

Violences scolaires : éléments de comparaison internationale

1. Etat des lieux des outils de mesure des faits de violence en milieu scolaire

a) Problématiques générales

Que mesurer ?

Un débat existe sur les faits à enregistrer, en fonction de la définition donnée à la notion même de « violences scolaires ». Ce débat est loin d'être seulement théorique puisque la caractérisation du problème et sa mesure conditionnent dans une large mesure le traitement à lui apporter : une approche limitant les violences aux faits de délinquance débouchera sur des réponses essentiellement sécuritaires et répressives, tandis qu'une définition en termes de comportements agressifs appellera généralement des réponses centrées sur la prévention.

Par ailleurs, de fortes disparités existent entre les Etats en ce qui concerne le recueil de l'information, avec des pays qui se limitent aux sources officielles et d'autres qui développent des enquêtes de « victimation », c'est-à-dire prenant en compte le point de vue des individus, en particulier des élèves¹.

Des données souvent lacunaires

La mesure des faits de violence n'est systématisée que dans un petit nombre de pays : seuls l'**Australie**, les **Etats-Unis**, **Israël**, le **Royaume-Uni**, la **Suède** et la **France** ont développé des dispositifs spécifiques d'enquêtes régulières, ou devenant régulières, au niveau national, pour approcher la mesure des phénomènes de violence scolaire. Toutefois de nombreux pays ou régions (Belgique, Espagne, Chili, Brésil, Québec, Allemagne, Suisse ou Japon par exemple) ont mis en place des mesures qui, malgré une certaine irrégularité, fournissent des données utilisables ; et une évolution est à l'œuvre dans plusieurs pays, depuis une dizaine d'années, pour systématiser ces enquêtes. Mais sur la longue durée, seuls les États-Unis disposent d'enquêtes menées en milieu scolaire auprès d'échantillons contrôlés de très grande importance, leur publication régulière étant une exigence du Congrès.

Dans grand nombre des pays européens, mais aussi à l'international, les problèmes dans le recensement des faits de violence sont également dus à une organisation administrative non centralisée, qu'elle soit fédérale (Allemagne, Brésil, Belgique et Suisse) ou qu'elle renvoie à une forte autonomie des régions (Italie, Espagne). Dans les deux cas, la consolidation de données au niveau national n'est pas assurée.

Au niveau international, il découle du caractère très aléatoire de la mesure des phénomènes de violences scolaires une réelle méconnaissance, par la plupart des gouvernements et

¹ Pour une définition plus précise, voir Carrat C. et Debarbieux E.

administrations du monde, de la réalité quantitative de la violence à l'école, qui rend d'autant plus difficile l'élaboration de politiques efficaces.

La violence à l'école : une violence endogène

L'ensemble des enquêtes menées dans différents pays montrent que la violence en milieu scolaire est beaucoup plus rarement une violence d'intrusion qu'une **violence entre acteurs des écoles eux-mêmes**. Dans toutes les enquêtes, moins de 10 % des faits de violence sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement, et dans ce dernier cas, beaucoup de ces extérieurs sont connus – le cas habituel étant un élève renvoyé. En France, Carra & Sicot (1997) notent que « les agresseurs sont des personnes extérieures au collège dans 6,2% des cas dans les collèges urbains contre 2,2% dans les collèges ruraux ». Un recensement du ministère français de l'éducation nationale au sujet des violences perpétrées contre les enseignants montre que seules 6,5% de ces agressions sont perpétrées par des éléments extérieurs à l'établissement, dont plus de la moitié sont d'ailleurs des parents d'élèves (Houllé, 2007). Une enquête menée auprès d'un échantillon de 20% des chefs d'établissements français (Debarbieux et Fotinos, 2011) montre que si 3,7% de ces personnels ont été bousculés par des élèves, 0,7% l'ont été par l'intrusion d'éléments extérieurs. La violence en milieu scolaire est largement endogène, ce qui pose la question de ses causes et en fait aussi très largement une violence spécifique, qui ne saurait se réduire à la « violence urbaine » ou à la violence d'intrusion.

Les enseignants victimes

La victimation des enseignants est une autre partie importante de la violence à l'école. Elle est moins répandue que celle des élèves ; elle est surtout verbale et beaucoup plus rarement physique. D'après une enquête québécoise de 2009 (Janosz & alii), 19,8% des enseignants du secondaire ont été insultés 1 fois dans l'année, 10,4% 2 fois et 8,8% 3 fois ou plus. 61% ne l'ont jamais été. 3,7% ont été agressés physiquement 1 fois, 1,2% 2 fois et 0,1 trois fois ou plus. 95% n'ont jamais été agressés physiquement. De même, les enquêtes américaines montrent que le nombre d'enseignants n'ayant pas été agressés physiquement est de 93% (année 2009).

La variabilité sociale des agressions contre les enseignants est plus importante que celle des élèves (Gottfredson, 2001), pouvant passer par exemple de 17% d'enseignants agressés dans des districts urbains difficiles à moins de 2% dans les districts ruraux des USA.

b) De quelques pays

Etats-Unis

Les Etats-Unis disposent de deux types d'enquêtes : des enquêtes administratives et des enquêtes auto-déclarées. Pour les premières, le *National Crime Victimization Survey* (NCVS), annuel depuis plus de trente ans, comporte désormais une partie spécifiquement scolaire ; les secondes sont rassemblées dans la *Safe School Study* réalisée par le *National Institute of Education* depuis 1976.

En plus des statistiques officielles du ministère de la Justice - le *National Center for Education Statistics* et le *National Institute on Drug Abuse* (statistique administrative) - les Etats-Unis disposent de deux dispositifs de mesure des faits de violence auto-déclarés. Ces données permettent d'établir des statistiques fiables concernant les violences subies par les jeunes au cours du temps. Ces éléments constituant une collecte régulière de données, ils permettent l'existence d'études longitudinales permettant de mesurer l'évolution des phénomènes.

Seuls les Etats-Unis ont mené annuellement de larges enquêtes en milieux scolaire auprès d'échantillons contrôlés de 70 000 élèves et 60 000 personnels enseignants ou non (NCVS, enquêtes annuelles). D'autres cohortes font l'objet d'études avec le *Youth Risk Behavior Survey* (11 000 à 16 000 élèves) et le *School Crime Supplement* (9 000 élèves, depuis 1995).

Il en résulte que **25 % des jeunes de 16 ans affirment avoir été victimes d'une forme de harcèlement ou de violences physiques répétées** (1995). Selon les résultats de 2011 issus de la *Youth Risk Behavior Survey*, 16,6 % des élèves interrogés ont porté une arme, 20,1 % des élèves ont été harcelés durant les 30 jours précédents l'enquête, 8 % des élèves déclarent avoir été abusés sexuellement et 5,9 % des élèves ne se sont pas rendus à l'école par peur de la violence et de l'insécurité. A titre de comparaison, l'enquête menée en France auprès d'élèves de collèges (DEPP, 2011) a montré que 5% des répondants disaient avoir manqué l'école par peur de la violence. Dans l'enquête conduite en primaire (Debarbieux, 2010), 7,7% des jeunes élèves français disaient avoir peur d'une violence forte dans leur école.

Royaume-Uni

Depuis 2001, le *British Crime Survey* recueille des données sur la victimation d'enfants dès l'âge de 10 ans. On constate ainsi qu'en 2003, 51% des jeunes entre 11 et 16 ans avaient subi une agression, que 30% d'entre eux avaient été victimes de brimades et que 29% avaient été confrontés au racisme en milieu scolaire (Observateur international, 2003).

Suède

Le *Swedish council for information on alcohol and other drugs* (Andersson et Hibell, 1995) conduit annuellement depuis les années soixante-dix un sondage national par voie de questionnaires destinés aux jeunes de 15-16 ans. Ce sondage national inclut un volet violence scolaire depuis 1994.

Québec

Une enquête sur la violence dans les écoles du Québec a été réalisée par une équipe de Montréal (Janosz & alii, 2009) sur un très important échantillon, tant en primaire (55 écoles, 6050 élèves, 1499 adultes) qu'en secondaire (57684 élèves et 5151 adultes dans 97 écoles). Elle montre que 20,2% des garçons du secondaire sont victimes de violence à répétition, contre 13% des filles. Ce caractère « genré » de la victimation se retrouve dans toutes les catégories de violence : la violence verbale (13,3% des filles pour 20,2% des garçons) aussi bien que la violence physique (10,3% des garçons pour 2,9% des filles), ou le « taxage » (généralement dénommé « racket » en France : 1,7% des filles pour 4,6% des garçons dans le secondaire).

Dans toutes les enquêtes mondiales, ce **caractère « genré » de la violence scolaire** est marqué : ainsi dans l'enquête d'E. Debarbieux en école élémentaire, si les filles sont légèrement plus victimes de médisances, les « médisants » sont des garçons plus que des filles (44% des auteurs contre 32% pour les filles et 24% en groupes mixtes). La violence physique touche plus nettement les garçons, largement plus agresseurs (67% des agressions physiques sont le fait de garçons dont la moitié en groupe, contre 20% par des filles et 12% par des groupes mixtes). **Les enquêtes montrent que la violence à l'école est en grande partie une affaire de garçons.**

Israël

Israël (Benbenishty et alii, 2010) est très représentatif d'une forte évolution de la mesure de la violence, impulsée par les acquis de la recherche. Un lien très fort y est établi entre victimation, climat scolaire et qualité des apprentissages². Ainsi, une enquête de climat scolaire et de victimation est menée tous les deux ans, parallèlement à l'évaluation des acquis instrumentaux (littéracie³, mathématiques). Elle est rendue à chaque établissement comme un ensemble d'indicateurs pour le pilotage des établissements, avec un succès maintenant largement évalué.

2. Politiques de prévention mises en place pour lutter contre la violence

De plus en plus d'études longitudinales réalisées dans différents pays mettent en évidence les facteurs de risque permettant de prévoir les agressions et la victimation, ainsi que les facteurs susceptibles de prémunir les enfants et les jeunes (CIPC, 1999 ; NCP, 1999). Les enseignements retirés de ces études ont conduit de nombreux pays à développer différentes politiques pour faire face au problème de la violence et aux incidents de violence en milieu scolaire.

En fonction des caractéristiques propres à chaque système éducatif national ou régional, ces politiques ont pris des formes différentes. Les pays à tradition centralisatrice, comme la France, ont privilégié des plans, pilotés nationalement, de lutte contre la violence à l'école. A l'inverse, une majorité de pays de l'OCDE privilégie la mise en œuvre de programmes à l'échelle locale, en général celle de l'établissement ou de la localité.

a) Des paramètres de succès multiples

Dans le passé, certains programmes – restés toutefois minoritaires - ont suivi la politique dite « **de tolérance zéro** », impulsée dans les années 1980 par les Etats-Unis, qui prévoyait le renvoi temporaire ou définitif d'élèves. Les différentes évaluations de ces programmes ont par la suite démontré l'inefficacité de cette politique, qui ne remédiait pas au problème de violence à long terme puisque les élèves « perturbateurs » étaient simplement retirés du milieu scolaire. Ainsi, en 2006, le rapport du Groupe d'études sur la tolérance zéro créé par l'Association américaine de psychologie affirme que cette politique *"a échoué à instaurer un système efficace en matière de discipline scolaire"*.

De nouvelles réflexions ont alors émergé, principalement aux Etats-Unis, et le groupe d'études de l'APA, de même que des enquêtes commanditées par le ministère de l'éducation ont recommandé une approche plus préventive associée à des mesures de "discipline graduée" où la sanction est proportionnée à l'acte. (*Tolérance zéro : efficacité et équité*, Russell J. Skiba).

Ces différents rapports suggèrent de prévenir la violence sur 3 niveaux :

- le **climat scolaire** : améliorer l'ambiance dans laquelle les élèves évoluent au cours de leur scolarité
- le **repérage des violences** : caractériser la violence, son ampleur, son étendue
- des **interventions rapides** et des **réponses adaptées** à chaque type de violence.

² Voir synthèse Debarbieux/DGESCO, 2012.

³ Selon la définition de l'OCDE, la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (*La littératie à l'ère de l'information*, rapport de l'OCDE, 2000)

Aujourd'hui, les programmes de prévention de la violence et du harcèlement sont très nombreux, et majoritairement d'origine anglo-saxonne car ce sont en général les seuls à avoir fait l'objet d'évaluations référencées dans des publications internationales.

Cependant, comme le souligne Eric Debarbieux⁴, il faut veiller à ne pas voir dans ces programmes - par ailleurs souvent payants - des « recettes miracles ». Les méta-analyses montrent ainsi **l'importance fondamentale des conditions de leur mise en œuvre** dans les établissements scolaires pour leur réussite, et font ressortir que :

- les programmes ne sont réellement efficaces que dans un contexte donné ;
- les programmes fondés uniquement sur les comportements n'ont pas une réelle efficacité ;
- une des conditions du succès réside dans l'appropriation du programme par les acteurs eux-mêmes ;
- l'appui du chef d'établissement est indispensable et il est nécessaire d'identifier un « leader » dans l'équipe d'établissement pour mener le projet ;
- un programme n'a aucune efficacité si l'établissement ne dispose pas d'un projet éducatif global dans lequel ce programme s'inscrit. Un travail sur le climat scolaire doit être mis en place, incluant notamment la dimension de victimation et l'attention portée aux relations entre les élèves, les parents, les professeurs et l'administration.

L'ensemble de ces éléments démontre qu'**un programme efficace ne peut pas être « plaqué », qu'il nécessite une forte adhésion de la communauté éducative et une solide formation des acteurs chargés de le mettre en œuvre.**

b) Leçons d'expérience

Les nombreuses études réalisées dans de multiples pays convergent pour identifier les méthodes les plus et les moins efficaces pour lutter contre la violence à l'école.

Les évaluations ont ainsi montré que les stratégies suivantes donnaient généralement des résultats peu satisfaisants :

- **Le regroupement des élèves ou des jeunes en difficulté dans des lieux ou pour des activités spécifiques.** Le cas des *boot camps* et des thérapies « de choc » est spectaculaire (par exemple Mac Kenzie, Wilson & Kider, 2001) : les évaluations⁵ montrent que ces camps et ces thérapies n'ont pas d'effet sur la récidive et sur le long terme (Bottcher & Ezell, 2005). A l'inverse, les études disponibles tendent même à montrer que rassembler des jeunes en difficulté avec la loi augmente souvent les actes délictueux (Cusson, 2002, p.112).
- **Les approches exclusivement techniques se limitant à une simple protection physique des établissements scolaires,** comme l'installation de détecteurs de métaux à l'entrée des établissements⁶ ou de caméras de vidéosurveillance. Des mesures parfois réclamées après des épisodes dramatiques impliquant des armes, qui s'avèrent généralement peu efficaces. Elles peuvent en outre être sources d'effets pervers liés au ressentiment qu'elles provoquent chez les élèves qui se sentent méprisés -

⁴ "Expel violence ! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools". Eric Debarbieux, Catherine Blaya- International Observatory on Violence in Schools - June 2008.

⁵ Revues de synthèses portant en tout sur 51 camps militaires de redressement, mais aussi sur les thérapies « de choc » parfois mises en œuvre aux USA.

⁶ Qui, contrairement à une image trop répandue, ne sont présents que dans moins de dix pour cent des écoles américaines (Dinkes, 2006).

particulièrement quand l'installation de portiques se double d'opérations comme la fouille des cartables -, provoquant dès lors une augmentation de la violence anti-institutionnelle (Beger, 2003). De même, la vidéosurveillance peut entraîner une démobilisation des personnels de surveillance, qui se sentent déresponsabilisés par la technologie.

- **Les attitudes inappropriées vis-à-vis des élèves eux-mêmes** : renforcements uniquement négatifs avec inflation punitive (Gottfredson et alii, 2003), méthodes comportementales sans utilisation de méthodes cognitives, simples « leçons de morale » individuelles, non-promotion de la réussite scolaire, par exemple. Au-delà, les méthodes de « tolérance zéro » ont fait la preuve de leur inefficacité et ont été abandonnées (Skiba, 2006, APA, 2006).

A l'inverse, la recherche et les nombreux programmes mis en place tendent à démontrer la meilleure efficacité des pratiques suivantes de prévention des violences :

- Actions de **prévention primaire** (appelée aussi globale ou universelle), portant sur l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes. :
 - renforcement de la cohésion de l'établissement (Gottfredson, 2001)
 - interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes
 - augmentation des attitudes encourageantes et récompenses pour un renforcement *positif* des comportements
 - gestion coopérative en classe et hors de la classe
 - réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité (pour éviter des classes « ghettos »)
 - assouplissement de l'emploi du temps.
 - pratiques de justice « restaurative »⁷ (Thomson & Smith, 2010).

Ces interventions « larges » visent à établir de nouvelles routines de travail destinées à aider à la construction de l'efficacité de l'établissement scolaire (planification, capacité à soutenir et implanter des changements positifs). Par ailleurs, les méta-analyses (en particulier Wilson, 2006 et Lipsey, 2007) montrent que les programmes mis en œuvre au sein même de l'école (touchant tous les élèves ou des populations-cibles au sein d'une école) obtiennent de meilleurs résultats que ceux appliqués à des classes ou établissements spécialisés dans lesquels sont rassemblés les élèves « à problème ».

- Actions de **prévention secondaire**, dirigée vers des élèves identifiés comme porteurs de facteurs de risque importants :
 - techniques cognitives et renforcement des compétences sociales, en particulier l'empathie (Mytton et al., 2008).
 - programmes d'entraînement au raisonnement moral et d'entraînement à la résolution des problèmes sociaux
 - formations des parents, pour utiliser des compétences spécifiques de gestion des enfants
 - visites au domicile des familles en difficulté, en particulier d'infirmières lors de la période post-natale

⁷ La justice restaurative, ou réparatrice, consiste à organiser un dialogue entre l'auteur d'une violence et sa victime.

- Les stratégies **d'intervention tertiaire**, qui concernent les cas les plus difficiles de jeunes déjà bien ancrés dans la violence et la délinquance (Coyle, 2005), nécessitent pour être efficaces des programmes plus élaborés, multimodaux, liant travail avec la famille et l'école et travail avec le jeune lui-même, par des interventions cognitives-comportementales, le développement des compétences et surtout par la recherche de perspectives sociales nouvelles (Herrenkohl et al., 2004).

Climat scolaire et lutte contre les brimades

Le **programme Olweus**, développé au Colorado en 1993 par Dan Olweus, définit une « approche globale » contre les brimades qui inclut un ensemble d'action, auxquelles sont associés tous les acteurs de la communauté scolaire :

- diagnostics sur la nature et la prévalence de l'intimidation ;
- création d'un comité dont la tâche consiste à coordonner les différents aspects du programme ;
- surveillance accrue des élèves ;
- mise en place de règles et de sanctions contre ce type de violence.

Ce programme a été appliqué dans une douzaine de pays, au niveau national ou local (région ou établissement) : en Norvège, en Autriche, en Finlande, en Allemagne, en Australie, au Canada, au Japon, en Nouvelle Zélande et aux États-Unis (Rigby, 2002).

La plupart des évaluations de ce programme semblent indiquer des résultats globalement positifs : diminution jusqu'à 50% des brimades, réduction importante des comportements tels que le vandalisme, les bagarres, les vols et l'absentéisme scolaire déclarés par les élèves, amélioration significative du climat social, de l'ordre et de la discipline en classe et des relations sociales, attitude plus positive envers l'école et le travail scolaire (Debarbieux, 2003 ; *Centre for the Study and Prevention of Violence*, 2006).

Amélioration des relations entre les élèves

Plusieurs pays ont mis en place des dispositifs de **médiation entre pairs**, renforçant ainsi l'implication des élèves dans la lutte contre la violence (Ortega, 1998). Des études réalisées dans toute l'Europe ont montré que ce dispositif donnait des résultats positifs, en participant à l'amélioration du climat scolaire et à l'apaisement des relations entre les élèves d'une part, et entre les élèves et les professeurs d'autre part (Cowie et al, 2002 ; Naylor et Cowie, 1999). Son efficacité est avant tout préventive, car il ne fait pas ou peu diminuer l'incidence de la violence.

Formation des personnels

La formation du personnel - enseignant et non enseignant - est essentielle pour prévenir et faire diminuer les violences.

Globalement, les évaluations ont montré que des programmes intégrant le **climat scolaire, la formation des enseignants et la médiation entre pairs** avaient produit de meilleurs résultats que les programmes basés sur la détection des brimades (Roland et Galloway, 2004).

3. Quelques exemples de programmes

a) « KiVa » en Finlande

KiVa est le nom d'un programme de **lutte contre le harcèlement en milieu scolaire** développé en Finlande (Kiusaamisen vastainen KiVa). Le programme y connaît un réel succès : durant les deux premières années de sa diffusion, **75% de toutes les écoles fondamentales du pays** (primaires et collèges) y ont adhéré et l'ont mis en place dans les classes 1 à 4 du primaire (enfants de 7 à 10 ans) et dans les classes 7 à 9 du collège (adolescents de 13 à 15 ans).

Contexte

Si la connaissance des fondamentaux est au cœur du système éducatif français, en revanche toute la **structure du système finlandais tourne autour du concept du bien-être scolaire : il est admis qu'il est impossible d'apprendre en état de mal-être**. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les **services sociaux sont très largement développés dans les écoles** pour le bien-être des élèves : santé psychique et physique, bien-être social, bonnes conditions d'apprentissage. Dans un pays où **10 à 20% des élèves sont dépressifs, suicidaires, ou consommateurs d'alcool et de tabac**, les psychologues et travailleurs sociaux sont vigilants et essaient de leur venir en aide.

C'est dans ce contexte que s'est développé le programme KiVa pour **prévenir et traiter les cas de harcèlement à l'école**, mais aussi et surtout les tueries scolaires. Après s'être rendu compte que les élèves violents avaient eux-mêmes été harcelés auparavant et manquaient de considération dans leur entourage familial – comme ce fut le cas pour les deux lycéens qui avaient tiré dans leur établissement en 2007 et 2008 -, la mise en place d'un axe de prévention est devenue primordiale.

Actions

Le programme KiVa s'inscrit dans le cadre d'un **projet à long terme**. Il fait partie intégrante du **travail mené en continu par l'établissement** pour combattre ce type de comportement.

Les actions générales de ce programme s'adressent à tous les élèves d'une même école. Elles consistent en un certain nombre d'initiatives visant à **influer sur les normes de groupes**, à apprendre à tous les enfants à **se comporter de manière constructive et responsable**, à s'abstenir d'encourager le harcèlement et à **aider les victimes éventuelles**. Ces actions interviennent lorsque les personnels scolaires repèrent des cas de harcèlement. Chaque situation est traitée à travers une série de **dialogues individuels et de discussions menées en groupes**, entre l'équipe KiVa de l'établissement et les élèves concernés. Il est demandé à des **élèves sélectionnés pour leur caractère sociable** de venir en aide à ceux de leurs camarades qui sont victimes de harcèlement.

Résultats

Une étude contrôlée, réalisée en mode aléatoire, à grande échelle, a démontré une **réduction de 40% des cas de harcèlement ou de victimisation** rapportés par les victimes elles-mêmes ou par d'autres élèves dans les écoles primaires ayant développé ce programme. Cette réduction était plus modeste dans le secondaire.

Ce programme agit sur de multiples types de brimades, notamment **les agressions verbales, physiques, ainsi que le harcèlement électronique**. Il semblerait qu'il ait également réduit le

nombre des cas d'anxiété et de dépression, en induisant une perception plus favorable de l'ambiance entre élèves. **98% des victimes qui entrent en dialogue avec les équipes KiVa mises en place par les écoles ont vu leur situation s'améliorer.**

Enfin, les données nationales fournies par les quelques mille écoles dans lesquelles la mise en application du projet a commencé à l'automne 2009 ont montré qu'au **bout d'un an, les phénomènes de victimisation et de harcèlement avaient nettement reculé.**

b) « Hors jeu » en Suisse

La fondation suisse « Santé bernoise » a développé le programme « **Hors jeu** »⁸, qui comprend une variété d'outils centrés sur la **lutte contre le harcèlement** à l'école:

- un **kit pédagogique** pour les écoles qui souhaitent mettre en place un programme de prévention ou de détection précoce de ces agissements, qui réunit des livres, du matériel didactique, des CD ou DVD et un jeu sur ce thème ;
- des **mémentos** spécifiques pour les parents et les personnels éducatifs, qui comportent des informations précises sur les différentes formes de violence et de harcèlement et leurs conséquences ;
- des **modules de formation** pour les personnels de direction, les enseignants et les parents ;
- un **flyer pour les jeunes** pour sensibiliser les élèves au problème du harcèlement. Ce flyer donne quelques informations et propose surtout des lignes de conduite aux victimes et aux spectateurs de ces agissements.

Mesures à prendre par les personnels éducatifs : exemples de points importants

- observer l'élève à différents niveaux : relationnel, comportemental, langage corporel, émotionnel, jeu ;
- s'alarmer lorsque des changements prononcés et durables dans le comportement d'un élève sont observés ;
- surveiller plus spécialement les moments « délicats » comme les pauses.

Des fiches de relevé de faits sont proposées : les signaux d'alerte, fiches d'enregistrement pour les enseignants.

Il est conseillé aux enseignants :

- d'échanger rapidement avec d'autres enseignants, observer (comportements visibles dans la vie quotidienne et scolaire) et interpréter (hypothèses sur le contexte du comportement).
- de reconnaître ses propres possibilités et ses limites, de clarifier les rôles, de tester le soutien selon les besoins (interne et externe)
- de fournir un aperçu de la situation avec l'aide par exemple d'un sociogramme.

⁸<http://www.santebernoise.ch/fr/themes/conflits-violence.40/prevention.103/harcelement-a-lecole.853.html>

Des mesures sont à prendre avant que les violences ne se manifestent :

- renforcer le climat de la classe
- fixer des règles de classe, mettre en place un code de conduite avec les élèves
- prendre le temps d'évaluer la situation régulièrement
- encourager les enfants, le groupe à parler des questions de violence et de harcèlement
- arrêter les actions négatives, donner des signes clairs de désapprobation
- organiser et animer des soirées de sensibilisation et d'information pour les parents.

Flyer pour les jeunes

Des messages concernent différents thèmes :

Trouver de l'aide

- ligne téléphonique d'aide pour les enfants et les jeunes (gratuit)
- « fais-toi aider par une personne de confiance »
- « ne reste pas seul dans ton coin, ne te cache pas, va chercher de l'aide ! »
- « parle de ces brimades avec une personne de confiance : camarade de classe, enseignant, parent, médiateur... »
- « ne te laisse pas décourager si une première réaction est négative »

En tant que victime

- « racontez les faits au professeur de la classe, il est là pour vous »
- « parlez des brimades ! »
- « n'excluez personne de votre groupe »
- « ne participez pas si vous voyez que quelqu'un est harcelé »
- « ne vous moquez pas de quelqu'un qui est brimé »

En tant que spectateur

Que puis-je faire ? Offres et renseignements sur www.santebernoise.ch.

c) « Trousse d'évaluation » au Canada

La « **Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire** » de l'Association Canadienne de Santé Publique (ACSP) est un document d'accompagnement du questionnaire sur la sécurité à l'école et du rapport de l'étude de l'ACSP sur la sécurité à l'école. Elle a été conçue pour les enseignants, les administrateurs scolaires et les ministères de l'Éducation des provinces canadiennes pour s'attaquer à des besoins pressants identifiés dans l'étude de l'ACSP sur la sécurité à l'école.

Élaborée en partenariat avec l'initiative canadienne pour la prévention de l'intimidation (*CIPB : Canadian Initiative for the Prevention of Bullying*), cette trousse gratuite contient, sous la forme d'un document et d'un aide mémoire :

- une **méthode** standardisée pour mesurer la nature et la prévalence des relations problématiques entre enfants du même âge en milieu scolaire ;
- des **normes** pour mettre en œuvre des programmes de qualité ;
- un jeu commun d'**outils** pour évaluer l'impact des programmes de lutte contre les violences ;
- des **conseils** pour les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs.

Elle fournit également un aperçu de ce qui, selon les études de l'ACSP, fonctionne et ne fonctionne pas. Les interventions sont regroupées en deux catégories, selon qu'elles sont axées sur les changements à l'école, en classe, en milieu scolaire ou sur les changements individuels⁹.

⁹ *Safe School Study Research Report* de l'ACSP, qui examine les principales études d'évaluation de programmes en milieu scolaire.