyse croisée – Victimation : nombre d'amis et genre 207
L'Essentiel de la victimation indirecte 209
4.5 Conséquences d'une exposition fréquente … malgré les biais cognitifs 213
4.5.1 Présentation des variables multiples..... 214
4.5.2 Croisements de données ACP 215

4.6 Hypothèse de départ et question de recherche 221

Chapitre 5 - Programme de prévention de l'agression indirecte : Expérimentation et adaptation 223
5.1 Planning de l'expérimentation de l'outil de Prévention 226
5.2 Préparation de l'expérimentation 227
5.2.1 Demande au rectorat 227
5.2.2 Prise de contact 227
- Co-construction du premier planning des activités 228
5.2.3 Mode de collaboration entre le Chercheur et les Responsables du projet 229
- Observateur et accompagnement réflexif, voire participatif 229
- Préparation des ateliers 230
- Organisation des rencontres 230
- Analyse fonctionnelle 230
- Ordre et fréquence des ateliers (conseils de la Trousse) 231
- DEBRIEFING 231
5.2.4 Courrier aux parents 231
5.2.5 Sensibilisation de l'équipe école 232
Participants à la rencontre de sensibilisation de l'équipe école 232
Présentation du programme à l'équipe école 233
Objectif du programme de prévention 233
Présentation du projet de recherche doctorale 233
Concrètement : on fait comment ? 234
5.2.6 Ce que ne prévoit pas la Trousse de prévention 235
5.3 Expérimentation – présentation des ateliers 236
5.3.1 Questionnaire : « Et toi, qu'en penses-tu ? » 236
Objectifs 236
Discussion 237
5.3.2 Rencontre avec les parents 238
Objectif 238
Discussion 238
5.3.3 Séance vidéo : « L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas » 239
Objectifs 239
Discussion 239
5.3.4 Questionnaires : correction et distribution 240
5.3.5 Questionnaire parent et atelier « Mais que se passe-t-il ? » 241
Atelier « Mais que se passe-t-il ? » 241
Lien entre activité de prévention et contenu de cours 242
5.3.6 « Et vous qu'en pensez-vous ? » Retour sur le questionnaire des parents 244
5.3.7 « Qui fait quoi ? » 244
5.3.8 Alternative aux agressions indirectes vs « Quand les témoins s'en mêlent » 245
5.3.9 « Un peu, beaucoup, passionnément ! » 246
- L'agression indirecte comme mesure de protection : exemple ! 247
5.3.10 Atelier Création d'une affiche 248
5.3.11 Atelier Création d'un Masque 249
5.4 Débriefing 250
5.4.1 Présentations des affiches et des bilans par les enfants 250
5.4.2 Enseignantes Responsables du projet 253

5.4.3 Le chercheur psychologue 253
5.4.4 Journée portes-ouvertes 255
5.4.5 La principale du Collège 255
5.4.6 Fin du projet 255

Chapitre 6 - Discussion 257
Discussion - les résultats : mesure et prévention 258
6.1 La Mesure – interprétation des résultats d'une enquête expérimentale 259
6.1.1 Témoin & Climat scolaire 260
6.1.2 Exposition à l'agression indirecte et ses conséquences 261
6.1.3 Construction du phénomène « Tous contre un seul » 262
6.1.4 Exposition multiple et multiple variables 264
6.2 Validité de notre recherche 265
6.3 La prévention – Analyse de l'expérimentation 266
6.3.1 L'Empathie pour contrer l'inoculation de la stigmatisation 266
6.3.2 Une nouvelle dynamique relationnelle : enseignant - élèves 267
6.3.3 Les points forts - nouvelles idées, démonstrations et observations 268
6.4 Les limites de notre recherche 269
6.4.1 Difficultés liées à la reproduction de cette recherche 270
6.4.2 Comment éviter ces blocages 272
6.4.3 Les blocages de l'agression indirecte 272
6.5 Préconisation 273

Conclusion 277

Bibliographie 283

ANNEXE 293
ANNEXE – 1 – 294
ANNEXE – 2 – 296
ANNEXE – 3 – 302

Remerciements

A Dominique BERGER. Un très grand merci à Dominique BERGER. Nos intérêts scientifiques et cliniques proches et ses qualités humaines ont accompagné mon travail tout au long de notre collaboration. Outre son enseignement scientifique, il a été d'une aide immense pour toutes les dimensions impactées par une telle entreprise : les doutes, les angoisses, les nombreuses démarches administratives, etc. Donc un grand merci Dominique Berger.

A Eric DEBARBIEUX. Un très grand merci à Eric DEBARBIEUX pour ses écrits et explications du phénomène de harcèlement. Ils m'ont grandement aidé à comprendre la problématique du harcèlement et à aider plusieurs de mes patients. Donc merci à Eric Debarbieux pour vos ouvrages et votre enseignement, si inspirants et si éclairants !

A Roger CRUCK. Ce projet a bénéficié de l'aide financière de la Fédération des Autonomes de Solidarité et de l'Union Solidarité Universitaire par l'entremise de son Président, Monsieur Roger CRUCK. Cette association a attribué une bourse avec laquelle j'ai pu financer une partie des dépenses générées par ce projet de recherche et son expérimentation.

A Magali SUERINCK, Infirmière technique de rectorat. J'ai grandement apprécié le travail de collaboration avec Magali SUERINCK. Elle a été d'une aide très précieuse dans la mise en place de l'expérimentation et la mise en lien avec l'équipe école, hôte de ce projet.

Aux professionnels du collège. J'ai beaucoup apprécié notre rencontre avec la Principale du collège et notre collaboration avec les deux professeures ayant menées l'expérimentation et l'adaptation de la trousse de prévention de l'agression indirecte développée au Québec. Elles ont également fait un gros travail pour m'aider à mener à bien l'expérimentation du questionnaire d'enquête. Je les remercie donc bien chaleureusement pour leur accueil dans leur classe, leur confiance et nos échanges durant les rencontres avec leur groupe classe.

A Pierrette VERLAAN. Je n'ai jamais discuté avec Madame VERLAAN (auteure de la Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte). Toutefois, nous souhaitons la saluer et la remercier pour sa participation à la promotion de la connaissance de cette forme d'agression … qui ne se voit pas ! Son programme de prévention a largement contribué à ma compréhension de ce phénomène, en plus de m'accompagner dans mes premiers pas d'apprenti-chercheur.

A Albert Bandura. Merci à ce psychologue de renom d'avoir pris le temps de répondre à une demande de conseil. Grace à cet échange, j'ai pu ajouter le concept de désengagement moral à ma revue de littérature.

A mes patients, qui me font confiance, qui expérimentent mes hypothèses et m'enseignent ensuite la psychologie de leur expérimentation, depuis tant d'années. A mes jeunes patients qui m'enseignent, à tous les jours, ce qu'ils ressentent comme douleurs et injustices, dans leur relation avec leurs amis ou avec des professionnels, quand ils subissent des agressions, des trahisons, des insultes, etc. Mieux comprendre ces phénomènes a toujours eu pour objectif de mieux aider les parents et les enfants et à mieux protéger leur enfant.

A plusieurs de mes collègues d'université, de colloque, de l'ESPE qui m'ont grandement aidé par nos échanges et nos discussions. A ma consœur et amie, Dorothée, pour son travail de correction et ses nombreuses suggestions. A mes très chers collègues de ma pratique libérale (médecins libéraux, psychologues libéraux, etc.) du petit village où je pratique depuis près de vingt ans.

A mes parents, pour leur accompagnement, pour m'avoir donné l'envie de toujours apprendre et m'avoir transmis le gène et l'éducation de l'indignation et de l'envie d'agir pour l'autre.

A mon épouse, pour son soutien indéfectible malgré mes doutes, mes difficultés et mes mauvais jours. Je la remercie profondément pour son aide de relecture, son acceptation inconditionnelle de mon engagement dans ce projet et dans la défense des enfants, les nôtres et ceux de mes patients. Un merci spécial aussi aux parents de mon épouse, mes beaux-parents, pour leur support discret dans l'intendance de notre petite famille, pour tous les petits services au quotidien dans le confort relationnel et fonctionnel d'une maison transgénérationnelle.

A mes enfants. Tout le monde peut subir de l'agression indirecte ou du harcèlement. Mieux comprendre ces phénomènes avait pour objectif de mieux aider et à mieux protéger aussi mes propres enfants. Ils m'ont enseigné ce dont ils avaient besoin de développer pour faire face aux différentes situations, parfois pas très saines et des environnements parfois pas très démocratiques. En tant que parent, je suis conscient d'avoir également engagé mes enfants dans ce très prenant projet de thèse. Donc merci à eux pour leur encouragement et leur

patience pendant toutes ces soirées, fin de semaine et vacances, un peu (trop) studieuses de leur papa.

Introduction générale

Une problématique d'actualité

Québécois d'origine, nous exerçons le métier de psychologue clinicien depuis près de 20 ans en France, à temps plein et en libéral, pour toutes problématiques : de la périnatalité à l'accompagnement en fin de vie. Notre pratique professionnelle nous confronte régulièrement à des enfants en souffrance scolaire, sans que nous puissions intervenir de quelque manière que ce soit. Ces souffrances sont souvent causées par le manque de connaissances ou le refus des professionnels à prendre en considération les connaissances scientifiques pour mieux intervenir avec les enfants. Les parents ou professionnels, ayant tenté de protéger les enfants, ont même parfois subi une forme très sournoise d'agression, qui se nomme l'agression indirecte. Pire, la situation de ces enfants n'a parfois pas changé et elle s'est parfois même aggravée. Cette thèse est donc née de notre désir de comprendre cette forme d'agression pour aider à protéger les enfants.

Ces souffrances peuvent, d'une part, être causées par des « micro-agressions » (insultes, humiliations, etc.), voire du harcèlement par les pairs. Les parents sont alors souvent confrontés à des équipes-écoles qui refusent d'intervenir ou de prévenir ces agressions. D'autre part, ces souffrances peuvent également être causées par une maltraitance[1] psychologique de la part de professionnels ayant la charge de s'occuper des enfants. Nous recevons, encore aujourd'hui, un flot continu de parents qui n'arrivent pas à protéger leur enfant contre ces différentes formes d'agressions. Après plusieurs démarches pour alerter toutes les instances et tous les professionnels concernés, de près ou de loin, par une mission de protection des enfants, nous devons constater l'impossibilité de changer ces situations et d'être entendu.

Nous utiliserons donc cette thèse pour prendre de la distance avec notre indignation face au mépris, parfois généralisé, de l'environnement démocratique de l'enfant et pour nous former « à » et « par » la recherche. Notre recherche puisera l'énergie de cette émotion, mais s'en éloignera en objectivant et théorisant les nombreux exemples cliniques. Tout au long de ce

[1] Nous présenterons dans la rubrique « Psychopathologie » du chapitre 2-B une brève description de l'état des recherches sur la maltraitance des professionnels envers les enfants.

texte, nous ferons des liens entre la littérature scientifique et notre expérimentation avec notre expérience clinique et personnelle. Nous utiliserons ce référentiel empirique et clinique pour illustrer, ou palier les éléments scientifiques. De fait, il y a peu d'études scientifiques sur la maltraitance des professionnels envers les enfants (par exemple, Blaya et Roy, 2018 ; Beaumont, Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D., 2016). Ainsi, nous souhaitons appuyer les propos de cette étude sur les trois piliers : notre expérience professionnelle et personnelle, la littérature scientifique et notre expérimentation de mesure et prévention.

Nonobstant notre expérience clinique, nous adopterons une posture d'apprenti-chercheur car la recherche est un métier bien différent de celui de psychologue clinicien. Si le modèle IMRAD (Introduction, Méthodologie, Résultats And Discussion) semble évident, le « concept de recherche est à la fois flou et évident » (Gauthier & Bourgeois, 2016, p. 5) « il n'y a pas de consensus » autour des différents concepts et modèles de la recherche. Nous apprendrons donc à structurer le plus rigoureusement possible notre modèle et les contenus de notre recherche guidés par notre « soif de connaissance et de compréhension » (Gautier, 2016, p. 8).

En France, l'agression indirecte est peu étudiée mais les premiers résultats des recherches indiquent qu'elle serait très présente dans le milieu scolaire (Debarbieux, 2011). Malgré cette connaissance, il y a peu d'études et d'actions de prévention sur cette forme d'agression sur notre territoire. L'analyse conceptuelle et le traitement sanitaire d'un concept proche, celui du harcèlement scolaire, accusent un retard inquiétant en France, plus de quarante ans selon Debarbieux (2017). Les conséquences de l'agression indirecte chez les différents protagonistes (agresseur, victime) sont pourtant importantes et largement détaillées, depuis plusieurs décennies, au niveau mondial. De fait, plusieurs chercheurs ont travaillé ou travaillent encore sur cette forme d'agression. Les plus célèbres sont : Feshbach, 1969 ; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988 ; Owens & MacMullin, 1995 ; Debarbieux, 1990, 1996, 2016 ; Salmivalli, Björkqvist, Lagerspetz, Österman et Kaukiainen, 1996).

Notre revue de littérature portera donc essentiellement sur des recherches d'origines et de langues étrangères (anglais, néerlandais, japonais… et québécois !). Il y aurait encore beaucoup de recherches qui ne font pas de distinction nette entre les deux formes de violence (directe et indirecte) et qu'« *il n'existait pas de ligne de démarcation nette entre le*

harcèlement et les niveaux précédents la violence » (Taki et *al.,* 2008). De fait, comme le souligne ces auteurs, il y a relativement peu d'études prenant uniquement en compte l'agression indirecte et il y a peu d'études qui s'intéressent au rôle de « témoin » de cette forme subtile et sournoise d'agression (Janosz et *al.,* 2012).

Cette forme d'agression est cachée donc *« très difficile à détecter »* (Verlaan et Besnard, 2014, p. 13). Cela s'explique probablement par le fait qu'il s'agisse d'une forme d'agression visant à infliger une douleur mentale à quelqu'un, tout en restant caché (Lagerspetz, et *al.,* 1988 ; Björkqvist, et *al.,* 1992). Malgré ces difficultés de repérage, la recherche actuelle a commencé à nous donner de très nombreuses indications sur les pratiques les plus prometteuses pour prévenir et mesurer cette forme d'agression (Crick & Grotpeter, 1995, 1996 ; McNeilly-Coque et *al.,* 1996 ; Prinstein et *al.,* 2001 ; Tackett et Ostrov, 2010 ; Verlaan et *al.,* 2005 cité par Verlaan et Besnard, 2014, p. 20).

Malgré cette masse de données et d'études scientifiques sur le plan mondial et ce depuis plusieurs générations, le contexte scolaire français actuel offre peu de soutien et de programme de prévention pour le développement des relations interpersonnelles à l'école. C'est notamment le cas des actions de prévention sur le développement des Compétences Psychosociales qui ont « plus de mal à se développer » (Luis & Lamboy, INPES, Mars 2015, N° 431, p. 15).

Nous avons pris conscience de cette forme d'agression, le plus intensément avec les adultes dans le milieu scolaire, autant par les tout-petits que par les plus grands. Nous avons donc choisi d'étudier tout naturellement l'agression indirecte à l'école pour prévenir cette forme d'agression la plus courante chez les adultes (Tremblay et *al.,* 2008), agression que tout le monde pratique, dont tout le monde peut être victime (Verlaan, 2007) mais dont personne ne parle. Nous étudierons uniquement cette forme spécifique d'agression, comme certains chercheurs (p. ex. Taki et al., 2008), nous faisons une distinction entre l'agression directe et l'agression indirecte. Pour cela, nous souhaitons étudier et donc mieux comprendre les spécificités de l'agression indirecte.

Au fil des années, nous avons observé, chez plusieurs de nos patients, des souffrances provenant du fait d'être exposé à un type d'agression que tout le monde pratique mais dont

personne ne parle : l'agression indirecte. Nous exerçons dans un milieu rural où tout le monde pense se connaître et tout le monde pense tout connaître sur tout le monde. Nous avons un flot continu de patients affectés, de différentes manières, par des douleurs provoquées par cette forme invisible d'agression inoculée dans les interactions. Nos différentes relations et activités professionnelles et personnelles nous ont fait prendre conscience de l'importance de ce phénomène et de l'absence, tout aussi massive, de ces connaissances sur le théâtre du quotidien.

D'autre part, en tant qu'étranger en France, nous avons été particulièrement sensible à l'agressivité dans les rapports humains et dans la gestion des enfants. Nous pensons qu'il est très important de souligner ce fait et cette constatation car lorsque quelque chose (comportement, pratique, etc.) est tellement ancrée dans une culture « il faut quelqu'un de l'extérieur » (McCarty, film Spotlight, 2015, 56:55) pour voir ce qui dysfonctionne. Pour donner un exemple, nous attendions notre enfant à la sortie de l'école et une enseignante a dit à une maman que son enfant avait oublié sa veste dans la classe, la maman a rétorqué en disant que sa fille était très tête en l'air et la maîtresse lui a répondu : « je vous rassure ce n'est pas la pire ! ». Nous sommes régulièrement confrontés à des situations impliquant des adultes ayant la charge d'enfants (enseignants, éducateurs sportifs, éducateurs dans des centres spécialisés, etc.), qui semblent ne pas savoir comment être empathique avec un enfant, ne pas être capable de prendre en compte le ressenti de l'enfant, qui lui reprochent de ne pas savoir, qui l'humilient parce qu'il ne sait pas et qui crient sur l'enfant. Ces comportements semblent être banalisés et acceptés par beaucoup et il est souvent impossible d'en parler. L'agression indirecte semble être utilisée pour maintenir des comportements d'agression mais aussi pour se défendre contre des comportements d'agression. Nous avons l'impression que l'agression indirecte est une sorte de clé de voute qui permet le maintien et la culture d'une relation asymétrique, pyramidale et non démocratique.

De fait, nous sommes régulièrement et continuellement confrontés à des enfants en souffrance dans leur relation avec leurs pairs et dans leur relation avec les adultes. Nous avons particulièrement pris conscience du phénomène de l'agression indirecte lorsque nous avons tenté de défendre des enfants et de mettre en place une action de prévention du harcèlement. Des parents tentant de défendre leur enfant me racontent régulièrement qu'ils

se font mettre à l'écart par les autres parents. Cette ostracisation semble faire naître la crainte d'être ostracisé dans de très nombreuses situations, par toutes personnes et tous professionnels, quels qu'ils soient. De fait, si la maltraitance physique a lourdement chuté en France (7.2%), une étude récente (Debarbieux, 2016[2]) montre qu'il y a encore des élèves insultés (7.3%) et des élèves rejetés (13.1%). Mais de façon générale, il y a encore très peu d'études sur la maltraitance des enfants par des professionnels (enseignants, éducateurs, etc.) ayant la charge des enfants et le sujet serait encore tabou (Benbenishty & Astor, 2005 cité par Blaya et Roy, 2018).

La recherche montre que nous devons utiliser le terme maltraitance. *« Pour décrire ce type de comportements en contexte scolaire, la notion de maltraitance semble la plus adaptée »* car *« elle implique un comportement d'abus ou de négligence d'un adulte en autorité, spécifiquement dans un contexte relationnel avec un enfant, ce que ne distinguent pas les concepts de bullying, d'agression ou même de violence »* (Sharpe, 2011 cité par Beaumont, 2016, p. 69). Ces comportements de maltraitances sont notamment l'humiliation (Benbenishty & Astor, 2005 ; Debarbieux, 2011 ; Darton, 2012), les reproches (Brendgen et *al.,* 2007 ; Merle, 2010) et l'autoritarisme (Debarbieux, 2016 ; Lompo, 2009). En France, la victimisation (victimation) par un adulte de l'école toucherait un plus grand nombre de garçons, principalement ceux des collèges âgés de 12 et 13 ans et ceux affichant un retard académique (Debarbieux, 2011 cité par Beaumont, 2016, p. 73).

Des parents et des professionnels nous racontent régulièrement avoir été violemment pris à partie (insulte, ostracisme, stigmatisation, campagne de dénigrement, fuite, déménagement, etc.) par des collègues et des parents quand ils ont tenté d'aider et de prendre la défense des enfants. La recherche montre effectivement que les professionnels interviennent peu par *« peur de représailles de la part des syndicats d'enseignants, de collègues et de l'école administration du conseil »* (Twemlow et *al.,* 2006, cité par Sharp, 2011, p. 60).

Retombées de la recherche et notamment l'intérêt académique

[2] Etude portant sur 12326 élèves.

Cette recherche nous semble être très importante pour plusieurs raisons.

a) faire rentrer le concept en France

Notre thèse s'inscrit dans la volonté d'introduire et de mieux faire connaître l'agression indirecte en France ainsi que pour mieux comprendre son incidence et sa prévalence dans une démarche scientifique et épidémiologique.

b) faire prendre conscience de l'importance de cette forme d'agression aux intervenants ayant la charge des enfants pour mieux comprendre l'impact de leurs agressions sur les enfants et l'impact des agressions entre enfants.

c) ne plus offrir cette forme d'agression pour contrer les actions de prévention ou pour contrer les parents qui tentent de défendre leurs enfants.

d) seul 2 % des chercheurs parlent français. Les recherches nécessaires à la compréhension de ce qui empêche de faire connaître cette forme d'agression dépassent largement le seul thème de l'agression indirecte. Contrairement à la France, dans les universités d'autres pays comme le Canada (Québec) par exemple, plusieurs thèses et mémoires de maîtrise dans plusieurs disciplines différentes (Psychologie, Sociologie, Psychoéducation) sont réalisés chaque année sur le harcèlement et de plus en plus sur l'agression indirecte. Cette thématique ferait régulièrement « la *Une* des journaux » (Boissonneault, 2014)[3]. En France, les thèses sur le harcèlement commencent à être réalisées mais celles sur l'agression indirecte sont pratiquement inexistantes dans le théâtre de la recherche.

Notre revue de littérature nous a permis de prendre conscience que les recherches scientifiques sont essentiellement en langue anglaise. Faire une recherche en français a de forte chance de ne pas impacter la recherche en général (Ramus, 2013). Comme souligné par l'INED, nous constatons ici une marginalisation de la recherche française[4].

---

[3] L'influence de la victimisation indirecte sur la perception du climat scolaire des élèves du secondaire. Mémoire de Maîtrise. Université Laval (Québec).

[4] INED https://www.ined.fr/fr/publications/population-et-societes/anglais-enquete-langues-recherche-enseignement-france/ récupéré sur Internet le 31/07/2018 12h56.

e) participer à chercher des manières de diffuser auprès des intervenants terrain les connaissances de la recherche. La quantité massive et grandissante d'informations scientifiques est un enjeu mondial actuel. Dans plusieurs pays, dont le Canada, des métiers et des structures (Centre de liaison) ont été créés pour tenter de rendre ces connaissances accessibles aux intervenants terrain « mais çà ne fonctionne pas » (Shüle, 2017)[5]. Une voie de recherche s'ouvre actuellement, il s'agit de l'aide à la gestion de ces masses d'informations grâce à l'intelligence artificielle. La médecine a déjà commencé à utiliser cet outil[6]. La psychologie commence actuellement à le faire (Myelin.ca). L'intelligence artificielle aiderait à mieux prendre en considération les nombreux éléments pouvant générer du stress pour ainsi mieux diagnostiquer les difficultés des enfants. Difficultés que l'on peut confondre avec des difficultés personnelles, ce qu'elles ne sont pas. Si seulement 2% des chercheurs parlent français (Ramus, 2011), il faudrait également avoir accès à tout un système de traduction. Ce qui permettrait de rattraper les décennies de retard de la France, dans certains secteurs de recherche.

[5] Myelin : https://www.myelin.ca/ téléchargé sur Internet le 19/09/18.

[6] INSERM : https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/ intelligence-artificielle-et-sante.

Les sections de cette thèse sont les suivantes :

Le chapitre portant sur la problématique sera réalisé en contexte français mais aussi dans le respect des préoccupations de la recherche internationale actuelle et de nos possibles contributions. Nous utiliserons notre expérience clinique, nos lectures scientifiques et notre posture d'apprenti-chercheur pour formuler notre problématique. Ce croisement d'informations « théorico » et « cliniques » nous conduira à mieux comprendre les causes et conséquences de l'agression indirecte à l'école. Nous espérons ainsi proposer de nouveaux outils de mesure et de prévention pour les écoles, les équipes écoles et les collectivités, désireuses d'intervenir sur cette problématique.

Les rubriques abordées dans le Chapitre 1 « Etat des recherches et construction d'un questionnement » portent sur comment « Prendre en compte l'agression indirecte », la présentation des différentes « Appellations et formes d'agression », « l'Agression indirecte et les rôles » où nous offrons un éclairage sur un nouveau couple, celui d'agresseur et témoin. Nous poursuivons par une présentation différenciée entre « Bullying et harcèlement » pour essayer de mieux comprendre la « démarcation » (Taki et *al.,* 2008). Leur organisation dans la « Prise en compte écosystémique de l'agression et climat scolaire » pour traiter sa « Prévention et l'éducation « à » l'agression indirecte à l'école ». L'ensemble de ces rubriques « théorico » et « clinique », nous aide enfin à étayer notre « Problématique de recherche ».

Le chapitre suivant, le Chapitre 2 – Première partie approfondit les « Théories explicatives de l'Agression indirecte ». Nous étudions dans ce chapitre les mécanismes propres à « L'agression indirecte : qui serait la face cachée du harcèlement ». Nous explorons ensuite les « Différences fille / garçon » et nous terminons avec une autre différence très importante avec le harcèlement, la présentation sommaire des « Pathologies » rencontrées dans notre travail clinique en lien avec l'agression indirecte.

Le Chapitre 2 – Deuxième partie traite, quant à lui, du lien entre le chapitre précédent et la « Mesure et la Prévention ». La première partie de ce chapitre présente les principes identifiés comme spécifiques à l'agression indirecte pour développer un outil de « Mesure et d'enquête de ce phénomène de société » pour « Mesurer l'invisible ». Nous présentons ensuite la section sur la « Prévention des agressions et les études scientifiques ». Rubrique à l'intérieure de

laquelle nous présentons certains principes d'« Expérimentation et d'études des programmes de prévention », et plus spécifiquement le programme de « La Trousse de prévention québécoise » utilisé pour notre thèse. Nous terminons ce chapitre avec des conceptions théoriques véhiculées par ce programme de prévention.

Le Chapitre 3 intitulé « Méthodologie » présente le contexte de la « Mise en place du projet ». Nous décrivons ensuite les deux méthodologies utilisées. La première méthodologie présente le travail de « Mesure » et la seconde la mise en place du programme de « prévention ». Nous terminons enfin avec une présentation anonymée du collège où a eu lieu l'expérimentation.

Ce travail méthodologique possède évidemment une structure élaborée en amont du projet. Toutefois, nous avons donné une grande liberté aux Responsables du projet afin de coller au plus près de leur réalité et de leurs contraintes.

Le Chapitre 4 présente les résultats de notre enquête. Ces résultats sont particulièrement intéressants à plusieurs titres. Nous prenons conscience d'un « Climat en apparence très positif » malgré le fait que les enfants soient exposés comme « Témoins directs à l'agression indirecte ». Nous voyons ensuite l'autoévaluation des élèves de leurs comportements d'« Agresseur » et de « Victime » ainsi qu'une analyse d'une exposition fréquente à l'agression indirecte.

Nous poursuivons avec le Chapitre 5 et la présentation de l'expérimentation et adaptation du programme de prévention. Nous avons choisi de réaliser notre expérimentation sur un territoire différent du lieu où nous exerçons notre métier de psychologue, pour de nombreuses raisons évidentes de confidentialité de nos patients.

Si nous avons quelques années de pratique clinique, nous n'avions aucune expérience en recherche. Ce projet était également l'occasion de nous former « par » et « à » la recherche.

Nous terminerons avec le Chapitre « Discussion » et la « Conclusion ».

Chapitre 1 -

Etat des recherches et construction d’un questionnement

Introduction

« La formulation d'un problème de recherche constitue la première étape de la conceptualisation d'une étude » (Bourgeois, 2016, p. 51)[7]. Comme mentionné dans l'introduction générale, notre recherche a été induite par notre pratique clinique.

Le présent chapitre, nous permet de faire une première rencontre entre notre pratique clinique et la littérature scientifique en lien avec l'agression indirecte. Une partie de notre expérience vient de ces rencontres avec nos jeunes patients, élèves victimes, auteurs ou témoins d'agression directe et indirecte et avec des parents, dont certains devenus, eux aussi, victimes d'agression indirecte parce qu'ils ont tenté de protéger leur enfant. Notre expérience guide notre recherche de littérature scientifique, qui se rapproche le plus de nos expériences cliniques basées sur les témoignages de nos très nombreux patients confrontés à cette forme d'agression. En effet, nous sommes souvent confrontés, comme psychologue clinicien, à de la souffrance en lien avec le milieu scolaire mais surtout à des souffrances générées par ce qui empêche d'intervenir sur cette souffrance.

Pour comprendre cette forme d'agression, apparemment très fréquente chez les adultes (Tremblay et *al.,* 2008), qui empêche de protéger les enfants, nous nous concentrons sur la compréhension des mécanismes sociocognitifs au moment charnière de la préadolescence. Le harcèlement est reconnu plus intense à cette période (Debarbieux, 2011).

Nous abordons ici les différentes dimensions de ce problème « qui orienteront les autres décisions relatives à l'étude à mener » (Bourgeois, 2016, p. 51). Comme le dit Bourgeois (2016), « un problème de recherche survient lorsque nous percevons une situation insatisfaisante que nos connaissances ne nous permettent pas de résoudre. En d'autres mots, nous constatons un écart entre ce que nous savons et ce que désirons savoir » (Bourgeois, 2016, p. 51).

Dans le présent chapitre, nous étudierons comment « Prendre en compte l'agression indirecte », une « définition sommaire », les « Appellations et formes d'agressions », les

[7] Gauthier et Bourgeois, dir. (2016) Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données.

différents « rôles », les différences les plus importantes entre « Bullying et harcèlement ». Nous aborderons ensuite les dimensions « écosystémique de l'agression et climat scolaire » et une « Définition du Climat scolaire », les liens entre le fait d'être « exposé à l'Agression indirecte et climat scolaire » ainsi que l'influence des « attentes normatives du groupe et climat scolaire ». Enfin, nous verrons les études sur les programmes de prévention et nous terminerons sur le développement de notre question et de nos hypothèses de recherche.

1.1 Prendre en compte l'agression indirecte

Depuis notre installation comme psychologue clinicien en 2001, nous avons progressivement remarqué, lors des consultations avec de jeunes et de très jeunes patients, une récurrence d'un type de souffrance dans des contextes scolaires. Plusieurs de nos jeunes patients souffraient parce que des camarades de classe les rejetaient, leur donnaient des surnoms méchants, leur disaient de ne plus jouer avec eux, s'arrangeaient pour que la faute leur retombe dessus. Les problèmes psychologiques et les souffrances causées par ce qui est présenté comme des « petites agressions répétées » étaient néanmoins réels et largement détaillés dans nos prises en charge.

De fait, plusieurs d'entre eux nous expriment des souffrances et des douleurs, développent des problèmes réactionnels de comportement, de l'humeur, etc. Certains ont les ressources nécessaires pour se dégager de ces situations mais d'autres ont moins de chance[8].

[8] Les parents nous consultent très régulièrement et massivement pour des problèmes liés à la souffrance de leur enfant, causée par des interactions problématiques de leur enfant avec leur camarade de classe. Les parents doivent trouver une manière d'aider leur enfant « à distance » car, aux dires des parents, l'équipe enseignante refuse d'intervenir pour ces « enfantillages ». Nous avons également entendu ce genre de discours en tant que parent. Quand les parents ou l'enfant sont inquiets, les parents doivent parfois intervenir tout en sachant qu'ils seront possiblement stigmatisés et ostracisés par une partie de l'équipe éducative.

Consultation avec Émilie (nom fictif) : Nous recevons en consultation Emilie (12 ans), elle ne veut plus aller à l'école et a exprimé à ses parents son désir de mourir. Elle m'explique avoir tenté d'aider deux de ses camarades de classe à se réconcilier après une dispute. « Nous devons nous organiser toutes seules car les adultes n'en ont rien à faire de nos embrouilles ». Les deux camarades de classe se sont réconciliées mais… elles ont reproché à Emilie de faire « sa chef » (stigmatisation et ostracisation). Nous rencontrons donc cette jeune fille en très grande souffrance car elle se sent rejetée par le groupe. Nous l'avons aidée à comprendre les mécanismes de l'agression indirecte et du climat scolaire. Nous l'avons ensuite aidée à se réconcilier avec son groupe de camarades de classe. Nous avons enfin aidé Emilie à améliorer son leadership et ses compétences de médiatrice pour être moins autoritaire. Emilie s'est réconciliée avec son groupe de camarades scolaires. Ces camarades n'avaient pas conscience de mal faire et avaient l'impression d'avoir été aussi heurtées par le comportement d'Emilie.

Nous avons donc progressivement pris conscience que certaines agressions étaient perçues par certains adultes comme des chamailleries d'enfant, donc des comportements normaux, anodins, inoffensifs, etc. Par exemple, pour certains enfants, une insulte n'est pas une agression verbale mais une blague ou une boutade amicale. Toutefois, pour d'autres enfants et adultes, ce comportement est perçu et ressenti comme une agression.

Nous observons qu'il est parfois difficile d'avoir un consensus du sens commun face à des moqueries et des insultes, cela semble encore plus difficile pour des agressions encore plus subtiles (colporter des ragots, etc.).

Quoi qu'il en soit, nous observons ces différences de prise en compte indépendamment pour un certains nombres d'agressions, dans les différents milieux, que ce soit le cercle intime de la famille ou dans les différents collectifs (clubs de loisirs, de sports, à l'école, etc.). Nous avons alors constaté qu'une apparente grande partie des personnes rencontrées par nos patients ou que nous rencontrons nous-mêmes comme parents ont de la difficulté à prendre en compte des niveaux plus ou moins subtils d'agressions.

Les parents nous expliquent souvent que les adultes ayant la charge de leur enfant (enseignants, personnels scolaire, éducateurs de clubs de loisirs, de sportifs, etc.) refusent d'intervenir pour faire en sorte que leur enfant ne se fasse pas insulter. Ils reçoivent une fin de non-recevoir.

Les parents se font expliquer (et nous recevons régulièrement la même explication par plusieurs de ces professionnels) que *« pour eux* [les professionnels], *si l'enfant a un problème relationnel lorsqu'il est sous leur autorité c'est uniquement à cause des parents »*. Les parents nous expliquent alors que, plus ils demandent aux adultes de défendre leur enfant, plus les autres parents s'éloignent d'eux et ont des réactions faciales de reproche, de moquerie, etc. En fait, ce sont mes différentes recherches pour comprendre le traitement réservé à ces parents que j'ai découvert le concept de l'agression indirecte.

Curieux de comprendre pourquoi des adultes ont du mal à entendre les doléances des enfants, de comprendre les raisons de la présence de ces petites agressions dans l'environnement social des enfants ;

Curieux de comprendre pourquoi les adultes, conscients de ce problème, ont du mal à se faire entendre et qu'ils subissent à leur tour le même genre d'agression quand ils tentent de protéger leur enfant ;

Curieux de mieux comprendre cette problématique, de trouver de l'information sur le nombre d'enfants qui en souffre dans la population française (prévalence) et le nombre de nouveaux cas (incidence) ;

Envahi par une sensation de l'urgence sociale et individuelle de la prise en compte de cette forme d'agression fondée sur plusieurs situations vécues par plusieurs de nos patients, passés et présents ;

Nous avons décidé d'entreprendre cette présente étude.

Pour se faire, nous tenterons donc de tisser un premier fil rouge pour savoir comment mettre en lumière un type d'agression qui ne se voit pas ou qui est peu visible par les non-initiés, dans des écoles en France. Comme il faut plusieurs fils pour construire une corde solide, nous tisserons deux fils rouges. Le premier tentera de comprendre comment mesurer et le second

comment prévenir cette forme d'agression à partir d'actions testées sur le terrain. La présente étude est en elle-même une mise en lumière de cette forme d'agression invisible.

Pour commencer, nous allons identifier ici les conceptions théoriques les plus importantes de ce phénomène. Comme expliqué dans l'introduction, nous détaillerons plus précisément certaines conceptions de l'agression indirecte dans le chapitre de l'Etat de l'Art.

1.1.1 Agression indirecte – définition sommaire

L'agression indirecte est très bien connue par les théoriciens de la guerre depuis plusieurs siècles comme en témoignent, notamment les écrits de Sun Tzu (500 av. J.C), pour qui l'agression indirecte est la forme d'agression qui « *permet de gagner en secret, sans livrer bataille* ».

Plus près de nous, plus largement et sous un angle plus humaniste, les recherches sur la violence ont débuté par l'analyse des agresseurs et se sont concentrées sur les actes de violences physiques. *« Depuis les années 1950, criminologues et sociologues ont également commencé à prendre en compte les victimes des agressions dans leurs études et à étudier les formes de plus en plus subtiles d'agressions »* (Cusson et Boudon, 2014).

Les premiers à parler d'agression indirecte la décrivaient comme *« une agression sans face à face avec la victime »* (Feshbach, 1969 cité par Boissonneault, 2014, p. 4 et par Björkqvist et *al.,* 1994 ; Sone, 1971 in Salmivalli et *al.,* 1996, Cairns et Cairns 1994 in Verlaan 2007, p. 11). L'agression indirecte vise à isoler la victime de ses amis et de ses contacts sociaux (Tremblay et *al.,* 2008, p. 4). Plus précisément, l'agression indirecte est une forme de harcèlement permettant d'agresser une victime « *tout en restant caché » (Björkqvist, et al., 1992 ; Lagerspetz, et al., 1988 ; Salmivalli et al., 1996), « tout en restant invisible »* disaient Garandeau et Cillessen (2006) plus récemment. L'agression indirecte permet donc à l'agresseur « *d'éviter la contre-agression et de rester non identifiés »* (Björkqvist, Österman, et Lagerspetz, 1994).

L'agression indirecte est reconnue par le milieu de la recherche scientifique comme étant un type d'agression invisible et sournois (Tremblay et *al.,* 2008). Depuis les années 1990, certains chercheurs identifient deux caractéristiques fondamentales des conduites d'agression

indirecte : *« 1) elles n'ont pas lieu en face à face et 2) elles utilisent les relations interpersonnelles ou l'environnement social »* de la victime (p. ex. Cairns & Cairns, 1994 ; Xie et *al.,* 2002, etc.).

Pour compléter son profil, nous dirions que l'agresseur a pour objectif de générer des sensations précises chez son interlocuteur pour que ce dernier modifie son comportement quand il sera en présence de la victime. L'agresseur vise donc à développer des sentiments de répulsion chez son interlocuteur comme le dégoût de l'autre, l'écœurement, être scandalisé, être heurté par ce qu'il apprend sur la victime. Ceci afin de s'assurer que son interlocuteur aura une réaction de retenue, voire d'évitement la prochaine fois qu'il rencontrera la victime. En somme, l'agresseur arrive donc à faire croire à son interlocuteur (un témoin) que la victime est une personne que l'on doit rejeter. C'est ainsi que les témoins deviennent le « bras armé » de l'agresseur.

Les stratégies utilisées par les agresseurs indirects sont par exemple : Répandre de fausses rumeurs, tenir des propos malveillants sur le compte d'autrui, envoyer des messages anonymes d'insultes, utiliser à répétition les conduites d'ostracisme. Ces comportements sont des actions de plus en plus dénoncées comme étant une forme insidieuse de violence pouvant refléter chez l'agresseur un problème de comportement sous-jacent (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008 ; Crick & Grotpeter, 1995 ; Verlaan, Déry, Toupin, & Pauzé, 2005 cité par Verlaan et Besnard, 2014) et qui persistent dans le temps (Card et *al.,* 2008 ; Skara, Pokhrel, Weiner, Sun, Dent, & Sussman, 2008).

Les recherches ont commencé à identifier différentes techniques pour agresser sans se faire prendre. Nous verrons dans le prochain chapitre les stratégies d'agression indirecte telles le camouflage, l'utilisation de l'intelligence sociale, comment transformer les témoins en complice.

Nous verrons tout au long de cette revue de littérature scientifique pourquoi l'agression indirecte est le type d'agression le plus subtil, le point zéro de la violence, là où tout commence ! Son invisibilité et les difficultés à gérer ce type de situation expliquent sûrement en partie pourquoi ces récits d'agressions indirectes et les conséquences de cette forme sournoise d'agression ressortent le plus souvent dans l'intimité des consultations

psychologiques (Verlaan, 2007) et très rarement dans la sphère publique. Toutefois, comme d'autres chercheurs (p. ex. Björkqvist et al. 1994, Salmivalli et al. 1996), les recherches d'Éric Debarbieux (2011) ont fait la preuve de la présence de *« certains comportements d'agression indirecte dans le milieu scolaire français »* (Debarbieux, 2011). De fait, 14% des enfants (filles et garçons) auraient déjà subi du rejet (Debarbieux, 2011, p. 34).

Malgré son invisibilité, cette forme d'agression possède pourtant une redoutable efficacité.

1.1.2 Appellations et formes d'agressions

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, la violence se définit comme : *« L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité »* (WHO, 1995 cité par Debarbieux, 2011, p. 11 ; WHO, 2002)[9].

Les agressions directes sont : frapper, se bagarrer, bousculer, mordre, donner des coups de poing ; les agressions verbales sont : agacer, insulter ou critiquer, crier, menacer (Verlaan, 2007 ; Tremblay, Gervais, et Petitclerc, 2008).

Les différentes formes d'agression peuvent être proactives (*actes agressifs non provoqués*) et/ou réactives (*actes agressifs commis en réponse à une provocation*), in (Tremblay, Gervais, et Petitclerc, 2008).

Concernant l'agression indirecte, plusieurs appellations sont utilisées pour désigner cette forme invisible d'agression : agression indirecte, violence indirecte (Verlaan, 2014), violence ou agression sociale, la violence relationnelle, et en psychologie clinique, nous utilisons le terme agression passive (DSM-IV).

[9] http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/

Dans le cadre de cette thèse, nous retiendrons l'appellation d'« agression indirecte » car la majorité des travaux de recherche en langue anglaise utilise la traduction « indirect aggression ».

1.1.3 Agression indirecte : rôles et apprentissage

Comme le dit Verlaan, tout le monde fait de l'agression indirecte et tout le monde peut en être victime (Verlaan, 2007). Nous constatons depuis les années 1990, qu'*« il y a eu de sérieuses tentatives empiriques pour documenter les rôles de chacun dans le maintien et le renforcement de l'intimidation »* (Salmivalli et Voeten, 2004, p. 247) notamment en observant toute les personnes présentes lors des situations de harcèlement.

1.1.3.1 Les Agresseurs Indirects : tout le monde le fait…

Tout le monde le fait, fait le donc ![10] On comprend mieux pourquoi les chercheurs disent qu'il n'y a pas de profil type d'agresseur indirect (Verlaan, 2007). Voici donc quelques conceptions théoriques des enfants faisant usage de l'agression indirecte. L'agression indirecte est reconnue pour être *« significativement plus utilisé par les femmes que par les hommes »* (Feshbach, 1969 ; Lagerspetz et *al.,* 1981), ce phénomène a été mis en évidence par les études sur l'agression féminine (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

Ces études comparent trois formes d'agression (physique, verbale et indirecte). Elles indiquent, qui des garçons et des filles utilisent ces formes d'agressions. Nous ne trouvons toutefois pas d'études portant uniquement sur l'agression indirecte et informant sur la proportion d'une population (incidence) utilisant cette forme d'agression.

- Apprentissage de l'agression indirecte

Les recherches montrent que les jeunes ont appris que cette forme d'agression pouvait être particulièrement efficace (Owens et *al.,* 2000 cité par Verlaan). Contrairement aux agressions

[10] Expression québécoise.

physiques, facilement visibles et qui attirent l'attention, l'utilisation de l'agression indirecte est cachée et suscite rarement des réactions de la part des enseignants ou des parents (Owens, Shute & Slee, 2000 in Verlaan, 2007, Guide pédagogique p. 11).

D'autres études apportent des éléments sur l'importance du phénomène d'apprentissage et d'identification dans l'agression indirecte. Garandeau et Cillessen (2006) relèvent un point particulièrement intéressant sur une possible explication de l'origine de la différence filles/garçons dans l'utilisation et la maîtrise de l'agression indirecte. Des recherches sur les différences entre les sexes des enfants ayant recours à l'agression indirecte semblent « *planifier leurs agression en prenant en compte la présence et les opinions des adultes* » ; *« les groupes de filles joueraient plus près des adultes et seraient plus sensibles aux réactions des adultes à leur comportement que les garçons »* (Maccoby, 1998 ; Thorne & Luria, 1986 et Underwood, 2003 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

- Agression indirecte et maîtrise du langage

Ces comportements d'agressions se développent *« au fur et à mesure que les enfants acquièrent des habiletés sociales et qu'ils développent la maîtrise du langage* » et « *il s'agit de la forme d'agression la plus courante chez les adultes* » (Tremblay et *al.,* 2008). Les études scientifiques montrent que les agresseurs indirects sont habituellement bien intégrés dans le groupe (p. ex. Verlaan, 2014, Garandeau et Cillessen, 2006). Ils assurent souvent des fonctions de « leader » bien qu'ils aient des relations discordantes avec certains pairs (Verlaan, 2014). Outre les compétences personnelles, l'enfant serait également éduqué à l'agression indirecte.

- Sa valorisation dans le monde télévisuel pour enfants

Nous découvrons que cette forme d'agression serait également enseignée massivement car elle est *« très largement répandue dans le monde télévisuel »*. Des recherches sur les films pour enfants montrent que *« les films de Disney ont présenté des agressions indirectes 9,23 fois par heure »* (Coyne et Whitehead (2008). Ce chiffre participe donc au fait que les émissions pour enfants présentent « *près de trois fois plus de violence par heure que les émissions qui ne s'adressent pas aux enfants »* (Wilson et *al.,* 2002 in Coyne & Whitehead, 2008 p. 396).

Ainsi, les films Disney analysés utilisent différentes forme d'agressions indirectes dans les scènes comme par exemple : *« le commérage, la propagation de rumeurs et l'exclusion sociale ».* Ces résultats sur l'importante fréquence d'agression indirecte dans ces films sont d'autant plus inquiétants quand ces mêmes études montrent que *« l'exposition à cette agression indirecte peut conduire à des comportements agressifs ultérieurs »* (op. cité, p.385).

Cette étude souligne le mécanisme d'identification influencé par le fait que dans les films Disney *« les personnages à haut statut socio-économique étaient plus susceptibles de participer à de l'agression indirecte que les personnages à bas statut socio-économique ou de classe moyenne »* (op. cité, p.385).

Comme nous pouvons le voir, l'éducation semble jouer un rôle important dans l'apprentissage de la violence. C'est d'ailleurs la première intervention que nous mettons en place dans le travail de guidance parentale lorsque les parents nous consultent pour des problèmes de comportements de l'un de leurs enfants et de conflit fraternel. Nous demandons aux parents de prendre le maximum d'informations sur le fonctionnement de la relation entre leurs enfants bien avant le conflit. La gestion des interactions permet alors une prévention efficace des conflits et évite le laisser-faire de la stigmatisation et de l'ostracisme.

- Motifs et justifications de l'utilisation de l'agression indirecte

Dans la trousse de prévention de l'agression indirecte[11], Verlaan cite un ouvrage d'Owens pour nous enseigner *« les raisons de l'utilisation du harcèlement en général et de l'agression indirecte »* en particulier.

[11] La Trousse de prévention de l'agression indirecte : Cette violence que l'on ne voit pas. Développé sous la direction de Pierre Verlaan et de France Turmel (2007) est le programme de prévention québécois expérimenté dans cette thèse. L'expérimentation est présentée au chapitre 5.

Nous utilisons ici une étude qui a recueilli les raisons exprimées par un groupe de filles sur l'utilité de l'agression indirecte (Owens, 2000 cité par Verlaan et Turmel, 2007, p. 15). Elles justifient avoir recours à l'agression indirecte pour les raisons suivantes :

- Se désennuyer, créer de l'excitation ;
- Rechercher l'attention, être incluse dans le groupe, faire partie du groupe « in » ;
- Suivre le leader ;
- Avoir du support ;
- Maintenir une position dans le groupe ;
- Se venger ;
- Résoudre un conflit ;
- Voler l'amitié d'une autre (par jalousie) ;
- Être compétitive dans la recherche de l'attention des garçons ;
- Mousser sa propre réputation, être importante aux yeux du groupe ;
- Un moyen efficace pour atteindre ses buts.

L'étude des motifs et des justifications est importante pour développer un outil de mesure et de prévention de l'agression indirecte. De fait, les recherches sur le Désengagement Moral montrent que les enfants qui intimident leurs pairs sont plus susceptibles de *« justifier et de rationaliser leur comportement pour éviter de se remettre en question et ainsi éviter d'éprouver des sentiments négatifs comme la culpabilité, la honte, etc. se remettre en question[12] »* (p. ex. Gini et *al.,* 2014 cité par Hymel et Bonanno, 2014, p. 283).

- L'agresseur indirect : une fragilité cachée

La recherche de Salmivalli, tout comme notre expérience clinique, identifie des *« liens entre agression et estime de soi ».* Salmivalli (2001 in Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621) suggère que l'agresseur a une estime fragile sous-jacente à une apparente estime positive de lui-même

[12] Traduit par nous.

et d'un « Moi » un peu fragilisé »[13] (Bushman & Baumeister, 1998 (agression directe) cité par Garandeau et Cillessen, p. 621).

De fait, Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi et Lagerspetz (1999) *« ont constaté que l'intimidation est une sorte de défense de l'estime de soi de l'agresseur correspondant à un refus de prendre en considération la perception négative à propos lui-même »* (cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621). Vraisemblablement, cette peur de la perception de l'autre télescope la conception théorique de Rogers quand il explique que le refus de comprendre l'autre vient de notre peur que cette compréhension nous *« fasse changer »* car les recherches cliniques de Rogers (2005) mettent en évidence la peur de changer de ses patients (Rogers, 2005, p. 16). De fait, peu importe le conflit, notre travail clinique consiste souvent à aider le patient à utiliser sa confrontation avec l'autre pour mieux comprendre l'autre et se concentrer à se changer soi-même.

Dans la même veine, des recherches font ressortir la conception à l'effet que *« les victimes seraient alors choisies comme cibles parce que les agresseurs les ont perçues comme une possible menace à leur perception positive d'eux-mêmes* (Garandeau et Cillessen, 2006) et que *« certaines agressions physiques visaient la réputation des pairs ayant des niveaux élevés de popularité* (Prinstein & Cillessen, 2003 cité par Garandeau et Cillessen, 2006). *« Ainsi, une hypothèse plausible est que la jalousie peut jouer un rôle important dans le choix de la victime par les agresseurs »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621). Nous ajouterions qu'au regard de notre expérience clinique, cette hypothèse nous parait plausible surtout dans les environnements valorisant la loi du plus fort et le laisser faire de l'ostracisme. De fait, nous pourrions dire en paraphrasant Prinstein et Cillessen (2003), que le fait d'agresser est un mécanisme d'élévation ou de maintien d'une estime de soi dans un contexte de non gestion des interactions respectueuses mais valorisant la loi du plus fort.

Et puisque l'agression indirecte est un processus de groupe (Salmivalli), d'autres recherches montrent que l'agresseur indirect utilise les fragilités de son auditoire. C'est ce que semble dire Garandeau et Cillessen (2006, p. 621) dans leur explication à l'effet que « *l'intimidateur*

[13] Traduction de l'auteur de « threatened egotism »

peut prendre avantage de ces frustrations des membres d'un groupe et les transformer en violence contre quelqu'un qui ne partage pas leurs problèmes. Ce mécanisme sera d'autant plus efficace si les membres du groupe n'ont pas une bonne cohésion, n'ont pas des amitiés authentiques et si certains membres sont carencés au niveau empathique » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

Il se peut également que le groupe utilisera d'autant cette forme d'agression, si les membres sont convaincus de faire partie du groupe qui a raison, d'être dans leur bon droit et légitimes d'agir de la sorte (p. ex. « il nous embête donc nous ne voulons pas jouer avec lui »).

Outre ces fragilités d'estime et de la structure du Moi, des études commencent à identifier que certaines forces telles que l'intelligence sociale, le statut social, etc. font également partie des caractéristiques de l'agresseur indirect. Nous verrons cette dimension dans la deuxième partie du présent chapitre.

1.1.3.2 L'Agression indirecte et l'importance des témoins

Les témoins permettent à l'agresseur de *« blesser sans être en contact avec sa victime »* (Björkqvist, et *al.,* 1992 ; Lagerspetz, et *al.,* 1988). Mais comment ? Différents groupes de chercheurs étudient depuis des décennies l'ensemble des personnes faisant partie des groupes où il y a du harcèlement (p. ex. Björkqvist, Lagerspetz 1988, Salmivalli et *al.* 1996). Ces chercheurs ont montré l'importance des témoins dans une situation de harcèlement direct ou indirect.

Dans son article décrivant le programme Kiva[14] (action de prévention du harcèlement nationalisé et pérenne en Finlande), Salmivalli constate que *« les témoins influencent le maintien du harcèlement ou son arrêt ainsi que le développement du sentiment d'adaptation de la victime »* (Salmivalli et *al.,* 2011). Ainsi, tous les membres d'un groupe ont leur part de responsabilité dans l'agression d'un individu. Salmivalli explique que *« le groupe qui valorise*

[14] Programme de prévention finlandais KIVA : http://www.kivaprogram.net/fr vue sur Internet le 30/07/2018 à 9h43.

des normes de respect et de non-agression saura décourager les agresseurs et saura mieux protéger ses membres » (Salmivalli, 2001). A ses dires, le contraire serait beaucoup plus aléatoire. C'est-à-dire, le fait de ne pas valoriser le respect et la non-agression rend aléatoire l'utilisation ou non de l'agression directe et indirecte.

Les membres d'un groupe ne sont évidemment pas tous des agresseurs. Toutefois, les « témoins » d'agression indirecte sont ce que nous pourrions appeler « des missiles à longues portées » ou encore « le bras armé » des agresseurs indirects. Ou comme le dit Verlaan (2007) : « *Même si tu ne fais rien, tu fais quelque chose* » !

Salmivalli (et *al.,* 1996) ont identifié quatre rôles de témoins plus ou moins actifs. Puisque les témoins peuvent jouer un rôle dans l'agression : les « assistants au tyran », les « renforçateurs » et les « étrangers » représentent selon leurs chiffres, 40 à 60% des enfants alors que les « défenseurs » représenteraient environ 20%. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996 ; Salmivalli et Voeten, 2004, p. 246).

Dans son article, Salmivalli (2011) définit les différents rôles de témoins de la manière suivante :

1. Les « assistants » sont des enfants qui rejoignent les « tyrans »,
2. Les « renforçateurs » fournissent une rétroaction positive aux harceleurs (p. ex. en riant ou en exprimant des acclamations : cris de joie, enthousiasme, excitation, *etc.*),
3. D'autres sont « des témoins étrangers » ou en dehors du harcèlement ou se retirent des situations d'intimidation,
   l'article de Salmivalli ne décrit pas les motifs du retrait de ces témoins : est-ce parce qu'ils n'ont pas conscience des agressions, est-ce par peur ou parce qu'ils préfèrent penser que cela ne les concerne pas ?
4. Et enfin les « défenseurs ». Ces derniers prennent parti pour les victimes. Ils les réconfortent et les soutiennent (Salmivalli, 2011).

Les recherches de Salmivalli et ses collègues finlandais sur les différents rôles montrent que *« lorsque l'intimidation se produit, la plupart des élèves n'interviennent ni ne soutiennent la victime ».* Ses études, sur les préadolescents et les adolescents, montrent

que *« 20-30% des étudiants encouragent l'intimidateur, agissant ainsi comme assistants ou renforçateurs ».* Les étrangers, *« qui sont témoins silencieux de ce qui se passe, constituant 20-30% de préadolescents / adolescents ».* Heureusement, *« il y a aussi des défenseurs (environ 20%), qui défendent les victimes »* (Salmivalli et Voeten, 2004, p. 246). Les victimes sont environ 12% et les harceleurs sont habituellement autour de 8%[15].

Salmivalli nous explique que plusieurs autres équipes de recherches ont étudié les différents rôles des enfants touchés de près ou de loin dans le harcèlement. Elle cite notamment *« Olweus (2001, pp. 14-15), Andreou & Metallidou (2004), Camodeca & Goossens (2005); Goossens, Olthof, & Dekker, (2006); Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie (2003); Schaïfer & Korn (2004) ; Sutton & Smith (1999) »* in Salmivalli (2011).

Olweus (2001, p. 14-15) a aussi définit les rôles des personnes impliquées dans le harcèlement. Il définit **huit réactions** des spectateurs dans ce qu'il nomme le *« cercle d'intimidation »* qu'il regroupe dans différentes combinaisons d'attitudes (positif, neutre, indifférent, négatif) et de comportements (agir ou ne pas agir) (in Salmivalli, 2011, p. 406).

Fréquence d'exposition des témoins

Les études, comme nos très nombreux exemples cliniques, montrent que les témoins sont les personnes les plus fréquemment exposées à la violence. Selon les études le taux d'exposition atteint des niveaux très élevés. Ainsi, *« dans 85% des altercations entre deux élèves quatre témoins en moyenne sont présents* » (Janosz, 2012, p. 93)[16]. Le fait d'être témoin serait la forme d'exposition *« la plus fréquente que toute autre forme d'exposition à la violence*

[15] Program Kiva : http://www.kivaprogram.net/delaware/media

[16] Craig & Pepler (1997) « Observations of bullying and victimization in the schoolyard », Canadian Journal of School Psychology, no 13, p. 41-60 cité par Janosz, 2012.

scolaire » : aux États-Unis[17] et en Europe[18], ces taux atteignent 80% pour les agressions verbales et 75% pour les agressions physiques (Janosz, 2012, p. 93).

D'après Janosz et malgré les résultats chiffrés, cette forme *« d'exposition à la violence serait sous-évaluée par les chercheurs »* (Janosz, 2012, p. 93). D'ailleurs, peu d'enquêtes seraient réalisées sur le fait d'être témoin *« de manifestations de violence moins extrêmes et plus communes »* (Janosz, 2012, p. 98). De fait, nous ne trouvons pas de recherches sur le fait d'être témoin d'agression indirecte (le fait de parler contre, colporter des ragots, etc.). Ainsi, notre revue de littérature ne nous a pas permis de relever d'études sur les conséquences d'être témoin direct d'agression indirecte.

En revanche, il existe beaucoup de recherches sur le fait d'être témoin de violence dans les autres sphères de la vie (Janosz, 2012). Il *« existe déjà tout un pan de recherche sur l'exposition directe des enfants (surtout dans la famille ou le quartier) à des actes de violence grave et en lien avec le stress post-traumatique »* (Zinzow et al. 2009 cité par Janosz 2012, p. 95) [19].

Dans les enquêtes de victimation on parle de « *réseaux de victimation* » (Zauberman & Robert, 1995)[20].

---

[17] Flannery, Wester, Singer (2004) « Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior », Journal of Community Psychology, no 32, p. 559-573 cité par Janosz, 2012.

[18] Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin (2004) « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives », Revue des sciences de l'éducation, n° 30, p. 465-486 cité par Janosz, 2012.

[19] Zinzow, Ruggiero, Resnick, Hanson, D. Smith, B. Saunders, D. Kilpatrick, « Prevalence and mental health correlates of witnessed parental and community violence in a national sample of adolescents », Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2009, no 50, p. 441-450, cité par Janosz, 2012, p. 95).

[20] Zauberman, R., & Robert, P. (1995). *Du côté de victimes : un autre regard sur la délinquance* (p. 500). L'Harmattan.

Une étude sur un très large échantillon d'élèves québécois[21] montre que, très souvent, les élèves se retrouvent exposés à la violence scolaire par l'entremise de leurs camarades qui leur rapportent avoir été témoins d'interactions agressives. D'ailleurs, interrogés sur la présence de violence dans leur école, les élèves font spontanément référence aux incidents qui leur sont rapportés par des condisciples[22]. Les résultats de cette étude montrent que cette exposition à la violence contribue à des perceptions de l'environnement comme étant hostile ou dangereux[23].

1.1.3.3 Les victimes de l'agression indirecte

Comme dit Verlaan, tout le monde peut être victime d'agression indirecte. Il n'y a pas de profil type. Même constat pour Olweus (1978 cité par Verlaan, 2014) : *« les victimes n'étaient pas plus susceptibles que leurs pairs non-victimes d'avoir une caractéristique externe déviante »*.

Garandeau et Cillessen font référence à des études qui semblent identifier certaines caractéristiques pour les victimes. Shute (2001) a observé "*la répétition durable de la victimation lorsqu'une victime change d'école pour tenter d'échapper à ses agresseurs mais que ces derniers transmettent l'information à la nouvelle école : la victimation a persisté*" (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 617).

Hormis cette possibilité d'un « bureau noir » traquant la victime dans les écoles, il se peut aussi que ces victimes continuent à se faire agresser parce qu'elles continuent de réagir

---

[21] Enquête sur une cohorte d'élèves adolescents (entre 12 et 17 ans) québécois (N= 15.913) recueillies en 2005 par questionnaires (le QES) dans 75 écoles secondaires francophones et anglophones, dont une majorité en milieux défavorisés.

[22] Gumpel, Meadan, « Children's perceptions of schoolbased violence », British Journal of Educational Psychology, 2000, no 70, p. 391-404.

[23] Cooley, Turner, & Beidel, « Assessing Community Violence: The Children's Report of Exposure to Violence », Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1995, no 34, p. 201-208.

négativement lorsqu'elles "*démasquent l'intimidateur car elles sont* [à nouveau] *une menace pour l'intégration de ce dernier* [l'agresseur] *dans le groupe*" (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

Comme expliqué plus haut, l'un des mécanismes de victimation d'agression indirecte est l'autoaccusation de la victime. Ce mécanisme augmente ainsi les douleurs infligées par cette forme d'agression. Graham et *al.,* (2009) montre l'importance des souffrances psychologiques causées par le fait de *« se blâmer pour ce qui nous arrive ».* Ainsi, « c'est comme si la victime se disait : *« C'est quelque chose en moi car les choses se passent toujours de cette façon, et il n'y a rien que je puisse faire pour le changer ».*

Lorsque l'agression indirecte est exercée par une seule personne, la victime peut supposer que cette personne ne l'aime pas ou que cette personne est un agresseur, une personne méchante.

Au contraire, quand la victime est ciblée par un groupe, certaines victimes deviennent convaincues d'être réellement méchantes, ou d'avoir réellement une tare justifiant le rejet de sa personne. Nous entendons régulièrement en consultation des enfants dire : *« je dois vraiment être nul si tout le monde est contre moi ».* Notre expérience clinique nous donne souvent des exemples de la ténacité (chronicisation que nous verrons plus bas) de cette sensation, même après plusieurs décennies de silence, de déni ou d'incompréhension. Nous avons régulièrement des patients qui s'effondrent en pleurs parce que nous confirmons leur statut de victime, victime de ce qu'ils ont subi enfant.

Pour l'instant, nous avons constamment les deux composantes de ces descriptions scientifiques dans nos prises en charge : capacité de détecter la pathologie et ostracisme. Nous retrouvons ici le profil du bouc émissaire et de l'enfant symptôme. De fait, nous travaillons cette dimension en thérapie : prendre conscience de ce que la personne détecte dans le groupe qui a ensuite provoqué sa bouc-émissarisation.[24]

La notion auto accusatrice a été étudiée par les socio cognitivistes depuis longtemps. C'est Heider (1958) dans son livre « The Psychology of Interpersonal Relations » qui *« a découvert*

[24] Fait de prendre quelqu'un pour un bouc émissaire, de lui imputer les fautes des autres.

cette notion d'attribution interne » (Garandeau et Cillessen, 2006) dans le fonctionnement cognitif. Il y a depuis longtemps « *des recherches empiriques sur la théorie de l'attribution sur les conséquences négatives sur la santé mentale et physique en lien avec le fait de se blâmer pour nos difficultés sociales tout en ayant la sensation de ne pas avoir de contrôle »* (Graham et al., 2009, p. 495). Le titre de l'article (« It Must Be Me ») de Graham et son groupe de chercheurs introduit très bien le concept de l'auto-accusation. Lorsque cet objectif est atteint, l'autodestruction et l'auto-exclusion peuvent alors commencer.

De fait, avoir la sensation d'être responsable de ce que nous subissons, peut générer en nous un peu, voire beaucoup plus de culpabilité. Certaines personnes mobilisent énormément de forces internes pour refouler et sceller durablement cette sensation à l'intérieur d'elles-mêmes.

Voyons maintenant les mécanismes de victimation du harcèlement.

- Différence entre victime directe et indirecte

Garandeau et Cillessen (2006) nous indiquent qu'il y aurait certaines manifestations types chez les victimes d'agression indirecte. Toutefois, certains de ces auteurs semblent faire référence à des études sur le Bullying, harcèlement, agression verbale et non sur l'agression indirecte. Dans le doute, nous les indiquons également :

Ainsi, d'après Garandeau et Cillessen, Olweus aurait observé que *« les victimes non-provocatrices ont tendance à être anxieuses, prudentes, sensibles, ont une faible estime de soi »* (Olweus, 1978 cité par Garandeau et Cillessen, 2006). *« Des enfants peuvent occuper le rôle de victime à plusieurs reprises »* (Hodges & Perry, 1999, Perry, Kusel et Perry, 1988, cité par Garandeau et Cillessen, p. 621). Nous retrouvons cette même citation dans l'article d'Attar-Schwartz et Khoury-Kassabri (2008). *« Les victimes ont tendance à se sentir responsables de leur victimisation »* (Graham & Juvonen, 1998 cité par Garandeau et Cillessen, p. 620).

Garandeau et Cillessen citent également l'étude de Prinstein & Cillessen, 2003 qui semble parler d'agression sociale où les agresseurs s'attaquent à la réputation des personnes populaires. Garandeau et Cillessen font référence au fait que *« certaines victimes ont des caractéristiques physiques en décalage avec la norme comme l'obésité ou un handicap*

physique » (Stephenson & Smith, 1989). Toutefois la recherche de Stephenson & Smith (1989) concerne le Bullying.

Nous pensons qu'il est important de respecter la démarcation entre directe et indirecte, ne serait-ce que d'un point de vue sémantique mais pas seulement. En effet, nous souhaitons ici faire la distinction et nous concentrer le plus et le mieux possible sur le phénomène de l'agression indirecte.

- It Must Be Me: seul contre tous![25]

Lorsqu'un groupe entier est contre une personne, ce dernier aura la plupart du temps tendance à se culpabiliser (attribution interne) de ce qu'il subit. Les souffrances psychologiques seront d'autant plus profondes si la personne se blâme pour ce qui lui arrive (Graham et *al.,* 2009). C'est comme si la victime se disait : « *C'est quelque chose en moi car les choses se passent toujours de cette façon, et il n'y a rien que je puisse faire pour le changer* » (Graham et *al.,* 2009). Ces recherches sur l'agression indirecte vont dans le même sens que les résultats d'Heider (1958) concernant **l'auto-accusation**.

« Des cas extrêmes ont même conduit au suicide. Bien que les cicatrices de l'agression indirecte ne soient pas aussi faciles à voir, elles peuvent durer toute la vie » (Coyne & Whitehead – 2008, p. 384). Verlaan fait référence au modèle et à la figure proposés par Owens, Slee & Shute, 2000 pour décrire le processus d'attribution interne généré par l'agression indirecte (Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 16). Il est à noter que l'article de Coyne & Whitehead porte sur l'agression indirecte, mais ce groupe de chercheurs semble se référer indifféremment à des études sur le Bullying (Craig, 1998) et sur la violence sociale et physique (Paquette et Underwood, 1999).

[25] Je précise avoir trouvé ce titre avant de découvrir le film de Peter Landesman ou l'émission de radio du même nom lors de l'interview d'Eric Debarbieux sur Internet le 06/09/2017 : https://www.sudradio.fr/seul-contre-tous-1072

- Culpabilisation et chronicisation

Les maladies chroniques sont des affections de longue durée qui, en règle générale, évoluent lentement[26] et qui s'installent parfois définitivement.

Les étapes de la chronicisation du trouble psychique identifiées par Owens et *al.,* 2000 et rapportées par Verlaan (2007) sont :

La première étape : **Confusion.** L'enfant se demande « Pourquoi me font-ils cela ? », « Qu'ai-je fait de mal ? ». La deuxième étape : **Déni/faire semblant de rien.** « Ça ne m'affecte pas », « Je ne suis pas une victime ». La troisième étape : **Douleur psychologique.** « Çà fait très mal… ». L'enfant ressent alors plusieurs émotions problématiques : embarras, colère, anxiété, humiliation, solitude, gêne, sentiment de trahison, tristesse, culpabilité… La quatrième étape : **Désir de fuir.** Trois types de réactions : 1) Se joindre à un autre groupe, 2) S'absenter de l'école ou abandonner, 3) Développer des idéations suicidaires. La cinquième étape : **Peur – paranoïa.** « Est-ce que ça va durer tout le temps ? ». La sixième étape : **Discours intérieur irrationnel.** « Personne ne m'aime et ça n'ira jamais mieux ». Owens explique que « ce discours intérieur nuit à un rétablissement de la victime et devient un mode de pensée ». En conclusion : **La répétition.** Plus la victime vit d'épisodes d'exclusion, plus elle intègre un discours intérieur irrationnel qui entraine une perte d'estime de soi.

Notre expérience clinique va dans le même sens que les recherches qui observent que l'agression indirecte est insidieuse, non seulement par ses mécanismes d'agressions mais aussi et surtout par ses mécanismes de victimation. Comme l'explique Owens :

> *« L'agression indirecte a surtout retenu l'attention des cliniciens et des chercheurs parce que cette forme insidieuse de violence entraîne des blessures psychologiques et sociales importantes. Le cadre d'analyse présenté par Owens résume bien les processus intrapersonnels et interpersonnels impliqués chez les victimes d'agression indirecte. La victime tente d'abord de comprendre pourquoi elle a été ciblée (Pourquoi moi ?), pourquoi elle est exclue de son groupe de pairs ; c'est la phase de confusion. Si, au début, elle fait semblant de ne pas être affectée par cette exclusion, une douleur*

[26]Organisation Mondiale de la Santé : http://www.who.int/topics/chronic_diseases/fr/

psychologique profonde s'installe rapidement, de même qu'un sentiment de trahison de la part de ses anciens amis. La victime cherchera à éviter les situations quotidiennes qui amènent cette humiliation. Si l'intimidation persiste, la victime développera un sentiment d'impuissance et de tristesse » (Crick & Bigbee, 1998 ; Crick, Bigbee & Howes, 1996 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 16).

Cette culpabilisation est d'autant plus importante lorsque la victime est dans un groupe qui ne reconnait pas les causes de la souffrance de cette victime ou quand le groupe accuse la victime de « chercher les problèmes », de « créer des embrouilles », etc. Nous avons régulièrement des situations où nous suggérons à l'enfant d'aller voir le maître quand il se fait embêter et il arrive très souvent que ces enfants se fassent alors accuser par l'enseignant « d'avoir toujours des embrouilles ».

- Dépréciation de l'estime et dépression

Le mécanisme de la culpabilité confusionnelle porte atteinte à l'estime personnelle de la victime du fait de son impression d'être responsable de ce qu'elle subit ou de ce qu'on lui reproche. Cette conceptualisation — culpabilisation – mésestime – discours irrationnel intérieur : « ça n'ira jamais mieux » — rejoint la définition de la dépression de Beck qu'il décrit « *comme une triade cognitive responsable des symptômes de la dépression composée d'une vue négative de soi-même, du monde et du futur »* (Fontaine et Fontaine, 2011 p. 37).

- Victimes non provocatrices et maturité identitaire et relationnelle

Des études abordant la question de la **survictimation** *ont révélé que l'agression est sélectivement dirigée contre certains enfants et que certains pairs occupent le rôle de victime à plusieurs reprises au fil du temps* (Hodges & Perry, 1999 ; Perry, Kusel et Perry, 1988 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620). *Cette stabilité suggère que certains enfants peuvent avoir des traits de personnalité ou d'autres caractéristiques qui les rendent plus sujettes à la victimisation que d'autres. La recherche a montré que les* ***victimes non provocatrices*** *ont tendance à être anxieuses, prudentes, sensibles, ont une faible estime de soi* (Olweus, 1978 cité par Garandeau et Cillessen, 2006), *et sont susceptibles de blâmer leur victimisation sur leur propre personnalité* (Graham & Juvonen, 1998 cité par Garandeau et Cillessen, 2006). *Ces caractéristiques en font des cibles pratiques. Les enfants ayant une faible estime de soi et des*

tendances auto-déclarées sont peu susceptibles de se défendre contre un intimidateur et le reste du groupe de pairs (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620). Une minorité de victimes de harcèlement subit des agressions de manière répétée (Debarbieux, 2011, 2016). Les résultats d'enquêtes montrent que les conséquences seraient plus marquées pour les enfants victimes à répétition (Debarbieux, 2011, 2016, Gottfredson, 1987). Debarbieux nomme ce phénomène de répétition la « survictimation » (Debarbieux, 2016).

Notre expérience clinique nous donne à rencontrer ce genre de profil pour des victimes de harcèlement. Les victimes d'agression indirecte rencontrées en clinique ont une assez bonne estime, confiance et possède un cercle d'amis conséquent.

Il est à noter que nous rencontrons régulièrement des « victimes non provocatrices » dans nos consultations thérapeutiques en lien avec une problématique d'agression indirecte. Elles ne sont toutefois pas anxieuses, ni prudentes et elles ont une bonne estime, contrairement à ce qu'affirme Olweus. Nos observations cliniques vont toutefois dans le même sens qu'Olweus (1978) quand il *"suggère que les victimes non provocatrices ont une* [ou des] *caractéristique constante perçue comme problématique par les agresseurs".*

De fait, nos observations cliniques vont dans le sens des conclusions de Garandeau et Cillessen (2006) quand ils expliquent que "*les personnes capables de démasquer l'intimidateur deviennent donc des victimes potentielles car elles sont une menace pour l'intégration de l'agresseur dans le groupe*" (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

Enjeux d'importance, du moins si l'on se base sur les recherches montrant que les enfants ayant tenté de « *résister à l'influence sociale d'un groupe ont été ignoré ou exclu* » (Garandeau et Cillessen, p. 616). De fait, la privation des contacts humains provoquerait de graves traumatismes (Baumeister et Leary, 1995 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616).

Les deux résultats de Garandeau et Cillessen : « *capable de détecter l'agresseur* » et « *conformisme social* » et *« risque d'exclusion* » font écho à nos observations cliniques. Comme si l'objectif était de savoir qui va influencer les valeurs du groupe, valeurs que le groupe imposera par la suite à ses membres sous peine d'exclusion ou de non-intégration.

Ces auteurs ajoutent que l'une des particularités des victimes d'agression indirecte pourrait être des enfants donnant l'impression d'avoir une estime positive à un agresseur qui se sentirait menacé par cette compétition de popularité (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

Vignette clinique : nous sommes régulièrement témoin de ce genre de mécanisme et beaucoup de nos patients (enfants ou adultes) nous racontent ce genre de situation et de retournement de situation. Par exemple, les enfants qui vont se plaindre au maître qu'un camarade de classe embête un autre enfant. Les enfants se font alors régulièrement reprocher d'agir de la sorte, que ce que les autres font ne les regarde pas, que cela ne se fait pas, qu'elle n'est qu'une petite (ou un petit) rapporteur, etc.

Ainsi, nous avons régulièrement des patients victimes ayant tenté de mettre en garde un groupe contre un agresseur et contre qui le groupe s'est ensuite retourné ou simplement distancé, pour éviter les dommages collatéraux et parce-que les personnes leur disaient percevoir ce combat négativement et comme une dispute entre deux personnes.

Nos observations cliniques vont dans le même sens que les recherches où les victimes décrivent une impression qui les envahie, progressivement, pouvant se définir comme avoir du mal *« à identifier avec certitude l'identité de l'auteur de l'agression »*, se sentir progressivement *« entourés d'agresseurs potentiels »* (Garandeau et Cillessen, 206) et *« commencer à projeter des intentions malveillantes aux personnes qui l'entourent"* (Yoon & Kerbert, 2003 cité par Verlaan, 2011).

"Cette perception d'un risque de victimisation important augmente l'anxiété sociale chez les élèves et peut rendre leur expérience scolaire très désagréable" (Yoon et Kerber, 2003, Crick et *al.,* 1996 ; Gendron, Williams et Guerra, 2011 ; Huntley et Owens, 2006 cité par Boissonneault, 2016, p. 6) et les problématiques anxiodépressives (Paulhan, 1992).

Les études suggèrent qu'à la longue, les élèves subissant à répétition les agressions indirectes de leurs pairs sont à haut risque de souffrir de dépression et peuvent en venir à considérer le suicide pour unique solution (Olafsen & Viemerö, 2000).

- Discrédit et l'impossibilité de faire appel ou l'impossible contestation

Comme expliqué précédemment, l'agresseur n'est jamais inquiété car il est caché derrière le groupe et derrière des arguments irréprochables.

Dans le harcèlement comme dans l'agression indirecte, nous pouvons observer le fait que *« la victime ne peut pas contre attaquer physiquement au risque de se faire elle-même sanctionner par les autorités scolaires »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). D'ailleurs, ils ajoutent, ce que nous avons-nous-même régulièrement observé, *« des membres du groupe ayant été manipulés par l'intimidateur peuvent provoquer la victime pour qu'elle se fasse punir »*.

Dans l'agression « indirecte », la victime est confrontée à une mobilisation beaucoup plus pernicieuse. De fait, si le « bourreau » manipule un groupe aux amitiés fragiles à l'insu de la victime, comment cette dernière peut-elle faire pour savoir ce que le « bourreau » a dit et ce que les gens en pensent ? Comment savoir ce que pensent réellement les membres du groupe ? La personne est en quelque sorte discréditée mais elle ne saura jamais véritablement pourquoi. Cette victime ne pourra jamais faire appel ou contester car le groupe a acheté les arguments qui la discréditent et ils se sont fait leur opinion. La seule solution est de partir. Ce qui en fait donc l'agression supérieure à toute forme d'agressions directes. Le verdict est sans appel.

Vignette clinique - **L'histoire de Kubra Khademi :** Cette artiste afghane a dû quitter son pays à cause de sa « simple » performance artistique. C'est une victime qui a refusé de se taire. Nous retrouvons dans ce témoignage le balancement entre harcèlement et agression indirecte : la misogynie des hommes de la rue à l'agresser sexuellement (le harcèlement) et la peur des gens de parler, de refuser l'oppression (l'agression indirecte). C'est cette agression indirecte, c'est cette désapprobation qui fait peur et qui pousse les gens à se conformer et à se soumettre à cette misogynie. Kubra Khademi donne un formidable témoignage de ce message qui lui a été transmis par sa mère, laquelle lui disait de se préparer à tolérer, à supporter et à se sacrifier à la misogynie. Son message artistique n'est pas tellement adressé aux harceleurs (les agresseurs directs) mais à la masse (aux agresseurs indirects). C'est cette pression du groupe qui l'a obligée à partir de son pays.

Son témoignage sur Facebook :
https://www.facebook.com/brutofficiel/videos/2038013429781627/

Ainsi, *« lorsque l'agresseur maîtrise l'art du retournement ou quand le groupe est suffisamment dupe pour se laisser manipuler »* (Garandeau et Cillessen, p. 615), il est donc très *« difficile pour les victimes de signaler l'agression aux adultes »* (Xie et al., 2002) et n'ayant aucune compréhension et conscience de cette joute de discrédit, nous comprenons mieux pourquoi *« l'école intervient essentiellement sur les agressions physiques »*, (Xie et al., 2002 et ce que nous avons-nous même observé).

1.1.4 Bullying et harcèlement

Les recherches montrent que le harcèlement entre pairs ou harcèlement et maltraitance entre pairs (Blaya, 2006) (School Bullying en anglais) est la forme la plus répandue de violence à l'École (Debarbieux, 2011, p. 6).

Debarbieux se réfère à la définition d'Olweus : Le harcèlement serait un « *Abus de pouvoir agressif et systématique à long terme* » (Olweus, 1993 cité par Debarbieux, 2011) et « *dont les*

effets traumatiques sont particulièrement graves pour les victimes » (Lowenstein, 1978 ; Olweus, 1978 ; Smith & Sharp, 1992 ; Farrington, 1993 cité par Blaya Ecole nationale de la magistrature, 2014).

Pour d'autres chercheurs, les manifestations de harcèlement sont des microviolences à répétition comme « *une bousculade, une moquerie ou une insulte. Pris isolément, chaque fait ne constitue pas à lui seul du harcèlement, mais c'est bien sa répétition qui entraîne des conséquences psychologiques importantes* […] »[27].

Cette microviolence répétée, qu'elle soit verbale, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une « *victime qui ne peut se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime »* (Debarbieux, 2011). La notion de microviolence de Debarbieux rejoint la notion de microviolence (directe) de Smith & Sharp (1992 cité par Debarbieux, 2011).

La répétition du harcèlement augmente également le fait de souffrir d'autres formes d'agression. Ainsi, l'élève qui souffre d'insultes répétées court huit fois plus de risques de se faire frapper de façon fréquente (Debarbieux, 2011).

Les comportements de harcèlement sont par exemple lorsqu'un enfant reçoit des « *menaces, lorsqu'il est battu* », etc. (Smith & Sharp, 1992 cité par Debarbieux, 2011). « *La caractéristique principale du Bullying est que l'intimidation physique ou psychique se produit de manière répétée créant un état d'insécurité permanent dangereux pour la victime (Batsche & Knoff, 1994) »*[28].

---

[27] Debarbieux (2013) https://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Eric-Debarbieux-La-loi-du-silence-existe-aussi-chez-les-parents-2013-11-12-1059426 vu sur Internet le 22/07/2018 à 18h22.

[28] Refuser l'oppression quotidienne : La prévention du harcèlement à l'École - Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Observatoire International de la Violence à l'école (2011).

Concernant l'intentionnalité du harcèlement scolaire, certains auteurs disent qu'*« il n'y a pas forcément de désir d'infliger une douleur »* (Debarbieux, 1996) d'autres suggèrent qu' « *il y a une volonté d'infliger une douleur mentale à leurs ennemis » (Salmivalli et Björkqvist).* Le débat serait toujours d'actualité.

De fait, il « *ferait d'ailleurs partie des trois critères pour définir un comportement agressif du harcèlement : (1) la répétition, (2) l'intentionnalité et (3) un déséquilibre du pouvoir (imbalance of power) »* (Menesini et Salmivalli, 2017, p. 240).

- Agression indirecte vs Bullying (harcèlement)

Pour certains chercheurs, l'agression indirecte est une forme de harcèlement. Elle permet d'agresser une victime « *tout en restant caché » (Björkqvist, et al., 1992 ; Lagerspetz, et al., 1988 ; Salmivalli et al., 1996), « tout en restant invisible »* et donc ce serait le *« résultat d'une rencontre entre un bourreau habile et un groupe qui manque de cohésion réelle, à travers un processus d'influence sociale normative »* (Garandeau et Cillessen, 2006).

La définition du harcèlement comporte des différences avec celle de l'agression indirecte qui nous semblent importantes.

La différence majeure c'est que nous ne retrouvons pas le mouvement « d'aller vers » dans l'agression indirecte.

1) les agressions indirectes n'ont pas lieu en face à face (par exemple Feshbach, 1969, Lagerspetz, et *al.*, 1988), 2) elles utilisent les relations interpersonnelles ou l'environnement social de la victime (p. ex. Cairns & Cairns, 1994 ; Xie et al. 2002, etc.). Nous dirions que l'agresseur a pour objectif de 3) générer chez son interlocuteur des sensations de répulsion comme le dégoût de l'autre, la peur de l'autre, l'écœurement, être scandalisé, etc. pour la personne dont il est question. Ceci afin de s'assurer que son interlocuteur aura une réaction de retenue, voire d'évitement, la prochaine fois qu'il rencontrera la victime.

Comme le souligne très justement l'un de nos rapporteurs (Eric Debarbieux), le terme « agresser » est étymologiquement issu du latin *adgredire* qui signifie « aller vers » (Pain, 1992). Debarbieux explique que notre recherche lui a fait prendre conscience que l'agression indirecte inverse cette conception car « les gens ne vont plus vers » la victime.

Le harcèlement serait un simple symptôme visible et l'agression indirecte : le terreau qui cultive la peur et prépare l'agression, comme la révolte d'ailleurs. L'agression indirecte servirait à maintenir ou à provoquer la peur de la révolte contre les agressions. Comme l'a fait la maman de Kubra Khademi (vignette un peu plus haut). Comme si le fait d'accepter un peu d'agressions permettait aux gens d'atteindre un pis-aller, un peu de tranquillité ou l'espoir d'un peu de tranquillité. Dans notre jargon de psychologue clinicien, nous dirions que le harcèlement est une sorte d'identification au parent agresseur et que l'agression indirecte est l'identification au parent complice. Nous utilisons cette appellation dans notre pratique clinique et elle nous sert à désigner les parents qui enseignent la peur. L'enfant qui se révolte deviendrait alors le bouc-émissaire ou l'enfant symptôme qui met à jour la dysfonction familiale, ici sociétale.

Alors, comment intervenir sur un comportement potentiellement destructeur que tout le monde pratique avec la sensation que c'est la seule chose à faire ? En fait, la recherche et nos très nombreux exemples cliniques en témoignent : l'agression indirecte semble permettre de préserver sa santé mentale dans des environnements où les relations ne sont pas codifiées et respectueuses de l'autre et où il est apparemment impossible de se défendre autrement. Gagnez en silence !

En résumé :

Le harcèlement c'est : *(1) la répétition, (2) l'intentionnalité et (3) un déséquilibre du pouvoir (imbalance of power) »* (Menesini et Salmivalli, 2017, p. 240).

L'agression indirecte c'est : 1) une agression qui n'a pas lieu en face à face (par exemple Feshbach, 1969, Lagerspetz, et *al.*, 1988) et 2) elle utilise « *les relations interpersonnelles ou l'environnement social* » de la victime (p. ex. Cairns & Cairns, 1994 ; Xie et al. 2002, etc.). Nous ajoutons que l'agression indirecte est surtout 3) l'art de générer chez son interlocuteur complice la sensation de répulsions envers une tierce personne (la victime).

1.2 Prise en compte écosystémique de l'agression et climat scolaire

Le monde scientifique spécialisé sur le harcèlement parle de « Climat scolaire » pour prendre en compte les multiples facteurs pouvant avoir un impact sur le bien-être ou le mal-être des enfants. De toute évidence, la question du « climat » est une notion importante en sociologie comme dans le travail de psychologie clinique.

En tant que psychologue, nous devons prendre en compte l'état actuel des recherches scientifiques (Ramus, 2013). Après l'exploration biologique (p. ex. Fechner, 1830) et comportementale (Pavlov, Skinner, etc.), les recherches scientifiques en psychologie se sont rapidement tournées vers les cognitions et l'environnement (Bronfenbrenner, 1979) de la personne (interactions, phénomène de groupe, etc.) comme éléments participants à ses difficultés. Nous connaissons mieux maintenant les différents domaines pouvant avoir un impact sur la santé mentale et affective des enfants. De ce fait, nous devons donc chercher de multiples informations sur le fonctionnement de l'enfant mais surtout sur son environnement (famille, amis, école, club sportif, etc.). En l'absence de grosses déviances entrainant des pathologies importantes, la plupart des problèmes psychologiques rencontrés chez nos petits patients est le fruit d'une conjoncture de plusieurs causes mineures qu'il faut révéler pour ainsi mettre en place une remédiation adéquate et efficace. Toutefois, il est parfois très difficile de mettre en exergue le cœur du problème lorsqu'il y a peu ou pas de problèmes dans le fonctionnement (cognitif et affectif) de l'enfant ou dans son environnement.

Pour les mêmes raisons, les problèmes de climat scolaire sont d'autant plus difficiles à débusquer dans les établissements en apparence sans histoires, calmes et où il fait bon vivre.

Les recherches montrent que les enfants ayant une perception positive du climat scolaire se disent également moins victimes d'agression indirecte (par exemple Debarbieux, 2011, 2016, Astor & Zeira, 2004, Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003, *Attar-Schwartz, 2008).* Dans son étude publiée en 2008, Attar-Schwartz montre également l'importance du *« rôle de la chaleur, du soutien et de l'équilibre des relations entre le personnel scolaire et les élèves. Ces résultats étaient associés principalement avec la victimation verbale.* (Attar-Schwartz, 2008, p. 164). De fait, l'analyse d'Attar-Schwartz, portant sur les résultats de l'enquête nationale menée par Benbenishty et Astor (2005), montre que le climat serait moins lié avec la victimation indirecte (Attar-Schwartz, 2008, p.167). Attar-Schwartz suggère donc de faire des recherches supplémentaires pour continuer à enquêter sur les liens entre agression indirecte et climat scolaire (op. Cité).

Pour définir et décrire le climat scolaire, nous citons ici la même définition et les cinq caractéristiques du *School Climate Center* (Cohen, Mc Cabe et *al.,* 2009 cité par Debarbieux (2012, 2015), pour qui « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école ».*

1.2.1 Définition du Climat scolaire

Nous reprenons ici intégralement le texte de Debarbieux.

Les cinq composantes du climat identifiées par Cohen, McCabe et al (2009) :

1. **les relations** (ex. : respect de la diversité : relations positives entre tous, décision partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; communauté scolaire et collaboration : support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents-professeurs sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles).

2. **L'enseignement et l'apprentissage** (ex. : qualité de l'instruction : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompense(s), créativité valorisée, participation encouragée ; apprentissage social, émotionnel et éthique, enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines ; développement professionnel : outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation continue, évaluation des pratiques ; leadership : vision irréfutable et claire du projet de l'école, soutien et disponibilité de l'administration).

3. **la sécurité** (ex. : sécurité physique : plan de crise, règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; sécurité émotionnelle : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits).

4. **l'environnement physique** (ex. : propreté, espace et matériel adéquats, esthétismes, offres extrascolaires) ;

5. Le sentiment d'appartenance (ex. : sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves).

Debarbieux (2015, p. 14) poursuit sa démonstration en citant de nombreuses recherches montrant les mécanismes dynamiques du climat sur les comportements, la réussite scolaire,

par exemple. Comme nous l'enseignent notre expérience clinique et les nombreuses recherches citées ici par Debarbieux : « *les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveaux socioéconomiques différents ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais d'opportunités et de facteurs sociaux* » (Benbenishty et Astor, 2005 in Debarbieux 2015, p. 14).

Le climat expliquerait donc des problématiques que l'on croyait précédemment expliquées par le fonctionnement et des caractéristiques de l'individu. Cet argument humaniste nous éloigne des thèses d'eugénisme et c'est déjà une bonne chose.

1.2.1.1 Harcèlement et climat scolaire

Le facteur « Violence et insécurité » avait une incidence significative sur la baisse des résultats obtenus par les élèves de 10-11 ans aux tests de mathématiques et de langue (Debarbieux, 2011, p. 4). Dans cet article, Eric Debarbieux met le projecteur sur le phénomène de victimation de harcèlement à répétition. Ce harcèlement sévère à répétition concernerait *« 5 à 6% des élèves de l'école élémentaire ou du collège »* (Debarbieux (2011 par exemple) et de la DEPP (2011 et 2013) in Debarbieux, 2011, p. 7). Il explique que ce harcèlement à répétition affecte particulièrement la perception que les enfants ont du climat scolaire.

Comme l'explique ce chercheur, nous sommes dans une *« boucle rétroactive : plus le climat scolaire est dégradé plus les victimes entre élèves se multiplient. »* Il ressort des chiffres de cette enquête un lien très fort et statistiquement significatif entre l'augmentation des victimations et l'insatisfaction (Debarbieux, 2011, p. 8).

Cette nouvelle relation permet de mieux comprendre et de mettre en lumière le fonctionnement du harcèlement. Les criminologues sont les premiers à être allés voir du côté des victimes pour mieux comprendre la criminologie (von Hentig, 1948 cité par Cusson p. 105).

Si ce lien est réalisé pour le harcèlement manifeste et direct, qu'en est-il pour l'agression indirecte dans un collège où il fait bon vivre, où la majorité des élèves réussissent bien ? Par ailleurs, nous avons vu que l'agression indirecte s'expliquerait moins par la fréquence que par le nombre de personnes qui forme un groupe contre un seul, souvent de manière définitive. Nous parlerions ici d'une seule victimation qui durerait dans le temps par un groupe plus ou

moins important possédant donc de multiples complices, notamment dans sa forme paroxystique d'un groupe contre un seul. Comment cette forme de violence silencieuse peut-elle affecter les composantes du climat et inversement ?

Comment la peur de dire au « bourreau indirect » d'arrêter peut affecter la perception du climat et comment le climat peut affecter la peur de dire ?

Sauf erreur de notre part, nous ne trouvons pas ces informations pour l'instant.

1.2.2 Exposition à l'Agression indirecte et climat scolaire

A titre d'exemple, l'équipe de Claire Beaumont, détentrice de la Chaire de Recherche sur le harcèlement au Québec[29] a réalisé d'importantes enquêtes (dont une recherche portant sur une cohorte de 2290 élèves) dont une partie du questionnaire porte sur l'agression indirecte *(Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école (QSVE/Beaumont et Paquet, 2009).* Plusieurs étudiants et étudiantes ont réalisé des mémoires de maîtrise et de doctorat sur les données recueillies par l'équipe de Beaumont.

Il ressort de ces données que le fait d'être victime d'agression indirecte a des conséquences sur la perception du climat scolaire. Cette recherche démontre que la victimation indirecte est liée à une perception négative du climat scolaire dans son ensemble (Boissonneault, 2014 p. iii). L'agression indirecte serait donc reconnue par ces chercheurs comme ayant un impact négatif sur le climat d'un établissement scolaire.

D'autres enquêtes montrent que le fait d'être témoin d'agression indirecte *« est modestement mais systématiquement reliée à différents aspects de l'expérience scolaire et psychosociale des élèves (les corrélations sont significatives avec les notes en français ou en mathématiques, l'engagement scolaire, la dépression, la consommation de drogues, l'indice de risque de décrocher, les relations conflictuelles avec les enseignants, par exemple) »* (Janosz, 2012, p. 98-99).

[29] Claire Beaumont (http://www.violence-ecole.ulaval.ca/)

Il est à noter que dans cette recherche l'agression indirecte dont il est question, concerne le fait d'entendre « directement » des enfants dire qu'ils ont été témoins d'agressions physiques.

Il a été montré que *« plus les élèves perçoivent de la violence à l'école, plus ils risquent d'éprouver des difficultés scolaires et d'adaptation psychosociale »*[30] ainsi *« qu'une détérioration de la perception de la qualité du climat scolaire »* (Janosz, 2012, p. 94).

Les recherches montrent que personne n'est à l'abri des agressions indirectes (Verlaan, 2007). Nous ne trouvons pas d'études portant uniquement sur l'agression indirecte et la fréquence de victimation mais Garandeau et Cillessen expliquent qu'une personne qui serait de plus en plus confrontée à un groupe ostracisant pourrait peu à peu se demander ce qu'elle a fait de mal et penser que tout le monde est un agresseur potentiel.

Les études sur le harcèlement sont plus claires sur ce point. Les études sur la victimation de harcèlement (Debarbieux, 2011, 2016) montrent que "*plus nous sommes victimes, plus nous avons un risque élevé d'être victimes à nouveau et de devenir des victimes sévères ou très sévères. A titre d'exemple, « moins de 1% de ceux qui ne sont pas victimes de harcèlement sont fréquemment victimes de vol d'objet personnels. Au contraire, 45% de ceux qui sont soumis à un harcèlement sévère sont également victimes de vol d'objet personnel*" (Debarbieux, 2011, p. 35).

Les liens entre la multivictimation de harcèlement et le climat scolaire sont démontrés par les enquêtes de Debarbieux (2011, 2015 qui paraîtra en 2017). La « *corrélation est clairement établie entre la multivictimation et l'insatisfaction liées au climat scolaire*. *Par exemple, 2.2% des non victimes disent avoir peur souvent ou très souvent, plus de 47% des victimes de harcèlement très sévères sont dans ce cas »* (op. Cité).

Debarbieux utilise la figure de l'analyse en composantes principales ci-dessous pour montrer les liens entre la multivictimation et le climat scolaire (Debarbieux, 2015). Ce résultat est

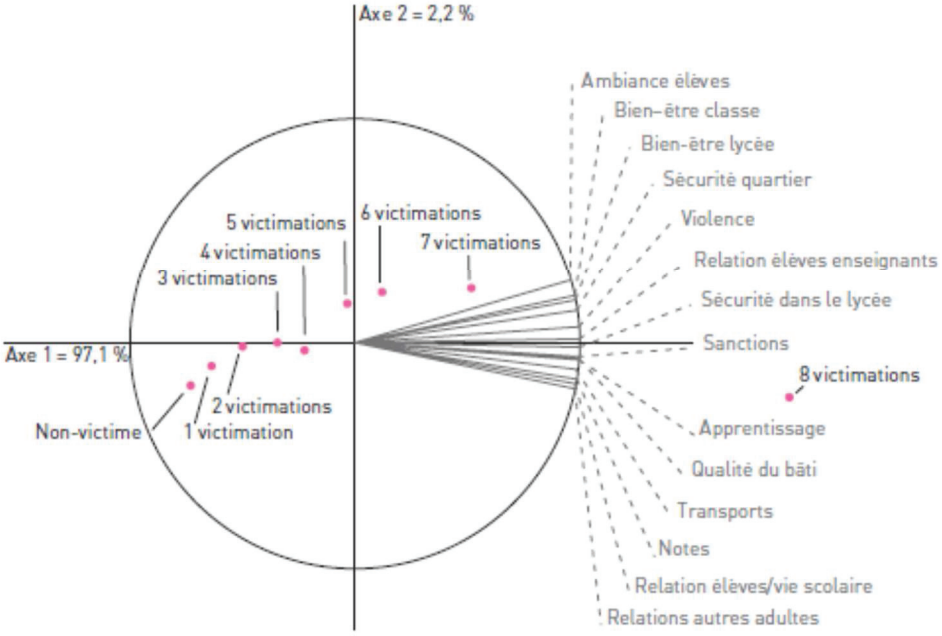
[30] Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin, & Bowen (2008). « Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? », Journal of Adolescent Health, no 43, p. 600-608.

obtenu grâce à son étude dans des lycées français basée sur un échantillon national de plus de 15 000 élèves (Debarbieux, 2015).

Comme Debarbieux l'explique,

- Cette « *analyse en composantes principales (ACP) a été effectuée sur des données agrégées : on a réparti la population en neuf groupes (de l'absence de victimation à huit victimations ou plus) et calculé pour chaque groupe les réponses moyennes aux questions portant sur le climat scolaire. L'ACP a porté sur ces réponses et, du fait du caractère agrégé des données, la part de l'inertie 3 expliquée par le premier axe est très forte (97 %). Ce premier axe montre la forte corrélation entre toutes les variables portant sur le climat scolaire (elles ont toutes une coordonnée positive sur cet axe, ce que l'on interprète généralement comme un « effet taille », le fait que toutes les variables mesurent à peu près la même chose, ici le climat scolaire). Une valeur élevée sur cet axe (à droite sur le graphique) indique un bon niveau de satisfaction, dans les différentes dimensions du climat scolaire – selon les indicateurs choisis, qui vont des sentiments de bien-être en classe ou dans le lycée à l'évaluation des relations avec les enseignants, la vie scolaire ou la direction, en passant par le sentiment de sécurité dans le lycée, à l'extérieur ou dans les transports. Les groupes d'individus définis par le niveau de victimations ont été projetés sur cet axe. Ils se répartissent de façon très hiérarchisée (les ronds roses). On remarque combien à mesure que grandit l'insatisfaction, augmentent les victimations, avec un décrochage très fort pour les élèves les plus victimes (1,2 % au lycée). Nous sommes évidemment ici dans une boucle rétroactive : plus le climat scolaire est dégradé, plus les victimations entre élèves se multiplient (Debarbieux, 2015, p. 19).*

Figure 1 Lien entre degré de multivictimation et perception du climat scolaire chez les élèves de lycée



Climat Scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques - Décembre 2015

Éric Debarbieux Professeur, Université Paris-Est. Éducations & Formations, N°88-89

Cette Analyse en Composantes Principales montre ici très clairement le lien entre la dégradation de la perception du climat scolaire et le fait d'être victimé à plusieurs reprises. Debarbieux nous envoie aussi vers Attar-Schwartz (2008) mais il y a aussi*, Blaya,* 2015 (cité par Debarbieux, 2015).

Dans cet article, Debarbieux explique que les enquêtes de victimation ont permis de mettre en évidence que « *les problèmes de violence entre pairs se* ***concentrent sur une minorité d'élèves*** »(Debarbieux, 2016, p. 18). Ainsi, les enquêtes de Debarbieux *[2011 par exemple]* et de la DEPP *[Evrard, 2011 ; Hubert, 2013] « montrent que 5 % à 6 % des élèves de l'école élémentaire ou du collège subissent une répétition de victimations que l'on peut qualifier de harcèlement sévère ».*

Ces études sur les liens entre la multivictimation de harcèlement et le climat scolaire nous serviront de base de références pour nos résultats sur le sujet de la multivictimation d'agression indirecte et le climat scolaire.

1.2.3 Les attentes normatives du groupe et climat scolaire

Il semble donc que le harcèlement puisse impacter les différentes composantes du climat scolaire et inversement (Debarbieux et *al.,* 2015). Les chercheurs nous expliquent que le climat scolaire a des *« effets sur les apprentissages, sur la sécurité dans les écoles, sur la santé mentale et sur les conduites à risque »* et donc sur le *« bien-être des individus »*[31]. Outre la fréquence réelle d'actes de harcèlement subis, il y a également la part subjective de l'individu, son histoire et ce qu'il considère comme normal ou non, acceptable ou non (Debarbieux, et *al.,* 2015).

De fait, l'interprétation des *« demandes »* et des *« attentes normatives de leur environnement »* aurait également un impact sur *« le bien-être »* (Janosz, 2012, p. 100). C'est-à-dire que *« les élèves déterminent, à travers leurs perceptions du climat scolaire, ce que l'on attend d'eux, ce qui leur est permis d'être ou de faire »* (Janosz, 2012, p. 100). Ce mécanisme des *« croyances sur les conduites normatives »* aurait donc des impacts sur le bien-être voire la santé mentale des individus en fonction de leur adhésion ou non à ces normes. Janosz explique que si dans un établissement *« il est normal de s'insulter pour exprimer son désaccord ; qu'il est normal de travailler fort ; que les élèves ne sont pas capables de réussir ; sur la volonté ou la capacité de l'école à répondre aux besoins développementaux des élèves. Ces croyances, en retour, influencent les sentiments personnels et la perception de soi (par exemple, sentiment d'être en sécurité, d'être apprécié, d'être capable de réussir) ; ils contribuent à cristalliser ce que les individus pensent acceptable ou souhaitable de faire, et à façonner les attitudes envers l'école, les enseignants et les pairs »*[32].

---

[31] Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas (2003). « Middle school improvement and reform: Development and validation of a schoollevel assessment of climate, cultural pluralism, and school safety », Journal of Educational Psychology, no 95, p. 570-588 in Janosz, 2012, p. 100.

[32] Voir, par exemple : B. Galand, « Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes », in F. Bowen, N. Desbiens (dirs.), La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale, Marseille, Éditions Solal, 2011, p. 199-232 cité par Janosz, 2012.

De fait, nous recevons régulièrement des enfants provenant d'un environnement familial qui favorise le développement de relations respectueuses dans la fratrie et qui ont du mal à accepter les insultes dans l'enceinte scolaire. Leur allergie aux relations dysfonctionnelles ou « virilistes » dirait Debarbieux (2018), semble être considérée comme problématique pour certains groupes d'enfants ou d'adultes.

1.3 La prévention et l'éducation « à »

> *« Tous les gestes que nous posons ont, en partie, une portée préventive. Prendre des précautions avant de traverser la route, s'habiller chaudement en hiver, sont des gestes quotidiens mais aussi des actes préventifs. Malgré la spontanéité avec laquelle nous les posons, ils ne sont pas innés. Observez comment il faut retenir un enfant aux intersections et comment il faut lutter avec eux pour les convaincre de porter un habit de neige ! La spontanéité avec laquelle nous posons ces gestes aujourd'hui en camoufle le long processus d'apprentissage »* (Lamarche, 1988, p. 315).

Nous sommes profondément attachés à cette perception et cette pratique de l'éducation et de la prévention de Lamarche. Un programme de prévention est pour nous la même chose qu'un programme d'une matière académique : français, anglais, etc. C'est un principe que nous appliquons à nos conseils et traitements thérapeutiques. De fait, notre culture anglo-saxonne a construit l'action éducative dans le respect des apports de la psychologie et *« s'est inspirée des modèles développementaux »* notamment pour comprendre *« les difficultés d'adaptation des jeunes et proposer des moyens de rééducation »*. [33] En 1950, *« Jeannine Guindon et son équipe prennent conscience de plus en plus que la formule thérapeutique de style psychologique (entrevue individuelle une ou deux fois semaine) n'est pas appropriée pour les jeunes »* en difficultés (surdoués, problèmes d'adaptation, etc.). Pour Guindon[34] et son

---

[33] Histoire de la psychopédagogie. Diplôme de Psychoéducation Université de Montréal : http://psyced.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-la-psychoeducation/

[34] Gendreau, G. (1966). Boscoville : une expérience en marche ou un processus de rééducation au service des jeunes délinquants. (Conférence présentée au Centre de formation et de

équipe, *« il y a donc nécessité d'envisager le traitement dispensé à ceux-ci dans une toute autre perspective ».* La recherche et l'intervention en éducation se sont depuis inspirées de la psychologie scientifique et des « *modèles développementaux* » (Grégoire, 2012).

La psychothérapie repose sur une hypothèse très simple mais fondamentale, c'est-à-dire que le comportement humain est modifiable par une procédure psychologique (Bandura, 1961). Dans cet ouvrage, il explique également la genèse de son concept de l'apprentissage vicariant et les études cognitives de l'imitation sociale, expérimentée avec efficacité pour soigner plusieurs troubles (antisociaux, phobies, etc.) depuis les années 1920 (Jones, 1924; Mausner, 1953, 1954; Miller & Dollard, 1941 in Bandura, 1961). Cet environnement de recherche scientifique et empirique a permis d'étudier les cognitions des différentes pathologies d'enfants et d'adultes sous plusieurs angles : comportemental, cognitif, socio cognitif, etc. Les résultats quantitatifs et qualitatifs sont tellement massifs, que cela a permis le développement de contenus théoriques qui ont été vulgarisés et intégrés progressivement dans la culture sociale.

Les conceptions théoriques de plusieurs disciplines sur l'étude de plusieurs pathologies sous l'angle de la psychologie cognitive, socio-cognitive, comportementale etc. regroupées sous l'appellation des compétences psychosociales ont d'ailleurs été reconnues et ont fait l'objet de publications et de recommandations par l'OMS en 1993.

Notre action de mesure et de prévention se fonde sur les avancées actuelles des études scientifiques basées sur des données et réalisées sur plusieurs décennies pour comprendre différents troubles (addiction, trouble du comportement, scarification, etc.) et les actions de prévention permettant la remédiation de ces mêmes problématiques.

---

recherches de l'Éducation Surveillée de Vaucresson). Montréal, Québec : Centre Boscoville in Grégoire (2012).

1.3.1 La prévention et l'éducation « à » l'agression indirecte à l'école !

Fort de cette culture d'études scientifiques des différentes problématiques et des actions de préventions, nous ne pouvons pas faire autrement que d'adhérer à la thèse de Lamarche (1988) que l'enfant nécessite un « *long processus d'apprentissage »* ou comme le dit plus récemment le professeur Steve Bissonnette (Télé-Université, Québec) *« ça ne nous viendrait pas à l'esprit de punir un enfant parce qu'il ne connait pas sa leçon alors il ne faut pas non plus punir l'enfant parce qu'il ne sait pas comment se comporter. Mais il faut lui montrer, l'enseigner et ainsi prévenir les problèmes générés par ce manque d'enseignement".*

Cette citation va toutefois à l'encontre de ce que nous entendons de la part de certains parents et de certains professionnels de l'éducation (enseignant, entraineur sportif, etc.) affichant parfois des comportements éducatifs fondés sur les reproches (de ne pas savoir, de ne pas savoir faire, etc.), l'utilisation banalisée de l'humiliation, les remises à l'ordre (crier sur l'enfant), etc.

Pour paraphraser Lamarche, nous pourrions donc dire que l'enfant ne possède pas les compétences pour gérer les interactions de manière à prévenir les agressions sociales directes ou indirectes qu'il subit. Et puisque le harcèlement et l'agression indirecte sont des agressions en contexte, ici à l'école, une prévention semble être nécessaire. D'ailleurs, cette prévention ne devrait pas se limiter à l'environnement scolaire. La prévention devrait se faire à tous les endroits fréquentés par l'enfant (la maison, club de loisir, sportif, etc.) et s'adresser autant aux enfants qu'aux adultes.

1.3.2 La prévention de l'agression indirecte : un outil québécois expérimenté dans un collège en France

La trousse de prévention de l'agression indirecte développée sous la direction de Verlaan et Turmel vise notamment le développement de connaissances en lien avec cette problématique. Ce programme de prévention de type universel a d'ailleurs été rigoureusement testé par Verlaan. Les résultats de cette évaluation montrent que la Trousse de prévention sur l'agression indirecte aurait eu pour effet de stabiliser le phénomène de l'agression indirecte dans les collèges, de prévenir l'aggravation du problème, d'améliorer les

connaissances des élèves de cette problématique et de diminuer le nombre d'élèves qui se retrouvent seuls dans la cour de récréation. (Verlaan, 2005, p. 25).

Ces chercheurs ont évalué l'implantation et les effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire (Verlaan et Turmel, in le Nouveau cahier de la recherche en éducation. Vol. 8 n° 2, 2005, p. 17 à 26).

De fait, plusieurs programmes préventifs de type universel justifient leur efficacité par une stabilité des conduites à risques par rapport à une augmentation de celles-ci chez les groupes témoins (Menesini, Codecasa, Benelli et Cowie, 2003 cité par Verlaan, 2005, p. 24-25).

Smith, Schneider, Smith et Ananiadou (2004) ont synthétisé les effets de quatorze programmes de prévention des conduites d'intimidation dans le milieu scolaire afin de déterminer leur efficacité. Ces auteurs rapportent que 93 % des programmes ont montré des effets de réduction faible ou négligeable sur l'ensemble des questionnaires auto-complétés par les élèves (voir aussi Howard, Flora et Griffin, 1999). Toutefois, les programmes les plus efficaces sont ceux qui, comme celui de Verlaan & Turmel, ont considéré l'implantation intégrale (Verlaan, Charbonneau & Turmel, 2005).

Nous verrons dans la présentation de l'expérimentation les retours positifs des professeurs d'avoir été accompagnés dans l'implantation de cet outil québécois.

1.4 Problématique de recherche

Avant d'intervenir, il est important de « mieux connaître » et une manière de « connaître » est de mesurer (Debarbieux, 2008). Mesurer une forme d'agression qui ne se voit pas est une entreprise difficile mais passionnante pour plusieurs raisons. Nous avons pu apercevoir la complexité de la problématique de l'agression indirecte et de son contexte. Comment mettre en lumière (une agression qui n'est pas perçue comme telle pour les uns et qui est perçue comme telle par les autres) ce qui est reconnu ou aperçu ou admis pour les uns et ce qui ne l'est pas pour les autres ? Comment mettre en lumière une agression d'un groupe contre un seul, une agression de la part d'un groupe convaincu qu'il ne fait que décrire un comportement problématique de la « victime » ?

Cette difficulté à mettre en lumière est peut-être le reflet de l'état actuelle de la recherche et du manque de démarcation claire entre les formes d'agression directes et indirectes (Taki et *al.* 2008). Comme explique par ces chercheurs, beaucoup traitent encore ces deux formes d'agression dans une même étude. Par ailleurs, sauf erreur de notre part, certaines études sur l'agression indirecte font parfois références à des études sur des agressions directes comme le harcèlement, la violence physique, verbale, etc. Ce qui n'est peut-être pas une erreur en soit mais les deux formes d'agression, directe et indirecte, semblent avoir des mécanismes différents, ce qu'il faut peut-être souligner lorsque c'est possible. Par exemple, dans la trousse de prévention de l'agression indirecte, Verlaan cite Grotpeter & Crick, 1996, une étude sur l'agression directe. Verlaan utilise cette référence pour expliquer le fait qu'il y a des différences entre les garçons et les filles dans la prévalence (fréquence) de l'agression indirecte. Autre exemple, Garandeau et Cillessen (2006) citent parfois Adler & Adler, 1995, une étude sur les mécanismes d'inclusion et d'exclusion d'un groupe pour évoquer les liens entre agression entre pairs et popularité. Nous relevons ce fait mais nous ne savons pas encore si cette information est pertinente.

1.4.1 Manques à combler

Ainsi, à la lumière des connaissances sur l'agression indirecte et bien que plusieurs recherches existent en France sur le sujet de la violence dans plusieurs disciplines, notre revue de littérature nous a permis de constater la très faible présence de recherches scientifiques portant uniquement sur l'agression indirecte et sur l'absence de programmes de prévention et donc d'études de programme de prévention en France.

Nous souhaitons donc commencer à contribuer à combler ce manque.

Malgré les efforts déterminés des équipes de chercheurs internationaux pour étudier scientifiquement cette problématique depuis les années 1990, Verlaan souligne un manque de mesures quantitatives de l'agression indirecte dans la littérature scientifique au niveau mondial (Verlaan, 2014). Il ne semble pas y avoir d'études scientifiques sur l'impact d'être régulièrement et directement exposé comme témoin d'agression indirecte. A notre connaissance, il n'y aurait pas non plus d'études sur les conséquences d'être fréquemment

témoin d'agression indirecte sur la perception du climat scolaire ou inversement. Il n'y aurait pas d'enquêtes sur les perceptions des élèves sous l'angle des trois positions des personnes impliquées dans l'agression indirecte : victime, agresseur et témoin.

Nous ne trouvons pas d'enquêtes portant uniquement sur l'agression indirecte visant à confronter des éléments objectifs de la réalité (parler contre quelqu'un) et des éléments perceptifs (impression de la qualité des relations entre pairs). La recherche actuelle sur l'agression indirecte aurait besoin de cerner plus efficacement les actes subtils de cette forme de violence (Verlaan & Besnard, 2004). Quoi qu'il en soit, malgré l'abondance d'enquêtes et de programmes de prévention sur l'agression indirecte au niveau mondial, leur faible présence en territoire français justifie à lui seul ce travail de recherche « *dans un contexte différent afin de voir si les résultats obtenus sont généralisables au nouveau contexte (la France) »,* comme expliqué par Bourgois dans son livre Recherche Sociale (2016, p. 62).

De fait, il y aurait peu ou pas de programmes de prévention de l'agression indirecte « made in France ».

Malgré les évidences scientifiques, le contexte scolaire français actuel offre peu de soutien pour le développement des relations interpersonnelles à l'école (La Santé en action, INPES, mars 2016). L'expérimentation et l'adaptation d'un outil québécois de prévention de l'agression indirecte souhaitent combler ce manque. Il n'y aurait donc pas d'études sur l'impact d'un programme de prévention de l'agression indirecte en France.

1.4.2 Question et sous-questions de recherche

1.4.2.1 Question de recherche

Comme nous l'avons vu tout au long du présent chapitre et comme nous pourrons le lire plus finement dans la revue de littérature, l'agression indirecte est un réel problème du fait de ses conséquences pour les différentes personnes impliquées. La recherche, comme notre expérience clinique, montre que les difficultés relationnelles influencent la réussite scolaire et peuvent faire en sorte qu'un enfant se sente bien à l'école ou décroche (Debarbieux, 2016).

Ainsi, devant l'absence d'études sur l'agression indirecte en France, notre question d'apprenti-chercheur mais surtout de clinicien vise donc à se demander : comment une action de recherche visant l'expérimentation d'un questionnaire d'enquête original et l'expérimentation d'un programme de prévention dénommé « la Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte » permet de mieux comprendre l'agression indirecte et d'améliorer le climat scolaire ?

1.4.2.2 Sous-questions de recherche

Conséquemment, nous approfondirons cette question avec les sous-questions suivantes ; concrètement, nous souhaitons comprendre :

- Comment mesurer un phénomène complexe, subtil, qui ne se voit pas et dont les différents protagonistes n'ont souvent pas conscience.
- L'état de la situation de l'agression indirecte dans un collège : le nombre de personnes impactées par cette problématique (prévalence).
- Comment se combinent et se répètent les victimations les plus fréquentes et les conséquences sur le climat scolaire.
- Comment réduire des victimations de cette forme d'agression et améliorer le climat scolaire dans un collège.

1.4.3 Hypothèses de recherche

Comme le montre la recherche sur la sociologie de champs (Lewin, 1947, p. 22), « *le climat social affecte les conduites individuelles* ». Notre expérience de psychologue clinicien avec des patients en souffrance scolaire du fait d'une exposition à l'agression indirecte et cette première exploration de littérature scientifique nous permettent d'induire une hypothèse principale et trois hypothèses secondaires de recherche.

- Empirie restreinte

Notre exercice théorique est ici de partir d'un paradigme empirique tiré de notre pratique de clinicien et de le transformer en un « *concept théorique pour ensuite (re)passer de la théorie à la pratique empirique* » (Durand et Blais in Recherche Sociale, 2016, p. 223-224). La pertinence de cet exercice sera ici de passer d'une « empirie restreinte » (Durand et Blais in Recherche Sociale, 2016, p. 223-224) basée sur notre patientèle, donc d'une population en souffrance et de l'expérimenter sur une population plus large.

La « théorisation » (ou abstraction) et le « concret » sont « *deux langages indispensables à l'ensemble de l'opération. La recherche n'est possible que si l'on peut formuler des hypothèses sur la réalité, hypothèses que l'on confronte à l'information recueillie. Ce processus permet, en interprétant les résultats de la confrontation, d'arriver à des conclusions sur la réalité* » (Durand et Blais in Recherche Sociale, 2016, p. 223-224).

Pour approcher scientifiquement cette problématique et objectiver notre paradigme issu d'une culture québécoise fortement influencée par le pragmatisme, notre hypothèse s'inscrit dans le paradigme des spécialistes du harcèlement scolaire actuel, « *de leurs conceptions générales de la problématique, de leurs analyses, du sens que revêtent les conséquences de ces analyses pour la connaissance scientifique et ses applications* » (Gauthier, 2016, p. 590).

Nous constatons régulièrement la difficulté des agresseurs et des victimes de cette forme d'agression d'être conscients de ce qu'ils font et/ou subissent.

Notre hypothèse principale consiste donc à dire que les élèves qui utilisent ou subissent l'agression indirecte affichent une forme de déni, lequel semble diminuer proportionnellement à l'augmentation des souffrances générées par ces conflits et/ou par les connaissances de ce fonctionnement.

De cette hypothèse principale découlent les hypothèses secondaires suivantes :

1. Les enfants victimes et les témoins de cette forme d'agression à répétition perçoivent négativement le climat scolaire.
2. Le fait d'utiliser les témoins de cette forme d'agression permet de mobiliser un groupe contre un seul et d'empêcher toute forme de contestation chez la victime.

3. La mesure de l'agression indirecte serait un moyen de prévenir le harcèlement à la racine et modifier le terreau qui prépare le harcèlement.

Conclusion

Fort de cette problématique (question de recherche, sous-questions et hypothèses) et de la partie théorique, nous pourrons confronter les résultats des études déjà réalisées avec notre recherche portant sur une enquête et l'expérimentation d'un programme de prévention de l'agression indirecte.

Chapitre 2 – Première partie :

Théories explicatives de l’agression indirecte

Introduction

Dans le chapitre 1, portant sur l'état des recherches et la construction de notre questionnement (question et sous-questions) et de nos hypothèses, nous avons approfondi nos connaissances dans une phase d'immersion, à la fois à partir du terrain (notre pratique clinique) et à partir de la littérature scientifique sur l'agression indirecte. La réalité que nous cherchons à comprendre est celle des enfants qui utilisent différents moyens, non explicites (et souvent non volontaires), pour faire en sorte qu'un enfant agresse un autre enfant (voir Chapitre 1). Nous souhaitons donc comprendre les conceptions théoriques visant à expliquer les capacités individuelles et les phénomènes de groupe permettant à des enfants d'influencer de manière non explicite (et souvent non volontaire) d'autres enfants à produire des réactions d'agression indirecte envers une victime.

Nous poursuivons ici notre recherche documentaire sur les connaissances scientifiques et les théories expliquant les mécanismes psychologiques de l'agression indirecte. La littérature explorée et présentée ici est largement influencée par les concepts développés par les chercheurs dans le champ cognitif, sociocognitif et cognitivo-comportemental.

Nous avons utilisé notre « rôle d'apprenti chercheur » pour apprendre à réaliser « des recherches documentaires » et « pour accéder au savoir le plus pertinent » (Séguin, 2016, p. 79) sur l'agression indirecte. L'analyse de ces nombreuses études scientifiques a grandement contribué à *« donner un sens à nos connaissances »* (Gingras et Côté, 2016, p. 105). De ce fait, nos lectures sur les études scientifiques et notre expérience clinique sur l'agression indirecte nous indiquent que cette problématique affiche plusieurs points de différences avec les conceptions théoriques du harcèlement.

L'importante singularité de l'agression indirecte ou l'importance des différences entre agression indirecte et harcèlement semble donc nous suggérer une conception théorique singulière et parfois même opposée entre les appellations « agression indirecte » vs « harcèlement ». Ce qui ne semble pas toujours être souligné dans certaines études scientifiques. De fait, malgré les différences entre agression indirecte et harcèlement, l'agression indirecte semble être souvent traitée par les chercheurs « comme une forme de harcèlement ». Ce qui ne semble pas faux en soit. Toutefois, les conceptions théoriques de ces deux concepts sont parfois très différentes voire opposés.

Par exemple, lorsque les chercheurs parlent des conséquences de l'agression indirecte, ils utilisent parfois indistinctement des études sur le harcèlement, l'agression sociale, l'agression indirecte, etc. Compte tenu des nombreux points de différences identifiés par la recherche et comme nous l'enseignent également nos observations cliniques, nous pensons qu'il est important d'étudier et de traiter l'agression indirecte dans une classe à part. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier uniquement l'agression indirecte dans le cadre de cette thèse.

Ainsi, nous présentons dans la première partie de ce deuxième chapitre les mécanismes permettant l'existence et l'enseignement de l'agression indirecte, les différences entre filles et garçons et enfin les conceptions théorico-cliniques et psychopathologiques en lien avec le harcèlement et l'agression indirecte.

Concernant les mécanismes individuels et de groupe offrant un terrain fertile à la culture de l'agression indirecte et à son apprentissage, nous présentons les études scientifiques sur les « Stratégies de camouflage », « L'Agression indirecte : intelligence et statut social », « Le désengagement moral : le piège de la dissonance cognitive », « le désengagement moral et harcèlement scolaire », « les croyances normatives et le harcèlement » et les « Théories sur les différents biais cognitifs ».

L'influence de genre en lien avec l'agression indirecte est ici très importante car ce sont les études sur l'agression féminine (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615) qui ont mis en lumière l'agression indirecte. Nous présentons dans cette rubrique le mode d'apprentissage et d'utilisation de cette forme d'agression par les deux sexes.

Concernant les conceptions théorico-cliniques et psychopathologiques, nous présentons sept définitions régulièrement utilisées dans nos bilans psychologiques. Ces définitions, sont tirées des DSM-4 et DSM-5 (Manuel diagnostic et statistique des trouble mentaux (traduction française du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders réalisé par l'Association Américaine de Psychiatrie) et du CIM-10 (la Classification Internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement réalisé par l'Organisation Mondiale de la Santé). Les troubles et « Autres situations pouvant faire l'objet d'un examen clinique » présentés ici sont « L'agression passive » (DSM-4), « Stress post traumatique » (DSM-5, CIM-10), « Troubles

dépressifs » (DSM-5, CIM-10), « Sévices, négligence sur enfant » (DSM-5) et « Problème éducatif et professionnels » (DSM-5). Nous présentons également dans cette section une étude sur le harcèlement et les maladies mentales.

2.1 L'agression indirecte : la face cachée du harcèlement

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la stratégie de l'agression indirecte est très bien documentée par les théoriciens de la guerre et ce, depuis plusieurs siècles. Cette conceptualisation, toujours enseignée aux stratèges contemporains, participe au développement de l'art de la tromperie et du retournement pour « gagner en secret » : préceptes fondamentaux de la guerre et de la politique (Tzu, S, 500 av. J.C).

Plus récemment et depuis quelques décennies, des chercheurs ont étudié sa manifestation dans le milieu scolaire (p. ex. Björkqvist et al., 1994, Owens, 2000a, Owens, 2000b). Nous avons vu, dans le premier chapitre, les quatre dimensions de la définition de l'agression indirecte données par la recherche.

Ces études soulignent trois caractéristiques fondamentales des conduites d'agression indirecte de nos « petits apprentis guerriers » et nous en ajoutons une quatrième :

1) *manipulation sociale qui n'ont pas lieu en face à face »* (Feshbach, 1969 ; Lagerspetz et *al.,* 19881 cité par Björkqvist et al. 1994).
2) *utilisent les relations interpersonnelles ou l'environnement social »* de la victime (Cairns & Cairns, 1994 ; Xie et al. 2002).
3) nécessitent la mise en place de stratégies de camouflage permettant à l'agresseur de *« demeurer invisible dans le groupe »* (Garandeau et Cillessen, 2006).
4) l'agresseur indirect cherche à développer toute sensation qui provoquera le rejet de la victime par son interlocuteur, le témoin complice.

Les recherches sur l'agression indirecte ont effectivement rapidement montré qu'il s'agissait d'*« une agression sans face à face avec la victime »* (Feshbach, 1969 in Boissonneault p.4 ; Sone, 1971 cité par Salmivalli et *al.,* 1996 ; Cairns et Cairns 1994 cité par Verlaan 2007, p. 11). L'agression indirecte est une donc forme de harcèlement permettant d'agresser une victime

« *tout en restant caché » (Björkqvist, et al., 1992 ; Lagerspetz, et al., 1988 ; Salmivalli et al., 1996), « voire invisible »* (Garandeau et Cillessen, 2006). Cette forme d'agression permet donc à l'agresseur « *d'éviter la contre-agression et de rester non identifiés »* (Björkqvist, Österman, et Lagerspetz, 1994).

L'agression indirecte est souvent décrite comme un phénomène de groupe (« a group process », in Salmivalli, 1994). Pour Garandeau et Cillessen (2006, p. 612) l'agression indirecte est le *« résultat d'une rencontre entre un bourreau habile et un groupe qui manque de cohésion réelle, à travers un processus d'influence sociale normative ».*

L'agresseur doit développer différentes stratégies pour demeurer invisible dans le groupe et pour générer différentes sensations de rejet de la victime chez son interlocuteur, le témoin complice. Ainsi, l'agresseur doit posséder certaines compétences relationnelles comme la manipulation, la capacité de retourner la faute sur la victime, de convaincre un groupe à penser comme elle, etc.

L'agresseur indirect peut « *amener d'autres élèves à ne pas aimer quelqu'un, dégrader ou ridiculiser un autre élève dans son dos, parler dans le dos d'un autre élève, raconter des mensonges ou d'autres mauvaises choses, devenir ami avec quelqu'un pour se venger d'un autre, tenter d'exclure un élève du groupe, écrire des notes blessantes sur un autre élève, raconter à d'autres les secrets d'un élèves »* (Verlaan, Guide pédagogique, p. 10).

Les études, notre expérience clinique et de parent également, montrent que lorsque l'agresseur indirect agresse ou qu'il se fait prendre, l'agresseur explique alors *« qu'il ou elle n'avait aucune intention de blesser »* (Björkqvist, et *al.,* 1992 ; Lagerspetz, et *al.,* 1988).

La réussite est totale lorsque l'agresseur indirect arrive à retourner la faute sur la victime pour générer alors ce que nomme Owens : la *« culpabilité confusionnelle »* (Owens, Slee & Shute, 2000) chez la victime qui se demande ce qu'elle a bien pu faire de mal pour mériter de telles agressions, un tel rejet.

Tel qu'annoncé au début de ce chapitre, nous explorons ici les recherches portant sur les principaux fonctionnements et stratégies utilisés par l'agression indirecte :

1. « Stratégie de camouflage »,
2. « L'Agression indirecte : intelligence et statut social »,
3. « De témoin à complice : le piège de la dissonance cognitive »,
4. « Désengagement moral et harcèlement scolaire »,
5. « Les croyances normatives et le harcèlement »,
6. « Théorie implicite de la personnalité ».

La présente section nous aide à mieux comprendre comment devenir invisible, les compétences requises pour y arriver, le levier pour influencer et sceller l'engagement des témoins, pour les transformer en témoin/complice. L'urgence sociale de cette étude vient de ses importantes conséquences psychosociales et donc du besoin de développer des conceptualisations théoriques « pertinentes » pour « expliquer la réalité » (Gingras & Côté, 2016, p. 107). Les réalités qui nous intéressent sont celles 1. des enfants qui utilisent différents moyens non explicites (et souvent non volontaires) pour faire en sorte qu'un enfant agresse un autre enfant ; 2. du rôle de l'agression indirecte dans le maintien des différentes formes de violence, comme le harcèlement et la non-protection des victimes. Sa forme explicite et plus directe consiste à dire à une autre personne d'aller frapper ou embêter un autre enfant. Nous nous concentrons ici à colliger les conceptions théoriques visant à expliquer la réalité des enfants capables d'influencer d'autres enfants, de manière non explicite, à produire des réactions d'agression indirecte envers une victime.

2.1.1 Stratégie de camouflage

Certains chercheurs pensent qu'il serait pertinent d'étudier l'agression indirecte chez les adultes pour mieux comprendre ce phénomène chez les enfants (Garandeau et Cillessen, 2006). En effet, à l'âge adulte, ces compétences s'appuient sur une plus grande maîtrise et une plus grande subtilité d'agression. Ainsi, nous pourrions peut-être découvrir des comportements d'agression indirecte, en devenir chez l'enfant, grâce à l'étude des

comportements d'agression indirecte chez l'adulte. Les études montrent en effet que cette forme d'agression se développe avec le langage et qu'elle serait la forme d'agression la plus fréquente chez les adultes (Tremblay, 2014).

Nous nous tournons donc vers une étude sur l'agression indirecte chez les adultes pour mieux comprendre les stratégies pour demeurer invisible. Ainsi, l'étude de Kaukiainen (et *al.*, 2001) montre que lorsque l'agresseur est dans un groupe dont les membres n'ont pas peur d'être rejetés ou agressés, les membres du groupe n'hésitent pas à utiliser cette forme d'agression, tout en dissimulant malgré tout leur intention (Kaukiainen et *al.* 2001)[35].

La dissimulation de ses intentions même avec son groupe de confiance est, pour nous, une notion très importante car elle doit permettre, entre autres, aux agresseurs indirects de se justifier et de prétexter qu'ils n'avaient « *aucune intention de blesser »* (Björkqvist, et *al.,* 1992 ; Lagerspetz, et *al.,* 1988). L'agresseur indirect ne doit pas être considéré comme un agresseur même par son groupe d'appartenance et de confiance.

Pour demeurer invisible, l'étude Kaukiainen (et *al.,* 2001) montre que l'agresseur indirect adulte utilise trois stratégies : il emploie la « Manipulation indirecte », l' « Insinuation camouflée ou voilée » et l' « Argumentation en apparence rationnelle » (Kaukiainen et *al.,* 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619).

> **La manipulation indirecte :** l'agression se réfère à des actes agressifs qui impliquent le groupe de pairs, comme la propagation de rumeurs ou l'isolement de quelqu'un du groupe, par le groupe. Dans ce cas, l'identité de l'auteur peut rester cachée à la victime. Ces comportements de discrédit et d'exclusion sont possibles grâce à la maturation des « habiletés sociales et la maîtrise du langage ». Des chercheurs ont montré que nous retrouvons les racines de ces mêmes mécanismes chez les enfants comme quand

[35] Traduction de l'auteur.

ils essaient « *d'exclure un enfant du groupe* » (Gervais & Tremblay, 2005[36] ; Tremblay, 2005[37] cité par Tremblay, 2008, p. 4).

L'insinuation : Dans l'agression par l'utilisation de l'insinuation, l'acte agressif est déguisé sous forme d'insinuations malveillantes, comme l'imitation des gestes de la personne, etc. Nous dirions que l'agresseur indirect fait allusion à des aspects de la personne de la victime sans vraiment les nommer et avec de mauvaises intentions. Cela nous fait penser aux enfants que nous entendons ou voyons dire à la maîtresse que « l'autre [à qui il tentait de lui voler son jouet] l'a poussé ».

L'argumentation, en apparence, rationnelle : probablement la forme d'agression la plus invisible. C'est une forme d'agression déguisée par des arguments rationnels, lesquels sont présentés comme une communication normale. Ce serait, par exemple, le cas d'une critique injuste du travail d'une personne (Kaukiainen et *al.,* 2001). Même si les arguments ne sont pas présentés de manière agressive, ils peuvent être vécus par la personne cible comme blessants. En utilisant l'argumentation rationnelle et la dissimulation de ses intentions hostiles, l'agresseur peut faire croire aux autres la véracité de ses propos. Ainsi, les victimes ignorant l'intention de l'agresseur peuvent voir la critique de cette personne comme justifiée. Les victimes commencent donc à douter d'elles-mêmes, affectant du même coup leur estime personnelle et leur sentiment de compétence.

Enfin, les victimes peuvent être blessées parce que les arguments rationnels utilisés par l'agresseur ont réussi à convaincre les autres de l'incompétence de la victime. L'efficacité de ce type spécifique d'agression - dans laquelle l'intention agressive est

---

[36] Gervais J, Tremblay RE. Aux origines de l'agression : La violence de l'agneau. Réalisé par : Jean-Pierre Maher. Office national du film du Canada. 2005. www.onf.ca.

[37] Tremblay RE, Nagin DS. The developmental origins of physical aggression in humans. In: Tremblay RE, Hartup WH, Archer J, eds. Developmental origins of aggression. New York: Guilford Press; 2005.

cachée - semble compter sur le pouvoir d'une personne à modifier ou influencer les autres (Kaukiainen et *al.,* 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619).

Selon Kaukiainen, la capacité d'influencer de l'agresseur indirect dépend de sa capacité à influencer le jugement de son interlocuteur. L'agresseur doit donc arriver à induire (**insinuer**) chez son interlocuteur un avis négatif à propos de la victime.

Notre expérience clinique va dans le même sens. Tout se passe comme si l'agresseur induisait chez son interlocuteur, mais à l'insu de ce dernier, la sensation de rejet pour la victime. L'agresseur a alors piégé son interlocuteur qui deviendra alors complice de cet agresseur. Nous comprenons alors que l'agresseur indirect a pour objectif de générer des sensations précises chez son interlocuteur. Ces sensations modifieront son comportement quand il rencontrera la victime. Cette modification de réaction, même infime, suffit à générer un début de sentiment d'étrangeté, de culpabilité confusionnelle et d'éventuelles et importantes souffrances. Comme le souligne Kaukiainen, cette souffrance est d'autant plus grande lorsque tout un groupe perçoit la victime négativement.

2.1.2 L'Agression indirecte : intelligence et statut social

Les cognitivistes étudient et mesurent les liens entre « l'intelligence sociale » et différentes problématiques d'adaptation sociale et ce, dès le début du XXe siècle (p. ex. Berry & Porteus, 1920[38] ; Hunt, 1928)[39].

- Intelligence sociale et agression indirecte

Utiliser des personnes ou un groupe entier pour agresser une personne, tout en cachant ses intentions agressives, les agresseurs indirects doivent *« posséder de très bonnes compétences*

[38] Berry, R. J. A., & Porteus, S. D. (1920). Intelligence and social valuation: a practical method for the diagnosis of mental deficiency and other forms of social inefficiency (No. 20). The training school.

[39] Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. Journal of Applied Psychology, 12(3), 317.

sociales et cognitives » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619). De fait, des chercheurs constatent que *« l'agression indirecte est positivement corrélée et de manière significative avec l'intelligence sociale dans tous les groupes d'âge »* (Kaukiainen et *al.,* 1996, 1999, Kaukiainen, Björkqvist, Österman et Lagerspetz, 1996 et Björkqvist, Österman, et Kaukiainen, 2000 cité par Garandeau et Cillessen, p. 615). « *Il n'y aurait toutefois pas de corrélation entre agression directe (physique et Verbal) et l'intelligence sociale* » (Kaukiainen et *al.,* 1999 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 614-615).

Intelligent socialement mais un peu inhibé. De fait, les travaux de Richardson & Green (2003) mettent en évidence le fait que *« les agresseurs directs seraient plus à l'aise dans l'interaction sociale et les plus capables d'exprimer leur colère. Alors que les agresseurs indirects seraient eux plus inhibés dans les interactions quotidiennes et par conséquent les moins capables d'exprimer leur colère »* (Richardson D. S. et Green L. R. (2003) cité par Salmivalli et al. 2011).

Cette difficulté ou cette répression d'une intelligente adaptation à exprimer sa colère oblige donc l'enfant à trouver d'autres stratégies pour se dégager des interactions qui le font souffrir. Ainsi, l'une d'elles soulignée par notre expérience clinique et les apports scientifiques (p. ex. Salmivalli et *al.*, 2011) est à l'effet que l'agresseur indirect « *tente de convaincre ses pairs ou les adultes qu'il n'est pas un agresseur mais une victime qui se protège parce que l'autre l'embête, ce qui justifie donc la stigmatisation et l'ostracisation de l'enfant qui embête, considéré comme l'enfant à problème. Ce mécanisme suppose des compétences interactionnelles dans un rapport enfant-adulte, qui lui permettent d'orienter le statut de victime en sa direction, de façon consciente ou non »* (Salmivalli et al. 2011).

D'autres études montrent qu'« *un niveau élevé d'intelligence sociale peut contribuer à l'agression indirecte uniquement lorsqu'elle est combinée à certains traits de personnalité, comme un manque d'empathie »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Et inversement, la présence d'empathie « *diminue voire inhibe les agressions indirectes »* (Björkqvist, Österman, et Kaukiainen ; 2000, Feshbach & Feshbach, 1982 ; Miller & Eisenberg, 1988).

- Popularité sociale et agression indirecte

Une étude longitudinale (Cillessen & Mayeux, 2004 cité par Garandeau et Cillessen, 2006) montre qu'un *« statut élevé et une popularité précède l'utilisation de l'agression »*. Cette

popularité, ou cette « *fuite dans la vertu* » (Fritz Redl et David Wineman, 1964, p. 201), donnerait donc plus de crédit lorsque ce dernier lance une rumeur, *« comme on lancerait une nouvelle mode »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616).

Garandeau et Cillessen pensent que cela pourrait expliquer le fait que l'utilisation de l'agression indirecte augmente avec l'âge, comme montré dans les recherche de Björkqvist (et *al.,* 1992 ; et de Rivers & Smith, 1994). Garandeau et Cillessen font donc l'hypothèse *« d'un lien entre le développement de compétence cognitive et la capacité de trouver des mensonges que les gens pourraient accepter facilement ».*

Nous venons de voir les stratégies de l'agresseur indirect pour demeurer invisible dans son groupe d'appartenance, avec ses amis qui deviennent pour l'occasion les témoins complices. Nos résultats cliniques et des études montrent qu'il est important d'étudier ce couple agresseur/témoin dans la conception des théories en lien avec l'agression indirecte (p. ex. Salmivalli, et *al.* 2011, Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2008). La suite de notre revue de littérature permet donc d'approfondir les mécanismes qui sous-tendent ce couple particulier et moins connu, le couple agresseur / témoin.

2.1.3 L'agression indirecte et les biais cognitifs

Nous poursuivons notre étude littéraire en essayant de mieux comprendre comment un agresseur indirect peut influencer un témoin pour qu'il devienne complice d'agression.

Les chercheurs s'interrogent depuis longtemps pour savoir si le comportement humain est *« imputable à son environnement »* ou s'il est *« imputable à l'organisation psychique de l'individu lui-même »* (Sapir, 1934). C'est comme la question de l'innée et de l'acquis, les sciences neurologiques ont montré que les deux ont un impact sur le fonctionnement humain (Gueguen, 2014). Au niveau cognitif, nous explorons ici des théories qui devraient nous aider à comprendre comment une personne peut convaincre son interlocuteur et comment il peut influencer son processus d'analyse et son jugement.

Les études scientifiques sur les mécanismes servant à orienter le jugement des autres, à les convaincre de croire qu'un jugement est valide et qu'un autre jugement ne l'est pas, se nomment les théories des biais cognitifs. Les études sur les biais cognitifs, très vastes et

anciennes, *« permettant de comprendre comment influencer les processus cognitifs et elles sont devenues une méthode importante pour l'analyse des processus cognitifs en général »* (Kahneman et Tversky, 1982a, p 124 cité par Kahneman & Tversky 1996, p. 582). Nous avons vu dans le chapitre un que la capacité d'influencer le jugement des autres par l'agression indirecte peut être enseignée très tôt par les parents, les services de garde, etc. (Owens, Shute & Slee, 2000 in Verlaan, 2007, Guide pédagogique p. 11 ; Maccoby, 1998 ; Thorne & Luria, 1986 et Underwood 2003 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615) ou dans le monde télévisuel (Coyne et Whitehead (2008) ; Wilson et *al.,* 2002 cité par Coyne & Whitehead, 2008 p. 396).

Nous présentons ici trois conceptions théoriques de la famille des biais cognitifs. Les études sur l'agression indirecte affirment que ces notions nous aident à comprendre comment l'agresseur indirect influence le choix de l'auditeur/complice[40] et comment l'agresseur indirect fait accepter un jugement comme valide à l'auditeur/complice. Nous observons également ces conceptions théoriques dans plusieurs de nos prises en charge en lien avec l'agression indirecte.

La première, en lien avec la théorie des biais cognitifs, est la théorie de la personnalité implicite, la seconde est celle du conformisme et la dernière celle du phénomène de témoin.

La théorie implicite de la personnalité a été développée pour décrire les tendances et les biais spécifiques qu'un individu utilise lorsqu'il crée des impressions sur la base d'une quantité limitée d'informations initiales sur une personne inconnue (Pedersen, 1965).[41] Cette approche théorique est très importante pour la psychologie clinique (Leyens, 1982).

---

[40] Notre appellation.

[41] Pedersen, D.M. (1965). The measurement of individual differences in perceived personality-trait relationships and their relation to certain determinants. The Journal of Social Psychology, 65, 233-258.

- Les impressions au service de l'ostracisme et de la cohésion de groupe

Les études montrent que ces informations tronquées provoquent chez l'interlocuteur des jugements. Ces jugements sont automatiques et implicites. L'un des premiers psychologues à traiter scientifiquement la question de la formation de nos impressions sur la réaction de l'autre est Salomon Asch (1954). Asch a ensuite montré comment ces jugements, automatiques et implicites, poussent les gens à se conformer (Asch, 1946)[42].

Des études sur le harcèlement montrent que la plupart des pairs pensent que les victimes ont une part de responsabilité de ce qu'elles subissent (Juvonen & Graham, 2001; Owens et *al.,* 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619). Une étude a démontré que le biais attribué par les pairs contre les victimes est fort et n'est pas facilement modifiable (Shuster, 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619).

L'étude d'Asch montre également que cette influence sociale normative conduit les gens à se conformer publiquement mais pas en privé. Une expérience de Schachter (1951) a confirmé que résister à l'influence sociale du groupe conduit à l'exclusion. Une autre étude montre que victimer quelqu'un aiderait certains groupes à « *atteindre ou maintenir la cohésion et l'homogénéité* » (Bukowski & Sippola, 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616). Ainsi, nous pouvons ostraciser publiquement mais rassurer de notre amitié en catimini.

- Effet témoin

Les études de l'effet témoin ont montré que plus les témoins sont nombreux et moins ils ont tendance à se sentir responsables et à porter secours (Darley & Latané, 1970). Ces études expliquent que, pour contrer ces effets puissants et naturels, il est important de développer des outils et moyens concrets. Ces études ont d'ailleurs contribué au développement des numéros uniques comme le 911 (numéro d'urgence nord-américain).

En tant que psychologue, nous voyons très bien les nombreuses précautions que nous devons prendre pour éviter d'être aveuglé par notre première sensation et à nous méfier de nos

[42] Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. Journal of Abnormal and Social Psychology, 41(3), 258-290.

premiers jugements envers nos patients. De fait, maîtriser l'art de l'expression sans jugement n'est pas chose aisée. Aussi, cette dimension du jugement de l'autre est continuellement traitée dans le travail clinique.

Comme le dit Verlaan, « *tout le monde fait de l'agression indirecte* » ! En fait, tout le monde se fait un avis sur les autres, juge et critique sans se sentir concerné. De fait, l'utilisation des recherches sur les biais cognitifs en lien avec l'agression indirecte sont des perspectives de recherches très excitantes, si l'on pense que le fait de juger une autre personne est l'un des « comportements » cognitif immédiatement impliqué dans le fait de critiquer, colporter, parler contre, etc.

Une femme meurt parce que personne n'intervient[43], un homme meurt parce qu'il intervient[44].

2.1.4 De témoin à complice : le piège de la dissonance cognitive

Les stratégies de camouflage et de manipulation permises grâce à l'intelligence sociale de l'agresseur sont ici facilitées par le phénomène de la dissonance cognitive de ses auditeurs, que nous nommerons les auditeurs/témoins.

De plus en plus d'études sur l'agression indirecte prennent en compte la dissonance cognitive (Garandeau et Cillessen, 2006). En science cognitive, cette appellation a été proposée par Festinger (1957). Ce psychologue américain a suggéré cette appellation lorsqu'il étudiait les tensions ressenties par une personne lorsque son fonctionnement (pensées, sentiments, comportements, etc.) est en contradiction ou n'est pas en adéquation avec sa propre action ou avec la réalité extérieure. La personne en position de dissonance éprouverait une sorte de

---

[43] Vidéo d'une femme battue sans que personne ne lui vienne en aide avant d'être retrouvée morte : https://www.facebook.com/brutofficiel/videos/2107156446200658/

[44] Un jeune homme se fait tuer en tentant de défendre un ami : https://www.francetvinfo.fr/faits-divers/mon-fils-est-un-heros-temoignent-les-parents-d-adrien-mort-poignarde-dans-l-isere-au-cours-d-une-bagarre_2878773.html

déséquilibre et ressentirait différentes sensations négatives comme « *de la frustration, de la culpabilité, de l'embarras, de l'anxiété* » (Festinger, 1962). La personne chercherait alors à réduire l'inconfort par différentes stratégies cognitives visant à « *ajuster ses perceptions pour les rendre cohérentes* » (Festinger, 1962).

Garandeau et Cillessen (2006) affirment que ce phénomène peut se déclencher dans les situations d'agression indirecte. Ainsi, il pourrait être difficile pour un auditeur/témoin[45] de prendre conscience ou d'admettre qu'il a eu tort de croire les ragots colportés par l'agresseur indirect. Ainsi, ce chercheur explique que si cette personne (l'auditeur/témoin) fait l'erreur de croire l'agresseur indirect que la personne dont ils (l'auditeur/témoin et l'agresseur indirect) parlent est *« arrogante »*, cette personne (l'auditeur/témoin) aura alors tendance à chercher des preuves pour confirmer son idée de départ, ou plus précisément l'idée de départ qui lui aura été insufflée ou « insinuée » (Kaukiainen et *al.,* 2001) par l'agresseur indirect.

Cette notion est largement étudiée et connue depuis longtemps sous l'appellation de « *biais cognitif* » ou « *effet de halo* » (Thorndike, 1920, p. 227-235 cité par Kaukiainen, 1999). Nous connaissons tous l'expression, « la première impression est importante ». Dans l'agression indirecte, nous pourrions dire « l'impression induite par l'agresseur indirect est déterminante ».

Pour revenir à notre démonstration, si l'auditeur/témoin apprécie la victime, il (l'auditeur/témoin) sera alors coincé dans l'engrenage de la tension générée par le fait d'avoir « son » avis positif et l'avis négatif insinué par l'agresseur indirect. Pour éviter la tension interne générée par la dissonance cognitive, ici les deux avis contraires (arrogance versus gentillesse), cet auditeur/témoin cherchera, sans s'en rendre compte, à confirmer l'un des deux avis lors des prochaines rencontres avec la victime. Le tout, la plupart du temps, à l'insu de la victime. Ainsi, si l'auditeur/témoin cumule des exemples « *d'arrogance* » ou de comportements interprétés ou « *perçus comme de l'arrogance* », le comportement des auditeurs / témoins envers la victime peut alors *« progressivement changer et devenir plus distants, voire ostraciser la victime »* (Garandeau et Cillessen, 2006).

[45] Notre appellation.

Ce mécanisme semble expliquer, du moins en partie, le changement d'attitude des témoins envers la victime et la transmission contagieuse de cette pensée dissonante. Ces chercheurs émettent l'hypothèse que le phénomène de dissonance cognitive expliquerait en partie la difficulté à tester empiriquement l'agression indirecte. Elle pense, en effet, que les enfants auraient du mal à admettre qu'ils ont cru à tort les ragots racontés contre une personne et puissent le dire « *dans des entretiens ou des questionnaires auto-rapportés* » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620). Nous avons été effectivement témoin d'enfants refusant d'admettre qu'elles ostracisaient un enfant et qui se justifiaient en disant qu'elles étaient obligées d'agir ainsi car l'autre enfant les embêtait et aucun adulte n'intervenait. Nous expliquons cette situation dans la présentation de l'expérimentation de la Trousse de prévention de l'agression indirecte.

Après avoir fait pris la « décision » que la « victime » est un agresseur, cela permet donc à une bonne personne de faire une mauvaise chose : ostraciser. Nous poursuivons donc l'étude de l'agression indirecte en lien avec la théorie du Désengagement moral (Bandura, 1996) chez les enfants (.

2.1.5 Désengagement moral[46] : diminuer les tensions et les dissonances

Basé sur sa théorie de l'apprentissage social (sociocognitif), Albert Bandura a développé le concept de désengagement moral (Bandura, 1999). Il explique que *« le désengagement moral se rapporte à un* ***mécanisme autorégulateur*** *qui consiste en une restructuration cognitive de la conduite inhumaine »* (Bandura, 1999[47] cité par Corrion et al. 2010, p. 497). Il est relié négativement à différentes variables psychosociales, telles que les capacités de résistance à la pression sociale négative, les capacités d'autorégulation des affects et les comportements

[46] Présentation du concept de Moral disengagement par Albert Bandura (vu sur Internet le 12/09/2017 à 11h59) : https://www.youtube.com/watch?v=JjuA4Xa7uiE

[47] A. Bandura (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and social psychology review, 3, pp. 193-209.

pro-sociaux (Bandura et *al.,* 2001[48] et Bandura et *al.,* 2003[49] [6,7] cité par Corrion et *al.,* 2010, p. 497).

Bandura et al. [50,51] ont mis en évidence *« que les individus sont capables de violer leurs standards personnels, sans s'attribuer de sanctions par le biais des mécanismes psychologiques caractérisant le désengagement moral et appartenant à quatre groupes cognitifs »* (Corrion, 2010). Des chercheurs en criminologie (Garcet, 2017)[52] montrent que ces cognitions permettent d'atténuer les tensions des dissonances cognitives (Festinger, 1957) ou de neutraliser les sentiments de culpabilité (Sykes & Matza, 1957).[53]

Depuis quelques années, le concept de désengagement est « *de plus en plus utilisé par les chercheurs dans la compréhension des comportements négatifs chez les enfants et les jeunes* »

---

[48] A. Bandura, G.V. Caprara, C. Barbaranelli, et al. (2001) Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior J Pers Soc Psychol, 80, pp. 125-135

[49] A. Bandura, G.V. Caprara, C. Barbaranelli, et al. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning Child Devel, 74, pp. 769-782.

[50] A. Bandura (1991). Social cognitive theory of moral thought and action W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development: Theory, research, and applications., 1, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 71-129.

[51] A. Bandura, C. Barbaranelli, G.V. Caprara, et al. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. J. Pers Soc Psychol, 71, pp. 364-374.

[52] Garcet (juillet 2017) Théories implicites de personnalité et mécanismes de désengagement moral. Présenté à 9e congrès internationale École de criminologie – Université de Montréal (https://orbi.uliege.be/handle/2268/211442).

[53] Sykes & Matza, (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. American Sociological Review. Vol. 22, No. 6 (Dec., 1957), pp. 664-670 vu sur Internet le 01/07/2018 à 15h39 : https://orbi.uliege.be/handle/2268/211442.

(p. ex. Hyde, Shaw et Moilanen, 2010 ; voir Hymel et *al.,* 2010 cité par Hymel et Bonanno, 2014).

La question du désengagement moral des personnes est d'autant plus pertinente avec les dernières recherches sur le harcèlement, mettant en évidence la complexité psychologique des protagonistes du fait que *« beaucoup d'enfants qui intimident sont identifiés comme étant socialement intelligents »* (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000 ; Sutton, Smith et Swettenham, 1999) et que *« certains jouissent d'un statut et d'une popularité considérables parmi ses pairs »* (Farmer et *al.,* 2010; Vaillancourt, Hymel, & McDougall (2003) cité par Hymel et. Bonanno, 2014).

Nous avons ajouté le concept de désengagement moral à notre étude scientifique sur la suggestion d'Albert Bandura. Il explique qu'il a *« développé la théorie de l'apprentissage social car il a réalisé qu'il manquait quelque chose à la très grande découverte de B.F. Skinner ».* Comme il le dit, *« Le conditionnement opérant et classique a été une énorme découverte pour le monde à cet époque ».* Bandura poursuit en disant : *« Je pensais vraiment que Skinner était sur quelque chose de brillant mais il lui manquait aussi quelque chose. J'y ai pensé et tout d'un coup ça m'a frappé ! Les récompenses et les punitions ne peuvent pas être le seul cadre utilisé pour modifier les comportements ! Il manque à Skinner l'aspect humain du comportement (les humains apprennent des humains)! Bien sûr qu'il lui manquait le coté humais puisqu'il n'a travaillé qu'avec des animaux »*[54] Bandura dit qu'il a gardé cette pensée et qu'il a commencé à tenter de traiter l'agression chez les enfants. Il termine en disant : *« Ainsi a commencé mon expérience Bobo Doll et a contribué à la naissance de la théorie de l'apprentissage social ».*

Son questionnement sur l'agression chez l'enfant a conduit Bandura à constater qu'il *« n'y a* (avait) *pas de consensus parmi les chercheurs de grandes théories morales sur un principe universel qui régit le comportement moral de toutes les personnes, dans toutes les cultures,*

[54] Une publication Facebook d'Albert Bandura du 2 mai 2017 vu sur Internet le 01/07/2018 à 11h06 : https://www.facebook.com/1ABandura/posts/1920981891479142

dans toutes les conditions » (Bandura, 2016, p. 24).[55] Il a donc questionné sa théorie de l'apprentissage sociocognitif pour comprendre *« comment les gens peuvent se comporter inhumainement tout en conservant leur estime personnelle et continuer à se sentir bien à propos d'eux-mêmes »* (Bandura, 2016, p. 1)[56].

Bandura explique *« Nous commençons à comprendre le développement du désengagement moral des enfants et les processus à travers lesquels ils façonnent leur parcours de vie. Dans l'étude développementale du désengagement moral, les différents mécanismes sont mesurés dans le langage concret qu'ils prennent dans l'enfance »* (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996 cité par Bandura, 2016, p. 33)[57].

Nous abordons ici le concept de désengagement moral de Bandura qui semble être un levier très efficace pour ceux qui savent manipuler un groupe pour le tourner contre un seul et les conséquences d'avoir un haut niveau de désengagement moral en lien avec le harcèlement et l'agression indirecte.

Voici donc les quatre grandes catégories de Désengagement Moral et les mécanismes cognitifs par lesquels les individus se « désengagent moralement » (Corrion et *al.* 2010, p. 497) :

> ***Le premier groupe*** *désigne la requalification de la conduite et intègre les mécanismes tels que la justification morale, la comparaison avantageuse (considérer le*

---

[55] Traduction de l'auteur : There is no consensus among scholars of grand moral therories on a universal principle that governs the moral behavior of all persons, in all cultures, under all conditions.

[56] Traduction de l'auteur : how they can behave inhumanely and still retain their self-respect and feel good about themselves.

[57] Traduction de l'auteur : We are beginning to gain understanding of children's development of moral disengagement and the processes through which it shapes their life course. In the developmental study of moral disengagement, the various mechanisms are measured in the concret language they take in childhood (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996 in Bandura, 2016, p. 33).

comportement comme moins immoral par rapport à un autre) et l'utilisation d'euphémismes. Ces mécanismes consistent en une reconstruction cognitive de la conduite lui permettant de ne pas être considérée comme une personne immorale.

***Le deuxième groupe** désigne la reconsidération des effets négatifs, intégrant la minimisation ou la distorsion des conséquences. Ce mécanisme explique la manière dont les individus peuvent réduire au minimum leur perception des dommages causés par leurs actes.*

***Le troisième groupe** désigne la disqualification de la victime et intègre les mécanismes tels que l'attribution de blâme et la déshumanisation. Ils consistent à expliquer comment les victimes sont dévaluées en tant qu'êtres humains ou blâmées.*

*Enfin, **le quatrième groupe** désigne l'obscurcissement du lien causal intégrant les mécanismes tels que le déplacement et la diffusion de responsabilité. Ils consistent à expliquer comment les transgresseurs obscurcissent leur rôle actif dans le mal qu'ils causent par une responsabilité déplacée vers autrui ou partagée. La personne peut alors déplacer la responsabilité personnelle de l'acte sur une autorité légitime ou en diffusant sa propre responsabilité pour le comportement en mettant l'accent sur l'action collective ou la prise de décision collective.*

- Désengagement et harcèlement scolaire

Bandura explique que l'être humain a la capacité d'inhiber son fonctionnement et d'être proactif. D'après ce chercheur, l'enfant apprend à gérer ces deux postures dans la relation psychosociale. Ces deux dimensions lui permettent de développer une *« moralité permettant de faire de bonnes choses, pas seulement de s'abstenir de faire les mauvaises »* (Bandura, 2016, p.2)[58]. Pour se faire, l'enfant doit développer l'autorégulation. Les cognitions ne se développent pas si elles ne sont pas activées et de nombreuses manœuvres psychosociales peuvent être utilisées pour développer les auto-sanctions morales (Bandura, 2016, p. 2).

[58] Notre traduction.

Nous ne trouvons pas d'études sur le désengagement moral et l'agression indirecte. Depuis les années 2000, les chercheurs sur le harcèlement ont commencé à utiliser la théorie sociocognitive d'Albert Bandura et plus spécifiquement son concept de désengagement moral, en lien avec le concept d'harcèlement scolaire. De fait, les résultats montrent effectivement que *« le concept de désengagement moral de Bandura s'applique aux adultes et aux enfants »* (Hymel et *al.,* 2010, Bandura, 1995, 2001 ; Capara et *al.,* 1995 ; Paciello et *al.,* 2008 cité par Hymel (15-16 June 2011). Plusieurs méta-analyses (27 études) *« ont constaté que le Désengagement Moral était significativement lié au comportement agressif et à l'intimidation »* (par exemple Gini, Pozzoli et Hymel (2014) cité par Hymel & Bonanno, 2014, p. 280).

Les exemples les plus forts sont représentés par ces chiffres de l'étude d'Hymel et Bonanno (2014) : 56% des étudiants disent que *« la plupart des élèves qui se font harceler le font eux-mêmes »* (blâmer la victime), plus les élèves approuvaient ces déclarations moralement désengagées, plus ils disaient être des harceleurs.

La recherche d'Hymel et *al.,* sur les croyances des élèves au sujet de l'intimidation (Hymel, Rocke Henderson et Bonanno, 2005) a révélé que parmi les quelques 500 élèves de la 8e à la 10e année (5e à la 3e année), 64% des étudiants ont convenu que *« l'intimidation est une partie normale des relations entre enfant »* (restructuration cognitive), 51% ont convenu que *« les adultes à l'école devraient être responsables de la protection des enfants contre les intimidateurs »* et 44% ont convenu que *« se faire intimider aide à rendre les gens plus durs »* (distorsion des conséquences négatives).

Nous citons ici intégralement Hymel et Bonanno, 2014 :

> *« Les résultats de quatre études longitudinales ont mis en lumière la nature et la stabilité de cette relation. Dans une étude portant sur 567 jeunes danois (âgés de 12 à 14 ans), Obermann (2013) a constaté des niveaux relativement stables de Désengagement Moral sur une année. Les changements dans l'intimidation auto-déclarée prédisaient significativement des changements dans le Désengagement Moral ».*

Obermann a suggéré que l'absence de changement (dans le sens de la diminution) du désengagement moral chez les étudiants rapportant des diminutions de l'intimidation pourrait refléter une cristallisation du désengagement moral ; L'intimidation répétée peut permettre aux étudiants de s'habituer aux efforts de désengagement, soulignant la nécessité d'intervenir précocement. Cependant, dans une étude portant sur 1 167 adolescents australiens, Barchia et Bussey (2011) ont constaté que, sur une période de huit mois, des niveaux significativement plus élevés d'agression par les pairs ont été signalés par des élèves endossant des niveaux plus élevés de désengagement moral. Fait important et contrairement à Obermann, Hymel et Bonanno (2014) ont constaté que « *le désengagement moral prédisait un comportement agressif à travers le temps, alors qu'un comportement agressif ne prédisait pas le désengagement moral dans le futur. Ainsi, les premiers efforts visant à améliorer la capacité des élèves à s'engager moralement peuvent être importants pour réduire les agressions ultérieures* » (Hymel et Bonanno, 2014, p. 280-281).

Les études scientifiques sur le désengagement moral et le harcèlement donnent des exemples pour chaque mécanisme cognitif par lesquels les individus se « désengagent moralement » (Hymel et Bonanno, 2014). Nous ne trouvons toutefois pas d'études sur le désengagement moral et l'agression indirecte. Nous donnerons toutefois quelques exemples à partir de notre pratique clinique.

2.1.6 Les croyances normatives et le harcèlement

Les recherches portant à la fois sur les croyances normatives et le harcèlement montrent que nous pouvons évaluer différemment un même comportement d'intimidation comme étant « *acceptable* » ou « *inacceptable* » (Boulton, Bucci et Hawker (1999) ; Bonanno, Henderson et McCreith (2002) cité par Salmivalli (2004) p. 247).

Les études sur les croyances normatives montrent qu'elles dictent les comportements de l'individu en *« fonction de l'acceptabilité ou l'inacceptabilité d'un comportement par le groupe ».* Pour mieux comprendre les liens entre les croyances normatives et le harcèlement, Salmivalli nous suggère de lire les recherches d'Huesmann et Guerra (1997). Salmivalli

souligne que ces croyances peuvent *« orienter les comportements mais aussi les réactions émotionnelles face aux actions des autres ».* Ainsi, pour ces chercheurs, les croyances normatives expliquent le fait que les gens puissent se dire qu'« *il est acceptable de frapper une personne qui vous frappe en premier* ».

De ce fait, la « croyance » serait antérieure ou une sorte de prérequis au « désengagement moral ». La compréhension des mécanismes cognitifs impliqués dans le « désengagement moral » et les « croyances normatives » véhiculées par le groupe posent le problème du cadre éducatif et l'influence des valeurs éducatives prônées par les équipes éducatives, au sens large du terme.

2.1.7 Le groupe harcelant contre un seul : agression indirecte paroxystique

Les différentes recherches scientifiques et notre travail clinique montrent que le harcèlement ne vient pas des individus mais du groupe (p. ex. Garandeau et Cillessen, 2006 ; Janosz, 2012).

- les recherches scientifiques sur le harcèlement arrivent à la conclusion, comme nous le constatons dans notre travail clinique, que nous devons arrêter de chercher la responsabilité du harcèlement dans les personnes impliquées, c'est-à-dire dans le couple victime/agresseur.

L'importance de la prise en compte du rôle du groupe est affirmée par certaines études indiquant que l'agression indirecte serait moins concernée par le phénomène de répétition mais plus par le nombre de personnes qui se mobilise contre la victime (Garandeau et Cillessen, 2006). De fait, la dimension paroxystique de l'agression indirecte serait donnée par le *« phénomène de contagion »* (Björkqvist, Österman, et Lagerspetz, 1994). Le concept de contagion d'une pensée a notamment été étudié par Fritz Redl et David Wineman (1964, tome 2, p. 182).

Nous détaillerons donc ici les caractéristiques d'un *« groupe harcelant »* (Adler & Adler, 1995 ; Merten, 1997 ; et Owens et *al*., 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 617) et ses mécanismes d'agression indirecte paroxystiques.

Les caractéristiques des groupes harcelants sont :

- Groupe harcelant en raison de certaines dysfonctions

- Les groupes véhiculant des valeurs autres que celle de *« l'amitié »* (Garandeau et Cillessen, 2006). Ils utiliseraient l'agression indirecte pour se donner l'impression de faire partie du groupe d'amis.

- *« les groupes souffrant d'un manque d'amitiés authentiques entre ses pairs sont plus susceptibles de victimer ses membres ou les membres d'un autre groupe. Le comportement d'intimidation semble combler artificiellement ce vide. Comme si l'absence d'amitié sincère contribue au besoin d'avoir une victime »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

Vignette clinique : la différence entre conflit pour un malentendu et un conflit lié à la hiérarchie (les arguments sont le plus souvent basés sur des principes) est une notion **systématiquement** abordée dans nos consultations impliquant une interaction (familiale ou sociale). La première requiert une médiation, la seconde requiert l'arrêt de la volonté d'une relation asymétrique et hiérarchique.

- Pour Garandeau et Cillessen (2006, p. 612) le groupe harcelant est le *« résultat d'une rencontre entre un bourreau habile et d'un groupe qui manque de cohésion réelle, à travers un processus d'influence sociale normative ».* Ce dernier *« semble utiliser la frustration générée »* par les difficultés relationnelles qu'il transforme *« en violence contre quelqu'un qui ne partage pas leurs problèmes »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).

- *« Ces groupes connaissent beaucoup de conflits internes »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 618). Ces *« conflits ne sont pas causés par un véritable désaccord ou un malentendu important, comme c'est souvent le cas entre copains. Les conflits semblent fortement liés à la hiérarchie intragroupe »* (Merten, 1997).

- *« Les membres de la clique tentent de se sécuriser ou d'améliorer leur position dans la hiérarchie en victimisant ceux qui ont moins de prestige au sein du groupe* » (Adler & Adler, 1995).
- Les études de Merten montrent également que les *« conflits sont des moyens utilisés pour monter dans la hiérarchie intragroupe »* (Merten, 1997, Garandeau et Cillessen, p. 618).
- les recherches montrent que dans ces groupes *« les leaders ont recours à une agression contre des pairs dont la popularité croissante est considérée comme une menace »* (Adler & Adler, 1995). « *Les membres de ces groupes semblent valoriser l'image de leur statut plus que la qualité de leur relation ».*
- en discréditant et dominant, certains élèves cherchent à promouvoir l'image positive qu'ils entendent projeter d'eux-mêmes (Artz, Nicholson, Halsali & Larke, 2003 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 15).
- ces groupes sont souvent organisés sur une structure hiérarchique et affichent une préférence sur l'attribution du pouvoir à un leader (Bukowski et Sippola, 2001 cité par Garandeau et Cillessen, p. 616).
- ou comme dit Adler & Adler (1995, p. 153) *« avoir un ennemi créer des liens quand les gens n'ont rien d'autres pour construire leurs relations »*.
- Garandeau et Cillessen poursuivent en comparant ce genre de groupe *« aux familles dysfonctionnelles selon la théorie des systèmes familiaux »* (Satir, 1967) où la famille a besoin de la psychopathologie de l'un de ses membres (ici la victime) pour donner l'apparence de cohésion et de santé (Garandeau et Cillessen, p. 618).
- Enfin certains chercheurs disent que les personnes les plus susceptibles d'être leurrées seraient celles faisant parties des *« structures hiérarchiques car les membres qui les composent attribuent un pouvoir à un leader »* (Bukowski et Sippola, 2001 ; Merten, 1997 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 617).

- Groupe fonctionnel mais harcelant car dupé

- cela se produit également avec des groupes permettant l'établissement de relations d'amitiés réciproques de qualité. Le problème viendrait donc du fait qu'il n'y a pas de filtre et ces groupes peuvent, à leur insu, intégrer des membres *« capable de faire semblant d'être une personne sympathique et appréciée ». « Dans les groupes cohérent, l'intimidateur doit cacher ses intentions agressives, son manque d'empathie, son besoin de dominer les autres et sa violence »* (Garandeau et Cillessen, 2005, p. 621).
- si l'agresseur manipule bien son monde, les membres du groupe peuvent avoir l'impression que la victime tente d'attaquer la cohésion et l'homogénéité du groupe. L'agresseur arrive alors à mobiliser le groupe contre la victime (Bukowsky et Sippola (2001) cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616).
- de fait, des enfants disent « *qu'ils restent à l'écart des combats physiques ou attaques verbales directes qu'ils ont eux-mêmes déclenchés* » (Xie et *al.,* 2002 cité par Garandeau et Cillessen, p. 615).
- L'agression indirecte comme « *la propagation des mensonges ou le vol d'un ami »* (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615) est parfois tellement subtile qu'elle ne peut parfois pas *« être clairement identifié et dénoncé par la victime »* (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).
- Ainsi, l'agresseur peut faire croire qu'un autre enfant est *« une menace pour le groupe ou être une occasion pour le groupe de se mobiliser contre »* (Garandeau et Cillessen, 2006).
- Nous entendons très régulièrement ce motif lors de nos consultations et dans nos discussions, en dehors de notre travail. De fait, l'agression indirecte semble pouvoir être utilisée comme les mesures d'autoprotection théorisées en criminologie (Cusson, 2016, p. 125), que soit dans les groupes basés sur des relations vraies ou fausses.

Cette dimension sur le groupe, évoquée par Garandeau et Cillessen (2006), nous semble primordiale dans le mécanisme d'agression indirecte où l'art suprême de l'agresseur est de trouver la stratégie pour faire croire aux membres du groupe la « méchanceté » ou la « pathologie » de l'autre, à tort ou à raison.

D'ailleurs, nous observons un fonctionnement similaire en thérapie : nos patients ont du mal à se concentrer sur leurs propres difficultés ou sur leurs propres comportements d'ostracisation envers certains de leurs pairs. Il est parfois impossible de recentrer les enfants sur leurs propres comportements d'ostracisation : « je vous jure monsieur, c'est lui qui n'arrête pas de nous embêter »[59]. Comme si l'agression indirecte permettait à la personne d'utiliser les membres de son groupe pour la rassurer, lui donner raison, lui permettant ainsi de maintenir sa santé mentale intacte lorsqu'elle subit un événement désagréable, qu'elle ne peut changer ou sur lequel elle n'a aucun pouvoir.

« La victime est alors confrontée à un phénomène d'agression par un groupe… qui pense avoir raison d'agir de la sorte » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616).

- Groupe harcelant paroxystique (le nombre vs la fréquence)

- le drame le plus puissant de l'agression indirecte survient lorsqu'un groupe entier se détourne (Garandeau et Cillessen, 2006) contre un seul. *« Si tout un groupe s'engage dans l'agression, la victime suppose alors être détestée par tout le monde et que cela est sûrement de sa faute »* (Graham & Juvonen, 1998 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 216). Au contraire, lorsque les victimes sont attaquées collectivement, elles se sentent alors moins affectées et peuvent se soutenir mutuellement (Garandeau et Cillessen, 2006).

- « *il est impossible pour une victime d'être considérée comme une victime* » (film Spotlight, 2015). Comme l'expliquent les journalistes de l'équipe du journal Spotlight de Boston, sur l'impossibilité de défendre les enfants ayant été agressés sexuellement par un membre de l'Eglise : le phénomène est tellement massif, *« tellement présentes dans le quotidien des gens que personne ne semble avoir conscience du drame qui se joue. Tous les membres du groupe contribuent à leur manière au maintien du système en place ».* Et comme le dit l'acteur jouant le rôle d'un rare avocat prenant la défense

[59] Témoignage de plusieurs de nos patients et de deux groupes d'élèves d'un collège français où nous avons expérimenté un outil québécois de prévention de l'agression indirecte dans un collège en France.

des victimes : *« il faut être étranger pour voir ce que les autochtones ne voient pas »*. D'autres films traitent de la notion du « seul contre tous »[60].

- Ce phénomène de contagion et de non reconnaissance du statut de victime serait ainsi accentué par *« l'illusion de la cible unique »* (Garandeau et Cillessen, op. cité), concept social qui serait le prolongement ou la propagation du concept de la dysfonction familiale, vu un peu plus haut.

  Une étude empirique montre que dans chaque classe d'école, il y a généralement au moins une victime, mais rarement plus de deux (Shuster, 1999 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620). Ce phénomène ferait naître l'idée dans le groupe ou chez les observateurs *« qu'il doit y avoir quelque chose chez cet individu qui cause sa victimation ».* Les « témoins » ont alors l'impression que l'agression est peut-être « justifiée », que la victime a peut-être « fait quelque chose de mal » ou elle possède peut-être « un trait de personnalité négatif qui a encouragé l'agression ». Cette « illusion » permettrait l'atteinte de l'objectif non-dit : celui de permettre au groupe de maintenir des relations conflictuelles [et la pathologie de certains membres] et l'agression par le groupe pourra alors être justifiée par la plupart des témoins, y compris les autorités scolaires (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620).

Lors de l'émission *« Seul contre tous »,* l'animateur disait qu'il était « seul contre tous » à dire que l'on n'apprenait plus rien à l'école. L'animateur avançait des arguments basés sur des croyances et son invité, le chercheur Eric Debarbieux, démontrait, chiffres à l'appui, l'efficacité de ce système et la satisfaction des enfants pour le système scolaire français. Les auditeurs pouvaient appeler pour dire s'ils étaient d'accord ou non avec l'animateur. Malgré l'absence totale de rigueur scientifique de cette « enquête », à la fin de l'émission, 80% des auditeurs étaient D'ACCORD avec l'animateur et ses arguments basés sur des croyances et CONTRE Eric Debarbieux et ce, malgré ses arguments basés sur des données probantes. Des données

[60] Seul contre tous (2015). Film réalisé par Peter Landesman sur le refus de la Ligue Nationale de Football (NFL) de reconnaître le problème des commotions cérébral des athlètes.

constamment expérimentées et mises à jour depuis plus de quarante ans, en dehors de l'hexagone.

Plusieurs de nos patients nous racontent régulièrement ce genre d'exemples de *« contagion »* ou *« d'embrasement »* d'un groupe *« contre un seul »* et de l'impossibilité de se faire reconnaître comme *« victime »*. Notre choix pour l'appellation paroxystique vient également de l'importance des conséquences psychologiques constatées chez nos patients. Les conséquences de « la non reconnaissance » de la victimation de la personne par le groupe provoquent une mort psychique pour la victime. De fait, les conséquences psychologiques de ces agressions sont très importantes et multiples. Nous aborderons certaines de ces conséquences dans la section psychopathologie.

Les études sur le harcèlement et sur la criminalité ont mis en évidence, dès les années 1950 (Cusson, 2016), que le fait d'être victime à multiples reprises ne serait pas le fruit du hasard (Cusson, 2016). En criminologie, on sait depuis longtemps que la présence du phénomène de répétition implique le plus souvent des victimes et des agresseurs qui se connaissent. La notion de répétition est également associée au fait que la victime peut devenir l'agresseur et inversement (Cusson, 2016, Chapitre : La victime, p. 110).

Est-ce que ce phénomène de « fréquence » que l'on connait dans la violence directe du couple agresseur/victime s'applique à l'agression indirecte, davantage influencée par le phénomène de « propagation » et par le « nombre » des membres d'un groupe dans lequel le couple agresseur/témoin vote (l'ostracisme) le bannissement de l'un de ses membres sur un tesson de céramique (Ostrakon), comme pratiqué dans la Grèce antique (Will, 1972) ?

2.2 Différence fille / garçon dans l'agression indirecte

- Autant les garçons que les filles

Les études, comme notre expérience clinique, montrent qu'il y aurait peu de différences entre les garçons et les filles dans la prévalence (fréquence) des conduites agressives

(p. ex. Crick et Grotpeter, 1995[61] cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique p. 13 et par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Les filles seraient donc aussi agressives que les garçons, mais elles l'exprimeraient différemment.

- Des différences existent néanmoins

Les « *différences sexuelles dans l'agression ont été rapportées depuis les années 1920* » (Archer, 2004, p. 291). Les chercheurs s'entendent pour dire *« qu'historiquement les comportements agressifs étaient surtout du genre masculin »* (Garandeau et Cillessen, p. 616). Ces chercheurs nous expliquent que les *« garçons sont plus dans l'agression physique que les filles »* et nous suggère de lire *« par exemple Eagly & Steffen (1986), Hyde (1984) »*.

Et inversement, « *les garçons sont généralement plus nombreux à déclarer différents types de violences* » (Hubert, Juillard et Murat de la DEPP cité par Debarbieux, 2016, p. 23), comme l'a fait précédemment Debarbieux (2006, 2008). Plus particulièrement, « *les garçons se disent plus souvent victimes de violences physiques, alors que les filles sont plus souvent victimes d'ostracisme ou de violence psychologique* » (Debarbieux, 2016).

Depuis longtemps, les recherches « *montrent que les garçons ont plus de comportement d'agression physique que les filles* (p. ex. Eagly & Steffen, 1986, Hyde, 1984). Verlaan va dans le même sens en citant Maccoby qui parlerait *« d'une valorisation plus grande des garçons pour la domination et l'agression physique telles que bousculer, frapper, pousser et menacer »* (Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 14).

- Une agression typiquement féminine ?

Les recherches sur *« l'agression moins visible »* ont été mises en lumière grâce aux études sur *« l'agressivité féminine »* (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Ces études nous montrent que, « *les filles de 11 à 18 ans utiliseraient l'agression indirecte plus*

[61] Une étude avec les élèves de 3e à 6e année, les filles se sont révélées être beaucoup plus agressives sur le plan relationnel que les garçons (questionnaire de « Nominations par les pairs »)

que les garçons ». Toujours selon Björkqvist (et *al.,* 1992)*,* « *41% des filles agressent indirectement contrairement à 23% des garçons* ». Concernant l'agression physique, la tendance s'inverse : *« 20% des filles sont agressives physiquement contre 38% pour les garçons ». « Mais concernant l'agression verbale, garçons et filles sont à 39% » (*Björkqvist (et *al.,* 1992 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 13). Garandeau et Cillessen citent une autre étude avec les mêmes résultats, cette fois avec des élèves du primaire (3e à 6e année) selon Crick & Grotpeter, 1995 (cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

Les études sur l'agressivité féminine ont eu l'immense mérite de mettre en lumière un type d'agression normalement passé sous silence. Comme le précise Verlaan (2011), l'équipe de chercheurs Hughes, Cavell et Grossman (1997) « *ont montré que l'on doit prendre en compte les différentes formes d'agressions, incluant l'agression indirecte* ». De fait, Verlaan explique que, « *si ces chercheurs n'avaient pas considéré les actes d'agression indirecte, 60% des filles et 7% des garçons n'auraient pas été identifiés par leurs pairs comme étant agressifs* » (Verlaan, 2011). Mais attention, les garçons aussi utilisent l'agression indirecte (Verlaan, 2007).

Les filles seraient moins agressives physiquement que les garçons « à tout âge » « *mais elles sont réputées pour recourir davantage à l'agression indirecte, quel que soit leur âge »* (Tremblay, Masse, Pagani & Vitaro, 1996 cité par Verlaan, 2007, Guide Pédagogique, p. 13). Cette étude montre également que les filles auraient recours davantage à l'agression indirecte que les garçons. Les filles et les garçons (11 ans) interrogés indiquent que 41% des filles utilisent l'agression indirecte comparativement à 23% des garçons. Inversement, 77% des garçons utilisent l'agression directe (verbale et physique) contre 59% des filles (Tremblay, Masse, Pagani & Vitaro, 1996, cité par Verlaan, 2007, p. 13).

Notre expérience clinique ne va pas nécessairement dans le même sens que cette étude. Beaucoup de nos patients garçons, jeunes et moins jeunes, semblent parfois utiliser davantage l'agression indirecte que les filles. Nous ne trouvons toutefois pas d'études scientifiques en ce sens.

- Pourquoi une agression propre au genre féminin ?

Des études tentent, depuis quelques années, de mieux comprendre pourquoi les filles utilisent plus cette forme d'agression que les garçons (Björkqvist et *al.,* 1992). Dans la trousse de prévention, Verlaan tente de répondre à la question.

Une première tentative concerne une plus grande valorisation des relations intimes par les filles. D'après Galen & Underwood (1997), *« les filles valorisent davantage les relations intimes que les garçons ; c'est pourquoi elles ont* [ou auraient[62]] *plutôt recours à des actes d'aliénation sociale tels que répandre des rumeurs, retirer l'amitié et ignorer ».* Toujours selon ces auteurs, *« les filles perçoivent comme plus bouleversant, cruel et blessant que les garçons le tort causé à leurs relations sociales ».*

D'autre études montrent que les filles *« forment des petits groupes (2 à 3 personnes) et développent des liens très étroits entre elles grâce à : l'échange de sentiments profonds, le partage de secrets intimes, le support mutuel, une relation de confiance exclusive fondée sur la loyauté et la fidélité des amies »* (Maccoby (1998) cité par Verlaan 2007).

D'autres recherches vont dans le même sens. Pour Owens, Slee & Shute (2000), les *« filles jugent l'agression indirecte plus efficace qu'une agression physique »* et le face à face risquerait *« de les faire passer pour des filles agressives, ce qui serait mal vue comparé aux garçons »* (Underwood, 2003 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 14).

Des recherches indiquent qu'il y aurait également des différences dans la personnalité des jeunes filles, auteures d'agression indirecte. De fait, Verlaan a obtenu des résultats à l'effet que les jeunes filles agresseures indirectes seraient qualitativement différentes des jeunes filles non agresseures indirectes. Les résultats de cette étude montreraient que les jeunes filles ayant des conduites d'agresseures indirectes auraient plus de « *difficultés sociales et de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés que les filles non agressives* ». Les relations des jeunes filles agresseures indirectes avec leurs parents seraient davantage

[62] Commentaire de l'auteur.

détériorées. (Verlaan, Dery, Toupin et Pauzé (2005) cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 13)[63].

Cette étude de Verlaan ne concerne que les filles. Nous ne trouvons pas d'études équivalentes pour les garçons.

2.3 Agression indirecte et psychopathologie (DSM et CIM)

Nous présentons ici cinq descriptions et classification de difficultés en lien avec la problématique de l'agression indirecte. Nous nous référons ici aux deux manuels diagnostics en psychologie et psychiatrie mondialement reconnus que sont le DSM-4, le DSM-5 et CIM-10. Ces manuels donnent une description et une classification des différents troubles psychologiques et des causes externes aux maladies.

DSM est l'abréviation de « Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ». Sa traduction française est le Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux. Ce travail nosologique est réalisé aux Etats Unis depuis 1952. Le DSM-5 est la cinquième édition réalisée par l'American Psychiatric Association.

Nous présentons ici une définition du DSM-4 de « l'agression passive », une notion proche de l'agression indirecte. Les définitions DSM-5 régulièrement utilisées dans nos bilans psychologiques et concernées par la problématique de l'agression indirecte sont « le Trouble du stress post-traumatique », « Sévices et négligence », « Sévices physiques sur un enfant », « Négligence envers un enfant », « Sévices psychologiques sur un enfant », « Problèmes éducatifs et professionnels », « Autres problèmes liés à l'environnement social : Exclusion ou rejet social, Cible d'une discrimination nuisible ou d'une persécution (perçue) ». Enfin, nous présentons une étude montrant que « le harcèlement n'est pas une maladie mentale ». Nous développerons certaines de ces descriptions avec les recherches sur le climat scolaire et le harcèlement.

[63] Etude de Verlaan, Dery, Toupin et Pauzé (2005) de filles d'âge scolaire primaire et de leur famille.

Compte tenu de la grande incidence observée dans de très nombreuses prises en charge, il nous semble important de réaliser cette première analyse.

2.3.1 L'agression passive selon le DSM-4

Nous trouvons dans la 4e version du DSM (2005) une liste des mécanismes de défense très utile pour la pratique clinique et le diagnostic. Nous retenons ici seulement la définition de l'agression passive dans la quatrième version du Manuel Diagnostic et Statistique des troubles Mentaux (DSM-IV, 2005).

Cette appellation désigne donc un mécanisme de défense *« de l'agir »* utilisé pour faire face aux stress psychosociaux. L'agression passive est définie dans le DSM-IV comme *« une agression envers les autres de façon indirecte et non combative. Une façade d'adhésion masque la résistance, le ressentiment et l'hostilité. L'agression passive peut représenter une modalité adaptative pour des sujets en position de subordonnés qui ne peuvent s'affirmer plus ouvertement par d'autres moyens »* (DSM-IV, 2005, p. 934).

Chabrol (2013) nous explique, ce que nous observons également dans notre pratique clinique, qu'*« On la rencontre souvent à l'adolescence en particulier face aux contraintes scolaires ou familiales (« Quand ma mère me dit : « Eteins la télé et va te mettre à table », eh bien je le fais pas, juste pour la faire chier »). L'agression passive peut être une forme d'identification projective où le sujet tente inconsciemment d'induire chez l'autre un comportement de contrôle sadique complémentaire de son attitude de victime faussement soumise »* (Chabrol et Callahan, 2013, p. 87). Nous retrouvons aussi dans notre travail clinique, des enfants et adultes qui tentent consciemment de mettre en place cette stratégie de retournement. La victime devenue agresseur va d'ailleurs se plaindre que « c'est l'autre qui a commencé » !

Comme si c'était une joute pour savoir qui allait s'énerver en premier. Régulièrement vécu dans le cadre familial, mais également scolaire, l'enfant ressent de la souffrance provoquée par le comportement de l'autre. L'agression passive permet alors de maintenir un certain équilibre de la santé mentale malgré la souffrance subie ou perçue.

L'agression passive est un mécanisme de défense par le passage à l'acte (acting out). Ce genre de mécanisme est une réponse aux conflits et aux stress *« par des actions plutôt que par des*

réflexions ou des sentiments. Il y a des passages à l'acte impulsifs ou défensifs. Ils ne sont pas forcément synonymes de « mauvais comportements », car il est nécessaire de montrer qu'ils sont liés à des conflits émotionnels » (DSM-IV, p. 755 cité par Chabrol et Callahan, 2013, p. 85).

Si le comportement d'agression passive est observé chez une personne, cela est peut-être le signe *« qu'il utilise une défense contre une expérience subjective intolérable et contre la prise de conscience d'un conflit intrapsychique : le sujet agit pour ne pas ou ne plus ressentir et pour ne pas savoir. D'après Chabrol, l'acte est habituellement associé au déni qui peut être renforcé par des rationalisations* » (Chabrol et Callahan, 2013, p. 85).

La réaction par l'agir peut également correspondre à un certain type de fonctionnement cognitif d'une personne pour faire face au stress. De fait, les personnes qui « *attribuent ce qui leur arrive à des causes internes (Heider, 1959) et contrôlables utilisent davantage de stratégies de coping centrées sur le problème que les personnes qui attribuent ce qui leur arrive à des causes externes (fatalité, par exemple) et incontrôlables »* (Lazarus et Folkman, 1984) cité par Paulhan, 1992, p. 549).

Nous retrouvons dans l'agression passive la dimension de « retournement », de faire retomber la faute sur l'autre. Ce mécanisme de défense permet de faire face au stress (coping) et il semble, comme l'agression indirecte, augmenter avec l'âge (Olweus cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616).

2.3.2 Stress post traumatique selon le DSM-5 et CIM-10

Nous aidons régulièrement des patients victimes d'agression indirecte. Ils nous expliquent que leur plus grande souffrance vient du fait qu'ils ne peuvent jamais se défendre, ils ne peuvent jamais argumenter ou se défendre de quelque manière que ce soit. Ils sont jugés et ostracisés. Ce jugement est irrévocable, il semble être partagé par tout le groupe mais il ne sera jamais prononcé ouvertement.

Les études montrent que « *près de 40 % des élèves victimes de harcèlement font état d'un stress post-traumatique* » (Houbre et *al.,* 2012). Ces victimes ayant des symptômes de stress post-traumatique « *manifestent des croyances fondamentales et des conceptions de soi plus affaiblies que les autres* » (Houbre et *al.,* 2012). De plus, les études montrent, comme notre

expérience clinique, que la douleur de l'ostracisme est plus importante quand la personne est ostracisée par des amis proches ou lorsqu'elle subit une ostracisation punitive (Nezlek et *al.,* 2012). Générant de ce fait, une double peine, une double culpabilité. Culpabilité d'avoir mal agi et la culpabilité d'être ostracisé.

L'impossibilité de se défendre, l'utilisation d'un trait de la personne pour justifier l'ostracisation de la victime et sa propagation au groupe génèreraient des sensations de mort psychique. C'est pourquoi nous parlons un peu plus haut d'agression indirecte paroxystique. De fait, les conséquences psychologiques de nos patients victimes de certaines agressions indirectes semblent atteindre également des niveaux très importants et des manifestations graves de stress post-traumatique.

Les études montrent que cette stigmatisation et cette ostracisation ont lieu entre pairs et par des enseignants envers des élèves (Debarbieux, 2011 cité par Blaya & Roy, 2018, à colloque de haut niveau, Amade-Unicef- U.N. diapo 9). Nous présentons ici l'intégralité des définitions du DSM et du CIM et nous ajoutons des vignettes cliniques en lien avec certains de nos patients concernés par la nosologie présentée.

Les Troubles stress post-traumatiques selon le DSM-5 (2016, p.133-134).

Se caractérisent notamment par la présence d'un (ou de plusieurs) des symptômes envahissants. Les personnes peuvent avoir des souvenirs répétitifs, involontaires et envahissants du ou des événements traumatiques provoquant un sentiment de détresse, des rêves répétitifs provoquant un sentiment de détresse dans lesquels le contenu et/ou l'affect du rêve sont liés à l'événement/aux événements traumatiques.

Nous pouvons constater des réactions dissociatives (p. ex. *flashbacks* [scènes rétrospectives]) au cours desquelles le sujet se sent ou agit comme si le ou les événements traumatiques allaient se reproduire. (De telles réactions peuvent survenir sur un continuum, l'expression la plus extrême étant une abolition complète de la conscience de l'environnement.)

Dans les symptômes de stress post traumatique nous observons des Évitements (des rappels internes ou externes) persistants, des stimuli associés à un ou plusieurs événements

traumatiques, des altérations négatives des cognitions et de l'humeur associées à un ou plusieurs événements traumatiques, comme en témoignent les éléments suivants :

1. Incapacité de se rappeler un aspect important du ou des événements traumatiques (amnésie dissociative).
2. Croyances ou attentes négatives persistantes et exagérées concernant soi-même, d'autres personnes ou le monde (p. ex. « je suis mauvais », « on ne peut faire confiance à personne », « le monde entier est dangereux », « mon système nerveux est complètement détruit pour toujours »).

Vignette clinique : « Ils sont tous contre moi ».

3. Distorsions cognitives persistantes à propos de la cause ou des conséquences d'un ou de plusieurs événements traumatiques qui poussent le sujet à se blâmer ou à blâmer d'autres personnes.
4. Etat émotionnel négatif persistant (p. ex. crainte, horreur, colère, culpabilité ou honte).
5. Réduction nette de l'intérêt pour des activités importantes ou bien réduction de la participation à ces mêmes activités.
6. Sentiment de détachement d'autrui ou bien de devenir étranger par rapport aux autres.
7. Incapacité persistante d'éprouver des émotions positives (p. ex. incapacité d'éprouver bonheur, satisfaction ou sentiments affectueux).
8. Comportement irritable ou accès de colère (avec peu ou pas de provocation) qui s'exprime typiquement par une agressivité verbale ou physique envers des personnes ou des objets.

Vignette clinique : Nos patients expriment régulièrement avoir une sensation de destruction totale de leur personne, plus précisément une sensation non pas de destruction mais de désintégration, de se liquéfier, de devenir poussière. Lorsque nous reconnaissons leurs souffrances, les victimes d'agressions indirectes ont l'impression de revivre ce que tout le monde niait ou minimisait précédemment. Cette négation de leur personne par l'ensemble du groupe leur donne la sensation d'être des « Survivants ».

*Film adapté de faits réels, Spotlight (2015).

9. Comportement irréfléchi ou autodestructeur.
10. Hypervigilance.
11. Réaction de sursaut exagérée.
12. Problème de concentration.
13. Perturbation du sommeil (p. ex. difficulté d'endormissement ou sommeil interrompu ou agité).

Ces perturbations durent parfois plusieurs mois mais le plus souvent des années. Elles entraînent une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants et comportent parfois des symptômes dissociatifs.

Dépersonnalisation : Expériences persistantes ou récurrentes de se sentir détaché de soi, comme si l'on était un observateur extérieur de ses processus mentaux ou de son corps (p. ex. sentiment d'être dans un rêve, sentiment de déréalisation de soi ou de son corps ou sentiment d'un ralentissement temporel).

Déréalisation : Expériences persistantes ou récurrentes d'un sentiment d'irréalité de l'environnement (p. ex. le monde autour du sujet est vécu comme irréel, onirique, éloigné, ou déformé).

La classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement (CIM-10, 1994, P. 92-93) ajoute ou explique la réaction à un facteur de stress de la manière suivante :

La sévérité de la réaction aiguë à un facteur de stress se présente ainsi :

a) retrait par rapport aux interactions sociales attendues ;

b) rétrécissement du champ de l'attention ;

c) désorientation apparente ;

d) colère et agressivité verbale ;

e) désespoir ou perte d'espoir ;

f) hyperactivité inappropriée ou sans but ;

g) affliction (grande tristesse) incontrôlable et excessive (compte tenu des normes culturelles).

2.3.3 Trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle

L'enfant peut avoir des crises de colères sévères récurrentes se manifestant verbalement et/ou dans le comportement. Ces difficultés peuvent se manifester ou coexister avec un trouble dépressif, un déficit de l'attention/hyper-activité et d'un trouble des conduites.

Trouble dépressif (DSM-5)

Les troubles dépressifs peuvent se manifester par des sentiments de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée. La personne peut souffrir d'une diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision. Le trouble dépressif peut être une réponse à une perte significative et peuvent comprendre des sentiments de tristesse intense, des ruminations à propos de la perte, une insomnie, une perte d'appétit et une perte de poids.

2.3.4 Sévices, négligence sur enfant selon le DSM-5

Comme mentionné dans l'introduction générale, nous avons pris conscience du phénomène de l'agression indirecte lorsque nous avons tenté d'aider des familles dont les enfants

souffraient de harcèlement ou de mauvais traitements. Les gens qui tentent de dénoncer l'agression directe vécue par les enfants dans les institutions ayant vocation à s'occuper d'eux subissent ce que nous avons découvert être de l'agression indirecte.

Vignette clinique : plusieurs de nos patients nous consultent lorsqu'ils ont des instituteurs ou des éducateurs sportifs qui donnent des surnoms méchants, font des chansons pour se moquer des enfants ou font des reproches sur l'enfant devant le groupe en l'absence de l'enfant. Les enfants témoins deviennent parfois témoins/complices et reprennent parfois ces surnoms, les moqueries, les reproches, etc. dans la cour de récréation, pendant les entrainements, etc. Mais très souvent, ils font simplement éviter d'entrer en relation avec cet enfant. Les enfants me disent qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils se retrouvent seuls, du jour au lendemain.

Le sujet est encore extrêmement tabou (Blaya & Roy, 2018) mais les études commencent à aborder la responsabilité des institutions ayant la charge de s'occuper des enfants en contexte scolaire (Blaya & Roy, 2018[64] ; Beaumont, 2016) et pour les tout-petits[65] (Boudreault, 2018). D'ailleurs, une très importante étude (réalisée auprès de 54 152 élèves participants provenant de 201 établissements d'enseignement en 2012, au Québec et publiée en 2016) parle également de cette maltraitance du milieu scolaire (Beaumont, 2016)[66]. Dans son article, Beaumont fait référence aux chiffres français en la matière. « *En France, l'enquête nationale*

[64] Blaya, C. & Roy, S. (2018, juin). Violence à l'école, causes et interventions : synthèse internationale. Présenté à Colloque « La violence à l'encontre des enfants dans le contexte de la famille et de l'école ». Principauté de Monaco, lundi 25 juin 2018.

[65] Observatoire des tout petit - Université de Sherbrooke (Canada) et la Fondation Lucie et André Chagnon : https://tout-petits.org/

[66] Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 65‑95.

de Debarbieux (2011a), effectuée auprès de 12 326 élèves du primaire à l'aide de questionnaires auto-rapportés, révèle qu'un peu plus de 13 % des jeunes interrogés âgés entre 7 et 11 ans ont déclaré avoir été rejetés par leur enseignant, 4,0 % insultés et 5,5 % frappés. Au collège, davantage de garçons (2,5 %) que de filles (0,8 %) rapportaient qu'un adulte de l'école avait essayé de les embrasser (Debarbieux, 2011b). Une plus grande proportion de garçons (3,5 %) que de filles (0,5 %) révélait aussi qu'un adulte avait tenté de les toucher d'une manière sexuelle. En France, la victimisation par un adulte de l'école toucherait un plus grand nombre de garçons, principalement ceux des collèges âgés de 12 et 13 ans et ceux affichant un retard académique. Toutefois, 33 % des élèves qui ont mentionné avoir été frappés par un adulte s'avèrent obtenir de très bons résultats scolaires »[67].

Sévices et négligence selon le DSM-5 (2016, p. 314)

> La maltraitance par un membre de la famille (p. ex. la personne qui prend soin d'un membre de la famille, le conjoint) ou par une personne ne faisant pas partie des proches peut être au centre de l'intérêt clinique ou être un facteur important dans l'évaluation et le traitement de patients présentant un trouble mental ou une autre affection médicale. Vu les implications légales des sévices et de la négligence, l'évaluation de ces états et l'attribution des codes diagnostiques correspondants doivent être effectuées avec soin. Des antécédents de sévices et de négligences peuvent influencer le diagnostic et la réponse thérapeutique dans un grand nombre de troubles mentaux et ils peuvent aussi être notés avec le diagnostic.

Sévices physiques sur un enfant selon le DSM-5 (2016, p. 314-315)

> Un sévice physique sur un enfant est une blessure physique non accidentelle faite à un enfant – allant d'hématomes mineurs à des fractures graves ou à la mort – apparaissant comme le résultat de coups de poing, d'une volée de coups, de coups de

[67] Beaumont, Frenette, E., & Leclerc, D. (2016) p. 73.

pieds, de morsures, de secousses, de projections, de coups de couteau, d'étouffement, de coups avec la main, un bâton, une sangle ou d'autres objets, de brûlures ou de toutes autres méthodes infligées par un parent, par la personne qui prend soin de l'enfant ou par d'autres personnes ayant la responsabilité de l'enfant.

Vignette clinique : nous avons été témoin, à quelques reprises, d'enseignants secouant des enfants de manière très forte ; nous avons également été témoin et de nombreux enfants nous racontent recevoir des coups avec la main de l'institutrice lorsqu'elle compte les enfants de son groupe avant une sortie. Les parents témoins de ces scènes n'interviennent pas mais ils font de l'agression indirecte : ils parlent, entre eux, contre ces instituteurs et institutrices, colportent des faits ou des ragots, les ostracisent, etc.

Une telle blessure est considérée comme un sévice, que l'adulte ait eu l'intention ou non de blesser l'enfant. Une mesure disciplinaire d'ordre physique, comme la fessée, n'est pas considérée comme un sévice tant qu'elle reste raisonnable et ne cause pas de blessure corporelle à l'enfant (Sévices physiques sur un enfant, confirmés DSM 995.54, CIM-10 T 74.12 XA).

De fait, peu de pays ont adopté la pénalisation de la fessé. Si le sens commun n'accepte plus que les professionnels frappent les enfants, ce geste est encore accepté dans le milieu familial.

Négligence envers un enfant selon le DSM-5 (2016, p. 316)

La négligence envers un enfant est définie comme tout acte ou omission flagrant, confirmé ou suspecté, de la part d'un parent ou de la personne qui prend soin de lui, le privant des besoins élémentaires appropriés à son âge et aboutissant ou comportant un risque élevé d'aboutir à une nuisance physique ou psychologique chez l'enfant. La négligence envers un enfant inclut l'abandon, le défaut de surveillance appropriée, le manque d'attention aux besoins nécessaires, émotionnels ou psychologiques, les

carences éducatives et le manque de soins médicaux, d'alimentation, d'hébergement ou d'habillement.

Vignette clinique : nous avons régulièrement des enfants en thérapie parce qu'ils sont en souffrance, souffrance venant du fait qu'ils se font punir parce qu'ils bougent trop dans la classe ou parce qu'ils ne connaissent pas leur leçon. Les enfants sont alors considérés et traités négativement et comme ayant des problèmes psychologiques ou scolaires. Ce qui n'est pas le cas dans la plupart de nos prises en charge.

Nous intégrons cette catégorie spécialement pour la dimension « défaut de surveillance appropriée », « le manque d'attention aux besoins nécessaires, émotionnels ou psychologiques, les carences éducatives ».

Vignette clinique : certains de nos jeunes patients ayant des « problèmes » de comportement subissent punition, reproche et dénigrement. Ils ne reçoivent jamais d'explication ou d'aide pour comprendre comment ils devraient se comporter. Nous conseillons les parents sur l'aide, les consignes et les stratégies de protection qu'ils doivent enseigner et répéter à leur enfant pour éviter qu'ils n'entrent dans la spirale de la punition, qu'ils s'identifient à ce rôle et s'enferment dans les bénéfices secondaires.

Sévices psychologiques sur un enfant selon le DSM-5 (2016, p. 317)

Les sévices psychologiques sur un enfant consistent en des actes verbaux ou symboliques non accidentels de la part d'un parent ou d'une personne qui prend soin de lui, qui aboutissent ou comportent un risque élevé d'aboutir à une nuisance psychologique significative chez l'enfant. (Les sévices physiques et sexuels ne sont pas inclus dans cette catégorie.) Des exemples de sévices psychologiques sur un enfant incluent le fait de le critiquer sévèrement, de le dénigrer ou de l'humilier, de le menacer, d'abîmer/d'abandonner – ou de menacer de faire mal à /d'abandonner – des personnes ou des choses auxquelles il tient, de le contraindre (p. ex. lui lier les bras ou les jambes ou l'attacher à un meuble ou à un autre objet, ou l'enfermer dans un endroit

clos et restreint [p. ex. un placard], de lui nuire de façon flagrante en faisant de lui un bouc-émissaire, de l'obliger à se faire mal à lui-même et de le discipliner de façon excessive (c.-à- d. beaucoup trop longtemps ou souvent, même si ce n'est pas à un degré de sévice physique), par des moyens physiques ou non (Sévices psychologiques sur un enfant, confirmés 995.51 (T74.32XA), Sévices psychologiques sur un enfant, suspectés 995.51 (T76.32XA) et Rencontre pour des soins de santé mentale pour un enfant victime de sévices psychologiques par une personne autre qu'un parent V61.21 (Z69.020)

> Vignette clinique : beaucoup d'adultes nous disent que le dénigrement et la moquerie sont des marques d'affection et que plus ils apprécient une personne, plus ils se moquent.

2.3.5 Problème éducatif et professionnels

Problèmes scolaires ou éducatifs

Cette catégorie doit être utilisée lorsqu'un problème scolaire ou éducatif constitue le motif d'examen clinique ou a un impact sur le diagnostic, le traitement ou le pronostic de la personne. Les problèmes considérés incluent l'analphabétisme ou un faible niveau d'alphabétisation, le manque d'accès à la scolarisation en raison d'une indisponibilité ou d'une inaccessibilité, des problèmes de performance scolaire (p. ex. échouer aux examens scolaires, avoir de mauvaises notes ou appréciations de fin d'année) ou des résultats décevants (en dessous de ce qui peut être attendu compte tenu des capacités intellectuelles de la personne), des conflits avec les enseignants, le personnel administratif de l'école ou d'autres élèves, et tout autre problème lié à l'éducation ou l'alphabétisme (V62.3 (Z55.9).

> Vignette clinique : nous recevons régulièrement plusieurs enfants de CM2 qui ne connaissent pas les tables de multiplication et les conjugaisons de base.
>
> Les appréciations de fin d'année de plusieurs de nos patients sont souvent humiliantes et remplies de reproches.

Autres problèmes liés à l'environnement social

Exclusion ou rejet social selon le DSM-5 (2016, p. 324)

> Cette catégorie doit être utilisée lorsqu'il y a un déséquilibre de pouvoir social conduisant de façon récurrente à une exclusion sociale ou un rejet par les autres. Des exemples de rejet social incluent l'agression, les brimades et l'intimidation par les autres, le fait d'être la cible d'abus verbaux et d'humiliations par autrui et d'être délibérément exclu des activités des membres du groupe, des collègues de travail ou des autres dans son environnement social (V62.4 (Z60.4).

Le Climat dans la classe fait partie des axes d'évaluation de la qualité des services de garde au Québec. L'évaluation mesure ici la relation de l'enseignant avec les élèves et la gestion des interactions des enfants par l'enseignant. L'étude vérifie « *si l'enseignant et les enfants n'ont pas recours à des commentaires sarcastiques ou irrespectueux, à des menaces ou à des cris. On n'observe pas d'agressions entre les enfants* » (p. 35)[68] [69].

Cible d'une discrimination nuisible ou d'une persécution (perçue) selon le DSM-5 (2016, p. 325).

Cette catégorie doit être utilisée lorsqu'il y a discrimination ou persécution de la personne, perçue ou éprouvée, en raison de son appartenance (ou de son appartenance perçue) à une catégorie spécifique. Typiquement, de telles catégories incluent le sexe ou l'identité de genre, la race, l'ethnie, la religion, l'orientation sexuelle, le pays d'origine, les croyances politiques, le statut d'handicapé, le statut social, le poids et l'apparence physique V62.4 (Z60.5).

---

[68] Observatoire des tout-petits (https://tout-petits.org/). Rapport sur l'évaluation de La qualité des services éducatifs au Québec (2018). Vu sur Internet le 28/07/2018 à 20h47 https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Dossier-Qualite-Service-de-garde-V11-LR.pdf

[69] Le Réseau d'Information pour la Réussite Educative Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec (CTRE) http://rire.ctreq.qc.ca/2018/07/qualite-services-educatifs-a-petite-enfance/

Vignette clinique : Nous entendons régulièrement des personnes de la communauté éducative justifier une moquerie, une stigmatisation ou une punition à l'encontre d'un enfant par son origine familiale. Comme le disent certains instituteurs : « vu les parents qu'il a, on ne peut rien faire d'autre », « avec ces enfants, il n'y a que la punition qui fonctionne », etc.

2.3.6 Le harcèlement n'est pas une maladie mentale

Nous entendons régulièrement des personnes ou des professionnels non-initiés à cette thématique psychologiser et dire que les enfants qui harcèlent le font parce que cet enfant a un problème psychologique, que « pour eux [l'équipe école] c'est uniquement parce qu'il y a un problème éducatif dans la famille de l'enfant, et que c'est donc uniquement de la faute des parents ».

Les études semblent dire le contraire. De fait, le harcèlement ne serait pas nécessairement un signe de maladie mentale. Ainsi, des études montrent qu'une « *faible proportion d'élèves qui intimident les autres (moins de 3%) présentent des niveaux élevés de caractéristiques psychopathiques* » (p. Ex., Impulsif, narcissique, impitoyable et insensible, Fanti et Kimonis, 2013 cité par Hymel et. Bonanno, 2014, p. 278-279).

Nous avons eu besoin de poser à plat ces notions pour mieux comprendre le lien entre agression directe et agression indirecte. Le fait de subir de l'agression directe sans pouvoir se défendre semble obliger les individus à se rabattre sur l'agression indirecte. Nous pensons que ce fonctionnement permet à l'individu de sauvegarder sa santé mentale. La culture permettant le déploiement et l'utilisation de l'agression indirecte semble participer à la création d'un terreau fertile d'agression.

Voyons maintenant, comment ces conceptions de l'agression indirecte et ses liens avec les agressions directes influencent la mesure et la prévention de l'agression indirecte.

Chapitre 2 – Deuxième partie :

Mesure et prévention

Introduction

Après l'approfondissement de nos connaissances sur l'agression indirecte et le développement de notre questionnement (Chapitre 1), nous avons exploré les théories expliquant l'agression indirecte pour mieux appréhender la mesure de ce phénomène et sa prévention (Chapitre 2 – Première partie). Pour mesurer et prévenir ce phénomène, nous devons prendre en compte les particularités de l'agression indirecte. D'autant plus que *« les compétences de l'intimidateur »* augmentent *« l'invisibilité de l'agression ».* Ainsi, plus l'agression est *« dissimulée, plus il est difficile d'enquêter et intervenir »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 623). Nous avons tenu compte du fait que « *tout le monde la pratique* » (Verlaan, 2007) et qu'elle est pratiquée souvent par des personnes bien insérées socialement.

Nous présentons les études scientifiques sur la mesure de l'agression indirecte, les premiers résultats, les difficultés identifiées pour mesurer un phénomène « *qui ne se voit pas* » et le manque de mesures identifiées par la recherche (Verlaan, 2014). Nous présentons les études et les conceptions théoriques basées sur des études scientifiques ayant contribuées au développement des programmes de prévention de la violence, en général et de l'agression indirecte, en particulier. Nous présentons enfin des concepts structurels de programmes de prévention ainsi qu'un exemple de processus d'expérimentation d'évaluation du programme de prévention utilisé dans le cadre de cette thèse : « La Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte : cette violence qu'on ne voit pas ! ».

2.4 Mesure et enquête d'un phénomène de société

Produire soi-même une recherche offrant des garanties scientifiques est pour nous un exercice extrêmement formateur mais un peu angoissant. Pour se faire, nous avons suivi le modèle de la démarche scientifique consistant à formuler des hypothèses et leurs alternatives, pour ensuite procéder à une formulation des prédictions testables. Nous

abordons maintenant la littérature ayant recueillie des données, par l'observation ou l'expérimentation (Ramus, 2016)[70], dans le domaine de l'agression indirecte.

L'action de mesure se situe à la jonction des deux grandes étapes de la recherche, la formulation de la question de recherche et des hypothèses qui en découlent, d'une part, et la réponse à la question de recherche par la vérification des hypothèses, d'autre part (Durant & Blais, 2016, chapitre9, p. 223). Avant d'aller plus loin, nous souhaitons souligner cinq de nos constatations les plus saillantes de la démarche scientifique à partir de notre très humble position « *d'apprenti-chercheur* » (Séguin, 2016, p. 79) dans le domaine de l'agression indirecte.

Nos cinq constatations les plus saillantes de la démarche scientifique sont :

La première, est à l'effet que la méthodologie dite scientifique *« est à la base de la conception du savoir scientifique qui prévaut dans le monde anglo-américain. Mais, à l'ère de la mondialisation, cette conception devient dominante à l'échelle même du monde ».* (Mellos, in Recherche sociale, p. 579).

La seconde, est à l'effet que cette logique scientifique est très ancienne. Ce modèle existe depuis *« quatre siècles »* mais certains situent*« son développement le plus significatif à l'époque de la révolution industrielle »* (Mellos, in Recherche sociale, p. 579).

La troisième, est à l'effet qu'il ne semble pas y avoir de consensus des différentes particularités de cette démarche. Nous découvrons effectivement que la pensée scientifique s'est développée dans *« un grand nombre d'école de pensée distinctes »,* et qu'elles peuvent *« créer de la confusion parce qu'il fait référence à des factions intellectuelles disparates »* (Mellos, 2016, p. 579).

La quatrième, est que nous avons été marqué par l'importante quantité des recherches en langue anglaise et malgré de légères différences, nous avons été impressionné de voir la similitude méthodologique entre les recherches très anciennes et les recherches actuelles.

[70] Ramus (2016) http://savoirs.ens.fr//expose.php?id=1209

La cinquième, est la très faible représentativité des recherches scientifiques en langue française. Elles représenteraient 2% des recherches mondiales, tous domaines confondus (Ramus, 2016).

Ceci étant dit, comme l'écrit métaphoriquement Debarbieux (2008) – dans son troisième commandement : « *Diagnostic scientifique tu feras !* » Notre activité de psychologue clinicien nous a fait prendre conscience de l'implication de cette forme d'agression dans les difficultés de plusieurs de nos patients. Nous connaissons nos patients, jeunes et moins jeunes, touchés par ces agressions (prévalence) et les nouveaux patients (incidence) impactés par cette forme d'agression. Si nous pouvons facilement réaliser cette analyse dans le contexte limité de notre cabinet, qu'en est-il dans la population en général ? Quelles sont les différentes pathologies causées par ces agressions ? Combien d'enfants sont touchés et en souffrance par cette forme d'agression (prévalence) ? Combien de nouveaux enfants (incidence) sont touchés dans la population en général ? Nos difficultés à trouver de telles mesures scientifiques pour la population française émergent rapidement. Voyons maintenant ce que disent les études scientifiques internationales sur la mesure du phénomène de l'agression indirecte.

2.4.1 Les méthodes pour mesurer l'invisible agression indirecte

Pour mieux connaître l'agression indirecte, les équipes de recherche utilisent en général six méthodes pour *« observer et évaluer les conduites sociales des élèves, que ce soit à partir de questionnaires, d'observation directe, d'interviews ou de nomination par les pairs »* (Marrell, 2001 in Verlaan, 2014, p. 14-20). Voici donc les méthodes dont parle Verlaan pour observer et rendre compte des comportements sociaux des élèves :

> **Méthode 1 : La nomination par les pairs** regroupe des techniques comme la désignation comportementale par les pairs qui requiert des participants de désigner un (ou plusieurs) individus présentant un comportement donné (p. ex., « qui dans ta classe raconte les secrets des autres enfants ? », etc.). […] Cette technique permet de regrouper des informations en provenance de l'ensemble des élèves d'une classe plutôt qu'en se référant uniquement à la vision centrale d'un adulte en autorité.

Méthode 2 : Le questionnaire à l'enseignant permet d'évaluer les comportements agressifs des élèves, incluant ceux exhibés dans les relations entre les pairs […] l'enseignant peut s'avérer un observateur privilégié en raison de ses rapports directs et journaliers avec les élèves en contexte de groupe. Son expérience auprès d'un grand nombre d'élèves lui permet habituellement de comparer les comportements des élèves entre eux et de facilement repérer les comportements atypiques ou qui deviennent la norme.

Un exemple de questionnaire rempli par l'enseignant est le "*Direct and Indirect Aggressive Scale*" (DIAS ; Lagerspetz et al., 1988; Björkqvist et al., 1994), qui a été développé pour évaluer la violence directe et indirecte. Présentant des qualités psychométriques satisfaisantes, ce questionnaire de 28 items permet de mettre en parallèle les résultats obtenus à partir de la **perception de l'enseignant** et ceux obtenus à partir d'un instrument, développé par les mêmes auteurs, utilisant la **désignation par les pairs**. La correspondance entre ces deux instruments s'avère donc un atout supplémentaire.

Méthode 3 : Le questionnaire auto-rapporté (autoadministré, Gautier, 2016, p. 482), complété par les élèves eux-mêmes, est fréquemment utilisé pour évaluer la présence d'actes de violence indirecte. Cette méthode […] présente des avantages indéniables pour recueillir les perceptions des élèves au sujet des conduites de violence indirecte, dont le plus important est, sans aucun doute, la possibilité de bien identifier les victimes. La majorité de ces questionnaires demande aux élèves de préciser jusqu'à quel point **telle ou telle situation s'applique à leur vécu** ou quel énoncé (à partir d'un nombre de choix prédéterminés) décrit le mieux leur condition (p. ex., Olweus, 1991 ; van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003). Les questionnaires auto-rapportés permettent de mesurer l'impact de telles conduites sur la santé mentale des victimes. À titre d'exemple, le "*Social Experience Questionnaire—Self Report*" (SEQ-S; Crick & Grotpeter, 1996), comprenant 13 items, a été développé pour l'évaluation de la violence indirecte. L'enfant indique, à partir d'une échelle en cinq points allant de 1 (jamais) à 5 (toujours), sa perception de la fréquence à laquelle ses pairs font état de

comportements prosociaux et de conduites de violence directe ou indirecte à son égard.

Méthode 4 : L'entretien avec les élèves, qu'il soit plus ou moins structuré, est une autre avenue pour collecter des informations sur les comportements sociaux des élèves. Il permet une évaluation directe de certains élèves ciblés et fournit l'occasion de documenter plus en profondeur la problématique. […]

Méthode 5 : L'observation à partir d'observations directes permet d'obtenir des données objectives sur les caractéristiques de certains comportements en minimisant les biais causés par la relation entre le répondant et l'enfant ou en lien avec la réputation de l'enfant (McNeilly-Choque et al., 1996). […] son utilisation en contexte naturel revêt certaines limites. Premièrement, cette méthode demande un nombre important de séances d'observation dans différentes situations pour fournir un portrait global des comportements d'un enfant. Moore (1998) rapporte que 16 à 20 séances d'observation de 20 minutes chacune sont nécessaires pour avoir des données représentatives sur les comportements d'un élève, ce qui représente un investissement de temps et d'argent considérable. Deuxièmement, sachant qu'ils sont observés, les élèves peuvent modifier leur façon de se comporter particulièrement en ce qui a trait au caractère discret des conduites de violence indirecte, ou les reporter à des moments où ils ne sont plus sous le regard des adultes. Troisièmement, une connaissance fine des dynamiques relationnelles entre les membres du groupe est nécessaire pour bien interpréter les observations recueillies (McNeilly-Choque et al., 1996).

Ce qui constitue une faiblesse importante de cette méthode.

Méthode 6 : L'approche multiméthode comme évaluation probante. En somme, quel est le meilleur informateur pour déceler les agresseurs et les victimes de violence indirecte ? Certaines études ont tenté de répondre à cette question sans toutefois arriver à un consensus (Verlaan, 2014, p. 20).

Une recension des écrits, réalisée par Marrell, Buchanan et Tran (2006) sur la violence indirecte en milieu scolaire, conclut que l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte

de données demeure la pratique la plus prometteuse pour repérer les agresseurs et les victimes de violence indirecte, une suggestion qui a été retenue par un certain nombre de chercheurs lors de la collecte de données (Crick & Grotpeter, 1995, 1996; McNeilly-Choque et al., 1996; Prinstein et al., 2001, Tackett & Ostrov, 2010; Verlaan et al., 2005).

Comme nous venons de le voir, plusieurs approches peuvent être nécessaires pour investiguer le phénomène de l'agression indirecte. Voyons à présent ce que disent les recherches sur l'étude des programmes de prévention.

2.4.2 Mesures scientifiques et croyances

Un argument militant en faveur de l'importance de la démarche scientifique vient également *« des facteurs psychologiques découverts par la psychologie cognitive dont nous souffrons tous »* (Ramus, 2013, vidéo 13 :23 min) ». Ramus parle bien évidemment de notre sensibilité face aux très nombreux Biais cognitifs découverts il y a près d'un siècle (Thorndike, 1920).

Pour éviter de se laisser biaiser ou berner par de fausses croyances, il est important de s'appuyer sur des données objectives car :

- Les croyances et les attentes du clinicien influencent sa perception (il peut alors croire que l'état de son patient s'améliore alors qu'il se dégrade).
- Biais de confirmation (rechercher les informations qui vont confirmer son hypothèse de départ et négliger les informations qui infirment l'hypothèse, voire dénigrer les informations qui vont à l'encontre de l'hypothèse en cherchant des raisons : « Ah oui, c'était à cause de … »).
- La mémoire sélective (tendance à se souvenir des données conformes à nos croyances et oublier celles qui ne sont pas conformes).
- L'incapacité de déterminer la cause de l'évolution de l'état du patient (suite à l'intervention du clinicien) : « est-ce dû à un autre facteur, à l'évolution de l'enfant, etc. »

- Ces facteurs existent toujours, chez tout le monde, même chez les médecins les mieux formés.

2.4.3 Les enquêtes : la collecte de données, qui deviendront probantes !

Comme mentionné précédemment, l'agression indirecte est un phénomène encore très difficile à circonscrire et à mesurer. Pour développer notre outil de mesure, nous nous inspirerons des trois types d'enquêtes suivants :

- Enquête de victimation

L'une des méthodologies pour recueillir de l'information sur l'environnement concernant le harcèlement scolaire se nomme : « les enquêtes de victimation ». Elles ont été largement médiatisées en France grâce aux travaux engagés par Debarbieux. Ces enquêtes sont maintenant réalisées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) à l'Education Nationale. Ces enquêtes offrent des mesures *« pour rendre compte de la diversité des conduites expérimentées, une mesure amplement utilisée en criminologie »* (Bendixen, Endresen, Olweus, 2003, cite par Janosz, 2012, p. 96)[71]. Ces recherches sur le couple victime/agresseur sont importantes. Elles ont permis de prendre conscience **qu'un élève sur dix** serait concerné et que **5%** de la population scolaire subirait un harcèlement sévère ou très sévère. Au total, **700 000** élèves seraient concernés par ces agressions en France.

- Enquête sur l'environnement socio-éducatif

Très tôt après le début de la recherche scientifique, les cognitivistes ont pris conscience de l'importance de l'environnement social dans les difficultés de la personne (p. ex. Jones, 1924, Bandura, 1961). Depuis quelques années, plusieurs équipes de chercheurs utilisent *« Le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) dans les école primaires et*

[71] Bendixen, Endresen, Olweus, (2003). « Variety and frequency scales of antisocial involvement : Which on is better ? » Legal and Criminogical Psychology, no 8, p. 135-150, cité par Janosz (2012) p. 96.

secondaires » (l'équivalent du collège et lycée en France). En 2012, Janosz a publié une étude sur l'une de ces expérimentations (Janosz, 2012). Ce questionnaire *« repose sur une compréhension de l'adaptation humaine selon laquelle on ne peut juger de la qualité de l'adaptation d'un enfant qu'en tenant compte simultanément de son potentiel d'adaptation et du potentiel éducatif de ses environnements (familial, scolaire et social)* » (Janosz, 2012, p. 101).

Une première partie du questionnaire aborde le climat scolaire et une seconde partie porte sur la mesure des pratiques éducatives. Une version de ce questionnaire s'adresse aux élèves et une seconde aux membres du personnel. Pour notre étude, nous retenons surtout la partie sur le climat scolaire, laquelle est intéressante pour ces indications sur la fréquence d'exposition à la violence pour les trois rôles : victime, agresseur et témoin. Cette enquête s'inscrit également dans « *les études sur la fréquence d'exposition* » (Janosz, 2012). Ces études montrent comment les personnes sont exposées à la violence et concernent donc l'ensemble des personnes présentes dans les situations de violence, qu'elles soient agresseur, victime ou témoin. Ces recherches ont montré *« par exemple, que dans **85%** des cas, quatre témoins en moyenne étaient présents lors d'altercations entre deux élèves »*[72]. Des recherches aux Etats-Unis[73] et en Europe[74] indiquent que **80%** des élèves interrogés avaient été témoins d'agressions verbales et **75%** d'agressions physiques.

---

[72] Craig & Pepler, « Observations of bullying and victimization in the schoolyard », Canadian Journal of School Psychology, 1997, no 13, p. 41-60 cité par Janosz (2012).

[73] Flannery, Wester, Singer, « Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior », Journal of Community Psychology, 2004, no 32, p. 559-573 cité par Janosz, 2012, p. 96).

[74] Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives », Revue des sciences de l'éducation, 2004, n° 30, p. 465-486 cité par Janosz (2012) p. 9.

Ces enquêtes offrent des mesures pour rendre compte de la « fréquence moyenne » de « l'exposition à la violence scolaire comme victime, agresseur et témoin »[75]. Au niveau mondial, malgré ces proportions importantes de personnes concernées par le fait d'être témoins, les recherches sur les témoins de violence scolaire étaient encore peu nombreuses en 2012 (Janosz et al. 2012, p. 93). Nous ne trouvons pas de recherches sur l'exposition des témoins en France.

- Enquête sur le fonctionnement des groupes

Les études sur le fonctionnement des groupes et des enfants dans les groupes s'effectuent par *« l'observation des comportements des enfants durant certains jeux pour évaluer comment ils jouent, s'ils tentent de coopérer, s'ils tentent de favoriser le gain de l'équipe, s'ils tentent d'obtenir plus d'avantages, etc. »* Ces études montrent que *« les actions des participants dans ces jeux reflètent les conflits dans la vie quotidienne »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622). Ces analyses permettent de mesurer *« le niveau d'acceptation par les pairs ».* Lorsqu'il y a *« de nouvelles victimes dans le groupe après le départ de la victime principale démontrerait que le groupe initial manquait de cohésion réelle »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622) et une faible capacité d'acceptation entre pairs.

Ces recherches sont importantes pour notre étude car elles montrent *« que le problème ne venait pas de tel ou tel individu mais du groupe, aussi appelé groupes harcelants »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622). Ainsi, cette étude montre que certains *« groupes connaissent des conflits internes en l'absence de la victime ».* Les chercheurs pensent que cela pourrait signifier que *« le groupe peut avoir besoin d'une victime pour créer du lien entre ses membres ».* Ainsi, l'un des points importants de ce questionnaire est qu'il permet de montrer que *« les pairs agissent en conformité (ou non) à l'agresseur envers la victime en présence (ou en l'absence) de l'agresseur »*, mettant ainsi en lumière l'influence du conformisme social envers l'agresseur.

[75] Bendixen, et al. (2003) Op. Cité cité par Janosz (2012) p. 96.

2.5 Prévention des agressions et les études scientifiques

Les recherches montrent que la violence diminue lorsque nous intervenons dans le sens de l'amélioration du climat scolaire (Steffgen et Recchia, 2012, p. 118). Ces résultats confirment donc l'importance d'arrêter de chercher les *« élèves difficile à l'origine des actes de violence au profit d'un regard plus élargi sur l'ensemble des facteurs environnementaux et aspects sociaux de l'école »* (Steffgen et Recchia, 2012, *p. 119).*

2.5.1 Expérimentation et études des programmes de prévention

Encore une fois, nous trouvons peu d'études scientifiques françaises sur de tels programmes. De fait, depuis notre installation comme psychologue clinicien en 2001, nous constations régulièrement la difficulté voire l'impossibilité de trouver de la documentation sur des programmes de prévention en lien avec le milieu scolaire en France.

Notre expérience professionnelle et « d'apprenti chercheur » a montré qu'il était très difficile de mener une recherche dans le milieu scolaire. De fait, il semble y avoir une absence de passerelle entre le milieu de la recherche et l'environnement scolaire.

Vignette clinique : Nous avons été étonnés par les nombreuses et irréversibles résistances à développer des programmes de prévention dans notre secteur d'activité. La violence de certains professionnels provoquée par la tentative de développer un programme de prévention contre le harcèlement a été l'un des événements fondateurs de la présente recherche.

L'un des outils de l'OMS pour enregistrer les mesures de l'état de santé des individus sur la planète se nomme le « Système d'enregistrement international des essais cliniques »[76]. Il consiste à enregistrer *« toute recherche dans laquelle les participants ou les groupes de participants sont affectés, dès le départ, à une ou des interventions d'ordre sanitaire afin d'évaluer les effets de ces dernières sur la santé. Les essais cliniques peuvent aussi être appelés*

[76] OMS : http://www.who.int/ictrp/fr/

des essais interventionnels. Les interventions portent, entre autres, sur les médicaments, les cellules et autres produits biologiques, les actes chirurgicaux, les techniques radiologiques, les dispositifs, les thérapies comportementales, les changements dans les protocoles de soins, les soins préventifs, etc. »

Cet outil permet donc à l'OMS de répondre à l'une de ses missions premières consistant à *« veiller à ce que tous les décideurs impliqués dans le secteur des soins de santé aient accès à toutes les recherches cliniques. Ceci a pour objectif de renforcer la transparence de la recherche scientifique et partant de rendre les données factuelles scientifiques plus fiables ».*

Ainsi, depuis des décennies, l'OMS recense les études scientifiques ayant permis l'identification de solutions thérapeutiques efficaces et probantes comme les différents programmes de prévention (p. ex. les compétences psychosociales).

L'OMS s'appuie donc sur plusieurs recherches menées pendant plusieurs années et décennies avant d'en faire la promotion et de demander aux pays membres de les mettre en place et les généraliser. Ce que nous ne trouvons pas ou très difficilement en France. Cela fait possiblement partie des raisons pour lesquelles la France semble avoir du mal à suivre certaines des recommandations de l'OMS, comme celle de 1993 quand elle suggère aux pays membres de développer des programmes de préventions basés sur le développement des compétences psychosociales. Malgré cette recommandation, un article publié par l'INPES en mars 2015 indique que ce n'est que depuis 2010 que l'INPES *« en a fait un axe d'intervention majeur »* (La Santé en Action, mars 2015, p. 15).

Les recherches indiquent qu'il faut mener des actions de prévention de type universel (Verlaan, 2014) pour aider les membres des groupes à comprendre ce phénomène (Verlaan, 2007), à prendre conscience des stratégies de camouflage de l'agresseur indirect (Kaukiainen et *al.,* 1999), à comprendre l'impact de ces stratégies sur notre manière de penser (Hymel & Bonanno, 2014), à développer l'empathie chez les personnes ayant « un statut » et « des compétences sociales élevés » (Garandeau et Cillessen, 2006). Comme nous l'enseigne notre pratique clinique, il est important de faire prendre conscience aux gens de la peur du rejet que peut générer le fait d'aller à l'encontre du jugement des personnes de notre entourage ayant une forte personnalité ou un statut social élevé. Enfin, il est également important d'aider les

enfants et les personnes ayant la charge des enfants à prendre conscience des dynamiques de groupe (p. ex. celui des groupes harcelants) favorisant la prolifération de l'agression indirecte.

Nous présentons enfin les concepts scientifiques militant en faveur des actions de prévention basées sur des données, des pratiques efficaces et mettant le citoyen au cœur des dispositifs (projet santé mentale 2013-2020 de l'OMS et plus récemment en France, la stratégie nationale de santé 2018-2022).

- Les programmes de prévention : historique et définition

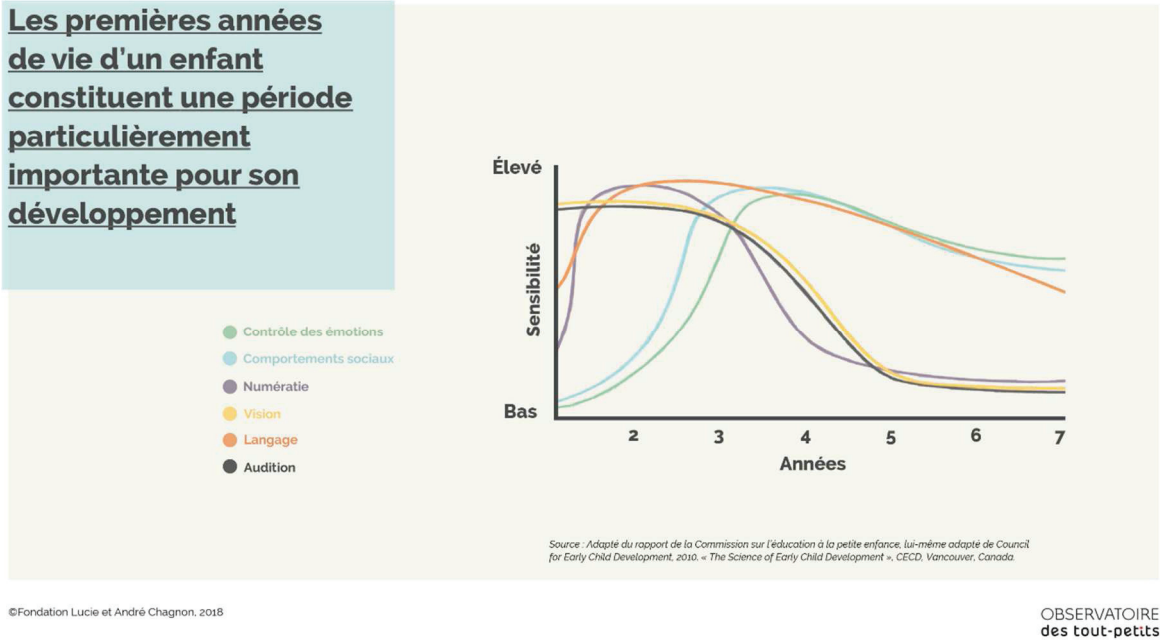
Qu'est-ce qu'un outil ou un programme de prévention ? La notion de « programme » est utilisée un peu partout sur la planète depuis très longtemps. Nous ne trouvons pas d'études sur l'historique de cette appellation. De fait, cette appellation et son utilisation sont tellement ancrées dans les mœurs des chercheurs et des acteurs de terrain, que *« cela ne leur viendrait même pas à l'esprit d'amorcer une réflexion sur la définition et la justification de ce mot »* (Eric Debarbieux – Conférence à l'Iufm de Grenoble, 2011).

Les recherches sur l'évaluation des programmes de prévention de la violence indiquent l'importance de prendre en compte les « facteurs de protections » et les « facteurs de risques » (Bowen et *al.,* 2000, p. 175). Les premiers aident l'enfant à mieux réagir et les seconds augmentent les risques de moins bien réagir, notamment *« à des situations de conflits, de provocation ou de frustration, qui engendrent très souvent de la violence »* (Bowen et *al.,* 2000, p. 175).

- Facteurs de protection

La recherche montre que ces *« facteurs de protection »* (Bowen et *al.,* 2000), identifiés par plusieurs décennies de recherches basées sur le modèle scientifique, sont les *« habiletés socio-affectives, telles qu'une bonne estime soi et un sentiment d'auto-efficacité » (*Bandura, 1996 ; Werner et Smith, 1982)*, « comportementales, dont des conduites pro-sociales » (*Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990) *« et sociocognitives, comme l'empathie, l'attribution d'intentions pacifiques ou non hostiles, le choix de solutions comportementales adaptées, les évaluations réalistes des conséquences, etc. »* (Cricket Dodge, 1994; Gagnon, 1988; Eisenberg et Miller, 1987; Eisenberg et Strayer, 1987; Eisenberg, Wentzel et Harris, 1998 cité par Bowen et *al.*, 2000, p. 175). Le maintien de ces comportements permet de diminuer le risque de

« *développer des troubles graves de la conduite* » (dont p. ex. Hymel et *al.,* 1990 ; Parker et Asher, 1987 cité par Bowen et *al.,* 2000, p. 175).



Ce tableau est une synthèse de plusieurs décennies de recherche portant sur plusieurs thématiques. Il montre que plus nous intervenons tôt avec l'enfant, plus il maîtrisera ces différents axes de développement (contrôle des émotions, comportements sociaux, etc.) dans sa personnalité[77].

- Facteurs de risques

Le premier facteur est de ne pas enseigner les facteurs de protection. Les facteurs de risques concernent le développement des difficultés de l'enfant externalisées (violence, hyperactivité,

[77] Adapté du rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance, lui-même adopté du Concil for Early Child Development, 2010. « The Science of Early Develoment ». CECD ? Vancouver, Canada. Observatoire des tout-petits de la Fondation Lucie et André Chagnon, 2018 : https://tout-petits.org/des-chiffres-qui-parlent/developpement-du-cerveau/ Récupéré sur internet le 01/08/2018.

opposition systématique à l'autorité, etc.) ou internalisées (isolement et anxiété sociale, faible estime de soi, dépression, etc.) (Bowen et *al.,* 2000, p. 175).

Par exemple, des études montrent que si un enfant a des comportements agressifs trop intenses, il a plus de risques de souffrir et d'être rejeté (Gagnon, 1988, cité par Bowen et *al.,* 2000, p. 175). Souvent, cette mise à l'écart aggrave également les « problèmes psychosociaux » comme la mésadaptation sociale, la délinquance, les problèmes scolaires, la consommation de drogues et d'alcool (Ladd et Price, 1987; Parker et Asher 1987; Quay, 1986; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990; Ladd et Asher, 1985; Tremblay, Gagnon, Vitaro, Leblanc, Larivée, Charlebois et Boileau, 1990; Vitaro, Dobkins, Gagnon et LeBlanc, 1994 cité par Bowen et al., 2000, p. 175).

Comme nous l'avons vu plus haut, le cerveau de l'enfant est hautement malléable dans les premières années. Il y a donc tout naturellement beaucoup de programmes de prévention s'adressant à ces populations. Comme le dit un spécialiste mondial de l'agression, Richard H. Tremblay, il faut *« connaître l'évolution naturelle des comportements agressifs et leurs facteurs de risque cela permet d'éclairer les parents, les pourvoyeurs de soins et la société dans son ensemble quant aux moyens qu'ils peuvent prendre pour favoriser les interactions sociales constructives et réduire les agressions »* (Tremblay 2008, p. 15).

- La prévention dans le milieu scolaire

La prévention dans le milieu scolaire fait l'objet d'un nombre important de recherches dans le monde notamment par l'institut national de médecine aux Etats Unis puisque « *l'école est reconnue comme étant le second lieu, après la famille, pouvant potentiellement affecter la santé mentale des enfants* ». Il est donc naturel « *qu'un nombre considérable d'interventions préventives y soient développées et dispensées* »[78]. L'école n'a pas de prise sur l'ensemble de

[78] National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults. Prevention Through schools in Family, school, and Community Intervention, in II. Preventive Intervention Research.

ces facteurs de risques en lien avec la violence. Elle peut, toutefois, *« jouer un rôle déterminant dans la prévention des problèmes psychosociaux en agissant non seulement sur ses propres facteurs de risques (environnement physique inadéquat, pratiques d'enseignement et disciplinaires inappropriées, etc.), mais aussi sur un certain nombre de facteurs de protection, soit les facteurs qui permettent de réduire l'incidence des problèmes »* (Bowen et *al.,* 2000, p. 175). En résumé, pour développer les facteurs de protection chez l'enfant, tout en prenant en compte les facteurs de risques, les recherches montrent qu'il faut développer un environnement bienveillant et stimulant, favoriser le développement des comportements pacifiques et des habiletés sociales (Tremblay 2008, p. 17-18).

- Développer des programmes de prévention pérennes et nationaux (OMS)

De plus en plus de pays développent des programmes de prévention contre le harcèlement. A notre connaissance, le programme Finlandais Kiva est le premier programme nationalisé et pérenne tel que recommandé par l'OMS (Rapport OMS, Plan Santé 2013-2018). Ce programme fait l'objet de très nombreuses mesures d'efficacité et il est exporté dans plusieurs pays. La Trousse de prévention utilisée dans notre thèse est de moins grande ampleur mais sa composition est de très grande qualité. Cette action de prévention a été évaluée avec la rigueur et la méthodologie scientifiques.

Dans la prochaine section, nous voyons les principales composantes de ce programme et les résultats de la mesure de son efficacité.

2.5.2 La Trousse de prévention québécoise (Verlaan & Turmel, 2007)

La recherche a montré, dans les années 1990, la présence de l'agression indirecte (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615) et dans les années 2000, que les programmes de prévention « *en milieu scolaire »* ne prenaient toujours pas en compte cette forme « *subtile »* d'agression (Verlaan, Charbonneau, & Turmel 2005, p. 18). Un projet de recherche visant le développement d'un outil de prévention autoporté est alors développé par des chercheurs de l'Université de Sherbrooke au Québec (Verlaan & Turmel, 2007).

Ce programme de prévention s'intitule « *L'Agression Indirecte, cette violence qu'on ne voit pas* » (Verlaan et Turmel, 2007). Cet outil s'adresse aux élèves de 10 à 13 ans[79], à leurs parents et aux équipes éducatives des écoles primaires. Ce programme de sensibilisation à l'agression indirecte a été développé sous la direction du professeur Verlaan, du Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke et membre du Groupe de recherches sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) et de France Turmel, conseillère pédagogique au Service régional de soutien et d'expertise pour les commissions scolaires de l'Estrie (Québec).

- Objectifs du programme :
  - d'augmenter les connaissances sur le phénomène de l'agression indirecte,
  - d'accroitre les capacités pour déceler cette forme d'agression,
  - de réfléchir à sa propre utilisation de l'agression indirecte
  - d'identifier des stratégies alternatives (Guide pédagogique, p. 22).
- Description du contenu du programme

Ce programme autoporté est composé de toutes les consignes nécessaires (d'où l'appellation de Trousse) à sa mise en place dans un établissement scolaire. Il est composé d'un document papier et d'un DVD. Regroupé dans un seul classeur, le support papier est composé d'un Guide pédagogique, d'un cahier pour l'enseignant, d'un cahier pour l'élève et d'un cahier pour les parents. Toutes les activités sont expliquées et accompagnées d'une liste des éléments à préparer et des étapes de la mise en œuvre de l'activité. La Trousse de prévention propose également des activités de discussion, de jeux de rôles et de conscience de soi. Chaque activité sera présentée dans le chapitre méthodologie. Le DVD présente une situation d'agression indirecte avec de jeunes acteurs, un témoignage d'une élève victime d'agression indirecte et celui d'une directrice d'école et enfin une intervention du professeur Verlaan.

[79] Les enfants de cette tranche d'âge correspondent aux deux dernières années de primaire au Québec. Au Québec les enfants entrent à l'école secondaire, l'équivalent du collège en France à 13 ans, soit l'équivalent de la 5e.

Enfin, ces ateliers permettent l'implication de tous les acteurs de la communauté éducative valorisant ainsi une « *norme commune* » (Nipedal et al., 2010 cité par Verlaan, 2012, p. 21) d'inclusion sociale à l'échelle de la communauté. La recherche montre également que *« les écoles qui défendent l'importance de l'inclusion, de l'empathie et de la gentillesse envers autrui pourraient neutraliser, à tout le moins en partie, l'influence d'un groupe de pairs sur l'utilisation de la violence indirecte »* (Verlaan, 2012, p. 21).

- Niveau de prévention

C'est un programme de prévention dit universel (universal school-based prevention programs). Ces programmes reposent *« sur de multiples approches théoriques »*[80,81]*. Le choix des approches dépend si l'on se concentre sur les individus ; les relations interpersonnelles ; l'environnement physique et social, y compris les normes sociales ; et des combinaisons de ceux-ci* » (Report on Recommendations of the Task Force on Community Preventive Services US (2007) : The Effectiveness of Universal School-Based Programs for the Prevention of Violent and Aggressive Behavior).

[80] Goleman D. (1994) Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books.

[81] Glanz K, Rimer B, Lewis F, (2002) eds. Health behavior and health education: theory, research, and practice. 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

2.5.3 Approches théoriques sous tendues par la trousse de prévention

Nous ne trouvons pas d'articles faisant état des approches sous tendues par ce programme de prévention. Nous décrirons donc ici les approches que nous percevons dans ce programme ou que nous identifions comme importantes dans notre démonstration.

Comme la plupart des programmes de prévention, la Trousse de prévention de l'agression indirecte est fondée sur le socle des études scientifiques largement représentées par les études *« comportementaliste et socio-constructiviste »* (Boutin & Forget, 2011). Cet outil de prévention s'appuie sur les recherches ayant développé les concepts suivants : « Cognitivo-Comportementales », « Socio-cognitiviste », « des compétences psychosociales », du développement de « l'empathie ». Nous abordons ensuite deux dimensions du climat impactées par la trousse de prévention : le « développement relationnel de qualité (association des Compétences Psycho-sociales et de l'empathie) » et le « Développement d'un environnement bienveillant et stimulant ». La Trousse permet à l'enfant de développer plusieurs aspects de sa personne dans un processus d'accompagnement respectueux notamment des « fonctions exécutives », le système cognitif responsable de l'autocontrôle et de l'autorégulation. D'autres dimensions théoriques sont concernées dans la trousse, par exemple les notions de «co-éducation », « collaboration parents/professionnels, « d'accompagnement à la guidance parentale », etc. Nous pouvons également dire que ce programme utilise l'approche de « résolution positive des conflits ».

Nous pensons qu'il serait utile d'ajouter un enseignement sur des concepts utilisés dans l'agression indirecte comme les « biais cognitifs », la « dissonance cognitive », « l'effet témoin » (Bystander effect), du « phénomène de conformisme » et de la « destruction de l'empathie ».

- Les Théories Cognitivo-Comportementales

Les théories cognitivo-comportementales « *se fondent sur les mêmes bases épistémologiques que l'approche médicale et, comme elle, est soucieuse de la validation scientifique des théories, des traitements et de leurs effets* » (Fontaine et Fontaine, 2011, p. 59).

Les théories cognitivo-comportementales ont « *un processus explicatif discursif (qui procède par raisonnement successif, opposé à intuitif) et ne vise que certains aspects du sujet, sans*

prétendre le saisir dans sa totalité et son unicité. Il n'implique pas l'adhésion à un corpus théorique particulier mais s'appuie sur différents modèles évoluant en fonction des connaissances scientifiques issues des recherches cliniques et fondamentales en psychologie et dans les disciplines étroitement liées ». (Fontaine et Fontaine, 2011, p. 59).

Ces théories soutiennent efficacement « la démarche diagnostique » car elle « *porte sur l'observation et l'évaluation des problèmes vécus ici et maintenant par le sujet* » (Fontaine et Fontaine, p. 58) et vise à « *étudier comment et pourquoi le sujet vit ses problèmes dans un contexte déterminé* » (Fontaine et Fontaine, p. 58).

- Les théories des compétences psychosociales

Que l'on peut traduire littéralement par « les compétences de la vie », elles ont été présentées par l'OMS en 1993 dans son rapport « Life skills éducation for children and adolescents in schools »[82]. Selon les études rapportées par l'OMS (1993), *« Les compétences de vie sont des capacités pour le développement de comportements adaptatifs et positifs, qui permettent aux individus de faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne ».* Ces compétences rapportées par l'OMS (1993) sont 1. Apprendre à résoudre des problèmes, 2. Apprendre à prendre des décisions, 3. Avoir une pensée créative, 4. Avoir une pensée critique, 5. Savoir communiquer efficacement, 6. Être habile dans les relations interpersonnelles, 7. Avoir conscience de soi, 8. Avoir de l'empathie pour les autres, 9. Savoir gérer son stress et 10. Savoir gérer ses émotions. L'OMS explique que l'enseignement des compétences de la vie apparaît dans une grande variété de programmes éducatifs dont l'efficacité a été testée de manière scientifique.

Les études sur les pensées problématiques associées à certaines pathologies (par exemple les études sur la phobie de Jones, 1924, les comportements antisociaux de Mausner, 1953, etc.) et les modifications de pensées favorisant le traitement de ces pathologies reposent sur des décennies de recherches des manières de penser des patients aux prises avec différentes problématiques. Les recherches ont donc progressivement proposé des programmes pour développer les compétences psychosociales pour prévenir la toxicomanie (dont les recherches

[82] OMS : http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

de Botvin et *al.,* 1980, 1984 ; Pentz, 1983), la grossesse adolescente (dont les recherches de Zabin et *al.,* 1986 ; Schinke, 1984), et la prévention de l'intimidation (dont les recherches d'Olweus, 1990) (OMS, 1993).

Compte tenu de l'ampleur des quantités de recherches effectuées par ces générations de chercheurs et de la faible quantité de telles recherches en France, nous pouvons donc mieux comprendre l'important retard de la France et sa très lente progression dans le traitement de ces sujets, qu'il s'agisse de la prévention du harcèlement ou de la mise en place de programme de développement des compétences psychosociales. De fait, les « *compétences psychosociales auraient du mal à s'implanter en France* » (Lamboy & Luis, Revue La Santé en Action (INPES) Mars 2015, p. 15).

- Les Théories de l'empathie et sa correlation avec l'agression indirecte

Comme mentionné un peu plus haut (dans la rubrique compétence et statut social), les recherches montrent que la présence *« d'empathie diminue voire inhibe les agressions indirectes* (Björkqvist, Österman, et Kaukiainen ; 2000, Feshbach & Feshbach, 1982; Miller & Eisenberg, 1988) et le « *manque d'empathie peut contribuer à l'agression indirecte* » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

Ces recherches et notre expérience clinique montrent *« l''efficacité des actions de prévention qui aident au développement de la préoccupation et d'empathie pour la victime »* (Salimivalli, 1999 ; Maines & Robinson, 1992 ; Pikas, 1989 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622). La trousse de prévention de l'agression indirecte est un dispositif qui aide au développement de l'empathie du fait de ses nombreuses explications concernant les conséquences pour les victimes et de la compréhension du phénomène de groupe pouvant porter atteinte aux « *capacités d'empathie des témoins surtout lorsque confronté à des agresseurs capable de rendre leur agression totalement invisible »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622-623).

Vignette clinique : Le manque d'empathie, même très minime, subit par nos patients, enfants ou adultes, est très souvent et en grande partie, responsable de leurs difficultés.

L'action de prévention visant à rendre visible la douleur provoquée par l'agression indirecte permettra aux enfants de percevoir et d'imaginer cette douleur et donc de développer leur empathie (Decety, 2010, p. 138).

- Le développement relationnel de qualité

Aider les enfants à développer les compétences psychosociales leur permettant de *« meilleures qualités d'interactions »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p.618) grâce à l'empathie et une « *une sympathie mutuelle »* (in Garandeau et Cillessen, 2006, p.618) est l'affaire de tous mais surtout des adultes ayant la charge des enfants « ici et maintenant ». Les mécanismes d'une relation respectueuse ou d'une relation asymétrique sont parfois compliqués à différencier. Ces deux mécanismes ont probablement une grande responsabilité dans l'invisibilité de l'agression indirecte.

Vignette clinique : comment différencier un enfant qui cherche à faire punir un autre enfant, d'un enfant qui se plaint de se faire embêter quand les deux disent : *« maîtresse, il m'embête ! »* ?

Ainsi, les adultes *« doivent développer des actions sur les compétences psychosociales »* (Hoareau et Guerrien, 2017) et des actions sur le développement de l'empathie (Salimivalli, 1999 ; Maines & Robinson, 1992 ; Pikas, 1989 in Garandeau et Cillessen, 2006, p. 622) afin de prévenir la problématique du harcèlement et de l'agression indirecte.

Le rôle de l'adulte en position de responsabilité est d'autant plus important du fait que l'agression indirecte implique la mise en place d'un processus d'agression invisible aux yeux de tous. Elle *implique l'utilisation de dispositifs sophistiqués d'agression et un niveau élevé d'intelligence sociale* (Kaukiainen et *al.,* 1996, 1999 Garandeau et Cillessen, 2006, p.619). Le rôle préventif de l'adulte est d'autant plus important qu'il semblerait que *l'utilisation de l'agression secrète augmente avec l'âge* (Björkqvist et *al.,* 1992; Rivers & Smith, 1994 Garandeau et Cillessen, 2006, p.619.).

Vignette clinique : les enfants, qui se font embêter, disent souvent *« je l'ai dit à la maîtresse mais elle n'a rien fait* », ou « *je l'ai dit à la maîtresse, elle l'a grondé, mais çà ne donne rien car il a recommencé* ».

L'agression indirecte serait souvent utilisée comme mécanisme de protection contre l'enfant qui « embête ». Les adultes ayant en charge des enfants doivent donc être en mesure d'enseigner ces notions, ce qui ne serait pas toujours le cas. Il est effectivement plus difficile pour les adultes de savoir comment intervenir dans ce type d'agression (Verlaan, 2004) alors que « *les autorités sont plus susceptibles d'intervenir lorsqu'une agression physique se produit* » (Xie et *al.,* 2002 in Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). L'étude d'Alsaker montre que *« les enseignants et les parents ont eu du mal à faire la distinction entre les simples conflits et l'intimidation réels* (Alsaker, 1993) *et les intimidateurs identifiés par les pairs ne pouvaient pas l'être par les enseignants »* (Leff, Kupersmidt, Patterson et Power, 1999 in Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

- Développer un environnement bienveillant et stimulant

La recherche a démontré que l'enseignant possède une influence déterminante dans sa salle de classe (L'enseignement efficace : fondements et pratiques - volet accompagnement EDU 6510-B)[83]. La recherche a également établi que nous ne pouvons pas « obliger l'obéissance » et que l'enseignant « *ne peut pas contrôler l'enfant, qu'il peut seulement l'influencer. Par conséquent, pour modifier les comportements des élèves, l'enseignant doit, au départ, modifier ses propres comportements* »[84]. Pour les interventions sur les comportements problématiques, les études montrent qu'il est très important que le volet classe et le volet établissement soient dans une dynamique de « *forte complémentarité pour que la gestion des comportements soit faite de façon harmonieuse* » (Bissonnette, 2018)[85]. Concrètement, les

[83] Vidéo de présentation du cours http://edu6510-b-a15.teluq.ca/cours-en-bref/mot-de-bienvenue/

[84] Bissonnette (2017) Présentation du cours : Gestion efficace des comportements - volet enseignement EDU 6011-A Vidéo de présentation du cours https://www.teluq.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/EDU%206011A/ récupéré sur Internet le 02/08/2018 à 17h02.

[85] Bissonnette (2017) Présentation du cours : Gestion efficace des comportements - volet accompagnement de l'enseignant (EDU 6011-B) - Vidéo de présentation du cours

études sur l'école efficace exposent la pertinence d'expliquer avec bienveillance ce que les enseignants attendent des enfants. Par exemple, « *ils pratiqueront avec leurs élèves comment se déplacer dans l'école ou comment lever la main en classe avant de parler* », etc. (Bissonnette, 2016).

Stimuler l'autonomie nécessite un environnement propice pour un tel développement ou comme le disait le philosophe Emmanuel Mounier « *Former la décision revient à former la personnalité tout entière »* (Mounier, 1974, p. 188). Ainsi, pour l'éducateur *« tout le secret de l'éducation est de passer entre les écueils de l'autoritarisme et du relâchement »* (op. cité, p. 56). De fait, « *Coleman (1966) signalait cependant que le milieu de provenance de l'élève ne constituait pas une barrière infranchissable. Depuis lors, il a été montré que l'école et l'enseignant pouvaient jouer un rôle important pour neutraliser l'effet délétère de milieux défavorisés sur la réussite scolaire des élèves »* cité par (Gauthier, 2017)[86].

Sur cette question aussi, *« les travaux français sont peu nombreux. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960 »* (L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés. Rapport - Haut conseil de l'évaluation de l'école. 2002, p. 30).

Aider l'enseignant à mieux intervenir est d'autant plus pertinent que dans cette forme d'agression, les adultes *« n'ont pas conscience de cette forme d'agression et qu'ils interviennent moins »* (Dedousis-Wallace et Shute, 2009).

---

http://www.teluq.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/EDU%206011B/ récupéré sur Internet le 02/08/2018 à 17h18.

[86] Conférence COMMENT PLANIFIER L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES ? Présenté à Conférence de Consensus - Différenciation pédagogique, 7 & 8 mars, 2017 à l'ENS de Lyon : http://r-libre.teluq.ca/1088/1/170313_8_15_Gauthiersteve.pdf récupéré sur Internet le 02/08/2018 à 17h48.

- Fonctions exécutives et prévention

Nous ajoutons cette dimension théorique à prendre en compte dans la prévention notamment pour l'utilisation des fonctions exécutives impliquées dans le contrôle émotionnel, la flexibilité et l'inhibition de son comportement.

Ces fonctions cognitives sont directement sollicitées par le développement des compétences que nous cherchons à développer et dont nous avons discutés dans les paragraphes précédents (p. ex. les compétences psychosociales, l'empathie, apprendre comment marcher dans l'école, que faire si l'enfant est témoin d'agression indirecte, etc.). Les études montrent depuis longtemps l'importance d'identifier des lobes frontaux dans le contrôle des comportements (par exemple : Johnson, Rosvold, et Mishkin, 1968 ; Porrino et Goldman-Rakic, 1982 cité dans le Manuel d'interprétation du test BRIEF, 2013, p. 15).

Les recherches neurologiques avec image à résonnances cognitives fonctionnelles dévoilent très bien les systèmes sollicités par ces opérations cognitives (par exemple : Johnson, Rosvold, et Mishkin, 1968 ; Porrino et Goldman-Rakic, 1982). Dit simplement, les fonctions exécutives *« correspondent à un ensemble de processus responsables de la régulation et du contrôle cognitif, émotionnel et comportemental, particulièrement dans les situations de résolution de problèmes impliquant la nouveauté ou « dirigé vers un but » et ce « intentionnellement »* (Stuss et Benson, 1986 cité dans le Manuel d'interprétation du test BRIEF, 2013, p. 15).

De manière plus triviale, nous avons coutume de dire que les fonctions exécutives ne s'enseignent pas. Nous apprenons à les maîtriser « lorsqu'en se faisant », en agissant ou en regardant ses congénères agir (apprentissage vicariant, Bandura, 1963 ; neurones miroirs, Rizzolatti, 2010). Cet apprentissage doit préférablement se faire en compagnie ou guidé par une personne bienveillante capable de se remettre en question comme enseigné par les socio-constructivistes. La trousse de prévention met en pratique ces principes dans l'activité « Mais que se passe-t-il ? ». Dans ce théatre forum, les élèves jouent une scène d'ostracisme et ils doivent ensuite proposer des alternatives. Enfin, les fonctions exécutives sont des opérations cognitives volontaires (Stuss et Benson, 1986). La personne doit donc avoir envie de les développer, et l'envie ne se commande pas !

Chapitre 3 -

Méthodologie : trois méthodes

Introduction

L'étude de la littérature scientifique nous a permis de mieux conceptualiser notre expérience clinique. Toute la difficulté de notre expérimentation était de découvrir comment rendre visible et comment agir sur cette forme d'agression invisible. De fait, si nous arrivons à agir sur ces deux aspects dans l'intimité de l'accompagnement thérapeutique, comment arriver à le faire dans l'environnement social ?

Dans la logique de « *si vous voulez comprendre un système, il faut essayez de le changer* »[87], le système de relation qui nous intéresse dans cette étude est celui des enfants qui utilisent différents moyens non explicites (et souvent non volontaires) pour faire en sorte qu'un autre enfant agresse un autre enfant. Sa forme explicite et plus directe consiste à dire à une autre personne d'aller frapper ou embêter un autre enfant. Sa forme la plus subtile consiste à faire naître chez une personne une réaction de répulsion de l'autre, sans manifester une quelconque animosité, voire une quelconque émotion (que ce soit d'agression ou de douleur).

Les chapitres sur le développement de la problématique (chapitre 1), les Théories explicatives de l'Agression Indirecte et les conséquences sur sa prévention (Chapitre 2 – Première partie) et Mesure et prévention (Chapitre 2 – Deuxième partie) nous permettent d'identifier dans le présent chapitre la méthodologie nécessaire pour développer ce projet.

La partie mesure concerne le développement d'une Enquête sur l'Agression Indirecte et le climat scolaire. Nous avons interrogé 191 élèves de 6e d'un collège. Pour se faire, nous avons développé un questionnaire original. Nous nous sommes inspirés du questionnaire de victimation (Debarbieux), du questionnaire d'auto-évaluation de sa propre utilisation de l'agression indirecte (Verlaan) et des motifs d'agressions indirectes (Owens). Nous avons également utilisé un questionnaire de l'estime de soi (Rosenberg).

La partie prévention de l'Agression indirecte consiste à expérimenter et à adapter un outil de prévention québécois : « La Trousse de prévention de l'agression indirecte : l'agression qu'on ne voit pas » (Verlaan & Turmel, 2007). L'expérimentation et l'adaptation de cette trousse ont

[87] (Kurt Lewin, in Johnson, R. B. et L Christensen (2014). Educational Research : Qualitative, and Mixed Approaches, Los Angeles, Sage Publications, p. 73, in Recherche Sociale 2016).

été réalisées par deux enseignantes de collège avec deux classes de 6ième de ce collège (soit 48 enfants). Nous avons participé à ce volet, d'une part, par un accompagnement réflexif des enseignantes, pour leur expliquer les concepts psychologiques et de harcèlement et ainsi les aider à adapter elles-mêmes cet outil de prévention et d'autre part, par une observation non participante pendant l'expérimentation de cet outil par les enseignantes et avec les deux classes.

Avant tout, nous présentons la « Mise en place du projet ». Elle comprend la « demande au rectorat et sélection de la tranche d'âge », « Sélection du lieu de l'étude et de l'expérimentation » et « l'identification et constitution de l'échantillon » : « pour notre enquête » et « pour l'expérimentation du programme de prévention ».

La première partie méthodologique concerne notre référentiel empirique et clinique. Comme mentionné précédemment, nous avons pris conscience de cette forme d'agression dans le cadre de notre pratique clinique.

La seconde partie méthodologique concerne notre enquête. Elle comprend « Le choix de la méthode d'investigation et du type de questionnaire », « le développement d'un questionnaire », l'identification du « groupe test », « la collecte des données », « la gestion des données », « l'analyse des données » et le « rapport » (Chapitre 20 - Gautier, p. 579-597).

La troisième partie méthodologique présente le volet outil de prévention. Elle comprend la présentation du volet « Recherche-action » (Chapitre 19 - Guay, Prud'homme et Dolbec, p. 539-576) concernant notre « accompagnement réflexif » lors « des réunions de préparation », « l'action des enseignantes », « les modifications de chaque activité par les enseignantes », « la mise en place de chaque action de prévention » par les enseignantes, l'identification des activités non utilisées, « l'autorisation des familles » et le « courrier d'information aux parents ».

Nous verrons ensuite plus précisément l'action de mesure (Chapitre 4) et de prévention (Chapitre 5).

3.1 Mise en place du projet

La préparation du projet est d'une importance considérable dans notre questionnement périphérique et professionnel, lequel cherche à comprendre pourquoi les programmes de prévention du harcèlement ont tellement de mal à se développer en France.

Nous étions conscient de la difficulté de mettre en place un projet sur le harcèlement dans les écoles en France (Debarbieux, 2016). Nous nous sommes concentré à développer des « conditions favorables » pour l'implantation d'un programme de prévention sur le terrain car la recherche montre que cela est aussi important que le programme lui-même (Debarbieux & Blaya, 2009). De ce fait, notre échantillon est donc non probabiliste (Gauthier, op. cité, p. 262) et il est basé sur le volontariat (Gauthier, op. cité, p. 265) des participants.

Il est à noter que de toute évidence, les appuis d'un chercheur de renom et du directeur de recherche de l'ESPE de Lyon ont fortement influencé positivement la possibilité de réaliser cette recherche. De fait, la collaboration entre un psychologue libéral souhaitant réaliser une recherche et un collège serait peu fréquente.

3.1.1 Demande et autorisation de l'Education Nationale

Nous avons adressé une demande au Recteur de l'Académie de Grenoble en octobre 2014. Cette demande était appuyée par notre directeur de thèse ainsi que par Eric Debarbieux. Nous avons reçu la réponse positive assez rapidement, début novembre 2014.

Nous avons alors été accueilli et guidé dans la mise en place de ce projet par l'infirmière technique du recteur, Magali Suerinck et nous avons signé la convention de recherche entre l'académie et l'école doctorale permettant la réalisation de cette Thèse. C'est alors amorcé un travail de réflexion/discussion pour identifier un collège partenaire et cibler des enseignants motivés par ce projet de mesure et de prévention de l'agression indirecte. En concertation avec l'infirmière technique du Rectorat, nous avons ciblé les élèves de 6ième, ainsi notre échantillon correspondait à une partie de la classe d'âge ciblée par la Trousse de Prévention, soit les enfants de 10 à 12 ans.

3.1.2 Sélection du lieu de l'étude et expérimentation

Pour sélectionner le collège de l'expérimentation et favoriser les meilleures « conditions opérationnelles », nous avons identifié les trois facteurs de faisabilité suivants :

Le volontariat : Le choix de l'établissement, des participants à l'étude et des porteurs du projet de prévention s'est fait sur la base du volontariat et de la motivation.

Un point très important dans la réussite de ce projet est sans nul doute l'appropriation du projet par les acteurs terrains. Après avoir sélectionné le collège et les porteurs volontaires du projet :

- Toutes les décisions concernant le programme de prévention ont été prises par les porteurs du projet, éclairées par nos conseils.
- Toutes les décisions concernant le questionnaire ont été prises par le chercheur mais avec l'aide des précieux conseils des porteurs du projet de prévention.

Distance : Sélectionner un collège se situant dans un périmètre limité à deux heures de route du domicile du chercheur circonscrit par les villes de Gap, Briançon, Annecy, Lyon, St-Etienne, Valence et Montélimar. Le collège ne devait toutefois pas être sur le secteur de notre pratique libérale pour éviter la confusion avec notre rôle de psychologue pour nos nombreux patients impliqués de près ou de loin dans cet établissement (enfants, enseignants, parents d'élève, etc.).

Stabilité du personnel : la direction et les porteurs du projet doivent être en place depuis plusieurs années. Ce critère serait une règle non écrite à l'Education Nationale. La direction sortante avait le souci de ne pas imposer des choix et des projets à une nouvelle équipe de direction.

En compagnie de l'infirmière technique du Recteur, nous avons rencontré l'équipe administrative et les deux enseignantes volontaires, début juillet 2014.

Après cette rencontre, les deux professeures volontaires pour porter le projet d'expérimentation étaient une enseignante de français et une enseignante d'histoire-géographie. Malgré un collège dans l'année de reconstruction du « Contrat d'objectif » et

beaucoup de modifications en cours dans le cadre de la réforme du collège, ces enseignantes et la direction étaient très motivées.

3.1.3 Présentation du lieu d'expérimentation

L'expérimentation s'est tenue dans un Collège de l'académie de Grenoble. Le Rectorat de Grenoble nous a autorisé à réaliser ce projet de recherche dans un collège de son secteur. Le collège compte environ 800 élèves, 200 par niveau. Les cours se tiennent dans un établissement centenaire affichant une belle architecture. L'institution regroupe tous les services nécessaires à la bonne gestion des élèves : une principale, une principale adjointe et une équipe enseignante très investies, un CDI, un service d'orientation, une assistante sociale, une infirmerie et un self de très bonne qualité aux dires des enfants. Les enfants sont issus de familles appartenant à l'ensemble des catégories socio-professionnelles.

Selon les derniers chiffres de 2017, l'Éducation nationale compte 12 385 800 élèves des 1er et 2nd degrés. L'académie de Grenoble compte 718 000 élèves, apprentis et étudiants dont 278 000 collégiens et lycéens (public et privé sous contrat).

3.1.4 Identification et constitution de notre échantillon (cohorte)

Nous avons identifié et constitué les groupes des deux échantillons ci-après désignés, en collaboration avec la direction et les deux Responsables du projet de prévention.

Nous sommes convenus que l'enquête porterait sur l'ensemble des élèves de 6e (généralement autour de 200 élèves)[88] et que l'expérimentation porterait sur deux classes (environ 50 élèves)[89].

[88] Estimation projetée lors de la réunion de juin 2014.

[89] Estimation projetée lors de la réunion de juin 2014.

- Échantillon – Enquête et mesure de l'agression indirecte

Nous avons interrogé 191 élèves[90] de 6e, soit l'ensemble des huit classes d'un collège (99 garçons soit 52.7% et 89 filles soit 47.3%). Seulement 3 élèves n'ont pas répondu à cette enquête.

- Échantillon – Expérimentation et adaptation du Programme de Prévention

L'expérimentation de la Trousse porte, quant à elle, sur deux classes de 6e de ce même collège (48 élèves précisément)[91]. Ces deux classes ont été choisies par hasard et par les professeures Responsables du projet, avant le début de l'année.

[90] Nombre d'enfants ayant réellement participé à l'enquête.

[91] Nombre d'enfants ayant participé à l'expérimentation du programme de prévention.

3.2 Les méthodes utilisées dans la construction de cette recherche

3.2.1 Notre pratique clinique et données empiriques

La première partie méthodologique concerne notre référentiel empirique et clinique. Comme expliqué depuis le début de cette recherche, c'est à partir de notre pratique clinique que nous avons pris conscience de cette forme d'agression et que nous avons appris à la traiter, au sens thérapeutique du terme. Notre référentiel théorique utilisé pour structurer et analyser notre travail clinique est profondément ancré dans la méthodologie scientifique de l'approche « clinique centrée sur la personne » (Roger, 1961).

L'approche centrée sur la personne est fondée sur une hypothèse décrite par Rogers de la manière suivante : *« la relation d'aide psychologique est une relation permissive, structurée de manière précise, qui permet au client d'acquérir une compréhension de lui-même à un degré qui le rend capable de progresser à la lumière de sa nouvelle orientation »* (Rogers, 1942, p.33). Notre prise en compte de l'enfant lui permet de se comprendre et de nous enseigner cette compréhension. Ce sont ces compréhensions et ces paroles auxquelles nous nous référons quand nous disons : « notre pratique nous enseigne que… » et quand nous réalisons nos vignettes cliniques. Nous nous servons de la littérature scientifique pour affiner la conceptualisation des difficultés de nos patients et en retour, nous nous servons des difficultés de nos patients pour donner des exemples concrets aux conceptualisations issues de la littérature scientifique ou, parfois, pour tenter de combler l'absence de recherche scientifique.

Nos référentiels théoriques pour analyser les difficultés de nos patients sont essentiellement les études scientifiques telles que recommandées par le « Code de déontologie des psychologues », les chercheurs (par exemple Ramus, 2013), la Haute Autorité de Santé (HAS)[92], etc. Ainsi, nous nous référons le plus souvent aux analyses des différentes pathologies réalisées par des études utilisant des approches cognitives (par exemple Paulhan, 1992 pour le stress), socio cognitives (Bandura, 1999) et cognitivo comportementales (Fontaine et Fontaine, 2011). Nos manuels diagnostics sont le plus souvent les DSM, le CIM et la

[92] Haute Autorité de Santé : https://www.has-sante.fr/portail/

Conférence de consensus (Coordonnée par Voyazopoulos et *al.* 2011). Nos tests utilisés sont entre autres le WISC-5, le BRIEF (des fonctions exécutives pour les 3 à 5 ans, 5 à 18 ans et adulte), le HIPIC (les théories du Five-Factor Model), etc.

3.2.2 Mesure – comment mettre en lumière ce qui est invisible

La seconde partie méthodologique concerne notre travail « d'apprenti-chercheur » visant le développement d'un outil d'enquête afin de trouver une manière de mesurer l'agression indirecte. Malgré notre utilisation quotidienne de plusieurs tests et des différents outils d'évaluation en psychologie, nous n'avons jamais développé ou participé au développement d'un tel outil. C'est dire l'ampleur du défi relevé par cette entreprise.

D'autre part, ce questionnaire doit être développé, comme nous l'avons vu, en prenant en compte la complexité de ce phénomène et le fait que l'agression indirecte est, pour certains, invisible ou non problématique.

Cette section traite du « Le choix de la méthode d'investigation et du type de questionnaire », « Le développement d'un questionnaire – nos modèles », « Création d'un questionnaire », « Expérimentation d'un questionnaire et la collecte des données », « la gestion des données », « l'analyse des données » et le « rapport ».

3.2.2.1 Le choix de la méthode d'investigation et du type de questionnaire

Pour développer notre questionnaire, nous avons dû prendre plusieurs décisions. Notre première décision a été de sélectionner le type de questionnaire. Nous avons donc choisi le « Questionnaire auto-administré – distribué » (ou auto-rapporté Verlaan, 2014, p. 18). Ce questionnaire est bien adapté et *« approprié lorsqu'on doit poser des questions sensibles, auxquelles la personne sélectionnée préférera répondre dans la plus stricte intimité »* (Gauthier, 2016, p. 476). Ce format de questionnaire (auto-administré) est *« distribué à des groupes réunis en un endroit, à des personnes partageant une même situation »*, en l'occurrence dans les classes (Gauthier, 2016, p. 482). Nous avons utilisé ce seul mode d'évaluation pour des raisons d'économie de temps et d'argent.

Nous nous sommes également inspiré du questionnaire nomination par les pairs. Ce type de questionnaire demande à l'enfant de réaliser une opération cognitive visant la « *désignation des individus présentant un comportement donné* » (p. ex., « qui dans ta classe raconte les secrets des autres enfants ? » Verlaan, 2014, p. 14). Dans le questionnaire DIAS (Direct and Indirect Aggression Scale) de Björkqvist (et *al.,* 1992), ces questions sont introduites aux élèves de la manière suivante : « Dites-nous comment chacun de vos camarades de classe agit lorsqu'il / elle a des problèmes ou se fâche avec un autre camarade de classe ».[93] Nous avons tenté de nous inspirer de cette stratégie de nomination par les pairs pour développer une question plus objective et moins sensible aux différents biais cognitifs, dont la dimension morale est en lien avec la délation.

Nous avons également essayé d'évaluer plusieurs dimensions à l'intérieur de ce même questionnaire. La recherche montre en effet que cette stratégie d'évaluation multiméthodes est reconnue comme étant *« la plus prometteuse pour repérer les agresseurs et les victimes de violence indirecte »*, une suggestion qui a été retenue par un certain nombre de chercheurs lors de la collecte de données (Crick & Grotpeter, 1995, 1996; McNeilly-Choque et al., 1996; Prinstein et al., 2001, Tackett & Ostrov, 2010; Verlaan et al., 2005). Compte tenu de la complexité et de l'utilisation de l'agression indirecte par les différents membres d'un groupe, nous avons donc choisi d'interroger tous les rôles (victime, agresseur et témoin) des personnes présentes dans des situations d'agression indirecte.

3.2.2.2 Le développement d'un questionnaire – nos modèles

Pour développer notre questionnaire, nous nous sommes inspiré de la pratique « d'évaluation psychologique », « de victimation et du questionnaire sur le climat scolaire pour le collège » d'Eric Debarbieux, « le questionnaire d'auto-évaluation et d'évaluation des connaissances »

[93] Questionnaire Direct & Indirect Aggression Scales (DIAS) © K. Björkqvist, K.M.J. Lagerspetz, & K. Österman, Åbo Akademi University, Finland (1992) http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm

de la Trousse de prévention de l'agression indirecte, sur « les motifs d'utilisation de l'agression indirecte » identifiés par Owens et du « questionnaire de l'estime de soi » de Rosenberg.

- Evaluation psychologique

En psychologie, le travail diagnostic vise à comprendre une difficulté que le patient n'arrive pas à comprendre (Fontaine et Fontaine, 2011, 52). Nous utilisons notamment le raisonnement expérimental, fondement de la méthode scientifique (Fontaine et Fontaine, 2011, 53).

Cette méthode consiste à utiliser les ***« a priori »*** du clinicien (intuition, hypothèse, cadre théorique et méthodologique du clinicien, etc.) et de les soumettre à ***« l'expérience des faits »*** du patient (le vécu du patient, de sa compréhension, de son analyse, de ses tentatives de résolution, etc.) Fontaine et Fontaine, 2011, p. 52-53.

Ainsi, à chaque étape de l'évaluation psychologique, *« l'analyse des données s'appuie sur un processus de pensée de type **discursif** dans lequel les éléments identifiés sont discutés, mis en relation et synthétisés selon des règles logiques explicites et conscientes »* (Fontaine et Fontaine, 2011, p. 53).

Nous souhaitons nous mettre dans cette posture de réflexion et de discussion avec les groupes rencontrés et évalués et avec le projet dans son ensemble. Nous souhaitons utiliser ce questionnaire pour donner aux groupes rencontrés la possibilité de faire participer leur expérience à l'épreuve diagnostic. Nous souhaitons utiliser, du moins en partie, cette démarche clinique et scientifique pour nous aider à développer un questionnaire permettant de rendre un peu plus visible les agressions indirectes et invisibles. De fait, nous partageons avec nos patients nos ***« a priori »*** de clinicien (théorie, expérience, etc.) et chaque patient rencontré à ce jour trouve toujours une nouvelle manière de mettre en pratique nos suggestions, nos analyses, etc. Comme nous le disons toujours, cela fait vingt-cinq ans que nous apprenons la psychologie grâce à nos patients. Cette posture de clinicien est cohérente avec notre volonté d'aborder ce projet dans une démarche « d'apprenti-chercheur ». Nous ne prétendons donc pas développer un questionnaire ou une conceptualisation théorique *« qui aura la prétention d'une vérité intangible et immuable »* (Fontaine et Fontaine, 2011, p. 53)

mais qui, nous le souhaitons, participera un peu à la réflexion et l'amélioration des connaissances sur l'agression indirecte.

- Enquête de victimation et du questionnaire

Nous avons utilisé le questionnaire ayant servi à des enquêtes de victimation (Debarbieux, 2009).

Nous avons repris l'intitulé des rubriques et plusieurs questions. Nous nous sommes également inspiré de certaines questions pour développer les nôtres.

- Questionnaire nomination par les pairs

Nous nous sommes inspiré du questionnaire de Björkqvist (et al. 1992) avec quelques différences. Les questions de Björkqvist portent sur l'analyse suivante : « *Dites-nous comment chacun de vos camarades de classe agit lorsqu'il / elle a des problèmes ou se fâche avec un autre camarade de classe* »[94] . Nous n'avons pas demandé aux élèves de réaliser cette opération cognitive complexe d'identification et d'analyse car cela n'est pas notre objectif. Notre objectif, comme dans notre travail clinique, est de trouver une manière pour contourner les processus cognitifs sensibles aux différents biais. Nous avons alors eu l'idée d'essayer d'éliminer les différentes composantes cognitives dans notre questionnaire. Nous nous sommes concentré à investiguer cette dimension le plus objectivement possible. Pour se faire, nous avons demandé, par exemple, ce qu'ils entendaient par : « Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves ? ».

[94] Questionnaire Direct & Indirect Aggression Scales (DIAS) © K. Björkqvist, K.M.J. Lagerspetz, & K. Österman, Åbo Akademi University, Finland (1992) http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm

- Questionnaire d'auto-évaluation et d'évaluation des connaissances

La trousse de prévention de l'agression indirecte offre deux questionnaires pour évaluer sa propre utilisation de l'agression indirecte (questionnaire d'auto-évaluation) et pour évaluer ses connaissances en la matière.[95]

- Les motifs d'utilisation de l'agression indirecte

Les recherches ont identifié et listé une série de motifs exprimés par les enfants pour justifier l'utilisation de l'agression indirecte (Owens et al., 2000).

Ces motifs sont : « Se désennuyer, créer de l'excitation » ; « Rechercher l'attention, être inclus dans le groupe, faire partie du groupe « in » »; « Suivre le leader » ; « Avoir du support » ; « Maintenir une position dans le groupe » ; « Se venger » ; « Résoudre un conflit » ; « Voler l'amitié d'un autre (par jalousie) » ; « Être compétitif dans la recherche de l'attention d'un/une amoureux.euse » ; « Mousser sa propre réputation, être important aux yeux du groupe », ou ; « Parce que c'est un moyen efficace pour atteindre ses buts ».

- Questionnaire de l'estime de soi

Le questionnaire de l'estime de soi de Rosenberg est souvent utilisé dans les études sur le milieu scolaire et il est depuis longtemps reconnue pour ses « qualités psychométriques » et « son utilisation en recherche en psychologie » (Vallière & Vallerand, 1990, p. 307). Nous analyserons les résultats de ces questions dans une prochaine étude.

3.2.2.3 Création d'un questionnaire

- La validité de contenu

De façon générale, la validité *« d'un instrument de mesure ou d'un indicateur est sa capacité à bien mesurer ce qu'il est censé mesurer »* (AREA, APA, NCME, 1999 ; Sattler, 2008a cité dans le Manuel d'interprétation WISC-V, p. 57) et dans Gauthier (2016, p. 240).

[95] Questionnaire « Et toi, qu'en penses-tu » (pour les enfants), « Et vous, qu'en pensez-vous » (pour les parents). Cahier de l'enseignant, p. 3-6.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous devons découvrir comment mesurer un phénomène « invisible » (Garandeau et Cillessen, 2006).

Notre questionnaire a été développé à partir de questionnaires validés scientifiquement mais notre questionnaire, lui, ne l'a pas été. Notre questionnaire est sérieux mais il reste à confirmer sa validité. Nous avons pris toutefois, quelques libertés « discursives » de cliniciens car nous cherchons quelque chose mais sans avoir une idée précise de ce que nous cherchons.

Ceci étant dit, la première version du questionnaire a été évaluée par la méthode de « juge-expert ». Cette évaluation est réalisée par un groupe, ici des élèves de 5e. La sélection des experts est précisée dans la section « Identification du groupe « test » ou « expert » ». Le groupe de 5e semble être représentatif du groupe de 6e que nous interrogerons et nous aide à vérifier la concordance des jugements.

Les experts analysent chaque item et proposent des modifications. L'analyse de contenu peut être parfois difficile quand la construction est trop abstraite et l'appréciation qualitative des membres du jury peut être complétée par une évaluation quantitative dans laquelle on demande aux juges d'attribuer pour chaque item une cote de pertinence à l'aide d'échelles de Likert (1932).

Enfin, à la validité d'un test doit s'ajouter l'assurance de s'adresser à la bonne cible et donc que le test soit digne de confiance et ce, de manière régulière.

- Le choix des questions

Nous nous sommes inspiré des questionnaires les plus en lien avec le climat scolaire et l'agression indirecte. Nous avons également développé des questions en nous inspirant de notre pratique clinique. Nous avons agencé l'ensemble avec le souci de mettre en lumière quelque chose d'invisible.

Nous avons séparé notre questionnaire en sept parties : climat scolaire, témoin, victimation, comportement d'agression indirecte, compétence sociale, conscience sociale, estime de soi et données personnelles.

Nous avons interrogé les collégiens sur leurs observations et leurs constations sur les aspects du climat scolaire et en tant que : 1. témoin, 2. victime et 3. agresseur indirect. Nous avons

ensuite évalué la fréquence avec des échelles de Linkert allant de jamais ou pas du tout à très souvent ou tout le temps. Vous retrouverez les questionnaires utilisés en annexe de cette thèse.

Dans la section climat, nous avons demandé aux élèves leur avis sur **1. les relations, 2. l'enseignement et l'apprentissage, 3. la sécurité, 4. le sentiment d'appartenance**.

Dans la section victimation, nous avons exploré la perception des élèves concernant des conduites d'agression indirecte à leur égard. Cette section comprend 16 items.

Dans la section agression, nous avons exploré la perception des élèves concernant les conduites d'agression indirecte qu'ils ont envers d'autres élèves. Les élèves doivent évaluer s'ils ont ces types de comportement et la fréquence de ceux-ci. Nous avons également ajouté une section sur les motifs des agressions basés sur les constations d'Owens obtenues dans des *« focus group ».*

L'enfant indique à partir de : (1) jamais, (2) parfois (1 à 2 fois), (3) souvent (3 à 5 fois) et (4) très souvent (5 fois et plus). L'enfant doit aussi dire s'il a appris directement ou indirectement le dénigrement dont il a pu faire l'objet. Nous avons aussi demandé s'ils avaient été rejetés par un enfant de même sexe ou non, ou non rejetés.

- Variables « impressions subjectives » et les « observations objectives »

Pour essayer de faire la lumière sur les causes et effets, nous avons donc tenté d'isoler les variables dépendantes et indépendantes. Nous utilisons ici l'appellation « impressions subjectives » pour identifier ce qui nous semble être le produit de quelque chose qui pourrait changer (les variables dépendantes comme les cognitions, la sensibilité de chacun aux biais cognitifs, etc.). Nous utilisons ensuite l'appellation d' « observations objectives » pour identifier ce que tout observateur pourrait observer et ce qui nous semble être le produit de quelque chose qui ne changerait pas (les variables indépendantes comme la moquerie, le rejet d'une personne, etc.).

Pour les variables dépendantes, nous avons posé des questions comme : « Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ? 1. tout à fait bien, 2. plutôt bien, 3. pas très bien, 4. pas bien du tout ».

Pour les variables indépendantes, nous avons interrogé les enfants sur des comportements d'agression précis (p. ex. raconter des ragots, parler contre, etc.) que ce soit comme témoin, agresseur ou victime.

Comme témoin : Dans cette section, nous demandons aux enfants s'ils sont témoins de certains comportements d'agression de leurs pairs envers d'autres enfants comme par exemple, est-ce qu' « Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves ? 1. Jamais, 2. Parfois, 3. Souvent, 4. Tout le temps ». Nous ne demandions toutefois pas « d'identifier les agresseurs » ou si c'était « pour régler des conflits », comme dans l'enquête d'Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1999, Social Experience Questionnaire—Self Report (SEQ-S) Crick & Grotpeter, 1996).

Comme agresseur : Dans cette section, nous posons des questions pour savoir s'ils avaient déjà eu des comportements d'agresseur comme par exemple : « Tu as déjà demandé à des amis d'exclure une personne de ton groupe? 1. Jamais, 2. Parfois (1 à 2 fois), 3. Souvent (3 à 5 fois), 4. Très souvent (+ de 5 fois) ».

Comme victime : Dans cette section, nous demandons aux enfants s'ils ont déjà été la cible de certains comportements comme par exemple : « Depuis le début de l'année scolaire est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant ? . 1. Jamais, 2. Parfois (1 à 2 fois), 3. Souvent (3 à 5 fois), 4. Très souvent (+ de 5 fois) ».

De jeunes patients nous expliquent ressentir de l'ostracisme causé par un très léger changement de comportement des autres enfants. Pour tenter de saisir cette « légère impression » des victimes (variables dépendantes), nous avons posé des questions du type : « Est-ce que tu as déjà eu l'impression que les gens s'éloignent de toi ou partent quand tu arrives à un endroit ? », « Est-ce que tu as déjà eu l'impression d'être ignoré dans un groupe ? », etc. Ainsi, lorsqu'une personne n'est pas certaine de subir une agression indirecte mais qu'elle se sent mal, elle peut donc le verbaliser à l'aide des questions de cette section. De la même manière et inversement, un élève subissant des agressions indirectes peut également dire que cela ne l'affecte pas.

- Démarche clinique

Partant de ces constats, nous avons donc abordé ce travail d'enquêtes et de construction d'un questionnaire avec une démarche de clinicien : à partir de ressentis, d'impressions et sans savoir où tout cela allait nous mener, ce que nous allions découvrir. Nous avions sélectionné un très grand nombre de questions (83) dans l'objectif d'explorer différentes pistes en lien avec notre pratique clinique et de la littérature scientifique.

L'utilisation d'un questionnaire est intéressante du fait qu'il interroge individuellement plusieurs personnes à la fois et permet de limiter l'effet de l'influence du groupe sur l'individu (Expérience ASCH) ; phénomène étudié par plusieurs études sociologiques et psychologiques (Arendt, H., Milgram, Effet Pygmalion, etc.).

- Format des questions

Compte tenu des personnes auxquelles nous nous adressons, les questions seront simples et compréhensibles pour des enfants de 11 ans. Elles auront un format de questions réponses à choix unique de type (1) jamais, (2) parfois, (3) souvent et (4) très souvent.

- Formulation des items

Un premier critère pour sélectionner les items lors de la construction du questionnaire est d'éliminer ceux qui sont ambigus ou incompréhensibles, parce qu'ils sont trop difficiles ou utilisent un jargon de spécialistes (Streiner & Norman, 1989)[96].

[96] Streiner and Norman, Health Measurement scale. A practical guide to their development and use. Oxford medical publication. 1989.

- Questionnaires de références

Etudes	Population
Direct and Indirect Aggressive Scale (DIAS) Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression Kaj Bjorkqvist, Kirsti M.J. Lagerspetz, and Ari Kaukiainen Gender differences in regard to aggressive behaviour were investigated in a series of studies of schoolchildren of different age cohorts: Different types of aggressive behaviour were measured with peer nomination techniques, supported by self-ratings. The social structure of the peer groups were also studied. The results of the 11-year-old cohort were previously presented by Lagerspetz et al. ***[1988;*** Aggressive Behavior 14:403-4141, but they are compared here with the other age groups. The principal finding was that girls of the two older cohorts overall make greater **use** of indirect means of aggression, whereas boys tend to employ direct means. Previously, the main difference between the genders has been thought to be that **boys** use physical aggressive strategies, while girls prefer verbal ones. Our studies suggest that the differentiation between direct and indirect strategies of aggression presents a more exact picture. Indirect aggressive strategies were not yet fuUy developed among the I-yemold girls, but they were already prominent among the 11-year-old girls. Aggressive behaviour was assessed overall by the children themselves to be the highest in this age group.	Different age cohorts: - 8-year-olds (N = ***85),*** - 11-year-olds (N= 167), and - 15-year-olds ***(N*** = 127).
Janosz (2012) Le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) a été validé au Québec (www.projetqes.ca) et est utilisé depuis plusieurs années dans les écoles primaires et secondaires pour identifier les forces et vulnérabilités de l'école afin d'en améliorer le potentiel éducatif. Le QES repose sur une compréhension de l'adaptation humaine selon laquelle on ne peut juger de la qualité de l'adaptation d'un enfant qu'en tenant compte simultanément de son potentiel d'adaptation et du potentiel éducatif de ses environnements (familial, scolaire et social).	Les analyses reposent sur un échantillon d'élèves adolescents québécois (N= 15.913) et un échantillon d'élèves belges (N= 2.718) du même groupe d'âge (entre 12 et 17 ans).

Le QES vise à évaluer le potentiel éducatif du milieu scolaire en distinguant ses composantes selon leur nature et leur utilité pour guider l'intervention : le climat de l'école, les pratiques éducatives et de gestion, les problèmes perçus et vécus dans l'école. Au Québec comme en Belgique, les items évaluant la violence agie, subie et perçue prennent la forme d'énoncés pour lesquels les répondants doivent indiquer une fréquence d'occurrence depuis le début de l'année scolaire. L'exposition à la violence scolaire comme témoin a été mesurée en termes de fréquence moyenne, alors que l'exposition à la violence comme victime ou comme agresseur a été calculée pour rendre compte de la diversité des conduites expérimentées, une mesure amplement utilisée en criminologie[97].	Au Québec, ces données ont été recueillies en 2005 dans 75 écoles secondaires francophones et anglophones. En Belgique, les données ont été recueillies en 2003 dans 24 écoles secondaires[98]
Debarbieux. A l'école des enfants heureux, OIVE et l'UNICEF (2011).	12 326 élèves du cycle 3 dans un échantillon randomisé
Validité du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) Kubiszewski et al., 2014a) Les élèves inclus dans cette étude sont issus de deux collèges et deux lycées français situés dans la région Franche-Comté. Tous les élèves scolarisés dans ces établissements ont été invités à prendre part à cette recherche au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2013/2014. Au final, 1280 élèves ont participé. Les élèves n'ayant pas répondu aux questions nécessaires pour établir leur rôle dans le harcèlement ou n'ayant pas répondu à la question du *bullying* observé ont été exclus des analyses (*n* =8).	L'échantillon est constitué de 53 % de garçons (*n* =686) et de 47 % de filles (*n* =594). Les collégiens représentent 44 % (*n* =565) des élèves interrogés et les lycéens 56 % (*n* =715). L'âge des élèves est compris entre 9 et 19ans avec une moyenne de 14,9ans (ET=2,1).
Verlaan 188 participants du 3e cycle du primaire - Groupe expérimental (N=91) Groupe témoin (N97)	
Claire Beaumont – Questionnaires sur la sécurité et la violence à l'école – Versions révisées (QSVE-R)	54 152 élèves primaires et secondaires

[97] M. Bendixen, I.M. Endresen, D. Olweus, « Variety and frequency scales of antisocial involvement : Which on is better ? » Legal and Criminogical Psychology, 2003, no 8, p. 135-150 in Janosz (2012).

[98] B. Galand, P. Philippot, G. Buidin, C. Lecocq, « Violences à l'école en Belgique francophone : Différences entre établissements et évolution temporelle », Revue française de pédagogie, 2004, no 149, p. 83-96 in Janosz (2012).

Collecte de données effectuée au printemps 2013. L'étude a été effectuée auprès de 54 152 élèves québécois à l'aide de questionnaires auto-rapportés.	

- La fiabilité

Un questionnaire doit être stable et reproductible lors de ses passations répétées. Pour se faire, il doit avoir une cohérence interne et donner les mêmes scores pour chacun des sujets au cours d'une ré-administration du questionnaire (Kline, 1986).

- Validité apparente (Face Validity)

Il est recommandé de distinguer la validité (ce que le test doit mesurer) apparente de la validité de contenu. Il est préférable que la validité soit claire et évidente pour les personnes concernées (élèves, professeures, etc.). La validité apparente (face validity) correspond à la compréhension de l'item par l'utilisateur.

Ce qui peut avoir des impacts psychologiques sur le climat de passation et sur les qualités psychométriques du questionnaire. C'est pourquoi, il est important de faire une validation apparente par la population cible, elle-même.

Tout au long de l'expérimentation, nous interrogeons les élèves pour tester la durée du questionnaire, la compréhension des questions et le vocabulaire utilisé. Nous avons investigué ces dimensions avec notre groupe « test » et avec l'ensemble des répondants, tout au long de l'enquête.

3.2.2.4 Expérimentation d'un questionnaire et collecte des données

Identification du groupe « test » ou « expert »

Avant la réalisation de l'enquête, nous avons soumis le questionnaire à un groupe de quinze élèves de 5e. Treize élèves étaient finalement présents.

Ce pré-test nous a permis d'apporter plusieurs corrections au questionnaire et au protocole de passation.

Nous avons constaté que la présentation du questionnaire était trop longue, qu'il était préférable de lire les questions et les réponses et que chaque question devait prendre environ 25 secondes (lecture et réponse).

Les critères de sélection de ce panel d'élèves testeurs étaient : être volontaire, être en 5ème, ne pas avoir cours au moment du pré-test et avoir l'autorisation des parents.

Ce groupe a été constitué sur une base volontaire. Les enseignantes ont demandé à d'anciens élèves s'ils souhaitaient participer à ce projet pour donner leur avis afin de peaufiner le questionnaire.

Ce groupe nous a permis d'avoir l'avis d'une cohorte proche de celle retenue pour notre enquête. Leur expertise nous a ainsi permis de modifier notre questionnaire, en plus de nous imprégner de la culture locale et d'amorcer une première prise de contact avec les élèves. Cette activité a également permis aux Responsables du projet de s'approprier et de s'adapter au questionnaire. La rencontre a duré une heure. Cette rencontre aurait pu durer deux heures ou se dérouler sur deux rencontres. Avec le recul, nous aurions souhaité poser plus de questions et prendre plus de temps pour noter les commentaires et suggestions de ces élèves.

Nous avons également fait le point sur la terminologie réelle des punitions dans le collège. Ainsi, les élèves ont fait la distinction entre les punitions et les remarques orales (« arrête de parler, sinon ! »). On réalise également qu'il faut préciser les réponses. Par exemple à l'item « parfois », « souvent », etc. Il faut écrire « parfois » (une à deux fois), plutôt souvent (deux à cinq fois), etc.

- Formation au protocole de passation du questionnaire

Nous avons formé les enseignants et deux employées civiques au protocole de passation du questionnaire. Nous avons travaillé, avec les Responsables du projet de prévention, la réalisation du protocole de passation du questionnaire d'enquête sur l'agression indirecte.

- Collecte des données

L'enquête a été menée par les enseignantes Responsables du projet, par les Employées civiques épaulées par les enseignants responsables du groupe pendant l'heure de passation. Nous avons développé un protocole de passation du questionnaire et nous avons formé les professionnels pour la passation de l'enquête aux élèves. Le protocole d'expérimentation est dans l'annexe. Les élèves prenaient un peu plus d'une heure pour répondre à l'enquête. Ils n'avaient donc pratiquement pas de temps pour répondre à la question avec développement située à la fin de l'enquête.

Voici les chronos de références :

Introduction	12 minutes (nous avons rapidement réduit à 5 minutes).
Temps par question	2 minutes
Temps total questionnaire	+ ou – 1h

Question des élèves :

Des élèves demandent si le fait de « se faire engueuler » est une forme de punition ? Nous décidons de répondre oui à cette question pour tous les groupes. D'autres élèves demandent si ce questionnaire est anonyme. Certains enfants refusent de mettre leur date de naissance par crainte de se faire retracer… mais tous et toutes répondent au questionnaire.

3.2.2.5 Analyse des données

Nous utilisons un logiciel de conception de questionnaire, de collecte et d'analyse de données.

Pour l'analyse, nous utilisons les fonctions suivantes :

- les résultats « à plat » : Les résultats de certaines questions sont présentés sans être préalablement croisés.
- les résultats croisés « à deux variables » : nous avons croisé certaines questions pour mettre en relation une variable Y avec une autre variable X afin de mettre en évidence leurs associations et faire ressortir les modalités correspondant au mieux à la cible que l'on souhaite caractériser[99].
- les résultats croisés « à plusieurs variables » également nommés « Analyse à Composantes Multiples (ACP) : « *Les ACP (Analyses en Composantes Principales) appartiennent à la famille des analyses factorielles qui consistent à synthétiser les données issues d'un croisement entre plusieurs variables numériques. Ces données sont*

[99] Logiciel Sphinx : http://www.lesphinx-developpement.fr/blog/larbre-de-composition-un-outil-efficace-pour-segmenter-et-caracteriser-vos-patients/

contenues dans un fichier de grande dimension, ayant en ligne des individus et en colonne des caractéristiques quantitatives. Les variables étudiées sont projetées sur un ensemble d'axes indépendants. Chaque axe permet de prendre connaissance d'une partie plus ou moins importante de l'information contenue dans le tableau initial ; la globalité des axes permet d'appréhender l'information entière. Il est à noter que les 1er et 2ème axes sont ceux qui restituent le maximum d'information, ils sont identifiés automatiquement par les logiciels d'analyse de données »[100].

- Chi^2 : Le test du Chi² permet de vérifier l'existence d'une association entre deux variables nominales. Appartenant aux méthodes explicatives, le test Chi² est utilisé dans les analyses bi-variées ayant comme objectif d'identifier s'il existe ou non une association entre deux variables nominales (appelées également qualitatives ou fermées), autrement dit si l'appartenance à certaines modalités de la première variable influence ou non l'appartenance à d'autres modalités de la deuxième variable[101].

3.2.3 Programme de prévention

La troisième partie méthodologique présente le volet outil de prévention. Elle comprend la présentation de notre accompagnement réflexif, « les réunions de préparation », « l'action des enseignantes », « les modifications de chaque activité par les enseignantes », « la mise en place de chacune des actions de prévention » par les enseignantes, l'identification des activités non utilisées, « l'autorisation » des familles et le « courrier d'information aux parents.

---

[100] Logiciel Sphinx : http://www.lesphinx-developpement.fr/blog/la-rotation-varimax-pour-une-meilleure-lecture-de-la-carte-acp/

[101] Logiciel Sphinx : http://www.lesphinx-developpement.fr/blog/les-chi%C2%B2-partiels-un-indicateur-utile-pour-explorer-lassociation-entre-deux-variables-nominales/

Positionnement de l'outil de prévention dans l'établissement

Plusieurs actions de prévention du harcèlement et de la promotion du bien vivre ensemble sont impulsées par plusieurs professeurs et la direction. En début d'année, les élèves de 6e et les enseignants partent ensemble pendant 2 jours et 1 nuit ; l'objectif de ce séjour étant d'aider les nouveaux arrivants à faire connaissance entre eux et avec les adultes. Cette activité de cohésion de groupe a lieu tous les ans et est encadrée par des professeurs volontaires.

Le collège établit des partenariats avec les associations permettant ainsi le développement d'actions de prévention à l'intérieur de l'établissement comme par exemple une exposition animée par l'Ecole de la paix de Grenoble et financée par le service de prévention de l'agglomération de Valence Romans Sud Rhône-Alpes sur le thème : Le sentier de la guerre ou comment l'éviter (« Ecole de la Paix de Grenoble », n.d.).

Chaque année, le collège accueille les élèves de CM2 des écoles du secteur pour une journée portes ouvertes réservée aux enfants.

Le Collège ouvre ses portes aux familles une demi-journée par année pour présenter les enseignants et les différentes activités du collège. Nous avons assisté à cette matinée, très animée et très riche en rencontres.

Nouveauté : pendant l'année de l'expérimentation, un projet visant à former les élèves volontaires à la médiation a été développé.

Chapitre 4 -

Questionnaire sur l’agression indirecte : analyse des résultats

Introduction

Nous présentons dans cette section les résultats de notre enquête sur l'agression indirecte menée dans un collège en France.

Comme présenté dans le chapitre 3 (Méthodologie), notre analyse traitera des résultats d'un questionnaire original, de « Nomination par les pairs » et « auto-rapporté » (Verlaan, 2014, p. 14-17) passé par l'ensemble des élèves de 6ième de ce collège (N = 191 élèves) la dernière semaine du mois de décembre 2015 et la première semaine du mois de janvier 2016. Ils avaient donc déjà trois mois d'expérience dans ce collège lors de la passation. Sur les 191 élèves ayant répondu à l'enquête, il y a 99 garçons (52.7%) et 89 filles (47.3%). Seulement 3 élèves n'ont pas répondu à cette enquête. Nous avions demandé l'autorisation écrite des parents pour que leur enfant participe à cette enquête. Les élèves nés en 2004, l'année correspondant aux élèves de 6ième cette année-là, représentent 164 élèves, soit 85,9%. Plusieurs des enfants interrogés étaient donc dans la bonne année scolaire, signe d'une représentation massive d'une patientèle affichant de bons résultats et une bonne posture scolaire. Les élèves nés en 2005, possiblement des élèves ayant sauté une classe, représentent 7 élèves, soit 3,7% des élèves totaux. Les élèves nés en 2003, ayant possiblement doublé une classe représentent 14 élèves, soit 7,3% des élèves totaux. Seulement six (3.1%) des enfants interrogés n'ont pas donné leur date de naissance.

Nous espérons que les connaissances découlant de ces données nous aideront à mieux comprendre et à mieux prévenir l'agression indirecte. Cette étude va dans le sens des recommandations de la recherche à l'effet qu'il faut prendre en compte les formes moins spectaculaires de la violence (Debarbieux, 1996, p. 75).

Comme mentionné, nous avons construit notre questionnement avec les matériaux de notre pratique clinique et de la littérature scientifique sur l'agression indirecte et le harcèlement. Nous avons ensuite dépassé notre pratique et poussé plus loin l'étude scientifique de ce phénomène. Fort de cette expérience terrain (basée sur notre patientèle) et de l'étude des textes scientifiques, nous avons ouvert un nouveau terrain pratique : celui d'une enquête dans un collège.

Comme en psychologie, l'enquête sociologique nous permet d'explorer des pistes d'analyse à l'infini. Nous devons donc faire des choix comme dans notre travail d'analyse diagnostic et de

traitement thérapeutique. Nous pourrons donc confronter nos choix d'analyse et d'exploration avec nos impressions cliniques (notre premier terrain), les études scientifiques et confronter le tout à notre enquête quantitative (notre second terrain). Nous espérons que la rencontre (théorique) de nos terrains d'expérience (clinique et d'enquête) avec la littérature scientifique nous permettra de comprendre comment mesurer l'agression indirecte à partir du groupe, d'un petit échantillon. Pour ainsi mieux comprendre ce qui en est réellement, objectivement et quantitativement ? L'agression indirecte serait très difficile à mesurer. Ce serait l'une des raisons pour laquelle il manque des mesures scientifiques dans la recherche internationale (Verlaan, 2014, p. 17).

Les mécanismes de l'agression indirecte s'ajoutent à notre *« a priori »* de cliniciens (chapitre 3, p. 12) que nous soumettons à *« l'expérience des faits »* durant ce travail d'investigation. La synthèse de ces mécanismes sont : les *« stratégies de camouflages »* (Kaukiainen et *al.,* 2001), *« les mécanismes cognitifs sensibles aux Biais »* (Kahneman et Tversky, 1982), *« les sens différents donnés au fait d'insulter »* (Cohen, McCabe et *al.,* 2009), de parler contre, etc., et le mécanisme de *« l'agresseur qui tente de générer des sensations de rejet de la victime chez son interlocuteur/témoin/complice ».* Ces mécanismes nous semblent être essentiels pour qu'un enfant puisse pousser d'autres enfants à agresser une victime sans le dire explicitement, tout en cachant ses véritables intentions pour ainsi éviter d'éveiller les soupçons chez ses interlocuteurs et même avec son groupe d'amis (Kaukiainen et *al.,* 2001). La construction du présent questionnaire prend donc en compte ces mécanismes et nous espérons comprendre comment les étudier et les mettre en évidence.

Voyons maintenant les différents résultats et analyses concernant les différentes manifestations de l'agression indirecte et l'incidence (nombre d'enfants concernés) de cette forme d'agression dite « invisible » sur chacun des rôles : agresseur, victime et témoin/complice. La première section présente les données sur le « Climat scolaire », la seconde section présente les données concernant « l'exposition directe à l'agression indirecte » comme « Témoin », la troisième comme « Agresseur », la quatrième comme « Victime ». La cinquième section présente l'étude de la corrélation des variables multiples regroupées en « Indice ». Il s'agit de l'Indice de Climat Multiple, l'Indice de Témoin Multiple (ITM), l'Indice de Victimation Multiple (IVM) et l'Indice d'Agression Multiple (IAM).

Notre expérience clinique et la recherche montrent que les causes d'un problème s'expliquent moins par des causes individuelles que par les interactions de plusieurs facteurs (OMS p. ex. la dépression, la violence, etc.)[102]. Des éléments de l'environnement (événements, comportements, etc.) en apparence anodins peuvent ainsi être impliqués dans le développement de certaines souffrances humaines. De ce fait, nous avons gardé à l'esprit, tout au long de ce travail d'investigation, la méthodologie du clinicien consistant à interroger toutes les composantes d'un problème (les interactions, les facteurs, etc.) sans savoir précisément ce que nous cherchions, sans savoir clairement ce que nous trouverions, sans avoir une idée précise des causes du problème et donc des solutions (Fontaine & Fontaine, 2011). Voici donc les résultats de notre enquête :

4.1 Un climat scolaire en apparence très positif

La quantité des études scientifiques sur le climat scolaire a beaucoup augmenté ces dernières années (Cohen, McCabe et alii, 2009 ; Benbenishty et Astor, 2005; Debarbieux, 1996 ; Janosz, Georges, Parent, 1998; Ortega et Del Rey, 2004 cité par Debarbieux et *al.,* 2015, p. 12). L'évaluation du climat ressenti et perçu par les enfants de notre enquête se rapproche des évaluations des études sur le harcèlement de plus grandes ampleurs. Des enquêtes françaises indiquent qu'une *« très grande majorité d'élèves vivent plutôt heureux dans leur école ou leur collège. Ainsi plus de 90% des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur établissement, que ce soit en général ou dans la classe »*.[103,104]

---

[102] OMS récupéré sur Internet le 09/09/2018 à 17h38 : http://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/depression

[103] Debarbieux, UNICEF, 2010. Étude réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'École avec un échantillon randomisé de 12326 élèves du cycle 3.

[104] DEPP, 2011. Étude réalisée par la DEPP avec un échantillon randomisé de 14212 élèves du collège.

Les recherches montrent que le climat scolaire est une notion vaste, au contour flou, difficile à définir (Anderson cité par Debarbieux et *al.* 2015, p. 12) et qui ne fait pas consensus, excepté sur le fait qu'il est préférable de considérer ce phénomène de manière systémique (Debarbieux et *al.* 2015, p. 12). Cette approche scientifique des difficultés humaines est fondée sur les principes de « *la cybernétique, sa causalité de nature circulaire, rétroactive, et l'information en constituant l'élément central »* (Watzlawick, 1977, p. 14-15). Comme l'un des fondateurs de cet axe de recherche, l'analyse systémique est une sorte de triangulation que l'on retrouve *« dans la nouvelle manière de conceptualiser les problèmes humains (…) depuis les années 1958 »* (Watzlawick, 1977, p. 14-15). Cette conceptualisation des différentes difficultés est une dimension importante de notre approche d'analyse et de traitement clinique. Ainsi, l'étude cognitive des difficultés d'un individu ne se limite pas au traitement des informations par ce dernier (Pea, 1993 cité par Henri, 2010, p. 8). Comme le dit Bateson, *« la mémoire est pour moitié dans la tête des individus, et pour l'autre moitié, dans l'environnement qui l'entoure »* (Pea, 1993 cité par Henri, 2010, p. 8). Bandura dira que le réseau neurocognitif n'est pas dans un individu mais dans le regroupement des cerveaux d'un groupe (Bandura, 1961). Toutes ces recherches ont orienté notre choix des questions sur le climat scolaire. Nous sommes donc d'autant plus conscients que nos questions n'interrogent que des zones très limitées de ces « facteurs » et de ces « transactions » entre individus.

4.1.1 Un collège sans histoire où il fait bon vivre en toute sécurité et la bonne entente entre élèves

La recherche montre que le climat est un phénomène « *multifactoriel, complexe et mouvant* » (Debarbieux 2012, p.2). C'est pourquoi, nous utilisons ici les cinq composantes du climat identifiées par Cohen, McCabe et *al*., 2009 cité par Debarbieux et al., 2015 : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance.

Nous avons posé dix-neuf questions sur le climat scolaire. Nous retenons ici cinq questions et leur résultat pour notre démonstration.

Voici les questions que nous utiliserons dans cette section :

- « Es-tu bien dans ta classe ? »,
- « Es-tu bien dans ton collège ? »,
- « Les relations avec la direction sont en général : très bonne, bonne, pas très bonne, mauvaise »,
- « Les relations avec la vie scolaire sont en général : très bonne, bonne, pas très bonne, mauvaise »,
- « L'ambiance entre les élèves est en général : très bonne, bonne, pas très bonne, mauvaise ».

Voici donc les résultats de cinq questions sur le climat scolaire[105] :

Climat scolaire et relationnel	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout
De la classe	61.8%	35.1%.	3.1%	0%
Du collège	60.6%	36.2%.	3.2%	0%
De la relation avec la direction	56,2%	41.6%	2.2%	0%
De la relation avec la vie scolaire	44.2%	45.8%	8.9%	1.1%
De la relation avec les pairs	24.7%	54,7%	15.8%	4.7%

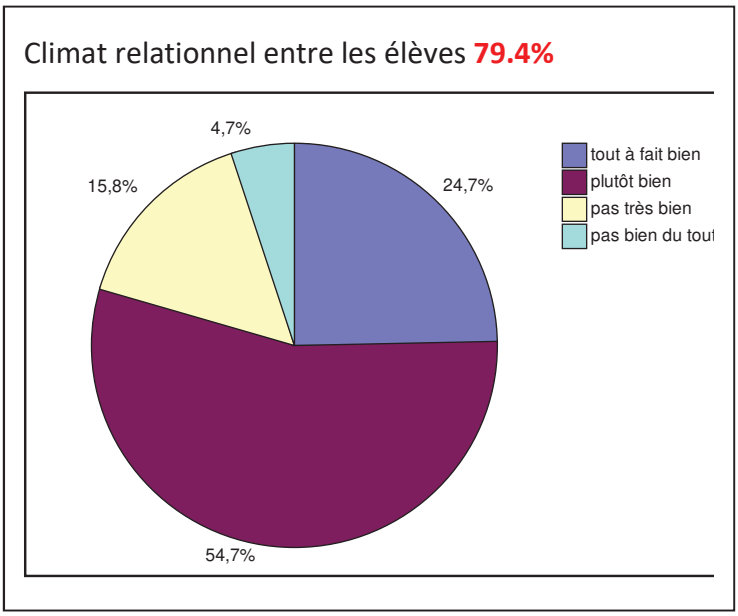
[105] Pour aller plus loin, le lecteur peut aller consulter les questions et les résultats exhaustifs en annexe.

Voici l'analyse des réponses aux questions sur le climat scolaire :

Climat scolaire et relationnel. Les professionnels rencontrés au collège, où avait lieu « l'expérimentation : mesure et prévention » sur laquelle repose notre thèse, nous présentent un établissement sans problème, sans violence, où règne une bonne ambiance et où il fait bon vivre. Le sentiment d'appartenance et de bien-être est très élevé. Nos résultats vont ainsi dans le même sens que les résultats de la recherche actuelle (Debarbieux, 2010 ; DEPP, 2011 cité par Debarbieux et *al.,* 2012)[106].

Ainsi, pour les 191 élèves interrogés, le climat de la « classe » est perçu positivement par **96,9%** et le climat « collège » est également perçu positivement par **96,8%**, la relation avec la direction est la plus positive avec **97,8%** et la relation avec la vie scolaire est également positive pour 90%. La qualité de l'enseignement est également fortement appréciée (voir annexe). Les « relations entre pairs » sont également perçues très positivement par **79.4%** des élèves ayant répondu à la question : « comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ». Nous ne pouvons malheureusement pas croiser les résultats du sentiment d'appartenance avec les performances scolaires des enfants interrogés car l'année de notre enquête correspond à l'année de mise en place de la nouvelle notation des enfants.

Nous pouvons mieux nous représenter visuellement l'importante proportion d'enfants qui perçoivent positivement l'ambiance entre élèves avec ce graphique en secteur ci-contre (bleu foncé : tout à fait bien, et rouge : plutôt bien). La différence avec la répartition de référence est très significative (chi2 = 104,86, ddl = 3, 1-p = >99,99%). Le chi2 est



[106] Selon les études de Debarbieux 2010, et de la DEPP, 2011 : *« 90% des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ».*

calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. La recherche montre en effet que l'école peut diminuer les *« manifestations agressives »* entre enfants. En *« s'opposant »*, les adultes favorisent le développement de *« compétences civiques chez les élèves »* (Cohen, 2006 cité par Debarbieux, 2015, p. 20). Tout au long de notre séjour d'expérimentation dans ce collège, nous avons régulièrement été témoin d'interventions de la part d'adultes qui s'opposaient à des bousculades, à des insultes entre enfants, etc.

Nous pouvons également noter que seulement 3.2% se sentent « pas très bien » et 0% « pas bien du tout » dans le collège. Nos résultats contrastent avec les études sur le harcèlement où 8.4% des élèves disent se sentir « pas très bien » et de 2.7% « pas bien du tout » (Debarbieux, 2011, p. 17).

Pour mieux comprendre le sentiment de sécurité des élèves, nous avons posé les questions suivantes aux enfants.

Voici donc les questions que nous utilisons dans cette section :

- « Tu te sens en sécurité à l'intérieur de ton collège ? »,
- « Tu te sens en sécurité dans la cour de récréation ? »,
- « Tu te sens en sécurité autour de ton collège ? ».

Voici les résultats de trois questions sur le sentiment de sécurité :

Sentiment de sécurité (% et nombre d'élèves)	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité
A l'intérieur du collège	53.2% (101)	40% (76)	6.3% (12)	0.5% (1)
Dans la cour de récréation	39.3% (75)	48.2% (92)	9.9% (19)	2.6% (5)
Autour du collège	29.1% (55)	32.8% (62)	32.3% (61)	5.8% (11)

Voici l'analyse des réponses aux questions sur le sentiment de sécurité :

Sentiment de sécurité. Les études montrent que la présence ou l'absence d'agression, de violence (Karcher 2002, Gregory et *al.,* 2010, cité par Debarbieux et *al.,* 2012, p. 8) et de harcèlement (Kosciw et Elizabeth 2006 ; Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010, cité par Debarbieux et al., 2012, p.8) ont un impact sur le sentiment de sécurité dans la perception du climat scolaire des élèves. Nous ne trouvons toutefois pas d'études mettant en lien climat scolaire et agression indirecte. Quoi qu'il en soit, la perception du sentiment de sécurité des élèves interrogés dans notre étude est impactée de la même manière que les recherches sur les autres formes d'agression présentées plus haut. Les enfants interrogés se sentent majoritairement en sécurité. A la question « Est ce qu'il t'es arrivé de ne pas venir au collège par peur de la violence? » : seuls six enfants disent avoir manqué une à deux journée d'école et deux enfants disent avoir manqué plus de quatre jours à cause de la violence. Ces absences auraient été causées par des altercations entre enfants et par une situation de harcèlement d'un enfant ostracisé, apparemment parce qu'il embêtait des élèves.

Malgré ces huit élèves qui « ne sont pas allés à l'école par peur de la violence », ils sont très nombreux à se sentir en sécurité dans ce collège (**93.2%**). Ainsi, le sentiment de sécurité est positif à l'intérieur du collège. La recherche montre que les actions cadrantes, sans être trop coercitives, ce qui est le cas dans ce collège, favorisent le sentiment de sécurité (Astor, Guerra, Van Acker, 2010, cité par Debarbieux et *al.,* 2012, p. 8). L'analyse des réponses montre toutefois une légère dégradation de cette sensation de sécurité en fonction du lieu (cour de récréation et autour du collège). Le sentiment de sécurité diminue légèrement dans la cour de récréation mais le pourcentage des enfants ayant une perception positive demeure élevé (87.5%). Le sentiment de sécurité diminue un peu plus autour du collège (sur l'esplanade des bus plus précisément). Ils ne sont plus que 61.9% à se sentir en sécurité dans cette zone. Les élèves justifient cette légère dégradation par le fait qu'il y a moins d'adultes dans la cour de récréation et encore moins autour du collège.

En résumé. Les questions de notre enquête portant sur la perception des enfants sur le climat scolaire montrent qu'ils ont globalement une perception positive de l'enseignement, des lieux, de la qualité de leur relation avec leurs pairs et avec les adultes (sentiment d'appartenance). Ainsi, d'un point de vue général, les enfants interrogés disent se sentir bien et en sécurité dans leur collège. Ces résultats permettent de corroborer l'affirmation des

adultes et des enfants du collège où avait lieu l'expérimentation à l'effet que nous étions dans un collège tranquille et où il fait bon vivre et étudier. Le climat général et l'impression de sécurité sont ressentis positivement par les enfants.

Fait intéressant, ceux qui disent ne « pas très bien » se sentir dans leur classe ne sont pas les mêmes que ceux qui disent se sentir « pas très bien » dans leur collège. Il semble donc y avoir une différence entre « effet classe » et « effet école ».

Discussion. La sensation de sécurité est très bonne à l'intérieur du collège où a lieu notre expérimentation mais certains élèves ne se sentent « pas très en sécurité » autour du collège. Cette sensation d'insécurité des élèves autour du collège révélée dans notre enquête est un phénomène connu par la direction. Élèves et enseignants s'entendent pour dire que cette difficulté était causée par une présence insuffisante d'adultes dans ce secteur. L'équipe école et la direction réfléchissaient et travaillaient déjà à agir sur ce problème, surtout aux périodes de croisement entre collégiens et lycéens. Nos résultats ont permis à la direction de confirmer leur analyse et de mettre en place une réponse adaptée.

L'essentiel du Climat scolaire

- Les résultats de notre enquête mettent en évidence une perception positive du climat scolaire de la part des élèves.
- Le niveau est d'ailleurs très élevé soit entre **79.4% à 96.9%** pour les variables étudiées.
- Ils sont très nombreux à se sentir en sécurité dans ce collège (**93.2%**).
- Le sentiment de sécurité diminue autour du collège. Les élèves et la direction expliquent la dégradation de cette sensation par le fait qu'il y a moins d'adultes à cet endroit.
- Ils sont très peu nombreux à « ne pas se sentir bien » au collège (**3.2%**) et dans leur classe (**3.1%**)

4.2 Les Témoins - Exposition directe à l'agression indirecte

Après avoir interrogé les enfants sur leur impression en lien avec certaines dimensions du climat scolaire, nous les interrogeons maintenant pour savoir s'ils ont été témoins de

comportements d'agressions indirectes. Comme mentionné dans la présentation du climat scolaire, l'analyse du climat scolaire ressemble à l'analyse psychologique en ce sens qu'elle nécessite la prise en compte de plusieurs dimensions : impressions, cognitions, conscience, comportements, etc. (Fontaine et Fontaine, 2011, p. 58). Nous avons cherché une manière pour interroger différentes dimensions dans notre questionnaire. Comme expliqué dans la partie méthodologie, nous avons tenté d'interroger les perceptions le plus purement possibles afin de tenter d'éliminer le maximum de biais cognitif.

4.2.1 Témoin d'Agression indirecte

Pour interroger les faits le plus objectivement possible, nous demandons aux enfants s'ils sont témoins de certains comportements d'agression de leurs pairs envers d'autres enfants. Pour avoir de l'information sur les témoins, nous les interrogeons sur leur sensation d'être témoin d'agression indirecte. Voici donc les questions que nous utilisons sur le fait d'être exposé directement à l'agression indirecte.

- « Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves? »,
- « Il t'arrive de voir des élèves utiliser des moyens électroniques (SMS, Facebook, etc.) pour dire du mal contre d'autres élèves? ».

Voici les résultats à ces questions

Témoin direct d'agression indirecte	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Non réponses
Entre pairs	12.7% (24)	54% (102)	25.9% (49)	7.4% (14)	0
Cyber agression indirecte	74.4% (134)	22.2% (40)	1.7% (3)	1.7% (3)	11

Voici l'analyse des réponses de témoin d'agression

Exposition comme témoin d'agression indirecte. Les études montrent que le fait d'être témoin d'agression est la forme d'exposition à la violence la plus fréquente et *« ces élèves apparaissent plus nombreux que les élèves agresseurs ou victimes »* (Janosz et *al.,* 2012, p. 93). Il y aurait en moyenne *« quatre témoins dans 85% des altercations entre deux élèves »* (Janosz et *al.,* 2012, p. 93)[107]. Ces résultats concernent toutefois le nombre d'altercation physique[108,109]. Aux États-Unis (Flannery et al., 2004 cité par Janosz et al., 2012, p. 96) et en Europe (Galand et al., 2004 cité par Janosz et al., 2012, p. 96), ces taux atteignent 80% pour les agressions verbales et 75% pour les agressions physiques.

La différence entre agression directe et indirecte est étudiée depuis plusieurs décennies (Bus, 1961 cité par Björkqvist et *al.,* 1994 p. 182) mais nous ne trouvons pas de chiffres sur le taux d'exposition à l'agression indirecte comme témoin. D'après certains chercheurs, il y aurait *« très peu d'études* […] *sur le milieu scolaire et sur des manifestations de violence moins extrêmes et plus communes »* (Janosz et *al.,* 2012, p.98). Les résultats sur le nombre d'enfant témoin de harcèlement concerneraient 48% d'élèves interrogés selon certaines études (Kubiszewski, 2016) ou 23.7% selon d'autres études (Salmivalli, 1996).

Les résultats de notre enquête, comme les études le montrent pour les témoins de violences plus extrêmes, montrent donc que le nombre d'élèves exposés à la forme la moins extrême de violence comme l'agression indirecte est également très élevé. Nos résultats montrent donc que **87.3%** des élèves interrogés, soit un total de 165 élèves sur 191, sont directement exposés comme témoin d'agression indirecte. Ce résultat est très significatif statistiquement.

---

[107] Craig & Pepler (1997) « Observations of bullying and victimization in the schoolyard », Canadian Journal of School Psychology, no 13, p. 41-60 cité par Janosz, 2012.

[108] Flannery, Wester, Singer (2004) « Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior », Journal of Community Psychology, no 32, p. 559-573 cité par Janosz, 2012.

[109] Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin (2004) « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives », Revue des sciences de l'éducation, n° 30, p. 465-486 cité par Janosz, 2012.

La différence avec la répartition de référence est très significative (chi2 = 98,34, ddl = 3, 1-p = >99,99%). Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Exposition comme témoin de Cyber Agression indirecte. Nous avons également interrogé les élèves pour savoir s'ils étaient témoins de Cyber agression indirecte. Il est à noter que nous interrogeons des élèves de 6e ; en principe, ils n'ont pas le droit de s'abonner à Facebook et ils ne sont pas en possession de téléphone portable. Nous ne trouvons pas d'études sur les témoins de cyber agression indirecte. Nous ne pouvons donc pas comparer.

Nos résultats indiquent qu'il y a relativement peu d'élèves témoins de cyber agression indirecte. Une première hypothèse de ces résultats serait que les élèves interrogés n'utilisent pas ou peu les moyens électroniques (comme évoqué ci-haut). Une seconde hypothèse, tirée de notre pratique clinique, viendrait du fait que les personnes qui pratiquent l'agression indirecte nous disent éviter de le faire par des moyens électroniques car ils/elles risqueraient de se faire prendre, d'être démasquées et cela pourrait se retourner contre eux/elles.

Nous avons plusieurs anecdotes en lien avec cette hypothèse. Comme mentionné précédemment, nous exerçons en milieu rural où « tout le monde connaît tout le monde et tout le monde connaît tout, sur tout le monde ». Il est donc important de savoir qui est ami avec qui, avant de parler contre quelqu'un. Si de nombreux patients nous confient des histoires douloureuses et traumatisantes de leur vie et de leur enfance en toute confiance, elles deviennent immédiatement extrêmement méfiantes avant de nous faire une confidence à propos de Monsieur ou Madame « un tel ». Tout se passe comme s'il ne fallait impérativement pas lever le voile sur ce type secret, encore plus que sur des traumatismes personnels. De fait, lorsque nos patients abordent ce genre de sujet, ils s'empressent de s'assurer que nous sommes bien soumis au secret professionnel afin que ce qu'ils s'apprêtent à dire ne sorte vraiment pas de ce bureau.

L'une des hypothèses serait donc que la Cyber agression ne permet pas la sécurité et l'anonymat d'une discussion en tête à tête et que par conséquent, les personnes préfèrent ne pas utiliser ce moyen pour agresser indirectement une personne.

Croisement des résultats témoin et nombre d'amis

Témoin et nombre d'amis	Fréquence	1 – 2 amis	2 – 5 amis	5 à 10 amis	10 amis et +
Témoin direct d'agression indirecte	« jamais »	0%	1.1% (2)	4.3% (8)	7.4% (14)
	« parfois »	1.1% (2)	6.9% (13)	8.5% (16)	**37.2% (70)**
	« souvent »	0.5% (1)	4.3% (8)	3.2% (6)	**18.1% (34)**
	« très souvent »	0%	1.6% (3)	1.6% (3)	4.3% (8)
Témoin de Cyber Agression indirecte	« jamais »	1.7% (3)	**9.5% (17)**	**12.8% (23)**	**50.3% (90)**
	« parfois »	0%	3.9% (7)	4.5% (8)	**14% (25)**
	« souvent »	0%	0.6% (1)	0.6% (1)	0.6% (1)
	« très souvent »	0%	0%	0%	1.7% (3)

Analyse des résultats témoin et nombre d'amis

Exposition comme témoin et nombre d'amis.

L'une des particularités reconnue de l'agression indirecte est le fait que les agresseurs possèdent *« de très bonnes compétences sociales et cognitives »* (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 619). Les recherches montrent que *« l'agression indirecte est positivement corrélée et de manière significative avec l'intelligence sociale dans tous les groupes d'âge »* (Kaukiainen et *al.,* 1996, 1999, Kaukiainen, Björkqvist, Österman et Lagerspetz, 1996 et Björkqvist, Österman, et Kaukiainen, 2000 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615).

Les résultats du tableau sur les « Témoins et le nombre d'amis » ci-dessus indiquent un pourcentage conséquent d'enfants ayant 10 amis et plus, et également « parfois » (37.2%) témoin et « souvent » (18.1%). A première vue, ce résultat vient contredire la définition des chercheurs expliquant que l'agression indirecte est une manière d'infliger une douleur mentale à quelqu'un tout en restant caché (Salmivalli et al. 1992). Ou est-ce que cela voudrait-il donc dire que les enfants sont insensibles à cette forme d'agression? ; ou que l'agression indirecte se partage en catimini malgré l'importance du nombre d'amis, etc.

Est-ce que ce résultat vient confirmer le fait qu'un groupe plus important est constitué d'individus possédant des compétences sociales et augmente donc le risque de trouver des

« bourreaux » possédant « de bonnes compétences sociales » (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 618) ? Ou bien est-ce un résultat qui nous renseigne sur la présence d'un groupe avec des difficultés relationnelles malgré un climat scolaire en apparence positif ? Une expérimentation qualitative permettrait sûrement d'approfondir ces questions.

Le résultat de la partie du tableau portant sur le fait « Témoin de Cyber Agression indirecte » est un peu à l'opposé. Plus l'élève dit avoir des amis, plus il dit ne jamais être témoin de Cyber Agression. Est-ce le risque de se faire démasquer ? Le résultat élevé des élèves n'ayant « jamais » (**50.3%** soit 90 élèves) été témoins de Cyber Agression est peut être un argument en faveur de cette hypothèse.

Exposition comme témoin selon le genre. Les recherches sur l'agression indirecte faisant la distinction entre le féminin et le masculin datent de très longtemps (Feshbach, 1969 cité par Björkqvist et *al.,* 1994 p. 182). Nous ne trouvons toutefois pas d'études sur le genre des témoins d'agression indirecte.

Voici les résultats de ce croisement des résultats

Témoin et genre	Fréquence	Fille	Garçon
Témoin direct d'agression indirecte et genre	« jamais »	3.8% (7)	8.6% (16)
	« parfois »	28.5% (53)	25.8% (48)
	« souvent »	11.3% (21)	15.1% (28)
	« très souvent »	4.3% (8)	2.7% (5)
Témoin de Cyber Agression indirecte et genre	« jamais »	33.9% (60)	40.1% (71)
	« parfois »	10.7% (19)	11.9% (21)
	« souvent »	0.6% (1)	1.1% (2)
	« très souvent »	1.7% (3)	0%

Voici l'analyse de ce croisement des résultats

Nos résultats indiquent que les garçons sont pratiquement aussi souvent témoins d'agression indirecte que les filles. Les garçons et les filles affichent un score parfaitement identique quand ils sont témoins de Cyber agression. Est-ce que ce score, très bien balancé, donne des

indications sur l'utilisation de l'agression indirecte par l'un ou l'autre des deux sexes ? Est-ce que ce résultat montre que les deux sexes utilisent également cette forme d'agression ?

En résumé. Au risque de nous répéter, nous ne trouvons pas d'enquêtes portant uniquement sur l'agression indirecte, pouvant indiquer le nombre, le genre et le profil des témoins d'agression indirecte. Les questions de notre enquête portant sur le fait d'être témoin d'agression indirecte nous montrent que

- plusieurs enfants (87.3%) sont concernés par le fait d'être témoin d'agression indirecte,
- qu'il y a moins de témoins de Cyber Agression indirecte,
- qu'il y a parité entre témoin masculin et féminin.
- que les enfants ayant 10 amis et plus sont les plus nombreux à être « parfois » témoins d'agression indirecte,
- que les enfants ayant 10 amis et plus sont plus nombreux à être « jamais » témoins de Cyber Agression indirecte.

Discussion.

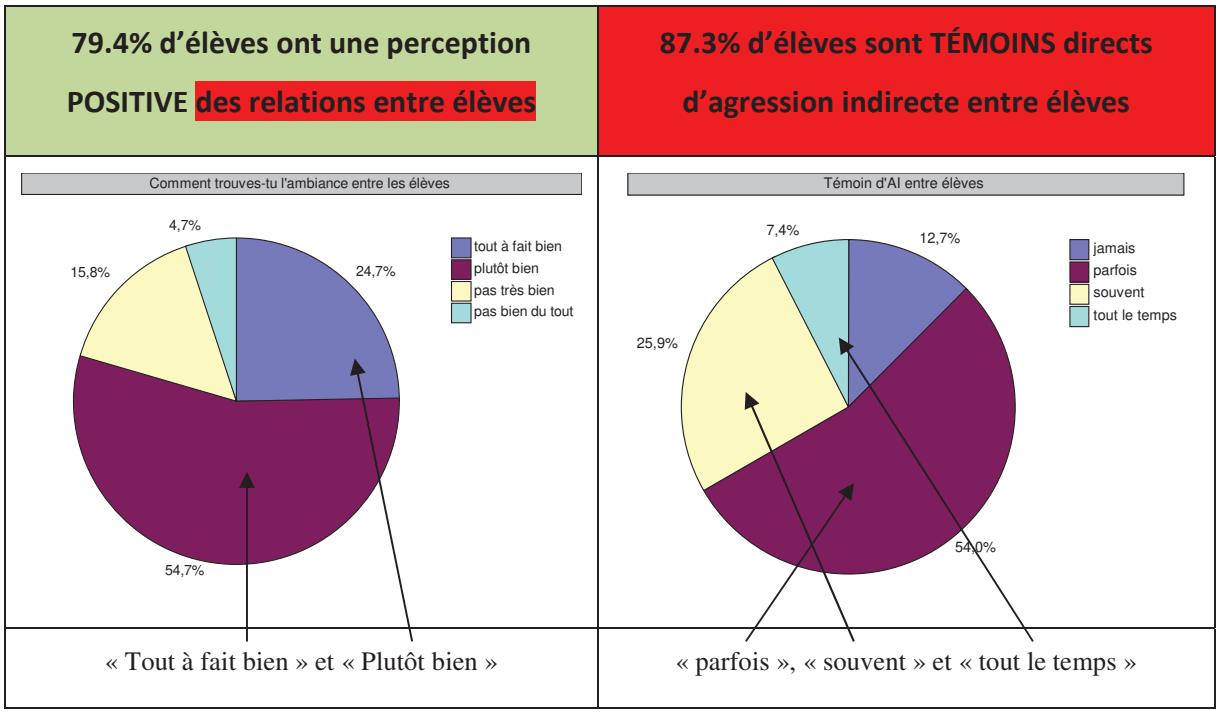
Nos résultats concernant le nombre d'enfants exposés à l'agression indirecte comme témoins rejoignent les résultats des études sur l'exposition à des violences plus « extrêmes » (Janosz et al. 2012, p. 98). Ces recherches indiquent des taux d'exposition comme témoin de violence « extrême » atteignant 75% pour les agressions physiques et 80% pour les agressions verbales (Janosz et *al.,* 2012). Notre enquête montre que le taux d'exposition comme témoin d'agression indirecte entre pairs atteint quant à lui 87.3%.

Nos résultats sur le nombre de témoins en lien avec le nombre d'amis rejoignent les résultats des études sur l'intelligence sociale. Ces recherches montrent que l'agression indirecte est « *positivement corrélée et de manière significative avec l'intelligence sociale* » (p. ex. Kaukiainen et *al.,* 1996, Kaukiainen, Björkqvist, Österman et Lagerspetz, 1996). Notre enquête montre que les témoins d'agression indirecte sont plus nombreux dans les groupes de plus de 10 amis.

4.2.2 Analyse des résultats : Témoin et Climat (relationnel et de sécurité)

Les études montrent que le fait d'être témoin d'agression directe ou le fait d'être témoin *« d'agressions racontées par des condisciples contribue à des perceptions de l'environnement comme étant hostile ou dangereux »*[110]. Notre enquête semble montrer le contraire.

Voici les résultats croisés entre Climat et Témoin



Les enfants sont nombreux à être « parfois » témoins d'agression indirecte entre pairs et ils perçoivent quand même positivement les relations entre pairs du Climat scolaire.

4.2.3 Toutefois, lorsque nous croisons ces deux variables, nous constatons une dégradation de la perception de l'ambiance relationnelle proportionnellement à la fréquence du fait d'être Témoin d'agression indirecte entre élèves. Les recherches sur les autres formes de violence montrent également que les enfants témoins de violence perçoivent négativement le climat scolaire (p. ex. Janosz et *al.,* 2012). Les recherches montrent également que la répétition du harcèlement affecte le climat scolaire (p. ex. Debarbieux, 2011, 2018). Lorsque nous croisons

[110] Cooley, Turner, & Beidel, « Assessing Community Violence: The Children's Report of Exposure to Violence », Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1995, no 34, p. 201-208 cité par Janosz et al., 2012, p. 95).

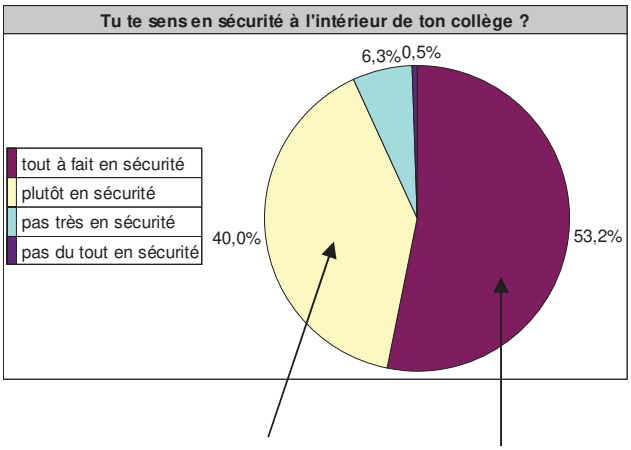
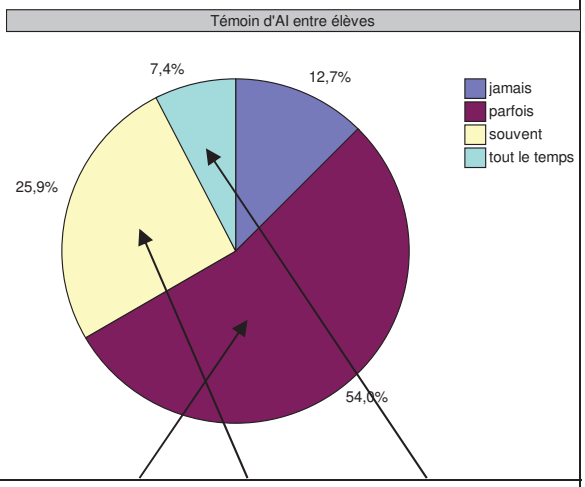
les résultats des élèves Témoin « souvent » et « tout le temps » avec le climat relationnel, nous trouvons des élèves qui ont une perception plus négative du climat scolaire. Ces derniers disent se sentir « pas très bien » et « pas bien du tout ». Les chiffres indiquant les effectifs réels encadrés en bleus sont nettement supérieurs et en roses sont nettement inférieurs aux effectifs théoriques. Le croisement de ces résultats indiquant une dépendance est très significative (chi2 = 33,87, ddl = 9, 1-p = 99,99% et 5,91% de variance expliquée par le V de Cramer).

Ambiance entre les élèves **Témoin d'AI entre élèves**	tout à fait bien	plutôt bien	pas très bien	pas bien du tout	**TOTAL**
jamais	37,5% (9)	58,3% (14)	0,0% (0)	4,2% (1)	**100% (24)**
parfois	26,5% (27)	57,8% (59)	9,8% (10)	4,9% (5)	**100% (101)**
souvent	20,4% (10)	51,0% (25)	28,6% (14)	0,0% (0)	**100% (49)**
tout le temps	7,1% (1)	28,6% (4)	42,9% (6)	21,4% (3)	**100% (14)**
TOTAL	**24,6% (47)**	**54,5% (102)**	**15,7% (30)**	**4,7% (9)**	**100% (188)**

La présence simultanée d'un taux important de témoins et d'un taux important de perceptions positives du climat pourrait être une manière de mesurer quantitativement et de rendre visible la problématique de l'invisibilité de l'agression indirecte. Cela permet de mieux comprendre la présence simultanée de l'agression indirecte et du sentiment d'être dans un collège où il fait bon vivre.

Pourquoi une telle perception positive alors que les enfants sont massivement témoins d'agression ? Est-ce que cela s'explique par la méconnaissance de l'agression indirecte ? Est-ce dû à une banalisation ou une normalisation de cette forme d'agression ? Comme nous le disent certains enseignants : « ce ne sont que des chamailleries ». Est-ce un conformisme à cette banalisation, un apprentissage social des valeurs du groupe ? Quels seraient les impacts si les adultes et les enfants avaient davantage conscience des conséquences de cette forme d'agression ?

Voici les résultats croisés entre Climat et Témoin

93.2% d'élèves ont une perception POSITIVE de la sécurité	**87.3% d'élèves sont TÉMOINS directs d'agression indirecte entre élèves**
	
« Plutôt en sécurité » et « Tout à fait en sécurité »	« parfois », « souvent » et « tout le temps »

Malgré le fait que plusieurs enfants soient témoins, ils n'ont apparemment pas l'impression d'être dans un environnement hostile ou dangereux. Ils se sentent en sécurité dans ce collège et la question sur cette dimension du climat scolaire affiche un résultat positif pour 93.2% élèves.

Ce résultat va à l'encontre de la recherche sur les témoins de harcèlement et des autres formes de violence directe et plus extrême (Janosz et *al.,* 2012, Debarbieux, 2011, 2018). Toutefois, cette relation en apparence positive semble se transformer en relation négative lorsque les élèves sont « souvent » et « tout le temps » « Témoins ». Ainsi, ces élèves disent se sentir « pas très en sécurité » et « pas du tout en sécurité ». Les chiffres indiquant les effectifs réels encadrés en bleus sont nettement supérieurs et en roses sont nettement inférieurs aux effectifs théoriques. Le croisement de ces résultats indiquant une dépendance est très significative (chi2 = 34,02, ddl = 9, 1-p = 99,99%).

Sécurité intérieur du collège **Témoin d'AI entre élèves**	tout à fait en sécurité	plutôt en sécurité	pas très en sécurité	pas du tout en sécurité	**TOTAL**
jamais	8,7% (24)	2,2% (6)	0,7% (2)	0,0% (0)	**11,6% (32)**
parfois	29,8% (82)	22,5% (62)	1,5% (4)	0,0% (0)	**53,8% (148)**
souvent	14,5% (40)	9,8% (27)	2,9% (8)	0,0% (0)	**27,3% (75)**
tout le temps	1,5% (4)	3,3% (9)	1,1% (3)	0,4% (1)	**6,2% (17)**
TOTAL	**54,5% (150)**	**37,8% (104)**	**6,2% (17)**	**0,4% (1)**	

Si les élèves sont souvent témoins d'agression indirecte, cela veut donc dire qu'il y a des victimes et des agresseurs. Quelle est la réalité de ce couple dans l'agression indirecte ?

L'essentiel de la section : témoin d'agression indirecte et climat scolaire

- Être témoin d'agression est la forme d'exposition à la violence la plus fréquente,
- Les enfants ayant 10 amis et plus sont les plus nombreux à être « parfois » témoins d'agression indirecte,
- Présence simultanée d'un taux important de témoins et d'un taux important de perceptions positives du climat,
- Présence simultanée d'un taux important de témoins et d'un taux important de perceptions positives de la sécurité,
- Cette simultanéité pourrait être un moyen de rendre visible l'invisibilité de l'agression indirecte.

4.3 Les Agresseurs – Tout le monde le fait

La recherche montre que l'agresseur indirect reste invisible et qu'il ne montre pas aux yeux de tous « *son pouvoir sur l'autre* » (Taki et *al.,* 2008, p. 7)*,* il est donc *« facile de se joindre à l'intimidation de l'agression indirecte »* (Taki et *al.,* 2008, p. 7). Ainsi, à la lumière de nos premiers résultats, il est constaté un climat scolaire positif malgré la présence de plusieurs comportements d'agression indirecte, voyons maintenant comment fonctionne l'agresseur indirect.

4.3.1 Comportements d'agression indirecte plus manifestes

Cette section détaille les réponses des élèves aux questions portant sur l'auto-analyse de leurs propres comportements d'agresseur indirect. Pour cette section, nous nous sommes inspiré des questionnaires d'auto-analyse de la Trousse de prévention (Verlaan, 2007), auto-rapportés (Björkqvist et *al.* 1994) et les motifs d'utilité de l'agression indirecte présentés par Olweus (2000).

Pour mieux comprendre comment les élèves utilisent l'agression indirecte, voici quatre questions parmi les questions posées aux élèves :

- « Tu as déjà rejeté verbalement et clairement un autre élève de ta classe ou du collège? »,
- « Il t'est déjà arrivé d'ignorer une personne dans un groupe ? »,
- « Est-ce que tu as déjà affiché une expression sur ton visage pour montrer à quelqu'un que tu le méprises ? ».

Résultats des questions sur le fait d'agresser indirectement

Agresseurs indirects	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Rejeter verbalement et clairement	76.7% (145)	21.7% (41)	1.6% (3)	0%
Ignorer une personne dans un groupe	67% (128)	31.9% (61)	0%	1% (2)
Expression de mépris sur son visage	76,4% (146)	20,4% (39)	1,6% (3)	1,6% (3)

Analyse des réponses aux questions sur le fait d'agresser indirectement

Notre première analyse, s'inspirant essentiellement de notre pratique clinique, tient du fait que la victime peut avoir conscience de ces « comportements d'agression » mais elle ne peut pas réellement contester ou demander aux gens pourquoi ils agissent (les agresseurs) ainsi car l'interlocuteur peut très facilement se défausser, nier facilement d'être en train d'agresser la victime, qu'il a le droit de ne pas avoir envie de lui parler (à la victime). Ce comportement visant à blesser la victime, sans donner l'impression aux spectateurs de l'agresser, nous permet donc de les ranger dans la catégorie d'agression indirecte. D'ailleurs, très souvent, il n'y a que la victime qui puisse avoir conscience de ce comportement mis en place par l'agresseur ou par le ou les complice(s) de l'agresseur. En fait, ces comportements d'agression

sont plus visibles et peuvent parfois provoquer la contre-attaque de la victime. Nous constatons régulièrement que ces agressions sont le plus souvent réalisées par les complices.

Agresser indirectement. Les études sur l'agression féminine ont mis en lumière l'agression indirecte (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Comme mentionné au chapitre 1, à notre connaissance, il n'y a pas d'études portant uniquement sur l'agression indirecte et nous ne trouvons pas non plus de chiffres sur la proportion d'enfants concernés par l'utilisation de cette forme d'agression dans la population (incidence). Nous nous rapprochons toutefois des études japonaises (Taki, 1988 cité par Taki et *al.,* 2008) du fait de notre tentative de faire une différence entre l'agression directe et indirecte.

Les recherches sur l'agression indirecte expliquent qu'il est difficile d'obtenir des résultats chiffrés de ce phénomène du fait de la faible corrélation entre l'auto-évaluation et l'agression indirecte pour les deux sexes (Björkqvist et *al.,* 1992). Ces études montrent que les enfants n'ont pas l'impression de faire de l'agression indirecte car ils ont simplement l'impression de décrire le comportement d'une tierce personne (Björkqvist et *al.,* 1992). La présente étude dans un collège et notre expérience clinique nous permettent de nuancer le propos de ces chercheurs.

Notre expérience clinique et de chercheur nous permet de constater, qu'en dehors d'une situation conflictuelle, les élèves sont capables de reconnaître qu'agresser indirectement une personne : « ce n'est pas bien ». Mais les enfants (et les adultes) ont parfois du mal à comprendre comment le fait de parler contre une personne, à l'insu de cette personne, puisse faire du mal à cette personne. Les enfants sont toutefois capables de faire une évaluation assez juste de leur utilisation de l'agression indirecte.

Malgré tout, certaines questions posent de véritables cas de conscience. Lorsque nous posions certaines questions (p. ex. sur le fait de colporter des ragots), les élèves ont rapidement et spontanément demandé « est ce que le fait de colporter quelque chose de vrai était méchant ? ». Est-ce donc les enfants qui ont du mal à reconnaître leur utilisation de l'agression indirecte ou est-ce que la frontière entre ce qui est et n'est pas de l'agression se réfère à des concepts complexes pour lesquels nous ne pouvons pas trancher par blanc ou noir?

Pour toutes ces raisons, nous constatons, dans notre travail clinique et lors de l'expérimentation, que les enfants (et les adultes) sont parfois incapables de reconnaître

qu'ils/elles font de l'agression indirecte. La raison la plus souvent évoquée par les élèves « agresseurs », lorsqu'ils se font prendre, consiste à dire qu'ils ont été obligés d'ostraciser (rejeter) l'autre enfant car cet enfant les « embête ». Cette requalification de leur action (première étape du Désengagement moral de Bandura) semble être d'autant plus forte et justifiée quand l'autre enfant n'est vraiment pas sympathique (propos recueillis à quelques reprises lors de l'expérimentation et régulièrement dans notre travail clinique). Les enfants sont alors incapables de reconnaître qu'ils font de l'agression indirecte, surtout quand ils doivent agir de la sorte pour se défendre car les adultes interviennent peu. Il en résulte que tout le monde fait de l'agression indirecte et cela se propage très rapidement, voire instantanément. Les recherches montrent effectivement que les enfants sont souvent laissés à eux-mêmes dans l'agression indirecte car les adultes interviennent peu dans les situations d'agression indirecte (Xie et *al.,* 2002 cité par Verlaan, 2007). Il semble donc y avoir corrélation entre la non-intervention des adultes et la généralisation de son utilisation dans un groupe (Garandeau et Cillessen, 2006).

Nous étudions quatre résultats de notre enquête sur les agresseurs indirects (tableau page précédente). Ce tableau montre un nombre important d'élèves (entre 53.2% « Colporter des ragots » et 76.7% « Rejeter verbalement et clairement ») qui disent ne « jamais » agresser indirectement. Ces chiffres sont un premier argument contre l'affirmation selon laquelle : « tout le monde le fait ». Toutefois, notons que les élèves admettent, dans une proportion limitée mais non négligeable (entre 14.7% et 31.9%), faire « parfois » de l'agression indirecte. Ces réponses « parfois » ne sont pas très volumineuses et statistiquement non significatives.

A première vue, nous retrouvons la difficulté d'admettre « être un agresseur » mais nous ne retrouvons pas le fait que « tout le monde fait de l'agression indirecte ». Nous nous sommes alors demandé si les élèves qui agressaient « parfois », par exemple en « colportant des ragots », étaient les mêmes que ceux qui « rejettent quelqu'un verbalement et clairement ». Nous avons alors fait une découverte très intéressante : chaque forme d'agression est réalisée par une grande partie d'enfants différents. Ainsi, beaucoup des enfants qui « racontent des ragots » ne sont pas les mêmes qui « ostracisent », et ainsi de suite pour les autres formes d'agressions indirectes. Nous retrouvons donc bien là, la dimension « tout le monde le fait … parfois »! Dit autrement, nous pensons que cette manifestation est une manière de

démontrer, quantitativement, qu'effectivement « tout le monde fait de l'agression indirecte »!

En résumé. Notre enquête donne une première indication chiffrée sur la proportion d'enfants qui utilise l'agression indirecte (incidence), malgré la petite taille de notre échantillon. Les réponses « jamais » peuvent indiquer que les élèves « ne font pas » d'agression indirecte ou que les élèves « ne reconnaissent pas » faire de l'agression indirecte. La réponse « parfois » peut être une information sur le fait que les enfants font finalement « peu » d'agressions indirectes et qu'ils sont capables de « reconnaître » faire de l'agression indirecte. Toutefois, un fait objectif émerge clairement à l'effet que « tout le monde fait parfois de l'agression indirecte ». Nous pourrions également appeler ce phénomène un « faisceau d'agresseurs indirects ».

Discussion. La notion « tout le monde le fait » mise en évidence dans nos résultats s'est avérée utile pour les « Responsables du projet » de prévention et la direction du collège où avait lieu l'expérimentation. Je m'explique. La direction et les responsables du projet ont ainsi pris conscience que beaucoup de bons élèves, voire de très bons élèves utilisent cette forme d'agression. Cette prise de conscience de la part des enseignantes a permis de débusquer deux situations d'agression indirecte. Les deux groupes d'élèves ont expliqué utiliser l'agression indirecte pour des problématiques similaires. Chaque groupe disait utiliser le rejet de l'agression indirecte pour se défendre car ils/elles se faisaient embêter par un élève. Chaque groupe d'élèves disait qu'ils/elles avaient tenté de tout faire pour faire stopper le comportement de cet enfant (il/elle les embêtait, se moquait, faisait des blagues déplacées, etc.).

Lorsque nous confrontions les deux groupes sur le fait qu'au final ils/elles utilisaient l'agression indirecte, ils/elles n'arrivaient absolument pas à reconnaître qu'ils faisaient de l'agression indirecte car, comme ils/elles le disaient, ils/elles ne pouvaient rien faire d'autre, même lorsque les adultes intervenaient, cela ne changeait rien et l'autre enfant continuait! De jeunes patients nous confient continuellement des situations similaires qui les obligent à utiliser « l'ostracisation de l'agression indirecte pour se défendre car les adultes ne font rien ».

4.3.2 Agression indirecte manifeste : nombre d'amis et genre

Les recherches montrent que les agresseurs sont bien intégrés dans les groupes et que l'intelligence sociale est positivement corrélée avec l'agression indirecte. Nous avons donc tenté d'investiguer cette dimension en posant la question sur le nombre d'amis des enfants.

Résultat du croisement des résultats : Agresser indirectement et nombre d'amis

	Fréquence	1 – 2 amis	2 – 5 amis	5 à 10 amis	10 amis et +
Rejeter verbalement et clairement	« jamais »		**12.2% (23)**	**14.9% (28)**	**47% (90)**
	« parfois »				**17% (32)**
	« souvent »				
	« très souvent »				
Ignorer une personne dans un groupe	« jamais »		**10.5% (20)**	**13.7% (26)**	**41.6% (79)**
	« parfois »				**24.2% (46)**
	« souvent »				
	« très souvent »				
Expression de mépris sur son visage	« jamais »		**10.5% (20)**	**14.2% (27)**	**50.5% (96)**
	« parfois »				**13.5% (26)**
	« souvent »				
	« très souvent »				

Analyse Agresser indirectement et nombre d'amis. Les résultats montrent que beaucoup d'enfants ayant « 10 amis et plus » ont l'impression de ne « jamais » faire d'agression. Cela est peut-être vrai ou cela est peut-être la manifestation de la difficulté d'admettre leur comportement d'agression. Le nombre d'enfants admettant faire « parfois » de l'agression est somme toute assez faible mais les résultats les plus élevés sont réalisés par les enfants ayant des groupes de « 10 amis et ». Cela revient à dire que plus le groupe est important, plus les enfants ont l'impression de ne « jamais » faire d'agression et plus ils font « parfois » de l'agression indirecte. Nous constatons que les enfants font de l'agression « parfois » dans les groupes de 10 amis. Nous constatons que les agresseurs sont parfois différents d'un type d'agression à l'autre.

Agresser indirectement et genre

Agresseur indirect et genre	Fréquence	Fille	Garçon
Rejeter verbalement et clairement	« parfois »	23	17
	« souvent »	1	2
	« très souvent »	0	0
	« jamais »	64	79
Ignorer une personne dans un groupe	« parfois »	35	25
	« très souvent »	0	2
	« jamais »	54	72
	« non réponses »	3	
Expression de mépris sur son visage	« parfois »	23	15
	« souvent »	2	1
	« très souvent »	1	2
	« jamais »	63	81
	« non réponses »	3	

Analyse : Agresser indirectement et genre

Agresser indirectement et genre. Les études discutées indiquent que les filles utilisent plus l'agression indirecte que les garçons (Björkqvist et *al.,* 1992 ; Österman et Björkqvist, 2008). Nous présentons dans le tableau ci-dessus les comportements d'agression indirecte en lien avec le genre. Contrairement à certaines études, nos résultats indiquent peu de différences entre garçons et filles quant à l'utilisation de l'agression indirecte. Malgré ce peu de différence, le genre féminin semble toujours utiliser un peu plus ces quatre formes d'agression.

Résumé et discussion : nombre d'amis et genre. Ces résultats semblent donner une première mesure concernant uniquement l'agression indirecte en fonction du genre. Cette mesure confirme une plus grande utilisation de l'agression indirecte par le genre féminin pour la fréquence « parfois ». Toutefois, la différence fille / garçon ne semble pas aussi marquée que les études de Björkqvist. Fait intéressant, que nous ne retrouvons pas dans les autres études, est la mise en évidence d'une utilisation plus importante de l'agression indirecte par les garçons lorsque la fréquence augmente. Elle est certes très fine mais non moins présente.

Cette première analyse en lien avec le genre prépare la prochaine analyse de la question : « Si tu as déjà rejeté quelqu'un c'était un élève du même sexe que toi? ». Comme nous l'avons vu

plus haut, 76.7% des enfants interrogés disent ne « jamais » rejeter et 21.7% disent rejeter parfois et 1.3% rejettent souvent.

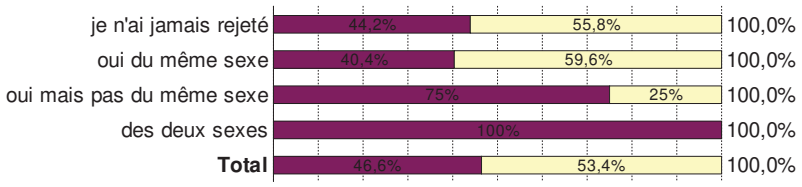
Voyons à présent comment garçons et filles disent rejeter dans le même genre ou pas.

Résultats : rejet de genre et rejet de genre par genre

Rejet de genre par genre

Rejeter dans le genre ou pas par genre

	une fille		un garçon		**Total**	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
je n'ai jamais rejeté	**50**	**28,7%**	**63**	**36,2%**	**113**	**64,9%**
oui du même sexe	**19**	**10,9%**	**28**	**16,1%**	**47**	**27,0%**
oui mais pas du même sexe	**6**	**3,4%**	**2**	**1,1%**	**8**	**4,6%**
des deux sexes	**6**	**3,4%**	**0**	**0,0%**	**6**	**3,4%**
Total	**81**	**46,6%**	**93**	**53,4%**	**174**	**100,0%**



Non réponses = 27

Analyse : rejet de genre et rejet de genre par genre

Rejet et genre. Les études montrent que l'on rejette dans le même genre (Debarbieux, 2011). Nos résultats vont dans le sens de la recherche sur le harcèlement. Ces résultats indiquent que les filles rejettent « dans le même sexe » moins que les garçons. En revanche, les filles rejettent « dans l'autre sexe » plus que les garçons et elles rejettent beaucoup plus que les garçons « dans les deux sexes ».

Il pourrait être intéressant d'interroger les enfants sur leur perception des trois autres formes d'agressions (Colporter des ragots, Ignorer et Expression de mépris) pour savoir s'ils ont l'impression d'utiliser ces formes d'agression indirecte dans le même genre ou pas.

4.3.3 Motifs et justification de l'utilisation de l'agression indirecte

Les recherches d'Owens (2000) ont permis d'établir une liste de motifs exprimés par les enfants pour justifier l'utilisation de l'agression indirecte. Nous avons intégré ces motifs et

justifications dans notre questionnaire pour obtenir une première mesure quantitative de ces motifs d'utilisation de l'agression indirecte.

Dans notre enquête, nous posons une série de questions sur le fait d'agresser indirectement d'autres élèves. Nous enchaînons ensuite sur cette question où nous demandons à l'élève, à la lumière des questions précédentes, « si tu as déjà eu un des comportements d'agression Indirecte, tu l'as fait pour : ».

Voici donc les résultats : Motifs et justification d'utilisation de l'agression indirecte

Motif d'utilisation de l'agression indirecte	Nombre d'élèves	Non réponses
Par « vengeance »	**25.4%** (44)	18
Pour « intégrer un groupe »	13.2% (23)	17
Par « mimétisme »	12.1% (21)	17
Pour « se sentir important aux yeux du groupe »	11,7% (20)	20
Pour « attirer l'attention d'une amoureuse ou d'un amoureux »	10,4% (18)	18
Pour « se désennuyer »	9,8% (17)	17
Par « peur de subir le même sort »	9,1% (15)	26
Pour « montrer leur leadership »	3,5% (6)	18

Motifs et justification d'utilisation de l'agression indirecte. Les recherches montrent que les enfants n'ont pas l'impression de faire de l'agression indirecte car ils ont simplement l'impression de décrire le comportement d'une tierce personne (Björkqvist et *al.,* 1992). Toutefois, comme expliqué dans ces études et comme nous l'enseignent nos patients, les enfants ne font pas que décrire le comportement, ils décrivent le comportement pour justifier leur comportement d'agression indirecte : « c'est parce qu'il nous embête ». Garandeau et Cillessen contestent l'analyse d'Olweus consistant à dire que les *« processus de victimation*

dans lesquels l'agression indirecte vise des pairs qui n'ont pas provoqué, ou des victimes passive » (Olweus (1991) cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620).

Le premier résultat dans notre tableau indique que 25.4% (44) des enfants agressent indirectement par « vengeance ». Ce résultat va dans le sens de l'analyse de Garandeau et Cillessen et quand ils contestent la passivité des victimes.

La notion de vengeance semble être associée, comme le propose la recherche, à la notion d'illusion de la cible unique[111] (Schuster, 1999). Tout se passe comme si *« la victime avait fait quelque chose de mal ou possède un trait de personnalité négatif qui encourage l'agression ; sinon pourquoi un groupe entier rejetterait-il cette personne ? »* (Garandeau et Cillessen 2006, p. 620). Notre résultat sur la justification de l'utilisation de l'agression indirecte par « vengeance » rejoint également le concept de désengagement moral (Bandura). Cela voudrait donc dire que l'agression indirecte est, comme le harcèlement scolaire « significativement liée au *Désengagement Moral »* (par exemple Gini, Pozzoli et Hymel (2014) cité par Hymel & Bonanno, 2014, p. 280). Appuyant de ce fait le propos de Taki (et *al.,* 2008, p. 6) quand il dit que lorsqu'il y a des agressions directes, cela signifie qu'il y a de l'agression indirecte depuis longtemps.

Les autres motifs peuvent éventuellement aller dans le sens de l'hypothèse d'Olweus (1991) où l'agresseur vise des victimes qui n'ont potentiellement pas « provoqué ». Ces motifs peuvent également épouser plusieurs caractéristiques des groupes harcelants dont la valorisation des relations pyramidales. Les élèves qui agressent sont souvent différents d'un motif à l'autre. De fait, 71 élèves différents ont donné un total de 164 citations.

Résumé discussion. Notre résultat indique qu'un nombre important (**25.4%**) d'élèves utilisent l'agression indirecte pour se « venger ». Il y a peut-être dans ces résultats des enfants qui ont n'ont pas été honnêtes et ont nié faire de l'agression indirecte. Nous retrouvons ici l'information quantitative indiquant que les agresseurs s'attaquent à des victimes ayant fait quelque chose de répréhensible (Garandeau et Cillessen) et n'ayant pas fait quelque chose de répréhensible (Olweus).

[111] The illusion of the single targe (Schuster, 1999).

- Une phrase inspirée par cette recherche

Enfin, nous pourrions ici compléter la phrase commencée un peu plus haut : « tout le monde le fait, parfois, pour se défendre quand quelqu'un nous embête et que personne n'intervient ! ».

4.3.4 Attaque préparée en secret : stratégie de camouflage

Les recherches montrent que l'utilisation de l'agression indirecte permet d'agresser tout en « restant cachés » et *non identifiés* (Björkqvist, et al., 1992 ; Lagerspetz, et al., 1988 ; Salmivalli et al., 1996), voire invisible (Garandeau et Cillessen, 2006 ; Attar-Schwartz, 2018) afin « *d'éviter la contre-agression »* (Björkqvist, Österman, et Lagerspetz, 1994).

Pour explorer cette dimension, nous nous sommes inspirés des questions dans la Trousse de prévention et dans le questionnaire de Björkqvist et *al.,* 1992 et de Debarbieux, 2009.

Voici donc les questions :

- « Il t'est déjà arrivé de participer à un complot contre une personne (p. ex. en donnant rendez-vous à une personne et ne pas te rendre à ce rendez-vous) ? »,
- « Tu as déjà fait en sorte que la faute retombe sur une autre personne que toi ? »,
- « Tu as déjà demandé à des amis d'exclure une personne de ton groupe ? »,
- « Tu as déjà essayé de faire du mal à quelqu'un en lui volant son ami ? »,
- « Tu t'es déjà moqué d'un élève parce qu'il était seul à la récréation ? »,
- « Tu as déjà raconté à d'autres un secret que l'on t'avait confié ? ».

Résultats : agressions indirectes préparées en secret

Agression indirecte fomentée	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Complot contre une personne	90.5% (172)	8.9% (17)	0.5% (1)	0%
Jeter la faute sur une autre personne	73.7% (140)	23.2% (44)	1.6% (3)	1.6% (3)

Demander aux amis d'exclure une personne	80.6% (154)	18.3% (35)	0.5% (1)	0.5% (1)
Voler un ami à la victime	95.8% (183)	4.2% (8)	0%	0%
Se moquer d'un élève seul	88.9% (168)	10.6% (20)	0.5% (1)	0%
Raconter le secret d'une personne	80.5% (153)	17.9% (34)	1.1% (2)	0.5% (1)
Colporter des ragots	87.4% (166)	12.6% (24)	0%	0%
		182		

Total des élèves qui préparent des agressions en secret « parfois » : 92 élèves différents ont donné un total de 182 citations.

Agresseur indirect et genre	Fréquence	Fille	Garçon
Colporter des ragots	« parfois »	13	10
	« souvent »	0	0
	« très souvent »	0	0
	« jamais »	76	88

Voici donc l'analyse des agressions indirectes préparées secrètement :

La première analyse que nous pouvons faire de ce tableau tient du fait que l'agresseur indirect qui prépare ses agressions en secret semble bénéficier d'une panoplie plus importante de stratégies d'agression et de manières de faire du mal à une personne. Les stratégies qui sont présentées ici semblent diminuer encore plus le risque de se faire prendre ou de provoquer la contre-attaque. Voyons ce qu'en dit la recherche.

Agression préparée secrètement. Les recherches sur l'agression indirecte avec les populations adultes montrent que les personnes ont différentes stratégies pour agresser tout en restant cachées (Kaukiainen et *al.,* 2001 cité par nous au chapitre 2, 2.1.1 Stratégie de camouflage). Ces mécanismes sont difficiles à débusquer chez les adultes. Les stratégies de camouflage présentées ici semblent plus adaptées à l'âge de notre échantillon. Notre

expérience clinique et surtout notre expérience de parents accompagnateurs dans les sorties scolaires avec nos enfants nous ont régulièrement données l'occasion d'être témoins de ces comportements. Dès la première année de maternelle, nous entendions des enfants dire à leurs camarades : « on ne joue plus avec elle/lui », « nous allons tous la/le frapper chacun à notre tour », « nous allons dire à la maîtresse qu'il/elle m'a poussé [alors que c'est faux] » car parfois celui qui se faisait pousser avait préalablement tenté d'arracher le jouet de l'enfant qui l'avait poussé, etc.

Les études montrent que les enfants apprennent que l'agression indirecte suscite rarement des réactions de la part des enseignants ou des parents (Owens, Shute & Slee, 2000 in Verlaan, 2007, Guide pédagogique p. 11). Des recherches montrent également que les enfants prennent en considération *« les réactions des adultes à leur comportement d'agression »* (Maccoby, 1998 ; Thorne & Luria, 1986 et Underwood 2003 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Les enfants peuvent également compter sur les films pour enfants : par exemple, les films de Walt Disney ont beaucoup de scènes de violence et d'agression indirecte, Coyne et Whitehead (2008). « Plus l'enfant grandit, plus il développe la maîtrise du langage » (Tremblay, 2008) Les adultes ayant la charge des enfants n'ont pas conscience de cette forme d'agression (Xie et al., 2002). Laissant de ce fait, une liberté beaucoup plus grande à l'enfant pour développer et perfectionner ce type d'agression.

Les questions de cette section sont inspirées de la Trousse de prévention de l'agression indirecte (Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 16-19), de la question de victimation de Debarbieux (2012) et du questionnaire sur l'agression directe et indirecte (DIAS, Björkqvist et *al.,* 1992).

Nos résultats montrent ici aussi que sur les 182 citations, un nombre important et différent d'élèves (92) prépare « parfois » des agressions indirectes secrètement. Nous constatons que beaucoup d'élèves différents pratiquent les différentes formes d'agressions. Ainsi, beaucoup des élèves qui font « parfois » des complots contre une autre personne ne sont pas les mêmes que ceux qui font en sorte que « la faute retombe sur un autre élève » et ainsi de suite.

Cette notion nous semble importante et contribue très certainement à la sensation que tout le monde fait de l'agression.

En résumé. Les formes d'agressions préparées en secret sont plus nombreuses et plusieurs élèves les pratiquent « parfois ».

Discussion. Lors de l'expérimentation, des groupes d'élèves ont admis faire en sorte d'exclure des enfants qui les embêtaient. Comme elles le disaient : « depuis le primaire elle nous embête. Nous le disons, mais rien ne change ». « Plusieurs adultes ont tenté d'intervenir mais ça n'a rien donné ». « Nos parents nous ont dit de ne plus lui parler, de ne plus s'en occuper ».

Le fait que beaucoup d'enfants utilisent l'agression indirecte peut donc être un révélateur des établissements où les enfants sont laissés à eux-mêmes, des établissements qui ne gèrent pas assez finement les interactions entre élèves et où règne le laisser-faire de la différence et de l'ostracisme. Dans la mise en scène présentée dans la « Mise en situation » (La Trousse de Prévention, Cahier de l'élève, p. 12-14), les comportements d'agression indirecte présentés sont clairement la conséquence d'un désir de vengeance provoqué par l'impression, à tort, d'avoir été trahi par son meilleur ami.

- Une phrase inspirée par cette recherche

Ainsi, sans perdre évidemment de vue les nuances, la dernière mouture de notre phrase synthétisant nos résultats à cette étape serait : « tout le monde le fait parfois, tout en essayant de ne pas se faire prendre, pour se défendre quand quelqu'un nous embête ou que nous avons l'impression que quelqu'un nous embête et que personne n'intervient ! ».

4.4.4 Agression indirecte préparée secrètement : nombre d'amis et genre

Compte tenu de la faible quantité d'élèves dans chaque catégorie, que ce soit de groupe d'amis ou de genre, nous ne voyons pas d'analyse pertinente à réaliser ici.

Les élèves ayant indiqué utiliser ces formes d'agression « parfois » sont toujours les élèves ayant plus de 10 amis et la proportion entre garçon et fille est très équilibrée, sauf pour deux comportements.

Les particularités pour chaque question sont les suivantes :

Complot contre une personne	Les garçons utilisent « parfois » légèrement plus cette agression que les filles.
Jeter la faute sur une autre personne	Les garçons utilisent « parfois » légèrement plus cette agression que les filles. Les garçons utilisent « souvent » et « très souvent » cette forme d'agression plus que les filles.
Demander aux amis d'exclure une personne	Les filles utilisent « parfois » légèrement plus cette agression que les garçons.
Voler un ami à la victime	Garçon et fille utilisent autant l'un que l'autre cette agression.
Se moquer d'un élève seul	Idem.
Raconter le secret d'une personne	30 filles contre 13 garçons Pour une rare fois, un nombre un peu plus important d'élèves ayant 2 à 5 amis utilisent « parfois » cette agression.
Colporter des ragots	Garçons et filles utilisent autant l'un que l'autre cette agression.

L'essentiel de l'agresseur indirect

- Nos résultats révèlent la notion de « Faisceau d'agresseur indirect » où beaucoup d'élèves font « parfois » de l'agression indirecte.
- La non-gestion des interactions et des « petits » conflits favorise le développement de l'agression indirecte comme moyen d'autoprotection.
- Beaucoup d'élèves utilisent l'agression indirecte pour se venger. Aux dires de certains enfants, cela signifie aussi de se défendre.
- Les enfants admettent plus facilement leur utilisation de l'agression indirecte en l'absence de conflit.
- Les enfants admettent plus difficilement leur utilisation de l'agression indirecte lorsque les conflits ont éclaté.

- Les Responsables du projet disent qu'elles vont plus loin dans les discussions avec les enfants lorsqu'ils parlent des conflits, lorsqu'il n'y a pas de conflit ! Ces discussions nous permettaient de parler plus en détails des conflits et d'imaginer des manières de réagir satisfaisantes et de les prévenir.
- Lors d'un conflit : les élèves requalifient l'agression indirecte comme étant un simple moyen de « se défendre » car les adultes ne font rien nous disent-ils,
- Les filles utilisent l'agression indirecte pas beaucoup plus que les garçons.
- Les garçons utilisent plus l'agression indirecte lorsque la fréquence augmente. Cette différence est infime mais non moins présente.
- Les garçons disent rejeter dans le même genre plus que les filles.
- En revanche, les filles rejettent plus dans les deux sexes et dans l'autre sexe.
- L'agression indirecte préparée en secret semble offrir une plus grande variété de manière d'agresser.
- Enfin, nous dirions que « tout le monde fait de l'agression indirecte, parfois, tout en essayant de ne pas se faire prendre, pour se défendre quand nous avons l'impression que quelqu'un nous embête et que personne n'intervient ! ».

4.4 Victimes pour certains et enfantillages pour d'autres

Dans la section précédente, nos résultats montrent que beaucoup d'enfants font « parfois » de l'agression indirecte pour essayer de se défendre, sans se faire prendre, lorsque quelqu'un les embête et que personne n'intervient efficacement. Qu'en est-il maintenant pour les victimes ? Qui sont-elles ? Elles sont passives (Olweus, 1991 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620) ou agressives (Garandeau et Cillessen, 2006, p. 620). De fait, « *l'agression indirecte a surtout retenu l'attention des cliniciens et des chercheurs parce que cette forme insidieuse de violence entraîne des blessures psychologiques et sociales importantes* » (Click & Bigbee, 1998; Crick, Bigbee & Howes, 1996 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 16). Voici donc les résultats de l'auto-évaluation des élèves concernant leur victimation de l'agression indirecte.

La première section (4.4.1 Victimations invisibles mais potentiellement contestables) porte sur des agressions subies par les victimes, à leur insu, mais qu'elles peuvent reprocher à l'agresseur si elles en prennent conscience et donc leur permettre « la contre-attaque ». Objectivement, la victime peut reprocher à l'élève de lui donner un surnom méchant, de la rejeter, de lui voler son ami, de colporter des ragots et de raconter son secret. Certaines des accusations et de ces contre-attaques peuvent être contestées par l'agresseur mais la responsabilité de ce dernier peut être engagée dans des environnements valorisant des relations respectueuses des individus.

La seconde section (4.4.2 Les victimations potentiellement visibles mais difficilement contestables) porte sur des agressions subies par les victimes, qu'elles peuvent difficilement reprocher à l'agresseur. Bien qu'elles soient plus visibles, les motivations le sont parfois beaucoup moins. Ce fonctionnement de repli et de la peur de l'autre est souvent celui des témoins/complices s'étant fait berner (biais cognitifs) par les arguments de l'agresseur indirect. Objectivement, la victime peut reprocher aux élèves de l'ignorer, de s'éloigner, d'être regardée avec mépris ou que l'on se moque d'elle. Les victimes peuvent demander aux agresseurs pourquoi ils agissent ainsi mais souvent ces derniers ne le savent pas très bien eux-mêmes.

4.4.1 Résultat – Victimations invisibles mais potentiellement contestables

Cette section détaille une partie des réponses des élèves aux questions portant sur l'auto-analyse de leur victimation de l'agression indirecte. Pour cette section, nous nous sommes inspiré des questionnaires d'auto-analyse de la victimation de harcèlement au collège (Debarbieux, 2009), de la Trousse de prévention (Verlaan, 2007), et du questionnaire autorapporté sur l'agression directe et indirecte (Björkqvist et *al.* 1994).

Voici donc les questions retenues pour notre analyse et dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

- « Depuis le début de l'année scolaire est ce qu'on t'a donné un surnom méchant? »
- « On a déjà volé un de tes meilleurs amis pour te blesser? »,
- « Tu as déjà découvert que l'on racontait des mensonges, des ragots, des rumeurs sur toi? »,

- « Tu as déjà découvert qu'un ami avait raconté un secret que tu lui avais confié? »,

Voici donc les résultats et les analyses des réponses aux questions sur le fait d'être victime d'agression indirecte :

Résultats : victime d'agression indirecte basée sur des faits objectifs

Victime d'Agression indirecte	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Surnom méchant	70.7% (135)	22.5% (43)	4.7% (9)	2.1% (4)
Se faire voler son/sa meilleur (e) ami(e)	83% (156)	14.9% (28)	1.6% (3)	0.5% (1)
Victime de ragots	68.8% (130)	26.5% (50)	3.2% (6)	1.6% (3)
On a raconté tes secrets	69.7% (128)	28.5 (54)	2.6% (5)	1.1% (2)

Analyse : victime d'agression indirecte dont l'enfant peut avoir conscience (ou manifeste)

Agression indirecte manifeste. Nous ne trouvons pas de recherches portant uniquement sur les victimes d'agression indirecte. Les chercheurs se réfèrent régulièrement aux études de Xie et *al.,* (2002) pour expliquer que les enfants victimes d'agression indirecte sont capables d'identifier leur agresseur (Xie et al., 2002 cité par Garandeau et Cillessen, 2006). Ces recherches portent toutefois sur l'agression physique et sociale. Les études sur le harcèlement indiquent que les victimes sont généralement des personnes seules (Debarbieux, 2018). Environ 10% de la population a déjà subi du harcèlement et 5% en a subi plusieurs fois. Les études prenant en compte l'agression directe et indirecte montrent qu'il y a environ 12% de victimes dans une situation de harcèlement (Salmivalli et al., 1996 cité par Salmivalli, Conférence at Dartington Social Research Unit, novembre 2011)[112].

[112] Salmivalli (2011) récupéré sur Internet le 24/08/2018 à 16h21 : http://www.kivaprogram.net/delaware/media, diapo situé à 10:51 de la vidéo.

Nous avons vu dans la section précédente que beaucoup d'enfants utilisent « parfois » l'agression indirecte. Voyons maintenant ce que les élèves ont à nous dire sur la position de victime.

Victimation visible pour certains et invisible pour d'autres. Le fait d'adresser des surnoms ou de les recevoir est perçu comme une agression pour certains enfants et comme un jeu pour d'autres. Lors de l'enquête, des enfants disent parfois recevoir des surnoms un peu méchants mais que cela « fait partie d'un jeu ». Dans le questionnaire, ces enfants ont décidé de répondre « qu'ils ne recevaient pas de surnoms méchants ». Une partie des réponses « jamais » est donc composée d'enfants qui reçoivent des surnoms mais qui ne sont pas méchants pour eux. Comme nous disent certains adultes, ayant la charge de s'occuper des enfants (enseignant, éducateurs sportifs, etc.) : « ce ne sont que des enfantillages », « Ce n'est pas grave, il faut qu'ils (les enfants) apprennent à passer par-dessus », « qu'ils apprennent à se défendre », etc. C'est d'ailleurs, ce que les enseignants se font répondre par les élèves quand ils leur demandent d'arrêter les moqueries et les humiliations au collège. Certains adultes nous expliquent que la moquerie est une marque d'affection : plus on aime, plus on se moque.

Surnoms méchants. Nous pouvons constater que les élèves considérant recevoir un surnom méchant (notre étude 6.8% souvent et très souvent) sont moins nombreux que dans certaines recherches (16% souvent et très souvent, Debarbieux, 2011, p. 34). A cette question, ils sont 22.5% à dire qu'ils ont déjà reçu « parfois » un surnom méchant. Les souffrances générées par les surnoms méchants adressés à nos jeunes patients par leurs pairs ou par les enseignants sont régulièrement exprimés lors de nos consultations. Ils sont donc nombreux à ne pas recevoir de surnoms méchants ou à considérer cette pratique comme un jeu (70.7% soit 135 élèves). Ainsi pour mieux saisir la proportion d'enfants qui ne considèrent pas ce fonctionnement comme un jeu et la dimension indirecte, nous avons posé la question pour savoir comment l'élève apprend son surnom.

La question est :

- « Si quelqu'un t'a donné un surnom méchant : 1. il te l'a dit directement, 2. un ami te l'a rapporté, 3. tu l'as découvert par un moyen électronique ».

Résultats : Prise de conscience du surnom reçu

Victime d'Agression indirecte	L'apprend directement par la personne	L'apprend par un ami	L'apprend par un moyen électronique	Jamais
Découvre son surnom	26.0% soit 47 élèves	9.9% soit 18 élèves	2.1% soit 4 personnes	112
	69 élèves			

Analyse : Prise de conscience du surnom donné

Nous constatons qu'à cette question les élèves ne se sont pas demandé si c'était « méchant » ou « pas méchant » de recevoir un surnom. Nous pouvons constater qu'il y a plus d'enfant dans le tableau ci-dessus qui disent « découvrir leur surnom méchant » (69 élèves) comparé aux enfants qui disent « avoir un surnom méchant » (56 élèves), dans le tableau de la page 207. Dans le tableau ci-dessus, nous demandions aux enfants de dire « comment ils ont appris leur surnom méchant » alors que dans la question précédente (tableau page 207), nous demandions s'ils avaient un surnom méchant. La variable « méchant » semble jouer un rôle dans la différence de ces deux résultats.

Nous constatons également que le phénomène de surnom semble être un phénomène davantage « direct » car plusieurs élèves disent apprendre leur surnom directement par la personne. Nous pouvons toutefois constater une partie indirecte de cette victimation du fait que certains élèves l'ont appris par « un ami » (9.9%) ou par « un moyen électronique » (2.1%). Nous pouvons donc dire que les enfants ayant la sensation de recevoir des surnoms méchants depuis le début de l'année, concernent 12% des enfants.

Nous découvrons un phénomène particulièrement intéressant lorsque nous croisons la découverte de son surnom avec le genre (voir le tableau ci-dessous). Il y a deux fois plus de garçons que de filles qui apprennent directement l'existence de leur surnom. Il y a une proportion à peu près égale qui apprend son surnom « grâce » à un/une ami(e). Nous ajoutons des guillemets à « grâce » car malgré le fait que cet ou cette ami(e) cherche à aider la victime,

il semble semer une toxine à l'intérieur de la victime qui fera lentement son effet. Comme si le fait d'apprendre que l'on dise du mal contre soi plaçait la victime dans une analyse continuelle cherchant à confirmer l'information transmise, ainsi que nous l'explique le concept de la dissonance cognitive.

Ce résultat nous suggère différentes analyses : Il se peut que ce chiffre comprenne des garçons qui aiment se donner des surnoms ; que les filles n'aiment pas ce genre de joutes verbales; ou que les filles ont une préférence pour l'agression indirecte de cette nature.

Résultat : prise de conscience du surnom et genre

Il/elle te l'a dit directement	17 Filles (9.4%) et 30 garçons (16.7%)
Un ami te l'a rapporté	10 Filles (5.6%) et 8 garçons (4.4%)
Découvert par un moyen électronique	3 Filles (1.7%) et 1 garçon (0.6%)

Se faire voler son ou sa meilleure ami (e)

Nous ne trouvons pas de résultats de recherche sur cette variable. Toutefois, il faut se rappeler que l'un des mécanismes de l'agression indirecte consiste à convaincre les gens de rejeter la victime. Voler l'ami est un moyen pervers mais terriblement efficace pour atteindre cet objectif et infliger des douleurs à la victime. Comme pour la question sur le rejet, lorsque nous avons interrogé les élèves sur le vol des amis, ils ont rapidement évoqué le fait qu'ils ne pouvaient pas toujours avoir conscience d'un tel mécanisme. Les résultats indiquent que les filles sont davantage concernées par ce genre de victimation que les garçons. Ainsi, la proportion de filles (22.5%) qui se fait voler « parfois » son ami est statistiquement significatif. La dépendance est significative. chi2 = 10,72, ddl = 3, 1-p = 98,66%.

Résultats : Se faire voler son ami et genre

Se faire voler un ou une ami(e) et genre	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Garçon	46.6% (89)	3.7% (7)	1% (2)	0%
Fille	34% (65)	10.5% (20)	0.5% (1)	0.5% (1)

Analyse : Se faire voler son ami.

L'ostracisation invisible semble autoriser des modes opératoires plus complexes et plus pernicieux. Voler les amis, parfois les meilleurs, semble donc être l'un des mécanismes de l'arsenal de l'agression indirecte. Nous recevons régulièrement des enfants pour ce genre de souffrance. La blessure semble être d'autant plus profonde quand l'enfant est abandonné par un ami d'enfance.

Victime de ragots.

L'enquête sur la violence à l'école effectuée en France (Debarbieux, 2011) rapporte que les filles (55 %) sont plus souvent victimes de rumeurs et de médisances que les garçons (49 %). Voyons un peu ce qui ressortira de notre enquête sur cette thématique. Ils sont assez nombreux à avoir subi « parfois » des ragots (26.5% soit 50 élèves). Cette pratique semble être très répandue dans les groupes. La proportion filles (56%) / garçons (42%) ayant subi « parfois » des ragots de notre échantillon rejoint celle de Debarbieux. Toutefois, lorsque la fréquence est « souvent », garçons (50%) et filles (50%) sont au coude à coude et lorsqu'elle augmente à « très souvent » les garçons (100%) sont largement en tête devant les filles (0%).

Analyse croisée : victime et climat scolaire ; 2.6% d'élèves (soit 5 enfants) ayant subi « parfois » des ragots disent se sentir pas « très bien » dans leur classe. Ce lien entre cette victimation et le climat affiche une dépendance « très significative (chi2 = 28.9, ddl = 6, 1-p = 99.99% ». Ce résultat est « nettement supérieur à l'effectif théorique ».

Raconter un secret. Cette autre agression, totalement invisible, se produit très souvent dans les discussions consistant à parler contre les personnes. Cette pratique est très fréquente dans les conversions ou chaque participant semble devoir renchérir pour avoir la meilleure histoire

à raconter. Raconter le secret d'une personne semble avoir beaucoup d'effet sur l'auditoire, permettant ainsi la reconnaissance par ses pairs de la personne qui apporte cette information, comme une sorte de trésor de guerre. Cette pratique est très prisée et notre enquête montre que les filles (70.4%) la subissent « parfois » beaucoup plus souvent que les garçons (27.8%). La dépendance est très significative. chi2 = 20,04, ddl = 3,1-p = 99,98%. Ce résultat est d'ailleurs statistiquement très significatif. Le résultat des filles qui racontent « parfois » les secrets possède un effectif réel nettement supérieur à l'effectif théorique. Le résultat des garçons qui racontent « parfois » les secrets possède un effectif réel nettement inférieur à l'effectif théorique.

4.4.2 Analyse croisée – Victimation : nombre d'amis et genre

Nous avons croisé les résultats sur les victimes d'agression indirecte basée sur des faits objectifs de la présente section avec la question sur le nombre d'amis (voir en annexe). Ces résultats indiquent deux dimensions très intéressantes. Nous découvrons que les groupes de « 10 amis et plus » sont les plus protecteurs, si l'on peut en juger par le nombre important de cette catégorie disant ne « jamais » être agressé. Par ailleurs, nous découvrons que c'est également dans cette catégorie de 10 amis ou plus que les enfants se disent le plus victimes « parfois ».

Lorsque nous croisons ces victimations avec le genre, nous observons une proportion similaire de garçons et de filles concernés. Les trois résultats ressortant du lot sont les victimations par le fait « de subir des ragots », « se faire voler son/sa meilleur (e) ami(e) » et « on a raconté tes secret ». Les garçons sont légèrement plus souvent « parfois » victimes de « ragots » que les filles. Alors qu'ils sont presque trois fois plus « parfois » victimes de « vol d'amis » que les filles et plus de deux fois plus « parfois » victimes de « raconter leur secret ». Ces répartitions garçons/filles respectent la proportion identifiée par les témoins d'agression indirecte entre pairs.

Ce résultat interroge les résultats de la recherche prétendant que les filles utilisent normalement davantage l'agression indirecte que les garçons (Björkqvist et *al.,* 1992 cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 13). Il est à noter que ces recherches interrogent dans le même questionnaire l'agression indirecte, l'agression physique et l'agression verbale.

Victimation : comportements objectifs et nombre d'amis

Victimation comportements objectifs et nombre d'amis	Fréquence	1 – 2 amis	2 – 5 amis	5 à 10 amis	10 amis et +
Surnom méchant	« jamais »	1.6% (3)	8.9% (17)	12.1% (23)	**47.9% (91)**
	« parfois »	0%	4.2% (8)	4.7% (9)	**13.7% (26)**
	« souvent »	0%	0.5% (1)	1.1% (2)	3.2% (6)
	« très souvent »	0%	0%	0%	0%
Victime de ragots	« jamais »	1.1% (2)	10.6% (20)	12.8% (24)	**44.1% (83)**
	« parfois »	0.5% (1)	3.2% (6)	3.7% (7)	**19.1% (36)**
	« souvent »	0%	0%	0.5% (1)	2.7% (5)
	« très souvent »	0%	0%	0.5% (1)	1.1% (2)
Se faire voler son/sa meilleur (e) ami(e)	« jamais »	1.1% (2)	11.2% (21)	15% (28)	**55.6% (104)**
	« parfois »	0.5% (1)	2.1% (4)	2.7% (5)	9.6% (18)
	« souvent »	0%	0%	0%	1.6%
	« très souvent »	0%	0%	0%	0.5% (1)
On a raconté tes secrets	« jamais »	1.1% (2)	8.5% (16)	11.7% (22)	**46.3% (87)**
	« parfois »	0.5% (1)	4.8% (9)	4.8% (9)	**18.6% (35)**
	« souvent »	0%	0.5% (1)	1.1% (2)	1.1% (2)
	« très souvent »	0%	0%	0%	1.1% (2)

Nous remarquons que les enfants déclarant avoir un groupe de « 10 amis et + » représentent le plus grand pourcentage d'enfants déclarant ne « jamais » subir les différentes formes d'agression indirecte et le plus grand pourcentage d'enfants déclarant subir « parfois » les différentes formes d'agression indirecte.

Victimation et genre

Victimation objective et genre	Fréquence	Garçon	Fille
Surnom méchant	« jamais »	35.6% (67)	34.6% (65)
	« parfois »	12.8% (24)	10.1% (19)
	« souvent »	2.7% (5)	2.1% (4)
	« très souvent »	1.6% (3)	0.5% (1)
Victime de ragots	« jamais »	37.6% (70)	31.2% (58)
	« parfois »	11.3% (21)	15.1% (28)
	« souvent »	1.6% (3)	1.6% (3)
	« très souvent »	1.6% (3)	0%
Se faire voler son/sa meilleur (e) ami(e)	« jamais »	46.6% (89)	34% (65)
	« parfois »	3.7% (7)	10.5% (20)
	« souvent »	0.5% (2)	0.5% (1)
	« très souvent »	0%	0.5% (1)
On a raconté tes secrets	« jamais »	39.8% (76)	26.9% (50)
	« parfois »	7.9% (15)	19.9% (38)
	« souvent »	2.6% (5)	0%
	« très souvent »	0.5% (1)	0.5% (1)

Transition.

Les victimes n'ont souvent pas conscience des agressions présentées dans la précédente section. La prochaine section donne les résultats de la propagation de ces campagnes de dénigrement, de stigmatisation et de rejet préparées en secret.

4.4.3 Les victimations potentiellement visibles mais difficilement contestables

Véritable point de départ de l'agression indirecte, ces mécanismes d'agression indirecte rendent compte du succès de l'argumentaire développé par l'agresseur pour convaincre son auditoire sans se faire soupçonner d'être un agresseur (Kaukiainen et *al.,* 2001). C'est la concrétisation de la réussite de l'entreprise de stigmatisation et de dénigrement présentée dans la section précédente. Les gens commencent à agir différemment, souvent malgré eux, avec la victime. La victime est alors « témoin » de comportements incompréhensibles, comme par exemple des personnes qui se détournent lors de son passage, générant différentes douleurs et conséquences psychologiques. La victime finit alors par se sentir seule contre tous et par se dire que c'est sûrement de sa faute (« It Must Be Me »).

Certains de nos patients nous partagent leur sentiment de mal-être lorsqu'ils se rendent dans des lieux fréquentés par une personne « susceptible » d'être un agresseur indirect ou quand ils côtoient des groupes de personnes qui connaissent par ailleurs le « possible » agresseur indirect.

Nos patients nous décrivent alors des impressions vagues, diffuses ou confuses d'un changement dans la réaction des gens. Comme indiqué par certaines études (Garandeau et Cillessen, 2006), ce malaise est provoqué parfois par une sorte d'impression que « tout le monde est de mèche avec l'agresseur ». Comme le disent Garandeau et Cillessen, la victime éprouve la sensation que *« chaque personne qu'elle rencontre est potentiellement un agresseur ».* Ce mécanisme génère une sensation d'être seul contre tous. Il donne tout son sens à l'affirmation qu'« il faut tout un village pour agresser un enfant » (ou un adulte) ![113]

De très jeunes enfants expliquent très clairement des somatisations ou des petites modifications dans la réaction des gens de leur entourage social, que ce soit des pairs ou des adultes en position d'autorité. Les enfants nous racontent que leurs copains ou maîtresse (ou maître) ne les regardent plus de la même manière, ne leur posent plus les mêmes questions. Les enfants peuvent faire la différence par exemple entre le fait qu'on leur demande « ça va mieux ?! », au lieu de demander « Comment ça va? ». On leur pose des questions qui parfois les mettent mal à l'aise, comme un enfant qui me racontait sa douleur de voir l'étonnement

[113] Film Spotlight de Tom McCarty, 2015.

de ses camarades lorsqu'ils l'ont revu en début d'année! « Ha! Tu habites encore ici, toi ? », etc.

Les victimes ne savent toutefois pas ce qu'il y a derrière ces réactions et n'ont souvent pas connaissance de tout ce qui a été dit sur elles par toutes les personnes qui connaissent, ou pas, l'agresseur. Les patients nous disent avoir parfois l'impression d'intégrer une discussion dans laquelle ils n'étaient pas présents au début de celle-ci ou pendant que les autres parlaient de lui/elle. De toute évidence, son interlocuteur sait des choses ou a déjà un avis sur quelque chose qui le/la concerne mais il ne le dit pas de manière explicite. Il semblerait que plus il y a de personnes qui ostracisent une personne dans un groupe, moins ils ont besoin de parler pour faire comprendre qu'il vaut mieux s'éloigner. Les émotions et cognitions de la personne deviennent alors problématiques, parfois très problématiques. Notre expérience clinique nous apporte continuellement des exemples de l'extrême puissance destructrice du stress et de l'effondrement (Burn Out) générés par cette propagation de l'agression. « *Il y a une relation linéaire entre le Burn Out [aussi pour les enfants], état dépressif et suicide* » (Granger, 2018)[114]. Cyrulnik a d'ailleurs introduit en France quelques éléments des recherches scientifiques internationales dans son livre sur le sujet (Cyrulnik, 2011).

Nous avons développé ici des questions originales basées sur notre expérience clinique et notre réflexion basée sur la littérature scientifique.

[114] Dr Bernard Granger, téléchargé sur Internet le 02/09/2018 à la position 23:50 de la vidéo à l'adresse suivante : https://www.youtube.com/watch?v=7prMQhYWU20.

Voici les questions que nous utiliserons pour investiguer cette réalité subjective de manière objective ; nous avons formulé des questions que nous pourrions regrouper sous l'appellation de « victimation subjective ou sans compréhension » :

- « Est ce que tu as déjà eu l'impression d'être ignoré dans un groupe ? »,
- « Est ce que tu as déjà eu l'impression que les gens s'éloignent de toi ou partent quand tu arrives à un endroit ? »,
- « Est ce que tu as déjà eu l'impression qu'une personne te regardait avec mépris ? »
- « Est ce que tu as déjà eu l'impression qu'on se moquait de toi ? ».
- « Tu as déjà été rejeté par des élèves au collège? »,

Résultat – victimation subjective ou sans compréhension

Victimation plus subjective	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total
Impression d'être ignoré	62.1% (118)	29.5% (56)	5.3% (10)	3.2% (6)	(72)
Impression que les gens s'éloignent	70.2% (132)	23.9% (45)	3.7% (7)	2.1% (4)	(56)
Impression qu'on me regarde avec mépris	61.9% (117)	31.2% (59)	3.2% (6)	3.7% (7)	(72)
Impression qu'on se moque de moi	52.9% (101)	31.9% (61)	8.4% (16)	6.8% (13)	(90)
Déjà été rejeté	68.3% (129)	23.3% (44)	6.3% (12)	2.1% (4)	(60)

Analyse – victimation subjective ou sans compréhension

Lorsqu'un groupe dans son ensemble reproche quelque chose à une personne, même à tort, elle finira par donner raison au groupe et elle va « s'auto-accuser (Heider, 1958). De fait, la recherche montre que la *« souffrance psychologique de la victime sera d'autant plus profonde si elle se blâme »* (Graham et *al.,* 2009). Les recherches ont recensé *« des passages*

à l'acte suicidaire et des douleurs pouvant durer toute la vie » (Coyne & Whitehead, 2008, p. 384). Ces victimations sont très légères mais non moins perceptibles et non moins des agressions. L'enfant se sentira agressé « proportionnellement à la quantité de personnes » qui aura été convaincues par le « bourreau » ou par les différentes rumeurs. Cette contagion mobilise normalement les personnes qui auront été suffisamment dupes pour croire les propos du « bourreau » ou que ce dernier aura su identifier et stimuler les peurs de son auditoire concernant la « victime ». Véritable phénomène de « jeu du téléphone »[115] » ou du « lancement d'une mode », les arguments et observations du « bourreau » seront repris, déformés et amplifiés par « tout un chacun », comme bon leur semble.

Cette section est très importante car elle consiste à mesurer des ressentis provoqués par une dimension très subtile de l'agression indirecte. Nous utilisons des questions adressées aux victimes qui n'ont habituellement pas réellement conscience de ce qu'elles subissent. Souvent elles n'osent pas en parler. Nos patients ont conscience de ces agressions. Nous devons toutefois très régulièrement les aider à mettre en mot et en lien les douleurs et ces situations d'agression subtile. Sauf erreur de notre part, nous ne trouvons pas de résultats d'études sur ces dimensions cliniques. L'analyse de nos résultats sera donc essentiellement tirée de notre pratique clinique.

Si nous prenons l'ensemble des résultats du tableau ci-haut, nous retrouvons ici aussi le principe très important du « faisceau de victime ». Les réponses « parfois » pour chaque forme de victimation sont, ici aussi, conséquentes, plus de 20% (entre 23.9% et 31.9%). Des enfants différents ont subi chaque forme de victimation et au final, beaucoup d'enfants sont concernés « parfois » à différentes formes de victimation.

Nombre de citations :

- Il y a donc un total de 350 citations où des enfants expriment le fait d'avoir subi ces formes d'agression « parfois », « souvent » ou très « souvent ».
- Il y a 265 citations concernant le fait d'avoir subi « parfois ».

[115] Règles du jeu de la rumeur aussi appelé jeu du téléphone arabe : https://www.teteamodeler.com/activite/jeu/telephone-arabe.asp

Nombre d'enfants différents :

- Ils sont 137 élèves différents témoignant avoir été « parfois », « souvent » ou « très souvent » victimes de l'une de ces formes d'agression.
- Le nombre d'enfants différents ayant subi « parfois » l'une des formes de victimation est de 127 au total.
- Plusieurs enfants disent qu'ils ne se sentent « jamais » victimés (entre 61.9% et 70.2%). Mais ici aussi et très logiquement, ce ne sont souvent pas les mêmes qui répondent « jamais » à chaque question.

Lorsqu'un enfant rencontre un groupe où personne ne lui adresse la parole, les conséquences (internalisées ou externalisées) peuvent être très importantes. Ils sont relativement nombreux à subir « parfois » ces formes d'agression indirecte : « se sentir Ignoré », « qu'on s'éloigne d'eux », « qu'on les regarde avec mépris » ou « qu'on se moque d'eux ». Les enfants ayant subi ces formes d'agressions « souvent » ou « très souvent » sont majoritairement plus nombreux que les enfants ayant l'impression d'avoir subi des formes plus cachées d'agression indirecte (voir la section 4.4.1 Victimations invisibles mais potentiellement contestables). Aucun de ces scores n'est significativement élevé statistiquement.

Ces formes d'agressions sont directement perçues par la victime et souvent par la victime uniquement. La dimension indirecte vient du fait que le comportement des gens est causé par des discussions ayant eu lieu en amont, sans la présence de la victime. La victime ne sait donc pas ce qui lui est reproché et pourquoi les gens se détournent. Si la victime demande à une personne pourquoi elle part ou se détourne, cette personne aura du mal à lui expliquer ou lui dira qu'elle (la victime) se fait des idées ou encore qu'elle a le droit de se comporter comme bon lui semble. La recherche montre effectivement que l'agression indirecte est souvent ressentie uniquement par la personne concernée.

Le rejet. La sensation de rejet pourrait être un dénominateur commun aux autres sensations ci-dessus. Les recherches montrent que le *« rejet est une peur profondément ancrée chez la personne »* et qu'elle serait impliquée dans le fait que *« les élèves ne supportent pas la victime »* (Sutton & Smith, 1999 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615) même quand une « *majorité des étudiants ne pensent pas que l'intimidation est juste* (Boulton, Bucci, & Hawker, 1999; Rigby & Slee, 1991 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 615). Les études

sur l'agression indirecte montrent que la victime commence par ressentir une « confusion » (p. ex. « pourquoi arrêtent-ils de me parler ? », « Qu'est-ce que j'ai fait pour qu'ils me traitent ainsi ? ») ou par un « déni » (« ça ne m'atteint pas », « Leurs comportements ne me font pas mal »). La victime peut ensuite être envahie par une douleur psychologique, une impression paranoïaque et une certitude d'irréversibilité de la situation (Owens, Slee & Shute, 2000). Nous ne trouvons pas d'enquêtes uniquement sur l'agression indirecte et indiquant le nombre de victimes de rejet.

Le rejet est utilisé très tôt par les enfants. De fait, à la crèche et dès la première année de maternelle, nous pouvons entendre les enfants dire : « tu n'es plus mon ami » (rejet), « on ne joue pas avec lui/elle » (rejet préparé en secret), etc. Nous recevons un flot continu de demandes d'aide de la part des parents parce que leur enfant souffre de se faire ostraciser. La précocité de ce type d'agression est peut-être une piste de compréhension de la raison pour laquelle cette peur est si viscérale chez la personne. Par ailleurs, des enfants plus âgés (collège, lycée) souffrent parce qu'ils se font rejeter par leur ami d'enfance.

Nous constatons que le rejet est difficile à mesurer et les enfants disent spontanément qu'« ils ne peuvent pas savoir s'ils sont rejetés ». « Comment faire la différence entre une personne qui n'a plus envie d'être notre ami et une personne qui nous rejette ? ». « Si nous pouvons savoir qu'il n'est plus notre ami ou qu'il nous rejette, souvent nous ne pouvons pas savoir pourquoi il ne veut plus être notre ami ou qu'il nous rejette »[116]. Nous avons alors précisé dans le protocole qu'ils devaient dire s'ils avaient connaissance d'avoir été rejetés ou d'avoir eu la sensation d'être rejetés.

Le résultat (voir tableau plus haut) indique qu'un nombre conséquent d'enfants a l'impression d'avoir été rejetés (23.3% soit 44 élèves). Quand nous dépouillons les réponses à cette question, en fonction du genre des répondants, nous pouvons observer que le nombre de filles et de garçons ayant l'impression d'être rejetés est équivalent (tableau ci-dessous). Le nombre de « non réponses » était important à cette question (25 non réponses).

[116] Propos recueillis par des enfants des différents groupes interrogés lors de notre enquête.

4.4.4 Analyse croisée – Victimation : nombre d'amis et genre

Victimation et nombre d'amis.

Lorsque nous croisons ces variables de victimation avec le nombre d'amis, ici aussi les enfants ayant 10 amis et plus sont ceux qui disent se sentir les plus protégés. Le pourcentage des enfants se sentant « jamais » agressés est élevé pour chaque forme de victimation. Toutefois, les enfants ayant 10 amis et plus sont ceux qui disent le plus souvent se faire agresser « parfois »[117].

Il y a peu de différences entre garçons et filles dans ces formes de victimation. Les garçons sont un peu plus nombreux à sentir « très souvent » qu'on s'éloigne quand ils arrivent. Les garçons sont plus nombreux à se sentir « souvent » et les filles sont plus nombreuses à se sentir « très souvent » regardé avec mépris. Les garçons (30.3% soit 57 garçons) sont plus nombreux que les filles (21.8% soit 41 filles) à ne « jamais » avoir l'impression que l'on se moque d'eux.

Une autre particularité intéressante ressort des résultats de ces victimations. Les enfants ayant peu d'amis (1 à 2 et 2 à 5) affichent des résultats statistiquement significativement élevés quand ils ont été « souvent » et « très souvent » (idem que tout le temps) victimes (voir annexe). C'est donc dire qu'il y a une forte corrélation entre le fait d'avoir peu d'amis et de subir « souvent » et « très souvent » ces formes d'agression. Ce que nous n'avions pas dans les formes potentiellement plus secrètes mais plus objectives de la section précédente. Nous rejoignons donc ici les statistiques du harcèlement concernant le fait des victimes isolées (p. ex. Debarbieux, 2018).

Nous étudierons et croiserons plusieurs variables et intégrerons la notion donc de répétition pour approfondir cette piste.

Victimation et genre.

Lorsque nous croisons les deux variables victimations et genre, nous observons que les garçons semblent plus souvent « protégés » de ces agressions. Les garçons ne répondent jamais plus souvent que les filles.

[117] Tableaux en annexe.

Garçons et filles sont « parfois » victimes de manière proportionnelle (« Ignorer », « Être regardé avec mépris » et « On se moque »). Toutefois, les filles ont davantage l'impression que les garçons « qu'on s'éloigne d'elle » quand elles arrivent dans un groupe. Les filles et les garçons sont alternativement concernés par le fait d'être « souvent » et « très souvent » victimés. Toutefois, garçons et filles se sentent également « souvent » ou « très souvent » concernés par le fait « qu'on se moque d'eux ». Aucun des résultats n'est reconnu comme étant statistiquement significatif.

Résultat : rejet et genre

Déjà été rejeté	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Garçon	36.6% (68)	11.3% (21)	3.8% (7)	1.1% (2)
Fille	31.7% (59)	11.8% (22)	2.7% (5)	1.1% (2)

Nous avons posé une autre question en lien avec le rejet pour savoir si les élèves ont eu l'impression d'être rejetés par une personne du même genre. Nous observons (tableau ci-dessous) que les élèves ont l'impression d'être rejetés par des élèves du même genre qu'eux (22.9%, soit 38 élèves) et d'autres pas dans le même genre (10.8% soit 18 élèves). Ici nous observons un grand nombre de non réponses (25), possiblement révélateur de la difficulté pour les élèves de savoir s'ils ont été rejetés. En outre, beaucoup disent ne pas avoir été rejetés (62%). Pour paraphraser Debarbieux, nous dirions ici que les enfants interrogés ont l'impression « d'être rejeté dans leur genre » !

Résumé et discussion.

Contrairement à la recherche sur le harcèlement, les risques d'être victime « parfois » semblent être davantage liés au fait d'avoir beaucoup d'amis. Le nombre des élèves étant « parfois » victime est, selon nous, relativement important. Toutefois, le fait d'être victime à répétition indique une corrélation statistiquement significative avec le fait d'avoir peu d'amis. Les études sur l'agression indirecte indiquant le fait d'avoir peu d'amis ne parlent toutefois pas de la notion de répétition. Notre résultat semble donc un apport intéressant à cet effet. Ces notions ont d'ailleurs permis aux professeurs responsables de ce projet de découvrir qu'un

élève qui embêtait d'autres élèves se faisait également ostraciser par un groupe de bons élèves filles. Ces dernières utilisaient l'ostracisme pour se défendre contre les agressions de cet élève. Il était d'ailleurs identifié comme ayant une manière un peu compliquée (voire problématique) d'entrer en relation mais qu'il n'était pas méchant. Les enseignants avaient du mal à comprendre et à donner du sens au fait qu'il se plaignait de se faire rejeter. Cette notion leur a permis de mieux prendre en compte la complexité de ces relations et de mieux intervenir.

L'Essentiel de la victimation indirecte

Il y a les victimations invisibles mais potentiellement contestables

- Un ami a rapporté le surnom méchant de l'élève : proportionnellement entre filles (5.6%, soit 10) et garçons (4.4%, soit 8).
- Les surnoms sont perçus comme un jeu pour certains enfants.
- Il/elle te l'a dit directement concerne largement plus les garçons : 17 Filles (9.4%) et 30 garçons (16.7%)
- la proportion de filles (22.5%) qui se font voler « parfois » leur amie est statistiquement significative.
- La proportion filles (56%) / garçons (42%) ayant subi « parfois » des ragots de notre échantillon rejoint celle de Debarbieux (2011). Toutefois, lorsque la fréquence est « souvent », garçons (50%) et filles (50%) sont au coude à coude et lorsqu'elle augmente à « très souvent » les garçons (100%) sont largement en tête devant les filles (0%).
- Les filles (70.4%) sont davantage victimes de se faire raconter leur secret que les garçons (27.8%).

Il y a les victimations potentiellement visibles mais difficilement contestables

- Plusieurs élèves différents témoignent avoir été « parfois », « souvent » ou « très souvent » victimes d'au moins l'une de ces formes d'agression (« Impression d'être ignoré », « Que les gens s'éloignent », « Qu'on me regarde avec mépris », « Qu'on se moque de moi » et le « D'être rejeté »)

- La recherche montre que l’agression indirecte est perçue uniquement par la victime.
- Nos résultats montrent que les enfants déclarant avoir un groupe de « 10 amis et + » représentent le plus grand pourcentage d’enfants déclarant ne « jamais » subir les différentes formes d’agression indirecte et le plus grand pourcentage d’enfants déclarant subir « parfois » les différentes formes d’agression indirecte.

Résultat – impression d'être victimé et nombre d'amis

victimation subjective et nombre d'amis	Fréquence	1 – 2 amis	2 – 5 amis	5 à 10 amis	10 amis et +
Impression d'être ignoré	« jamais »	0%	6.3% (12)	11.6% (22)	**43.9% (83)**
	« parfois »	0.5%	6.3% (12)	5.3% (10)	**17.5% (33)**
	« souvent »	0.5% (1)	0.5% (1)	0.5% (1)	3.7% (7)
	« très souvent »	0.5% (1)	0.5% (1)	0.5% (1)	1.6% (3)
Impression que les gens s'éloignent	« jamais »	0.5% (1)	7% (13)	12.8% (24)	**49.7% (93)**
	« parfois »	0.5% (1)	5.3% (10)	4.8% (9)	**13.4% (25)**
	« souvent »	0.5% (1)	0.5% (1)	0.5% (1)	2.1% (4)
	« très souvent »	0%	0%	0%	0%
Impression qu'on me regarde avec mépris	« jamais »	0%	6.9% (13)	11.2% (21)	**43.6% (82)**
	« parfois »	1.1% (2)	4.8% (9)	5.9% (11)	**19.7% (37)**
	« souvent »	0.5% (1)	1.1% (2)	0.5% (1)	1.1% (2)
	« très souvent »	0%	1.1% (2)	0%	2.7% (5)
Impression qu'on se moque de moi	« jamais »	0.5% (1)	6.3% (12)	7.4% (14)	**38.4% (73)**
	« parfois »	0.5% (1)	3.7% (7)	8.9% (17)	**18.9% (36)**
	« souvent »	0%	2.1% (4)	1.1% (2)	4.7% (9)
	« très souvent »	0%	1.6% (3)	0.5% (1)	4.7% (9)
Déjà été rejeté	« jamais »	0.5% (1)	8% (15)	10.6% (20)	**48.9% (92)**
	« parfois »	0.5% (1)	2.1% (4)	5.9% (11)	**14.9% (28)**
	« souvent »	0%	2.7% (5)	1.6% (3)	2.1% (4)
	« très souvent »	0.5% (1)	1.1% (2)	0%	0.5% (1)

Résultat : Victimation subjective et genre

Victimation subjective et genre	Fréquence	Fille	Garçon
Impression d'être ignoré	« jamais »	27.3% (51)	34.8% (65)
	« parfois »	14.4% (27)	15.5% (29)
	« souvent »	3.7% (7)	1.1% (2)
	« très souvent »	1.6% (3)	1.6% (3)
Impression que les gens s'éloignent	« jamais »	30.3% (56)	40% (74)
	« parfois »	14.1% (26)	9.7% (18)
	« souvent »	2.2% (4)	1.6% (3)
	« très souvent »	0.5% (1)	1.6% (3)
Impression qu'on me regarde avec mépris	« jamais »	26.9% (50)	34.9% (65)
	« parfois »	17.7% (33)	14% (26)
	« souvent »	0.5% (1)	2.7% (5)
	« très souvent »	2.2% (4)	1.1% (2)
Impression qu'on se moque de moi	« jamais »	21.8% (41)	30.3% (57)
	« parfois »	18.1% (34)	14.4% (27)
	« souvent »	4.3% (8)	4.3% (8)
	« très souvent »	3.2% (6)	3.7% (7)
Déjà été rejeté	« jamais »	36.6% (68)	31.7% (59)
	« parfois »	11.3% (21)	11.8% (22)
	« souvent »	3.8% (7)	2.7% (5)
	« très souvent »	1.1% (2)	1.1% (2)

4.5 Conséquences d'une exposition fréquente … malgré les biais cognitifs

Si l'agression indirecte semble être fortement impactée par le nombre de personnes contaminées secrètement par la perception négative d'une victime, il semble y avoir quand même une notion de fréquence d'exposition. Nous avons effectivement découvert la notion de fréquence en lien avec les victimes d'agression indirecte subjective (impression d'être « Ignoré », « que les gens « s'éloignent », d'être regardé avec mépris »). Le nombre et le pourcentage d'enfants affectés par ces agressions sont très faibles mais statistiquement significatifs.

Nous avons donc eu l'idée de calculer la fréquence et les corrélations de plusieurs variables (ACP). L'étude systémique de plusieurs variables d'agression indirecte vise à découvrir des problèmes non visibles sans cette technique. Comme présenté dans le chapitre sur la problématique, notre objectif d'étudier quantitativement l'agression indirecte vise à mieux comprendre comment se lient et se combinent les manifestations d'agressions indirectes à partir des différents types d'exposition à l'agression indirecte, comme témoin ou dans le couple victime/agresseur. Quels sont les résultats que l'on peut obtenir quand nous croisons différentes variables en lien avec l'agression indirecte? Une corrélation est une dépendance réciproque de deux phénomènes qui varient simultanément, qui sont fonction l'un de l'autre, qui évoquent ou manifestent un lien de cause à effet. En statistique probabiliste, nous parlons de coefficient de corrélation, qui est un indice mesurant le degré de liaison entre deux variables (Petit Larousse, 2004).

Pour notre étude, nous utilisons un logiciel permettant de réaliser des analyses en composante principale permettant de calculer la corrélation de plusieurs variables (p. ex. les critères du climat scolaire et les différentes formes d'exposition à l'agression indirecte comme témoin, agresseur ou victime). Notre posture « d'apprenti chercheur » n'est pas simple à mettre en place pour apprendre l'utilisation de ce type de logiciel mais *« Fort heureusement, il n'est pas nécessaire de connaître […] pour comprendre le mécanisme d'une A.C.P. et donc pour l'utiliser correctement »* (Baccini, 2010, p. 6).

Pour relier ces indices et ces variables, nous procédons à une « Analyse en composante principale ». Ces opérations (mathématiques et statistiques) servent à savoir si les éléments étudiés sont corrélés ou non corrélés (Karlson, 1901, p. 566). A notre connaissance, peu d'études ont exploré le lien entre la fréquence d'une exposition directe à l'Agression indirecte

corrélée à la perception du climat scolaire (Janosz et *al.,* 2012). Voyons donc ce que les croisements de ces différentes variables ont à nous apprendre.

4.5.1 Présentation des variables multiples

Indice de Climat Multiple

Nous avons sélectionné les variables suivantes pour développer l'indice de climat multiple (ICM) : 1. « Es-tu bien dans ta classe? », 2. « Es-tu bien dans ton collège? », « L'ambiance entre les élèves est en général? », 10. « Tu te sens en sécurité à l'intérieur de ton collège? », 13. Les relations entre les élèves et la direction sont en général… » et 14. « Les relations avec la vie scolaire sont en général… ».

Indice de Témoin Multiple (ITM)

Nous avons sélectionné les variables suivantes pour développer l'indice de témoin multiple (ITM) : 6. « Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre des professeurs? », 7. « Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves? Et 8. « Il t'arrive de voir des élèves utiliser des moyens électroniques pour dire du mal contre d'autres élèves dans ton collège? ».

Nous avons regroupé les réponses à ces variables sous les appellations suivantes : pas témoin, peu témoin, souvent témoin et très souvent témoin.

Indice de Victimation Multiple (IVM)

Nous avons sélectionné les variables suivantes pour développer l'indice de victimation multiple (IVM) mixte : 24. « Tu as déjà été rejeté par des élèves au collège? », 29. « On a déjà volé ton meilleur ami pour te blesser? », 30. Tu as déjà découvert que l'on racontait des mensonges, des ragots, des rumeurs sur toi? », 31. « Tu as découvert qu'un ami avait raconté un secret que tu lui avais confié? », 32. « Est-ce que tu as déjà eu l'impression d'être ignoré dans un groupe? » et 35. « Est-ce que tu as déjà eu l'impression qu'une personne te regardait avec mépris? ».

Indice d'Agression Multiple (IAM)

Nous avons sélectionné les variables suivantes pour développer l'indice d'agression multiple (IAM) : 39. « Il t'est déjà arrivé d'ignorer une personne dans un groupe ? », 40. « Tu as déjà demandé à des amis d'exclure une personne de ton groupe ? », 43. « Tu as déjà rejeté verbalement et clairement une personne ? », 47. « Tu as déjà raconté à d'autres un secret qu'on t'avait confié ? », 50. « Tu as déjà fait en sorte que la faute retombe sur une autre personne que toi ? » et 54. « Est-ce que tu as déjà affiché une expression sur ton visage pour montrer à quelqu'un que tu le méprisais ? ».

4.5.2 Croisements de données ACP

Témoin d'Agression indirecte à répétition et Climat Scolaire

La recherche montre que le fait d'être témoins de violence et de harcèlement a un impact négatif sur le climat scolaire (p. ex. Janosz et al., 2012; Debarbieux, 2011, 2018). A notre connaissance, il n'y avait pas de chiffre pour l'agression indirecte. Lorsque nous relions l'Indice « Être témoin d'agression indirecte » avec l'indice de « Climat scolaire », nous pouvons voir très clairement dans le tableau ci-dessous que le fait d'être très souvent « témoin » d'agression indirecte est relié à la perception négative du « climat scolaire ». Ainsi, une partie des 191 élèves interrogés indiquent qu'ils ont une perception positive du « climat scolaire » quand ils ne sont « pas ou peu témoin ». Plus les élèves sont témoins d'Agression indirecte, plus les élèves disent ressentir un climat négatif. Nous retrouvons cette progression sur l'Axe 1 allant de la gauche (« pas ou peu témoin ») vers la droite du graphique (« très souvent témoin »). De manière plus spécifique, nous pouvons voir dans la loupe qu'il y a une forte corrélation entre le fait d'être exposé directement à l'agression indirecte « Très souvent témoin d'agression indirecte » et la perception négative des critères du climat scolaire. Cette progression dans la corrélation est uniquement visible grâce à l'ACP.

La dégradation du « Bien être dans son collège », de la « Sécurité à l'intérieur du collège », de la « Relation avec la vie scolaire » et de la « Relation avec la direction » du fait d'être « témoin d'agression indirecte » n'était pas visible avec la simple analyse croisée mais elle est ici clairement visible grâce à l'Analyse en Composante Principale.

Ainsi, le fait d'être exposé directement à l'agression indirecte est donc un facteur risque affectant de manière progressive et significative la perception du climat scolaire, du moins pour ce petit groupe d'élèves.

Témoin d'agression indirecte à répétition et climat scolaire

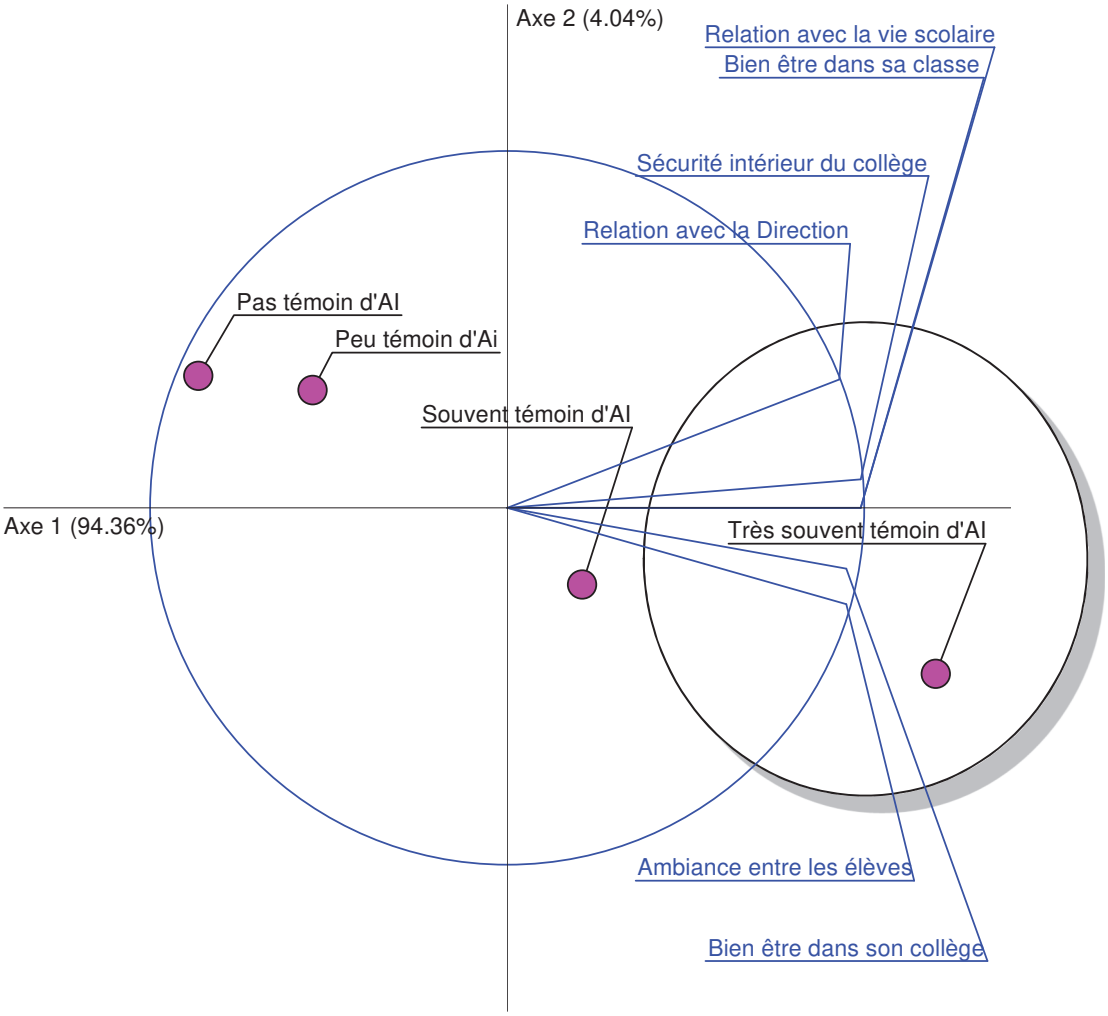


Figure 1. ACP – Témoin d'agression indirecte à répétition et climat scolaire

(Axe 1 = Fréquence d'être Témoin d'AI et Axe 2 = Climat scolaire)

Témoin d’agression indirecte à répétition et victimation

Nous souhaitons savoir comment se relie le fait d’être témoin et le fait d’être victime. La recherche parle souvent du couple victime / agresseur mais très peu du couple témoin / victime. Nous avons donc croisé les indices « Être témoin d’agression indirecte » avec celui de la « Victimation » multiple (IVM).

Nous pouvons donc découvrir la très forte corrélation entre le fait d’être « très souvent témoin d’agression indirecte » et la « Victimation ». En criminologie, l’autoprotection et la mise en place de stratégie de protection permettent de protéger l’individu de la victimation (Cusson, 2014, p. 125). Ainsi, l’agression indirecte semble induire un biais dans la capacité de chacun à ajuster la nature et l’intensité de sa propre protection à la nature et à l’intensité des risques perçus de victimisation (Cusson, 2014, p. 125).

Nous pouvons voir (dans la loupe) une certaine corrélation entre « on a déjà raconté un de tes secrets » et « on a déjà volé ton meilleur ami ». Nous voyons ensuite une très grande corrélation entre « on a déjà raconté des ragots sur toi » et « tu as déjà été ignoré dans un groupe ». Il y a enfin un dernier groupe de forte corrélation entre le fait d’être « victime d’ostracisme » et « ressentir du mépris par le regard ». Ces victimations importantes sont en lien avec le fait d’être très souvent témoin d’Agression Indirecte et inversement, fortement opposé à la variable « Pas témoins d’Agression Indirecte ».

Témoin d’agression indirecte à répétition et victimation

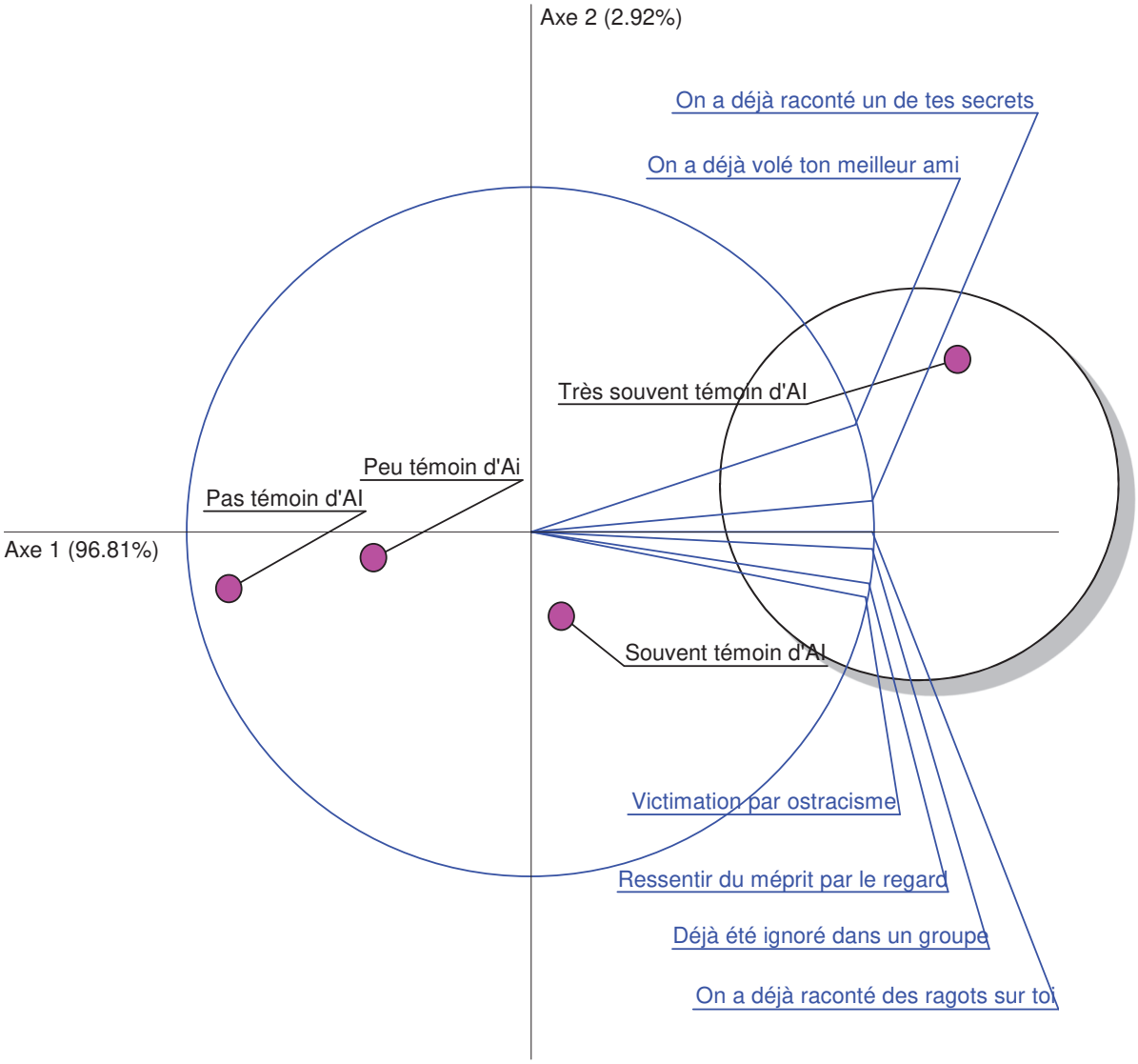


Figure 2. ACP - Témoin d’agression indirecte à répétition et victimation

(Axe 1 = Fréquence d’être Témoin d’AI et Axe 2 = Victimation)

Témoin d’agression indirecte et Agresseur Indirect

La recherche qui étudie simultanément les formes directes et indirectes d’agression montre différentes formes de participation de la part des témoins. Salmivalli parlent des « Témoins étrangers », des « Témoins renforçateurs » qui encouragent l’agresseur et des « Témoins agresseurs » qui se joignent à l’agresseur. D’autres recherches montrent également que les témoins interviennent peu et qu’ils ne condamnent pas forcément l’agresseur car ils se disent que la victime a « sûrement du faire quelque chose pour se faire agresser ».

Nous ne trouvons toutefois pas d’études sur la fréquence multiple « témoin » et « agresseur indirect ».

Témoin d’agression indirecte à répétition et agresseur indirect

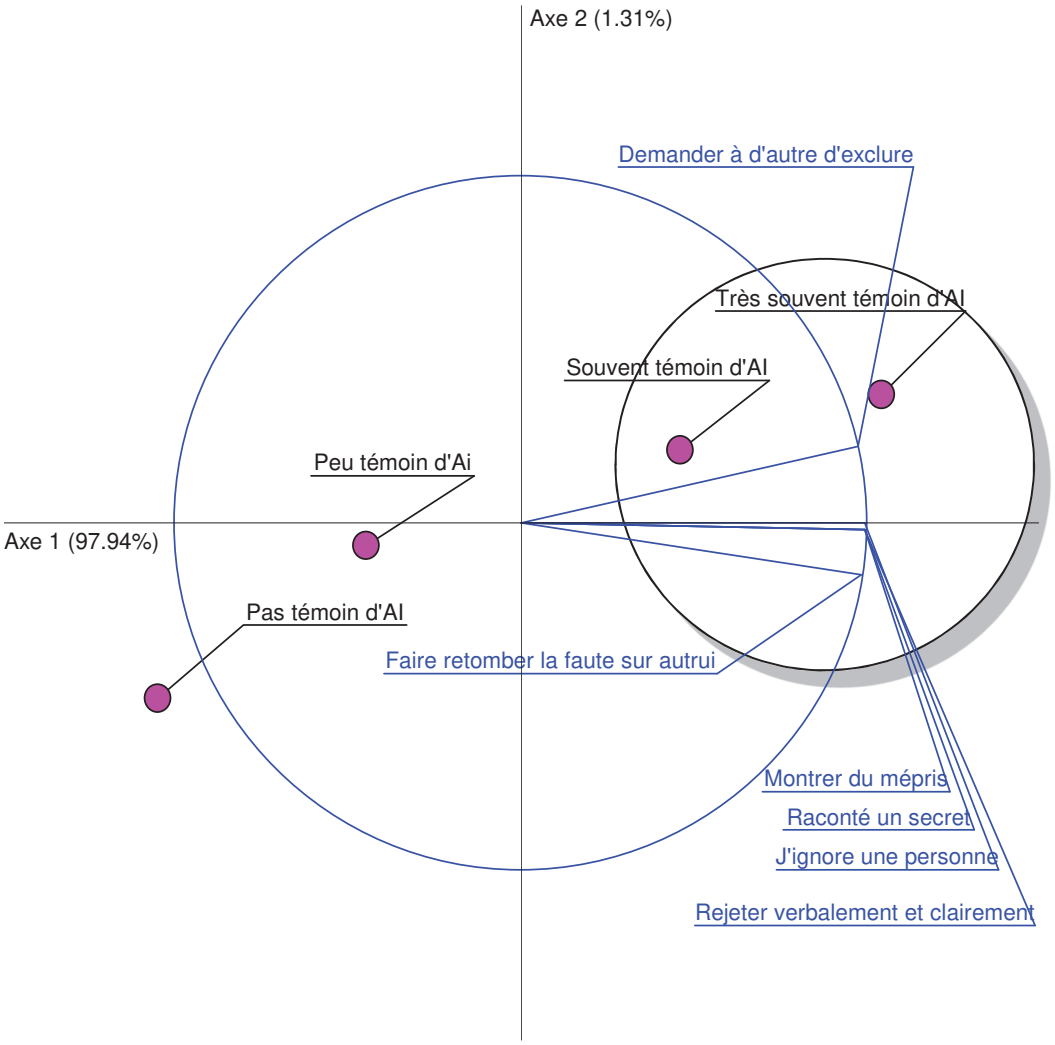
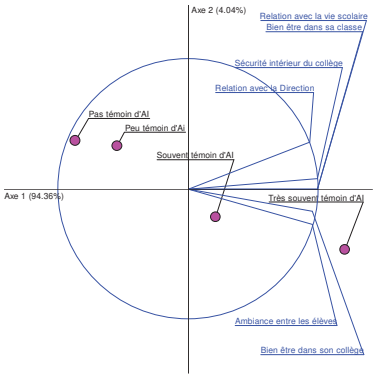
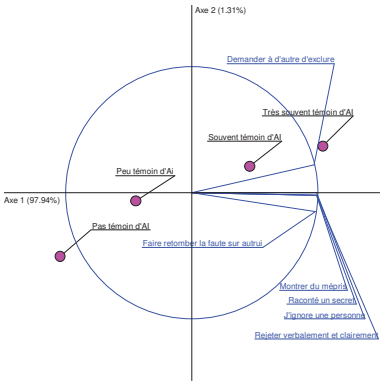


Figure 3. ACP - Témoin d’agression indirecte à répétition et Agresseur indirect

(Axe 1 = Fréquence d’être Témoin d’AI et Axe 2 = Agresseur indirect)

Témoin

Et Climat scolaire	Et victimation	Et agresseur indirect
		

Discussion.

L'analyse de ces quatre graphiques ACP montre très clairement que le fait d'être témoin a un impact sur le climat, sur la victimation et sur le fait d'être un agresseur indirect. La prise en compte systémique de plusieurs variables d'agression indirecte nous permet donc de découvrir qu'ils sont positivement corrélés.

4.6 Hypothèse de départ et question de recherche

Notre hypothèse de départ s'est basée sur la rencontre entre nos nombreux patients et notre revue de littérature scientifique. Face aux problèmes posés par l'invisibilité de l'agression indirecte, nous avions fait l'hypothèse que nous prenions davantage conscience de l'agression indirecte lorsque cette forme d'agression générait des souffrances chez la personne.

Les Analyses en Composante Principale semblent confirmer cette hypothèse. Toutefois, ces résultats montrent également une corrélation positive entre l'augmentation de la fréquence d'exposition à l'agression indirecte comme « témoin » et la perception négative du climat (Janosz et *al.,* 2012), l'augmentation de la victimation et l'augmentation des comportements d'agresseur indirect.

Notre étude montre que le fait de mesurer peut aider à prendre conscience de l'importance de la présence de cette forme d'agression. Les chercheurs expliquent toutefois qu'il peut être dangereux d'utiliser ces chiffres pour guider une action de prévention du fait des risques de

générer certains effets pervers (Janosz, 2018, correspondance personnelle). Par exemple, si un enfant prend conscience de l'agression indirecte et entreprend d'intervenir seul pour dénoncer une situation d'ostracisme, il risque de subir l'ostracisme à son tour.

Nos questions

Nos résultats donnent des réponses aux questions de notre problématique. Ainsi, ils nous permettent : 1. De nous informer sur la situation de l'agression indirecte dans ce collège ; 2. De mesurer le nombre de personnes impactées par cette problématique et les conséquences sur le climat scolaire. Nous pouvons, grâce à cette étude, mieux apprécier le nombre de personnes exposées à cette forme d'agression (prévalence) dans un petit groupe.

Nos sous-questions

L'expérimentation de notre questionnaire original nous permet de :

1. Mesurer un phénomène complexe, subtil, qui ne se voit pas et dont les différents protagonistes n'ont souvent pas conscience. Notre impression est à l'effet que la confrontation d'une impression avec des faits objectifs semble nous avoir permis d'obtenir des éléments de réponses à cette question. De fait, interroger les enfants sur leur avis (« Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ? ») et confronter cette réponse avec la question sur leurs observations (« Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves ? ») semble être une piste de travail prometteuse. Par ailleurs, contrairement à ce qu'en disent certains chercheurs, les enfants ont pleinement conscience de leur comportement d'agression indirecte en dehors des situations conflictuelles.

2. Montrer comment se combinent et se répètent les rôles de l'agression indirecte. Nous pouvons découvrir grâce aux ACP comment le fait d'être témoin peut impacter la dégradation de la perception du climat scolaire, que plus les élèves sont « témoins » plus ils sont victimes et plus ils sont agresseurs. Nous avons également découvert comment les enfants peuvent influencer (induire un biais dans) le raisonnement d'un groupe pour agresser un autre élève. Que la banalisation de ces comportements d'agression empêche les enfants de développer des stratégies d'autoprotection.

Chapitre 5 -

Programme de prévention de l’agression indirecte :

Expérimentation et adaptation

Introduction

La recherche-action existe depuis près d'un siècle (Guay, Prud'homme & Dolbec, 2016, p. 539). Cette appellation possède de multiples définitions. Nous retiendrons les trois grandes finalités de « l'action, la recherche et l'éducation » au sens large. Cette conception est basée sur l'idée centrale formulée par Lewin (1946 cité par Guay, Prud'homme & Dolbec, 2016, p. 547) : « *action, research and training are a triangle that should be kept together for the sake of any of its corners* ». Cette recherche-action vise l'expérimentation d'un programme de prévention de l'agression indirecte dans un collège en France. La réalité qui nous intéresse dans cette étude est celle des enfants qui utilisent différents moyens non explicites (et souvent non volontaires) pour faire en sorte qu'un enfant agresse un autre enfant.

Partant de notre hypothèse à l'effet que l'augmentation de la souffrance ou de la connaissance permet de prendre conscience du phénomène de l'agression indirecte. Cette hypothèse a contribué à la naissance de notre questionnement consistant à se demander comment l'expérimentation d'un programme de prévention de l'agression indirecte « la Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte » dans les collèges permet :

1. d'informer, de manière qualitative, sur la situation de l'agression indirecte dans ce collège.

2. de mettre en lumière les étapes et difficultés, voire les impossibilités pour la mise en place d'un projet de recherche-action dans un collège pour prévenir l'agression indirecte.

Quoiqu'il en soit, pour atteindre le triple objectif de la recherche-action (Recherche, Education, Action), nous allons donc accompagner une équipe école dans leur expérimentation et adaptation de cet outil de prévention québécois la « Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte » au contexte d'un collège en France.

Dans cette section, nous présentons le « planning des activités », lequel permet d'avoir une vue d'ensemble synthétique de l'expérimentation du début à la fin. Nous décrivons ensuite le compte-rendu de l'expérimentation présentant le « Verbatim et l'adaptation » pas à pas de la Trousse de prévention lors de chaque rencontre et de chaque atelier du projet. Pour chaque atelier, nous décrivons ce qui a été fait lors de l'expérimentation et les adaptations apportées aux différents ateliers. Nous présentons ici aussi chaque adaptation de la Trousse réalisée par les Responsables du projet dans le respect de leur culture, de leur pratique et de leur compréhension de l'agression indirecte.

S’inspirant de la thématique de l’agression indirecte et comme proposé dans la Trousse de prévention, les enfants ont réalisé une activité « Poster » avec les Responsables du projet et une activité de confection d’un « Masque » avec la professeure stagiaire d’arts plastiques. Cette dernière a baptisé cette action « Des masques et moi : démasquez-moi ! ». Nous mettons en annexe une diapositive des productions (affiches et masques) des enfants.

Certaines activités proposées dans la Trousse n’ont pas été réalisées pour éviter la redondance et le désengagement des enfants.

Voici donc les activités et le détail de leurs expérimentations et adaptations.

5.1 Planning de l'expérimentation de l'outil de Prévention

2014

Demande (octobre) et réponse (novembre) du Rectorat

2015

1. JUIN Rencontre PRISE DE CONTACT
2. AOUT PLANNIFICATION DES ATELIERS
3. OCTOBRE PRESENTATION EQUIPE ECOLE

2016

4. JANVIER VISIONNEMENT DVD
5. JANVIER RENCONTRE AVEC LES PARENTS
   CORRECTION QUESTIONNAIRES
6. JANVIER AUTO EVALUATION AGRESSION INDIRECTE
7. JANVIER Questionnaire Parent et Atelier MAIS QUE SE PASSE-T-IL
8. FEVRIER MAIS QUE SE PASSE-T-IL (suite)
9. FEVRIER Retour sur le Questionnaire Parent
   QUESTIONNAIRE MESURER SON AGRESSION INDIRECTE
10. MARS AFFICHE 1°
11. MARS AFFICHE 2°
12. MARS AFFICHE 3°
13. MARS LES MASQUES
14. AVRIL BILAN ELEVES + PORTEUR DE PROJET
15. JUIN ENQUETE APRES EXPERIMENTATION

FIN DE PROJET

5.2 Préparation de l'expérimentation

5.2.1 Demande au rectorat

Nous avons présenté dans le Chapitre 3 la méthodologie de notre démarche de demande d'autorisation au Rectorat et de sélection de notre échantillon. La Trousse suggère de proposer cette action aux enfants de 10 ans à 12 ans et nous décidons de cibler un groupe d'élèves de 6ième. Le guide d'utilisation de la trousse de prévention n'indique toutefois pas de marche à suivre pour proposer ce programme aux écoles dans le cadre d'un projet de recherche. De fait, aucun protocole n'est suggéré pour réaliser ce programme québécois en territoire français.

** Dans le présent chapitre, nous parlerons de notre personne en utilisant alternativement l'appellation « nous » et l'appellation « le chercheur ».

5.2.2 Prise de contact

- Prise de contact avec les Responsables du projet et planification des ateliers

En juin 2015, Une première rencontre est organisée avec l'équipe de direction et les deux professeures volontaires pour devenir les « Responsables de ce projet » de prévention. Il y a une enseignante d'histoire/géographie et une professeure de français. Pour utiliser les appellations des auteurs de la trousse, nous dirions que ces enseignants sont les Porteurs du projet ou Responsables du projet. Elles seront les personnes qui animeront les actions de prévention de la présente expérimentation.

- Motivation des porteurs du projet de prévention

Lors de cette rencontre, le chercheur présente la Trousse de Prévention et ses différentes sections. Cette présentation suffit à motiver les volontaires à s'engager dans le projet. Dans ce collège plusieurs enseignants soutenus par l'équipe de direction mènent des actions de prévention, de promotion de santé, d'amélioration du climat scolaire, etc. Ils ne peuvent toutefois éradiquer la violence. Ils sont donc occasionnellement confrontés à des conflits, disputes, agressions et parfois à du harcèlement. Ainsi, notre présentation sur l'agression indirecte a permis de répondre à certaines questions et corriger certaines perceptions et

attentes (comme le désir d'avoir un outil pour traiter le harcèlement, pour régler des conflits, etc.).

Nous leur laissons la Trousse de prévention : document vidéo et document papier composé du guide pédagogique, cahier de l'enseignant, cahier de l'élève et cahier du parent. Ainsi, les Responsables du projet peuvent donc commencer à prendre connaissance de l'ensemble du projet (Guide pédagogique, p. 22.).

- Co-construction du premier planning des activités

Le 28 août 2015, lors de notre deuxième rencontre avec les Responsables du projet, nous co-construisons une première mouture du planning des Expérimentations : Enquête et Prévention.

Nous convenons de réserver la période de septembre à décembre 2015 pour la réalisation des activités de préparation de l'expérimentation. Nous convenons que l'expérimentation du programme de prévention aura lieu de janvier à avril 2016. L'enquête sur le climat scolaire et l'agression indirecte sera réalisée au mois de décembre 2015 et en juin 2016.

La professeure de français souhaite utiliser cette action de prévention pour faire un travail de traduction, de langue, de synonyme, etc. avec les textes et notamment ceux des enfants québécois dans l'activité Théâtre forum : « Mais que se passe-t-il ? ». Les expressions utilisées par les enfants québécois ne sont pas connues en France et la syntaxe est à corriger.

Les professeures « Responsable du projet » sont agréablement surprises et rassurées par le fait que toutes les étapes de chaque activité soient expliquées dans le très complet « Guide pédagogique ». Ce document de la trousse décrit très précisément ce qui doit être fait avant et pendant chaque atelier.

Lors de cette rencontre, nous préparons également l'« l'Etape 1 – La sensibilisation de l'équipe école ». Les « Responsables » du projet réalisent le planning des ateliers.

Nous convenons du moment pendant lequel doit avoir lieu l'enquête élèves, avant et après l'expérimentation de la trousse de prévention (décembre 2015 et juin 2016).

Lors de cette rencontre, nous laissons la Trousse de prévention aux « Responsables du projet ». Comme suggéré dans la Trousse, les enseignantes peuvent ainsi commencer à se

familiariser avec le contenu théorique, regarder la vidéo et préparer les différentes activités (La préparation des enseignants, Guide pédagogique, p. 25).

Etant suggéré de réaliser les activités sur un trimestre, il a été convenu d'étaler les ateliers de prévention sur un trimestre : six semaines en janvier, février et six autres semaines en mars et avril.

5.2.3 Mode de collaboration entre le Chercheur et les Responsables du projet

- Observateur et accompagnement réflexif, voire participatif

Nous convenons avec les professeures Responsables de ce projet qu'elles allaient mener cette expérimentation dans le respect de leurs envies, de leurs pratiques et de leurs limites (temps, moyens, etc.). Elles sont d'accord pour adapter chaque atelier de la trousse.

Nous convenons également ensemble de notre posture de psychologues / chercheurs. Nous nous positionnons donc comme un accompagnateur réflexif. Ainsi, nous sommes une ressource pour conseiller les Responsables du projet dans leur activité d'expérimentation et d'adaptation de la Trousse de prévention. Les Responsables acceptent que nous les observions pendant ces activités.

Lors des ateliers, nous évitons d'intervenir et nous prenons des notes sur l'intervention de la Responsable en action et les réactions des élèves. Toutefois, l'enseignante ou les élèves nous posent parfois des questions.

Le fait de nous accueillir dans leur classe a généré un léger stress pour les Responsables car elles sont toujours seules en classe. Elles expliquent que nos nombreux reflets positifs et bienveillants les ont aidées à se sentir à l'aise malgré notre présence. Malgré cette position neutre, les élèves étaient grandement excités de faire partie d'un projet expérimental et ils étaient très demandeurs d'entrer en relation avec nous.

Par ailleurs, quand les élèves posaient des questions dont l'enseignante ignorait la réponse, elles n'hésitaient pas à nous poser des questions. Nous reprenions notre position d'observateur après chacune de nos interventions.

- Préparation des ateliers

Nous avons rencontré les enseignantes Responsable du projet pour préparer chaque atelier, à trois reprises entre septembre et décembre. Nous nous rencontrions avant chaque atelier pour peaufiner la préparation et nous faisions un point après chaque intervention pour discuter de ce qui avait été fait et pour préparer la prochaine intervention. Nous nous sommes rencontrés à deux reprises pendant le programme.

- Organisation des rencontres

Les deux groupes classes d'élèves de 6ième , faisant partie de l'expérimentation de la Trousse, changeaient de professeure chaque semaine. Les ateliers étaient animés au même moment par les deux professeures dans des salles différentes. Ainsi, le chercheur observait l'animation de chaque professeure une semaine sur l'autre.

Nous étions présents le jeudi de chaque semaine, de janvier à avril 2015. Nous observions chaque classe une fois par deux semaines. Dans les groupes classes où le chercheur était absent, la Responsable de projet nous faisait un compte rendu du déroulement de son activité avec ce groupe.

- Analyse fonctionnelle

Ainsi, nous avons utilisé la méthodologie d'observation structurée et minutieuse du clinicien qui ne sait pas ce qu'il va trouver. L'un de ces modèles, utilisé dans notre pratique clinique, se nomme l'analyse fonctionnelle propre à l'approche cognitivo-comportementale, laquelle propose de classifier les informations selon sept dimensions (Fontaine & Fontaine p. 62) :

- Examen du problème spécifique pour préciser tous les événements ou situations relatifs au problème (topographie, fréquence, intensité, durée) et dégager les cibles de l'action thérapeutique,
- Clarification de la situation problème en identifiant les variables antécédentes et conséquentes qui maintiennent le comportement problème,
- Analyse motivationnelle dans le but de préciser ce qui, chez un sujet donné, constitue un renforcement en fonction de son histoire personnelle,
- Analyse développementale du passé biologique, socioculturel et des conditions spécifiques dans lesquelles le sujet a évolué au cours de son existence,

- Analyse de l'autocontrôle visant à connaître les moyens dont dispose le sujet au niveau de son autocontrôle dans sa vie quotidienne,
- Analyse des relations sociales concernant sa sociabilité en général et spécifiquement,
- Analyse de l'environnement socioculturel et physique dans le but d'examiner les possibilités et les limitations du sujet en fonction des normes et des conditions dans lesquelles il évolue.

- Ordre et fréquence des ateliers (conseils de la Trousse)

Il est recommandé de suivre l'ordre des ateliers proposés et de réaliser un atelier par semaine. Un atelier devrait normalement être complété dans une seule journée (à l'exception des ateliers comportant une étape à la maison). Deux ateliers peuvent être réalisés dans la même semaine. Il est toutefois suggéré de ne pas réaliser plus d'un atelier par jour. Il est suggéré de prévoir chaque activité tôt dans la journée afin de maximiser les chances de pouvoir gérer les situations difficiles qui pourraient se présenter. Il est suggéré également de réaliser l'ensemble des ateliers sur un seul trimestre (Guide pédagogique, p.26).

- DEBRIEFING

Les rencontres de préparation se passent bien, nous prenons le temps qu'il faut pour faire le tour de la question et sans perdre de temps.

Les « Responsables du projet » et le chercheur s'entendent très bien, en plus de partager une vision commune de l'importance de la prise en compte de la souffrance de l'enfant.

5.2.4 Courrier aux parents

La direction a adressé un courrier aux parents des enfants de 6e pour les informer du projet d'enquête et prévention. Dans ce courrier, ils ont proposé aux parents d'organiser une soirée pour présenter le projet.

Un second courrier a été adressé aux parents des enfants de 6e pour demander leur autorisation pour la participation de leur enfant à l'enquête.

Un troisième courrier a été adressé aux parents des enfants des deux classes de 6e sélectionnées pour participer au programme de prévention.

5.2.5 Sensibilisation de l'équipe école

La première étape d'implantation consiste à présenter le programme à l'ensemble des membres de l'équipe-école dans le but de les informer et de les sensibiliser à la problématique de l'agression indirecte (Guide pédagogique, p. 23-24). Une rencontre de deux heures environ est requise.

Octobre. La rencontre a eu lieu une fin d'après-midi, la semaine de 16h à 18h. Les « Responsables du projet » dirigent la séance de présentation à l'équipe école et le chercheur vient en renfort sur certaines questions posées par l'auditoire. La présentation des responsables se fait à l'oral, elles expliquent le principe de l'agression indirecte et de l'expérimentation de la trousse de prévention et de l'enquête. Elles font ensuite circuler la trousse de prévention et enchaînent avec le visionnement de la vidéo. Nous terminons la rencontre avec une période de questions/commentaires.

Participants à la rencontre de sensibilisation de l'équipe école

La Principale du collège a excusé les collègues enseignants et elle a expliqué la faible participation des professeurs du fait qu'il y a beaucoup de réunion tous les soirs de la semaine. Elle explique le nombre exceptionnel de réunion du fait qu'ils doivent rédiger le projet d'établissement de manière collégiale durant la présente année.

Il y avait un nombre conséquent de participants lors de cette présentation. Nous étions un total de 22 personnes présentes à cette rencontre, dont 11 professeures et professeurs sur 53 (deux de SVT, trois d'anglais, deux d'arts plastiques, deux de français, une d'éducation musicale, et une documentaliste). Ce taux de participation semblait faire plaisir aux Responsables et à la Principale. Parmi eux, trois étaient professeures principales de 6ème, deux de 5ème et une de 4ème. Il y avait aussi une Assistante sociale du collège, un Infirmier, une AVS, une AED, la Principale, la responsable du dispositif Relais, l'Infirmière Conseillère Technique du Rectorat, un avocat représentant de la Fédération des Autonomes de Solidarité, les deux professeures « Responsable du projet » et le Chercheur.

Cette rencontre a été organisée par les Responsables et la direction. La rencontre devait durer une heure et a finalement duré près de deux heures trente. La trousse prévoit une rencontre de deux heures (Guide pédagogique p. 23).

Présentation du programme à l'équipe école

Les Responsables du projet informent le groupe qu'elles souhaitent expérimenter un outil permettant de sensibiliser les élèves, les parents et les enseignants à l'agression indirecte pour développer un langage commun concernant ce problème complexe qui nécessite des réponses complexes autres que des sanctions.

Les échanges avec les collègues ont été nombreux et très riches en questionnement.

Les participants souhaitaient comprendre l'action menée par leurs collègues professeures mais surtout comprendre ce qu'est l'agression indirecte. D'autres participants souhaitaient comprendre comment l'outil pouvait leur permettre « d'intervenir » sur ce phénomène.

D'autres étaient, apparemment, curieux de rencontrer le chercheur d'origine québécoise chargé de mener une thèse sur l'Agression Indirecte.

Objectif du programme de prévention

Les Objectifs de l'expérimentation (Guide Pédagogique, p. 22) sont présentés : augmenter les connaissances générales sur le phénomène de l'agression indirecte ; accroître l'habileté des élèves et du personnel enseignant et professionnel à déceler cette forme d'agression qu'on ne voit pas ; réfléchir à sa propre utilisation de l'Agression indirecte ; réfléchir à des stratégies alternatives positives à l'utilisation de l'agression indirecte.

Présentation du projet de recherche doctorale

Les « Responsables du projet » et le chercheur présentent le projet de recherche doctorale qui accompagnera cette expérimentation et adaptation d'un outil québécois sur l'agression indirecte sur le territoire français. Le chercheur, également psychologue clinicien, présente son expérience clinique en lien avec cette problématique.

Nous (le chercheur) présentons notre université et laboratoire de rattachement. Nous présentons brièvement son directeur de thèse, le Professeur Dominique BERGER.

DEBRIEFING

Les « Responsables du projet » apportent des modifications à la présentation proposée par la trousse (Guide pédagogique p. 23-24) car le fil de présentation proposé leur semble trop scolaire. Les « Responsables » n'ont donc pas fait passer le Questionnaire « Et vous qu'en pensez-vous ? ».

Cette logique nous semble effectivement plus productive, plus fluide et plus collaborative.

Les participants ont formulé certains commentaires : il faudrait associer au projet d'autres professionnels : Infirmier, CPE, Assistant d'éducation Référant (AED), etc.

Concrètement : on fait comment ?

Beaucoup de participants se font une représentation du projet comme un outil d'intervention et de prise en charge des enfants harcelés.

Des questions sont posées pour savoir :

- « Comment doit-on réagir face à l'agression indirecte ? »,
- « On fait quoi dans ce genre de situation ? », etc.

Plusieurs commentaires sont partagés et suggestions proposées :

- « Il faudrait commencer en début d'année »,
- « Il y a déjà des conflits importants qui se sont déjà produits entre les enfants »,
- « Les enfants ne se rendent pas compte du mal qu'ils font. »,
- « En récréation, ils s'insultent, se tapent dessus, etc. »,
- « Un enfant est insolent, et ça le fait rire quand on lui fait remarquer. » Le professeur le menace alors de le mettre en retenu et le jeune lui répond : « ce n'est pas une punition ça madame ! »,
- « Il y a eu des clashs cette année »,
- « C'était de toute évidence des suites du primaire »,
- « Une enfant faisait du harcèlement. Etc., etc., etc. ! »

Ainsi, la présentation des « Responsables du projet » a généré l'expression de plusieurs besoins, le désir d'avoir des solutions et des outils pour gérer les conflits. Une intervenante expliquait « son sentiment d'obligation à répondre aux problèmes qu'elle observe ».

- Des participants disent trouver illusoire d'avoir de l'information si cela ne résout pas les problèmes. Nous découvrons cette logique lors de cette rencontre.

Nous reprécisons l'information à l'effet que la trousse est un outil d'information visant le développement des connaissances et la conscientisation et non un outil pour traiter les

conflits, ce qui serait par exemple le cas d'un programme de formation de médiation par les pairs.

- il est vrai qu'il serait important de développer un modèle d'intervention et de gestion de la situation d'agression indirecte.

C'est difficile pour les professeurs de voir des enfants souffrir, une professeure exprime le fait que « ça l'embête de ne rien faire ». Les interventions actuelles des enseignants dans des situations de conflits : les enseignants demandent d'écrire les faits et d'éviter de passer par la parole.

Pour tenter de répondre aux demandes des enseignants, nous leur partageons quelques conseils suggérés par les auteurs de la trousse : demander aux élèves de ne pas dénoncer des auteurs d'agressions indirectes lorsqu'ils sont en grand groupe, leur suggérer de le dire à un adulte s'ils sont témoins ou victimes d'agression, l'adulte en parlera aux professeurs principaux, à l'infirmier, qui eux pourront traiter les conflits.

- Idées et suggestions d'intervention et de gestion de l'agression indirecte

Il faudrait développer un protocole de prise en charge de l'agression indirecte.

Nous suggérons par exemple la mise en place d'une action de médiation par les pairs.

5.2.6 Ce que ne prévoit pas la Trousse de prévention

La trousse de prévention ne prévoit pas la réalisation d'une enquête sur le climat scolaire et l'agression indirecte.

Les auteurs n'ont pas donné d'éléments, d'informations ou de consignes spécifiques pour expérimenter et adapter cet outil de prévention en territoire français.

Novembre. Nous avons expérimenté le questionnaire avec un groupe de 5e. Tous les détails sont dans le Chapitre 3 - Méthodologie.

Décembre. Nous avons formé les professeurs et les Employés civiques pour la passation de l'enquête aux élèves.

Décembre (17/12/2015) et janvier (08/01/2016). Nous avons effectué la passation de l'enquête aux 8 classes de 6e. Tous les détails sont dans le Chapitre 3 - Méthodologie.

5.3 Expérimentation – présentation des ateliers

Voici donc le déroulé de chaque rencontre et de chaque activité. Dans la présente section, nous indiquons également les adaptations et modifications apportées par les « Responsables du projet » et les premières leçons à tirer de cette expérience dans une partie que nous nommerons débriefing.

5.3.1 Questionnaire : « Et toi, qu'en penses-tu ? »

Le questionnaire « Et toi qu'en penses-tu ? » (Cahier de l'élève : p. 2 et 3) est présenté dans la Trousse de prévention comme un atelier proposé à l'enfant afin de permettre d'« Activer les connaissances ».

Lors de la préparation de cet atelier, nous prenons conscience de la charge, voire de la surcharge de travail d'un enseignant. Malgré ce fait, les professeures en charge du projet consacrent le temps nécessaire au bon déroulement du projet.

Le questionnaire a été distribué à chaque enfant. La Responsable présente le questionnaire dans ses mots. Le questionnaire sera récupéré par les enseignantes à la fin de la séance et « corrigé » lors d'une séance ultérieure.

Les enseignantes expliquent aux enfants les énoncés et leur demandent d'exprimer leur opinion (Vrai ou Faux) sur chacune de ces phrases. Elles leur expliquent qu'ils doivent répondre au meilleur de leurs connaissances. Le questionnaire est composé de 18 questions VRAI ou FAUX. Les élèves ont pris environ une demi-heure pour répondre à ce questionnaire.

Objectifs

- Susciter l'intérêt des élèves pour la problématique de l'agression indirecte
- Evaluer les connaissances « intuitives » des élèves au sujet de l'agression indirecte
- Susciter la réflexion des élèves par rapport à l'agression indirecte

Consignes données aux enfants

- Demander aux élèves de compléter individuellement le questionnaire « Et toi, qu'en penses-tu ? »

- L’enseignant peut répondre aux questions concernant l’incompréhension de certains mots.
- Fournir aux élèves les réponses correctes concernant les énoncés du questionnaire « Et toi, qu’en penses-tu ? ».
- Transmettre aux élèves des connaissances concernant la problématique de l’agression indirecte (Guide pédagogique, p. 51).
- Distribuer le corrigé du questionnaire et « Et toi, qu’en penses-tu ? » et leur expliquer chacune des réponses (Cahier de l’enseignant, pages 3 à 6).

Discussion

Les enfants ont bien réagi à cette activité mais étrangement, ils semblaient légèrement confus de participer à une activité non évaluée.

Ils étaient impatients de connaître leurs résultats à ce questionnaire. Les enfants voulaient savoir s’ils avaient fait des erreurs en répondant au questionnaire. La professeure a dû les rassurer à plusieurs reprises et leur dire que personne n’avait fait d’erreur, que ce travail n’était pas noté, que ce n’était pas grave s’ils ne répondaient pas correctement, etc.

Les enfants manifestent une certaine excitation à faire partie de cette expérimentation et ils se mettent bien au travail. Il y a un brouhaha permanent lors des rencontres. Cette excitation a duré tout le temps de l’expérimentation (janvier à avril).

La rencontre a duré un peu plus d’une heure mais elle aurait pu durer plus longtemps. On sentait un réel plaisir d’implication et de partage de la part des enfants.

Les « Responsables du projet » trouvent ce programme très bien et elles sont très contentes de voir les enfants y répondre positivement.

Durant cette rencontre, l’une des « Responsable du projet » gère une situation d’agression indirecte (rejet et moquerie) de la part d’un groupe de filles à l’encontre d’un garçon qui aurait du mal avec la socialisation. La professeure est étonnée d’apprendre qu’un groupe de filles, très bonnes scolairement et socialement, font de l’agression indirecte (ostracisme et rejet) avec un élève.

Point technique : La professeure pense qu’il faudrait donner moins de documents lors de cette rencontre.

Avant cette rencontre, les élèves disaient avoir très hâte de nous rencontrer.

Lors de ces rencontres, aucun élève n'a dit qu'il faisait de l'agression indirecte pour se venger d'un enfant qui l'embête, alors que c'est ce qui ressort le plus fort dans l'enquête quantitative.

5.3.2 Rencontre avec les parents

L'équipe école a rencontré les parents des enfants impliqués dans le programme de prévention.

Objectif

L'objectif était de présenter le projet de recherche et de prévention de l'agression indirecte. La principale a présenté le projet et le chercheur. Seulement onze parents étaient présents à la réunion. Seuls les parents des quarante-huit enfants qui participent à l'expérimentation ont été invités (voir le courrier d'invitation en annexe). Il en résulte que seulement 22% des élèves du groupe expérimental étaient représentés par un ou deux parents.

La soirée s'est bien déroulée et les parents étaient manifestement très satisfaits de savoir que le collège mettait en place ce projet.

La rencontre devait durer une heure.

Les Responsables du projet ont présenté la Trousse de Prévention de l'Agression Indirecte. Elles ont suivi le modèle de rencontre proposé par la Trousse. Le plan de la séance est détaillé à la page 43 du guide méthodologique (1. Accueil des parents, 2. Présentation de la Trousse, 3. Visionnement du DVD, 4. Commentaires et questions).

Discussion

Les parents étaient contents que le collège traite ce problème et ils disaient que les enfants étaient chanceux de recevoir une formation sur cette thématique. Ils disaient connaître ce genre d'agression mais qu'eux n'avaient pas eu la chance de bénéficier de la même formation à leur âge mais qu'ils auraient bien aimé. Des parents ont abordé des situations de harcèlement vécues par leurs enfants. Des parents demandent s'il y aura une partie de la formation sur le cyber harcèlement.

Les parents étaient touchés par la vidéo car certains avaient vécu la même chose quand ils étaient enfants. Les « Responsables du projet » et les parents ont beaucoup discuté et les échanges étaient très riches. Plusieurs thèmes ont été abordés : « éviter de banaliser le harcèlement », « l'enfant doit demander de l'aide quand il se fait harceler », etc.

Les parents présents lors de cette rencontre n'étaient pas, aux dires des « Responsable du projet », les mêmes parents qu'ils ont l'habitude de rencontrer au sujet des enfants qui embêtent ou qui se font embêter.

Les parents ont réalisé à quel point le harcèlement, même léger, pouvait avoir des conséquences graves.

5.3.3 Séance vidéo : « L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas »

L'animation de l'activité du DVD a réuni les deux classes. Les Responsables du projet ont présenté aux enfants la version abrégée de la vidéo. Le DVD a été présenté aux élèves lors d'une séance d'une heure et trente minutes.

Les professeures ont ensuite animé une discussion sur les perceptions et ressentis de chacun en lien avec la vidéo.

Objectifs

- Fournir des connaissances concernant la problématique de l'agression indirecte.
- Donner l'occasion aux enfants d'exprimer leurs opinions et d'entendre celles de leurs camarades au sujet de l'agression indirecte.
- Développer l'empathie des élèves pour les victimes d'agression indirecte.
- Permettre aux élèves de jeter un regard sur leur vécu personnel en lien avec l'agression indirecte.

Discussion

Il y a eu peu de témoignages mais le fait de réunir les deux groupes semble avoir accentué le brouhaha et il a été décidé de reprendre le tout ultérieurement.

Les échanges entre les enfants et les Responsables ont été très riches et intéressants. Sans nommer de noms, plusieurs enfants ont dit être concernés par ce genre d'agression et comprendre parfaitement ce genre de mécanisme.

Une partie de la vidéo n'a pas été comprise par les élèves. Il s'agit de la partie où une femme très maquillée a parlé (la mère d'une victime). Ils ont toutefois compris le sens.

L'activité des masques présentée dans la vidéo a fait réagir les élèves. Ils ont demandé pourquoi des masques. Au contraire, les élèves souhaiteraient mettre une personne derrière l'agression et non un masque. Mais ils ont compris que le masque signifiait le fait que l'agresseur indirect est caché derrière une foule, ici représentée par un masque identique pour toutes les personnes du groupe.

Les élèves étaient très intéressés par la thématique. Plusieurs échanges ont eu lieu. Des élèves ont dit que « *c'est triste mais ils font ça tout le temps* » (cf. l'agression indirecte).

Peu de temps après la fin de la vidéo, les professeures ont ressenti le ras le bol des enfants et que ces derniers voulaient partir.

Plusieurs raisons sont possibles, mais il semblerait qu'il s'agisse d'une incompréhension de certains passages de la vidéo en raison de l'accent québécois.

De plus, le fait d'avoir réuni les deux classes semble avoir fait monter l'excitation. Malgré tout, les objectifs de cet atelier semblent avoir été atteints.

5.3.4 Questionnaires : correction et distribution

Lors de cette séance, les enseignantes ont distribué les questionnaires « Et vous, qu'en pensez-vous ? » qu'ils devaient transmettre à leurs parents. Les élèves ont répondu à ce questionnaire « Et toi, qu'en penses-tu ? » lors de la séance précédente. Les enseignantes ont alors corrigé les réponses des élèves.

« Et vous, qu'en pensez-vous ? » : distribution du questionnaire pour les parents

Distribution à la fin de la séance du questionnaire pour les parents « Et vous, qu'en pensez-vous ? » (Cahier du parent, p. 4-5). Le questionnaire n'a pas le même titre que celui adressé aux enfants (« Et toi, qu'en penses-tu ? ») mais les questions sont les mêmes. Les enseignantes ont demandé aux élèves de transmettre à leurs parents le questionnaire « Et vous qu'en

pensez-vous ? » afin qu'ils le complètent à leur tour. Elles ne leur ont pas demandé de remplir le questionnaire « Réflexion sur les réponses au questionnaire » (Cahier de l'élève, p. 11). Il est demandé aux élèves de ne pas « gronder » leurs parents s'ils ont une mauvaise réponse mais de leur expliquer.

Les enseignantes émettent l'idée que ce serait mieux de donner le questionnaire des parents en début de séance et le faire ranger.

« Et toi, qu'en penses-tu ? » : correction du questionnaire

Les Responsables du projet ont animé spontanément les discussions avec les élèves, au lieu de simplement corriger les réponses. Cela a permis aux élèves de mieux s'approprier ces notions. Le fait de leur demander « Qu'est-ce que tu penses de cette question » les implique et les mobilise plus que leur demander « Qu'est-ce que tu as répondu à cette question ».

Nous sommes impressionnés par le maintien du cadre et l'empathie des enseignantes malgré le niveau sonore. Aux dires des enseignantes, l'excitation semble être plus importante que d'habitude. Le projet ou la présence du chercheur semble provoquer une excitation dans les deux groupes expérimentaux.

5.3.5 Questionnaire parent et atelier « Mais que se passe-t-il ? »

Atelier « Mais que se passe-t-il ? »

Cette activité a pour objectif de sensibiliser les élèves à la dynamique d'un groupe. Elle favorise chez les élèves une prise de conscience sur l'importance du rôle de témoin dans une situation d'agression indirecte. Huit élèves jouent une situation d'agression indirecte présentée dans un texte (Cahier de l'élève, p. 12-15, Cahier de l'enseignant, p. 7-12, Guide pédagogique, p. 55-56).

Les enseignantes font une première lecture du texte portant sur la présentation d'une situation d'agression indirecte. Tous les élèves se calment et écoutent sagement, sans dire un mot.

Les enseignantes demandent des volontaires pour jouer la petite scénette. Nous sommes étonnés de voir que tous les élèves demandent avec insistance de jouer un personnage. Elles

désignent huit élèves qui joueront chacun un rôle et mettront en scène la situation. Ils doivent utiliser des cartons nominatifs pour que le rôle joué par chaque élève soit bien identifié.

Entre deux séances, les enseignantes ont refait cette activité à la demande des élèves et pour permettre à tous les élèves de jouer un rôle !

Lien entre activité de prévention et contenu de cours

Lors de la séance, des enfants disent ne pas aimer la fin du texte. De fait, la classe étudie actuellement le « schéma narratif » en français, d'où la remarque en début de séance sur le fait que l'histoire de la mise en situation ne plaisait pas à un élève car il n'y avait pas de résolution positive comme dans le « schéma narratif » !

Les élèves découvrent plusieurs mots et expriment le désir de comprendre (« Madame qu'est-ce que ça veut dire : Charles est complice de Valérie », etc.).

Les enseignantes et les élèves aident les « acteurs » à jouer leur rôle d'acteur. Leurs suggestions : « fait semblant de raconter le secret de Kim à Valérie », « fait semblant de jouer au foot avec l'élève qui joue le personnage de Kim », « fait semblant de téléphoner pour raconter le secret de Kim », etc.

- Résolution positive du conflit

Les enfants demandent spontanément s'ils peuvent changer la fin de l'histoire. S'ensuit alors, plusieurs propositions par les élèves (Çà serait bien, si Chloé devenait son amie, etc.).

- Agression indirecte et genre

On dirait qu'elle a fait quelque chose de mal. Elle est allée voir le garçon dont sa copine est amoureuse. Dans le film elle n'avait rien fait. C'est encore une histoire avec des filles.

Les enfants se demandent pourquoi les histoires (le film, ce texte, etc.) présentent toujours des situations impliquant uniquement les filles ?

Les enfants demandent si c'est parce-que les filles en font plus que les garçons ? Les enseignantes demandent si les garçons sont des agresseurs aussi dans cette histoire. Tous les élèves lèvent la main. Ils n'interviennent pas, ils disent des choses méchantes.

C'est une violence directe, verbale ou physique !

- Agression indirecte et témoin qui devient témoin/complice !

Nous intervenons et proposons aussi le fait que ce sont des témoins. Les élèves répondent rapidement en disant que « non, (ce ne sont pas des témoins) ce sont des complices » !

- Agression indirecte et émotion

Les enseignantes demandent aux élèves d'identifier les différentes émotions véhiculées par cette situation :

Réponses des enfants :

1. Les secrets échangés.
2. La jalousie, événement déclencheur.
3. L'un des personnages (Valérie) appelle les autres filles qui utilisent le téléphone pour raconter le secret de Kim (installation de l'agression indirecte avec la révélation du secret de Kim aux autres filles).

- Echange culturel et linguistique

Le texte des discussions entre enfants de la Trousse de Prévention comporte quelques canadianismes et québécismes. Les enfants demandent le sens de plusieurs mots et expressions. Nous avons fait la traduction lors de l'activité, ce qui rendait l'ambiance encore plus détendue, intime et propice aux échanges sincères.

Madame qu'est-ce que ça veut dire une gang ? Une « gang », c'est le mot québécois pour dire « une bande », « un groupe d'amis » ; « souper » au Québec, correspond au diner en France, « Je te niaise » signifie je rigole, je te taquine, je te charrie, je te balade, je plaisante, « C'est plate » : c'est nul, c'est bête, « Je la trouve pas mal belle » : je la trouve belle, « Une chicane » : c'est une dispute, un malentendu, « Un party » : une fête.

Nous devons arrêter car c'est la fin du cours. Les enfants sont déçus, ils ont adoré cette activité. Ils vont la refaire demain. Nous avons aussi manqué d'un peu de temps car la professeure a fait le retour sur le questionnaire des parents en début de séance.

5.3.6 « Et vous qu'en pensez-vous ? » Retour sur le questionnaire des parents

En début de séance, l'enseignante explique que nous allons discuter du questionnaire rempli par leurs parents.

Les enseignantes font un tour de table, invitant les enfants à exprimer comment s'est passé l'activité du questionnaire pour leurs parents, comment ils ont réagi, etc. Les enseignantes ont utilisé certaines questions suggérées dans la Trousse et elles ont aussi posé des questions ouvertes. Les échanges sont très riches et les enfants aiment visiblement ce genre d'échange avec les enseignantes.

Voici quelques exemples de témoignages d'enfants :

Vos parents ont-ils trouvé cet exercice difficile ?

Pour lequel de vos parents cela a-t-il été le plus difficile ?

Quelles questions étaient embêtantes ?

Quelles sont les résultats obtenus par vos parents ?

Vos parents avaient-ils des histoires personnelles à raconter en lien avec le sujet ?

Vos parents ont-ils trouvé le sujet grave et important ou l'ont-ils banalisé ?

- Moi, j'ai parlé avec mon père, il était allé à la réunion, j'ai aussi parlé à ma maman, elle a posé les mêmes questions, elle a fait les mêmes erreurs que moi, elle a eu le même résultat.
- Plusieurs parents ont dit avoir déjà souffert d'une forme de harcèlement quand ils étaient enfants.
- Moi, je leur ai donné et on voyait vraiment qu'ils réfléchissaient.

Moi, ma mère s'est trompée sur deux questions.

Moi, mes parents connaissaient bien, ils ont eu 17 et 18.

5.3.7 « Qui fait quoi ? »

Cet atelier est la suite de celui intitulé « Mais que se passe-t-il ? ». Les enfants doivent identifier et expliquer les rôles des enfants impliqués dans l'agression indirecte.

Tel que proposé dans la Trousse, les enseignantes demandent aux élèves de réaliser l'exercice individuellement. Elles réalisent rapidement que l'exercice sera trop long et décident d'animer une discussion sur les différents rôles impliqués dans l'agression indirecte.

Les enseignantes ont dessiné trois cercles au tableau correspondant aux trois rôles : agresseur, victime et témoin. Elles font la lecture du premier paragraphe et demandent si la situation d'agression a commencé ? Elles font la même chose avec le deuxième paragraphe et ainsi de suite.

Les élèves répondent, interagissent, donnent leur avis sur les rôles des différentes personnes dans la scène (« oui l'agression a commencé », « Valérie est l'agresseur car elle raconte le secret de Kim », etc.).

Les enseignantes inscrivent alors les noms dans les cercles correspondant à leur rôle. Les enfants posent des questions sur le contenu et participent bien.

5.3.8 Alternative aux agressions indirectes vs « Quand les témoins s'en mêlent »

Dans la continuité de l'atelier « Mais que se passe-t-il ? », les Responsables du projet ont fait travailler les élèves sur les alternatives possibles aux différentes agressions indirectes présentées dans ce texte.

Dans la Trousse cette activité se nomme « Quand les témoins s'en mêlent ». Mais puisque les modifications de comportement concernent tous les rôles nous lui avons donné un autre titre.

Les enseignantes demandent aux élèves de leur proposer des alternatives sur chaque situation d'agression présentée dans le texte « Mais que se passe-t-il ? », le texte travaillé lors de la séance précédente.

Par exemple, elles demandent « qu'est-ce que les copines pourraient avoir comme réaction ? » Les élèves ont alors fait plusieurs propositions et observations très pertinentes.

Ils proposent par exemple :

- non, ne me raconte pas le secret de Kim, ce n'est pas sympa.
- les élèves pensent que les témoins sont en réalité des complices, voire des agresseurs. Ils font référence à l'un des slogans de la Trousse : « si tu ne fais rien, tu fais quelque

chose ». « Certains élèves dans l'histoire compatissent (ha la pauvre) mais ils n'interviennent pas ».

L'enseignante demande aux élèves « comment se sent on quand l'on se fait dire « tu n'étais pas là hier !? ». « Tu as vraiment manqué tout un party ! »

- Les élèves répondent clairement et spontanément que « ce sont des agresseurs car ils la narguent ». « Que toute cette histoire, c'est un peu de la lâcheté. Ils savent tous la souffrance, mais ils préfèrent ne rien dire ». « On dirait que Chloé ressent la douleur de Kim, mais elle ne fait rien ».

5.3.9 « Un peu, beaucoup, passionnément ! »

Cet atelier consiste à faire passer un questionnaire aux enfants sur leur utilisation de l'agression indirecte, en termes d'intensité et de fréquence (« Un peu, beaucoup, passionnément »).

Ce questionnaire permet également aux adultes (enseignant, parents, etc.) de se questionner sur leur utilisation de l'agression indirecte.

Les « Responsable du projet » ont décidé de ne pas transmettre ce questionnaire aux parents car elles se sentent un peu mal à l'aise de le faire. Elles trouvent que les questions ne sont pas très bien adaptées pour les parents. Ce document nécessite sûrement un peu de travail, mais les parents auraient pu répondre au questionnaire en l'état. A voir !

La « Responsable du projet » avec laquelle nous sommes jumelé ce jour-là trouve le groupe très agité et bruyant.

A la fin de l'exercice, les élèves ont la consigne de mettre leurs réponses sur des bouts de cartons (jaune pour les filles et vert pour les garçons).

L'enseignante a fait trois cercles (« Un peu, beaucoup, passionnément ») au tableau. Nous collons ces bouts de carton dans les cercles correspondant aux résultats. Cet exercice permet de voir la répartition d'utilisation de l'agression indirecte en fonction du genre et de manière anonyme.

Nous avons réalisé un histogramme pour visualiser lequel des deux groupes (fille ou garçons) utilise le plus l'agression indirecte.

L’enseignante demande aux enfants de garder leur résultat secret.

- L’agression indirecte comme mesure de protection : exemple !

Des enfants posent une question concernant une situation. Elles racontent : « Une fille nous a harcelés. Pour nous rebeller, on ne lui parle plus. Ce sont nos parents qui nous ont dit de fuir cette personne. Elle nous embête tout le temps. Que faire ?! »

Nous rappelons que l’objectif de ce programme n’est pas d’évoquer des situations précises.

Les enfants insistent et demandent ce qu’elles pourraient faire pour éviter de faire de l’agression indirecte. L’enseignante leur demande « est-ce que vous avez essayé de parler ».

Les élèves disent que ce n’est pas possible, qu’elles ont déjà essayées ! Pendant qu’elles expliquent la situation, elles s’excitent et font de grands gestes.

Le cours se termine sur cet échange. Nous les encourageons à aller voir les adultes de l’école pour qu’ils puissent les aider à gérer la situation. L’enseignante explique que le collège vient de constituer un « Conseil de vie collégienne ». Cette instance permettra aux jeunes de s’impliquer à développer des outils de prévention par exemple.

Les enfants disent demander de l’aide depuis le primaire et que rien n’est fait. Une élève prend la parole : « je la connais cette fille, elle est gentille et elle ne se rend pas compte quand elle est méchante ».

L’enseignante termine en encourageant les autres élèves à avoir le même discours que cette élève « à l’effet qu’elle ne fait pas exprès », comme nous avons vu dans un cours précédent. Mon souhait, est que l’année prochaine, toutes les classes de 6ième soient formées à cette notion d’agression indirecte.

Nous et les Responsable du projet commençons à sentir une forme de lassitude des enfants de parler de cette thématique…

Les enfants ont pleins de questions… On retrouve la préoccupation de la note ! Un enfant demande s’ils seront notés, si ce sera une note sur 20, etc.

Nous n’avons pas le temps de nous parler après la rencontre avec la « Responsable du projet » avec qui je suis en binôme ce jour-là.

5.3.10 Atelier Création d'une affiche

L'atelier de création d'une affiche a été réalisé par les deux enseignantes Responsables du projet. Tous les ans, l'une des enseignantes du projet fait réaliser des affiches à ses groupes sur différents thèmes. Du coup, dans une collaboration transversale, cette enseignante a pu aider sa collègue à développer ce genre d'activité.

Elles ont donc pu toutes les deux intégrer cette action de prévention à leur programme. Cette activité est donc notée et les « Responsables du projet » demandent aux élèves de faire une fiche pour décrire ce qu'ils ont fait. Les enfants ont du mal avec cette information et se sentent un peu dégoûtés d'être notés pour un projet en lien avec cette action de prévention.

La première séance : les enseignantes ont donné un cours sur ce que doit contenir une affiche (slogan, dessin, idée à faire passer, destinataire, etc.) et sur les étapes de sa création.

La deuxième séance : lors de cette séance les élèves doivent faire le brouillon de leur affiche : trouver l'idée, les grandes lignes, etc. Ils doivent décider s'ils réalisent l'affiche seul ou par groupe de deux. Il est suggéré de travailler leur affiche à la maison. Ils devront toutefois terminer leur affiche en classe.

La consigne consiste à réaliser une affiche pour expliquer aux autres ce qu'est l'agression indirecte, que cela arrive souvent et qu'il faut combattre cette forme de violence. L'enseignante leur demande de mettre leurs idées par écrit. Ils doivent identifier le destinataire, le type de message, etc. Elle leur demande de se poser des questions comme : à qui on s'adresse l'affiche, quelle idée je souhaite transmettre, etc. Enfin, elle leur demande de faire une liste des choses dont ils auront besoin pour réaliser leur affiche.

La troisième séance : lors de cette séance, les enfants doivent terminer leur affiche. Une feuille explicative de la répartition des notes est transmise aux élèves. Elle donne les critères : le barème des points, les justifications, etc.

Les enfants avaient la possibilité d'avoir une séance supplémentaire pour terminer.

L'enseignante qui n'avait jamais fait de travail avec une affiche a adoré l'expérience. Elle trouve cela très dynamique comme activité de formation. A refaire !

Le groupe est visiblement surexcité. Des enfants étaient manifestement en difficulté et stressés par cette activité.

Malgré tout, il y a beaucoup de beaux dessins, de très belles affiches et de beaux Slogans. Nous faisons beaucoup d'encouragement et d'aide à se mettre au travail. Le groupe se calme un peu pendant qu'il réalise l'affiche.

Nous constatons que la réalisation d'affiches est un bon outil pour l'intégration de la promotion de la santé ou de prévention des différentes formes de harcèlement dans un contenu de cours.

Partir du concret pour enseigner la théorie, semble être très efficace. Ils pourraient peut-être intégrer les parents lors du cours sur les affiches ou lors d'une autre activité en classe.

Les affiches ont été présentées à la journée portes-ouvertes du collège le samedi 2 avril 2015. Nous avons réalisé un petit échantillon des affiches en annexe.

5.3.11 Atelier Création d'un Masque

L'atelier de création d'un masque a été rendu possible grâce à la participation d'une professeure stagiaire en Arts Plastiques. Cette future enseignante était emballée par le projet.

Nous avons participé à la réunion de préparation de l'activité masque avec la professeure stagiaire. Elle a proposé de travailler les masques sous l'angle des différentes expressions et émotions ressenties par une personne. Cette proposition, en lien avec le thème de son mémoire, nous semble être très judicieuse. Elle a baptisé son Atelier de manière fort judicieuse et originale : **« Des masques et moi ! Démasquez-moi ! ».**

Nous n'étions pas présents lors de cette activité. Aux dires de cette enseignante, les élèves ont réalisé leur masque dans le calme et ils étaient contents de participer à cet atelier.

La Trousse de prévention suggère de réaliser un masque (Guide pédagogique, p. 29). La Trousse présente le masque comme un élément symbolique important de l'agression indirecte car il symbolise pour les auteurs de la Trousse le fait que l'agresseur indirect est « difficile à démasquer ».

Les élèves de notre étude ont exprimé fortement le désir de connaître la personne derrière ce masque et le refus de cet anonymat. Pour la victime, le masque symbolise le fait que cette forme d'agression ne laisse pas de marques apparentes sur la victime.

Le désir de lever l'anonymat de la victime et de lever le voile sur les douleurs de la victime ont motivé les enfants à vouloir personnaliser leur masque.

Les masques ont été présentés à la journée portes-ouvertes du collège le samedi 2 avril 2015. Nous avons réalisé un petit échantillon des masques en annexe.

5.4 Débriefing

5.4.1 Présentations des affiches et des bilans par les enfants

Présentation

Pour conclure le programme, les enseignantes ont demandé aux élèves de venir présenter leur affiche à l'avant de la classe.

Voici quelques exemples :

Binôme 1 : ils ont fait une bande dessinée. Présenter la vie de notre personnage. Il s'efface. Le fait d'en parler. Lui a fait du bien. Le gris c'est triste, la fin il y a des couleurs vives parce qu'il est joyeux !
Slogan : *Ne pas en parler c'est s'effacer, en parler c'est se protéger !*

Binôme 2 : ils ont fait des mains ensemble et une main à part. Trois mains car elles sont trois amies. Les couleurs indiquent nos trois couleurs préférées. On a voulu mettre une main à part pour montrer le rejet. La main seule est intégrée au groupe !
Slogan : *Des amis c'est une équipe, il faut rester solidaire !*

Binôme 3 : ils ont fait une forme de triangle : panneau céder le passage ou interdit de passer. Chose à faire comme sur la route.
Slogan : *Le harcèlement fait pleurer !*

Des élèves parlent de manière intempestive !

Binôme 4 : Bande dessinée :
Slogan : *Les rumeurs, t'en meurt !*

Binôme 5 : Y en a qui écrivent des trucs sur les murs. Y en a qui sont rejetés. Marron pour la force, le violet pour les témoins.

Slogan : *Personne rejetée, personne en danger !*

Voici d'autres slogans : « Quand on est rejeté on est enfermé », « il y a tout le temps une façon de s'en sortir », « L'agression entraine des conséquences », « La solitude est rude et triste ». « Si tu veux des embrouilles tu te débrouilles », « Les portes de la solitude », « A tous les agresseurs, suivez le bonheur ne suivez pas le malheur », « Mettre à part ou se moquer ça fait aussi mal que frapper », « Ne suivez pas le leader mais suivez votre cœur ».

Beaucoup d'affiches utilisaient et faisaient référence aux mains. Nous avons demandé pourquoi les mains les inspiraient à ce point ? Les enfants expliquent que c'est plus simple à dessiner. Il y a un côté pratique.

Le bilan des enfants

Nous avons demandé aux enfants de s'exprimer sur ce qu'ils ont pensé de ce projet ? Est-ce que vous avez des remarques à faire ?

Plusieurs enfants ont exprimé leur satisfaction pour ce projet, du fait de vivre un moment ensemble sans réfléchir, sans matière, sans contrôle, etc., Le groupe est unanime sur ce point. D'autres sont surpris d'avoir aimé cette activité et ils sont contents car ils ont davantage communiqué entre eux.

D'autres sont contents de parler avec un spécialiste, de parler de ce que l'on doit faire pour arrêter de faire de l'agression indirecte. Maintenant que je sais ce que c'est, je peux mieux intervenir, la freiner, m'y opposer.

Des enfants témoignent de leur prise de conscience d'avoir déjà fait de l'agression indirecte. Un enfant admet avoir fait mal à une fille l'année dernière en se moquant d'elle. Après, toute la classe s'est moquée d'elle. « Je réalise maintenant que c'est mal ce que j'ai fait ».

« Tous les élèves de 6ième devraient suivre ce programme. Au début j'ai cru que c'était nul après on a appris à être solidaire. On s'entend mieux avec les autres de la classe ».

« C'était bien on a appris des choses, on a pu en parler à nos parents. Eux aussi pourront nous aider si on a des problèmes ».

L’enseignante conclut la séance en leur exprimant aussi sa satisfaction de ses échanges avec les enfants. Elle les confirme à l’effet qu’ils maitrisent maintenant ce sujet et leurs parents aussi. L’émotion est palpable.

Les élèves demandent pourquoi le projet s’est adressé uniquement à nos deux classes ? Nous leur expliquons que nous avons choisi au hasard. Ces deux classes regroupaient des élèves ayant plusieurs centres d’intérêts différents : sportifs, langues, etc.

Les enfants sont contents d’avoir participé à ce programme aussi parce-que cela leur a permis d’apprendre quelque chose d’important, tout en riant et en apprenant à se connaître.

L’enseignante leur demande quel a été leur atelier préféré ? Tout ! Les enfants disent avoir aimé tous les ateliers. L’affiche, la pièce de théâtre, le masque, la vidéo, le temps de parole après la vidéo, la vidéo pour découvrir de quoi on parlait.

« Notre comportement a changé, on n’est plus pareil. Avant quand on s’embrouillait avec un ami, on pensait qu’à nous même. Maintenant on pense un peu plus à l’autre, on arrête de faire des histoires de bébé ».

« Des amis sont moins méchants avec moi ».

L’enseignante leur demande quel atelier avez-vous le moins aimé ? Tous ont répondu : le fait d’avoir été noté pour l’affiche. Beaucoup marquent leur « déplaisir » très intensément. Faire le slogan pour l’affiche.

L’enseignante leur demande pourquoi monsieur ROY était important pour vous ? « Il nous a aidés ». « Vous, vous êtes notre prof donc monsieur est là, juste pour le projet ». « Vos avis sont différents, le vôtre et celui de Monsieur ROY ». « S’il n’avait pas été là, ça aurait changé quelque chose ». « De plus, on n’a jamais vu un vrai québécois ». « ça m’a aidé que monsieur ROY me dise que c’est bien quand je disais quelque chose de pertinent ou quand je faisais l’affiche ». « Quand il nous encourage ». « C’est un ROY en sa matière. Il a été précieux. Il a un avis précieux, il avait des réponses d’un spécialiste ».

On a eu de la chance d’avoir ce projet dans notre collège car il y avait pleins d’autres collèges. Nous sentons une très belle chimie développée suite à ce programme. Les élèves demandent à l’unissons s’ils peuvent faire des vies de classe avec l’enseignante.

L'émotion était palpable et nous suggérons alors aux élèves d'applaudir leur enseignante. Nous nous sommes félicités également avant de nous faire la bise devant le groupe qui nous applaudissait ! Nous, le chercheur et l'enseignante, étions un peu émus par l'enthousiasme de ce groupe.

5.4.2 Enseignantes Responsables du projet

Les Responsables du projet ont aimé l'expérience mais elles ont trouvé un peu lourd en termes de temps d'investissement. Elles pensent qu'il serait préférable que l'enseignant intervienne avec le même groupe classe du début à la fin du trimestre.

Une enseignante trouve que ces activités mettent en évidence les travers des élèves. Sauf, exception, les élèves qui ont des comportements problématiques manifestes se révèlent moins problématiques quand on leur donne une place.

Comme les « Responsables du projet » le disent : les agresseurs (ndlr : qui se font prendre) on les connaît. « Ce projet permet donc aux enseignants, les spécialistes du collectif, de mieux comprendre la réalité des psychologues et autres spécialistes de l'individuel et de découvrir des mécanismes psychiques que beaucoup d'enfants arrivent à masquer lorsqu'ils sont en groupe ».

Selon l'une des enseignantes, suite à nos interventions, des enfants se seraient plaints de harcèlement pour des faits qui, d'après cette enseignante, n'en n'étaient pas. Ce qui d'après elle serait un effet pervers de ce genre de programme. Nous n'avons pas plus d'informations sur cette situation.

L'une des professeures « Responsable du projet » nous disait qu'au début de l'expérimentation elle se sentait un peu intimidée par la présence du chercheur dans son cours. Mais nos reflets bienveillants et positifs l'ont mise en confiance.

5.4.3 Le chercheur psychologue

Les rencontres de préparation et les ateliers ont été des moments très riches en apprentissage et en découverte du milieu enseignant. Nous découvrons un environnement qui nous était

inconnu jusqu'à ce jour. Nous avons appris à connaître une équipe de professionnels accueillants et bienveillants.

Nous constatons l'immense charge et l'intensité du travail d'enseignant que ce soit en classe, dans la préparation de leur cours ou… lors des pauses, où les enseignants doivent toujours avoir une petite vigilance pour l'heure qui tourne, annonciateur du prochain groupe/classe. Nous comprenons mieux le soulagement des professeures « Responsables du projet » par le fait que tout soit expliqué dans la Trousse.

Nous avions une vision commune avec les « Responsables du projet » concernant l'importance de la prise en compte de la souffrance de l'enfant.

Nous avons pu voir aussi que la prise en compte de « l'intime » modifie la personnalité des enfants notamment dans leur prise en compte de l'autre. Ce travail nous donne la sensation qu'avec peu de moyens, nous pouvons faire beaucoup de belles choses !

De fait, la collaboration entre chercheur et enseignants nous semble être une formule gagnante et plusieurs points positifs en ressortent. Les enseignantes sont bien contentes de pouvoir intervenir sur ces thématiques avant l'avènement des problèmes, tout en ayant la possibilité de consulter un chercheur dans le feu de l'action.

Nous constatons que les enfants perçoivent très clairement la méchanceté de l'agression indirecte lorsqu'ils l'observent en tant que témoins et qu'ils jugent les témoins comme des agresseurs complices. Sans le savoir, les enfants sont hyper compétents sur la thématique de l'agression indirecte.

D'autre part, le fait d'avoir comme objectif de travailler à adapter d'un outil de prévention, qui plus est d'origine étrangère, symbolise que l'établissement les sollicite pour développer un contenu de cours. Donc ce genre de demande est extrêmement stimulant et valorisant.

La réalisation de ce projet nous aide à comprendre les très nombreuses difficultés pour accéder au terrain (le milieu scolaire). Nous constatons qu'il est impératif de connaître une personne qui nous fera entrer dans la pyramide hiérarchique. Sans ce sésame, notre accès à un lieu d'expérimentation aurait été probablement impossible. Notre demande d'accès à un lieu d'expérimentation a été appuyée par le spécialiste français de renom. Nous pensons que sans l'appui de ce spécialiste, ce projet n'aurait pas été possible.

5.4.4 Journée portes-ouvertes

Lors de la journée portes-ouvertes, les affiches et les masques des enfants réalisés dans le cadre de ce programme de prévention ont été exposés pour les visiteurs.

5.4.5 La principale du Collège

Le bilan de la Principale du Collège est encourageant. Elle trouve que ce projet a eu des répercussions positives sur les employés. Il les a mobilisés comme en atteste leur présence à la réunion de présentation à l'équipe école.

La Principale pense que la dynamique de ce projet aurait facilité la réalisation d'autres projets réalisés durant l'année comme par exemple celui des journées de sensibilisation pour les enfants précoces et à haut potentiel.

5.4.6 Fin du projet

Les Responsables du projet et la Principale du collège souhaitaient que nous poursuivions notre collaboration. Cela n'était malheureusement pas prévu dans notre thèse. De plus, la Principale et l'une des enseignantes Responsables du projet quittaient cet établissement à la fin de l'année, nous n'avons donc pas pu approfondir cette possibilité.

Chapitre 6 -

Discussion

Discussion - les résultats : mesure et prévention

Cette thèse avait comme objectif général de travailler à combler un manque de données en contexte (Bourgeois, 2016, p. 62) du fait de la presque totale absence d'études sur l'agression indirecte en France. Ce projet nous semblait important compte tenu des nombreuses personnes que nous ne pouvions pas protéger, en raison de cette forme d'agression. Mais ce qui semble encore plus important à nos yeux, c'est que tout le monde, ou presque, pratique cette forme d'agression mais personne n'en parle et peu semblent avoir conscience des conséquences parfois très graves qu'elle peut entrainer. Tout adulte ayant la charge de l'enfant doit veiller au bon déroulement de leur l'espace démocratique. Cette pratique est tellement généralisée qu'il semble illusoire de souhaiter travailler à son élimination. Toutefois, enseigner le fonctionnement de l'agression indirecte permet aux enfants de moins se faire manipuler par celui qui tente de manipuler le groupe (Garandeau, 2006). Cette compréhension aiderait à mieux protéger les enfants qui se font agresser.

Dans la logique de l'analyse par la mesure, nos objectifs et hypothèses de départ nous ont permis de faire des découvertes intéressantes. Nous avons mieux compris le phénomène de l'agression indirecte et notre étude est, à notre connaissance, l'une des premières portant uniquement sur l'agression indirecte et introduisant ce concept en France. Nous avons également souhaité nous inscrire dans les nouvelles pistes de recherches visant à isoler et à étudier uniquement l'agression indirecte. Nous bénéficions d'une vision apparemment nouvelle de ce phénomène et ce sous plusieurs angles et plusieurs rôles (victime, agresseur et témoin). Ces différentes manières de regarder cette problématique permettent également de mieux connaître sa situation réelle, notamment chez les élèves de 6e en France.

Dans la logique de l'analyse par la recherche-action, nous avons donc commencé par expérimenter un programme de prévention. Nous avons recueilli beaucoup d'informations grâce à l'expérimentation et l'adaptation du programme québécois par une équipe d'enseignantes dans un collège. Nous avons mis en exergue certains aspects de ce programme mais aussi le travail de collaboration des enseignantes avec un psychologue apprenti-chercheur.

6.1 La Mesure – interprétation des résultats d'une enquête expérimentale

Nous avons exploré une piste de travail utilisant un questionnaire permettant de mettre en lumière ce phénomène réputé comme étant invisible, du moins pour certains, de mieux connaître et comprendre l'état de la situation et déterminer le nombre de personnes impactées dans un groupe. Nous comprenons mieux maintenant comment se combinent et se répètent les victimations les plus fréquentes et les conséquences sur le climat scolaire. Ces compréhensions ouvrent des pistes importantes d'intervention, permettant de réduire les victimations liées à cette forme d'agression et d'améliorer le climat scolaire.

Un questionnaire original. Cette étude apporte certaines réponses à notre objectif visant à développer un outil de mesure pour mieux comprendre et évaluer l'utilisation de l'agression indirecte par les membres d'un groupe. Comme mentionné précédemment, peu d'études sont réalisées uniquement sur l'agression indirecte (Taki et *al.,* 2008). Les études sur l'agression indirecte font parfois indistinctement références à des questionnaires sur l'agression directe et indirecte ou des questionnaires portant sur les deux à la fois. Les études sur l'agression indirecte et directe donnent des résultats efficaces et utiles pour la recherche et le travail clinique en utilisant une approche multi-méthodes : questionnaires à l'enseignant, nomination par les pairs et observations directes (McEvoy cité par Verlaan, 2014, p. 20). Toutefois, nous pensons qu'une étude portant uniquement sur l'agression indirecte et l'utilisation d'un modèle de questions auto-rapporté sur la victimation et l'exposition a également des choses importantes à nous révéler.

Notre questionnaire semble comporter quelques avancées scientifiques. D'une part, il porte uniquement sur l'agression indirecte et il interroge l'enfant sous plusieurs rôles (Témoin, Victime et Agresseur). D'autre part, il questionne l'enfant sur des opérations mentales moins propices aux biais cognitifs et il permet de confronter les perceptions (tu as l'impression que la relation entre les élèves se passe bien ?) avec des observations de comportements plus simples et plus objectifs (tu entends des élèves critiquer ou parler contre d'autres élèves ?). La confrontation entre ces deux dimensions cognitives permet de mesurer un même « item » : la relation entre élèves avec deux entrées, celle de l'impression, le jugement et celle de l'observation objective des simples faits.

Passons maintenant à l'interprétation des données à la lumière de notre expérimentation, de la littérature scientifique et de notre expérience clinique.

6.1.1 Témoin & Climat scolaire

Témoin. Notre étude montre que **87.3%** des élèves interrogés sont directement exposés à l'agression indirecte quand ils entendent leurs pairs critiquer d'autres élèves. Sauf erreur de notre part, c'est la première fois qu'une recherche donne un chiffre sur la proportion d'enfants exposés à cette forme subtile d'agression. C'est donc dire que les témoins d'agression indirecte sont plus nombreux que les témoins des autres formes de harcèlement. De fait, les témoins d'harcèlement concerneraient 48% d'élèves interrogés selon certaines études (Kubiszewski, 2016) ou 23.7% selon d'autres études (Salmivalli, 1996).

Malgré la présence aussi massive d'agression, l'équipe école et les enfants disent que ce collège (lieu de notre expérimentation) offre « un environnement où il fait bon vivre ». Les questions sur l'analyse du climat vont dans le même sens.

Climat scolaire. Comme la recherche (p. ex. Debarbieux, 2016, 2017), notre enquête révèle que le climat scolaire de ce collège est plus que positif. De fait, nos résultats montrent une perception du climat dans chaque facteur interrogé, savoir : **96,9%** des élèves perçoivent positivement le climat de classe et **96,8%** concernant le climat du collège. Le climat *relationnel* entre pairs est également très positif pour **79.4%** des répondants et **93.2%** des enfants se sentent en sécurité. Les enfants se sentent toutefois un peu moins en sécurité dans la cour de récréation (**87.5%**) et encore un peu moins autour du collège ou sur l'esplanade des bus (**61.9%**). *Climat et sentiment d'appartenance :* les enfants perçoivent leurs relations avec les adultes et la qualité de l'enseignement très positivement. Ainsi, la majeure partie des élèves semble indiquer clairement ressentir un très bon et très positif climat scolaire.

Et inversement, très peu d'élèves (**3.1% et 3.2%**) disent se sentent « pas très bien » et 0% « pas bien du tout » dans la classe et dans le collège. Ces résultats sont considérablement inférieurs à ceux obtenus généralement par la recherche sur le harcèlement (Debarbieux, 2011, p. 17)

6.1.2 Exposition à l'agression indirecte et ses conséquences

Croisement variable par variable. Une autre avancée significative a été permise par le croisement des résultats. Nous avons pu constater que le fait d'être témoin, victime ou agresseur a un impact négatif sur les différentes variables du climat scolaire. Les enfants plus souvent « Témoin » ou « Victime » semblent être plus sensibles au climat, aux dimensions relationnelles et d'appartenance du climat scolaire. Les « Agresseurs Indirects » semblent eux plus sensibles aux dimensions de sécurité. Les élèves qui sont « souvent » (50%) ou tout le temps (33%) « Témoin » d'agression indirecte ne se sentent pas « très bien dans leur classe ». Ils sont nombreux (46.7%) à trouver l'ambiance entre les élèves « pas très bien » quand ils sont « souvent » témoins d'agression indirecte entre élèves. Pour les « Victimes », nous avons vu que plusieurs enfants (66.7%) se sentent « pas très bien » quand ils sont « souvent victime de rejet », par exemple.

Conséquences internalisées

Pour beaucoup de personnes (enfants et adultes), l'agression indirecte n'est pas perçue comme un problème. Elle est donc souvent pratiquée au grand jour et puisque personne n'intervient, cela annonce clairement le message selon lequel les agressions indirectes *« sont tolérées et permises »* (Verlaan, 2014, p. 20) dans cet école. D'ailleurs, certains élèves disaient que « c'était la seule chose à faire pour se défendre contre un enfant qui les embête ». Nous retrouvons ici la conception de la justification de l'utilisation de comportements injustes dans un environnement injuste (Montesquieu, 1748, De l'Esprit des lois. Sixième partie (livres XXVII à XXXI), p. 148).

Notre enquête montre que, plus nous sommes exposés comme témoin ou victime, plus nous nous sentons affectés. La recherche montre en effet que c'est le fait d'être victime d'une *« mise à l'écart et rejeté sur une longue période qui blesse l'enfant »* (Galen & Underwood, 1997 ; Owens et *al.,* 2000 cité par Verlaan et Besnard, 2014, p. 4). Les témoins, conscients de la souffrance de l'autre, s'identifient à cette douleur et peuvent également en souffrir. Il semble y avoir un couple entre « Témoin » et « Victime », en ce qui concerne le lien entre l'exposition à l'agression indirecte et les perceptions du climat scolaire. Ces résultats indiquent de ce fait, un possible trouble internalisé provoqué par le fait d'être « Victime » ou « Témoin ».

Si cette pratique est banalisée dans une école, cela peut donc aggraver la peur de demander de l'aide (Verlaan, 2014, p. 21), le sentiment de culpabilité et le « It Must Be Me » et donc les conséquences internalisées : l'anxiété, la dépression, les troubles alimentaires, les idées suicidaires, l'isolement, etc. (Verlaan, 2014, p. 20).

Conséquences externalisées

Nous ne trouvons pas les mêmes résultats statistiquement significatifs lorsque nous croisons les variables d'agresseurs indirects et les variables du climat scolaire. Les agresseurs indirects ne semblent pas être nombreux à percevoir négativement les relations avec les pairs ou les adultes, du moins ce n'est pas statistiquement significatif. Globalement, les élèves qui se décrivent comme des utilisateurs de comportements d'agression indirecte, disent se sentir bien dans la classe ou dans le collège. Il y a très peu de réponses indiquant qu'ils ne se sentent pas bien, même quand ils pratiquent souvent différentes forment d'agressions indirectes. Du moins, il n'y a pas de résultats statistiquement significatifs. Toutefois, 47.5% des élèves qui agressent indirectement, comme par exemple ceux qui disent ignorer un autre élève « parfois » disent se sentir « pas très en sécurité » autour du collège. Une interprétation possible de ce croisement des variables agresseurs et des variables climat semble indiquer que les enfants agresseurs indirects semblent percevoir peu de difficultés de climat scolaire.

Ces résultats pourraient aller dans le même sens que la recherche à l'effet que les agresseurs indirects ont des difficultés cachées, ils ont du mal à se remettre en question et ils ont des cognitions de Désengagement moral et des troubles externalisés. Nous pourrions également voir dans ces résultats une manifestation de la valorisation de la relation asymétrique, visant à avoir le dessus sur les membres d'un groupe avec des manifestations plus ou moins directes et plus ou moins violentes. Cette pratique est effectivement reconnue comme un moyen de *« divertissement et surtout, comme un moyen de consolider leur intégration dans le groupe. Renoncer à ces pratiques entraîne le risque de devenir à leur tour l'objet de diffamation et d'exclusion »* (Verlaan, 2014, p. 20).

6.1.3 Construction du phénomène « Tous contre un seul »

Agression indirecte et la vengeance. Une autre avancée, importante pour nous, est le fait de montrer ici que les enfants déclarent utiliser l'agression indirecte par vengeance. Ce résultat

arrive en première position puisqu'il est utilisé par **25.4%** (soit 44 élèves sur 174). Il contribue à confirmer le classement de l'agression indirecte dans la grande famille des agressions. Ce résultat est pour nous un indicateur fort de la présence d'une émotion impliquée dans le déclenchement des mécanismes cognitifs du désengagement moral (requalification de sa conduite, disqualification de la victime, reconsidération des conséquences pour la victime, l'obscurcissement des liens causals).

Si un élève se sent heurté par le comportement de l'autre, il peut alors parler contre la personne qui l'a heurtée et tenter de convaincre son auditoire que l'autre (la victime) est vraiment méchante ! Nous entendons souvent de jeunes patients le dire et nous sommes régulièrement témoins de situations où des enfants essayent d'aller dire rapidement à la maîtresse que « c'est l'autre qui l'a embêté ». Comme si le fait de dire le premier permettait d'influencer la maîtresse à l'effet que « c'est effectivement l'autre qui est bel et bien méchant ! ». Cette réaction gagne en subtilité avec l'âge mais le mécanisme demeure le même : montrer que l'autre est méchant pour justifier le fait que l'on puisse parler contre.

Ce résultat sur l'utilisation de l'agression indirecte pour se venger pourrait indiquer une possible corrélation positive entre l'agression indirecte et le désengagement moral. Ce résultat semble donc aller dans le même sens que les recherches et méta-analyses sur le harcèlement qui montrent que le *« Désengagement Moral était significativement lié au comportement agressif et à l'intimidation »* (par exemple Gini, Pozzoli et Hymel (2014) cité par Hymel & Bonanno, 2014, p. 280).

Agression indirecte et genre. La recherche montre que garçons et filles ont une utilisation assez similaire de l'agression indirecte. Nos résultats vont dans le même sens lorsque les fréquences sont les plus faibles comme la réponse « parfois » victime, ou « parfois » agresseur. Toutefois, lorsque nous interrogeons les enfants sur une forme ou l'autre d'agression ou de victimation. Il est toutefois intéressant de constater que 61% de filles utilisent l'agression indirecte pour se venger contre 39% de garçons.

Le motif d'utilisation de l'agression indirecte par vengeance est toutefois réalisé « très souvent » par 2 garçons contre 0 fille. La représentation des garçons pour les formes « souvent » et « très souvent » est ici aussi supérieure.

Tout le monde le fait et tout le monde le subit « parfois ». Notre enquête fait donc la démonstration que beaucoup d'élèves font de l'agression indirecte « parfois ». Nous avons fait cette découverte un peu par hasard. En effet, nous cherchions à savoir si les élèves qui disent se faire agresser par « ragots » étaient les mêmes que ceux disant se faire agresser par « faire raconter leur secret ». Nous avons alors découvert que beaucoup d'élèves ayant utilisé la première forme d'agression indirecte n'étaient pas les mêmes qui avaient pratiqué la seconde forme d'agression indirecte.

Nous avons alors fait la même recherche pour l'ensemble des formes d'agression indirecte et de victimation d'agression indirecte. Nous sommes arrivés à la même constatation. Nous pouvons donc clairement voir que les enfants sont nombreux et différents à agresser indirectement ou à être victimes d'agression indirecte.

Ainsi, les résultats de notre enquête ont progressivement inspiré une phrase en lien avec le fait que tout le monde le fait : « tout le monde le fait parfois, tout en essayant de ne pas se faire prendre, pour se défendre quand quelqu'un nous embête ou que nous avons l'impression que quelqu'un nous embête et que personne n'intervient ! ».

Agression indirecte et nombre d'amis. Nous avons vu que l'utilisation de l'agression indirecte est plus élevée chez les enfants ayant 10 amis et plus mais dans le même tableau, nous constatons que ces enfants sont plus nombreux à dire qu'ils ne subissent pas d'agressions. Statistiquement, ces chiffres nous donnent l'impression qu'il y a plus de victimes et d'agresseurs chez les élèves ayant plus d'amis (« 5 à 10 amis », « 10 amis ou plus »). Nous observons toutefois des résultats (notamment pour l'ostracisme) statistiquement significatifs chez les victimations ayant peu d'amis (1 à 2 amis ou 2 à 5 amis).

6.1.4 Exposition multiple et multiple variables

Croisement de plusieurs variables (ACP). Le fait d'être témoin montre que plus nous sommes témoins, plus notre perception du climat est affectée négativement, plus nous devenons victimes et plus nous devenons agresseurs. La recherche montre que le fait d'être témoin de violence et de harcèlement a un impact négatif sur le climat scolaire (p. ex. Janosz et *al.,* 2012; Debarbieux, 2011, 2018). Nous savons aussi que le fait d'être victime d'agression indirecte à répétition a un impact négatif sur le climat scolaire (Verlaan, 2014, p. 19).

A notre connaissance, il n'y avait pas de chiffres sur le fait d'être « Témoin » d'agression indirecte à répétition. Lorsque nous relions l'Indice « Être témoin d'agression indirecte » avec l'indice de « Climat scolaire », nous pouvons voir très clairement dans la Figure 1. ACP – Témoin d'agression indirecte à répétition et climat scolaire que le fait d'être très souvent « témoin » d'agression indirecte est relié à la perception négative du « climat scolaire ».

Les Témoins sont plus souvent victimes et agresseurs

Notre expérience clinique nous a conduit à émettre l'hypothèse que les enfants victimes à répétition de cette forme d'agression perçoivent négativement le climat scolaire. Nous découvrons ici que le fait d'être « Témoin » à répétition est un facteur comportant plus de risques que le fait d'être victime. La survictimation semble se lire avec le fait d'être « Témoin ». Il ressort une information inattendue et hautement saillante à l'effet que les enfants fréquemment témoins d'agression auront une perception négative du climat scolaire, une tendance à être également plus souvent victimes et plus souvent agresseurs.

6.2 Validité de notre recherche

La présentation détaillée de notre méthodologie, de notre chapitre Analyses et Résultats et la partie méthodologie sont construites dans l'objectif de *« monter un dossier pour conclure à la validité de notre hypothèse ou de la réfuter »* (Gauthier, in Recherche Sociale, p. 161-162). Comme mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, nous comparons la validité à partir des liens entre les variables retenues, parce que les plus influentes et éliminons les variables les moins influentes. Notre *structure* est comparative, c'est-à-dire qu'elle analyse l'existence *« d'un lien de concomitance ou de cause à effet entre deux variables, l'une (la variable dite indépendante) entraîne souvent l'autre (la variable dite dépendante, au moins sur le plan de l'hypothèse)* (Gauthier, in Recherche Sociale, p. 169).

Notre démonstration se réfèrera à un « degré de preuve » pour « soutenir les confirmations temporaires de notre hypothèse » (Mellos, in Recherche Sociale, p. 587).

6.3 La prévention – Analyse de l'expérimentation

La partie de ce chapitre, traitant de l'enquête, nous a permis de mieux comprendre l'agression indirecte et de poser quelques jalons pour orienter le travail de prévention. Nous avions également l'objectif d'utiliser l'expérimentation pour mieux comprendre l'agression indirecte et comment agir sur cette forme d'agression pour améliorer le climat scolaire.

Notre étude serait la première à expérimenter un programme de prévention pour traiter l'agression indirecte dans un collège en France. L'expérimentation du programme québécois « La Trousse de prévention de l'agression indirecte » (Verlaan, 2007) s'est réalisée grâce à la mobilisation de plusieurs personnes. Ce programme de prévention semble être l'un des rares qui porte uniquement sur l'agression indirecte. A notre connaissance, c'est la première fois que ce programme est expérimenté et adapté par des enseignants en France.

6.3.1 L'Empathie pour contrer l'inoculation de la stigmatisation

Développer l'empathie des enfants. L'activité proposée dans la trousse donne la sensation que l'on prend en considération les difficultés de l'enfant et que l'on aide à mieux comprendre celles des autres. Notre expérimentation a permis de recueillir des témoignages de deux groupes d'enfants qui utilisaient l'agression indirecte pour se défendre sans pouvoir admettre que c'était de l'agression indirecte. Cela leur a donné l'occasion à ces enfants de dire qu'ils se faisaient embêter par des enfants depuis la primaire, que les adultes tentaient d'intervenir mais que cela n'avait rien changé. Sur les conseils de leurs parents, les enfants utilisaient donc l'ostracisme (ne plus leur parler, ne plus s'en occuper, etc.) pour se défendre. Ces deux groupes d'élèves ont ainsi admis utiliser l'agression indirecte pour se défendre contre quelques élèves qui les embêtaient. Quand nous discutions avec ces enfants, nous constations leur impossibilité d'admettre qu'ils faisaient de l'agression indirecte car, comme elles et ils le disaient : « c'est l'autre (enfant) qui nous embête ». Ce qui pour toute personne justifie le fait d'utiliser l'agression pour se défendre (cf. nos résultats sur l'utilisation de l'agression indirecte par vengeance) en stigmatisant et rejetant de manière solidaire et unanime.

6.3.2 Une nouvelle dynamique relationnelle : enseignant - élèves

Sur notre lieu d'expérimentation, bien que les adultes rencontrés soient tous très bienveillants, ils n'ont pas conscience de leurs propres comportements d'agression basés sur la stigmatisation et l'ostracisme. Cette action de prévention aide à en prendre conscience.

L'établissement et la direction sont également très bienveillants, mais cette bienveillance n'est pas organisée institutionnellement. De plus, les professionnels ne sont pas formés pour mettre en place des programmes de prévention et gérer ce type de conflits. Comment intervenir avec des enfants qui sont dans le déni de leurs actes d'ostracisation car justifiés par le fonctionnement de l'autre … « qui les embête ! » ?

Les enseignantes étaient agréablement surprises par la faciliter de discuter de ces thèmes avec les enfants. Comme elles le disaient : « c'est plus simple de parler des conflits … quand il n'y a pas de conflit ».

La prise de conscience, par les adultes et les enfants, des douleurs provoquées par l'agression indirecte les motive instantanément à modifier leur comportement et à intervenir lorsqu'ils en sont témoins. Ainsi, comme le montre la recherche, à la suite de ces ateliers de prévention, les élèves seraient plus susceptibles d'intervenir dans des situations d'agression que de demeurer inactifs, par le biais d'une valorisation d'une intervention active par tous les membres de l'école, en ce qui concerne l'agression indirecte (Craig et Pepler, 1997 cité par VERLAAN, 2005).

Les réactions des Responsables et de l'équipe école

Les responsables de ce projet sont deux enseignantes engagées dans la recherche de mieux faire et comprendre.

Elles ont apprécié :

- Que chaque atelier soit expliqué dans la trousse de prévention.
- d'être accompagnées par un psychologue chercheur pour les aider à la réalisation de l'expérimentation.
- d'avoir une relation différente avec les élèves.

- de pouvoir parler comment se comporter en cas de conflit, permettant ainsi d'aller plus loin dans les discussions que lorsqu'un conflit est déclaré.

6.3.3 Les points forts - nouvelles idées, démonstrations et observations

Cette étude en contexte visait en premier lieu à introduire et enseigner la notion d'agression indirecte en France. De fait, notre revue de la littérature spécialisée nous confirme qu'il n'y a effectivement pas ou très peu d'études sur ce sujet en France. Notre étude contribue donc, petitement, à l'introduction de ce concept en territoire français. Notre objectif d'introduire le concept de l'agression indirecte en France est ici atteint par le fait de mener à terme le projet de cette thèse.

Notre revue de littérature confirme l'absence ou la très faible présence d'analyse de l'agression indirecte en France. Quelques équipes de chercheurs (par exemple Debarbieux) l'abordent dans leur recherche sur le harcèlement.

Notre enquête montre des résultats solides de la présence de cette forme d'agression en territoire français.

Les témoignages des enfants et des adultes expriment le besoin urgent de diffuser plus largement ce genre d'étude et de programme de prévention.

Notre étude semble être la première qui aborde exclusivement l'agression indirecte en France. Cette enquête et ce programme de prévention portant sur l'agression indirecte ont été adaptés à un collège en France.

Cette thèse nous a donc permis de toucher l'équipe pédagogique d'un collège et tous les élèves de 6ième de cet établissement. Par ailleurs, ce projet de recherche nous a également permis d'intervenir dans le cadre du poste d'ATER à l'ESPE de Lyon et d'introduire cette notion dans la formation initiale des futurs enseignants, notamment dans le cours "Développement psychosocial de l'enfant et de l'adolescent (QP5)", l'enseignement du cours "Pratiques et Ingénierie de la Formation (PIF) : Métiers de l'éducation à la santé à l'école", le cours sur "La prévention du harcèlement scolaire (QP1)" et le cours de psychologie sur les Théories classiques de l'apprentissage.

6.3.4 L'évaluation de l'action de prévention

Notre thèse avait également pour objectif de mesurer l'efficacité d'une action de prévention. L'ampleur de la tâche ne nous a toutefois pas permi de réaliser cette analyse. La recherche montre toutefois que la Trousse permet de mieux comprendre le phénomène de l'agression indirecte et de stabiliser sa manifestation dans un établissement scolaire (Verlaan,2005). Lorsque nous parlons de ces comportements et que les personnes (enfant, enseignant, parent, personnel de soutien, etc.) en prennent conscience, ils auront plus de mal à s'identifier à l'agresseur et seront plus vigilants face à leur mécanisme de désengament moral. Mais cette philosophie doit être celle du groupe sinon la conscience de l'enfant et son désir d'aller contre ce mécanisme de groupe va lui faire subir la mise à l'écart de sa personne. Cette mécanique de donner la même réponse que le groupe est connue depuis longtemps (Asch, 1955).

D'autre part, nous nous interrogeons sur le fait que ce genre de projet demande aux personnes de changer de fonctionnement. Lorsque nous pensons à la difficulté de changer de nos patients, des personnes motivées et investies dans un travail de modification, nous sommes dubitatifs pour ce qui concerne le changement d'un groupe école dont souvent les membres n'ont pas forcément envie ou besoin de changer.

6.4 Les limites de notre recherche

L'une des limites importantes de cette recherche semble être principalement liée à l'absence d'une culture et d'une communauté (chercheurs, professionnels, etc.) travaillant sur les très nombreuses thématiques scientifiques sur le territoire français et plus largement dans la communauté francophone.

Ainsi, les conditions de l'expérimentation sont avantageuses pour nous mais nous nous interrogeons sur la pertinence d'une telle recherche dans une certaine forme de désert scientifique sur l'agression indirecte.

- Echantillon

Une autre limite concerne le nombre relativement faible d'élèves interrogés et la validation scientifique du questionnaire. La faiblesse de l'échantillon s'explique par deux phénomènes. Le premier est le fait que ce projet comportait deux volets : mesure et prévention. Le volet prévention nécessitait de trouver des personnes volontaires désireuses de s'engager et

d'investir du temps et de l'énergie. Le travail pour identifier un échantillon est différent d'une démarche purement quantitative. Le second phénomène s'explique par l'un des objectifs de cette thèse : celui de développer un premier questionnaire exclusivement dédié à l'agression indirecte. Un petit groupe (191 élèves) nous a grandement aidé en ce sens. Nous espérons avoir l'opportunité de travailler à la validation scientifique de ce questionnaire, dans une prochaine recherche.

6.4.1 Difficultés liées à la reproduction de cette recherche

Le dernier point semble manifester une limite dans la reproduction de cette recherche. Voici une liste non exhaustive des difficultés rencontrées pour réaliser notre thèse. Nous avons l'impression que ces difficultés diminuent les chances que cette thèse soit reproduite et ce, pour plusieurs raisons :

- Accès au terrain

L'accès au terrain de recherche est très compliqué. Peu de psychologues semblent réaliser des recherches sur le harcèlement en France. Nous croyons que faire, à nouveau, une recherche sur l'agression indirecte sera longue à mettre en place. La collaboration école / chercheur semble être parfois impossible en France (Van Meenen, 2014) à moins de connaître la bonne personne. De fait, l'école semble être une institution fermée, qui laisse peu de place aux acteurs extérieurs, puissent-ils être des chercheurs universitaires.

- L'agression indirecte comme produit de la non gestion de l'agression directe

Lorsque nous arrivons en France, les québécois font souvent trois constats : il y a beaucoup de violences dans les relations, on ne peut rien dire et quand on ose dire quelque chose, la personne en face renverse immédiatement la situation au désavantage de son interlocuteur : « oh là, là, ne vous énervez pas !" "Mais je ne suis pas énervé, je fais juste m'exprimer ! ».

Est-ce la manifestation de l'histoire de la non-collaboration entre l'éducatif et le psychologique ? Les freins à une telle collaboration semblent encore effectivement nombreux. Nous entendons régulièrement les croyances dogmatiques de la part de certains professionnels (enseignants, éducateurs sportifs, etc.) qui expliquent que si l'enfant se fait harceler ou s'il est harcelant, « c'est uniquement à cause de son éducation ou de ses parents » ou encore « qu'il n'y a que les punitions qui marchent avec eux », etc.

- Concilier travail et recherche

Nous sommes étonné par le manque de protocoles pour aider les psychologues libéraux à faire de la recherche scientifique. C'est peut-être l'une des raisons expliquant que nous rencontrons peu de psychologues cliniciens lors des différents colloques sur cette thématique. En effet, les responsables de l'expérimentation au sein du collège n'avaient jamais travaillé auparavant avec un psychologue clinicien apprenti-chercheur.

- La recherche : un métier complexe

Le travail de recherche est un métier complexe et très différent du travail de psychologue clinicien (Ramus, 2011) : l'énorme travail nécessaire à la réalisation de la revue de littérature scientifique, le travail de traduction de la majorité des articles scientifiques de langue anglaise, l'accès à la bibliothèque universitaire lorsque nous habitons dans un milieu rural, l'impossibilité d'avoir accès à certains articles payants, les nombreux outils à s'approprier comme le logiciel de gestion bibliographie (comme Zotero), logiciel d'enquêtes et d'analyses de données (comme Sphinx). Faire de la recherche est un métier bien différent de celui de psychologue.

- Enseigner à l'université

Enseigner et faire des conférences permet de traiter son sujet de recherche sous plusieurs angles et donc de mieux le connaître. Ces démarches possèdent également son lot de plateformes électroniques pour : déclarer ses heures d'enseignement : Gestion Automatisé des Services des Enseignants de Lyon 1 (Gasel), plateformes pour les enseignants et étudiants (Spiral, Claroline, etc.) propres à chaque Université, plateforme pour se connecter à Internet à l'Université (Eduroam), les plateformes de gestion des conférences différentes pour s'inscrire à chaque colloque (Conftool, Probeduc, etc.) et les très nombreux moteurs de recherches nécessaires à notre revue de littérature. Sans compter les nombreux interlocuteurs et institutions auxquels nous devons nous rapporter en tant que Doctorant : administrations de l'université, Ecole Doctorale et Laboratoire de Recherches, sans jamais bien comprendre qui fait quoi et comment nous devons interpeller chacune d'elle. Nous ne parlons évidemment pas des très nombreux formats de présentations de nos travaux dont

nous avons dû apprendre les codes : Poster, Biosketch, articles scientifiques, présentations dans colloque, avec Power Point ou sans.

Tous ces apprentissages, certes très importantes et pertinentes, ont été autant d'épreuves de tout instant et toujours de manière inattendue, soudaine et inopinée.

- Peu de moyens financiers

Outre les très nombreuses démarches chronophages, il y a peu de moyen de rentabiliser le fait de faire de la recherche pour un psychologue clinicien qui pratique en libéral. De fait, nous avons dû fortement diminuer le nombre de nos prises en charge pour libérer du temps pour réaliser cette recherche. Plusieurs intervenants nous disent qu'il y a peu de psychologues cliniciens dans les cursus de recherches en Education ou pour assurer les cours de psychologie dans les ESPE. Nous avons eu la chance de décrocher un poste d'Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche (A.T.E.R.) et d'obtenir une petite subvention par l'Autonome de Solidarité Laïque[118].

6.4.2 Comment éviter ces blocages

Nous sommes d'avis que ces blocages ne se lèveront pas, du moins très lentement et avec parfois des retours en arrière. Nous avons l'impression d'avoir été privilégié grâce à l'aide bienveillante de quelques professeurs qui ont grandement facilité la levé de ces très nombreux et complexes blocages. Nous sommes d'avis qu'il serait illusoire de penser que l'on puisse agir sur ces différents blocages.

6.4.3 Les blocages de l'agression indirecte

Lever ces différents blocages semble précisément rencontrer le blocage de l'agression indirecte. Comme évoqué dans l'introduction générale, notre expérience clinique, d'apprenti-chercheur et d'enseignant, nous oblige régulièrement à être témoin de cette impossibilité de contester et le rôle de l'agression indirecte dans le maintien de ces difficultés. La force de ce

[118] L'Autonome de Solidarité Laïque : https://www.autonome-solidarite.fr/

phénomène semble profondément ancrée dans l'organisation des groupes et à la base du système de sanction exclusion (Cusson, 2016). Nous nous souvenons d'un cours donné dans un amphithéâtre de 600 étudiants en psychologie, au cours duquel nous avons insisté pour qu'ils posent des questions. Nous avons été glacé d'effroi quand nous avons vu ces 600 visages, un peu inquiets, faire non de la tête. Nous avons alors arrêté notre cours pour essayer de les rassurer à l'effet que, peu importe la question, nous n'allions pas les agresser. Nous avons demandé qu'ils nous expliquent le pourquoi de ce refus apparemment anxieux. Une étudiante leva timidement le doigt pour nous expliquer que, la veille un étudiant avait eu l'audace de poser une question et il s'était fait humilier par l'enseignant, de psychologie, pendant tout le reste du cours, soit trois longues heures, sans que personne ne prenne sa défense. Cet étudiant a alors compris ce que signifie se retrouver « Seul contre tous ». Nous recevons encore régulièrement des élèves et des étudiants d'université en thérapie qui se plaignent de se faire humilier de la sorte.

De toute évidence, une action de mesure et de prévention de l'agression indirecte, à tous les niveaux du milieu scolaire, pourrait être une avenue importante à explorer pour ne plus laisser aucun enfant seul contre les différentes formes d'agression directe.

6.5 Préconisation

L'entreprise d'intervenir à plusieurs niveaux n'est malheureusement pas réaliste et réalisable. Toutefois, cette recherche et ses difficultés de réalisation et de reproduction sont des arguments appuyant le fait que l'étude de l'agression indirecte est une voie prometteuse.

Voici donc nos préconisations militant en faveur de la réalisation de recherches supplémentaires :

A. Mesure

1. Poursuivre le processus de validation scientifique de notre travail d'enquête et de mesure de l'agression indirecte en France ;
2. Poursuivre le travail de démarcation entre l'agression indirecte et le harcèlement ;

3. Poursuivre le travail de recherche permettant de mieux comprendre les différences entre une impression positive de climat scolaire et des observations objectives et nombreuses de comportements d'agression.
4. Les politiques doivent donner des moyens pour aider les psychologues à faire des recherches scientifiques dans le milieu scolaire, en créant de véritables passerelles entre la pratique libérale, l'université et les terrains d'enquêtes (école, collège, lycée et université).
5. D'autres études pourraient se faire sur le concept de Désengagement moral (Bandura, 1999), sur les motifs d'utilisation de l'agression indirecte comme la vengeance (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992 ; Owen, 2000 également cité par Verlaan, 2007, Guide pédagogique, p. 15), la jalousie (Garandeau et Cillessen, p. 621), la faiblesse cachée dans l'estime personnelle des agresseurs (Prinstein & Cillessen, 2003 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 621).
6. Développer des enquêtes pour sonder les impressions de l'ensemble des acteurs impliqués dans l'équipe éducative, dont notamment les parents et les enseignants stagiaires.
7. Compétences Psychosociales (CPS) : développer des recherches en sciences cognitives sur les différentes problématiques (violence, addiction, etc.) dans et avec les écoles pour aider à promouvoir les CPS dans le milieu scolaire. Nous sommes toujours surpris d'entendre des professionnels (psychologues, assistante sociales, CPE, enseignants, etc.) dire que la notion de compétences psychosociales est un nouveau concept qui vient de sortir ou a été inventé par l'OMS en 1993. Alors que les compétences psychosociales reposent sur plusieurs générations de chercheurs et d'études scientifiques ayant permis d'identifier des cognitions, favorisant le développement de certaines cognitions positives nommées plus tard les « compétences psychosociales » de la personne, lui permettant une insertion mature dans la collectivité (Luis et Lamboy, 2015, Fabiano et *al.,* 1990).

B. Prévention

1. Promouvoir les actions de prévention universelles autoportées (classeur avec toutes les informations nécessaires à la mise en place de l'action) sur l'agression indirecte

visant à développer l'empathie, l'acceptation de l'autre quand il fait des erreurs ou quand il ne sait pas, etc.

2. Développer des ententes et des partenariats entre des professionnels de santé (psychologues cliniciens, infirmiers, etc.) doctorants chercheurs, universités et les terrains d'expérimentation (écoles, collèges, lycées, universités). Les échanges entre les enseignantes et le chercheur semblent avoir aidé les enseignantes à faire de nombreuses et pertinentes modifications et adaptations de la trousse de prévention. Pour la principale du collège et les enseignantes, leur participation à ce projet de recherche et de collaboration dans un projet de recherche était une première. Cette logique *« empirico-analytique de la science est à la base de la conception du savoir scientifique »* (Mellos, in Recherche Sociale, p. 579).

3. Développer d'autres actions de prévention permettant aux enseignants d'avoir un échange sur des thématiques non académiques. La compréhension des mécanismes de l'agression indirecte a permis aux enseignantes de traiter deux situations d'agression indirecte. Dans les deux cas, les groupes « agresseurs » étaient des groupes d'élèves ayant de bons résultats scolaires et qui affichaient un bon comportement d'apprenant et de bonnes compétences sociales. Dans les deux cas, leurs comportements de stigmatisation et d'ostracisation étaient justifiés par le comportement de la « victime », car dans les deux situations la victime … les embêtait.

4. Agir sur le modèle « d'à priori » et des biais cognitifs (fausses croyances, etc.) fortement influencés par l'agression indirecte, en faisant la promotion du modèle empirique.

5. Développer la coéducation fondée sur la reconnaissance réciproque des aspects positifs de l'autre (Miron, 2010, p. 12). Bien que cette consigne soit une disposition légale et ce depuis longtemps et qu'elle ait été réitérée maintes fois, plusieurs de nos patients nous disent qu'il est parfois difficile de collaborer ou de se faire entendre par l'école. Le sentiment d'être confronté à une position autoritaire est souvent évoqué par les parents et également observé par nous-même, comme l'exemple d'une enseignante qui nous disait qu'elle avait « rencontré les parents pour leur faire un rappel à la loi ». L'inefficacité de cette position autoritaire est pourtant connue,

identifiée et expliquée, notamment par Carl Rogers (1961) pour qui « la peur vous rend exagérément prudent et négatif » (De Peretti, 1997, p. 118).

6. Aider les parents à développer des mesures d'autoprotection chez leur enfant lorsque ces derniers

    a. fréquentent des institutions ne prenant pas en compte les interactions et le climat scolaire. Comme nous disait une enfant nouvellement entrée dans un collège en 6e : « ils disent qu'ils veulent travailler la cohésion de la classe mais ils ne nous expliquent rien, ils nous crient dessus, etc. ».

    b. sont confrontés à des comportements de maltraitances comme l'humiliation (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2011; Darton, 2012), les reproches (Brendgen et *al.,* 2007; Merle, 2010) et l'autoritarisme (Debarbieux, 2016; Lompo, 2009).

7. Mener des recherches sur la qualité des services de gardes et éducatifs : La recherche commence depuis peu (Beaumont, 2016) à étudier les comportements des professionnels ayant la charge des enfants. Cette thématique serait encore taboue (Blaya & Roy, 2018). En tant que parent ou professionnel, nous constatons également la très grande difficulté, voire parfois l'impossibilité de défendre nos enfants ou nos jeunes patients, quand ces derniers se font embêter ou maltraiter.

Conclusion

Conclusion

Avant de commencer cette recherche, nous ne savions pas que nous allions découvrir autant de recherches sur la thématique de l'agression indirecte et ce depuis si longtemps (p. ex. Feshbach, 1969). Notre plaisir d'apprendre et de comprendre a grandement été alimenté par cette recherche et les nombreuses rencontres. L'enthousiasme généré par ce projet, depuis maintenant plus de quatre ans, ne masque toutefois pas le fait que les difficultés présentées en introduction, motivant cette recherche, sont toujours d'actualité. Nous continuons de constater que l'agression indirecte empêche encore de protéger des enfants en souffrance.

Ces nombreuses compréhensions nous ont permis de prendre de la distance avec notre indignation provoquée par les souffrances des enfants et nous ont confirmé dans notre détermination de poursuivre ce travail de recherche. Au-delà de cette constatation et plus globalement, notre recherche nous donne à penser que l'agression indirecte se développerait lorsque nous ne gérons pas les agressions directes.

Nous avons d'abord découvert que le concept d'agression indirecte permettant de « gagner en secret sans livrer bataille » (Sun Tzu, 500 a.v.J.C.) était connu depuis longtemps par les théoriciens militaires. Force est de constater que l'agression indirecte est toujours utile dans notre société actuelle car de toute évidence, tout le monde pratique l'agression indirecte mais personne n'en parle. La pertinence de notre objectif initial d'introduire ce concept en France a été confirmée par Debarbieux lorsqu'il nous a dit que ce serait sans doute la première thèse en France portant sur un sujet largement méconnu, voire inconnu et trop souvent perdu dans la thématique globale du « Harcèlement entre pairs à l'école ».

L'état des recherches et la construction de notre questionnement nous ont ainsi permis de situer nos observations cliniques et nos intuitions avec la recherche actuelle sur cette thématique. Nous avons notamment pu comprendre que cette forme d'agression « n'a pas lieu en face à face » (Feshbach, 1969). Elle utilise les relations interpersonnelles et l'environnement social de la victime (p. ex. Cairns & Cairns, 1994 ; Xie et al., 2002). Comme évoqué au début de cette recherche, elle permet d'agresser une victime « *tout en restant caché »* (Björkqvist, et al., 1992 ; Lagerspetz, et al., 1988 ; Salmivalli et al., 1996), *« tout en restant invisible »* disaient plus récemment Garandeau et Cillessen (2006). L'agression indirecte permet donc à l'agresseur « *d'éviter la contre-agression et de rester non identifiés »* (Björkqvist, Österman, et Lagerspetz, 1994).

Nous avons ensuite découvert que l'agresseur possédait certaines capacités pour mobiliser un groupe contre un seul, contre la victime (Bukowsky et Sippola (2001) cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 616). Nous avons présenté les recherches sur les liens statistiquement significatifs de l'agression indirecte avec l'intelligence sociale et cognitive dans tous les groupes d'âge (p. ex. Kaukiainen et *al.,* 1996) ; ou avec le fait d'avoir un statut élevé dans le groupe, ou encore l'agression indirecte en lien avec un manque d'empathie (Garandeau et Cillessen, 2006). Nous avons également présenté des recherches sur l'agression indirecte et les Groupes harcelants (Adler & Adler, 1995 ; Merten, 1997 ; et Owens et *al*., 2001 cité par Garandeau et Cillessen, 2006, p. 617) ou les stratégies de camouflage pratiquées par les adultes (Kaukiainen et *al.*, 2001). Nous avons mis en évidence des recherches montrant l'utilisation par les enfants du désengagement moral (Bandura, 1997) pour justifier et rationaliser leur comportement d'agression indirecte et éviter de se remettre en question (p. ex. Gini et *al.,* 2014 cité par Hymel et Bonanno, 2014, p. 283).

Toutes ces stratégies ont pour conséquences d'isoler progressivement la victime. Comme nous le disons (p. 41), l'agression indirecte est l'art de générer chez son interlocuteur complice la sensation de répulsion envers une tierce personne (la victime). La victoire est complète lorsque la victime ressent la culpabilité confusionnelle (Owens, Slee & Shute, 2000), se demande ce qu'elle fait de mal pour justifier le rejet de sa personne ou encore mieux, quand elle s'auto-accuse de ce qui lui arrive (Heider, 1958). Les douleurs et perturbations cognitives sont potentiellement très intenses, voire paroxystiques.

L'agression indirecte, à priori invisible, devient grâce à cette abondante littérature scientifique de plus en plus visible. Ces éléments de compréhension et notre expérience clinique nous ont donc grandement aidé à préparer le développement de notre questionnaire et de notre action de prévention. Notre enquête a confirmé un climat très positif dans le collège de l'expérimentation, un collège où il fait bon vivre. Notre enquête a révélé, malgré ce climat en apparence très positif, qu'il y a beaucoup d'agression indirecte. Ces résultats mesurant l'impact de l'agression sur le climat scolaire vont dans le même sens que la recherche sur le harcèlement.

Des résultats de notre enquête semblent apporter des informations nouvelles et pratiques sur l'étude exclusive de l'agression indirecte, notamment celles indiquant que :

- plusieurs enfants (87.3%) témoins directs d'agression indirecte entre élèves, tout en étant nombreux (79.4%) à avoir une perception positive des relations entre élèves.
- plusieurs variables montrent qu'être témoin d'agression indirecte a un impact négatif sur la perception du climat scolaire et augmente le risque d'être ou de devenir victime et/ou agresseur.
- plusieurs enfants différents font « parfois » de l'agression indirecte.
- plusieurs enfants différents sont « parfois » victimes d'agression indirecte.
- plusieurs enfants disent utiliser l'agression indirecte pour se venger.
- les agresseurs semblent plutôt bien insérés, ils ont beaucoup d'amis et ils sont satisfaits de leurs relations en général. Certains sont de bons élèves, tel que présenté dans la section sur l'expérimentation du programme de prévention. Ces enfants ne semblent pas souffrir de l'agression indirecte.

Ces résultats confirmeraient donc notre hypothèse principale à l'effet que l'enfant prend davantage conscience de cette forme d'agression lorsqu'il est témoin et/ou lorsqu'il en est victime. Certains de ces résultats, notamment sur la bonne insertion des agresseurs, se démarquent des résultats sur le harcèlement et aux dires de Debarbieux, seraient d'une grande portée heuristique et pratique.

D'autres recherches pourraient permettre de mieux comprendre comment se construit un rôle de bon élève et une place dans la hiérarchie sociale et scolaire. Il serait également intéressant de savoir si ces positions évoluent avec l'âge, le milieu social, s'il y a un historique de victime, d'agresseur, etc.

Les hypothèses secondaires sont également confirmées. La répétition de victimation et le fait d'être témoin à répétition génèrent une perception négative du climat.

Enfin, le volet expérimentation a été une expérience très enrichissante pour nous. La rencontre avec l'équipe école et les enseignantes responsables du projet nous a permis un accompagnement à titre de chercheur, d'observateur et de formateur/superviseur. Cette intervention a grandement favorisé la prise de conscience par les enfants et les adultes de la douleur provoquée par l'agression indirecte. Elle a fortement contribué à développer leur

empathie face aux victimes. L'implémentation du programme a bénéficié d'un travail sérieux, de tous les acteurs, contribuant à la validation scientifique de cette action. Il serait intéressant de reproduire cette expérimentation et de mesurer l'efficacité du programme de la Trousse de prévention de Verlaan en territoire français.

Une phrase inspirée par cette recherche

Si les enfants ont besoin de cette forme d'agression pour se défendre des autres formes d'agression, sans se faire punir et tout en montrant qu'ils ne font que décrire le comportement déviant de l'autre, c'est essentiellement parce que les adultes n'interviennent pas. Cette phrase semble confirmer notre hypothèse selon laquelle le fait d'utiliser les témoins de cette forme d'agression permet de mobiliser un groupe contre un seul et d'empêcher la contre-attaque.

En effet, la bonne entente entre les enfants est de la responsabilité de l'adulte en charge dans le « ici et maintenant ». L'insuffisance d'outils d'accompagnement et d'éducation favorisant des interactions respectueuses et démocratiques place l'enfant en danger d'une exposition importante d'agression indirecte. Nous avons donc pu constater que tout le monde utilisait l'agression indirecte et que tout le monde pouvait être victime, d'où l'importance d'un environnement valorisant clairement des règles saines d'interaction et un environnement rejetant explicitement les comportements de stigmatisation, de rejet, d'humiliation, les insultes, etc. Faire prendre conscience aux équipes écoles (enfants, parents, enseignants, etc.) les conséquences de ces comportements d'agression indirecte est pour nous le point zéro de là où devrait commencer toute action de prévention universelle de la violence.

Comme évoqué dans la discussion, nous avons vu que ce n'est pas tellement un problème d'empathie de la part des élèves possédant ces compétences mais cela semble être davantage un mécanisme de défense sociale dans un environnement non démocratique. Comme si la non-gestion des interactions par les adultes obligeait certains enfants à organiser la fuite de l'autre, à éviter « d'aller vers » l'autre pour s'en protéger.

Ainsi, prendre en considération cette problématique, invisible pour certains, permettra donc d'améliorer le climat scolaire. Le fait de mesurer l'agression indirecte dans un groupe a permis de mettre en évidence la présence de cette forme d'agression, même dans des établissements où, d'après les adultes et les enfants, il fait bon vivre. Nous avons pris davantage conscience

de l'importance de ce phénomène et de l'importance du rôle de tous les membres de l'institution et de la communauté éducative dans le traitement de cette agression.

Pour l'heure, nous avons l'impression que la communauté de chercheurs pouvant traiter ce thème est largement insuffisante en France. Pour pallier ce manque, nous avons donc tous un rôle à jouer pour améliorer la prise de conscience des problèmes générés par les relations favorisant cette forme d'agression, maintenant beaucoup plus visible, du moins pour nous. Nous espérons donc que notre recherche aura *« aidé ceux qui ont la charge de guider les consciences et sortir le citoyen moyen de son étonnante apathie à l'égard de ces problèmes »* (Fritz Redl, 1952) et à prendre conscience des conséquences parfois dramatiques de cette forme d'agression que tout le monde pratique mais dont personne ne parle.

FIN !

Bibliographie

Adler, P. A., & Adler, P. (1995). Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques. *Social Psychology Quarterly*, *58*(3), 145‑162.

Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings : A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, *8*(4), 291−322.

Artz, S., Nicholson, D., Halsall, E., & Larke, S. (2003). Youth friendly needs assessment. *Canadian Journal of Counselling*, *37*(4), 295.

Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, *193*(5), 31‑35.

Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, *79*(3), 407-420.

Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Indirect versus Verbal Forms of Victimization at School: The Contribution of Student, Family, and School Variables. *Social Work Research*, *32*(3), 159-170.

Bandura, A. (1999a). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*(3), 193-209.

Bandura, A. (1999b). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*(1), 21‑41.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement : How people do harm and live with themselves.* United States of America : Worth Publishers.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, *71*(2), 364.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston: New York.

Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 65-95.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford University Press.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, *3*(1).

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*(2), 117-127.

Björkqvist, K., Osterma, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression : A Review of Recent Research.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression ? *Aggression and Violent Behavior*, *5*(2), 191-200.

Blaya, C. (2015a). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (33), 69-90.

Blaya, C. (2015b). Les programmes d'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : quels moyens, quelle efficacité ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (33), 131−153.

Blaya, C., & Roy, S. (s. d.). Violence à l'école, causes et interventions : synthèse internationale. Présenté à Présenté à 3ème Colloque consacré aux droits de l'enfant sur le thème « la violence à l'encontre des enfants dans le contexte de la famille et de l'école », Monaco: 28 juin 2018.

Boissonneault, J. (2014). *L'influence de la victimisation indirecte sur la perception du climat scolaire des élèves du secondaire.* Université Laval, Québec.

Bourgeois, I. (2016a). Chapitre 3 - Formulation de la problématique. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* (Presse Universitaire du Québec, p. 51‑75). Québec.

Bourgeois, I. (2016b). *Recherche Sociale : De la Problématique à la Collecte des Données* (PUQ). 2016.

Brendgen, M. (2012). Développement de l'agressivité indirecte avant l'entrée à l'école. In *Encyclopédie des jeunes enfants*.

Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., & Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 26−38.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. *Peer harassment in school*, 355–377.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines And Risks*. New York, NY: Prentice-Hall.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence : A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185−1229.

CIM-10 Version:2008. (s. d.). Classification internationale statistique des maladies et des problèmes de santé. OMS.

Climat scolaire et bien-être à l'école. (2015). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (s. d.). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education, 35.

Corrion, K., Scoffier, S., Gernigon, C., Cury, F., & d'Arripe-Longueville, F. (2010). Développement et validation d'une échelle courte mesurant le désengagement moral en sport (ECDMS). *L'Encéphale*, *36*(6), 495−503.

Coyne, S. M., & Whitehead, E. (2008). Indirect Aggression in Animated Disney Films. *Journal of Communication*, *58*(2), 382−395.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123−130.

Crick, N., & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, *66*, 337−347.

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression : how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, *67*(3), 1003−1014.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710−722.

Cusson, M., & Boudon, R. (2014). *La criminologie* (6e édition). Paris: Hachette Éducation.

Debarbieux, É. (1990). *La violence dans la classe*. Paris ESF.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux* (2e édition.). Paris ESF.

Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* (Armand Colin). Paris.

Debarbieux, É. (2008). *Les Dix Commandements Contre la Violence à l'Ecole*. Paris : Odile Jacob.

Debarbieux, É. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque.* UNICEF et l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole.

Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Observatoire International de la Violence à l'école.

Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, 18.

Debarbieux, É. (2016). *L'École face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Paris: Armand Colin.

Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école !* (Armand Colin). Paris: Dunod.

de Peretti, A. (1997). *Présence de Carl Rogers* (Érès). Paris.

DSM-4 - *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux - 4th Edition*. (2000).

DSM-5 - *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux - 5th Edition*. (2013).

Durand, C., & Blais, A. (2016). La mesure. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* (6e éd., p. 223‑248). Québec : Presse Universitaire du Québec.

Farmer, T., A. Petrin, R., Robertson, D., W. Fraser, M., Hall, C. M., Day, S., & Dadisman, K. (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *Elementary School Journal*, *110*.

Feshbach, Norma D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *15*(3), 249–258.

Feshbach, Norma D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, *1*(2), 102‑107.

Feshbach, Norma Deitch. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, *5*(2), 25–30.

Festinger, L. (1962). Cognitive Dissonance. *Scientific American*, *207*(4), 93‑106.

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *58*(2), 203−210.

Fontaine, O., & Fontaine, P. (2011). Modèles et principes généraux des TCC. In *Guide clinique de thérapie comportementale et cognitive.* (Retz). Paris.

Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression : A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, *11*(6), 612-625.

Garcet, S. (2017). Théories implicites de personnalité et mécanismes de désengagement moral : Analyse différentielle des cognitions d'auteurs présumés selon la culpabilité auto-révélée et la qualification judiciaire des faits d'infractions sexuelles sur mineurs.

Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2016). Introduction. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* (6e éd., p. 1-20). Québec: Presse Universitaire du Québec.

Gingras, F.-P., & Côté, C. (2016). La théorie et le sens de la recherche. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* (Presse Universitaire du Québec, p. 103-127). Québec.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior: Moral Disengagement and Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, *40*(1), 56−68.

Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *39*(1), 3-35.

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1987). The Methodological Adequacy of Longitudinal Research on Crime*. *Criminology*, *25*(3), 581-614.

Graham, S., Bellmore, A., Nishina, A., & Juvonen, J. (2009). "It Must Be Me": Ethnic Diversity and Attributions for Peer Victimization in Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(4), 487−499.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, *34*(3), 587.

Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. In *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p. 49−72). New York, NY, US : Guilford Press.

Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt Aggression, and Friendship. *Child Development*, *67*(5), 2328-2338.

Guéguen, C. (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, (622), 40−43.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.

Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(4), 677-685.

Howard, K. A., Flora, J., & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, *8*(3), 197−215.

Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and

aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *72*(2), 408.

Hymel, S., & Bonanno, R. A. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying. *Theory Into Practice*, *53*(4), 278−285.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and moralitie. In *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 101−118). New York, NY and London.

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying : An introduction. *American Psychologist*, *70*(4), 293−299.

Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence ? *Journal of Adolescent Health*, *43*(6), 600-608.

Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Chapitre 5. Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In *Prévenir les violences à l'école* (p. 93−109). Presses Universitaires de France.

Jones, M. (1924). Elimination of children's fears. *Journal of Experimental Psychology*, (7), 383−390.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, *103*(3), 582−591; discussion 592-596.

Kahneman, Daniel, Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge University Press.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). Social Intelligence and Empathy as Antecedents of Different Types of Aggression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *794*(1), 364−366.

Kaukiainen, Ari, Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, *25*(2), 81−89.

Kaukiainen, Ari, Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A., & Lagerspetz, K. (2001). Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior*, *27*(5), 360−371.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*(6), 403−414.

Lamarche, P. (1988). Eléments d'une démarche en prévention. In *L'usage des drogues et la toxicomanie* (Gaëtan Morin, p. 315−337). Québec.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?, Century Psychology Series*. New York : Appleton-Century Crofts.

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics : Concept, Method and Reality in Social Science ; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, *1*(1), 5−41.

Lompo, J. D. (2009). Stakes of violence in education, 15.

Luis, É., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *INPES*, (431), 10−16.

Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together* (Vol. 4). Harvard University Press.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying : Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, *29*(1), 1−14.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*(sup1), 240−253.

Merten, D. E. (1997). The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls. *Sociology of Education*, *70*(3), 175.

Montesquieu (1748) L'esprit des Loix. http://classiques.uqac.ca/classiques/montesquieu/de_esprit_des_lois/partie_6/esprit_des_lois_Livre_6.pdf. Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi et Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Téléchargé sur Internet le 05/11/2018.

Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, *10*(3), 239−257.

Obermann, M.-L. (2013). Temporal Aspects of Moral Disengagement in School Bullying: Crystallization or Escalation? *Journal of School Violence*, *12*(2), 193−210.

Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 57−65.

Olweus, D. (1980). Aggression in the schools: Bullies and whipping BOYS, Washington, Hemisphere Publ. *European Journal of Social Psychology*, *10*(1), 101.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford Cambridge : Wiley-Blackwell.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris ESF.

Owens, L. D., & MacMullin, C. E. (1995). Gender Differences in Aggression in Children and Adolescents in South Australian Schools. *International Journal of Adolescence and Youth*, *6*(1), 21−35.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000a). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 67−83.

Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (11/2000b). It Hurts a Hell of a Lot... The Effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International*, *21*(4), 359−376.

Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, *92*(4), 545−557.

Prinstein, M., & Cillessen, A. (2003). Forms and Functions of Adolescent Peer Aggression Associated With High Levels of Peer Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*(3).

Ramus, F. (2013). *La psychiatrie et la psychologie fondée sur des preuves.* CNRS. Consulté le 7 octobre 2018 à l'adresse http://savoirs.ens.fr/uploads/videos//diffusion/2013_04_06_ramus.mp4

Ramus, F. (s. d.). Les limites de la psychologie et de la psychiatrie fondées sur des croyances. Consulté 17 janvier 2018, à l'adresse http://savoirs.ens.fr//expose.php?id=1209

Redl, F., & Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif. T.1, Le Moi désorganisé.* Fleurus. Paris.

Redl, F., & Wineman, D. (1974). *L'enfant agressif. T.2, Méthodes de rééducation.* Paris: Fleurus.

Richardson, D. S., & Green, L. R. (2003). Defining direct and indirect aggression: The Richardson conflict response questionnaire. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *16*(3), 11−30.

Rizzolatti, G. (2010). Les systèmes de neurones miroirs. *Current Biology*, *20*(24), R1058-R1060.

Robert, S. Le Mur ou la psychanalyse à l'épreuve de l'autisme par Dragon Bleu TV. (s. d.). Consulté 18 décembre 2017, à l'adresse http://www.dailymotion.com/video/x16d4fv?start=2601

Robert, S. Les déconvertis de la psychanalyse. Consulté 5 octobre 2018, à l'adresse https://www.dragonbleutv.com/reperes/147-les-deconvertis-de-la-psychanalyse

Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne - 2ème édition* (Dunod-InterEditions). Paris.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(5), 405-411.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(10), 1268−1278.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process : Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*(1), 1−15.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(3), 246-258.

Sapir, E. (1934). The Emergence of the Concept of Personality in a Study of Cultures. *The Journal of Social Psychology*, *5*(3), 408-415.

Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In *Peer harassment in school:The plight of the vulnerable and victimized* (p. 290-309). New York, NY, US : Guilford Press.

Séguin, C. (2016). La recension des écrits et la recherche documentaire. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* (Presse Universitaire du Québec, p. 77−100). Québec.

Sharpe, G. W. B. (2011). *Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact.* Thèse de doctorat en éducation, Université de Toronto, Canada.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs : A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, *33*(4), 14.

Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.-O., & Swearer, S. (2008). A new definition

and scales for Indirect Aggression in school, 17.

Thibodeau, R., & Aronson, E. (1992). Taking a Closer Look: Reasserting the Role of the Self-Concept in Dissonance Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *18*(5), 591−602.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 475-483.

Tremblay, Richard E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance* (Odile Jacob). Paris.

Tremblay, Richard Ernest, Petitclerc, A., Gervais, J., & Centre of Excellence for Early Childhood Development. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montréal, Qué.: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Tzu, S. (2000). *L'art de la guerre*. (Le père Amiot, Trad.) (Fayard). Paris.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, *19*(2), 157-176.

Van Rillaer, J. (1980). *Les illusions de la psychanalyse* (Pierre Mardaga). Belgique.

Verlaan, P, Charbonneau, M.-N., & Turmel, F. (2005). Evaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire. *Nouveau cahier de la recherche en éducation*, *8*(2), 19−28.

Verlaan, Pierrette, & Besnard, T. (2014). La violence indirecte: une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *37*(2), 1−33.

Verlaan, Pierrette, Déry, M., Toupin, J., & Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte: un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Criminologie*, *38*(1), 9−37.

Verlaan, Pierrette, & Turmel, F. (2007). Trousse et programme de sensibilisation à l'agression indirecte. L'Agression Indirecte, cette violence qu'on ne voit pas. Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) http://www.clipp.ca/

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language.* (MA : MIT Press). Cambridge.

Watzlawick, P., & Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction* (du Seuil). Paris.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, *17*(3), 247−272.

Xie, H., Cairns, B. D., Cairns, R. B., Pepler, D. J., Madsen, K. C., & Webster, C. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. *The development and treatment of girlhood aggression*, 105–136.

Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression : A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, *28*(5), 341-355.

Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D., & Cairns, R. B. (2002). Aggressive Behaviors in Social Interaction and Developmental Adaptation: A Narrative Analysis of Interpersonal Conflicts During Early Adolescence. *Social Development*, *11*(2), 205−224.

Films

Landesman, P. (2015). Film : Seul contre tous. Synopsis : Film sur le refus de la Ligue Nationale de Football (NFL) de reconnaître le problème des commotions cérébral des athlètes. Le Dr Bennet Omalu, un neuropathologiste de médecine légale, a mené un combat digne de David contre Goliath : il fut le premier à découvrir l'encéphalopathie traumatique chronique, une affection cérébrale liée à la pratique du sport chez les joueurs professionnels, et s'est démené pour révéler son existence contre ceux que cela gênait. La croisade d'Omalu l'opposa dangereusement à l'une des institutions les plus puissantes du monde…

McCarthy, T. (2015). Film : *Spotlight*. Synopsis : Film sur le refus de l'église à reconnaître les actes de pédophilie de certains membres du clergé. Adapté de faits réels, Spotlight retrace la fascinante enquête du Boston Globe – couronnée par le prix Pulitzer – qui a mis au jour un scandale sans précédent au sein de l'Eglise Catholique. Une équipe de journalistes d'investigation, baptisée Spotlight, a enquêté pendant 12 mois sur des suspicions d'abus sexuels au sein d'une des institutions les plus anciennes et les plus respectées au monde. L'enquête révèlera que L'Eglise Catholique a protégé pendant des décennies les personnalités religieuses, juridiques et politiques les plus en vue de Boston, et déclenchera par la suite une vague de révélations dans le monde entier.

ANNEXE

ANNEXE – 1 – Protocole Enquête

ANNEXE – 2 – Questionnaire Enquête

ANNEXE – 3 – Planning de l’expérimentation : enquête et programme de prévention

ANNEXE – 1 –

Enquête sur le Climat Scolaire et l'Agression Indirecte – Collège
Climat – Victimation – Agression – Estime de soi
Protocole

Présentation du QCM = 2 à 5 minutes
Temps par question = 30 secondes par question
Temps total pour les questions QCM = 35 minutes
Temps pour la question à développement = 10 minutes maximum

Présentation du QCM : Explications et consignes (2 à 5 minutes)

A dire par le professeur

1. Notre collège met en place différentes activités dans le cadre de la lutte nationale contre le harcèlement à l'école. Le collège (nom) est impliqué dans un projet sur l'agression indirecte mené par Madame/Monsieur xxx et Madame/Monsieur xxx et qui fait l'objet d'une thèse de Doctorat réalisée par Sylvain Roy, psychologue à Villard de Lans.
2. Aujourd'hui, nous allons vous faire remplir un questionnaire sur un phénomène précis en lien avec le harcèlement. Ce questionnaire vise à **évaluer vos connaissances de manière anonyme et il n'a pas pour objectif de dénoncer une situation ou des personnes.**
3. Vous devrez remplir le questionnaire avec un stylo bleu.
4. Je vais lire à haute voix une question à la fois et vous répondez au fur et à mesure, vous m'attendez avant de répondre à la question suivante.
5. Il faut répondre à ces questions en réfléchissant à des faits qui se sont produits **au Collège** depuis le début de l'année scolaire, soit depuis septembre 2015.
6. Si vous avez des questions de compréhensions de texte, vous les posez au fur et à mesure. Nous ne donnerons toutefois pas d'information sur le projet comme tel.
    i. Pour les 2 classes de 6ième impliquées dans l'expérimentation, nous vous expliquerons le tout en janvier lors du lancement du projet.
    ii. Pour les 6 autres classes de 6ième, vous en saurez plus sur le projet lors de la journée porte ouverte en avril 2016.
7. Toutes les questions sont au masculin pour alléger le texte.
8. Il y a 74 questions à choix multiple pour une durée d'environ 35 à 60 minutes.
9. Pour chaque question, vous devez encercler le **chiffre** de votre réponse. Si vous voulez changer de réponse : rayez la réponse précédente et entourez votre nouvelle réponse. Répondez à toutes les questions et n'écrivez rien d'autre sur le questionnaire.
10. A la fin nous vous demanderons votre niveau : Vous donnerez le niveau global satisfaisant, pas satisfaisant, et est-ce que vous avez eu des mentions.

Début de l'Enquête

A faire par le professeur

11. Lire le début du questionnaire : *Bonjour. Le questionnaire que tu vas remplir…*
12. Lire le numéro des questions et chaque question.
13. Lire les réponses.

ANNEXE – 2 –

Enquête sur le Climat Scolaire et l'Agression Indirecte – Collège
Climat – Victimation – Agression – Estime de soi
Questionnaire

Roy, S. (2015) Questionnaire « Climat scolaire et Agression Indirecte » au Collège

***

Bonjour. Le questionnaire que tu vas remplir va servir à mieux comprendre certains problèmes qui peuvent se passer dans ton collège. Il est totalement confidentiel. Nous avons besoin de tes réponses et te remercions de ton aide. Il concerne des événements qui se sont passé à l'école depuis le début de l'année, soit depuis septembre 2015.

Climat scolaire

Nous aimerions savoir comment tu te sens en général dans ton collège ?

1. Es-tu bien dans ta classe ?
1. tout à fait bien 2. plutôt bien
3. pas très bien 4. pas bien du tout

2. Es-tu bien dans ton collège ?
1. tout à fait bien 2. plutôt bien
3. pas très bien 4. pas bien du tout

3. Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ?
1. tout à fait bien 2. plutôt bien
3. pas très bien 4. pas bien du tout

4. Quand tu vois une personne seule, est-ce que tu vas la voir pour lui demander si cela ne la dérange pas d'être seule ?
1. jamais 2. parfois
3. souvent 4. tout le temps

5. Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre des professeurs ?
1. jamais 2. parfois
3. souvent 4. tout le temps

6. Il t'arrive d'entendre des élèves critiquer et dire du mal contre d'autres élèves ?
1. jamais 2. parfois
3. souvent 4. tout le temps

7. Il t'arrive de voir des élèves utiliser des moyens électroniques (sms, facebook, etc.) pour dire du mal contre d'autres élèves dans ton collège ?
1. jamais 2. parfois
3. souvent 4. très souvent

8. Te sens-tu en sécurité dans la cours de récréation de ton collège ?
1. tout à fait en sécurité 2. plutôt en sécurité
3. pas très en sécurité 4. pas du tout en sécurité

9. Te sens-tu en sécurité à l'intérieur de ton collège ?
1. tout à fait en sécurité 2. plutôt en sécurité
3. pas très en sécurité 4. pas du tout en sécurité

10. Te sens-tu en sécurité autour de ton collège (ex. sur l'esplanade des bus) ?
1. tout à fait en sécurité 2. plutôt en sécurité
3. pas très en sécurité 4. pas du tout en sécurité

11. Depuis le début de l'année t'est-il arrivé de ne pas venir à l'école par peur de la violence ?
1. jamais 2. 1 à 2 fois
3. 3 à 4 fois 4. plus de 4 fois

12. Les relations avec la direction (principale, principale-adjointe) sont en général :
1. très bonne 2. bonne
3. pas très bonne 4. mauvaise

13. Les relations avec la vie scolaire (surveillants, CPE) sont en général :
1. très bonne 2. bonne
3. pas très bonne 4. mauvaise

14. De manière générale, dans ton collège on apprend :
1. tout à fait bien 2. plutôt bien
3. pas très bien 4. pas bien du tout

15. De manière générale, trouves-tu que les notes sont justes et justifiées dans ton collège ?

1. très justes 2. plutôt justes
3. plutôt injustes 4. très injustes

16. Est-ce que les punitions données dans ce collège sont :
1. très justes 2. plutôt justes
3. plutôt injustes 4. Très injustes

17. Combien de fois t'es tu fait punir depuis le début de l'année dans ce collège ?
1. jamais 2. 1 à 2 fois
3. 3 à 4 fois 4. plus de 4 fois

18. Si tu as été puni quelles punitions as-tu subies ?
1. J'ai eu un avertissement verbal
2. Je me suis fais crier dessus
3. On a prit mon carnet sans mettre de mot
4. J'ai eu un mot aux parents
5. J'ai eu un mot aux parents avec un devoir supplémentaire
6. j'ai eu des lignes
7. J'ai eu une retenue
8. J'ai eu une exclusion temporaire de la classe
9. J'ai eu une exclusion temporaire de l'école
10. un autre type de punition, ex. :____
11. aucune de ces réponses.

Tu peux encercler plusieurs réponses.

19. As-tu déjà été exclu définitivement d'un autre collège ?
1. oui 2. non

Comportements – victimation

Pour chacune des phrases suivantes, encercle le chiffre qui reflète le mieux ta situation en général depuis le début de l'année scolaire dans ce collège.

20. Depuis le début de l'année scolaire est-ce qu'on t'a donné un surnom méchant ?
1. jamais 2. parfois
3. plutôt souvent 4. très souvent

21. Si quelqu'un t'a donné un surnom méchant :
1. il te l'a dit directement
2. un ami te l'a rapporté
3. tu l'as découvert sur un mur, porte, etc. à l'école
4. tu l'as découvert par un moyen électronique (SMS, Mail, par un réseau social (facebook, twitter, etc.)
5. aucune de ces réponses

Tu peux encercler plusieurs réponses.

22. Tu as déjà été mis à l'écart et rejeté par des élèves de ta classe ou du collège ?
1. jamais 2. plutôt rarement
3. plutôt souvent 4. très souvent

23. Tu as déjà été menacé d'être mit à l'écart ou rejeté pour t'obliger à faire quelque chose ?
1. jamais 2. plutôt rarement
3. plutôt souvent 4. très souvent

24. Si tu as déjà été rejeté ou si on a dit des choses méchantes sur toi, tu l'as dis à un adulte ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. plutôt souvent (3 à 5 fois) 4. tout le temps

25. Si tu as déjà été rejeté, c'était par un élève du même sexe que toi :
1. oui 2. non
3. par les deux sexes 3. je n'ai pas été rejeté

26. Depuis le début de l'année, tu as déjà été seul pendant la récréation :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. plutôt souvent (3 à 5 fois) 4. tout le temps

27. Un de tes meilleurs amis du collège t'a déjà quitté pour devenir ami avec quelqu'un d'autre ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

28. On a déjà volé un de tes meilleurs amis pour te blesser ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

29. Tu as déjà découvert que l'on racontait des mensonges, des ragots, des rumeurs sur toi ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)

3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

30. Tu as déjà découvert qu'un ami avait raconté un secret que tu lui avais confié ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

31. Est-ce que tu as déjà eu l'impression que les gens s'éloignent de toi ou partent quand tu arrives à un endroit ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

32. Est-ce que tu as déjà eu l'impression d'être ignoré dans un groupe ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

33. Est-ce que tu as déjà eu la sensation d'être trahi par un ami ou un groupe d'amis par exemple d'être invité quelque part, mais personne n'est présent au rendez-vous ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

34. Est-ce que tu as déjà eu l'impression qu'une personne te regardait avec mépris ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

35. Est-ce que tu as déjà eu l'impression qu'on se moquait de toi ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

Comportements d'agression

Dans cette partie nous allons te poser des questions sur ton fonctionnement sur la manière dont tu te comportes avec les autres élèves du collège.

36. Tu as déjà demandé à des amis d'exclure une personne de ton groupe ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

37. Il t'est déjà arrivé d'ignorer une personne dans un groupe ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

38. Si tu as déjà rejeté quelqu'un, c'était un élève du même sexe que toi :

1. du même sexe 2. pas du même sexe
3. par les deux sexes 4. pas été rejeté

39. Tu as déjà rejeté verbalement et clairement un autre élève de ta classe ou du collège ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

40. Tu as déjà menacé de rejeter quelqu'un pour l'obliger à faire quelque chose ?

1. jamais 2. plutôt rarement
3. plutôt souvent 4. très souvent

41. Tu as déjà essayé de faire du mal à quelqu'un en lui volant son ami ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

42. Tu as déjà raconté des mensonges, colporté des ragots, des rumeurs à propos d'un autre élèves sans qu'il le sache ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

43. Tu as déjà raconté à d'autres un secret que l'on t'avait confié ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

44. Est-ce tu as déjà écris dans un lieu public des choses méchantes sur un autre élève ?

1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)

3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

45. Si tu l'as fais, tu étais :
1. dans la classe
2. dans la cours de récréation
3. à l'intérieur du collège
4. autour du collège (exemple sur l'esplanade de bus)
5. sur un moyen électronique (sms, mail, facebook, twitter, etc)
6. aucune de ces réponses

Tu peux encercler plusieurs réponses.

46. Tu as déjà fais en sorte que la faute retombe sur une autre personne que toi ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

47. Il t'est déjà arrivé de participer à un complot contre une personne (par exemple : en donnant rendez-vous à une personne et ne pas te rendre à ce rendez-vous).
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

48. Et si tu l'as fais, tu étais :
1. dans la classe
2. dans la cours de récréation
3. autour du collège
4. sur un moyen électronique (sms, mail, facebook,..).
5. aucune de ces réponses

Tu peux encercler plusieurs réponses.

49. Est-ce que tu t'es déjà moqué d'un élève parce qu'il est seul, exemple pendant la récréation ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

50. Est-ce que tu as déjà affiché une expression sur ton visage pour montrer à quelqu'un que tu le méprisais ?
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

51. Si tu as déjà eu un des comportements d'Agression Indirecte, tu l'as fais :

a) Pour te désennuyer :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

b) Pour être intégré dans un groupe et maintenir ta place dans ce groupe :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

c) Pour être le leader dans le groupe :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

d) Pour te venger :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

e) Pour faire comme les autres :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

f) Pour attirer l'attention d'un amoureux ou d'une amoureuse :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

g) Pour te sentir important aux yeux du groupe :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

h) Pour ne pas subir le même sort que la victime :
1. jamais 2. parfois (1 à 2 fois)
3. souvent (3 à 5 fois) 4. très souvent (+ de 5 fois)

Compétence sociale

52. Combien tu as d'amis au collège ?
☐ 1 à 2 ☐ 2 à 5
☐ 5 à 10 ☐ 10 et +

53. Est-ce que tu es sur un réseau social (Facebook, Instagram, etc.) ?
1. oui 2. non

54. Tu as combien d'amis sur ces réseaux ?
1. 1 à 5 4. plus de 20
2. 5 à 10 5. aucune de ces réponses
3. 10 à 20

Conscience sociale

55. Est-ce que tu penses que dire du mal d'une personne dans son dos peut la faire souffrir ?

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

56. Si tu dis du mal contre une personne dans son dos, est-ce que :

1. tu le fais sans te rendre compte des conséquences
2. tu le fais en étant conscient de lui faire du mal
3. aucune de ces réponses

57. Est-ce que tu penses que le fait de rejeter une personne est une forme de violence ?

1. oui 2. non

Estime de soi

Dans cette partie, nous te posons des questions sur le jugement ou l'évaluation que tu fais de toi-même sur la valeur de ta personne.

58. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre ?

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

59. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

60. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

61. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

62. Je sens peu de raisons d'être fier de moi

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

63. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

64. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

65. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

66. Parfois je me sens vraiment inutile

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

67. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien

1. Tout à fait en accord 2. Plutôt en accord
3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

Données personnelles

68. Tu es : 1. une fille 2. un garçon

69. Ta date de naissance est le :

Jour ( ) mois ( ) année ( )

70. Tu as combien de sœurs : _____

71. Tu as combien de frères : _____

72. Ton niveau global est _____

73. Tu as eu une mention **1. Oui** **2. Non**

74. Que proposerais-tu pour améliorer la vie dans ton collège (écrire lisiblement) ?

_____
_____
_____
_____
_____

ANNEXE – 3 –

Planning de l'expérimentation : Mesure et Prévention.

Expérimentation d'un questionnaire d'enquête original et Expérimentation et adaptation d'un programme québécois de prévention « La Trousse de prévention sur l'Agression indirecte : cette violence qu'on ne voit pas » (Verlaan et *al.,* 2007).

2014		
OCTOBRE	DEMANDE AU RECTEUR ET AU RECTORAT	
NOVEMBRE	REPONSE POSITIVE DU RECTEUR ET CONVENTION	
2015		
1. JUIN	SELECTION DU COLLEGE	
2. JUIN	Rencontre	PRISE DE CONTACT
3. AOUT	PLANNIFICATION DES ATELIERS	
4. OCTOBRE	PRESENTATION EQUIPE ECOLE	
5. NOVEMBRE	TESTER QUESTIONNAIRE ELEVE (Dix élèves de 5ieme)	
6. DECEMBRE	ENQUETE AVANT EXPERIMENTATION	
2016		
7. JANVIER	ENQUETE (SUITE ET FIN) et	
	Atelier 1	QUESTIONNAIRE MESURE DE SES CONNAISSANCES
8. JANVIER	Atelier 2	VISIONNEMENT DVD
9. JANVIER	Atelier 3	AVEC LES PARENTS JANVIER
	Atelier 4	CORRECTION QUESTIONNAIRES
10. JANVIER	Atelier 5	AUTO EVA AGRESSION INDIRECTE 6IEME
11. JANVIER	Atelier 6	Questionnaire Parent et Atelier Mais que se passe t-il ?
12. FEVRIER	Atelier 7	MAIS QUE SE PASSE-T-IL (suite)

13. FEVRIER	Atelier 8	QUESTIONNAIRE MESURER SON AGRESSION INDIRECTE
14. MARS	Rencontre	PREPARATION AFFICHES ET MASQUES
15. MARS	Atelier 9	AFFICHE
16. MARS	Atelier 9	AFFICHE
17. MARS	Atelier 9	AFFICHE
18. MARS	Atelier 10	LES MASQUES
19. AVRIL	Rencontre	BILAN ELEVES + PORTEUR DE PROJET
20. JUIN	ENQUETE APRES EXPERIMENTATION	

FIN DE PROJET