

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

Pr. Éric Debarbieux – Observatoire International de la
Violence à l'École – Université Bordeaux Segalen -



Le 12 avril 2011

À la demande du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, j'ai en quelques semaines réalisé une synthèse à la fois basée sur la recherche et sur une série d'auditions et de témoignages recueillis au sujet du « harcèlement entre pairs à l'école ». Il n'a pas été possible de recueillir l'avis de toutes les organisations et personnes qui peuvent aider à éclairer l'action pour faire face à ce type particulier de violence.

Ce rapport reste donc ouvert, il sera, je l'espère, discuté, amendé, complété. Des contributions sont souhaitées, des nouveaux engagements seront bienvenus, des témoignages apportés. Il n'était pas possible de reprendre tout ce qui a été dit ou proposé. Ce rapport n'engage évidemment que son auteur.

Pour une action de long terme	4
Méthode du rapport	5
1 : Qu'est-ce que le harcèlement entre pairs à l'école	6
Définition du « harcèlement à l'école »	6
Prévalence du phénomène	7
Les nouvelles formes de harcèlement	9
2 : Pourquoi lutter contre le harcèlement à l'école ?	11
Conséquences scolaires du harcèlement	11
Conséquences en termes de santé mentale	12
Conséquences en termes de sécurité publique	13
3 : Les causes du harcèlement à l'école	16
Contre le simplisme de la cause unique	16
Les facteurs explicatifs du harcèlement à l'école	17
1 : Les facteurs personnels :	17
2. Les facteurs familiaux	18
3. Facteurs de risque socioéconomiques	18
4. Facteurs de risque associés à l'influence des pairs	19
5. Facteurs de risque associés à l'école	19
4. La double peine des victimes et la victoire dérisoire de la loi du plus fort	21
La solitude des victimes	21
Comment se perdent les agresseurs	22
La double peine des victimes	23
5 . Prévenir et agir contre le harcèlement entre pairs à l'école : Propositions	24
Éléments de contexte	24
Principes de l'action	26
Principe 1 :	26
Principe 2 :	26
Principe 3 :	26
Principe 4 :	26
Principe 5 :	27
15 propositions pour lutter contre le harcèlement entre élèves à l'école	28
1 : Connaître et reconnaître le harcèlement entre pairs	28
2 : Miser sur la formation	31
3: Les mobilisations collectives	34
4 : La répression du harcèlement ?	39
Conclusion :	42
Références	43
LISTES DES AUDITIONS	48

Introduction

Par lettre de mission du 4 janvier 2010 M. Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative adressait à Eric Debarbieux, en tant que président de l'Observatoire International de la Violence à l'École une nouvelle lettre de mission qui s'achevait sur ce souhait :

« Au cours de l'année prochaine je souhaite mettre en place une politique de lutte contre le harcèlement scolaire, plus connu dans les pays anglo-saxons sous le nom de *School bullying* et caractérisé non seulement par l'usage de la violence physique mais également de moqueries et autres humiliations de certains élèves sur d'autres ». Il s'agit de créer « une politique spécifique et ambitieuse » sur ce point.

Cette nouvelle mission doit être inscrite dans la continuité de la réflexion impulsée dans la démarche des « États généraux de la sécurité à l'École », dont le point d'orgue fut, les 7 et 8 avril 2010, l'organisation de deux journées aux résultats largement diffusés¹. Le Conseil scientifique international réuni à l'occasion avait insisté sur la nécessité de prendre en compte les « microviolences répétées » en montrant les conséquences à long terme de cette répétition sur la santé mentale, sur les acquisitions scolaires et sur les problèmes d'agression ultérieures fréquentes. Il y a là un des plus solides acquis de la recherche sur la violence à l'École. Dans son discours de clôture, le ministre de l'éducation nationale avait lui-même déclaré : « On a trop longtemps passé sous silence toutes les microviolences du quotidien, les violences sourdes, les violences impalpables, les violences indicibles, mais aussi les jeux dangereux qui minent les relations entre élèves, entre professeurs et élèves, celles qui dégradent l'ambiance au sein de l'établissement scolaire ».

Pour une action de long terme

Ce rapport se veut donc une contribution à l'élaboration de politiques publiques nouvelles. Il s'inscrit dans la nécessité d'une pensée et d'une action de long terme sans laquelle rien ne peut être résolu. C'est d'autant plus vrai pour le harcèlement à l'École, qu'aucune recette, aucune action de court terme ne saurait le réduire significativement. C'est dire que si ce rapport est écrit à la demande d'un ministre, il ne peut que dépasser la temporalité politique habituelle, qui est un entre-temps électoral. Le harcèlement et la violence ont tout leur temps : il est impossible d'y faire face sans leur opposer le long temps de politiques publiques qui ne pourront s'élaborer que dans le consensus, et un consensus qui va bien au-delà de notre éducation nationale.

Il est possible que la période ne s'y prête guère et que les clivages de la société française rendent ce rapport bien utopique. Pourtant, une opportunité est offerte : un phénomène largement mésestimé, malgré son ancienneté supposée, vient en lumière, vient enfin en lumière disent beaucoup². Une volonté d'action se manifeste, une sensibilité nouvelle de l'opinion publique la relaie et la rend mieux possible car tellement espérée.

¹ L'intégralité des séances plénières et des discours de ces rencontres peuvent encore être consultés sur le site les-etats-generaux-de-la-securite-a-l-ecole.education.gouv.fr/

² Une lettre ouverte rédigée par diverses personnalités et publiée le 26 janvier 2011 a largement contribué à la reconnaissance du phénomène. Téléchargement possible sur http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a172.pdf

Méthode du rapport

Ce rapport est basé sur trois sources essentielles : la production scientifique française et internationale, les contributions d'interlocuteurs syndicaux, associatifs, professionnels et le témoignage direct d'adolescents et d'adultes qui ont été confrontés au problème du harcèlement à l'École.

En ce qui concerne la littérature scientifique nous nous appuyerons d'abord sur les différentes synthèses rédigées par le conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École mais également sur des recherches récemment publiées qui complètent ces travaux ainsi que sur les différentes enquêtes menées en France par notre observatoire, en particulier son enquête la plus récente menée auprès d'un échantillon de plus de 12 000 élèves d'écoles élémentaires³, ainsi que sur des enquêtes plus anciennes réalisées en collège.

Depuis la mi-janvier, avec l'aide de Laurent Bayon, conseiller auprès du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, nous avons reçu de nombreuses personnalités de la vie syndicale ou associative, parfois en audience privée, parfois en tables rondes. Il a été impossible dans les délais de recevoir toutes les organisations. Ce rapport pourra s'enrichir de contributions et entretiens ultérieurs. Nous avons privilégié les institutions travaillant en école élémentaire, car l'objet de ce rapport, nous nous en justifions, est la prévention du harcèlement à l'École. Cependant, nous avons aussi reçu des associations et syndicats du second degré pour tenter de mieux comprendre les capacités d'action dans les collèges et lycées. Il n'a pas été question dans ces auditions d'exprimer des revendications mais bien d'entendre si et comment les différents milieux professionnels et associatifs pouvaient se mobiliser autour de ce thème⁴. Les contributions de plusieurs de ces interlocuteurs seront annexées au rapport définitif.

Enfin, depuis la publication en janvier de cette nouvelle lettre de mission, et depuis la forte médiatisation du rapport de l'enquête de victimation en écoles élémentaires menée par l'Observatoire International de la Violence à l'École, nous avons été contactés par des parents, par des élèves et des personnes ayant été autrefois victimes de cette forme de violence à l'École. Dans le strict respect de leur anonymat leur expérience est essentielle pour nous aider à comprendre ce qui est en jeu dans ce texte.

Nous avons voulu un texte qui n'évitera pas les débats essentiels. Nous avons voulu travailler vers du consensus, mais sans langue de bois ou prudence excessive. Pour cela nous n'hésiterons pas à ferrailer autour de quelques thèmes clefs qui sont autant de pièges qu'il faut bien affronter sous peine de réinventer l'eau tiède.

³ Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Unicef France. Disponible en ligne sur www.unicef.fr

⁴ Voir en annexe la liste des auditions réalisées

1 : Qu'est-ce que le harcèlement entre pairs à l'École ?

La question de la violence à l'École ne saurait se réduire au seul harcèlement entre pairs. Les intrusions extérieures, par exemple, parfois constatées dans des établissements souvent situés en zone urbaine sensible sont d'une toute autre nature, même si elles peuvent parfois y être reliées. De même, la violence de l'institution n'est pas de ce domaine, même si pour certains interlocuteurs elle en est certainement une explication. Enfin, les violences contre les adultes (ou les violences des adultes) ne seront évoquées que de manière indirecte, non qu'elles soient de moindre importance évidemment⁵, ni que des adultes ne puissent être harcelés... ou harceleurs. Toutefois, le « harcèlement entre pairs » est la forme la plus répandue de violence, c'est un des acquis majeurs de la recherche. Nous avons bien conscience donc de ne traiter qu'un aspect du problème de la « violence à l'École », mais un aspect central.

Définition du « harcèlement à l'École »

Une des formes de violence les plus fréquemment étudiées dans le monde est ce que les anglo-saxons nomment le « *School Bullying* » qu'on pourrait traduire avec Catherine Blaya « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'École »⁶. Olweus a mené la première recherche importante sur le sujet, dans des écoles norvégiennes auprès d'un échantillon de 140 000 jeunes de 8 à 16 ans. Il donne du *bullying* la définition suivante : « Abus de pouvoir agressif et systématique à long terme »⁷. Par la suite, les enquêtes sur le *School Bullying* se sont développées de manière exponentielle avec des centaines de milliers d'élèves interrogés dans une grande partie des pays européens ainsi qu'au Japon, en Australie ou en Amérique du Nord⁸ ou du Sud. Nous n'avons pas de terme français qui permettrait de traduire exactement cette locution, que les Québécois par exemple décrivent souvent comme « intimidation ». Mais l'essentiel réside bien dans la répétitivité d'agressions mineures. Nous emploierons par commodité le terme de harcèlement car il traduit bien cette idée de répétition.

Il s'agit donc d'une violence répétée, 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. Peter Smith le définit ainsi⁹ : « Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de *bullying* lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de *bullying*. Par contre, il ne s'agit pas de *bullying* lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent. » La victime est souvent isolée, plus petite, faible physiquement, des stigmates corporels lui sont attribués (couleur des cheveux, de la peau, poids, etc.). Leur solitude est d'autant plus grande que les pairs ne souhaitent pas s'associer à eux, de peur de perdre leur statut dans le groupe ou de devenir eux-mêmes victimes. La caractéristique principale du *bullying* est que

⁵ Notre observatoire lance d'ailleurs sous la direction d'Eric Debarbieux et Georges Fotinos et avec le soutien du médiateur de la République et de la FAS-USU une vaste enquête auprès des personnels du premier degré, comme il l'a fait récemment auprès des personnels de direction (Debarbieux et Fotinos, 2011, à paraître).

⁶ Blaya (2006)

⁷ Olweus (1993)

⁸ Smith et alii (1999)

⁹ Smith P., Sharp S., (1992)

l'intimidation physique ou psychique se produit de manière répétée créant un état d'insécurité permanent dangereux pour la victime (Batsche & Knoff, 1994).

DÉBAT 1 : Parler du harcèlement c'est criminaliser des faits ordinaires

L'importance des microviolences a été contestée. Pour certains auteurs, en effet, il est inadmissible d'admettre dans le genre des violences des faits comme les « paroles blessantes, grossièretés diverses, bousculades, interpellations, humiliations ». Ce serait là une surqualification de faits ordinaires qui pousserait à une pénalisation de la société. Cette pénalisation serait en ce qui concerne la délinquance des mineurs et la violence à l'École le pendant sécuritaire des sociétés libérales.

Ce n'est évidemment pas ce qui est en jeu ici. Soyons clairs : une bagarre de cour de récréation ne crée pas le délinquant et encore moins la révolte contre une mauvaise note imméritée le futur terroriste ! Soyons musclés : ce n'est pas parce que deux gosses se battent dans une cour de récréation que ce sont des prédélinquants – et ce n'est pas pour cela qu'il faut les laisser faire. Ce n'est pas parce qu'un garçon de petite section soulève la jupe d'une petite fille de son âge qu'il est ou sera un violeur en série – même s'il convient de l'engueuler ne serait-ce que pour la dignité de la petite fille et la sienne propre. Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petits « faits », lorsque ce sont toujours les mêmes enfants qui en sont victimes ou qui les perpétuent. Ce que la recherche dit est que la continuité dans les mauvais traitements mêmes peu visibles a des conséquences importantes sur les agresseurs, leurs victimes et les communautés.

Il y va dans ce mécanisme d'une « oppression quotidienne » qu'il faut combattre, et d'abord par justice sociale. Il est quand même extraordinaire qu'il soit « progressiste » de se battre contre le harcèlement au travail, dans une période où le suicide de nombreux cadres et employés y est fortement relié (et reconnu comme accident du travail) et qu'il soit « réactionnaire » de lutter contre le harcèlement à l'École. Vouloir faire de la victime une figure « de droite » participe d'une curieuse cécité qui augmente leur victimation, et finalement est un mépris social renouvelé.

Les principales formes de *bullying* sont physiques, verbales, relationnelles (ostracisme) et sur Internet. Le *cyberbullying* implique l'utilisation de téléphones portables ou d'Internet. Le *bullying* direct est une violence en face-à-face alors que le *bullying* indirect s'inflige via un tiers (répandre des rumeurs méchantes, par exemple). Il existe une autre forme de *bullying*, basée sur l'identité d'un groupe plutôt que sur des caractéristiques individuelles telles que l'homophobie, le sexisme, le racisme, la violence à l'encontre de groupes vulnérables comme les handicapés. Le lien entre harcèlement et discriminations doit donc être clairement affirmé.

Prévalence du phénomène

Au niveau international, comme en France, même si les gouvernements se montrent sensibles au sujet de cette forme de violence, poussés en cela par leurs opinions publiques, très rares sont les pays qui ont mis en place une mesure fiable et répétée du phénomène. La France vient de se doter d'un tel outil avec l'enquête de victimation et climat scolaire en collèges qui vise à interroger tous les deux ans un panel de 18 000 élèves dans 300 établissements. Si cette enquête est achevée sur le terrain les résultats n'en seront connus que dans quelques mois, en septembre ou octobre 2011.

Il existe cependant un nombre conséquent d'enquêtes scientifiques de bon niveau, qui donnent des indications intéressantes et peuvent permettre de situer, même imparfaitement l'ampleur du problème. Ces enquêtes sont très généralement des enquêtes de victimation autoreportée. Au niveau du *bullying*, le succès du questionnaire Olweus a conduit de nombreux pays à interroger des

échantillons considérables d'élèves. En France, les enquêtes de notre observatoire¹⁰, avec quelques autres¹¹, ont eu un caractère pionnier. Surtout nous disposons d'une enquête très récemment réalisée par l'alliance de plusieurs équipes de chercheurs ayant interrogé pour l'UNICEF-France et avec l'aide du ministère de l'éducation nationale un large échantillon d'élèves d'écoles élémentaires dans 8 académies¹².

Les recherches à l'étranger ont permis de montrer que la prévalence du *bullying*, variable entre les pays, oscillait dans une fourchette comprise généralement entre 4% et 6% d'élèves « harceleurs » (les *bullies*) et entre 6% et 15% d'élèves harcelés (les *bullied*). Certaines études accordent une prévalence plus forte, dépassant les 15%, voire les 20% de victimes et d'agresseurs (En Espagne ou au Portugal, et plus loin en Corée par exemple). Ces différences peuvent s'expliquer par des différences d'échantillon, mais surtout par des différences dans la définition du *bullying* lui-même. Il est très curieux de voir par exemple que certains questionnaires considèrent que l'on peut être victime de *bullying* une fois dans l'année, alors que c'est le caractère continu et répété à long terme du *bullying* qui en est la caractéristique principale.

Pour notre part nous suggérons de faire l'impasse sur les difficultés liées au terme unique de « *bullying* » en étudiant comment se combinent le nombre de victimations de différente nature subies par un élève. Notre enquête en école élémentaire a touché un échantillon de 12 326 élèves au total dans 157 écoles. Dans ces écoles tirées au sort, tous les élèves du cycle 3 ont été interrogés. Les victimations subies ont ensuite été testées dans leur fréquence et dans une série qui va des violences apparemment les plus banales aux violences les plus graves: violences verbales et symboliques diverses (surnom, moqueries, rumeurs, ostracisme, insultes, menaces, racisme), violences physiques (pincements et tirage de cheveux, bousculades, coups, bagarres collectives, jets d'objet), vols et dommages contre les biens (dont racket), violences à connotation sexuelle (voyeurisme dans les toilettes, déshabillage forcé, baiser forcé). Chacune de ces questions demandait des précisions sur les lieux, les auteurs, sans omettre le plus souvent la possibilité que ces auteurs puissent être des adultes. Ce questionnaire ne comprend pas de questions directes sur le « harcèlement », l'intimidation ou le *school bullying*. En effet, une question directe sur le harcèlement n'aurait guère de sens ni de précision suffisante. Nous pourrions approcher le harcèlement, c'est-à-dire la répétition victimaire, en voyant comment se combinent les différents types et fréquence de victimations et non pas en partant d'une définition unique et illusoire de cette répétition des agressions et microagressions.

De cette enquête en école élémentaire, nous pouvons tirer les précisions suivantes quant à la prévalence du phénomène en France :

- **Le nombre de victimes de harcèlement verbal ou symbolique peut être estimé à environ 14% des élèves, compris entre 8% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.**
- **Le taux de victimes de harcèlement physique à l'école peut être estimé à 10% des élèves, compris entre 5% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 5% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.**
- **Le taux de victimes d'un harcèlement qui cumule violences répétées physiques et verbales à l'école peut être estimé à 11,7% des élèves, compris entre 4,9% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6,7% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.**

Il faut bien en conclure que l'immense majorité des élèves ne sont pas victimes de harcèlement en école élémentaire, même s'ils peuvent être victimes d'une violence occasionnelle. Mais, pour faire

¹⁰ Cf. Debarbieux, E. (1996 ; 1999 ; 2006)

¹¹ par ex Carra et Sicot, 1997 ; Carra, 2009

¹² Debarbieux (2011).

image il faut bien noter qu'un peu plus d'un enfant sur 10 est soumis au harcèlement. Un enfant sur 20 étant soumis à un harcèlement sévère ou très sévère.

IHG classé	Nb. cit.	Fréq.
Non victimes	4662	37,8%
Victimes très occasionnelles	4121	33,4%
Victimes occasionnelles	2110	17,1%
Harcèlement modéré	825	6,7%
Harcèlement sévère	420	3,4%
Harcèlement très sévère	186	1,5%
TOTAL OBS.	12326	

Tableau 1 : Élèves victimes de harcèlement en écoles élémentaires, en France (OIVE/UNICEF, 2011)

En collège, l'enquête la plus récente disponible – avant la grande enquête menée actuellement par la DEPP reste une enquête de notre observatoire menée auprès d'élèves de 12 à 16 ans dans 38 collèges de tous types sociaux. Elle n'a pas la même puissance statistique et est moins complète sur le plan des indicateurs de victimation que notre enquête en écoles élémentaires. Elle permet cependant de donner une indication quant à la combinaison de cinq types de victimation répétées : insultes, racisme, coups, vol, racket.

Nombres de victimations	N	Fréquence
Pas de victimations	778	13,8
1 type de victimation	1458	25,9
2 types de victimation	1653	29,4
3 types de victimation	1171	20,8
4 types de victimation	415	7,4
5 types de victimation	144	2,6
Total	5619	100

Tableau 2 : Victimations hétérogènes cumulées, élèves de collèges français 11-16 ans (N=5619, Debarbieux, 2003)

Nous obtenons là encore une estimation de 10% environ d'élèves agressés à répétition en collège (4 types d'agressions subies et plus) – et notre recherche montre que ces élèves sont en beaucoup plus grande souffrance, en insécurité forte.

Les nouvelles formes de harcèlement

Les développements des technologies de la communication changent le problème du harcèlement à l'École, en abolissant la distinction entre harcèlement à l'École et poursuite de ce harcèlement hors l'École. C'est un des problèmes qui actuellement inquiète le plus la recherche spécialisée. Au moyen du « cyberharcèlement », le harceleur et surtout les groupes de harceleurs peuvent poursuivre leurs victimes hors des murs de l'École. La technologie décuple la portée que peut avoir l'agresseur en lui permettant d'intimider partout et en tout temps. Si l'on en croit des témoignages recueillis auprès des équipes mobiles de sécurité, cela devient un des problèmes majeurs dans le déclenchement des faits de violence collective (bagarres collectives naissant de rumeurs sur le web, sur Twitter ou par SMS par exemple).

D'après plusieurs enquêtes américaines du *Cyberbullying research center*, le nombre de jeunes ayant été victimes de cette forme particulière de violence est important. Ce centre propose la définition suivante : « quand on se moque de manière répétée d'une autre personne en ligne, ou qu'on la harcèle par courrier électronique ou quand on poste quelque chose en ligne à propos d'une autre personne qu'on n'aime pas ». En utilisant cette définition environ 20% d'un échantillon randomisé de plus de 4 400 élèves de 11 à 18 ans interrogés en 2010 répondaient avoir été à un moment ou un autre victimes de ce type de comportement. La même proportion indiquait avoir été agresseur et finalement un sur dix avoir été victimes et agresseurs.

Peu d'études quantitatives sont cependant disponibles pour mesurer l'ampleur du phénomène en France. Il existe certes la grande enquête EU kids Online¹³ menée dans 25 pays européens par un réseau de recherche piloté par la *London School of Economics* et dont l'équipe française était dirigée par Dominique Pasquier, du Laboratoire traitement et communication de l'information (LTCI) (CNRS/Télécom Paris Tech). Cette enquête a été réalisée à domicile entre mai et août 2010 sur un échantillon de 25 140 enfants de 9 à 16 ans utilisateurs d'Internet (en France c'est le cas de 87% des 9-16 ans) et un de leurs parents. L'échantillon français a été de 1 000 enfants environ. Mais cette enquête ne fournit que des renseignements très partiels sur la cyberintimidation. Elle permet cependant de prendre la mesure de la possibilité d'exposition des enfants et des adolescents à ce harcèlement.

L'enquête montre, en effet, qu'ils sont une petite minorité à être confrontés à des problèmes sur Internet, et, quand c'est le cas, ils sont peu nombreux à dire avoir été perturbés. Cependant, « les enfants de 9-16 ans utilisent presque tous Internet (93%). Ils consultent Internet au moins une fois par semaine et ils y passent en moyenne une heure et demie par jour. Les enfants vont sur Internet de plus en plus jeunes : l'âge moyen au premier accès est de 7 ans au Danemark et en Suède contre 8 ans dans plusieurs autres pays d'Europe du Nord. En France, l'âge moyen est de 9 ans pour la première navigation sur le web ». Les enfants européens utilisent plus Internet à la maison (87 %) qu'à l'école (63 %) et à la maison ils se connectent principalement dans leur chambre (41%). D'après Pasquier, « 59 % ont un profil sur un réseau social et ce profil est public dans 26 % des cas. Seulement¹⁴ 25% des enfants entretiennent une communication en ligne avec des inconnus sur Internet, surtout lors de participation à des chats, des jeux ou des mondes virtuels». Les réseaux sociaux sont très importants : 80% des 15 - 16 ont un profil facebook, 25% des 9-10 ans (bien que cela soit interdit à cet âge, on constate que cela se fait avec l'accord des parents). Il y a une entrée très précoce sur les réseaux sociaux. Cela génère l'apprentissage de la gestion de ses amis. C'est un apprentissage de la société. Cela peut s'avérer douloureux, blessant pour les enfants, par exemple lorsque l'on disparaît de la liste des amis. La gestion publique de l'amitié n'est pas facile. Il faut apprendre à gérer cela ».

Une enquête passée dans l'académie de Bordeaux en 2009 par notre observatoire¹⁵ auprès de 462 collégiens, montre que 10% des élèves ont été confrontés à une intimidation occasionnelle, et 7,5% fréquente sur Internet, que 5% ont été victimes de « *happy slapping* », 2,8% plusieurs fois. Une autre enquête inédite menée par l'auteur de ce rapport en Aveyron en 2010 a révélé que dans un échantillon de 1 061 collégiens de cinq collèges plus de 6% avaient été confrontés de manière répétée à des moqueries sur Internet, et 5% à des rumeurs propagées par SMS. La fragilité des connaissances sur l'extension du phénomène interdit toute généralisation de ces chiffres.

¹³ http://www2.cnrs.fr/sites/communiquer/fichier/rapport_english.pdf

¹⁴ Nous pouvons être un peu perplexes devant ce « seulement » : 1 enfant sur quatre communiquant avec des inconnus sur Internet c'est une proportion quand même très importante !

¹⁵ Blaya, C. (2010). *Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux*.

2 : Pourquoi lutter contre le harcèlement à l'École ?

Centrer l'action publique sur le harcèlement à l'École peut sembler critiquable sur trois points : ces faits « ont toujours existé » et « ne sont pas bien graves » et ils sont normaux dans un groupe d'enfants ou, critiques complémentaires : en se focalisant sur ce phénomène on manque les problèmes essentiels qui sont la sécurité à l'école mise à mal par la délinquance et on oublie le rôle essentiel de l'École qui est de transmission des connaissances. S'il est une constante dans la manière dont les adultes considèrent le harcèlement entre pairs c'est qu'il passe souvent comme banal, sans importance, presque naturel¹⁶.

À ces trois objections, il convient de répondre en évoquant les conséquences maintenant très connues du harcèlement à l'École, conséquences qui touchent aussi bien les apprentissages, que la santé mentale ou les questions de sécurité publique

Conséquences scolaires du harcèlement¹⁷

La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction. Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'École, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne¹⁸. Ces chercheurs montrent que 29% des victimes ont du mal à se concentrer sur leur travail scolaire. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi importants, avec un pourcentage important d'élèves qui sont en échec scolaire. Une victime sur cinq a tendance à s'absenter pour ne pas affronter son ou ses agresseur(s). DeRosier et son équipe¹⁹ ont évalué 3 cohortes d'élèves sur 4 ans et ont révélé que les enfants victimes d'ostracisme avaient des taux d'absentéisme plus élevés que les autres et de moins bons résultats aux tests scolaires que les élèves qui ne sont pas rejetés. Une autre étude auprès de 188 absentéistes chroniques au Pays de Galles, conclut que 14,8% d'entre eux ont affirmé que la première fois qu'ils se sont absentés, c'était parce qu'ils étaient victimes de maltraitance et harcèlement et 18,8% ont donné la même raison pour une absence persistante.

DÉBAT 2 : On ferait mieux de s'attaquer à la transmission des connaissances...

Agir sur le harcèlement à l'École pourrait paraître très secondaire, au regard de ce qu'est le cœur de mission de l'enseignement : la transmission des connaissances. Cependant, cette transmission est largement contrariée par le phénomène : décrochage scolaire, absentéisme, troubles de la concentration et de la mémoire sont largement corrélés au harcèlement.

Ainsi, le Dr. Twemlow²⁰, suite à l'expérimentation d'un programme d'intervention contre le *bullying* basée sur le refus de la maltraitance entre pairs, a constaté une hausse significative des résultats scolaires des élèves qui avaient participé à l'action alors que les résultats des élèves de l'école contrôle n'affichaient aucun changement.

Lutter contre le harcèlement entre pairs, c'est lutter pour la réussite scolaire.

¹⁶ Elton, 1989. Lord Elton est l'auteur du rapport de la chambre des Lords qui a engendré les premières politiques ambitieuses de lutte contre le *School Bullying* en Angleterre.

¹⁷ Cette partie reprend largement la fiche réalisée par Blaya pour le CS des Etats généraux. Cf. Blaya (2010)

¹⁸ Sharp et Smith (1994).

¹⁹ DeRosier (1994).

²⁰ Twemlow S.W. et alii (2001). Twemlow est médecin psychiatre aux USA, professeur au Baylor College de médecine, et expert au sujet des school shooting auprès du FBI. Il est aussi psychanalyste.

La maltraitance et le harcèlement entre élèves peuvent avoir également des conséquences sur l'ensemble du climat d'une classe ou d'un établissement. Il est en particulier démontré par une recherche finlandaise²¹ comment un groupe d'enfants témoin de harcèlement avait une vision négative de l'École et comment les enseignants perdaient de leur aura en étant incapable de protéger les élèves.

Conséquences en termes de santé mentale

Le harcèlement affecte le métabolisme et les défenses immunitaires. Ainsi, les victimes mais aussi les témoins peuvent souffrir d'un arrêt de croissance, et de divers symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie, etc.

L'une des difficultés majeures avec le harcèlement et la maltraitance, c'est que la victime a du mal à demander de l'aide car bien souvent elle pense qu'elle est responsable du traitement qu'elle subit et a honte. Ce type de victimation induit une érosion de l'estime de soi qui amène les victimes à supporter leur détresse en silence. Elles développent **des symptômes d'anxiété, de dépression et ont des idées suicidaires**, ces problèmes pouvant s'inscrire dans le long terme. À l'âge de 23 ans, les garçons ayant été victimes présentent toujours des problèmes de dépression et de faible estime de soi²² et **le harcèlement a été identifié comme l'un des stressseurs les plus fortement associés avec les comportements suicidaires chez les adolescents**. Le Docteur Salmon et son équipe²³ de l'université d'Oxford montrent que 38% des jeunes patients envoyés dans une clinique de jour avaient une expérience récente de harcèlement et maltraitance en milieu scolaire. Plus de 70% d'entre eux avaient été diagnostiqués comme dépressifs. Le fait d'avoir été témoin de violence est associé significativement avec la dépression, le syndrome de stress post-traumatique et l'anxiété. Une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes parce qu'elle n'a pas parlé de son problème ou parce que les adultes pensent qu'il ou elle doit apprendre à se défendre seul et qu'il s'agit de simples chamailleries entre enfants présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant²⁴. Ainsi, en France, Blaya²⁵ dans son étude sur le décrochage scolaire a-t-elle été amenée à interroger des jeunes en unité d'accueil hospitalière après une tentative de suicide. Sur trente jeunes interrogés, plus de la moitié avaient une expérience de victimes de harcèlement et de maltraitance en milieu scolaire.

Le lien est également à faire entre le harcèlement et ce que l'on nomme les « jeux dangereux ». L'enquête récente de notre observatoire en écoles élémentaires a bien mis ce lien en évidence, en utilisant comme seuls indicateurs un jeu de non-oxygénation, le jeu du foulard, et un jeu d'attaque ou d'agression, la canette, ou « petit pont massacreur ». Le risque lié aux jeux dangereux augmente avec le harcèlement : 6% des non-victimes disent avoir joué au jeu du foulard contre plus de 38% des victimes de harcèlement sévère. Il en va de même du jeu de la canette ou de ce qui s'appelle encore parfois le « petit pont massacreur ». Ce jeu consiste à jouer à shooter dans une canette métallique (ou un pot de yaourt, etc.) celui qui est touché par la canette se voit pris dans une mêlée qui peut être brutale, recouvert par l'ensemble du groupe. Cette canette ne tombe pas au hasard : elle touche les boucs-émissaires dix fois plus que les autres... La littérature a bien démontré que les adolescents violents se caractérisent par une cooccurrence de conduites à risques²⁶. Ils présentent par exemple davantage de troubles liés à une substance : alcool, substances illicites. Il a aussi été souligné que les

²¹ Salmivalli & Voeten, 2004

²² Olweus, 1993.

²³ Salmon et alii (2000) Salmon est un psychiatre spécialiste des pathologies adolescentes et des questions de statistiques médicales. Il travaille à Oxford.

²⁴ Olweus, 1978.

²⁵ Blaya (2010).

²⁶ Cf. la synthèse réalisée par Gregory Michel pour le conseil scientifique des Etats Généraux de la sécurité à l'École (en ligne sur le site des EG)

agresseurs en milieu scolaire présentaient dans approximativement la moitié des cas un trouble du comportement avéré.

Les troubles de la socialisation sont fréquents tant chez les agresseurs que chez les agressés ou les agresseurs/agressés. Les hommes tout comme les femmes qui ont été victimes de harcèlement et maltraitements pendant leur scolarité rencontrent, par la suite, plus de difficultés à entretenir des relations avec le sexe opposé. De plus, Farrington²⁷ (1993) dans son étude longitudinale a démontré qu'il y avait une certaine transmission transgénérationnelle dans le rôle de victime, les enfants de victimes de *bullying* ayant tendance à être victimes eux-mêmes. La recherche montre avec régularité la persistance de très longue durée de ces troubles. Les études rétrospectives avec les adultes suggèrent l'impact possible de la victimation dans l'enfance et indiquent que certains effets peuvent être de long terme. Le rôle de victimes reste plus fréquent, une faible estime de soi et des tendances dépressives beaucoup plus fortes pour les adultes ayant été harcelés autrefois. Les témoignages recueillis récemment et les personnes rencontrées lors des auditions ont confirmé ces conséquences de long terme.

DÉBAT 3 : Ces faits ne sont pas graves, ils ont toujours existé

Une manière commune de nier ces formes de violence est tout simplement de ne pas les voir ou de les considérer comme « normales », comme une espèce d'éternel enfantin. Il y a bien sûr toujours eu des bagarres, des insultes, des duretés dans les groupes d'élèves. Et ce n'est pas forcément dramatique. Qu'on se rappelle tout simplement la *Guerre des boutons* ! Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici, mais bien de la construction oppressive sur les individus et les groupes par le harcèlement et les microviolences continues.

Il est vrai que le phénomène passait largement inaperçu et qu'il a fallu une prise de conscience nouvelle. Mais ce n'est pas parce qu'un phénomène est ancien qu'il faut considérer qu'il est naturel ou normal et qu'il faut laisser faire. Soyons clair : la rage existait avant Pasteur, il est quand même important que grâce à lui nous puissions la soigner. Soyons musclé : des pratiques maintenant reconnues comme violentes n'ont pas été reconnues comme telles durant des siècles : ainsi du viol, ainsi de la maltraitance à enfants.

Le lien entre harcèlement et dégradation de la santé mentale, y compris dans ses conséquences les plus lourdes, suffit largement à montrer l'importance psychologique du phénomène.

Conséquences en termes de sécurité publique

Ces effets de long terme ne touchent pas que les victimes. Ils touchent aussi les agresseurs. Certes, une grande partie de ceux-ci ne deviennent pas des délinquants ou des harceleurs de long terme. Toutefois, d'après Olweus, une forte corrélation semble exister entre le fait d'être un *bully*, un maltraitant durant les années passées à l'École et connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adulte. Dans son étude, 60% de ceux qui étaient caractérisés comme maltraitants à l'École ont été appréhendés au moins une fois pour un fait délinquant à l'âge de 24 ans²⁸.

Les maltraitants chroniques semblent avoir plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes²⁹. Ils sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnons et d'utiliser les punitions corporelles et la violence à l'encontre de leurs enfants³⁰. Les garçons qui agressent et

²⁷ Farrington, D.K. (1993). David Farrington est un criminologue célèbre, auteur d'un nombre d'études important, pour l'université de Cambridge. Il est le vice-président de notre observatoire.

²⁸ Olweus, D. (1993)

²⁹ Oliver, Hoover, & Hazler, 1994

³⁰ Roberts (2000).

maltraitent leurs pairs de façon régulière à l'adolescence sont trois à quatre fois plus à risque d'adopter des conduites socialement inacceptables et violentes par la suite.

En ce qui concerne les violences les plus lourdes, celles auxquelles le discours commun tend souvent à réduire le phénomène de la violence à l'École, voire celui de la délinquance et de l'insécurité la recherche suggère fortement un lien entre agressions précoces répétées et délinquance ultérieure, voire dans les cas extrêmes violence létale. Les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme, et d'adopter eux-mêmes une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux. En bref, le harcèlement subi à l'École joue un rôle important dans les *school shooting*, comme le montre une recherche nord-américaine³¹. Cette recherche, publiée dans un rapport du FBI en 2000 porte sur les tirs meurtriers dans les écoles entre 1974 et 2000. Elle prouve que 75% de tous les *school shooters* avaient été victimes de maltraitance entre élèves. D'après ce rapport, le tireur s'était souvent senti persécuté, harcelé, humilié, attaqué ou blessé avant l'événement. « Beaucoup avaient souffert d'un *bullying* sévère et de long terme et avaient été harcelés, ce que plusieurs agresseurs décrivent comme un tourment. » La peur développée par l'élève agressé et humilié est une des raisons principales invoquées pour se rendre armé à l'École.

DÉBAT 4 : En luttant contre le harcèlement on ne s'attaque pas au vrai problème : celui de la sécurité dans les écoles

Les représentations communes de la violence ordinaire répétitive tendent à penser que si ce phénomène est certes condamnable, il y a plus grave et que si l'on veut lutter contre « la violence à l'École » des mesures plus drastiques que des campagnes de prévention du harcèlement sont nécessaires.

Cependant, en ce qui concerne les violences les plus dures (la violence des armes à l'École), la délinquance ultérieure et des questions comme la violence intrafamiliale, le harcèlement à l'École est clairement un facteur aggravant, voire déclencheur.

Bref, prévenir précocement le harcèlement c'est aussi prévenir des violences ultérieures qui peuvent être lourdes et de long terme.

En même temps et qui ne fait pas débat dans la communauté scientifique cela n'a rien à voir avec une quelconque préconisation au « fichage » précoce de jeunes « harceleurs ». Ceci ne signifie pas que la prise en compte de la continuité du harcèlement nécessite une politique de « tolérance zéro » ou un profilage précoce des futurs délinquants. Cela avait été fort bien démontré lors des débats des Etats généraux par Russell Skiba, par exemple. Mais le débat fait rage en France et l'accusation « d'importer des modèles américains » forcément réactionnaires est fréquente. Ce que dit la recherche n'est certainement pas qu'à une seule « incivilité » ou à un fait réprimandable mais somme toute banal correspond une lente descente vers les bas-fonds du crime et la violence insupportable. Une bagarre de cour de récréation ne crée pas le délinquant et encore moins la révolte contre une mauvaise note imméritée le futur terroriste ! Ce que la recherche dit est que la continuité dans les mauvais traitements même peu visibles a des conséquences importantes sur les agresseurs, leurs victimes et les communautés. La recherche ne dit pas que la présence de certains facteurs de risque entraînera fatalement à la délinquance ultérieure. D'ailleurs, je laisse sur ce sujet la parole au FBI.(Vossekuil et alii, 2002) : le FBI pense par exemple que profiler des étudiants qui peuvent posséder des traits similaires à ceux des *school shooters* n'est pas un remède efficace. Le gros problème avec le profilage est qu'il inclurait environ 25% des élèves, qui auraient les mêmes caractéristiques que les *school shooters*. Le rapport des services secrets (FBI) est précis: le profilage comporte un risque de sur-identifier les élèves et de stigmatiser des populations, ajoutant finalement de la violence à la violence. Prévention précoce n'est pas fichage précoce. Il ne faudrait quand même pas que pour des raisons idéologiques nous cessions de penser l'importance de la prévention.

³¹ Vossekuil et alii, 2002

La recherche a d'ailleurs bien montré que les programmes de prévention précoce du harcèlement étaient plus efficaces et coûtaient beaucoup moins cher en termes de dépenses de santé, d'assistance sociale et de maintien de l'ordre que les dispositifs ultérieurs de répression ou de traitement³². De même, quand on sait combien sont reliés décrochage scolaire et harcèlement à l'École, on ne peut s'empêcher de penser aux évaluations canadiennes (Hankivsky, O., 2008)³³ qui ont calculé le coût de ce décrochage, établi à plus de 300 000 dollars par décrocheur et estimé en coût annuel global à par exemple 24 milliards de dollars quant aux seules dépenses de santé, ou à 1,1 milliards de dollars en assurance emploi.

³² Cohen and Piquero, 2009

³³ Disponible en ligne : <http://www.ccl-cca.ca//pdfs/OtherReports/CostofdroppingoutHankivskyFinalReport.pdf>

3 : Les causes du harcèlement à l'École

Si l'on en croit la sentence latine célèbre *Homo homini lupu*, reprise par bien des penseurs célèbres comme Hobbes ou Freud, la nature de nos louveteaux de cour de récréation suffirait comme explication universelle à leur violence. Bien sûr, les comportements agressifs et les déséquilibres de pouvoir sont chose commune chez les humains, y compris en milieu scolaire. Mais ce pessimisme radical ne suffit cependant pas à expliquer pourquoi la majorité des enfants ne sont ni des harcelés ni des harceleurs, ni pourquoi les manifestations et la fréquence de celui-ci varie suivant les sociétés ou plus simplement les établissements scolaires. En réalité, toutes les explications monocausales du harcèlement en particulier, comme de la violence en général, sont insuffisantes, réductrices et parfois dangereuses : le désarroi cherche vite une explication dont le risque est de désigner quelque bouc émissaire proche ou lointain. À une interrogation légitime sur les causes du harcèlement à l'École la recherche ne peut apporter d'explication simple, car ces causes sont bien plus multiples et complexes que ce que les idéologies communes ou pseudo-savantes peuvent le dire. Le caractère généraliste des explications idéologiques est bien peu opérant. Il soulage peut-être en nommant l'ennemi, mais il est aussi désespérant, dans une espèce de croyance en un complot général contre le savoir, la civilisation, la culture, l'école.

Contre le simplisme de la cause unique

Nous disposons de modèles explicatifs extrêmement fouillés, qui peuvent conduire à quelques certitudes, et dégager le champ pour pouvoir agir. De nombreux facteurs sont susceptibles de contribuer à l'émergence du phénomène. Dans la littérature scientifique, le refus du simplisme monocausal est de mise, simplisme qui stigmatise des populations dites « à risque », qu'il s'agisse des femmes monoparentales, des immigrés ou des enfants du divorce. L'idée même qu'un seul « stresser » (par exemple le divorce) puisse expliquer les difficultés vécues est abandonnée depuis très longtemps³⁴.

À la limite on peut dire que rien n'est en soi cause du harcèlement à l'École : la monoparentalité seule, par exemple, n'explique rien, n'est pas une cause de la violence, pas plus qu'aucun facteur pris isolément. Tout est question de combinaison de facteurs de risque dans l'augmentation de la probabilité de développer des troubles soit internalisés (dépression, perte d'estime de soi...) ou externalisés (dont l'agressivité). Il en va de même dans la capacité de chaque individu à faire face à un événement ou à une situation, ce qu'on appelle sa capacité de résilience. Les facteurs de risque ne sont donc pas un signe du destin, une temporalité tragique où tout est déjà trop tard, encore moins une assignation à délinquance et à marquage social. Ils sont le signe d'une vulnérabilité surmontable. La mesure de la vulnérabilité n'est pas une prophétie.

Chez l'enfant, la vulnérabilité peut se révéler face à des facteurs de risques que sont des événements stressants, ou des situations personnelles ou environnementales qui augmentent la probabilité du sujet à développer des troubles psychologiques ou du comportement qu'on ne confondra pas avec la délinquance ou une quelconque « pré-délinquance ». La présence d'un seul facteur n'augmente pas la probabilité de problèmes ultérieurs. La probabilité des problèmes émotifs et comportementaux augmente considérablement avec l'association de plusieurs facteurs de risque. Par exemple, un enfant vivant dans un quartier défavorisé n'est pas plus à risque de vulnérabilité qu'un autre enfant, sauf si se cumulent d'autres problèmes, dans les relations parentales ou dans les relations avec les pairs et l'environnement social et scolaire.

³⁴ Cf la fiche du conseil scientifique des EG sur les facteurs de risque associés à la violence, sous la responsabilité de Laurier Fortin.

Les facteurs explicatifs du harcèlement à l'École

Tout en gardant en mémoire que ce qui compte est le lien cumulatif existant entre les facteurs de risque (et de protection), il est classique de présenter ces modèles à partir de trois grandes catégories : les facteurs personnels (caractéristiques de l'enfant), les facteurs familiaux, les facteurs socio-environnementaux.

1 : Les facteurs personnels

Les caractéristiques de l'élève lui-même peuvent avoir une influence marquée sur le fait d'être victime ou agresseur. Si l'on a longtemps testé les facteurs liés aux événements périnataux et biologiques, cette piste est actuellement largement abandonnée³⁵. Les pathologies liées à la naissance apparaissent très faiblement, voire pas du tout corrélées au développement d'épisodes violents ultérieurs.

Par contre, certaines caractéristiques sont admises par tous. La première de celle-ci est liée au genre : les garçons sont, dans toutes les recherches, beaucoup plus exposés au risque de harcèlement – tant comme victimes que comme agresseurs- que les filles. Il ne s'agit pas d'une fatalité « biologique » et cela ne signifie pas que les filles ne peuvent pas être également agresseurs. Par exemple, une enquête américaine (Nansel et alii, 2001) sur le harcèlement à l'École met en lumière le risque de victimation répétée, chronique, chez les garçons : dans cette enquête, 26% des garçons contre 13% des filles avaient subi des épisodes de harcèlement entre pairs durant leur scolarité. Notre enquête récente en école élémentaire montre que dans presque toutes les catégories de violence et de harcèlement les garçons sont nettement plus harceleurs et harcelés, y compris par les rumeurs et médisances³⁶.

Un deuxième consensus existe pour noter une forte relation entre intelligence faible des sujets et harcèlement. Les déficits sur le plan des habiletés cognitives, telles que représentées par les habiletés langagières, peuvent interagir avec d'autres dimensions du comportement et de l'environnement, favorisant ainsi une stabilisation des conduites agressives. Les difficultés à analyser correctement les rapports sociaux sont également bien observées (manque d'empathie par exemple). Sur ce versant psychologique de l'étiologie des troubles constatés, les chercheurs emploient souvent le concept de tempérament (Vitaro & Gagnon, 2003 p. 243) qui résume le bagage neurobiologique de l'enfant. Il est cependant important de considérer que ce tempérament est un construit social au moins autant qu'une donnée « génétique ». Dans l'approche par facteurs de risque, il est avancé que l'interaction entre ce bagage génétique et le milieu familial puis scolaire est seule prédictive d'éventuels troubles de la conduite. Il n'y a pas plus de chromosome du harcèlement que de chromosome du crime.

Les facteurs physiques sont eux aussi reliés au risque de violence, mais encore une fois en association avec d'autres facteurs culturels et psychologiques. Ainsi, les enfants plus petits, plus faibles, timides, dépressifs et peu sûrs d'eux-mêmes sont plus souvent victimes³⁷. À l'inverse les agresseurs sont souvent plus grands, plus forts physiquement (Olweus, 1993). Sur le plan de la différence, seules les recherches sur les adolescents et adolescentes homosexuels ou considérés comme tels par leurs pairs ont montré un net lien avec la victimation, dans une homophobie pouvant être brutale ou verbale³⁸. On doit y voir évidemment une idéologie machiste qui forme le fond de la loi du plus fort. Les mêmes travaux, comme les travaux français³⁹, mettent en évidence que cette différence qui éloigne peut être liée à des enfants intellectuellement précoces, ou simplement au fait d'être un élève studieux.

³⁵ Hawkins et alii, 2000

³⁶ Voir aussi la synthèse de Royer (2010)

³⁷ Voss & Mulligan, 2000

³⁸ Benbenisty & Astor, 2005, pour une revue de la question

³⁹ Blaya, 2010

Alors que certains auteurs de *bullying* sont populaires parmi leur groupe de pairs, les victimes ont plutôt tendance à être isolées, à avoir des amis peu fiables ou qui ne bénéficient pas d'un statut très positif. La solitude est une des expériences majeures des victimes de harcèlement, et la résilience n'en est que plus difficile par manque d'une main tendue (Cyrulnik, 2001).

2. Les facteurs familiaux

Les pratiques éducatives inadéquates des parents se caractérisent principalement par le peu d'engagement des parents dans les activités de leur enfant, par la mauvaise qualité de la supervision démontrée, par exemple, par la méconnaissance des activités de leur enfant, par l'instabilité de la discipline et par les pratiques disciplinaires punitives et coercitives⁴⁰.

Il n'y a pas une équation simple du type violence des enfants = laxisme des parents. Les études sur l'influence des styles parentaux sont très bien renseignées, et de longue date. Certes, la permissivité excessive est corrélée au risque de développer des troubles du comportement, toutes les grandes revues de question en sont d'accord⁴¹. Il en va ainsi pour le harcèlement à l'École. Mais la corrélation est beaucoup plus forte avec un style parental excessivement autoritaire⁴² et particulièrement avec un usage du châtiment corporel. Il est maintenant totalement admis que la « violence génère la violence », n'en déplaise aux nostalgiques de la fessée à l'ancienne. Il en va bien de même avec la maltraitance avérée et les abus sexuels. Ceci dit, le style inconsistant, par manque de règles claires ou par alternance de phases de rigidité et d'indifférence, est aussi un facteur de risque au même titre que les conflits intrafamiliaux et bien plus que ne l'est la séparation.

Le faible engagement dans les activités des enfants, le manque de relations chaleureuses au sein de la famille sont considérés comme facteurs de risque. À l'inverse, la surprotection parentale est fréquemment évoquée comme un trait fréquent chez les enfants victimes de harcèlement⁴³. Il semble que les enfants surprotégés par leurs proches ne développent pas une assertivité suffisante, ce qui tend à les fragiliser et à les désigner comme victimes.

3. Facteurs de risque socio-économiques

Au niveau général de la violence et de la délinquance, plusieurs études rapportent que le faible niveau socio-économique des familles est fortement associé aux conduites antisociales et agressives⁴⁴. Bien entendu, les parents à faible revenu n'engendrent pas automatiquement des enfants présentant des conduites antisociales et agressives, mais la pauvreté est au centre d'un ensemble de facteurs influents les uns sur les autres. En effet, ces familles sont plus susceptibles d'envoyer leur enfant dans une école située dans un milieu défavorisé où le contexte social et scolaire est moins favorable à la réussite scolaire que dans celles de milieux socio-économiques moyens ou élevés. De plus, un niveau socio-économique faible est associé à des parents moins scolarisés, ce qui engendre de plus grandes difficultés à intégrer le marché de l'emploi.

En ce qui concerne le harcèlement à l'École, les facteurs socio-économiques sont différemment appréciés dans les recherches et ne sont de toute manière jamais totalement explicatifs. Ainsi, si dans nos recherches en écoles secondaires la victimation répétée était nettement plus fréquente dans les collèges sensibles (15% d'élèves victimes) il n'en restait pas moins qu'elle touchait encore 10% des élèves de collèges ordinaires. Notre dernière recherche en écoles élémentaires ne montre que très peu de différences entre les écoles de l'éducation prioritaire et les autres. On pourra certes dire que les facteurs économiques sont des facteurs aggravants, mais qu'ils ne sont pas une explication unique.

⁴⁰ Kazdin, 1995; Walker et al., 1995

⁴¹ Fortin, 2003 ; Vitaro & Gagnon 2003

⁴² Dumas, 1999 ; Kazdin, 1995

⁴³ Olweus, 1993

⁴⁴ Aguilar *et al.* 2000

DÉBAT 5 : Rien n'est possible sans un changement économique global ?

Lutter contre le harcèlement à l'École serait trahir la cause des damnés de la terre... La violence existerait car, et uniquement car, il y a une inégalité économique tellement criante qu'elle détruit toute possibilité de lien social, enfermant dans la délinquance et la violence réactionnelle et désespérée des pans entiers de notre société. Bref, la violence ne serait que le résultat des brutalités réelles et symboliques du néolibéralisme en acte.

La recherche montre au contraire que, en ce qui concerne le harcèlement, les facteurs économiques semblent assez peu opérants. Seule l'association de facteurs de risque de différents ordres est explicative des comportements violents. Le risque de surestimer les facteurs socio-économiques est celui d'un déterminisme absolu qui ne se peut résoudre qu'en romantisme révolutionnaire ou fatalisme triste. Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas lutter contre l'exclusion sociale, mais cette exclusion peut toucher des catégories d'individus dont la différence n'est pas d'ordre simplement économique – qu'il s'agisse des homosexuels, ou des enfants intellectuellement précoces par exemple. À moins de soumettre sa pensée aux facilités de l'idée d'une culpabilité des victimes telles que les voient leurs agresseurs: ce seraient des « petits bourges », ce qui permet une autojustification sociale commode sans doute, mais fausse.

Bref, il n'y a pas besoin d'attendre la révolution prolétarienne (ou les lendemains d'élections) pour agir.

4. Facteurs de risque associés à l'influence des pairs

À l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social très puissant et les jeunes organisent leurs relations en différents réseaux relativement homogènes. Le milieu scolaire offre au jeune la possibilité d'être quotidiennement en contact avec des pairs. C'est en soi évidemment très important et favorable. Nous avons démontré à partir d'une vaste enquête de délinquance autoreportée en France⁴⁵ que la plupart de ces groupes sont des groupes amicaux protégeant contre la violence. Mais, pour les 8% de collégiens qui reconnaissent faire partie d'une bande délinquante, et une fois la bande intégrée, la violence individuelle augmente considérablement. On observe alors un absentéisme scolaire, des problèmes disciplinaires, la suspension et enfin, l'abandon des études. L'identification à des groupes de pairs délinquants est depuis longtemps renseignée comme un des facteurs les plus corrélés à la délinquance des mineurs en général. Dans la mesure où le harcèlement est souvent agi en groupe, on peut le considérer également comme élément constitutif de la construction d'une loi du plus fort qui est constitutive des bandes délinquantes.

5. Facteurs de risque associés à l'École

Les élèves passent un grand nombre d'heures à l'École et le contexte scolaire joue un rôle très important dans leur développement personnel et social. Les résultats des études suggèrent que le climat de l'École peut contribuer à augmenter les difficultés de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement et la violence des élèves, dont le harcèlement⁴⁶. De plus, les conflits au sein du personnel de l'école favoriseraient les comportements offensifs, antisociaux et violents des élèves. Enfin, les écoles où les règles ne sont pas claires et centrées sur la coercition et la punition sont fortement associées à l'échec scolaire et à la violence des élèves et au

⁴⁵ Debarbieux et Blaya (2009)

⁴⁶ Kasen, Johnson et Cohen, 1990

décrochage scolaire. D'après de nombreuses recherches⁴⁷, la stabilité des équipes éducatives et leur régulation sont des facteurs explicatifs plus importants que tout autre. La qualité du climat scolaire est également considérée comme essentielle.

La littérature rapporte que certains milieux scolaires résisteraient mieux que d'autres à la propagation des actes violents. Des facteurs de protection liés au travail de collaboration entre adultes, à la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, à la stabilité des équipes d'enseignants et à leur ancienneté, à des activités communautaires pratiquées avec l'École et à l'implication et à la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr⁴⁸. La présence émotionnelle des adultes est cruciale. Leur présence dans les couloirs, par exemple, est la meilleure manière de faire baisser les actes de violence de hasard et de maltraitance entre élèves. Ce n'est pas une présence de « police » mais une manière de témoigner de l'implication dans la vie des élèves. C'est une des meilleures préventions de la victimation des élèves, et la preuve de leur intérêt pour leur vie. Bref, au niveau scolaire, le climat d'établissement et la qualité des relations enseignants/enseignés peuvent influencer de façon significative l'apparition du phénomène (Anderson et al, 2001) et il en est de même au niveau de la classe⁴⁹ et des styles pédagogiques.

Parmi les facteurs scolaires, la recherche disponible met en évidence un effet lié à un effectif trop important dans l'école et dans la salle de classe⁵⁰. Cependant, cela n'est pas à prendre en règle absolue : la taille de l'effectif n'est un facteur réellement significatif que dans les écoles recevant une population de faible niveau économique et particulièrement des populations de minorités ethniques⁵¹. Ce n'est donc pas une baisse globale du nombre d'élèves par classe qui est en jeu, mais une baisse ciblée sur les établissements de secteurs socialement défavorisés. De plus, il n'est pas du tout évident que la taille de la classe soit un critère suffisant. En effet, la tendance à grouper ensemble les élèves en difficulté dans des classes moins nombreuses est une des tendances les plus fréquentes dans les établissements scolaires. Le regroupement d'élèves en classes de niveau est très clairement corrélé à une augmentation de la victimation. Les travaux qualitatifs comme les travaux quantitatifs sont unanimes sur la question. Une des plus belles démonstrations en a été faite par la sociologue américaine Christine Eith en se basant sur une enquête menée auprès d'un échantillon de 7 203 élèves. Les résultats montrent la grande importance du groupement des élèves dans des classes dites de niveau⁵² : c'est un des facteurs les plus puissants pour expliquer les différences de victimation dans les écoles. Il est, par exemple, deux fois plus explicatif que la monoparentalité. La taille de l'établissement est aussi largement étudiée : une synthèse fédérale⁵³, basée sur plusieurs centaines d'études a en effet montré avec ce que l'auteur nomme « un haut degré de certitude rarement atteint en matière d'éducation » la meilleure efficacité des petites structures tant en ce qui concerne la réussite scolaire que les problèmes de discipline à l'École et cela surtout pour les élèves dont les familles ont des revenus faibles⁵⁴. Cependant, on relativisera ce résultat par deux constatations : la première est qu'un « petit établissement » dans ce pays, comme dans bien des pays anglosaxons est de 1 000 élèves, la deuxième que ce qui est explicatif est surtout que cela s'explique d'abord par une meilleure implication dans la communauté locale et un lien plus fort avec les parents.

⁴⁷ cf. par exemple Gottfredson, 2001)

⁴⁸ Benbenisthy & Astor, 2005; Gottfredson, 2003

⁴⁹ Salmivalli & Voeten, 2004

⁵⁰ Hellman & Beaton, 1986 ; Walker & Gresham, 1997 ; Bowen, Bowen & Richman, 2000

⁵¹ Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Waxman et alii., 1992; Witte, J.F. & Walsh, D.J., 1990 ; Debarbieux, 1996 ; Gottfredson, 2001

⁵² Eith, 2005

⁵³ Raywid, 1999

⁵⁴ Howley & Bickel, 2000

4. La double peine des victimes et la victoire dérisoire de la loi du plus fort

Avant d'avancer dans les chapitres suivants une série de propositions, nous voulons ici mieux faire comprendre encore le sens d'une lutte contre le harcèlement à l'École, afin d'éviter toute mésinterprétation de notre rapport, mais aussi pour mieux poser ce que seront ces propositions finales. Pour cela, nous voulons insister sur l'expérience des principaux protagonistes du harcèlement : les victimes, les agresseurs (parfois victimes) mais aussi les témoins – élèves ou adultes, ceux qui sont censés réagir, et qui, souvent se taisent ou permettent par passivité. Cela permettra de rassembler ce qui vient d'être dit, de manière moins théorique et moins désincarnée.

La solitude des victimes

Parmi les « dix commandements contre la violence à l'École » que j'ai pu suggérer naguère⁵⁵, celui qui a le plus marqué lors des États généraux est bien le « sixième commandement », à savoir : « **La solitude tu éviteras** ». S'il est une expérience que les parents, les jeunes harcelés ont pu me confier c'est bien cette solitude, qui dévalorise, culpabilise.

Plusieurs témoignages récents me confortent dans cette certitude. C'est le cas par exemple de M., ce jeune adolescent qui a eu la malchance de naître malentendant. Avant que cette surdité soit dépistée, son entrée à l'école maternelle s'est mal passée, avec une difficulté évidente à entrer en contact avec les autres. Une fois cette surdité soignée (sans aucune séquelle), il n'en est pas moins resté une réputation d'enfant spécial qui le poursuit depuis plus de dix ans. Isolé dans son école élémentaire, il en est de même dans son collège où le fait qu'il soit roux devient le prétexte du harcèlement. Il reste confiné dans le centre de documentation plutôt que d'être en cours de récréation... Du harcèlement oral au sein du collège, les enfants sont ensuite passés au harcèlement sur Internet, Facebook plus particulièrement. Ses parents ont du porter plainte et ont été convoqués avec les parents des enfants incriminés au tribunal en septembre dernier. Les réactions de ces derniers ont été terribles, une mère par exemple venant lui dire « tu verras comme tu vas souffrir au collège ». La solitude de cet enfant est celle des parents qui m'écrivent : « Nous soutenons notre enfant autant que nous le pouvons mais nous sommes seuls face aux répercussions de ce harcèlement ». Cette solitude parentale est aussi celle de cette jeune maman dont la fille de 9 ans a la malchance d'être une bonne élève d'origine russe dans une école élémentaire de banlieue où les minorités stigmatisées de notre république sont majoritaires. Elle est menacée directement et collectivement ; pianiste, ses mains sont rouées de coup, avec des traces de brûlure, et les perspectives d'avenir terrifient la famille, puisque c'est la promesse faite que ce sera pire au collège. C'est encore celle de O., étudiant en école de commerce, où depuis des années la totalité des étudiants refusent de travailler en groupe avec lui, et dont le dossier montre combien l'administration de l'école n'a pu ou su ou voulu prendre ses responsabilités. C'est encore le cas de cet enfant épileptique, dont l'épilepsie est désormais stabilisée mais qui subit une mise à l'écart du groupe et dont les parents subissent un ostracisme tout aussi fort, comme si la « maladie sacrée » était contagieuse... Cet enfant sait lire, couramment et la lecture est son passe-temps favori, ses notes sont très correctes (environ 13 de moyenne en CM2) et la recommandation de l'école est un passage en SEGPA l'an prochain.

⁵⁵ Debarbieux, 2008

Les causes profondes et plus ou moins lointaines du harcèlement, malgré les quelques certitudes qui ont pu être écrites plus haut, font et feront l'objet de débats interminables tant ils sont dépendants de l'idéologie en cours. Nous pouvons pourtant faire en partie l'impasse de ce débat sur les causes. En effet, même si cela ne recouvre pas toutes les formes de violence, on peut accepter une idée proposée naguère par Cohen et Felson (1979), qui concernait les crimes « prédateurs ». Pour ces auteurs, un crime prédateur dépend de la convergence physique d'un délinquant potentiel et d'une cible lui convenant en l'absence de gardien. L'agresseur ne veut généralement pas subir les conséquences de ses actes. Il a besoin pour cela de la faiblesse et du silence de sa cible. La violence comme loi du plus fort peut aussi être une loi de grands lâches et d'opresseurs contre des plus faibles ou d'un groupe contre des isolés. Ce n'est pas par sens de l'honneur que les agresseurs exigent le silence des victimes, mais par prudence.

La solitude ajoute ici à la vulnérabilité des cibles. Certes, toutes les victimes ne sont pas faibles et isolées, mais depuis longtemps les travaux de Von Henting (1948, in Cusson 2000) ont montré que les agresseurs étaient « attirés » vers des cibles vulnérables. Cette vulnérabilité peut être liée à l'âge, à la maladie ou à toute autre cause qui fait baisser les défenses et la vigilance, à une situation difficile (immigration, grande pauvreté). Elle s'explique aussi par le manque d'un réseau de soutien suffisant : amical, professionnel, familial. Comme le résume Maurice Cusson (Cusson, 2000, P. 108) : « Une personne ou une cible est vulnérable si elle peut être attaquée sans que son agresseur ne s'expose directement à des déboires, des représailles ou à des sanctions. La vulnérabilité se définit donc par la faiblesse du système défensif censé protéger une personne ou une propriété : force physique, réseau de solidarité, vigilance, verrous, alarmes, système de surveillance... » C'est la base de l'actionnisme : remédier à la vulnérabilité par l'augmentation des protections, par la prévention situationnelle (moyens matériels) et par l'augmentation des réseaux de solidarité. Dans le cas du harcèlement à l'École on comprendra évidemment que le problème n'est pas dans le système défensif « matériel » (alarmes...) mais bien dans le réseau de solidarité. C'est ce réseau qui fait cruellement défaut, augmentant la peur, le repli sur soi, la fuite.

Le fonctionnement résilient d'un individu nécessite pour pouvoir être mis en œuvre le sentiment de disposer d'un vrai soutien, membre de la famille ou pas, permettant le développement d'un sentiment de sécurité interne⁵⁶. Il nécessite aussi des bases pour acquérir une estime de soi suffisante, une des bases étant surtout pour un enfant ou un adolescent des relations amicales sécurisantes avec des pairs ou la réussite dans des tâches socialement valorisées ; or, dans nos exemples, le simple fait d'être un bon élève, calme et travailleur contribue parfois à dévaloriser et à isoler, quel que soit le soutien familial très présent pourtant, la famille étant elle-même du coup stigmatisée.

Le pari majeur est bien d'augmenter le réseau de solidarité, et l'empathie pour les victimes et leurs familles.

Comment se perdent les agresseurs

Nous avons largement décrit les conséquences pour les victimes du harcèlement. Pour autant, nous ne pouvons sous-estimer les conséquences sur les agresseurs. Nous avons vu que le risque de délinquance et de violence ultérieure était important. Nous voulons ici insister sur un fait essentiel, récemment fort bien démontré par une recherche longitudinale de grande ampleur menée par l'université de Cambridge sur une population suivie de l'âge de 8 ans à l'âge de 48 ans⁵⁷. Cette recherche a prouvé que le *bullying* était directement relié chez les agresseurs à une vie marquée par la violence, la délinquance et finalement l'échec personnel. Nous ne pouvons donc nous contenter d'une explication du harcèlement comme la résultante d'une idéologie néolibérale où l'agresseur est en fait le représentant d'une obligation d'être un *winner* pour dominer l'autre et faire carrière. Il est

⁵⁶ Anaud, 2004

⁵⁷ Farrington & Ttofi, 2011

très possible que ce soit le cas dans les universités, les écoles de commerce ou les classes préparatoires, certains témoignages l'attestent. Mais ce n'est certainement pas le cas pour le harcèlement dans les écoles primaires et secondaires. Les harceleurs ne font pas « carrière », au contraire. Le suivi de cohorte montre combien ils sont beaucoup plus souvent au chômage de longue durée, comment ils ont des emplois beaucoup moins bien payés et moins qualifiés. Aucun cynisme économique ne peut donc justifier le harcèlement. C'est bien pour cela que depuis des années nous considérons la violence répétitive comme une victoire dérisoire. La logique de *la loi du plus fort* est une logique implacable pour les « faibles » et pour les « forts ».

La séparation « faibles-forts » n'est d'ailleurs sans doute pas pertinente. À ses débuts, la recherche s'est intéressée aux agresseurs et aux victimes. Elle s'est vite rendu compte que ce sont les **victimes-agresseurs** (c'est-à-dire les victimes qui sont aussi agresseurs) qui présentent les séquelles psychosociales les plus importantes, avec notamment des **problèmes relationnels importants**⁵⁸. Il s'agit là de victimes dites « provocantes » qui pourraient avoir suscité l'agression en se comportant de façon gênante, provocante envers leurs pairs et qui, du coup, cumulent les difficultés de la victimation et celles de l'agression.

Comme le disent Ttofi et alii (2011) : « Dans tous les cas les harceleurs à l'École sont des enfants dans le besoin. Les stratégies d'intervention ayant pour but de mettre hors jeu le harcèlement à l'École et de promouvoir des communautés scolaires sûres sont un impératif moral ».

La double peine des victimes

Depuis les travaux de Salmivalli et de ses collègues (1996), un intérêt certain a été apporté aux rôles que peut jouer le groupe de pairs. Ainsi, cette équipe finlandaise a étudié les rôles des différents protagonistes : des agresseurs « meneurs » (qui prennent l'initiative) ; des « suiveurs » (ceux qui participent) ; des « renforceurs » (qui encouragent l'agresseur ou se moquent de la victime) ; des « défenseurs » (qui viennent en aide à la victime) ; des « témoins » (qui regardent sans intervenir) et des victimes. D'autres travaux se sont intéressés aux témoins qui regardent ce qu'il se passe sans intervenir et des « outsiders » qui ne se sont pas rendu compte de ce qu'il se passait. Le rôle des enseignants a été moins étudié, cependant il n'en est pas moins très problématique dans les témoignages recueillis, et que nous publierons ultérieurement sans doute. Il semble que, très souvent pour les adultes également, le harcelé soit responsable de son harcèlement, par un retournement de situation qui est vécu comme la plus grande des cruautés par les victimes et leurs parents.

De toute manière, la perte de confiance dans l'institution et dans les enseignants augmente avec le degré de victimation. Dans notre enquête récente 65% des non-victimes estimaient excellentes leurs relations avec leurs enseignants, ils ne sont plus que 38% des victimes fréquentes. 20% des enfants non victimes disent ne pas aimer la classe, 50% des enfants victimes fréquentes sont dans ce cas. La double peine des victimes est d'abord dans cette non-reconnaissance de leur victimation par les adultes, et du coup, dans un enfermement dans le silence. Elle est enfin dans la fuite de l'établissement, espérant à chaque fois se reconstruire ailleurs, mais souvent suivi d'une réputation délétère, souvent aussi entré dans des craintes d'ouverture à l'autre qui reproduisent des réflexes de fuite acquis dans les douloureuses expériences antérieures. Est-il normal et juste que cette fuite officialise la réussite de l'oppression que les victimes subissent ? Les victimes de harcèlement sont deux fois victimes : de leurs harceleurs mais aussi de non-protection. Cette double peine se dit bien en français dans ce mot composé : le souffre-douleur.

⁵⁸ Kumpulainen & Rasanen, 2000

5. Prévenir et agir contre le harcèlement entre pairs à l'École : propositions

Les propositions qui vont suivre ont été élaborées en fonction des pré-requis théoriques et des résultats des enquêtes qui ont été utilisés dans les chapitres précédents. Elles tiennent compte des évaluations scientifiques des actions menées internationalement contre le phénomène. La communauté scientifique a, en effet, ces dernières années, acquis un grand nombre de connaissance par le développement d'analyse systématique des données évaluatives. Elles se sont enrichies des propositions de nos interlocuteurs multiples, auxquels nous les avons souvent soumises. Nous n'assignerons cependant pas à telle ou telle organisation ou personne une quelconque proposition, afin de ne pas la lire à travers le prisme institutionnel ou idéologique qui les situe. Répétons seulement ce que nous disions en introduction :

Le harcèlement et la violence ont tout leur temps : il est impossible d'y faire face sans leur opposer le long temps de politiques publiques qui ne pourront s'élaborer que dans le consensus, et un consensus qui va bien au-delà de notre éducation nationale.

Éléments de contexte

Nous ne pouvons ignorer qu'au-delà des connaissances scientifiques, l'approche de la violence à l'École et celle du harcèlement doivent se poser dans un contexte. Il ne s'agit pas ici de faire une lecture partisane de ce contexte, mais de rappeler en préalable quelques difficultés importantes et points de débat qui peuvent casser l'action et briser l'opportunité historiquement offerte d'enfin s'emparer de la lutte contre l'oppression quotidienne à l'École qu'est le harcèlement entre pairs.

S'il va de soi qu'un grand nombre de propositions vont concerner l'École elle-même et ses personnels, il est impossible de ne pas rappeler la souffrance et le désarroi de ces professionnels. La période de restriction budgétaire et de suppression de nombreux postes d'enseignants ou de personnels spécialisés cause un malaise profond sur le terrain. C'est un premier point. Ce malaise se double d'une véritable souffrance au travail qui rend difficile toute approbation d'une réforme et toute charge supplémentaire qui serait induite par la lutte contre le harcèlement. Nous pouvons très bien rapporter à la situation française la manière dont le problème a été posé il y a déjà de nombreuses années en Angleterre⁵⁹ : ajouter une charge de service n'est tout bonnement guère praticable, par volonté syndicale et parce que les enseignants sont déjà suffisamment épuisés. Comme le dit Hargreaves : le challenge est de travailler mieux, pas plus durement. Le problème est de ne pas considérer ces problèmes de harcèlement comme une « charge de plus » dans le travail routinier de l'enseignement et de l'éducation, mais bien comme une partie intégrante de celui-ci. Ceci implique un changement de perspective radical, dans la définition des charges d'enseignement, dans la formation des enseignants, dans l'aide aux enseignants et dans l'évaluation des enseignants.

Or, repenser la formation se heurte là encore à un contexte difficile. Les besoins de formation ne forment pas désormais en France un simple consensus mais une véritable clameur. Tous les débats des EG, toutes les auditions menées ces dernières semaines ont été unanimes sur ce point. La qualification à Bac + 5 avec un Master est certainement une bonne chose mais cette qualification ne s'accompagne pas actuellement d'une qualification professionnelle suffisante. Il n'est pas ici question

⁵⁹ Hargreaves, 1982 et plus récemment Roland et Galloway (2005)

de « regretter » un temps où la formation existait : cette formation, en ce qui concerne notre sujet tout au moins, n'a jamais vraiment existé, sinon de manière fugitive, liée à des initiatives individuelles souvent peu soutenues. Il n'y a pas à « reconstruire » une formation mais bien à la construire dans ce contexte. Il ne s'agit donc pas de revenir sur cette maîtrise mais d'en éviter les effets-pervers. Le haut niveau disciplinaire acquis par les enseignants est certainement une bonne chose, mais la réalité est qu'en université la formation professionnelle n'est au mieux pas assurée, au pire totalement dénigrée, la pédagogie, voire la psychologie, n'étant pas considérées comme choses sérieuses. La loi d'autonomie des universités rend encore plus complexe la construction d'une formation initiale digne de ce nom. Les responsables de masters disciplinaires ne sont évidemment pas disposés à laisser une quelconque place qui limiterait le volume horaire disciplinaire. La complexité bureaucratique des habilitations quadriennales ne dispose certainement pas bien les présidents d'université à remettre à l'ouvrage ces habilitations en vue d'une amélioration de la formation professionnelle des enseignants. Mobiliser les universités est cependant nécessaire. Il en va de leur rôle social.

Le contexte politique et le calendrier électoral peuvent être aussi considérés comme un obstacle. Le débat sur « l'insécurité » est revenu et reviendra sur le devant de la scène, même s'il lasse les Français. La montée des populismes en est une composante essentielle, qui risque de faire régresser idéologiquement ce débat vers des simplismes excessifs et stigmatisants. Cependant, et paradoxalement, cette situation est une chance donnée pour au contraire le faire progresser : la question du harcèlement à l'École ne peut et ne pourra être traitée par aucune mesure populiste. Ce harcèlement est une violence de très long terme dont la prévention doit faire l'objet d'un consensus qui transcende les clivages traditionnels si l'on veut se donner une chance de succès, hors de l'ornière partisane. C'est un défi démocratique.

Principes de l'action

Des propositions d'action ne peuvent être un simple catalogue, une liste hétéroclite ou convenue. Aussi poserons-nous d'abord quelques principes simples et explicites qui guideront et justifieront ces propositions.

Principe 1 : Lutter contre la solitude des victimes

L'enfermement dans le silence, l'impression de n'avoir aucun recours pour les victimes, et souvent pour leurs parents est la marque même de l'expérience du harcèlement. Le sentiment de ne pouvoir être pris au sérieux pour ce qui est souvent considéré comme banal, sinon normal, sont des causes de souffrance majeure. L'obligation de quitter une école, puis souvent une autre dans une fuite interminable et trop souvent illusoire doit cesser : il faut refuser la double peine des victimes.

Principe 2 : Les agresseurs ont le droit de changer de comportement

Les agresseurs ne sont pas plus gagnants que les agressés. La loi du plus fort est dérisoire, car à terme leur réussite professionnelle et leurs relations sociales sont très souvent faibles. Par ailleurs, les agresseurs sont prisonniers de conditionnements sociaux et de représentations qui font de leur victime un éternel coupable. Changer de comportement n'est pas une atteinte à leur liberté, mais une prise de conscience et une libération de ces conditionnements. La liberté n'est pas d'avoir le choix entre l'agression et l'agression, mais d'avoir à sa disposition une palette de compétences sociales.

Principe 3 : Ne pas laisser filer le temps

Comme le dit le chercheur québécois Égide Royer⁶⁰ : « Mettre l'accent sur le traitement une fois que les problèmes sont développés relève de la myopie... Lorsqu'on a à composer avec des jeunes en difficulté, il semble que la plupart des gens préfèrent attendre jusqu'au moment où les problèmes deviennent sévères, voire chroniques, afin qu'ils finissent par faire vraiment quelque chose, que le problème soit comportemental, académique ou les deux ». La prévention précoce est plus efficace et moins coûteuse que toute mesure ultérieure. Elle doit s'articuler sur trois niveaux : la prévention universelle, ou primaire, qui concerne l'ensemble des personnes, enfants ou adultes, la prévention secondaire, qui concerne des enfants et des jeunes en difficulté sans nécessiter une structure ou un soin hautement spécialisé, la prévention tertiaire qui concerne les jeunes les plus en difficulté.

Principe 4 : La qualité d'un système éducatif ou d'une école ne peut être supérieure à la qualité de ses personnels.

Parmi les leçons que l'on peut tirer de Pisa, une des plus solides est que les meilleures réussites sont liées au recrutement de très haut niveau professionnel des enseignants. C'est le cas pour la formation initiale, c'est aussi le cas de la formation continue. Un exemple à Singapour qui exige cent heures par an de formation continue des personnels.

En ce qui concerne notre sujet, nous pouvons emprunter une métaphore à Boris Cyrulnik : « La résilience, c'est l'art de naviguer dans les torrents. Un trauma a bousculé le blessé dans une direction où il aurait aimé ne pas aller. Mais puisqu'il est tombé dans un flot qui le roule et l'emporte vers une cascade de meurtrissures, le résilient doit faire appel aux ressources internes imprégnées dans sa mémoire, il doit se bagarrer pour ne pas se laisser entraîner par la pente naturelle des traumatismes

⁶⁰ Royer, E. (2010), p. 94.

qui le font boulinguer de coups en coups jusqu'au moment où une main tendue lui offrira une ressource externe, une relation affective, une institution sociale ou culturelle qui lui permettra de s'en sortir»⁶¹. Les personnels de l'éducation nationale sont dans leur ensemble, avec les parents et avec des partenaires extérieurs, ces mains tendues qui permettent de s'en sortir.

Principe 5 : Lutter contre le harcèlement c'est lutter contre toutes les discriminations

« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » (Article 1. Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen – 1948).

Les propositions qui suivent s'articulent toutes sur ces principes et quelques autres que nous présenterons en incise lorsque cela sera nécessaire.

⁶¹ Cyrulnik, 2001, p. 261

15 propositions pour lutter contre le harcèlement entre élèves à l'École

Ces propositions sont, en fait, bien souvent une série de propositions articulées entre elles, et ne sauraient se résumer à un slogan ou un effet d'annonce. Elles ne sont pas exhaustives et ne pourront traiter tous les thèmes. Mais elles veulent indiquer quelques mesures qui nous paraissent essentielles... et sont déjà pour certaines de vraies révolutions à mettre en place.

1 : Connaître et reconnaître le harcèlement entre pairs

L'ouverture du débat sur le harcèlement à l'École a provoqué – tant au niveau de l'auteur de ce rapport que de certaines associations et des promoteurs d'une lettre ouverte sur le phénomène du bouc-émissaire à l'École – un afflux de témoignages et une libération de la parole assez étonnante. La peur de ne pas être pris au sérieux, la culpabilité, l'hypersensibilité reviennent en leitmotif. La première série de propositions touchera donc à cette reconnaissance et à cette écoute. Mais on notera qu'en ouvrant ce débat une partie du chemin est déjà parcourue.

Le premier niveau est donc une prise de conscience que ce harcèlement n'est pas normal, qu'il a des conséquences multiples sur les plans scolaires, psychologiques et sociaux. Ce premier niveau nécessite une information et une sensibilisation de tous les protagonistes, à travers parfois des formations, sur lesquelles nous reviendrons, mais aussi à travers des campagnes de sensibilisation large.

Proposition 1 : Campagne d'opinion à destination des jeunes.

Une campagne en direction des jeunes eux-mêmes, porteuse de messages positifs permettant de s'identifier aux victimes potentielles (capacité d'empathie) et de dévaloriser le harcèlement. Cette campagne doit être confiée à des professionnels de haut niveau, doit être ludique et ne doit pas ressembler à un cours de morale⁶². Si nous recommandons des messages positifs, c'est car ce type de sensibilisation est à prendre avec précaution. Il ne s'agit pas d'augmenter les compétences des harceleurs... Il ne s'agit pas non plus d'affoler l'opinion et les parents, non pas simplement pour des raisons politiques, mais parce que la surprotection en retour peut augmenter le phénomène, même si elle est très compréhensible pour les parents de victimes.

Proposition 2 : Le recensement et la création d'outils de sensibilisation et de réflexion à destination des adultes et permettant des débats en groupe avec les élèves. L'importance du groupe, des discussions de groupe pour changer les comportements est un des acquis les plus solides de la psychologie sociale.

De nombreux outils existent, en France et à l'étranger, ils doivent être recensés et évalués avant d'être diffusés – et aidés financièrement dans leur diffusion. Cette évaluation, après appel à propositions, sera effectuée par un conseil formé de spécialistes des problèmes de harcèlement, de pédagogues et de spécialistes de la communication. Ce conseil proposera un cahier des charges précis et apposera un **label de qualité** sur les outils proposés. Les règles d'éthique de ce comité devront explicitement éviter tout conflit d'intérêt. Ces outils pourront utiliser tous les supports

⁶² Il ne s'agira pas du simplisme de la maxime morale écrite au tableau, aussi nostalgique soit-on en France de cette maxime républicaine. Les évaluations rassemblées dans de puissantes méta-analyses ont montré l'inefficacité de la leçon de morale frontale. Développer le raisonnement moral n'a rien à voir avec le « cours de morale » qui relève plus d'un conditionnement que d'un raisonnement. Nous y reviendrons.

imaginables, du jeu « de société » aux jeux sportifs ou au film et au DVD interactif. Il s'agit explicitement de thésauriser les compétences qui se sont révélées lors des différentes audiences (par exemple, supports presse enfantine sur Internet, outils de sensibilisation aux jeux dangereux...), d'augmenter la visibilité et la crédibilité des entreprises associatives mobilisées sur le problème. Ce sera aussi une aide à une amélioration de ces outils : certains outils peuvent avoir une conception excellente mais un maquetage si rébarbatif pour des raisons de moyens financiers ou de compétences qu'ils en deviennent inutiles, à l'inverse l'indigence de certains outils n'a d'égal que leur clinquant. Le label qualité créera également une opportunité d'alliance responsable et déontologique entre des associations et des éditeurs, avec une charte et des droits d'auteurs explicites. Il s'agit aussi de moraliser le « marché » du harcèlement.

Il en sera de même pour les propositions de « programmes » d'intervention. Il n'est pas éthiquement admissible que comme le disent les criminologues Sherman, Farrington, Welsh et Mac Kenzie (Sherman et alii, 2002, p.1) nous soyons placés devant un « patchwork de programmes » dont nous ne connaissons pas l'effet réel dans la diminution de la victimation et de l'agression. La prévention, écrivent-ils encore, dépend plus du « programme favori du mois et de l'idéologie politique » que de l'évidence scientifique. La France est trop dépourvue de possibilités d'intervention auprès des enfants en grand danger ou/et à haut risque en milieu scolaire. Cependant, il existe un savoir cumulé impressionnant sur les programmes d'intervention⁶³ et leur efficacité prouvée à partir de rigoureux critères d'évaluation. Des programmes de prévention du harcèlement comme celui d'Olweus, le programme *Paths* ou les programmes d'aide à la parentalité (*nurse parenting programs*) ont largement été identifiés comme programmes modèles. Nous ne pouvons ici les présenter tous. Mais le fond du problème est que si, en France, nous commençons à nous emparer du modèle des « bonnes pratiques » et de leur dissémination, nous n'allons pas jusqu'au bout de ce pragmatisme ou restons à la recherche du programme miracle, de la recette qui d'un seul coup abolirait le problème. Or, il n'y a pas de recette miracle ou de programme magique mais adaptation de ces programmes à des problèmes différents, dans des réalités locales et culturelles. Le rassemblement des énergies contre le harcèlement doit être aussi un rassemblement des savoirs disponibles et une évaluation non idéologique ou administrative des programmes et actions proposées.

Proposition 3 : Responsabilisation des médias et des opérateurs de téléphonie mobile et fournisseurs d'accès à Internet : campagne nationale de sensibilisation en population générale

Les nouveaux médias sont une partie du problème et doivent être une partie de la solution. Une alliance avec les entreprises de presse, avec les opérateurs de téléphonie mobile, les fournisseurs d'accès et les réseaux sociaux devra être recherchée, non pour « marchandiser » l'éducation mais pour responsabiliser et coopérer.

Un exemple peut être pris sur le programme polonais « École sans violence » qui a été un succès considérable scientifiquement validé. Les groupes de presse (régionale, nationale, écrite et radio ou télédiffusée) se sont alliés dans une opération de suivi et de prévention grand public (près de 8 000 articles en quatre ans) avec le ministère de l'éducation et un groupe de chercheurs. 6 000 enseignants dans 3 000 écoles ont été formés. Plusieurs milliers de projets sont nés et certains ont été validés et primés avec le support de la Fondation Orange. La baisse considérable du phénomène a été mise en évidence par la passation durant ces quatre années d'enquêtes de victimation.

Une table-ronde impliquant les médias, les fédérations de parents, des responsables politiques de haut niveau, pourrait être organisée sous la responsabilité directe du ministre de l'éducation nationale.

⁶³ Cf. la deuxième partie de notre synthèse réalisée pour l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (Debarbieux et Montoya, 2007, en ligne sur le site de l'ONED). Voir aussi le site de l'université du Colorado qui est un modèle sur ce point : <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/index.html>

DÉBAT 6 : Faut-il interdire le téléphone portable à l'École ?

La prohibition du téléphone portable à l'École est parfois suggérée comme une solution pour faire diminuer la cyber-violence. Une très vaste enquête menée par Georges Steffgen⁶⁴ sur ce point montre que l'impact attendu de la « réduction du taux de *cyber-bullying* » ne s'est pas produit ; au contraire une *augmentation* du *cyber-bullying* est constatée, par plaisir de la transgression. Les taux spécifiquement calculés pour divers types de harcèlement (harcèlement via SMS, via photo/vidéo clips ou via appel téléphonique) n'ont pas diminué non plus, de même que les taux différenciant entre harcèlement à l'intérieur de l'école et harcèlement à l'extérieur de l'école, ni les taux différenciant entre victimes et acteurs.

Bref, l'interdiction de l'usage des téléphones mobiles à l'École ne semble pas être une mesure efficace contre le cyber-harcèlement.

Proposition 4 : Reconnaître c'est aussi connaître : Enquêtes de victimation et recherches

La France a fait un grand pas en avant en réalisant la première **enquête de victimation nationale** en collège sous la direction de la DEPP. Il convient de stabiliser et développer ces enquêtes de victimation tant dans le second degré qu'en primaire. Par ailleurs, en population générale, une série de questions sur ce point pourrait être ajoutée à l'enquête de victimation OND-INSEE. Cela permettrait de mesurer les effets de long terme du harcèlement précoce. Ces enquêtes devraient également être des outils au service des observatoires de la vie étudiante au niveau national et au niveau des universités et des grandes écoles.

Ces enquêtes permettent de se fixer des contrats d'objectifs et jouent un rôle dans l'évaluation des programmes et des politiques mises en place. Leur accès démocratique doit être garanti (aux USA elles sont soumises au congrès).

La **formation des équipes mobiles de sécurité à l'enquête de victimation** a permis dans certaines académies d'établir à la demande des établissements volontaires de tels diagnostics. Cette formation doit être approfondie quant à l'utilisation de ces enquêtes sur la question du harcèlement. Ces enquêtes doivent alors être conçues comme des appuis confidentiels à la gouvernance des établissements. **La mission des équipes mobiles a évolué et cette évolution doit être entérinée** : elles ont permis de tenir un des engagements pris par le ministre lors des EG : réaliser les diagnostics de sécurité. Ces équipes, lorsqu'elles sont efficaces, travaillent désormais en appui et en accompagnement des établissements scolaires, à leur demande. Ce pourquoi nous recommandons de prendre acte de cette évolution en impulsant une nouvelle étape pour des équipes qui pourraient se nommer désormais équipes mobiles d'appui et de sécurité. Il est bien évident qu'aucun diagnostic local ou aucune enquête n'aura pour but un « palmarès des établissements » ou un quelconque « fichage » des individus en difficulté.

Connaître et reconnaître le harcèlement c'est aussi développer des **programmes de recherche**. L'Agence nationale de la recherche pourrait renouveler et élargir son programme explicite quant à la violence à l'École en générant un appel à projets multidisciplinaires sur la question du harcèlement en milieu éducatif.

⁶⁴ Georges Steffgen est professeur de psychologie à l'université du Luxembourg. Il est membre du conseil scientifique des États généraux et co-préside le réseau COST qui est le plus important regroupement interdisciplinaire de chercheurs sur la question du cyber-harcèlement. (Steffgen et alii, 2010).

2 : Miser sur la formation

L'application du principe « ne pas laisser filer le temps » nécessite une clarification immédiate. Une politique publique contre la violence à l'École s'évalue plus au nombre de victimes épargnées qu'au nombre de coupables épinglés. C'est d'autant plus vrai que l'immense majorité des faits de violence à l'École, échappe largement à la connaissance des adultes et souvent même à la qualification pénale. Le cas du harcèlement à l'École peut sans doute, on y reviendra, bénéficier d'une clarification juridique et nous n'éviterons pas plus loin une réflexion sur sa répression. Mais son caractère quotidien, souvent groupal, sa non-visibilité et sa lente construction nécessitent bien plutôt une déconstruction tout aussi quotidienne et préventive, seule à même d'éviter ses effets destructeurs et de long terme. Nous ne séparons pas prévention précoce et formation : former les professionnels est sans doute la toute première des préventions et une condition nécessaire à son succès.

Proposition 5 : Reconnaître c'est savoir écouter : la formation prioritaire des personnels « relais »

La solitude des victimes et le désarroi de leurs parents ont été souvent soulignés. Il est tout simplement déontologiquement impossible de ne pas avancer quant à la question de leur écoute. Si nous faisons plus loin une proposition globale (proposition 7) quant à la prise en charge de l'enfance en difficulté il n'empêche que nous devons nous appuyer sur les recours potentiels existants.

Parmi ces recours, bien sûr, la direction des écoles et établissements et les enseignants eux-mêmes doivent être formés et informés. Il est déjà très tard lorsqu'on a à chercher un recours à l'extérieur de l'établissement. L'écoute initiale doit être locale, habituelle. Mais il faut aider les établissements et les personnels à cette écoute initiale.

Certains personnels sont amenés à jouer un rôle central dans le développement de cette écoute. La formation et l'information des personnels qui seront les relais essentiels dans les écoles, établissements et circonscriptions est pour nous une formation prioritaire à inscrire au niveau d'un plan national de formation, des plans académiques et des conférences pédagogiques de circonscription. Il s'agit, dans la hiérarchie des Inspecteurs de l'éducation nationale, des directeurs d'école et des personnels de direction du second degré. Mais il s'agit tout autant des personnels existants qui doivent recevoir une formation spécialisée de très haut niveau à cet égard et être confortés dans leurs missions : les membres des RASED, les infirmières et médecins scolaires, les membres des équipes mobiles de sécurité, les CPE. L'exemple finlandais est important à cet égard, et l'on sait, sans forcément se focaliser sur les seuls résultats de PISA, que les succès de ce pays pour endiguer le phénomène du harcèlement tiennent entre autres à une hyperspécialisation des personnels surnuméraires dans les écoles⁶⁵. Cette proposition ne vise pas simplement à « sauver » une corporation dans cette période de suppression des postes mais à inscrire ces personnels dans une dynamique d'amélioration de leur professionnalité.

Le but premier de la formation de ces personnels relais est l'organisation de formations de terrain, soit dans les établissements, soit en circonscription. Un temps de service doit être clairement défini pour ces actions. Au niveau des personnels de santé une mesure est facilitatrice : les postes d'infirmières scolaires « mixtes » (école/collège) facilitent le suivi des élèves, et contribueront à éviter les difficultés liées à l'entrée au collège où le harcèlement subi en primaire peut prendre une nouvelle ampleur.

La formation de ces personnels relais doit bénéficier de l'apport des **référents académiques** qui ont été et continueront à être formés par la DGESCO et le conseil scientifique des états généraux. Une formation spécifique de ces référents académiques est d'ores et déjà prévue en juin. Cependant, pour être efficace, le rôle de ces référents académiques, qui sont tous également en poste soit

⁶⁵ MALATY, G. (2004) *What are the reasons behind success of Finland i Pisa ?* <http://www.cimt.plymoth.ac.uk>

comme enseignants, soit comme CPE ou personnels divers, doit être précisé dans une lettre de mission, et que leur temps soit libéré de manière suffisante.

Cette formation des personnels relais vise à démultiplier les possibilités de formation et d'information in situ. Parmi ces relais, bien entendu, une place centrale est dévolue aux médiateurs de l'éducation nationale.

L'étape suivante sera la formation des « tuteurs » (par regroupements académiques).

Proposition 6 : La formation initiale et continue des enseignants et des personnels

Nous annexons à ce rapport la synthèse produite en septembre 2010 par le conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École. Elle reste totalement d'actualité sur le problème du harcèlement. On se référera donc à cette synthèse quant aux contenus des modules de formation. Nous pensons que la formation initiale est indispensable et que l'on ne peut se contenter de la formation continue.

Nous avons proposé, en particulier, qu'un module de formation préprofessionnelle par an soit proposé aux étudiants en L3, M1 et M2. Ces modules ne sont pas destinés à la seule violence à l'École ou au harcèlement, il s'agit d'une formation aux savoir-faire professionnels de base et à la connaissance des publics en difficultés. Ils comprennent une sensibilisation aux phénomènes de harcèlement et aux jeux dangereux dans toutes leurs dimensions. Ils interrogent sur l'éthique professionnelle face aux enfants en difficulté.

Pour aller plus loin voici quelques autres suggestions, dont certaines sont assez radicales, sans doute.

- Dans la mesure où le harcèlement est un phénomène de groupe, comme dans la mesure où les enseignants et les personnels de l'éducation vont être amenés durant toute la carrière à animer des groupes d'enfants et d'adolescents ou à travailler en groupes adultes, il est stupide qu'ils ne reçoivent aucune formation à cet égard. Ce type de formation existe, ne peut se faire par le cours magistral mais par la pratique concrète du travail en groupe. Il doit être inclus dans la formation des enseignants. Les modules de formation initiale et continue comprendront tous : un apport théorique et une mise en situation permettant de comprendre ces situations de groupe. La formation au développement des capacités d'empathie (proposée par Serge Tisseron) va également dans ce sens, tout autant que les ateliers de psychologie de l'AGSAS fondés sur l'apport de Jacques Lévine, ou encore les modules de communication relationnelle (ESPERE, Jacques Salomé).
- Les universités doivent être responsabilisées sur ce point. Les avancées sont infimes depuis un an. Nous ne pourrions sans doute pas faire l'économie d'une **conférence nationale sur la formation initiale des enseignants** impliquant les présidents d'université. Il y a à cet égard un manque de lisibilité criant. L'université accepte désormais l'idée qu'elle doit être professionnalisante : le métier d'enseigner serait-il le seul à échapper à cet accord ? Il ne suffit pas que les IUFM soient intégrés aux universités pour que miraculeusement des formations qui n'existaient pas ou peu soient mises en place.
- La création d'un **Haut conseil à la formation** pourrait être à l'ordre du jour pour sortir de l'ornière : sa tâche serait consultative, sans doute, mais pourrait être aussi de recensement et de labellisation des formations existantes, y compris hors de l'institution : certaines formations sont remarquables mais peinent à se répandre par autodéfense et néophobie des institutions. Il pourrait être une aide à l'innovation dans ce domaine, et non pas un contrôle. Les savoirs doivent être mutualisés et une « **carte des ressources en formation** » impliquant sans souci de territoire institutionnel, cause de sclérose et d'attentisme, doit être dressée sur le plan local, régional, national, voire international – en impliquant des personnes-

ressources, des associations, des formateurs de l'éducation nationale, des professionnels de la santé, etc.

- Sans attendre l'issue éventuelle d'un tel débat, nous renouvelons notre proposition de lancer dans plusieurs universités des **expérimentations au niveau de la formation initiale et de la formation en alternance**. Ces formations devront être à la fois de haut niveau théorique et concrètes, ouvertes aux professionnels et au monde associatif, sans autre souci que leur compétence et non leur appartenance à l'institution.
- La mesure suivante paraîtra technique, mais elle est en mesure de résoudre la dichotomie créée par la « mastérisation ». Le concours de recrutement, au lieu d'être un concours couperet post master, doit mieux intégrer, comme c'est le cas dans toutes les formations universitaires désormais, l'évaluation continue. **Nous proposons que le concours s'obtienne de manière modulaire**, en commençant par les modules que nous proposons en L1, M1 et M2. Cela permettra aussi la construction d'un **parcours individualisé de formation** et d'un **portefeuille de compétences**. Il permettra également la réorientation précoce d'étudiants par une construction de longue durée du projet professionnel. Ceci nécessitera que les collaborations en termes de jury entre l'éducation nationale et les universités soient précisées (entre autres en termes de défraiement des universitaires). Ceci n'est en rien une attaque contre les savoirs disciplinaires acquis en université mais un souci de meilleure intégration formation disciplinaire/formation professionnelle.
- Dans le même état d'esprit, et suivant d'ailleurs en cela une proposition syndicale, nous pensons que **la VAE** est une voie à privilégier fortement : la valorisation des activités éducatives ante-formation est une manière de développer la connaissance extrascolaire, plus globale des publics accueillis. Des modules pourraient être acquis par VAE en fonction par exemple de l'encadrement de groupes d'enfants, de stages longs effectués auprès d'associations ou d'institutions diverses.
- Ce principe modulaire doit également être appliqué à l'intersection de **formations communes** aux professionnels de l'enfance et de la jeunesse, et doit pouvoir être pris en compte de la même manière dans des parcours différenciés du travail social et de l'éducation spécialisée, pour faciliter les partenariats ultérieurs et donc avant tout risque de grippage réciproque des représentations par conflits de statuts ou de territoire.
- Au-delà de la formation des enseignants nous proposons également que les médecins généralistes et les infirmières (scolaires ou non) soient sensibilisés au problème du harcèlement lors de leur cursus. De même, et c'est une responsabilité des collectivités territoriales, il apparaît que les personnels de surveillance, en particulier aux heures de cantine, doivent jouer un rôle nodal dans ces heures où le harcèlement prend plus d'ampleur. Des actions spécifiques de formation et sensibilisation doivent donc être organisées auprès de ces personnels (ainsi que des AE, des AVS etc.). De telles sensibilisations ont déjà été conduites avec succès (association SOS Benjamin).
- La clef, chacun le sait, est aussi dans l'importance de l'arrivée sur le terrain des nouveaux enseignants. Une expérience intéressante pour éviter le problème de nominations d'enseignants inexpérimentés sur classe difficile est tentée de manière large aux USA et au Royaume-Uni. Après un enseignement universitaire de haut niveau il est proposé de nommer par groupes de sept les jeunes issus des mêmes promotions et ayant développé des projets communs ⁶⁶ (programmes « *Teach first* », « *Teach for America* ») .

⁶⁶ voir ref ENGEL, Susan www.williams.edu/resources/teaching. .

3: Les mobilisations collectives

Proposition 7 : Faire de l'École la plaque tournante des services offerts aux jeunes en difficulté et à leurs familles

L'enfance en danger, les publics en difficultés méritent mieux que des querelles de propriétaires, des empilements de dispositifs et l'illisibilité des politiques publiques, maintes fois dénoncés d'ailleurs par la Cour des comptes, car coûtant cher pour une efficacité réduite. Les services offerts à l'enfance en difficulté doivent être mieux accessibles et regroupés dans des centres mutualisant les compétences. Les centres jeunesse au Québec sont à cet égard intéressants à étudier. L'université et la recherche y ont toute leur place, certains de ces centres étant systématiquement adossés aux universités permettant d'éviter toute coupure entre la théorie et la pratique. C'est le service à la communauté et à l'enfant qui doit primer sur toute autre considération.

L'école est cependant un pivot essentiel, tout simplement parce qu'elle est un lieu de vie majeur pour les enfants. La construction ou la rénovation du bâti dans certains départements (nous pensons ici à la Seine-Saint-Denis qui en a pris le chemin) peut être l'occasion d'une réflexion dans les Conseils généraux et avec l'éducation nationale de services d'écoute et de conseil qui allieront les services spécifiques de santé et d'assistance sociale scolaire et ceux des services départementaux, voire de certains services associatifs. Une expérimentation hautement évaluée pourrait être menée. La mutualisation des compétences est aussi une manière de briser la solitude des enseignants face aux problèmes graves qu'ils peuvent parfois rencontrer avec des enfants en grave trouble.

De la même manière, il est de la responsabilité des collectivités locales de prévoir dans les aménagements, réhabilitations et construction d'établissements scolaires des locaux qui soient de réels services de santé scolaire, affectés à ce seul usage. De même, pour faciliter cette globalisation de l'aide à l'enfance en difficulté, des bureaux pour les enseignants leur permettant de recevoir les parents est une mesure préconisée par plusieurs de nos interlocuteurs. Si l'on veut développer le sentiment d'appartenance à l'école, qui est une clef, encore faut-il que celle-ci soit bien une école du quartier et non une école dans le quartier.

Proposition 8 : Le plan d'intervention comme un droit

Cette association des professionnels de l'enfance a un but : l'élaboration lorsqu'un enfant est repéré en difficulté d'un plan d'intervention individualisé. Un enfant en difficulté, qu'il soit harcelé ou harceleur a droit à autre chose qu'une attention distraite ou une punition sans effet. Les conséquences démontrées en termes de santé mentales, d'échec scolaire, voire de sécurité publique exigent la construction avec l'aide de la famille de ce plan d'intervention individualisé. C'est une norme d'ailleurs dans certains pays.

Lorsqu'un enfant est repéré en difficulté (il ne s'agit évidemment pas ici d'un appel au fichage !), il est nécessaire de réunir les compétences disponibles pour éviter que la situation ne s'aggrave. Les services de l'éducation nationale et ceux de la santé, par exemple, doivent communiquer non sur le énième appel au partenariat mais sur les actions concrètes à mettre en place pour un individu ou un groupe en difficulté. Le secret professionnel n'est pas un droit de propriétaire : il n'est valable que quand il protège, il ne doit pas conduire à renforcer la vulnérabilité.

La prise en charge personnalisée doit faire émerger de nouvelles compétences, voire une évolution de certains métiers (il semble de grand intérêt de réfléchir à une évolution des métiers des rééducateurs vers la psycho-éducation : leur aide en milieu scolaire ordinaire est certainement un des meilleurs points d'appui possible pour la prévention secondaire).

Proposition 9 : Affirmer le principe d'inclusion maximale

La recherche⁶⁷, comme les fédérations d'adultes ou de parents d'enfants handicapés⁶⁸, que nous avons rencontrées, sont unanimes : le principe qui doit primer est celui de l'inclusion maximale avec, dans la mesure du possible, des **services intégrés dans les écoles ordinaires ou auprès des familles**. Ce principe est mis en œuvre dans d'autres pays, et particulièrement au Québec. Ce qui est visé est clairement la complémentarité des services offerts par les ministères de l'éducation et de la santé (MEQ, 2003 a), qui ont signé un accord à ce sujet. Cette philosophie implique une tendance lourde : traitement psycho-social de la violence et de la délinquance et désinstitutionalisation, avec une diminution importante du nombre de centres et institutions fermés. Les institutions spécialisées sont elles-mêmes pensées dans le cadre d'une philosophie maximale de l'inclusion sociale et de la réadaptation. Toutefois, le placement reste possible, mais est plutôt considéré comme un cheminement où le point de vue des familles et des jeunes est essentiel, ce qui n'empêche pas les mesures de suivi obligatoire suite à des signalements. Les droits des enfants et des familles sont explicitement affirmés, en lien avec la convention internationale du droit des enfants, qui est bien conçue comme un texte contraignant, et non pas simplement incitatif. La loi sur la protection de la jeunesse affirme hautement cette idée de droit des enfants.

Ce principe d'inclusion sociale et scolaire doit être affirmé. Clairement. C'est une feuille de route à fixer qui permettra d'éviter toute fuite en avant vers un traitement « externalisé » des difficultés.

Proposition 10 : Mobiliser des équipes

La lutte contre le harcèlement à l'École doit être incluse dans le **fonctionnement ordinaire**. Si des programmes extracurriculaires peuvent être efficaces, avec une aide de personnes ressources et d'institution extérieures, il n'en reste pas moins que l'ensemble de la recherche montre que rien ne peut réussir sans une mobilisation collective des équipes et une adhésion effective du chef d'établissement.

Cette mobilisation n'est pas forcément une mobilisation directe autour du harcèlement. Bien des expériences montrent que c'est **l'augmentation de la qualité du « vivre-ensemble »** qui est déterminante. Cette qualité ne dépend pas de mesures spectaculaires : la convivialité entre adultes, la qualité d'accueil des familles dans des occasions festives ne sont pas la solution miracle, mais sont des conditions nécessaires. Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est un élément du cercle vertueux se créant dans une école, tant pour les élèves que pour les adultes. Ceci peut sembler trivial, mais le tort est de croire que pour résoudre un problème il faut avoir une intervention aussi grande que la cause⁶⁹ !

L'organisation du milieu de vie pour prévenir la violence peut se résumer dans un concept fortement employé au Québec : la proactivité. L'intervention proactive se base sur l'idée que l'encadrement éducatif lui-même peut contribuer à créer un climat de groupe évitant en partie les problèmes de comportement. Il y a dans cette idée de « proactivité » au moins autant un état d'esprit que des interventions construites. Cette attitude est valable au niveau de l'encadrement comme des enseignants dans leurs classes. L'accueil des nouveaux enseignants, l'aide reçue par le collectif, le soutien de la direction sont des conditions pour prévenir la violence aussi bien que pour y faire face. Le harcèlement des élèves ne pourra se traiter dans des équipes où le sentiment de non-écoute,

⁶⁷ Voir à cet égard les méta-analyses de Wilson et Lipsey (2006)

⁶⁸ Il s'agit ici d'abord des problèmes liés aux troubles de comportement graves ou aux troubles liés aux « dys » (dyspraxie par exemple).

⁶⁹ Il existe des exemples célèbres de ces « coups de pouce » qui ont su faire basculer un comportement : utiliser les coiffeuses pour faire passer le message sur la mammographie pour le dépistage cancer du sein, ou campagne contre le crack basée sur le fait que cela enlaidit le sourire en gâtant les dents (voir Royer, 2010).

d'abandon de la hiérarchie – voire de harcèlement – est dominant. La valeur d'exemple du collectif adulte, dans une communauté juste ne saurait être mésestimée.

Les recherches ayant utilisé des modèles statistiques sophistiqués (analyse linéaire hiérarchique des données) pour mesurer le poids des différents facteurs expliquant la différence de victimation dans les établissements scolaires identifient plusieurs facteurs de base, outre les effets liés à la composition sociale des établissements, contrôlés dans les modèles proposés⁷⁰. Ces facteurs sont : la vie en équipe (sens de la communauté), les valeurs partagées par les adultes, leurs attentes positives dans la réussite des élèves, la présence d'activités communes pour maintenir un haut niveau d'identification à l'établissement, des relations collégiales entre adultes, et enfin les qualités de leadership du principal. De telles conditions de cohérence ne peuvent se décréter et il serait particulièrement inutile d'écrire une « circulaire de rentrée » pour les promouvoir... La formation, ou plutôt la socialisation professionnelle, sont un des leviers possibles (si ces formations développent le travail en équipe et non la fabrication de bêtes à concours où le futur collègue est d'abord un concurrent). Ce sera donc un travail de longue haleine.

Mais il existe quelques autres leviers simples qui peuvent s'appliquer rapidement

- La remise à jour de « **l'éducation civique** » a été proposée par plusieurs interlocuteurs. La recherche est claire sur ce point : la leçon magistrale de morale ne fonctionne pas. La seule éducation civique qui vaille est celle de la responsabilité partagée. Il ne s'agit donc pas de « rajouter » au programme un cours sur le harcèlement ou de croire que la simple explication des « valeurs » suffira à recréer la République. Les méthodes de la résolution de problèmes sont certainement plus efficaces, elles sont très connues et évaluées. En bref, qui pourrait faire l'objet de formations spécifiques, les enseignants et les équipes éducatives qui veulent mettre en place une négociation des règles de vie dans un établissement peuvent s'inspirer de ces techniques dont on saisit immédiatement le côté concret. Il ne s'agit jamais de poser une règle pour la règle mais de la mettre en scène, de la manier dans ses conséquences pratiques.
- Ce qui vient d'être dit est tout aussi valable pour **l'utilisation des heures de vie de classe** dans le second degré.
- Si l'on ne veut pas augmenter la fatigue des personnels, amplement suffisante, alors il convient **d'alléger des tâches perçues comme vides de sens et bureaucratiques**. Nous ne pouvons ici qu'attirer l'attention sur le fait que ces tâches se sont considérablement alourdies. Il n'est pas inutile de préciser que plusieurs corps de métier différents ont employé sans ce concerter la même expression : de la part de responsables d'EMS, d'un responsable du syndicat des personnels d'inspection ou encore d'un syndicat regroupant des directeurs : « Nous sommes devenus des remplisseurs de fichiers Excel ». Un moratoire sur ces enquêtes et une évaluation en termes de ressources humaines dans leur poids sur le travail des directeurs d'école, de la hiérarchie intermédiaire (et des conseillers pédagogiques), des personnels de direction devraient être mis en place. En ce sens, nous ne proposons pas un alourdissement des tâches par la mise en place « d'indicateurs de harcèlement » renseignés par les personnels, indicateurs qui seraient d'ailleurs bien illusoire. Le signalement doit être, lui, obligatoire, par contre.
- Le choix affirmé de **promouvoir l'autonomie des établissements** va très bien dans le sens du nécessaire pilotage local de la prévention du harcèlement. Mais notre éducation nationale n'a pas, en affirmant ce choix, effectué un véritable aggiornamento : les demandes et propositions d'indicateurs (sous prétexte d'aide au pilotage) qui se transforment en fastidieuses et répétitives enquêtes sont un facteur de démobilitation qui a été dénoncé avec virulence lors des auditions. L'autonomie peut-elle être pyramidale ?

⁷⁰ Raudenbush & Bryk, 1986 ; Bryk & Driscoll, 1988, voir discussion in Gottfredson, 2001, p. 74

- Tout ce qui pourra développer le **sentiment de l'appartenance positive** des individus à la communauté peut être mis en œuvre : remises de prix, de diplômes, services à la communauté, journal scolaire, expositions... Le lien d'attachement est aussi attachement à l'école. On ne saurait à cet égard négliger l'importance de l'éducation physique et sportive, ainsi que du travail effectué au sein des Unions sportives éducatives. Ce n'est pas une simple « animation » ou une occupation, mais bien une éducation, réfléchie, qui peut être mise au service de la lutte contre le harcèlement, précisément dans la mesure où celui-ci se cristallise souvent autour des aspects physiques. Les tournois académiques, les remises de trophées sont des événements qui ne concernent pas que les « profs de gym » mais bien l'ensemble des personnels et des parents.
- Une idée chère à Elise Freinet était « **la magnification de l'art enfantin** ». Ce n'est pas la simple punaise sur un panneau dans un coin de la classe qui y peut suffire. Plus globalement l'affichage d'œuvres et de réalisations d'élèves dans les entrées, les couloirs, les lieux de rencontre et l'administration sont une appropriation collective à ne pas négliger. Dans l'équipement des établissements scolaires, vitrines, panneaux fixes, etc. doivent être prévus. Un soin particulier de mise en valeur et de maquettage – renouvelé – y sera apporté.
- Depuis le lointain plan « Informatique pour tous », l'éducation nationale a largement rattrapé son retard, et nous n'en sommes plus aux MO6 et autres TO7. Le tableau électronique fait son entrée dans bien des salles de classe. Il est temps de lancer un plan « **Une école : un site web** » - beaucoup, de très grande qualité, existent déjà. Mais ils sont trop souvent le fait des seuls adultes. Il est quand même paradoxal que l'on célèbre la « plus grande compétence » des jeunes dans ce domaine et qu'on n'exploite pas ces compétences. Le recrutement de jeunes ou de parents volontaires, le parrainage par des entreprises, y compris locales contribuerait à ancrer ces projets dans le tissu social. Le site de l'école pourrait être un site d'expression locale partagée – avec une charte de promotion de valeurs d'appartenance.

Proposition 11: Promouvoir la place des élèves et des parents dans la prévention.

- Au niveau du second degré et, en particulier, au lycée, le rôle des délégués élèves peut être important – à condition, soulignent les organisations lycéennes, que ces délégués aient une véritable légitimité vis-à-vis de leurs camarades. Les formations de délégués mises en place par l'APHEE (Association pour la prévention du harcèlement entre élèves à l'École) ont une valeur exemplaire qui mérite d'être encouragée, mais elles ne trouveront toute leur utilité que si elles s'accompagnent d'une sensibilisation des personnels et en particulier des chefs d'établissement
- Ces formations pourraient s'étendre aux délégués de parents par le biais des fédérations de parents, des écoles des parents, au niveau local et national. Des conférences et actions de sensibilisation des parents et du grand public – basées sur la « carte des ressources en formation » pourraient être mises en place de manière complémentaire et à disposition des acteurs locaux. L'idée est que le tissu social et associatif doit être mis à contribution. Un recensement (un « baromètre ») de ces actions locales serait mis en place afin de mesurer le degré de mobilisation collective, préalable à l'entraide.
- Nous proposons, à l'instar d'une expérience très riche menée en Pologne et en s'inspirant également de projets américains, une action nationale qui pourra se décliner au niveau local. Cette action sera une des mesures phares qui pourraient être annoncées rapidement : un concours national de projets contre le harcèlement à l'École et pour le mieux vivre ensemble (titre bien sûr à affiner). Ces projets devront impliquer de manière obligatoire les « communautés éducatives locales » c'est-à-dire à minima les élèves, les parents, les personnels de l'éducation. Il portera sur la façon de « ne laisser personne de côté »⁷¹. Ces projets visent, bien sûr, d'abord à faire réfléchir des collectifs sur la manière dont celui-ci

⁷¹ Voir le projet « No child left behind » (Astor et alii, 2010)

peut inclure chaque personne quelle que soit sa différence. En ce sens, ils pourront émaner d'une classe, d'une école ou d'un établissement, d'une circonscription ou d'une association, d'une municipalité ou d'une collectivité territoriale. Il s'agira bien d'un concours : seront primés les projets jugés les plus prometteurs par un jury composé de compétences diverses (personnalités, communication, personnel politique national et local, jeunes impliqués dans des conseils municipaux d'enfants, chercheurs et spécialistes⁷²). Les meilleurs projets pourraient se voir attribuer un financement significatif qui serait géré de manière coopérative pour responsabiliser l'ensemble de la communauté éducative locale. Ce financement pourrait être assuré par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, par diverses fondations et, pourquoi pas, par divers partenariats. Il ne serait pas indécent qu'une alliance entre l'Etat, les mairies, les fondations, les partenaires privés se mette en place. Il paraîtrait significatif que de grands partenaires de l'éducation nationale parrainent le projet : on peut penser à la Mutuelle assurance élèves, à la MAIF, à la FAS-USU, à la CASDEN, à la MGEN... Pour donner un ordre de grandeur : 160 projets (sur 3 000 propositions) ont été subventionnés en Pologne pour la somme de 200 000 euros soit 1 250 euros par projet. La Fondation Orange a été un des principaux financeurs. Il semble qu'à l'échelle de la France, investir 2 000 euros par projet serait un signe intéressant. Ce type de financement et d'actions, en permettant un investissement local immédiat, est certainement plus efficace que des campagnes nationales, utiles et dont on a vu que nous les préconisons, mais insuffisantes : ces projets locaux permettent une appropriation citoyenne et collective de terrain. Bien entendu, chaque collectivité participant à l'appel d'offres et ayant envoyé un projet structuré aura droit à une réponse et à l'envoi d'éléments symbolisant son implication (livres, badges...). Ce concours pourrait s'articuler avec la création d'outils permettant la réflexion et la formation. Des fiches-guide et du matériel pédagogique (sans oublier les ressources numériques) seraient mis à disposition des collectifs désireux de s'impliquer. Ce concours pourrait être annoncé lors des Assises nationales contre le harcèlement à l'École, prévues les 2 et 3 mai pour un lancement effectif (appel à projet, cahier des charges, matériel de lancement, personnes ressources) à la rentrée 2011.

Proposition 12 : Pour une utilisation proactive des réseaux sociaux

Nous proposons que la France participe activement aux tentatives actuellement très prometteuses se mettant en place sur les réseaux sociaux, mais jusqu'ici surtout en langue anglaise (l'usage des traducteurs automatiques peut cependant y aider). Plusieurs expériences pourraient cependant être promues :

- Pages Facebook en français du type du « antibullying village » (Dr. Andy Dickson, UK) qui permet l'expression des problèmes vécus et le développement d'une entraide. Une réflexion pourrait être menée pour une adaptation sur ce plan des numéros « enfance en danger ».
- Participation élargie et soutien à la plate-forme AVC@SL (Antiviolencecampus sur *Second life*), projet européen de formation des personnels auquel participe l'Observatoire international et élargissement de cette plate-forme par le projet « *antibullying village* » sur *Second life* réservé aux enfants, avec un contrôle drastique).
- Diffusion gratuite négociée au niveau des réseaux sociaux, mais aussi des fournisseurs d'accès de messages positifs et de messages d'alerte quant à l'utilisation de ces réseaux. Les réseaux sociaux ne peuvent jouer les Ponce Pilate du harcèlement en ligne.

⁷² Aucune personne ou collectivité participant à ce comité de sélection ne pourra de manière directe ou indirecte proposer de tels projets, la transparence et le refus de conflits d'intérêt doivent être de mise.

4 : La répression du harcèlement ?

Quels que puissent être les succès de la prévention telle qu'elle a pu être définie ici, il n'en reste pas moins que des cas de harcèlement continueront à exister, et que le problème de leur traitement et de la répression des auteurs continuera à se poser.

Proposition 13 : L'inefficacité des renforcements négatifs. Vers la justice restaurative.

Au-delà des mesures pénales, et en ce qui concerne la pratique quotidienne dans un établissement scolaire ou une classe, la punition a des effets pervers très connus. Le plus important est que plus l'éducateur punit l'enfant, plus celui-ci se renforce dans le comportement qui a entraîné cette réprimande. À l'inverse, toute non-réponse est une autorisation à continuer, voire à renforcer ses comportements. L'ignorance des comportements perturbateurs ne peut être constante et les éducateurs ont tendance à finir par céder par lassitude à un moment ou à un autre, renforçant du même coup le comportement indésirable⁷³. Bref, le temps passé à ne pas répondre au comportement agressif devient finalement un renforçateur de ce comportement.

L'École a besoin d'établir, d'expliquer et de communiquer des règles claires. Cela peut se faire de multiples façons. Les voies les plus sûres passent par la participation et l'interaction entre les élèves, l'équipe et les parents. Cela concerne aussi bien la conduite des élèves entre eux ou vis-à-vis des enseignants que celle des enseignants vis-à-vis des élèves... ou des collègues. Il est essentiel que ces règles soient connues de tous et soient appliquées de manière juste et constante.

Le problème du harcèlement pose des difficultés supplémentaires : il est destructeur de long terme pour des enfants et des jeunes dont les agresseurs témoignent d'un manque global de compassion et il est difficile à détecter et à réprimer tant il est labile et passe inaperçu. Comment qualifier ce qui passe pour des gamineries sans importance ? Une des défenses employées par les harceleurs réside dans un « c'est pas grave » qui n'est pas sans réalité si l'on prend les petits faits un par un. Les victimes sont parfois dans la terreur que la punition donnée aux agresseurs ne renforce les brimades par vengeance, et n'ont pas non plus confiance dans l'écoute qu'elles pourraient recevoir.

Il convient que la sanction prise à l'égard des agresseurs restaure la confiance de la victime. Les approches restauratives sont basées sur ce principe de justice restaurative⁷⁴. Elles sont composées par un éventail de réponses possibles et hiérarchisées allant de la conversation informelle à des rencontres et des réunions formelles. Le principe sous-jacent étant de tenter de résoudre le conflit et réparer les préjudices causés en ce concentrant sur l'auteur du problème, qui est informé des sentiments de la victime, encouragé à reconnaître les conséquences de ces actes et à qui on propose un moyen de réparer le mal causé. Une des grandes constantes trouvée chez les agresseurs est en effet le manque d'empathie, l'incapacité à se mettre « à la place de la victime », victime souffrant souvent d'une grande solitude et d'un manque de solidarité des pairs. Cette approche offre aux victimes la reconnaissance de leur statut et une mesure de réparation et s'oppose à une approche punitive (Zehr, 1990, Braithwaite, 2002). Toutefois, les écoles peuvent avoir recours à la punition si un élève refuse de faire réparation à la victime ou ne se conforme pas aux décisions prises. Dans ce contexte, il s'agit toujours de pratique restaurative. On privilégiera pour sanctionner le harcèlement cette **pratique de justice restaurative**.

Les directions prises depuis les États généraux dans la production de nouveaux textes réglementaires vont dans la bonne direction : prise en compte du préjudice subi, pratiques restauratives et TIG.

Par ailleurs le principe même de l'interdiction de toute forme de harcèlement, d'intimidation ou de discrimination, y compris homophobe, doit être inscrit au règlement intérieur des établissements scolaires.

⁷³ Walker & alii, 1995

⁷⁴ Voir l'expertise validée par l'ensemble du CS des États généraux sur ce point (Les sanctions disciplinaires, les exclusions dans les établissements scolaires et la violence à l'École.

Proposition 14 : Le cas du harcèlement chez les jeunes adultes.

Si l'on privilégie la voie préventive au niveau de ce rapport et au niveau des enfants les plus jeunes, nous avons aussi eu affaire à des cas très graves de harcèlement chez de jeunes adultes, étudiants en lycée ou en école de commerce par exemple. Ces brimades répétées doivent se voir opposer les mêmes lois que celles qui portent sur le harcèlement au travail et engager pénalement la responsabilité de leurs auteurs. Nous proposons que soit étendue au harcèlement la *loi n° 98-468 du 17 juin 1998* relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs (article 255-16 du code pénal, section 3 bis)⁷⁵.

Nous proposons qu'un travail spécifique soit confié à des juristes, qui devront prendre attache auprès de psychiatres, psychologues et experts au sujet du harcèlement à l'École pour envisager la possibilité de qualification pénale de ce harcèlement.

Proposition 15 : Le rappel de la responsabilité des témoins et des fonctionnaires

En refusant de faire appel suite à une affaire récente de harcèlement en milieu scolaire appelée sans doute à faire jurisprudence⁷⁶ où il avait été condamné, l'État a marqué sa volonté, courageuse, de ne plus laisser se perpétuer ce type de fait. En l'occurrence, il est certain qu'une évolution se dessine qui doit se poursuivre par un rappel de la responsabilité des témoins et des responsables éducatifs. La non-assistance à personne en danger, voire la mise en danger d'autrui sont opposables.

DÉBAT 7 : Engager la responsabilité des adultes ?

Voici à titre d'illustration ce qui a été envoyé récemment à l'auteur de ce rapport par un gendarme ayant à traiter deux cas difficiles :

« Le premier : privé sous contrat, où les responsables sont dans le déni le plus total, mettant la mère de la victime dans une situation difficile (ils la rendent responsable des conséquences à venir de la plainte qu'elle a déposée : c'est une pression à peine déguisée), expliquant qu'il s'agit de mauvaises blagues d'un collégien (lacération du dos avec un ciseau : huit coups portés, coups de poings filmés sur téléphone, capuche de vêtement remplie de ketchup, j'en passe, que de bonnes blagues!). J'ai photos et film sur ce sujet (fournis par la mère).

Le deuxième : collège rural public, un jeune collégien (légèrement autiste) qui depuis la rentrée scolaire est roué de coups par d'autres. Étranglé à sept reprises ! Cartable vidé dans les toilettes de l'établissement. Au premier avril, il n'a pas eu de poisson dans le dos comme les autres mais une étiquette qu'il a portée sans le savoir jusque chez lui indiquant : "frappez-moi, frappez-moi". Là encore, les parents ont systématiquement signalé les faits à la principale qui n'a jamais rien fait. N'y pouvant plus, ils ont déposé plainte à la gendarmerie. Depuis, par crainte, le CPE a pris des mesures de protection : devine ? L'élève victime est privé de récréation et de cour, même entre midi et deux, il passe son temps seul à la vie scolaire. On marche sur la tête! ».

⁷⁵ Article 225-16-1.- Hors les cas de violences, de menaces ou d'atteintes sexuelles, le fait pour une personne d'amener autrui, contre son gré ou non, à subir ou à commettre des actes humiliants ou dégradants lors de manifestations ou de réunions liées aux milieux scolaire et socio-éducatif est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 Euros d'amende.

« Article 225-16-2.- L'infraction définie à l'article 225-16-1 est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 Euros d'amende lorsqu'elle est commise sur une personne dont la particulière vulnérabilité, due à son âge, à une maladie, à une infirmité, à une déficience physique ou psychique ou à un état de grossesse, est apparente ou connue de son auteur.

⁷⁶ Jugement du 9 février 2011

Le rôle du médiateur de l'éducation nationale et de ses services doit être reconnu pour régler au plus vite ce type de situation. Une définition simple de sa fonction et un rappel de la manière de le contacter devrait figurer dans les carnets ou cahiers de correspondance de tous les élèves. La médiation, la justice restaurative, les travaux d'intérêt général, les services à la communauté seront toujours préférables à la coercition qui n'éduque pas, ne change rien et n'est souvent au fond qu'un repli du droit vers la triste loi du talion. Une autre loi du plus fort.

Conclusion :

La vie des établissements scolaires ne saurait se résumer à des questions de violence à l'École. Les brimades répétées, physiques, verbales, symboliques ne sont pas non plus toute la violence à l'École. Cependant il est hautement probable qu'une importante minorité d'enfants et de jeunes souffre de ce phénomène. À vrai dire, lutter contre la violence est surtout lutter contre une suite de microviolences répétitives qui ont été décrites dans ce rapport avec toutes leurs conséquences de long terme: sur la santé mentale, sur la réussite scolaire et sur la sécurité publique. Lutter contre le harcèlement à l'École, c'est aider à faire diminuer le taux de suicide et celui de la dépression, c'est vouloir que moins de vies soient précocement brisées, durablement meurtries ou gâchées pour une dérisoire conquête de la domination ordinaire.

Trop longtemps ignoré ou banalisé, voici que grâce à la recherche, aux associations, aux praticiens, aux médias, aux victimes elles-mêmes, à leurs parents, le harcèlement arrive en lumière. Il n'est plus possible de le taire : c'est en soi déjà une victoire sur la loi du plus fort qui se cache sous la loi du silence. Qu'un ministre de la République française veuille y opposer de nouvelles politiques publiques est une autre victoire de cette reconnaissance.

Mais maintenant vient le temps du choix pour l'action. Nous avons tenté d'éclairer ces choix par ce rapport, que nous avons voulu sans concession. Ce choix ne nous appartient pas. Mais le temps de l'action ne pourra se limiter à des effets d'annonce, le sujet est trop grave, l'attente trop forte, l'espoir trop important. J'ai insisté plusieurs fois sur la nécessité d'un consensus. Est-ce impossible ? Devons-nous nous déchirer en France au détriment des victimes ? Sommes-nous capables d'être collectivement responsables ? Le problème n'est pas simplement : quelles mesures prendrons-nous ? Mais comment les inscrirons-nous dans la durée ? Comment ne sombreront-elles pas avec les guerres civiles de la démocratie que sont devenues les élections ? Faudra-t-il tout remettre à l'ouvrage, et, une fois de plus, perdre cette occasion ?

En avons-nous le droit ?

Références

AGUILAR, B., SROUFE, L.A. & CARLSON, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent-onset antisocial behavior types from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, Volume 12, pp. 109-132.

ANAUD M. (2004). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Paris : Nathan Université.

ANDERSON, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

ASTOR, R.A., BENBENISHTY, R., SHADMY, H, RAZ, T., ALGERSY, E., ZEHARIA, M.A., RATNER, D., DE PEDRO, K. (2010). Aucune école sur le bord du chemin: Combiner mesure des acquisitions scolaires et mesure de la sécurité dans les écoles en Israël. *Revue française d'éducation comparée*, 8, octobre 2010.

BENBENISTHY, R. & ASTOR, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.

BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.

BLAYA, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

BLAYA, C. (2010). Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux. In MORAMERCHAN J.A. et Jäger, T. (2010): *Cyberbullying : a cross-national comparison*. VEP : Landau.

BRYK, A.S. & DRISCOLL, M.E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for student and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

CARRA, (C.), SICOT, (F.) (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation in Charlot, B. et Emin, J.C., (ed.), *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.

CARRA C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.

COHEN L. & FELSON, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, n°44, pp. 588-608.

COHEN M.A., PIQUERO, A.R. (2009) New evidence on the monetary value of saving a high risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 25: 25–49.

CUSSON, M. (2000), *Criminologie*. Paris, Hachette.

CYRULNIK, B. (1999) : *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob, 238 p.

- CYRULNIK, B. (2001) : *Les vilains petits canard*. Paris, Odile Jacob, 278 p.
- DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1- Etat des lieux*. Paris, ESF
- DEBARBIEUX, E. (1999), *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF
- DEBARBIEUX, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris : Unicef (disponible également ligne : www.unicef.fr)
- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, E. & BLAYA, C. (2009). Des "Bandes de jeunes" en France: Une enquête de délinquance auto-reportée auprès de jeunes collégiens. In BAUER (A.) (dir.), *La criminalité en France, rapport 2009 de l'observatoire national de la délinquance*. Paris, CNRS éditions.
- DEBARBIEUX, E. & MONTOYA, Y. (2007). *Analyse critique de littérature sur les modalités de prévention, de prise en charge et de gestion des passages à l'acte violents d'adolescents dans des établissements relevant au moins pour une partie de leur public, de la protection de l'enfance en France et au Québec*. Rapport à l'Observatoire National de l'Enfance en danger. Exemplaire reprographié. Paris : ONED. En ligne sur le site de l'ONED.
- DEROSIER, M.E., CILLESSEN, A. H.N., COIE, J.D., DODGE, K.A. (1994). Group social context and children aggressive Behavior. *Child Development*, Volume 65, 4, pages 1068–1079, aout 1994.
- DUMAS J.E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : DeBoeck et Larcier.
- EITH, C.A. (2005). *Delinquency, schools and the social bond*. LFB Scholarly Publishing.
- ELTON, R. (1989). *Discipline in schools. Report of the Committee of Inquiry chaired by Lord Elton*. DES-HMSO. London. Disponible en ligne, <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/elton00.shtml>
- FARRINGTON, D.P. (1993). Understanding and preventing Bullying. In TONY, M. *Crime and Justice: a Review of Research*, 17. University of Chicago.
- FARRINGTON, D.P. et TTOFFI M.M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21: 90–98 (2011). Published online in Wiley Online Library(wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/cbm.801
- FORTIN L. (2003). Student's antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, Volume 41 number 6, pp. 669-689.
- GOTTFREDSON (G. D.) & GOTTFREDSON (D.) (1985), *Victimization in schools*, New-York : Plenum Press.
- GOTTFREDSON, (D.C.) (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- GOTTFREDSON (D.C.) (2003), *School-based Crime Prevention*, in SHERMAN (L.W.), FARRINGTON (D.P.), WELSH (B.C.), MACKENZIE (D.L.), (2003), *Evidence-Based Crime Prevention*. London and New York, Routledge
- HARGREAVES, D. (1982). *Challenge for the comprehensive school: Curriculum, culture and community*. London: Routledge.

- HARGREAVES, D. (1982). *Challenge for the comprehensive school: Curriculum, culture and community*. London: Routledge.
- HAWKINS, J.D., Catalano, R.F., KOSTERMANN, R., ABBOTT, R. & HILL, K. (1999). Preventing adolescent health risks behaviour by strengthening protections during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescents Medicine*, 153 pp. 226-234
- HAWKINS, J.D., HERRENKOHL, T.I., FARRINGTON D.P., BREWER, D., CATALANO, R.F., HARACHI, T.W., & COTHERN, L. (2000). *Predictors of School Violence*. Washington D.C.: OJJDP.
- HOWLEY, C., & BICKEL, R. (2000). *When it comes to schooling, small works: School size, poverty, and student achievement*. Washington, DC: Rural School and Community Trust.
- KAZDIN, A.E. (1995). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, Canada: Sage publications.
- KASEN, S.N., JOHNSON, P.N., & COHEN, P.N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 18 (2), 165-177.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567–1577.
- MALATY, G. (2004) What are the reasons behind success of Finland i Pisa ? <http://www.cimt.plymoth.ac.uk>
- MICHEL G. les conduites à risques chez l'enfant et l'adolescent: l'exemple des jeux dangereux & violents. *La revue du praticien-Médecine Générale*, 2009, 822, 350-352.
- MICHEL G. Les jeux dangereux et violents chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux d'agression et de non-oxygénation. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, Volume 19, Issue 8, December 2006, Pages 304-312
- NANSEL, T.R., OVERPECK, Dr., Pilla, R.S., Ruan, J.W., SIMONS-MORTON, B., SCHEIDT, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*. 2001;285(16):2094-2100.
- OLIVER, R., HOOVER, J. H., & HAZLER, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72 (4), 416-419.
- OLWEUS, D., (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford: Blackwell. Traduction française: Paris, ESF.
- RAYWID, M. (1999). *Current Literature on Small Schools*. Charleston, W. V.: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- ROBERTS, W.B., MOROTTI, A.A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, Vol 4(2), Dec 2000, 148-155.
- RAUDENBUSH, S.W. & BRYK, A.S. (1986). A hierarchical model for studying school effects/ *Sociology of education*, n°59, pp.1-17.

ROLAND, E. & GALLOWAY, D. (2004). Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying, *School Effectiveness and School Improvement*,15,241-260.

ROYER, E. (2010). *Leçons d'Éléphant pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement

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, 1-15.

SALMIVALLI, C., & VOETEN, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

SALMON, G., JAMES, A., Cassidy, E.L. , M.A., JAVALOYES (200). Bullying a Review: Presentations to an Adolescent Psychiatric Service and within a School for Emotionally and Behaviourally Disturbed Children . *Clinical Child Psychology and Psychiatry* October 2000 5: 563-579.

SHARP, S. & SMITH, P. K. (Eds). (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.

SHERMAN, L.W., FARRINGTON, D.P., WELSH, B.C., LAYTON MacKENZIE (D.) (2002), *Evidence-based Crime Prevention*. London and New York: Routledge.

SMITH P.K.& SHARP S. (1994), *School Bullying : insights and perspectives*, London: Routledge.

SMITH P.K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO & SLEE P. (ed), (1999), *The Nature of school bullying, a cross-national perspective*, London: Routledge, 1999.

STEFFGEN, G., PFETSCH, J., KÖNIG, A & EWEN, N. (2010). Interdire pour prévenir ? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile à l'école pour lutter contre le cyber-bullying. Une expérience au Luxembourg. *Revue française d'éducation comparée*, 8, octobre 2010.

TTOFI, M.M., FARRINGTON, D.P., LÖSEL F. and LOEBER, F. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21: 80_89 (2011). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 0.1002/cbm.808.

TWEMLOW, S.W. ET SACCO, F.C., (2001). *Preventing Bullying and School Violence*. NY: American Psychiatric Publishing Inc.

WALKER (H.C.), COLVIN (G.) & RAMSEY (E.) (1995). *Antisocial behaviour in school: Stratégies and Best Practices*. Toronto , Brooks/Cole Publishing Company. 480 p.

VITARO,(F.) & GAGNON, (C.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2: problèmes externalisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec

VOSS, L.D. & MULLIGAN, J. (2000). Bullying in schools: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, pp. 612-613.

VOSSEKUIL, B., FEIN, R., REDDY, M., BORUM, R., & MODZELESKI, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C..

WALKER (H.C.), COLVIN (G.) & RAMSEY (E.) (1995). *Antisocial behaviour in school: Strategies and Best Practices*. Toronto , Brooks/Cole Publishing Company. 480 p.

WILSON S. & LIPSEY Mark.W. (2006). The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior: A Meta-analysis. *International Journal on Violence in Schools*, n°1, mai 2006.

LISTES DES AUDITIONS

Nota : pour d'évidentes raisons de confidentialité nous ne joindrons pas à ce rapport une liste des personnes auditionnées en tant que victimes ou parents de victimes.

Il s'agit des auditions réalisées par Éric Debarbieux jusqu'au 12 avril 2011. D'autres auditions sont en cours ou auront lieu afin de discuter des propositions de ce rapport.

CNPCH - Conseil national consultatif des personnes handicapées

Fédérations de parents :

UNAAPE – Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves

APEL – Association des parents d'élèves de l'enseignement libre

PEEP- Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

FCPE – Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques

UNAPEI – Union nationale des associations de parents et d'amis de personnes handicapées mentales

Syndicats de l'éducation nationale :

SNE – CSEN - Syndicat national des écoles

SNIES-UNSA Éducation (Syndicat national des infirmiers, infirmières et éducateurs de santé)

SNEP-FSU (Syndicat national des professeurs d'éducation physique et sportive)

SNUIPP (Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des collèges et PEGC)

SNEP-FAEN (Syndicat national des écoles publiques – Fédération autonome de l'éducation nationale)

Syndicat national des personnels d'inspection- SNPI-FSU

Autres organisations professionnelles :

Fédération nationale des associations de rééducateurs de l'éducation nationale

Association des médecins conseillers techniques de l'éducation nationale

Organisations Lycéennes :

Union nationale interuniversitaire – Branche lycéenne

Union nationale lycéenne

(absence de la FIDL au rendez-vous fixé)

Associations membres du Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE) :

CEMEA – Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active

PEP – Pupilles de l'enseignement public

FOEVEN – Fédération des AROEVEN

OCCE – Office central de la coopération à l'école

ICEM-Pédagogie Freinet

Ligue de l'Enseignement

CRAP-Cahiers pédagogiques

Mouvement français pour le planning familial
Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (FORESCO)

Autres associations :

Association SOS BENJAMIN-ONECR
Association pour la prévention des phénomènes de harcèlement entre élèves (APHEE)
AGSAS – aide au soutien
Association « Les Petits Citoyens »

Personnalités signataires de la « Lettre ouverte contre le harcèlement entre élèves »

Gabriel Gonnet, association La Cathode
Eric Verdier, Ligue française pour la santé mentale
Dr Roland Coutanceau - Ligue française de santé mentale
Dr Michel Fouillet - CHU Saint Anne - Président d'APSYMED
Catherine Giraud, Psychologue clinicienne à la Maison de Solenn et en grandes écoles d'ingénieurs,
membre du bureau d'APSYMED
Brigitte Liatard, MediActeurs nouvelle génération

Autres personnalités

Serge Tisseron, directeur de recherche à Paris Ovest-Nanterre
Guy Joubert, lycée Saint-Charles, Marseille