

Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école

Edité sous la direction de
**Philip D. Jaffé, Zoe Moody,
Claire Pigué et Jean Zermatten**

Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école

**Actes du 4^e Colloque printanier de l'Institut
universitaire Kurt Bösch et de l'Institut
international des Droits de l'enfant**

3 et 4 mai 2012

Cet ouvrage peut être commandé à l'IUKB

Mai 2013. Tous droits réservés.

Reproduction, même partielle, interdite sous quelque forme ou sur quelque support que ce soit sans l'accord écrit de l'éditeur

EDITEUR

Institut universitaire Kurt Bösch

Case postale 4176 – 1950 Sion 4 – Suisse

Tél +41 (0) 27 205 73 00 – Fax +41 (0) 27 205 73 01

E-mail: institut@iukb.ch – Web: www.iukb.ch

COMITE DE REDACTION

Carole Barby

Philip D. Jaffé

Christelle Monnet

Zoe Moody

François Pellissier

Claire Piguet

L'Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB), situé à Sion dans le canton du Valais (Suisse), fondé en 1989, est reconnu par la Confédération depuis 1992 en qualité d'Institut Universitaire. L'IUKB centre ses activités d'enseignement et de recherche sur deux orientations thématiques transdisciplinaires: les **Droits de l'enfant** et le **Tourisme**.

L'Institut international des Droits de l'enfant (IDE), fondé en 1995, est une fondation de droit privé suisse avec statut consultatif auprès d'ECOSOC, à portée internationale. Ses objectifs sont une sensibilisation aux droits de l'enfant, une formation des personnes chargées d'appliquer ces droits et l'instauration d'une culture ou d'un esprit «droits de l'enfant». Son activité s'appuie sur la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989). Son site Internet, www.childsrights.org, est une mine reconnue d'informations pertinentes relatives à l'enfance.

INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH

www.iukb.ch



INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT

www.childsrights.org



HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE DU VALAIS

www.hepsvs.ch



Pour l'organisation de son 4^e colloque international «Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école» les 3 et 4 mai 2012, l'Institut universitaire Kurt Bösch, l'Institut international des Droits de l'enfant et la Haute école pédagogique du Valais ont bénéficié de l'aide et du soutien des entités suivantes:

Association latine des juges des mineurs (ALJM)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Conférence romande des chefs de services de protection et d'aide à la jeunesse (CLDPAJ)

Fédération des associations de parents d'élèves de la Suisse romande et du Tessin (FAPERT)

Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)

Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO Valais), domaine santé et social

Société académique du Valais (SAV)

Syndicat des enseignants romands (SER)

Nous remercions ces institutions de leur contribution ainsi que la Cave Dubuis & Rudaz à Sion.

TABLE DES MATIERES

Marcel MAURER Le harcèlement à l'école	11
Marta SANTOS PAIS Un message global sur le harcèlement entre pairs à l'école	12
Philip D. JAFFÉ Le Colloque international de Sion: Le privilège de se préoccuper des Droits de l'enfant	15
Mireille ANSERMET et Philip D. JAFFÉ Harcèlement entre pairs à l'école: Définitions dans tous ses états	17
Dan OLWEUS A new look at cyberbullying	24
Claire FIGUET, Zoe MOODY et Corinna BUMANN Enquête suisse sur le harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes. Une enquête de prévalence portant sur plus de 4 000 élèves valaisans de 5 ^e et 6 ^e primaire ¹	27
Jean ZERMATTEN Le harcèlement entre pairs: Cadre normatif international	40

Michel LCHAT Quel est le cadre légal suisse?	54
Regina JENSDOTTIR Council of Europe initiatives to reduce school violence	64
Christiane SPIEL et Dagmar STROHMEIER Violence prevention in schools on a national level: The Austrian approach	76
Eric DEBARBIEUX Faire face à la violence à l'école: Programmes ou routines?	87
Andrea DUERAGER et Sonia LIVINGSTONE How can parents support children's internet safety?	99
Anke GORZIG Who bullies and who is bullied online? A study of 9-16 year old internet users in 25 European countries	108
Olivier DUPERREX et Rebecca RUIZ Harcèlement entre pairs: Pas de ça chez nous!	124

Violaine CLÉMENT <i>«Y a jamais de grandes personnes... Jamais»!</i> S'en mêler ou pas?	136
Jean-Bernard SIGGEN Brigade des mineurs du canton de Fribourg: Concept de prévention	149
Giancarlo PIFFERO, Marco MOMBELLI et Reto MEDICI Bullismo: La realta' di terreno nel cantone Ticino	156
Jean-François LOVEY Une île de fraternité?	169
Judith VUAGNIAUX Le point de vue des parents...	171
Georges PASQUIER le point de vue du syndicat des enseignants romands...	173

LE HARCÈLEMENT A L'ÉCOLE



VILLE DE SION

MARCEL MAURER

Président, Ville de Sion (Valais)

Même dans une petite ville paisible, au cœur des Alpes, le problème du harcèlement à l'école doit être pris très au sérieux. C'est pourquoi nous avons mis en place, à Sion, un répondant jeunesse, rattaché au service des sports, de la jeunesse et des loisirs.

Celui-ci, de même que l'ensemble de ses collègues du service, œuvrent ensemble et coordonnent ainsi leurs efforts pour permettre à notre jeunesse de s'épanouir dans les meilleures conditions.

Sion est particulièrement bien équipée en installations sportives et mise ainsi sur les valeurs véhiculées par le sport pour créer un terreau favorable à l'apprentissage du respect des autres. Cet environnement structurel permet aussi de proposer des espaces de ressourcement et d'équilibre, après les longues heures de concentration sur les bancs d'école.

Une action intitulée «Respect des gens et des choses» complète ce contexte. Elle permet de sensibiliser les classes de 6^e primaire à la thématique du respect, par des exposés à la préparation desquels ont collaborés les enseignants, la police municipale, les éducateurs de rue, le répondant jeunesse et même un chargé de prévention de CarPostal.

Le dossier pédagogique mis ainsi en place pour les enseignants permet d'instaurer un dialogue entre les jeunes et des professionnels, sur les notions de respect, de dommage à la propriété, de la relation à soi et à l'autre.

Notre Ville est heureuse d'accueillir un colloque sur le thème du harcèlement. Elle se réjouit de pouvoir enrichir son expérience sur cette problématique à cette occasion.

UN MESSAGE GLOBAL SUR LE HARCELEMENT ENTRE PAIRS A L'ÉCOLE

MARTA SANTOS PAIS

Représentante spéciale du Secrétaire général de l'ONU chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants, Portugal

Excellences, Mesdames, Messieurs, chers Amis,

C'est un grand honneur pour moi de vous adresser mes meilleures salutations et de contribuer à vos importantes délibérations. Comptant sur la participation d'un excellent groupe d'experts, votre réunion sera sans doute pleine de succès.

Permettez-moi tout d'abord de féliciter les organisateurs du Colloque international de Sion pour leur décision stratégique de placer le harcèlement entre pairs à l'école, au centre de vos débats.

Le harcèlement - ou le «bullying» - expression anglo-saxonne de plus en plus répandue dans le monde - est une forme de violence mais constitue avant tout une atteinte à la réalisation des droits de l'enfant.

Malgré l'attention croissante donnée à ce phénomène dans le passé récent, le harcèlement scolaire demeure largement invisible et ignoré et constitue un domaine où il s'impose d'agir avec urgence et détermination.

L'éducation est un droit fondamental inhérent à la personnalité de chaque enfant. Elle permet de cultiver des talents, gagner un esprit critique, renforcer des connaissances, bâtir des rapports avec d'autres enfants et des adultes, et aussi de grandir en dignité, confiance et force intérieure pour dépasser les défis quotidiens.

L'éducation peut créer un environnement où les attitudes favorisant la violence pourront être changées, et les conduites non violentes pourront être renforcées. L'école est particulièrement bien placée pour aider à rompre les cycles de violence et encourager le dialogue, la négociation et la promotion de solutions pacifiques pour faire face aux conflits. L'enfant y peut renforcer les valeurs de solidarité, tolérance et respect et devenir une ressource dans la résolution de tensions au sein de l'école, mais aussi dans sa famille et sa communauté.

Malheureusement, pour des milliers d'enfants, l'école représente un univers bien différent. Bousculés, battus, insultés, intimidés, injuriés ou victimes d'autres traitements cruels ou humiliants, ces enfants envisagent l'école non pas comme un droit fondamental, non pas comme une ressource, mais plutôt comme un calvaire, où l'opportunité d'apprendre et l'enthousiasme de la découverte donnent lieu à la souffrance, à la frustration et au désespoir.

Plusieurs enfants refusent de se rendre à l'école par peur d'agression physique ou émotionnelle de la part de leurs pairs, ou craignant l'isolement provoqué par les rumeurs et moqueries dont ils peuvent faire l'objet.

Le cyberbullying, à travers des messages informatiques, des réseaux sociaux ou le téléphone portable est devenu une source de soucis additionnels. Si c'est vrai que les technologies innovatrices présentent de nouvelles opportunités d'apprentissage et de recherche et créent de nouveaux espaces d'interaction et de socialisation pour les étudiants, elles créent aussi des risques de harcèlement et d'abus, très souvent dans un contexte où l'enfant se trouve au-delà de l'action protectrice des adultes.

Le harcèlement scolaire est un problème global et a des conséquences sérieuses pour l'école et la société dans son ensemble. L'impact est particulièrement profond pour les enfants directement affectés. Pour la victime, les risques de solitude, d'inquiétude et de peur sont des conséquences usuelles, tout comme une faible productivité scolaire, des problèmes d'absentéisme et de santé mentale, ou encore, plus rarement, des tendances dépressives et suicidaires.

Pour l'agresseur, réagir avec violence, frustration et rage devient une approche naturelle et persistante; et lorsque l'aide n'intervient pas à temps, l'association avec des activités criminelles gagne une forte chance de marquer sa vie d'adulte.

L'effet négatif se fait sentir aussi parmi les enfants témoins de situations de harcèlement, entourés d'une atmosphère de peur et d'insécurité et conditionnés dans leurs opportunités de développement personnel et scolaire.

Dans certains cas, les familles sentent la pression de maintenir l'enfant en dehors de l'école pour prévenir de nouveaux incidents... même si le droit à l'éducation se voit ainsi menacé.

Pour les institutions scolaires, les situations de harcèlement demandent des efforts exigeants et interminables pour appuyer les enfants concernés, pour rassurer leurs familles, pour faire face à l'absentéisme et aux mauvais résultats scolaires, pour dépasser les frustrations parmi étudiants et enseignants, et enfin

pour combattre l'image négative dont l'école est perçue par la communauté. En période de crise économique, comme celle que nous éprouvons aujourd'hui, le harcèlement, la violence et le vandalisme ont tendance à grandir, en raison des pressions financières et sociales qui se font sentir. En même temps, la crise devient un argument utilisé pour justifier la réduction du budget social, laissant les écoles sans les moyens financiers nécessaires pour prévenir et répondre aux situations de violence, et sans les ressources humaines indispensables pour appuyer les enfants victimes.

C'est justement à ces moments qu'il faut sauvegarder les droits de l'enfant et prévenir tout risque de les voir bafoués. C'est aussi à ces moments qu'il faut rappeler le coût économique extrêmement élevé associé aux situations de harcèlement. Par exemple, d'après des études conduites aux Etats-Unis, le coût résultant des troubles émotionnels, mentaux et de comportement subis par de jeunes victimes de harcèlement serait de 247 milliards de dollars par an et le coût économique de l'abandon scolaire en découlant serait de presque 5% du produit intérieur brut américain.

Pour faire face aux situations de *bullying*, il faut clairement agir avec détermination! Grâce à l'action décisive d'experts dans ce domaine, dont plusieurs participent à votre colloque, nous savons comment prévenir et éliminer le harcèlement scolaire et toute autre forme de violence à l'encontre des enfants.

Le Colloque de Sion présente une excellente occasion pour réfléchir sur les leçons apprises d'expériences promues dans différentes régions du monde, et pour informer notre action future. En associant nos efforts, nous pourrons bâtir un monde où les enfants pourront vraiment jouir de leur droit à l'éducation et développer pleinement leurs talents et capacités. Et ainsi nous aurons une chance de créer un monde où la violence n'aura jamais lieu.

LE COLLOQUE INTERNATIONAL DE SION: LE PRIVILEGE DE SE PREOCCUPER DES DROITS DE L'ENFANT

PHILIP D. JAFFÉ

Professeur, Directeur, Institut universitaire Kurt Bösch, Sion
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

L'école est obligatoire durant la majeure partie de l'enfance et c'est donc un lieu où les enfants, en Suisse comme dans le reste du monde, passent un temps considérable. En outre, il s'agit d'une institution dont les diverses missions sont complexes, mais qui, au minimum, vise à soutenir l'éclosion et le développement cognitif de tous les enfants qui lui sont confiés.

L'établissement scolaire est aussi un lieu de vie où les enfants réalisent d'importants apprentissages sociaux dont l'influence est déterminante pour la qualité du *vivre ensemble* en société lorsque ces mêmes enfants seront adultes. Il paraît de ce fait raisonnable d'identifier et d'étudier les processus qui interfèrent négativement avec ces objectifs essentiels et, surtout, de mettre en œuvre les moyens pour prévenir, voir éradiquer, ceux qui, comme le *harcèlement à l'école*, mettent en échec les fondements du souci éducatif. De plus, le *school bullying* mérite toute l'attention des autorités scolaires, des enseignants et des parents car elle génère tant de détresse chez trop de victimes (selon le type de harcèlement, entre 5% et 10% des enfants en âge de scolarité obligatoire), dont le parcours scolaire est émoussé, parfois irrémédiablement perturbé. Un manque de mobilisation aurait pour conséquence de ne pas s'investir suffisamment en faveur des droits des enfants concernés, les victimes certes, mais également les enfants spectateurs du harcèlement infligé à d'autres, et même les enfants auteurs de bullying dont le comportement naît rarement *sua sponte*, son étiologie étant souvent à rechercher dans le contexte socio-familial.

Ce 4^e Colloque international de Sion, organisé par l'Institut universitaire Kurt Bösch, l'Institut international des Droits de l'enfant, ainsi que, pour la première fois, par la Haute école pédagogique du Valais, a tenu toutes ses promesses, comme en témoigne la lecture des contributions qui composent ce livre. Il a

notamment rassemblé les ténors internationaux du domaine, Dan Olweus (Norvège), Eric Debarbieux (France) et Christiane Spiel (Autriche), pour ne citer que les plus en vue. Le Colloque a aussi été «local», l'occasion de rendre compte, en primeur, de la situation dans le canton du Valais à travers une étude de prévalence menée sur plus de 4 000 élèves des deux dernières années de l'école primaire. L'événement a aussi rassemblé, à guichets fermés, plus de 150 professionnel-le-s provenant d'horizons disciplinaires variés et représentant tous les cantons latins.

Les organisateurs du Colloque remercient chaleureusement les organisations qui ont accordé leur patronage, ainsi que les sponsors et les institutions partenaires. Le Conseil de l'Europe, en particulier, a assuré une visibilité importante aux débats. La somme de leurs contributions a assuré le succès de la manifestation. Des remerciements sont également adressés au canton du Valais et à la Ville de Sion pour le soutien accordé à l'IUKB, la plus petite entité universitaire autonome de Suisse. La taille de l'Institut n'est pas imposante, sa production académique est par contre titanesque!

Enfin, la Cave Dubuis & Rudaz s'est à nouveau mobilisée pour faire honneur à l'esprit du Colloque international de Sion, celui de compléter la rigueur intellectuelle des débats par un moment de détente cordial autour de produits du terroir valaisan.

HARCELEMENT ENTRE PAIRS A L'ÉCOLE: DEFINITIONS DANS TOUS SES ETATS

MIREILLE ANSERMET

Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE - IUKB)

PHILIP D. JAFFÉ

Professeur, Directeur, Institut universitaire Kurt Bösch, Sion

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Le harcèlement scolaire, ou en anglais, l'expression «school bullying» regroupe l'ensemble des violences verbales, physiques et psychologiques répétées dans le temps par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre qui se trouve dans l'impossibilité de se défendre. Ces actions négatives comprennent trois caractéristiques (Olweus, 1999):

- l'intention de nuire;
- l'inégalité des forces;
- la répétition dans le temps.

Le harcèlement scolaire, parfois également nommé brimades ou intimidations dans la littérature scientifique française, peut revêtir différentes formes, classées en deux catégories: directe et indirecte. Le harcèlement direct regroupe les agressions perpétrées ouvertement contre la victime. Il s'agit d'agressions physiques, verbales ou psychologiques tel qu'injures, coups, menaces, moqueries, humiliation, vol ou dégradation d'objets personnels, gestes obscènes, attouchements sexuels. Alors que le bullying indirect est plus pernicieux, il agit au niveau relationnel et est caractérisé par l'exclusion d'un groupe ou d'une activité voire par l'isolement social (Olweus, 1999).

Le harcèlement entre pairs à l'école est un phénomène spécifique appartenant au large sujet de la violence à l'école. Il est apparu comme sujet d'étude au début des années 1970 dans les pays scandinaves. Suite au suicide de trois garçons en Norvège, victime de «bullying», Dan Olweus² a été le premier à mener une enquête nationale et à inspirer une campagne anti-bullying en 1983. Au milieu des années 1980, ce sont également des suicides d'enfants, fortement médiatisés,

² Que nous avons eu l'honneur de côtoyer durant ce colloque.

qui firent prendre conscience au Japon de l'importance d'un phénomène similaire nommé «ijime» (Smith et Morita, 1999). L'Angleterre, l'Irlande, les Etats-Unis, le Canada, les Pays-Bas et l'Australie se sont également intéressés à la problématique du bullying au cours des années 1980-1990 (Olweus, 1999; Smith et Morita, 1999). Dans son étude sur la violence envers les jeunes, Pinheiro (2006) évoque le bullying comme un phénomène mondial.

Le phénomène du harcèlement connaît une extension avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qu'on appelle cyberharcèlement ou cyberbullying en anglais. Il s'agit par exemple de diffusion de rumeurs sur des chats, blogs ou sites communautaires, ou de création de montages vidéo humiliants mettant en scène leurs victimes diffusées ensuite sur Internet ou les téléphones mobiles. L'anonymat du cyberharcèlement et l'absence de victimes font tomber les barrières morales et augmentent le sentiment de puissance. Le pouvoir de diffusion d'Internet rend les cyberharcèlements d'autant plus dévastateurs. Dans les pays anglophones, le cyberbullying est un sujet très médiatisé. Peu abordé en Suisse, il est pourtant en augmentation selon la Prévention suisse de la criminalité (Conseil Fédéral, 2009).

Quelles caractéristiques pour quels acteurs?

Les différents protagonistes retrouvés dans les situations de harcèlement scolaire sont les victimes dites passives, les victimes dites agressives, les agresseurs et les spectateurs. Il s'agit ici de définir les caractéristiques des auteurs et des victimes d'actes de bullying et les facteurs de risque personnels et environnementaux qui contribuent à ce phénomène. Lorsque l'on parle du phénomène de harcèlement scolaire, les victimes autant que les agresseurs sont souvent considérés comme manquant d'habilités sociales; les victimes en raison de leur manque d'intégration et le fait que leurs pairs les rejettent et les négligent et les agresseurs en raison de leur attitude agressive.

D'après Olweus (1999, p.37), «(L)es victimes types sont plus angoissées et souffrent d'un manque de confiance plus grand que l'ensemble des élèves. De plus, ce sont des élèves timides, sensibles et calmes». Ce sont des enfants qui peuvent généralement être qualifiés de «faibles», qui se mettent facilement à pleurer lorsque les autres les embêtent et se renferment sur eux-mêmes. Ils souffrent d'un sentiment d'infériorité et vont avoir une image négative d'eux-mêmes et de leur situation. A l'école, les victimes de harcèlement sont peu populaires auprès de leurs pairs, souvent seules et sans personne pour les soutenir et les défendre (Olweus, 1999). Il est difficile de déterminer si les victimes sont isolées par choix ou non (Perren et Alsaker, 2006). Smith (2001) met en exergue que les enfants en situation de handicap ou avec des besoins spécifiques ainsi que l'orientation sexuelle à l'adolescence sont des facteurs de

risque supplémentaires de victimisation. De même, les enfants d'origine étrangère sont plus à risque d'insultes racistes et donc de harcèlement scolaire (Smith, 2001). Par ailleurs, le mode d'éducation et l'environnement familial jouent un rôle important (Olweus, 1999). En effet, un environnement familial surprotecteur ou replié sur soi ne va pas permettre à l'enfant de développer son assertivité et son indépendance, des situations générant des facteurs de risques détectés chez les victimes de harcèlement scolaire (Smith, 2001).

Les victimes dites provocantes ou agressives ont, quant à elles, un mode de réaction angoissé et agressif en même temps. Ce sont des élèves qui ont souvent des problèmes d'attention et de concentration et qui peuvent irriter ou créer des tensions autour d'eux. Leur comportement provoquerait d'autres élèves et le harcèlement viendrait des réactions négatives des autres élèves de la classe (Olweus, 1999; Smith, 2001). Les victimes provocantes sont donc plus actives dans le déclenchement des actes de bullying, sans que cela ne les justifient pour autant. Smith (2001) relève que ces enfants proviennent souvent de familles abusives ou en crise.

Les «agresseurs types» se distinguent des autres «par leur agressivité envers leurs pairs» ainsi qu'envers les adultes, que cela soit à l'encontre de leurs parents ou de leurs enseignants (Olweus, 1999, p. 39). Ils se caractérisent par leur impulsivité et leur besoin de domination. Ils éprouvent très peu d'empathie envers les autres, et plus particulièrement, envers leurs victimes. Les jeunes qui vont avoir tendance à harceler les autres élèves sont ceux qui ont un niveau très bas d'autocontrôle de leurs émotions et frustrations ainsi qu'une attitude positive face à la violence (Olweus, 1999). Ce sont des enfants qui savent faire preuve d'assertivité, imposer leurs idées, se faire obéir et respecter (Perren et Alsaker, 2006). Olweus (1999, p.40) relève, à partir de résultats empiriques, qu'il existe trois motifs déterminant le comportement des agresseurs: un grand besoin de pouvoir et de domination, un certain degré d'hostilité face à leur milieu et une «composante de bénéfice» que cela soit en terme de gains physiques (argent, valeur) ou psychologiques (prestige). Contrairement à ce qui est répandu par les psychologues et les psychiatres, les individus dotés d'un type de comportement agressif et brutal ne sont pas tous des angoissés «cachés» et ne souffrent pas forcément d'un manque de confiance et d'amour propre (Olweus, 1999). Il s'agit plutôt d'enfants qui ont manqué d'amour et d'attention de leurs parents et qui ont reçu une éducation trop laxiste avec des règles inconsistantes. Ce sont des enfants à qui les limites n'ont pas clairement été inculquées et dont les transgressions et attitudes agressives n'ont pas été suffisamment cadrées (Olweus, 1999; Smith, 2001). De plus, le recours aux châtiments corporels et autres méthodes éducatives traumatisantes est également un facteur de risque pouvant rendre l'enfant agresseur à son tour, la violence engendrant la violence

(Olweus, 1999), de même, si un climat de violence au niveau familial se fait sentir (Smith, 2001).

Des différences de genre ont été constatées; les victimes garçons sont plus faibles physiquement que leurs agresseurs et les garçons sont davantage victimes d'agressions physiques. Les filles, quant à elles, sont plus souvent la cible d'agressions psychologiques. Par ailleurs, les agressions physiques diminuent avec l'âge des élèves (Olweus, 1999). L'étude de Perren et Alsaker (2006) montre que le harcèlement commence déjà à l'école infantine et que les rôles victime/agresseur ont tendance à se figer dans la durée. Il est donc primordial de commencer la prévention rapidement.

Il faut également prendre en compte la dynamique de groupe. En effet, les actes de bullying commis en bande tendent à diminuer la responsabilité individuelle, ce qui va conduire à une diminution du sentiment de culpabilité individuelle également (Lucia, 2011). De plus, avec le temps, la perception de la victime va changer. «Suite aux assauts et aux insultes répétées, la victime finit par être perçue comme une personne sans valeur qui demande presque à être battue et qui mérite d'être harcelée» selon Olweus (1999, p.47). Cela explique que des enfants d'ordinaire «gentils», non agressifs, puissent être impliqués dans des actes d'intimidation. Il est certain que les enfants qui manquent de confiance en eux et d'autonomie auront plus tendance à suivre les mouvements de groupe même s'ils sont contraires aux règles sociales (Olweus, 1999). Souvent, les spectateurs n'interviennent pas par peur de perdre leur statut dans le groupe ou de devenir eux-mêmes des victimes (Debarbieux, 2008).

Quelles sont les conséquences du harcèlement scolaire?

Pour les victimes, les conséquences se retrouvent sous formes de troubles internalisés pouvant être d'ordre physique, psychologique ou psychosomatique. Le plus fréquemment, cela se traduit par de l'anxiété, de la dépression et une faible estime de soi. Au niveau scolaire, il y a un risque de fléchissement voire d'échec, et l'anxiété peut amener à la phobie scolaire. Au niveau physique et psychologique, cela peut se traduire par des maux d'ordre psychosomatique, des troubles alimentaires, de l'humeur, un sentiment d'impuissance, l'isolement, un sentiment de honte, de l'automutilation, de la dépression pouvant parfois mener jusqu'au suicide (Debarbieux, 2008; Olweus, 1999, Pinheiro, 2006; Smith, 2001). Un enfant harcelé dans son enfance a quatre fois plus de risques de commettre une tentative de suicide à l'adolescence. Ces effets se retrouvent à long terme puisqu'on retrouve chez les adultes ayant été harcelés dans leur enfance une tendance à la victimisation, une faible estime de soi et des tendances dépressives (Debarbieux, 2008; Olweus, 1999; Smith, 2001). Par ailleurs, les jeunes qui ont commis des tueries dans leur école ont tous été

victimes de harcèlement et souhaitaient en quelque sorte se venger de ce qu'ils avaient subi (Debarbieux, 2008).

Les auteurs de harcèlement présentent généralement «un type de comportement plus antisocial et délinquant (contraire à l'ordre public)» (Olweus, 1999, p.41). S'ils ne sont pas freinés, à long terme, ils auront tendance à développer un sentiment d'impunité et de toute puissance. Il existe donc un risque qu'ils développent encore plus de comportements antisociaux, criminels et toxicodépendants (Olweus, 1999). De plus, ils ont davantage de difficultés à développer des relations humaines positives à l'âge adulte. Une continuité dans les comportements agressifs est constatée, le fait de harceler ses pairs à l'école s'est révélé être un indicateur futur de violence sexuelle, conjugale et intrafamiliale (Olweus, 1999).

Sur un plan plus large, le bullying a des répercussions sur le climat scolaire puisque cela peut générer un climat de peur et d'impunité au sein de l'école. Or, les apprentissages scolaires et le développement psychosocial des élèves sont tributaires de la qualité du climat scolaire (Janosz, Georges et Parent, 1998). En effet, les élèves ont besoin d'un environnement quotidien sûr, prévisible et constant pour se concentrer sur leurs tâches scolaires. Ce seront bien entendu les élèves à risques, non soutenus et valorisés par leur famille et plus fragiles psychologiquement qui seront le plus pénalisés par un climat scolaire délétère (Janosz et al., 1998). Un taux d'échec et d'abandon scolaire plus élevé a été observé dans les écoles où le harcèlement entre pairs s'opérait (Debarbieux, 2008; Olweus, 1999; Lucia, 2011).

Des interventions efficaces sont requises

Aux Etats-Unis, en janvier 2010, l'histoire d'une adolescente de 15 ans victime de bullying et qui s'est suicidée a défrayé la chronique. Six adolescents ont été reconnus coupables entre autre de violation des droits de l'Homme et de harcèlement criminel. Cette histoire, couplée avec celle d'un enfant de 11 ans l'année précédente, a amené à une loi spécifique et détaillée anti-bullying dans l'état du Massachussetts (Commonwealth of Massachusetts, 2012). Cette loi représente une grande avancée en la matière. Elle interdit toute action qui pourrait causer un préjudice moral ou physique à un étudiant, y compris les messages et moqueries sur Internet. En outre et surtout, elle impose à chaque employé de l'école, y compris les concierges ou encore les employés de cafétéria, de dénoncer les incidents d'intimidation présumés, et au directeur d'enquêter sur ces cas. Une campagne de prévention et un plan d'action doivent être élaborés ainsi que des programmes de formation continue pour l'ensemble des professionnels dans les écoles; des dispositions spécifiques pour les parents afin qu'ils soient partenaires dans cette lutte et des programmes d'enseignement

pour développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants dès les classes enfantines.

Les coûts psycho-sociaux liés au bullying sont importants, il s'agit donc d'un problème de santé publique auquel il faut répondre par des programmes de prévention adaptés et efficaces (Strabstein et al., 2008). Selon certains auteurs (Strabstein et al., 2008), il est indispensable d'élaborer des lois anti-bullying qui s'appliquent en milieu scolaire. Celles-ci auront pour but de définir le harcèlement scolaire, en y associant les conséquences au niveau de la santé, et de le punir, en exposant les conséquences à une telle conduite. Ainsi, une base commune servira à prévenir, déceler et combattre le harcèlement entre pairs à l'école. La relative impuissance de la victime nécessite une intervention extérieure (Smith, 2001). Une condamnation claire suivie de sanctions contre les auteurs de harcèlement est primordiale à la lutte contre l'impunité et la toute puissance des agresseurs qui pourrait s'étendre à d'autres sphères que l'école. De même, la reconnaissance du statut de victimes et la protection de celles-ci va leur permettre de ne pas se culpabiliser et sortir de leur victimisation. L'école a donc le devoir, comme les parents, d'être garant du contrôle social et de la protection en son sein. Il s'agit d'un droit démocratique fondamental élémentaire de tout élève que de pouvoir apprendre dans un environnement sûr et un climat scolaire bienveillant (Olweus, 1999; Smith, 2001).

Références bibliographiques

- Conseil fédéral. (2009). *Les jeunes et la violence. Pour une prévention efficace dans la famille, l'école, l'espace social et les médias*. Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats Leuthard (03.3298) du 17 juin 2003, Amherd (06.3646) du 6 décembre 2006 et Galladé (07.3665) du 4 octobre 2007.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France: Odile Jacob.
- Dewulf, M.-C. et Stihart, C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 8(2), 95-100.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Lucia, S. (2011). Le bullying, un comportement agressif en milieu scolaire. Dans D. Curchaud-Rueti, P.-A. Doudin, L. Lafortune, et N. Lafranchise (dir.). *La santé psychosociale des élèves* (p.126-146). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Massachusetts Senate. (2010). *Chapter 92: An act relative to bullying in schools*. 188th General Court Commonwealth of Massachusetts. Boston, MA: Massachusetts Senate. Récupéré le 5 mars 2011 du site: www.malegislature.gov/Laws/SessionLaws/Acts/2010/Chapter92
- Olweus, D. (1999). *Violence entre élèves, harcèlement et brutalité, les faits, les solutions*. Paris, France: ESF.
- Perren, S. et Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*. Genève, Suisse: Etude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants.
- Smith, P. K. (2001). Le harcèlement à l'école et comment le prévenir. Dans E. Debarbieux (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques* (p. 133-146). Issy-les-Moulineau, France: ESF.
- Smith, P. K. et Morita, Y. (1999). Introduction. Dans P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. T. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (p. 250-263). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Strabstein, J. C., Berkman, B. E. et Pyntikova, E. (2008). Antibullying Legislation: A Public Health Perspective. *Journal of Adolescent Health*, 42, 11-20.

A NEW LOOK AT CYBERBULLYING

DAN OLWEUS

Professor Emeritus, University of Bergen, Norway

Over the past five or six years, newspapers, the popular press, and the research community as well as educators and parents have paid a good deal of concerned attention to a new form of bullying among school children and youth, usually named cyberbullying or electronic bullying. The general picture created in the media is that bullying with electronic means such as mobile/cell phones or the internet is very frequent and that this form of bullying is very difficult for adults to discover and to counteract, creating a feeling of powerlessness.

In this presentation, it is argued that the media picture in several ways is greatly exaggerated and also that there may be some relatively simple means that schools can use to counteract and further reduce the frequency of this new problem.

The empirical bases for these conclusions are two large-scale self-report studies: one of some 65 000 students in grades 3 to 12 from all over the US, surveyed in 2007. The second sample consists of a total 440 000 students in the same grades and is made up of four consecutive cohorts of students surveyed in connection with (before) the introduction of the Olweus Bullying Prevention Program in the period from 2007 to 2010. The students were administered a well-established bullying questionnaire with good psychometric properties (the Revised Olweus Bullying Questionnaire; Olweus, 1996; Solberg & Olweus, 2003). A more detailed presentation of this research and associated arguments can be found in Olweus (2012a, 2012b).

Many studies have measured cyberbullying “in isolation”, that is without concurrently measuring “traditional” forms of bullying such as verbal, physical and indirect bullying (Olweus, 1993). However, in order to get meaningful and comparable estimates of cyberbullying and traditional bullying it is necessary first to provide the students with a clear general definition of bullying and then to measure the various forms using the same response format.

Using such a design, a key finding from the present empirical studies is that cyberbullying is clearly a low-frequent phenomenon, both with regard to being bullied and bullying other students. For example, while the percentage of being

verbally bullied was 16.2, only 4.3 percent reported being cyber bullied with the same frequency - that is "2 or 3 times a month". Some 9.0 percent of the students bullied other students, whereas the percentage of cyberbullying students was 2.7 percent. There is no doubt that many more students were involved in traditional forms of bullying than in cyberbullying, typically by a factor of three or four in various age and gender subgroups. Nor is there about the fact that more girls than boys were active in bullying others. Importantly, almost 90 percent of students who had been exposed to cyberbullying were also bullied in traditional ways. The same degree of strong overlap was found for bullying others. These results suggest that the new electronic means had created few new victims and bullies, the overwhelming majority of them were also involved in traditional forms of bullying. These results also suggest that many, probably most, instances of cyberbullying originated at school.

There are some clearly unfortunate consequences of the fact that the general picture created in the media and elsewhere is far from the reality emerging from this large-scale study.

First, such a portrayal is likely to generate a lot of unnecessary anxiety and tension among parents and maybe teachers and students. It may also generate a feeling of power- and helplessness among adults in the face of the presumably "huge" digital bullying problem.

Second, such a description of reality is likely to result in an unfortunate shift in focus of the anti-bullying work, if digital bullying is seen as the key to the bullying problem in schools. This would probably also result in funnelling a lot of resources in a "wrong" direction while traditional bullying -which is clearly the most prevalent problem- would be correspondingly down prioritized.

At the same time, it will be emphasized that cyberbullying must be taken seriously too, in particular since some selected forms of such bullying -such as having a painful or embarrassing video or picture posted- may have very negative consequences. Although current effective anti-bullying programs are also likely to reduce cyberbullying (e.g., Olweus & Limber, 2010; Ttofi & Farrington, 2009, 2011), there is a need for additional countermeasures with a special focus on this specific form of bullying (e.g., Kowalsky, Limber & Agatston, 2007).

Technological experts tell us that in most cases, it is quite possible, although maybe somewhat time consuming, to disclose the sender(s) of a negative bullying message by electronic means. Accordingly, in our view, the best measure an individual school or community can take in counteracting and preventing digital bullying is to invest time and technical competence in

disclosing thoroughly some cases of digital bullying - and then communicate clearly (but anonymously) the results to the students. This will increase the perceived risk of disclosure and will very likely be able to reduce further the relatively low prevalence of digital bullying.

References

- Kowalski, R.M., Limber, S.P., & Agatston, P.W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2012a). Invited discussion paper. Cyber bullying: An overrated phenomenon. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 520-538.
- Olweus, D. (2012b). Commentary. Comments on cyberbullying article: A rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 559-568.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). New York, NY: Routledge.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*(1), 13-24.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

ENQUÊTE SUISSE SUR LE HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS DANS LES ÉCOLES VALAISANNES

Une enquête de prévalence portant sur plus de 4 000 élèves valaisans de 5^e et 6^e primaire³

CLAIRE PIGUET

Cheffe du projet de recherche

Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE - IUKB)

ZOE MOODY

Professeure de sciences de l'éducation à la HEP-VS

Responsable scientifique du projet de recherche pour la HEP-VS

Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE - IUKB)

CORINNA BUMANN

Professeure de sociologie à la HEP-VS

Coordinatrice du projet de recherche pour le Haut-Valais

1. Introduction

Quantifier la prévalence d'un phénomène est essentiel pour pouvoir agir, intervenir et prévenir. Le canton du Valais ne disposait jusqu'en 2012 d'aucune statistique fiable offrant ces leviers d'action pour lutter contre la violence à l'école, qui faisait l'objet de plusieurs interpellations politiques et professionnelles en raison de son augmentation perçue. Afin de pallier ce manque d'une part et de contribuer à la production de connaissances sur les conditions de scolarisation dans les zones périphériques voire rurales de la Suisse d'autre part, une vaste enquête de prévalence a été menée auprès de plus de 4 000 élèves valaisans en 5^e et 6^e année primaire (10-13 ans). Basée sur un

³ Equipe de recherche composée de: Philip D. Jaffé, Zoé Moody, Claire Piguët, Corinna Bumann, Sybille Bochatay, Réveline Dorsaz, Stéphanie Geiser et Carole Barby

protocole de recherche et un questionnaire déjà éprouvés au niveau international par Debarbieux et son équipe de l'Observatoire International de la Violence à l'école (2011), l'enquête a été pilotée par l'Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB) et la Haute Ecole pédagogique du Valais (HEP-VS), avec le soutien actif du Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport du canton du Valais. L'étude s'est déroulée dans l'ensemble du canton, mobilisant une équipe interdisciplinaire de huit chercheurs⁴ qui ont couvert la totalité du territoire alpin valaisan.

Donnant la parole à plus de la moitié des élèves des degrés concernés par l'enquête, celle-ci révèle la présence significative de victimations entre pairs, qui touchent 5 à 10% des élèves interrogés, selon le type de harcèlement (Jaffé, Moody, Piguet et Bumann, 2012). Ces chiffres⁵ placent le Valais au cœur de la fourchette établie sur un plan international -5 à 15% d'enfants victimes de harcèlement par des pairs à l'école- soulignant les efforts à fournir pour permettre à ces élèves de traverser leur scolarité en confiance. Leur ancrage dans la partie inférieure de cette constante vient toutefois confirmer les dires d'une grande majorité des élèves qui affirment se sentir bien voire très bien à l'école. Une différence notable entre les parties francophone et germanophone en matière de prévalence de harcèlement questionne le rôle des cultures scolaires et une faible victimation dans les classes multi-degrés offre des perspectives d'action intéressantes.

2. Le harcèlement entre pairs

Comme le soulignent Ansermet et Jaffé (2013), il n'existe pas de définition simple du harcèlement entre pairs en contexte scolaire. Dans les faits, il peut même être peu aisé de distinguer le harcèlement à proprement parler des micro-violences, des incivilités ou des bagarres qui sont fréquemment perpétrées entre camarades dans les établissements scolaires. En effet, les processus complexes de socialisation induisent d'une part l'investissement dans des relations d'amitié (intégration), et d'autre part des épisodes d'affirmation de soi et de confrontation au groupe (individuation) qui débouchent parfois sur des chamailleries voire des disputes. Ces éléments qui font partie intégrante de la vie à l'école doivent être différenciés de la définition opérationnelle utilisée dans le cadre de cette étude du harcèlement entre élèves. Trois critères permettent d'opérer cette différenciation: (a) la répétition dans le temps, soit la répétitivité des actes et sa prolongation dans le temps; (b) l'intention de nuire; et (c) la relation

⁴ Le masculin est utilisé ici dans le but unique d'alléger le texte et concerne aussi bien les hommes que les femmes sans discrimination aucune. La composition de l'équipe de recherche est détaillée sur le site internet du projet www.iukb.ch/hepale

⁵ Les données statistiques de la recherche exploitées dans le cadre de cette contribution sont issues de l'analyse réalisée par le Dr Paul Ruppen (HEPVS) que nous remercions vivement pour sa collaboration.

asymétrique entre la victime et l'auteur ou les auteurs (Olweus, 1999; voir aussi Debarbieux, 1996, 2008, 2011; Smith et Sharp, 1992).

Conséquences

Depuis plusieurs années, la recherche portant sur les conséquences du harcèlement entre pairs en montre l'importance et la sévérité sur plusieurs aspects de la vie des enfants. L'impact de ce phénomène se mesure tant sur le plan des apprentissages, que sur celui de la santé mentale ou de la sécurité publique pour les victimes, les auteurs voire même les témoins (cf. Figure 1).

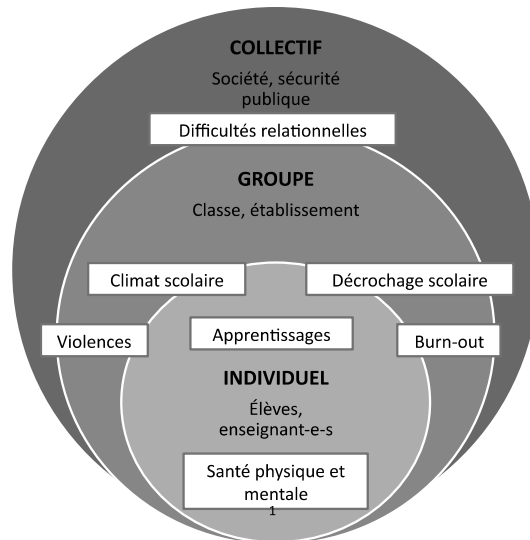


Figure 1: Conséquences du harcèlement entre pairs aux niveaux individuel et collectif (mésos et macro).

D'un point de vue psychologique, le harcèlement scolaire peut amener l'enfant à une perte de confiance en soi, une mauvaise estime de soi, une honte de soi, ou un isolement (renforcement de la désignation) (Debarbieux, 2008; Giraud, 2011). Les victimes sont à risque de développer des symptômes d'anxiété, de dépression et 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 soi (Olweus, 1999; Smith, 2001). Le harcèlement a ainsi été identifié comme l'un des facteurs de stress les plus fortement associés aux comportements suicidaires chez les adolescents (Pinheiro, 2006). Le métabolisme et les défenses immunitaires des victimes de harcèlement sont aussi affectés. Celles-ci, de même que les témoins, peuvent souffrir de divers symptômes tels que des vomissements, évanouissements,

maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie, etc., voire même d'un arrêt de croissance.

Les conséquences du harcèlement ne se mesurent pas seulement sur un plan individuel. Elles affectent également les sphères relationnelles et scolaires. Une oppression continue exercée par un groupe ou un seul individu en position de force peut amener l'élève victime à des conduites auto-violentes ou à des éruptions de violence vis-à-vis d'autrui. Les massacres scolaires (*school shootings*) sont d'ailleurs fréquemment commis par des élèves qui sont ou ont été victimes de harcèlement par leurs pairs. Ainsi, le harcèlement entre élèves nuit au climat scolaire et freine les apprentissages de l'enfant harcelé et de ses camarades de classe (Debarbieux, 2011; Janosz, Georges et Parent, 1998).

Il a été prouvé que l'oppression quotidienne d'élèves induit des troubles de la concentration et de la mémorisation et entraîne une perte d'efficacité ainsi qu'un effondrement des résultats de la victime (voir notamment Blaya, 2003). Dans les cas les plus sévères, le harcèlement conduit à un absentéisme chronique voire au décrochage scolaire (Debarbieux, 2008; Olweus, 1999; Lucia, 2011). Ces conséquences extrêmes peuvent en partie être expliquées par le refus de se rendre à l'école et par la perte de confiance dans l'institution et les enseignants qui ne sanctionnent pas ou peu ces conduites agressives (Debarbieux, 2011). Les enseignants sont également affectés par ces comportements. Nombreux sont ceux qui, impuissants, perdent confiance en leur capacité d'agir, ce qui les mène parfois jusqu'au *burn-out*.

Plusieurs recherches montrent que le fait de harceler ses pairs à l'école est un indicateur de la naissance de conduites antisociales. Les auteurs de violences à l'école se révèlent à l'âge adulte être surreprésentés parmi les auteurs de violence sexuelle, conjugale et intrafamiliale (Olweus, 1978, 1999) et sont plus nombreux à avoir un casier judiciaire ou des problèmes d'addiction ainsi qu'à être sans emploi (Debarbieux, 2011).

3. Enquête valaisanne

L'enquête valaisanne menée par l'IUKB et la HEP-VS avait comme objectif premier d'établir la prévalence du harcèlement entre pairs dans un système scolaire spécifique, celui du canton du Valais, et une zone géographique délimitée, soit le territoire alpin valaisan. Les visées de la recherche étaient toutefois plus larges puisqu'il s'agissait également de fournir aux autorités scolaires des indicateurs fiables et valides sur les particularités du phénomène en Valais, en questionnant des enfants atteignant la fin de leur scolarité au niveau primaire. Il paraissait aussi essentiel de favoriser une prise de conscience effective de la population civile et des politiques à propos de comportements à

risque affectant les enfants, en participant ainsi activement à la promotion des droits de l'enfant de manière appliquée et utile. Cette recherche résolument interdisciplinaire a mis en synergie des spécialistes d'horizons disciplinaires et de champs de compétence différents et complémentaires, à la croisée des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie et de la criminologie. Une dimension transdisciplinaire a par ailleurs été mise en œuvre, au sens où les acteurs de terrain concernés (politiques, enseignants, etc.) ont été impliqués dans le processus de recherche⁶.

Méthode

Les hypothèses de travail configurant l'enquête de prévalence se déclinent en trois volets. Le premier vise à comparer la situation valaisanne aux chiffres établis sur le territoire français par Debarbieux et son équipe (2011); par exemple, le taux global de harcèlement serait en Valais inférieur à celui trouvé en France. Le deuxième porte sur les particularités géopolitiques du canton étudié, qui permettent notamment d'envisager un degré de harcèlement similaire selon les régions linguistiques du canton, alors qu'une différence serait observée entre la plaine et les vallées latérales. Le troisième niveau s'intéresse aux conditions spécifiques influençant la présence plus ou moins marquée du phénomène: les classes à degré unique comporteraient moins de risque de harcèlement pour les élèves que les classes à degrés multiples; la petite taille de l'établissement scolaire générerait un effet protecteur; et le chemin de l'école comporterait davantage de risques de harcèlement que l'enceinte de l'école.

L'échantillon randomisé compte 4 091 élèves de 5^e et 6^e primaire, âgés de 10 à 13 ans. 54 communes et 75 établissements scolaires composés de 217 classes ont été visités par 3 équipes d'enquêteurs universitaires bilingues (français-allemand), préalablement formés et sensibilisés aux situations sensibles. L'enquête a la particularité d'avoir investigué deux régions linguistiques, visité des petits établissements⁷ comme des grands centres scolaires⁸, composés de classes à degré unique comme à degrés multiples. Le nombre de filles (49.1%) ayant participé à l'enquête est proportionnellement égal à celui des garçons (50.9%). *A contrario*, un nombre plus élevé d'établissements scolaires se situent en plaine (69.3%) plutôt que dans les vallées latérales (30.7%). Il faut encore préciser que les plus grands centres scolaires du Valais se trouvent en plaine⁹. Enfin, la répartition des élèves selon les deux régions linguistiques qui

⁶ Sur les définitions des approches inter- et transdisciplinaires voir Darbellay et Paulsen (2008).

⁷ Les petits établissements comportent au maximum une à deux classes comprenant des élèves des degrés étudiés.

⁸ A l'échelle valaisanne, un grand centre scolaire, tel que ceux présents dans la ville de Sion comporte jusqu'à dix classes d'un même degré.

⁹ Les plus grands centres scolaires du Valais sont ceux des villes de Brigue, Sion, Monthey, Martigny et Sierre.

composent le canton du Valais s'élevait à 20.9% pour le Haut-Valais contre 79.1% pour le Valais romand¹⁰.

Comme susmentionné, le questionnaire a largement été inspiré de celui mis sur pied par l'Observatoire international de la violence à l'école¹¹ pour les écoles élémentaires en France. Des modifications ont toutefois été apportées dans le but de l'adapter au vocabulaire régional et au contexte valaisan. Le questionnaire comporte plusieurs modules, portant sur le harcèlement physique, le harcèlement verbal, le harcèlement à caractère sexuel, le climat scolaire et les violences d'appropriation. S'ajoutent aux modules développés dans le questionnaire français, un module relatif aux nouvelles technologies, un autre concernant le chemin de l'école et enfin quatre questions ciblant le niveau socio-économique de l'élève. Dans le cadre et les limites de cette enquête, les questions portant sur les jeux dangereux ont été supprimées et le module genre réduit¹². Les élèves complétaient le questionnaire en 30 minutes en moyenne.

Précautions éthiques

La participation d'enfants à une recherche nécessite l'élaboration et le respect de règles éthiques (voir notamment Morrow et Richards, 1996). Pour ce qui est de la présente étude, celles-ci se déclinent en trois volets (a) information en vue d'une participation éclairée, (b) anonymat et confidentialité et (c) communication des résultats de l'enquête.

Les informations relatives aux visées de l'enquête et des modalités de passation du questionnaire ont été transmises aux parents d'élèves afin d'obtenir leur consentement quant à la participation de leur enfant. Une adresse électronique a été créée pour répondre aux demandes de renseignements complémentaires. En guise d'introduction lors de la passation, le rôle des enquêteurs et le déroulement de la visite étaient expliqués aux élèves, de même que l'objectif principal de la recherche. Des précisions relatives à la constitution du questionnaire étaient également apportées. L'accord explicite des élèves, essentiel à notre démarche participative, a été demandé à deux reprises; en même temps que leurs parents et avant la distribution du questionnaire.

L'anonymat et la confidentialité des données ont été systématiquement respectés notamment grâce à l'agencement de la salle. Durant la passation, des séparations étaient placées entre les élèves afin qu'ils ne puissent pas porter de regards

¹⁰ Il est à souligner que la population du Valais romand représente environ 63% de la population totale du canton contre 37% pour le Haut-Valais.

¹¹ L'observatoire est présenté en annexe 2 (2. Institutions partenaires).

¹² A noter que la question du genre des victimes et des agresseurs a été traitée de manière transversale dans le questionnaire puisqu'il était demandé aux répondants de préciser le sexe de l'auteur ou des auteurs des actes ainsi qu'indiquer leur propre sexe. Pour une analyse détaillée de ces questions voir Moody, Piguet, Barby et Jaffé (sous presse).

indiscrets sur les copies de leurs camarades. Une manipulation délicate des questionnaires, lors de leur restitution et de manière à ce que les enquêteurs ne puissent pas découvrir les réponses de l'enfant instantanément, a complété ce dispositif. Un temps de dialogue et d'échanges était toutefois réservé, toujours hors de la présence de l'enseignant-e, pour garantir un espace de parole aux enfants qui en ressentaient le besoin. Un flyer était distribué afin qu'ils puissent trouver de l'aide si nécessaire.

Un kit pédagogique à l'attention des enseignants a été transmis après le passage des enquêteurs ainsi qu'un compte-rendu des principaux résultats, accompagné d'une version destinée aux élèves. Une plateforme interactive portant sur la thématique a été mise à disposition de tout enseignant intéressé.¹³

4. Premiers résultats

Selon les trois grandes catégories d'hypothèses de travail détaillées ci-dessus et guidant l'analyse des données fournies par les élèves, il est clairement possible d'affirmer que le Valais peut être comparé à la France (a), que les particularités géopolitiques valaisannes ont un impact sur le phénomène du harcèlement entre pairs (b) au même titre que certaines spécificités du système et de l'organisation scolaires (c).

Comparaison franco-suisse

Dans une démarche comparative, les données confirment effectivement que les élèves valaisans sont deux fois moins exposés à des victimations répétées par leurs pairs que les écoliers français; **5 à 10%** des petits Valaisans sont harcelés dans le cadre scolaire contre 10 à 15% des Français. Toutefois, les patterns d'agression sont tout à fait similaires qu'il s'agisse d'élèves français ou valaisans. En effet, le facteur "de moitié" est constant en ce qui concerne tous les types de harcèlement comparés, à savoir physique, verbal et à caractère sexuel. Ainsi, en moyenne **15.4%** d'élèves français disent subir "souvent" ou "très souvent" une forme de harcèlement verbal, contre **8.8%** en Valais. Cette moyenne s'élève à **13.4%** pour le harcèlement physique contre **5.5%** en Valais. Au-delà des chiffres, il est intéressant de noter qu'en Valais comme en France, le climat de classe est très clairement lié au taux de harcèlement mesuré dans l'établissement. Dans les deux pays, tous les types de harcèlement sont fortement corrélés. Un enfant qui se fait régulièrement insulter est nettement plus à risque de se faire fréquemment bousculer ou importuner dans les toilettes et cela quel que soit le pays dans lequel il est scolarisé. Par ailleurs, les élèves dans les régions davantage urbanisées ne sont pas davantage exposés à des risques de victimation, en France comme en Suisse. Les écoles de campagne

¹³ <http://animation.hepvs.ch/harcelement> ou <http://fachberatung.phvs.ch/mobbing>

accueillant relativement peu d'élèves ne constituent donc pas un facteur protecteur, des cas de harcèlement sévères ayant même été signalés dans ce type d'établissement (voir aussi Debarbieux, 2011). Le niveau socio-économique des familles des élèves ne semble pas non plus constituer une variable explicative du taux de harcèlement entre pairs. Par contre, dans les deux pays, le harcèlement entre pairs concerne davantage les garçons, qui sont surreprésentés parmi les victimes comme parmi les auteurs¹⁴.

La comparaison possible entre les deux régions en question est essentielle pour mieux comprendre et prévenir le phénomène. Les similitudes et différences sont de précieux indicateurs pour identifier les facteurs explicatifs d'une présence plus ou moins marquée de cas de harcèlement. Les méthodes employées et les résultats obtenus dans chaque pays permettent d'envisager de manière optimiste cette comparaison, qui laisse entrevoir un rôle prépondérant du système scolaire en vigueur et du rôle de l'enseignant dans la gestion des situations problématiques entre élèves.

Particularités géopolitiques valaisannes

Des différences significatives de taux de harcèlement entre élèves sont observées entre les deux régions linguistiques du canton, infirmant l'une des hypothèses de départ. Le système scolaire étant harmonisé sur la totalité du canton au même titre que la formation des enseignants, la première explication avancée est celle du caractère moins urbanisé du Haut-Valais: les villes étant moins peuplées et passablement de villages se trouvant dans des vallées latérales. Pourtant, l'étude de la zone en particulier comme de la totalité du canton va à l'encontre de cette affirmation puisqu'aucune différence significative ne peut être notée entre les taux de harcèlement mesurés en plaine ou dans les vallées latérales¹⁵. Par ailleurs et comme détaillé ci-après, les petits établissements ne constituent pas un facteur protecteur. Au su de l'association forte entre le climat de classe et du harcèlement entre élèves, il semble probable que des différences d'ordre culturel soient davantage en mesure d'éclairer cette situation.

En effet, des approches pédagogiques particulièrement cadrantes, laissant toutefois aux élèves une liberté importante afin de favoriser leur développement selon leur plein potentiel, et caractéristiques de la culture pédagogique germanophone, pourraient être à l'origine d'une meilleure socialisation des

¹⁴ Sur les aspects genrés du harcèlement entre pairs dans le cadre de cette enquête voir en particulier Moody et al. (sous presse) et plus largement le numéro spécial sur le harcèlement entre pairs *Violence de genre, violences sexistes à l'école: mesurer, comprendre, prévenir* coordonné par Debarbieux et Joing (sous presse).

¹⁵ Ceci n'est toutefois pas le cas pour le cyberharcèlement qui, malgré le fait qu'il concerne relativement peu d'élèves, est davantage marqué en plaine que dans les vallées latérales. Des facteurs socio-économiques ou liés à l'utilisation importante des réseaux sociaux pourraient être à l'origine de cette disparité. Au sujet du harcèlement voir la contribution de Olweus au présent ouvrage.

élèves, dont l'individualité serait davantage reconnue. A l'inverse, la discipline francophone, valorisée dans une école insistant plus sur l'instruction que sur les aspects liés à l'éducation (voir notamment Dussap-Köhler, 2002), serait peut-être moins propice à l'émergence de valeurs telles que la tolérance, le respect et la non-discrimination et au développement du "vivre-ensemble". Le système scolaire valaisan, produit hybride de ces deux cultures et dont le texte légal de base donne pour mission générale à l'école "de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse" (Loi sur l'instruction publique [LIP], 1962, art. 3), reste peut-être empreint des deux traditions différentes sur le plan des pratiques pédagogiques.

Facteurs protecteurs

Le climat de classe et d'établissement sont comme susmentionné associés avec tous les types de harcèlement, en Valais comme dans la majorité des régions enquêtées (voir notamment Blaya, 2003; Debarbieux, 2011; Smith, 2001). Moins les élèves font état de cas de victimations répétées, meilleur ils jugent le climat scolaire. Le fait que le climat scolaire valaisan puisse être qualifié de bon voire de très bon -**près de 95%** des élèves valaisans disent se sentir bien dans leur école et entretenir une bonne, voire un très bonne relation avec leur enseignant- permet en partie d'expliquer le fait que les élèves déclarent moins de violences fréquentes que les écoliers français du même âge. Un élément venant renforcer le faisceau d'indicateurs confirmant cette hypothèse est que les jeunes valaisans sont passablement exposés à des violences variées durant les déplacements entre le domicile et l'école, soit en dehors du cadre scolaire à strictement parler.

En effet, le chemin de l'école est déclaré être un espace-temps particulièrement à risque en matière de harcèlement entre enfants en Valais. Le fait que ce déplacement soit réalisé en transports publics ou par ses propres moyens (à pied ou à vélo) n'influe pas de manière significative ce constat. Ainsi, **27,6%** des enfants rapportent avoir été insultés et/ou frappés une ou plusieurs fois sur le chemin de l'école durant l'année scolaire 2011-2012. Parmi eux, **62,6%** affirment que cela s'est produit lorsqu'ils effectuaient ce déplacement à pied ou à vélo. Le chemin de l'école apparaît donc clairement comme un espace de vulnérabilité pour les écoliers, sur lequel le climat de classe ou d'établissement n'a plus une influence aussi marquée. Cette zone d'ombre, à l'interstice des sphères familiale et scolaire, mérite un examen attentif par tous les acteurs concernés, dont les autorités scolaires, les responsables municipaux et les parents¹⁶.

¹⁶ Le canton du Valais cherchant à répartir de manière différente les responsabilités des parents et de l'école, une meilleure connaissance du chemin de l'école est particulièrement importante pour parvenir à faire cela en tenant compte de la réalité de terrain. Une recherche portant sur cette question précise et issue du même pôle de collaborateurs est en court de préparation.

Un facteur protecteur identifié dans cette étude vient confirmer les réflexions de pédagogues progressistes du XX^e siècle, tels Freinet et Oury, à l'aide de données chiffrées statistiquement significatives et représentatives. Les classes à degrés multiples, qui représentent 36 des 217 classes visitées, semblent en effet jouer un rôle protecteur puisqu'elles présentent un taux de victimation significativement inférieur à la moyenne. Ainsi, les pratiques pédagogiques à l'honneur dans les classes à degrés multiples et développées dans le cadre de l'éducation progressive -à l'instar de celles proposées par les pédagogies coopérative et institutionnelle¹⁷- semblent prendre le pas sur les éventuelles relations asymétriques qui pourraient émerger en raison des différences d'âge ou d'avancement scolaire¹⁸.

Ces pédagogies qui mettent l'accent sur la coopération entre élèves, la capacité des apprenants à être des acteurs de leur scolarité et leur participation dans l'institution scolaire, par le conseil de classe ou d'établissement par exemple, ont un impact sur le "vivre ensemble" et le climat d'établissement. Les relations entre élèves sont ainsi pacifiées par le fonctionnement démocratique de l'institution ainsi que par le fait d'avoir une certaine emprise sur celle-ci. Ce dernier point paraît être un levier particulièrement intéressant puisque respecter les droits des enfants -en les reconnaissant comme des sujets et en leur donnant un pouvoir d'action sur le milieu dans lequel ils évoluent- équivaut à leur offrir des alternatives à la violence, qui constitue parfois la seule réponse possible dans un monde sur lequel l'individu n'a pas d'influence.

5. Enjeux et perspectives

L'enquête de prévalence menée en Valais permet de connaître le degré de victimation des élèves dans le cadre scolaire et dans ses prolongements (chemin de l'école, cyberspace, etc.). Tel que précédemment relevé, ces taux n'atteignent pas des proportions alarmantes, mais il convient de ne pas tomber dans un immobilisme satisfait (voir aussi Debarbieux, Jaffé et Moody, 2012; Lovey, 2013). Bien que les écoliers valaisans victimisent moins leurs camarades que leurs homologues français par exemple, il n'en demeure pas moins qu'un à deux élèves par classe souffrent d'attaques personnelles quotidiennes et oppressantes qui entravent le bon déroulement de leur scolarité. Il s'agit

¹⁷ Pour une définition de la pédagogie coopérative voir notamment Rouiller et Howden (2010) et pour les fondements de la pédagogie institutionnelle consulter Imbert (1998).

¹⁸ A noter que la taille du groupe-classe, qui pourrait *a priori* influencer cet état de fait si ces classes à degrés multiples étaient à faible effectif -afin de ne pas surcharger l'enseignant-e en fonction ou en raison d'un petit nombre d'enfants dans un village par exemple- n'entre pas non plus en ligne de compte. Effectivement, si la classe multi-dégrés 4-5-6 P du village de Finhaut ne comptait que 9 élèves, celle de Betten en recueillait 25. Les écoliers de 5 et 6 P des villages de Sembrancher, Hérémenche, Grächen et Fisch fréquentaient également des classes de plus de 20 élèves.

également de prendre en compte que l'enquête ciblait des élèves de 10 à 13 ans, tandis que la majorité des recherches menées au niveau international concerne des adolescents. Il y a donc fort à parier que la victimation soit plus importante pour les élèves des cycles d'orientation valaisans. Au su des conséquences dramatiques que peuvent avoir ces actes pour les victimes, les auteurs, les témoins et les enseignants, il paraît primordial d'entamer sur cette base et dès à présent une réflexion pour ne pas laisser la situation s'aggraver ou même stagner.

Ces chiffres, rapportés à l'échelle du nombre d'écoliers valaisans, deviennent par ailleurs les témoins d'un échec certain du système scolaire qui porte ainsi atteinte aux droits des élèves reconnus dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989). Une analyse détaillée des conséquences du harcèlement entre pairs met en évidence le fait que plusieurs de ces droits sont bafoués en cas de violences à l'école. Ces situations sont clairement incompatibles avec la mise en œuvre de conditions d'apprentissage efficaces et contraires à la visée des droits: favoriser le développement harmonieux des enfants (Zermatten, Jaffé et Moody, 2012). Les facteurs protecteurs identifiés dans cette recherche paraissent en grande partie être liés à la pédagogie en vigueur et non pas à des éléments contre lesquels les politiques et les enseignants peuvent difficilement lutter à court terme (taille des établissements, niveau socio-économiques des familles, urbanisation, etc.). Des actions prenant en compte cet état de fait peuvent donc être menées à un niveau local et à court terme afin de permettre à tous les acteurs du système de sortir gagnants du passage des enfants sur les bancs de l'école.

Références bibliographiques

- Ansermet, M. et Jaffé, Ph. D. (2013). Harcèlement entre pairs: Définition dans tous ses états. Dans le présent ouvrage, Ph.D. Jaffé, C. Piguët, Z. Moody et J. Zermatten (dir.), *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école*.
- Blaya, C. et Hayden, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école: processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement-Ministère de l'Education Nationale. Bordeaux, France: Observatoire européen de la violence scolaire. Récupéré le 12 mars 2012 du site www.crpve91.fr/_Admin_PMB/opac_css/doc_num.php?explnum_id=40
- Darbella, F. et Paulsen, T. (2008). Le défi de l'inter- et transdisciplinarité: enjeux et fondements théoriques. Dans F. Darbella et T. Paulsen, *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité concepts, méthodes et pratiques innovantes dans*

- l'enseignement et la recherche* (p. 1-14). Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. Etat des lieux*. Paris, France: ESF.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France: Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux...Enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Bordeaux, France: Observatoire International de la Violence à l'école pour UNICEF France.
- Debarbieux, E., Jaffé, Ph.D. et Moody, Z. (2012). Comparaison Franco-valaisanne. *Résonances*, 2, 10-11.
- Dussap-Köhler, A. (2002). *L'école primaire en France et en Allemagne: quelles valeurs? Regards croisés*. Office franco-allemand pour la Jeunesse. Récupéré le 12 mars 2012 du site www.tele-tandem.org/doclies/annedussapregards/annedussapregards.html
- Giraud, C. (2011). En finir avec le harcèlement à l'école, 10% des élèves vont à l'école la peur au ventre. *Non-Violence Actualité*, 316, 10-11.
- Imbert, F. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris, France: ESF.
- Jaffé, Ph.D., Moody, Z., Piguët, C. et Bumann, C. (2012). Résultats de l'enquête valaisanne IUKB et HEPVS sur le harcèlement entre pairs. *Résonances*, 2, 8-9.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27 (2), 285-306.
- Loi sur l'instruction publique du canton du Valais [LIP]*. (1962, 4 juillet). 400.1.
- Lovey, J.-F. (2013). Une île de fraternité? Dans le présent ouvrage, Ph.D. Jaffé, C. Piguët, Z. Moody et J. Zermatten (dir.), *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école*.
- Lucia, S. (2011). Le bullying, un comportement agressif en milieu scolaire. Dans D. Curchaud-Rueti, P.-A. Douidin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.). *La santé psychosociale des élèves* (p.126-146). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Moody, Z., Piguët, C., Barby, C. et Jaffé, Ph.D. (sous presse). Violences entre pairs: les filles se distinguent, analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais). *Recherches et Education*.

- Morrow, V. et Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90–105.
- Perren, S. et Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pinheiro, P.S. (2006). *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*. Genève, Suisse: Etude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montreal, Canada: Chenelière Education.
- Smith, P. K. et Sharp, S. (1992). *School Bullying: insights and perspectives*. London, UK: Routledge.
- Smith, P. K. (2001). Le harcèlement à l'école et comment le prévenir. Dans E. Debarbieux (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques* (p.133-146). Issy-les-Moulineau, France: ESF.
- Zermatten, J., Jaffé, Ph.D. et Moody, Z. (2012). Violences à l'école: violations des Droits de l'enfant. *Résonances*, 2, 12-13.

LE HARCELEMENT ENTRE PAIRS: CADRE NORMATIF INTERNATIONAL

JEAN ZERMATTEN

Directeur de l'Institut international des Droits de l'enfant, Sion, Suisse

a. Juge des Mineurs

Président du Comité ONU des droits de l'enfant

1. Introduction

Plus de vingt deux ans après la promulgation par l'Assemblée générale des Nations Unies, lors de sa 44^e session le 20 novembre 1989, de la Convention des droits de l'enfant (ci-après dénommée «la Convention» ou la «CDE»), des avancées ont été accomplies notamment en ce qui concerne la reconnaissance d'une valeur essentielle qui transcende tous les principes et droits reconnus par la Convention: **la dignité de l'enfant**. Cette notion fondamentale de la dignité, pilier de tous les droits humains, doit être affirmée et réaffirmée, en une période où la violence à l'égard des enfants est devenue un sujet de discussion générale et une préoccupation récurrente de la société, notamment des élus, et non plus un tabou.

Que veut dire dignité de l'enfant? Curieusement la CDE n'a pas d'article consacré spécifiquement à la dignité. On lit le principe de la dignité dans le préambule de la Convention:

*«... Ayant à l'esprit le fait que les peuples des Nations Unies ont, dans la Charte, proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme et dans la **dignité et la valeur de la personne humaine**, et qu'ils ont résolu de favoriser le progrès social et d'instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande».*

Cela signifie tout simplement que l'enfant est une personne, à savoir un être humain unique et précieux et, à ce titre, il doit être respecté et ne peut être considéré comme un objet, même bénéficiaire de mesures de protection ou destinataire de soins, car il **est devenu un sujet de droits**. Sa voix doit être entendue pour que, en toute hypothèse, sa dignité individuelle, son intégrité physique et morale, son intérêt supérieur et sa vie privée soient respectés et protégés.

Ce rappel est important au moment où l'on veut aborder le thème de la violence à l'école, quand elle est exercée par les pairs, c'est-à-dire par d'autres enfants. En effet, si la dignité signifie le respect de l'enfant, elle a aussi comme corollaire le respect par l'enfant des droits des autres personnes, notamment les droits de ses condisciples.

Ce rappel paraît important, car il signifie que le respect des droits de l'homme commence par la manière dont chacun des membres de la Cité se comporte dans les cercles concentriques de ses activités: sa famille, son école, sa place de travail, sa communauté, son club de sports, son centre de loisirs et ses camarades, ses pairs...

A l'évidence, **l'école** représente un de ces cercles concentriques de l'enfant; un cercle privilégié par rapport aux autres, puisque l'enfant est obligé de le fréquenter (passage obligé), qu'il représente la première société, en dehors de la famille, où les règles sociales sont mises à l'épreuve (apprentissage de la cohabitation), une société où règne non seulement des règles d'apprentissage social, mais des règles relatives à la transmission de connaissances et de valeurs culturelles (éducation au sens large) et où règne, du fait de la dynamique de groupe, des situations complexes, marquées notamment par des éléments de compétition, de concurrence, de conflits (loi du plus fort).

Il s'agit donc au moment où l'on parle de la violence à l'école, du harcèlement entre pairs ou du bullying, de ne pas perdre de vue ces éléments et de revenir à cette notion de base de l'enfant, comme une personne, une personne digne, une personne à qui sont attachés des droits et une personne dans une situation spéciale, celle de l'école. Une personne qui peut être auteur de harcèlement, ou qui peut être victime de harcèlement, ou les deux à la fois, situation très fréquente.

Quel est le cadre normatif international qui régit cette situation? Essayons de cheminer ensemble dans les grands textes.

2. Le harcèlement entre pairs = une forme de violence; l'angle des règles internationales

a) Cadre normatif onusien: La Convention des droits de l'enfant

Il ne fait pas de doute que la pièce principale du puzzle international est la Convention des droits de l'enfant. Cette dernière vise à garantir à chaque enfant le respect de sa dignité et des droits qui en découlent. On peut affirmer que la mesure du respect des droits de l'enfant est la manière dont un Etat, une société traite les enfants, tous les enfants! Une société qui se soucie des enfants et des jeunes leur offrira la liberté et la dignité, en créant des conditions qui leur

permettent de développer toutes leurs potentialités et d'être prêts à mener une vie d'adulte pleine et satisfaisante et en mettant en place, en particulier, tous les moyens et mécanismes permettant de les protéger contre toutes les formes de violence et de mauvais traitements néfastes, qui entravent leur développement harmonieux (art. 6 CDE).

L'idée est que l'enfant, en raison de sa faiblesse physique et morale, est titulaire d'une créance de protection à l'égard de la société tout entière! Cette protection est assurée par les acteurs suivants:

- **Le rôle de la famille** et des parents est à cet égard primordial. Si l'enfant est la raison d'être de la loi, il est avant tout au cœur de la vie de ses parents. Il est le fruit d'un père et d'une mère qui, du fait de la naissance de l'enfant, auront scellé un engagement, celui d'être parents, c'est-à-dire porteurs d'obligations envers un être inachevé, en totale dépendance des adultes. Aussi la Convention invite-t-elle, dans son préambule et dans plusieurs de ses dispositions, à renforcer la famille, *«unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres, et en particulier les enfants»* et de lui *«apporter toute la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté»*.
- Mais le rôle primordial de la famille et des parents ne saurait faire oublier **le rôle de la société et de l'État** qui, par sa loi, doit mettre en place le cadre juridique national approprié et, par ses services administratifs, sociaux et judiciaires, apporter son assistance aux premiers responsables de l'enfant que sont les parents en les aidant à mieux comprendre et assumer leurs responsabilités et, le cas échéant, en cas notamment de violence ou de mauvais traitement infligés à l'enfant ou de carence grave de la part des parents, en ordonnant une intervention appropriée.
- **L'école**, comme organisation opérationnelle mise en place par l'Etat (y compris l'école privée qui agit par délégation de l'Etat), doit également offrir ce cadre de protection et de garantie du respect de l'enfant, de la jouissance de ses droits et tout faire pour garantir que les enfants eux-mêmes ne deviennent auteurs, instigateurs ou complices de violence dans la classe, le préau ou sur le chemin de l'école. La responsabilité de l'école est donc engagée, subsidiairement celle de l'Etat, qui assume la responsabilité finale.

La CDE a défini un certain nombre de droits en relation avec la violence, dont le principal est **l'article 19** de la Convention. Parmi les autres droits, mentionnons: le droit de l'enfant de ne pas être séparé de ses parents (art. 9), le droit à la réunification familiale (art. 10), le droit à la santé (art. 24), le droit à l'éducation et aux loisirs (arts. 28 et 31), le droit à la protection contre l'exploitation

économique et contre l'exploitation et la violence sexuelles (arts. 32, 34 et 36), ainsi que le droit à la protection contre la privation de liberté de façon illégale ou arbitraire (art. 37).

N'oublions pas que la Convention a deux satellites:

- le Protocole facultatif sur l'implication des enfants dans les conflits armés (2000);
- le Protocole facultatif sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (2000).

Ces protocoles sont ratifiés de manière assez massive, par plus des deux-tiers des Etats et illustrent la volonté de protection des enfants de l'exploitation par les adultes, dans divers contextes, alors qu'on attendrait des adultes qu'ils chérissent et respectent leurs enfants. Le deuxième Protocole est surtout important pour les questions de violence et d'utilisation des enfants (et de leur image) par les nouvelles technologies (cyberbullying), ce qui revêt actuellement une importance non soupçonnée au moment de la promulgation de la CDE.

Depuis 2011, la Convention est également dotée d'un nouveau moyen: l'existence d'un Protocole facultatif qui permet aux enfants de déposer des plaintes individuelles en cas de violation de leurs droits.¹⁹

Outre ces divers niveaux de protection spécifiques et complémentaires, la Convention, et en particulier ses quatre principes généraux, préconise une approche globale permettant de s'attaquer aux multiples questions soulevées par le système de prévention et de protection des enfants contre la violence: le droit à la non-discrimination (art. 2), le droit de l'enfant à ce que son intérêt soit une considération primordiale (art. 3), le droit à la vie, à la survie et au développement (art. 6) et le droit de l'enfant à ce que ses opinions soient dûment prises en considération (art. 12); autant de principes directeurs qui devraient par conséquent être des thèmes privilégiés dans l'examen des différents stades du système de prise en charge des divers groupes d'enfants ainsi concernés.

Enfin la violence fait référence à la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui définit la violence comme l'utilisation ou la menace d'utilisation de la force physique ou psychologique, contre soi, une autre personne ou un groupe de personnes, entraînant ou susceptible d'entraîner la mort, la souffrance psychologique, des troubles du développement, ou encore des dommages corporels ou matériels, ou des atteintes à la propriété.²⁰

¹⁹ www2.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm

²⁰ OMS www.health.fi/connect, voir particulièrement fi-006

Ces définitions présentent un certain nombre de caractéristiques communes, à savoir que la violence:

- entraîne ou est susceptible d'entraîner des dommages;
- est intentionnelle (les dommages provoqués sans intention de nuire ne sont généralement pas considérés comme actes de violence).

b) L'art. 19 de la Convention

L'article 19 de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose ce qui suit:

*1. Les États parties prennent **toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.***

*2. Ces mesures de **protection** doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de **prévention**, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de **traitement** et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.²¹*

Ce que veut dire l'art. 19, c'est qu'aucune forme de violence ne doit être tolérée et que les Etats ont une obligation de prévention, de protection et de réparation pour toutes les formes de violence contre les enfants, aussi légères soient-elles. L'expression «toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales» ne laisse aucune place à un quelconque degré de violence à caractère légal contre les enfants. La fréquence des atteintes, leur gravité et la volonté de faire du mal ne sont pas des éléments obligatoires des définitions de la violence.²² Une question s'était posée notamment à l'égard des châtiments corporels, considérés par d'aucuns comme socialement acceptables. De l'avis du Comité, aucune forme de violence n'est justifiable ni acceptable.²³ Cela vaut aussi pour les pratiques néfastes à l'égard des enfants (mutilations génitales féminines, mariages forcés, crimes d'honneur...).

²¹ emphase indiquée par l'auteur

²² Observation générale no 13 du Comité des droits de l'enfant (CRC/C/GC13/), de 2011, para 17

²³ cf Observation générale no 8 (par. 11 qui définit les châtiments «corporels» ou «physiques CRC/C/GC8)

Il va sans dire que les Etats ont la responsabilité de définir clairement les diverses formes de violence et de baser leur politique d'intervention (prévention, interdiction, punition, réparation, réhabilitation) sur ces définitions.

c) Définition de la violence en général; place du harcèlement (bullying)

Que considère-t-on comme violence au sens de l'art. 19? Sans donner une liste exhaustive, il est certain que tombent sous le coup de cette définition:

Négligence: ne pas répondre aux besoins physiques ou psychologiques de l'enfant, de ne pas le protéger contre le danger ou de ne pas obtenir pour lui les soins de base. Elle peut être aussi éducative quand un parent ne respecte pas ses obligations ou si l'Etat n'assure pas la scolarisation de l'enfant.

Violence mentale: violence protéiforme qui inclut toutes les formes de dédain ou de mépris de l'enfant; ou le fait d'effrayer, de terroriser et de menacer l'enfant, de l'ignorer ou de faire preuve de favoritisme. On inclut aussi les brimades et «le bizutage» y compris au moyen des technologies de l'information et de la communication, ou «cyberintimidation».

Violence physique: il s'agit là de châtiments corporels et toutes les autres formes de torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, mais aussi le harcèlement (brimades et le bizutage physiques de la part d'adultes ou d'autres enfants), ou le fait d'infliger délibérément un handicap à un enfant pour l'exploiter en le faisant mendier dans les rues ou d'autre manière.

On voit donc que le harcèlement entre pairs est clairement indiqué ici, comme étant une des formes de violence.

Violence et exploitation sexuelles, comme inciter ou contraindre un enfant à se livrer à une activité sexuelle, la prostitution des enfants, la traite à des fins d'exploitation sexuelle, l'utilisation des enfants dans la pornographie, le tourisme sexuel. Dans ce domaine, la Convention a été complétée par un Protocole facultatif (2000) sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants, ratifié par plus de 140 Etats et qui étend très clairement la protection des enfants dans ce domaine particulier que la CDE n'avait pas suffisamment pris en compte en 1989.

De plus, on met aussi dans cette catégorie les enfants qui subissent des atteintes sexuelles non accompagnées de la force ou de contrainte physiques mais qui sont néanmoins psychologiquement intrusives et traumatisantes et constituent une exploitation (dont le mariage précoce!)

La violence est, en général, le fait des adultes sur les enfants (enfants victimes); la négligence est de leur ressort exclusif.

Pourtant la violence physique, psychologique et sexuelle peut être exercée par des enfants, seuls, mais assez souvent en groupe, des filles ou des garçons (enfants auteurs), contre d'autres enfants. Ces violences, souvent sous forme de brimades (harcèlement ou bullying), portent atteinte à l'intégrité physique et psychologique de l'enfant à court terme certes, mais aussi avec des effets graves sur le développement, l'éducation et l'intégration sociale à plus long terme. Les conséquences peuvent parfois déboucher à l'extrême sur un suicide, qui est une autre forme de violence, celle qui est dirigée vers soi-même, issue connue comme une conséquence possible du harcèlement entre pairs.

On pourrait aussi parler de la violence exercée par des gangs de jeunes qui a des conséquences graves pour les enfants, qu'ils soient victimes ou participants. Même si souvent le harcèlement se fait à plusieurs, ce n'est pas vraiment la même chose que la délinquance des bandes qui utilisent la violence pour perpétrer des infractions.

d) L'étude mondiale sur la violence de 2006

En octobre 2006, a paru le Rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants, réalisé pour les Nations Unies par Paulo Sergio Pinheiro.²⁴ Ce rapport faisait suite à une résolution de l'Assemblée Générale des Nations Unies,²⁵ sous l'impulsion du Comité des droits de l'enfant. Cette étude a été opérée au niveau mondial, une première dans le domaine.

L'étude met l'accent sur le silence qui entoure très souvent la violence. En effet, les enfants qui subissent de la violence ou qui en sont témoins préfèrent souvent se taire par crainte de représailles, mais aussi parce que la violence stigmatise à la fois la victime et l'agresseur. Par ailleurs, parfois, les enfants n'en parlent pas parce qu'ils n'ont pas connaissance de moyens sûrs de demander de l'aide et de dénoncer la violence dont ils font l'objet.

L'étude met en lumière des données qui démontrent l'ampleur et la gravité du problème au niveau mondial; elle documente et met en évidence une idée que le bon sens avait déjà pressenti: la violence engendre la violence. Les victimes d'actes de violence seront plus susceptibles de redevenir victimes d'actes de violence ou de devenir plus tard des auteurs d'actes de violence.

²⁴ Pinheiro, P. S. (2006). World Report on Violence against Children. Genève, Suisse: Nations Unies.

²⁵ R 56/138, de 2001

Les Recommandations de l'étude²⁶ sont au nombre de douze. Elles visent à supprimer la violence commise à l'encontre des enfants dans la famille, l'école et les lieux d'éducation, les institutions (de soins et centres de détention), les lieux de travail et la communauté. Pour éradiquer la violence, il faut:

- donner une **priorité à la prévention de la violence** en s'attaquant à ses causes sous-jacentes;
- promouvoir les valeurs non violentes à travers **une sensibilisation visant à modifier les attitudes** qui tolèrent, acceptent ou encouragent la violence contre les enfants, sous quelque forme que ce soit, y compris les stéréotypes sexistes et la discrimination, les châtiments corporels;
- proposer une **formation et une éducation permanente** à ceux qui **travaillent avec les enfants** afin qu'ils disposent des outils nécessaires pour prévenir, repérer et répondre à la violence à laquelle ils sont confrontés;
- permettre un meilleur accès aux **services sanitaires, sociaux et à une assistance** juridique.

e) Autres textes utiles, non contraignants

La Session extraordinaire de l'Assemblée générale sur les enfants (2002) a consacré une part importante de son document final intitulé «Un monde digne des enfants»²⁷ à la violence envers les enfants.

La Déclaration du Millénaire adoptée par le Sommet du Millénaire en 2000 ainsi que les conclusions du Sommet mondial de 2005 comprennent également des accords portant sur l'élimination de la violence à l'encontre des enfants.²⁸

Des résolutions et politiques juridiquement non contraignantes ont également été adoptées par les agences spécialisées et autres entités du système des Nations Unies, notamment les organes directeurs de l'Organisation mondiale de la santé et de l'UNICEF. Le Comité exécutif du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés a également développé des politiques et des recommandations liées à la protection et aux soins à accorder aux enfants réfugiés.

Parlons aussi du Comité des droits de l'enfant de l'ONU qui a formulé et continue de formuler dans les Observations finales d'importantes recommandations sur les obligations des Etats en matière de violence à l'encontre des enfants.

²⁶ Les recommandations du rapport soumis en 2006 par l'Expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants (A/61/299)

²⁷ www.unicef.org/french/specialsession/wffc

²⁸ www.un.org/millenniumgoals

En plus de l'Observation générale no 13, le Comité a également publié une Observation générale no 8 (2006) sur le droit des enfants à être protégés contre les châtiments corporels et autres formes cruelles ou dégradantes de punition.

Enfin, de nombreux tribunaux régionaux (Cour interaméricaine des droits de l'homme et Cour européenne des droits de l'homme) et nationaux ont invoqué la Convention et l'interprétation de celle-ci par le Comité pour condamner des violences à l'encontre d'enfants.

3. Le cadre normatif européen

Le Conseil de l'Europe a développé un cadre normatif très important en matière de droits de l'homme, visant notamment la protection des enfants. Le corpus des instruments pertinents se décline en conventions, recommandations, lignes directrices et prises de position politiques. Il faut citer notamment:

La Convention européenne des Droits de l'Homme (CEDH),²⁹ qui protège les droits civils et politiques et énonce les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe. **L'article 1** précise que les articles de la Convention s'appliquent à toute personne relevant de la juridiction des parties contractantes. Elle n'a pas de définition légale des enfants, mais s'applique également aux enfants; pour preuve les nombreuses décisions de la Cour européenne prises en application de la Convention. Une grande partie de la jurisprudence liée à la Convention et relative à la violence contre les enfants est centrée sur les châtiments corporels, mais n'en a pas moins un rapport direct avec toutes les formes de violence à l'égard des enfants.

Les articles les plus fréquemment invoqués pour notre sujet sont:

- l'article 2 (droit à la vie);
- l'article 3 (interdiction de la torture);
- l'article 5 (droit à la liberté et à la sûreté).

La Charte sociale européenne révisée,³⁰ qui complète la Convention. Son intérêt pour notre sujet est surtout lié aux arts. 7 (droit des enfants et des adolescents à la protection) et 17 (droit des enfants et des adolescents à une protection sociale, juridique et économique). Il est important de souligner **que l'article 17.1 intègre dans la Charte révisée les droits garantis par la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant**. Un Comité des droits sociaux examine l'application de la Convention dans les 52 Etats; il a

²⁹ Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (STE no 005: 1950/1953), ratifiée par 47 Etats

³⁰ STE no 163: 1996/1999, ratifiée par 52 Etats, signée par la Suisse, mais jamais ratifiée

notamment pour tâche d'assurer une «protection spéciale contre les dangers physiques et moraux» afin qu'il couvre la protection des enfants contre la traite des êtres humains et le mauvais usage des techniques de l'information.

Enfin mentionnons la dernière **Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels**,³¹ dite Convention de Lanzarote.

Cette Convention est le premier instrument à ériger en infraction pénale les abus sexuels envers les enfants, y compris lorsqu'ils ont lieu à la maison ou au sein de la famille, en faisant usage de la force, de la contrainte ou de menaces.

Outre les infractions plus généralement rencontrées dans ce domaine -abus sexuels, prostitution infantine, pornographie infantine, participation forcée d'enfants à des spectacles pornographiques-, le texte traite aussi de la mise en confiance d'enfants à des fins sexuelles («grooming») et du «tourisme sexuel».

Parmi les **Recommandations du Conseil de l'Europe** qui ont un lien avec notre sujet, citons:

- la **Recommandation** du Comité des Ministres aux Etats membres sur les stratégies nationales intégrées de **protection des enfants contre la violence**.³² *«Ces lignes directrices s'articulent autour de huit principes généraux (protection contre la violence, droit à la vie et aux meilleures chances possibles de survie et de développement, non-discrimination, égalité des sexes, participation des enfants, obligations de l'Etat, obligations et participation des autres acteurs, intérêt supérieur de l'enfant) et de quatre principes opérationnels (nature multidimensionnelle de la violence, approche intégrée, coopération trans-sectorielle, prise en compte des diverses parties prenantes)...»*,³³
- la **Recommandation** du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la Charte du Conseil de l'Europe sur **l'éducation à la citoyenneté démocratique**³⁴ et à l'éducation aux droits de l'homme et qui favorise une culture de démocratie et des droits de l'homme par l'éducation, contribuant ainsi à la prévention de la violence;
- la **Recommandation** du Comité des Ministres aux Etats membres **sur les droits de l'enfant et les services sociaux adaptés aux enfants et aux familles**.³⁵ Un des principes directeurs de cette recommandation est

³¹ STCE no 201, de 2007, entrée en vigueur en 2010, que la Suisse a signée, mais pas encore ratifiée

³² CM/Rec (2009)10

³³ Idem, résumé

³⁴ CM/Rec (2010)7

³⁵ CM/Rec (2011)12

contenu sous le point C «Droit à la Protection» et stipule que «Les services sociaux pour les enfants et les familles devraient assurer la protection des enfants contre toutes les formes de négligence, d'abus, de violence et d'exploitation par des mesures préventives ainsi que des interventions appropriées et efficaces».

Et une résolution:

- La **Résolution** récente de l'Assemblée parlementaire européenne du Conseil de l'Europe³⁶ «**Education contre la violence à l'école**» qui met en avant **5 principes** pour promouvoir l'éducation contre la violence à l'école, groupé autour des normes légales et sanctions pénales; la sensibilisation et la formation; les mesures de prévention et de soutien; l'implication des élèves et de leur famille; les données, les enquêtes et le suivi des mesures.

Le Conseil de l'Europe a également émis de nombreuses Lignes directrices en relation avec les enfants. Parmi celles-ci en 2009, les «**Lignes directrices du Conseil de l'Europe sur les stratégies nationales intégrées de protection des enfants contre la violence**»³⁷ qui est en effet, l'instrument opérationnel de la Recommandation CM/Rec (2009)/10 citée ci-dessus et qui suivent les recommandations du Comité des droits de l'enfant de l'ONU et de l'étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants et demandent l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif national global visant à garantir les droits des enfants et à les protéger contre tout type de violence. Plus généralement, les Lignes directrices ont pour but de promouvoir la perception des enfants en tant que personnes et sujets ayant des droits, et de construire une culture du respect des droits de l'enfant.

N'oublions pas que tout ce mouvement du Conseil de l'Europe s'inscrit dans le cadre d'une politique globale: la Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits de l'enfant et de son programme «**Construire une Europe pour et avec les enfants**». Pour être bref, ce programme a adopté une stratégie pour les années 2009-2011 qui s'oriente autour de cinq axes, dont je relève l'axe 3:

«3. suppression de toute forme de violence à l'encontre des enfants: le Conseil de l'Europe a adopté des lignes directrices européennes pour l'élaboration de stratégies nationales intégrées contre la violence infligée aux enfants, qui visent à promouvoir le développement et la mise en œuvre d'un cadre national intégré pour la sauvegarde des droits de l'enfant et la protection des enfants contre toutes les formes de violence. Le programme

³⁶ R 1803 (2011)

³⁷ Annexe 1 à la Recommandation CM/Rec (2009)10, voir document du Conseil de l'Europe «Une stratégie intégrée contre la violence»

*assure un suivi des recommandations contenues dans l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants et s'investit dans la lutte contre les formes spécifiques de violence, comme le châtime corporel, la violence sexuelle et la violence en milieu scolaire».*³⁸

Ce programme s'est concrétisé également par l'adoption des **Lignes directrices sur une justice adaptée aux enfants**³⁹ destinées à améliorer leur accès à et leur prise en charge par la justice.

*«Elles s'appliquent à toutes les situations dans lesquelles des enfants sont susceptibles d'entrer en contact avec le système de justice pénal, civil ou administratif. Elles rappellent et défendent les principes que sont l'intérêt supérieur de l'enfant, l'attention et le respect, la participation, l'égalité de traitement et la primauté du droit; elles portent sur des questions telles que les droits à l'information, à la représentation et à la participation, la protection de la vie privée, la sécurité, l'approche multidisciplinaire et la formation, les garanties à tous les stades de la procédure et la privation de liberté».*⁴⁰

Le Conseil de l'Europe a développé une activité très intense en relation avec les enfants et leurs droits. Y compris un nombre incroyable d'instruments éducatifs pour assister le travail des professionnels et favoriser le respect des enfants en contribuant à promouvoir un encadrement éducatif sûr.

Ne sont cités ici que les instruments les plus directement en phase avec notre thème.

4. L'Observation générale no 13 du Comité des droits de l'enfant

En 2011, le Comité a adopté son Observation générale no 13, qui dissèque, analyse et commente l'art. 19 de la CDE, dont le titre est **«Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence»**.⁴¹ Cette observation générale fait aussi la synthèse de tout ce qui a été écrit depuis l'adoption de la Convention sur le sujet de la violence à l'égard des enfants et, bien entendu, prend largement en compte l'étude mondiale de 2006. Cependant, cette étude va plus loin que le texte de l'expert Pinheiro, en abordant les formes nouvelles de violences, telles que le harcèlement à l'école, la violence à travers les nouvelles

³⁸ www.coe.int/t/dg3/children/otherlangauges/TANGRAM5-10_fr.pdf

³⁹ Adoptées par le Comité des Ministres le 17 novembre 2010, lors de la 1098e réunion des Délégués des Ministres

⁴⁰ Document de présentation du Conseil de l'Europe:

www.coe.int/t/dghl/standardsetting/childjustice/Guidelines_fr.asp

⁴¹ CRC/C/GC13, 2011

technologies, la violence dans et par les médias, la cyberviolence, dont le «grooming».

L'Observation générale consacre une partie intéressante de ses considérations aux effets dévastateurs de la violence sur les enfants en faisant ressortir des conséquences à court et à long terme, comme des :

- problèmes de santé physique, des déficits cognitifs (y compris des difficultés à l'école et au travail);
- conséquences psychologiques et affectives (sentiment de rejet ou d'abandon, troubles de l'attachement, traumatismes, peur, anxiété, insécurité et perte de l'estime de soi);
- problèmes de santé mentale (anxiété, troubles dépressifs, de la mémoire, tentatives de suicide);
- comportements à risque (toxicomanie et sexualité précoce);
- troubles du développement et du comportement (absentéisme scolaire et comportement agressif, antisocial, autodestructeur ou destructeur);
- dégradations des relations interpersonnelles, exclusion scolaire, violations de la loi.

L'Observation générale évalue aussi les coûts humains, sociaux et économiques que provoque la violence; ce sont à la fois les coûts directs (soins, réhabilitation, prise en charge) et les coûts indirects (handicap durable, arrêt de l'éducation, assistance de longue durée) et les coûts sociaux (exclusion, discrimination, intervention des systèmes judiciaires...).

L'OG no 13 définit la violence de manière très large: *«toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle»*, comme énoncé au paragraphe 1 de l'art. 19 de la Convention.

En langage courant, le terme «violence» est souvent entendu comme désignant uniquement une atteinte physique et/ou intentionnelle. Cependant, le Comité tient à souligner tout particulièrement que le choix du terme «violence» dans la présente Observation générale ne doit être en aucune manière interprété comme minimisant les effets des préjudices non physiques et/ou non intentionnels (comme, par exemple, la négligence et la maltraitance psychologique) et la nécessité de les combattre.⁴²

Le but de cette observation est bien entendu de faire prendre conscience aux Etats d'assumer leurs responsabilités envers les enfants non seulement au niveau

⁴² ibidem, par. 4

national, mais aussi au niveau des provinces et des municipalités. Ces obligations spéciales sont le devoir de diligence et l'obligation de prévenir la violence ou les violations des droits de l'homme, l'obligation de protéger les enfants victimes ou témoins contre les violations des droits de l'homme. L'Observation générale souligne l'importance d'aider activement les parents de veiller au développement harmonieux de l'enfant (art. 6 CDE). Il faut également mentionner la formation des professionnels qui est de la plus haute importance.

Dans une deuxième partie, l'OG analyse la teneur et la portée de l'art. 19 CDE et dans une troisième partie, elle exprime la nécessité pour les Etats de mettre en place de mesures concrètes de prévention, de protection, d'intervention et de réparation vis-à-vis des enfants. Ces mesures ne doivent pas être isolées, mais doivent être intégrées dans un cadre coordonné d'action; le Comité ne propose pas de modèle mais fait le constat que la plupart des Etats ont pris beaucoup de mesures, mais d'une manière sectorielle et n'intègrent pas tous les services, structures et organisations formels et informels existants, que les différents corps de professionnels sont relativement pertinents dans leurs interventions, mais agissent dans leur champ étroit, sans communiquer, ni collaborer avec les autres.

Il y a donc un énorme besoin de mettre en place une politique globale et d'installer une véritable coordination de toutes les actions, de la prévention à la réhabilitation et la réparation, et à tous les niveaux (horizontal entre les différents services compétents; vertical entre le niveau national, régional, municipal). Cela devrait se faire, indique l'OG no 13, au moyen d'un cadre national de coordination, soit un cadre de référence commun et un mécanisme de communication entre les ministères et pour les acteurs de l'État et de la société civile à tous les niveaux en ce qui concerne les mesures à prendre, parmi tout l'éventail de mesures et à tous les stades de l'intervention définis à l'art. 19.

5. Conclusions

Je reprends à mon compte la conclusion de l'étude mondiale sur la violence: **«Aucune forme de violence n'est acceptable. Toutes formes de violences peuvent être prévenues».**

Nous avons de très nombreuses normes législatives de portée universelle, régionales ou nationales. Elles condamnent toute la violence et cherchent à indiquer des pistes autour de la notion de respect de la dignité, de prévention de l'occurrence, de prise en charge des victimes, comme des auteurs et de réparation.

Elles s'appliquent de manière évidente et sans équivoque pour le harcèlement entre pairs. Il est bon de les connaître; il serait encore meilleur de les appliquer...

QUEL EST LE CADRE LÉGAL SUISSE?

MICHEL LACHAT

Juge des mineurs au Tribunal des mineurs, Fribourg
Président de l'Association latine des juges des mineurs

1. Introduction

Il me revient l'honneur de vous présenter ces mêmes formes de violence vues sous l'angle national, voire cantonal.

Aussi surprenant cela soit-il, aucune loi nationale ni cantonale ne fait expressément mention du thème choisi par les organisateurs de ce colloque!

En effet, nulle part, dans les lois, on ne trouve trace du mot «harcèlement» ou du mot «pair» et encore moins du terme «tranchée». Il est encore heureux que l'école figure dans quelques textes légaux!

Il me faut donc logiquement, et en introduction, expliquer ce que les juristes suisses entendent par harcèlement entre pairs à l'école. A cet effet, Titeuf⁴³ me servira de guide avec le titre d'un de ses albums «**la loi du préau**», titre humoristique certes, mais qui se rapproche de la réalité, tant il est vrai que les cours de récréation sont un formidable vivier où chaque jour se retrouvent et cohabitent plusieurs centaines d'élèves, ce qui donne l'opportunité à un enfant ou à un groupe d'enfants de se moquer aisément et systématiquement d'un autre enfant, de le dénigrer, de l'isoler, de le terroriser ou de l'agresser.

Avec «la loi du préau», on entre donc dans le monde des enfants et de la violence à l'école. Ainsi, qui dit harcèlement entre pairs pense à des actes répétés de violence physique, verbale, sexuelle, psychologique ou cyberharcèlement entre deux ou plusieurs personnes du même âge. Si les comportements violents chez l'adulte sont connus, courants et réprimés, force est d'admettre que de telles conduites, longtemps occultées, existent aussi chez l'enfant, auteur de brimades, d'intimidations ou encore de bizutages.

Cela doit changer et la tenue de ce colloque permet d'en assurer l'information. Toutefois, l'approche légale de ce thème reste difficile et sensible, parce que, d'une part, il existe une importante zone d'ombre au sujet des dénonciations

⁴³ Héros d'une série de bandes dessinées créées par le dessinateur suisse Zep.

pénales (tout n'est pas dénoncé) et, d'autre part, la justice est quelque peu limitée dans son intervention pénale. Il n'est en effet pas toujours aisé de démontrer l'existence de faits pénalement répréhensibles et les réponses données sont parfois insuffisantes tant à l'égard de l'auteur que de la victime.

Dans son introduction, Jean Zermatten a énuméré et analysé, de façon exhaustive, les formes de violence réprimées par les lois internationales et a également longuement et judicieusement souligné l'importance de la notion de dignité à laquelle la Convention des droits de l'enfant⁴⁴ fait continuellement référence. A mon tour, de me demander si les lois suisses respectent la dignité de l'enfant.

2. Le cadre légal Suisse

2.1 La Constitution fédérale suisse (Cst.)⁴⁵

La Constitution, loi majeure de notre Etat de droit démocratique, constitue le droit le plus élevé d'un pays et doit jouir d'un respect impératif. Comme dans la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE), aucun article de la Constitution fédérale ne parle expressément de la problématique du «harèlement». Par contre, comme dans la CDE, la Constitution énonce des droits fondamentaux propres à tous les êtres humains, notamment la protection et le respect. L'enfant, aujourd'hui sujet de droits, doit donc être considéré comme une personne digne et à qui sont attachés des droits. Les droits fondamentaux auxquels tout enfant peut prétendre sont les suivants:

Art. 7 Dignité humaine

La dignité humaine doit être respectée et protégée.

Art. 8 Egalité

¹ [...].

² *Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.*

³ [...].

⁴ [...].

Art. 10 Droit à la vie et liberté personnelle

¹ [...].

⁴⁴ Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE), RS 0.107.

⁴⁵ Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (Cst.), RS 101.

- ² *Tout être humain a droit à la liberté personnelle, notamment à l'intégrité physique et psychique et à la liberté de mouvement.*
³ [...].

Art. 11 Protection des enfants et des jeunes

- ¹ *Les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l'encouragement de leur développement.*
² [...].

Art. 13 Protection de la sphère privée

- ¹ *Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile, de sa correspondance et des relations qu'elle établit par la poste et les télécommunications.*
² *Toute personne a le droit d'être protégée contre l'emploi abusif des données qui la concernent.*

Art. 124 Aide aux victimes

La Confédération et les cantons veillent à ce que les victimes d'une infraction portant atteinte à leur intégrité physique, psychique ou sexuelle bénéficient d'une aide et reçoivent une juste indemnité si elles connaissent des difficultés matérielles en raison de l'infraction.

Rappelons encore que la Suisse est une Confédération comptant 26 Etats et demi- Etats souverains et que chacun d'entre eux dispose de sa propre Constitution cantonale reprenant le même schéma que la Constitution fédérale et définissant les mêmes droits fondamentaux à respecter.

2.2 Le Code pénal suisse (CP)⁴⁶

Le Code pénal suisse ne connaît pas non plus d'article réprimant expressément le harcèlement (bullying). Mais il renferme diverses dispositions ayant trait à la violence physique, verbale, sexuelle, psychique ou à celle plus récente commise par le biais des nouvelles technologies de communication. Dans ces différents types de violence, on parle de harcèlement lorsque l'auteur utilise ou menace d'utiliser la force physique ou mentale sur une autre personne ou un groupe de personnes et répète régulièrement ce type d'actes dans le but de faire souffrir la victime, de lui infliger des troubles du développement, de l'effrayer, de la brimer ou encore de lui causer des dommages corporels ou matériels. Sans énumérer toutes les dispositions du CP qui répriment la violence, il s'agit ici de relever les comportements physiques, verbaux, sexuels, psychologiques ou cyber-criminels – ils sont d'ailleurs souvent interdépendants - qui se déroulent dans les écoles ou les cours de récréation. Ces formes de déviances ébranlent les

⁴⁶ Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (CP), RS 311.0.

directions et les professeurs et certaines finissent sur le bureau du juge des mineurs.

Par harcèlement physique, il faut entendre des coups répétés et dirigés contre une autre personne et qui lui causent des blessures plus ou moins graves. Ainsi, les:

- **lésions corporelles (art. 122 CP)**: il s'agit de coups, avec des objets, tels que bâtons, battes de baseball, tessons de bouteilles, ou avec des armes, tels que couteaux ou poings américains, portés à l'encontre d'autrui et qui peuvent - dans de rares cas - aboutir à des lésions graves ou à d'importants traumatismes psychologiques mettant gravement la vie de la victime en danger;
- **lésions corporelles simples (art. 123 CP)**: il s'agit de coups qui portent atteinte au corps et à la santé physique ou psychique de la victime, lui laissant généralement des marques, des ecchymoses, des hématomes ou des contusions;
- **voies de fait (art. 126 CP)**: il s'agit de tapes, de gifles, de crachats contre une personne ou de jets de sceau d'eau ou de tout geste qui cherche avant tout l'humiliation de la victime;
- **extorsion et chantage (art. 156 CP)**: il s'agit d'une forme de harcèlement physique et psychologique que l'on trouve déjà dès les premières années de l'école primaire et que l'on nomme communément «racket». Le fait d'«obliger» un autre élève tous les matins de donner sa récréation, ou encore «pousser» la victime à verser régulièrement un peu d'argent, ne serait-ce que 20 centimes, est une forme de violence d'autant plus grave que le lésé se sent contraint de mentir, voire de voler l'argent à ses parents pour satisfaire son bourreau;
- **contrainte (art. 181 CP)** ou «stalking»: il s'agit d'une persécution obsessionnelle et durable d'une personne, en usant de violence envers elle ou en la menaçant d'un dommage sérieux, ou encore en l'entravant de quelque autre manière dans sa liberté d'action, pour l'obliger à faire un acte (voler des CD au magasin pour faire partie de la bande) ou à ne pas faire un acte (empêcher un camarade d'arriver à l'heure à l'école en le retenant tous les matins). La jurisprudence condamne désormais ces procédés de «stalking» et a retenu que «lorsque l'auteur importune la victime par sa présence de manière répétée pendant une période prolongée, chaque acte de harcèlement devient susceptible d'entraver la liberté d'action de celle-ci».⁴⁷

Il est important de souligner que toutes les formes de violence décrites ci-dessus, dès qu'elles sont connues, se poursuivent d'office, à l'exception des lésions

⁴⁷ ATF 129 IV 262, JdT 2005 IV p. 207 (trad.).

corporelles simples et des voies de fait qui exigent de la victime le dépôt d'une plainte pour l'ouverture d'une poursuite judiciaire.

Par harcèlement verbal, il faut entendre des attaques ou autres pressions verbales menaçantes ou attentatoires à l'honneur, adressées de manière répétitive et qui procurent des troubles psychologiques souvent durables chez la victime. Ainsi, les:

- **injure (art. 177 CP)**: il s'agit de parole, d'écriture, d'image, de geste ou de voies de fait attaquant autrui dans son honneur, par exemple traiter quelqu'un de «mongol» ou de «bol de riz», un policier de «lavette», ou cracher par terre ou encore exhiber ses fesses en baissant ses culottes;
- **discrimination raciale (art. 261 bis CP)**: il s'agit d'injures qui ont un relent de racisme, par exemple traiter en public quelqu'un de «sale Noir»;
- **menaces (art. 180 CP)**: il s'agit d'alarmer ou d'effrayer une personne de façon à ce qu'elle soit gravement angoissée, par exemple menacer de buter une personne en brandissant un couteau pour lui faire avouer un secret;
- **diffamation (art. 173 CP)**: il s'agit, tout en s'adressant à un tiers, d'accuser une personne ou de jeter sur elle le soupçon de tenir une conduite contraire à l'honneur, par exemple dire aux copains que cette fille est «facile» et qu'elle couche avec tous les garçons, alors qu'il s'agit d'une fille sérieuse;
- **calomnie (art. 174 CP)**: elle se différencie de la diffamation en ce sens que l'auteur connaît la fausseté de ses allégations.

Alors que, comme développé ci-dessus, presque toutes les formes de harcèlement physique se poursuivent d'office, celles de harcèlement verbal, à l'exception de la discrimination raciale, ne se poursuivent que sur plainte.

Par harcèlement sexuel, il faut entendre toute pression ou attaque répétée à l'encontre d'une personne et qui a une connotation sexuelle. Ainsi, les:

- **contrainte sexuelle (art. 189 CP)**: il s'agit d'actes très graves commis par un auteur qui use de menace, de violence, de pression psychique ou qui met sa victime hors d'état de résister, pour la contraindre à subir un acte à connotation sexuelle, par exemple obliger un garçon ou une fille à prodiguer une fellation à ses camarades;
- **désagréments causés par la confrontation à un acte d'ordre sexuel (art. 198 CP)**: il s'agit d'actes moins graves, mais très fréquents dans les préaux d'école, commis par un auteur qui importune une personne par des contacts physiques qui ne sont pas fortuits et qui présentent, du point de vue d'un observateur objectif, un caractère sexuel, par exemple pincer les fesses ou toucher les seins d'une fille.

Dans les cas graves, la poursuite a lieu d'office; par contre, pour les infractions dites de désagréments, il faut le dépôt d'une plainte pénale.

Par harcèlement psychologique ou moral, il faut entendre une conduite abusive, telle une humiliation, une moquerie, une rumeur, des provocations, exercée de manière insidieuse et répétée par une personne sur une autre pour la déstabiliser.

En fait, les actions du harceleur qui soumet sa victime à de continuelles et incessantes pressions psychologiques afin de l'effrayer ou la déstabiliser, relèvent plus du domaine civil que pénal. En effet, ce genre de harcèlement se trouve plutôt dans le droit relevant du travail ou celui de la famille, plus précisément au sein du couple. Cependant, ce genre de harcèlement est bien présent dans les écoles qui ont souvent à déplorer le «jeu» de petits bourreaux se livrant à des comportements immoraux, qui, de prime abord, n'appartiennent pas au domaine pénal comme, par exemple, le fait d'exclure systématiquement un élève de jeux communs. Dans de tels cas, il est recommandé aux enseignants d'ouvrir l'œil, de recueillir les indices et finalement de dénoncer ces agissements qu'il appartiendra au juge de qualifier. Il est en effet notoire que l'intervention rapide et conjuguée de la police et de la justice permet, dans un premier temps, de faire cesser ces actes qui «pourrissent» la vie des victimes silencieuses. Dans un second temps, le juge pénal, qui ne serait pas compétent parce qu'aucune infraction à la loi pénale n'a été commise (cf. ci-après point 3.2.), pourra transmettre le dossier à l'autorité civile (juge de paix) pour toute suite utile, notamment la mise en place d'une mesure à l'encontre de l'auteur d'actes non répréhensibles pénalement.

En même temps que les fulgurantes nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) se développent, d'autres dérives surgissent. De nouveaux délits informatiques apparaissent et des expressions, souvent sous forme d'anglicismes, sont intégrées dans le jargon juridique: cyberbullying, happy slapping (vidéolynchage).

Par cyberbullying, il faut entendre une diffusion de textes, d'images ou de films diffamatoires via un moyen de communication technologique pour calomnier, compromettre ou harceler quelqu'un.

Par vidéolynchage ou happy slapping, il faut entendre un comportement qui consiste à enregistrer une agression sur une tierce victime pour diffuser la scène via le téléphone mobile ou Internet.

Le CP, qui protégeait déjà depuis 1969 les individus contre la violation de leur domaine secret et privé (**art. 179^{bis, ter, quater}**), s'est doté, dès 1995, de nouvelles dispositions visant à réprimer toute forme de «piratage», à savoir le fait de pénétrer dans un ordinateur appartenant à autrui (**143^{bis} CP**), d'en modifier les données de manière indue (**144^{bis} CP**) et de l'utiliser frauduleusement (**147 CP**). Il a également complété son arsenal d'interventions judiciaires en luttant contre l'utilisation abusive d'une installation de télécommunication (**179^{septies}**) ou contre la soustraction des données personnelles (**179^{novies}**).

Autrement dit, aujourd'hui, la loi permet d'intervenir contre le harceleur qui utilise des appareils informatiques pour menacer, injurier, effrayer ou encore importuner sa victime. Voici les dernières dénonciations à la justice des mineurs: jeune fille calomniée par son ex-copain dans une chanson publiée sur YouTube, garçon injurié par des camarades de classe sur Facebook.

2.3 Les bases légales applicables en milieu scolaire

Des lois concernant la bonne marche de l'école ont été édictées par tous les cantons. Elles sont renforcées par des directives ou règlements et renferment les droits et les obligations que les élèves doivent respecter, ainsi que les mesures et sanctions disciplinaires contre les auteurs de troubles.

Ainsi, le Cycle d'orientation (CO) de Jolimont, à Fribourg, a fixé un règlement interne dans lequel on lit que «dans les couloirs, durant les récréations, mais aussi sur le chemin de l'école ou de la maison et dans les transports publics, les élèves auront à cœur de se comporter correctement: sans cris, ni bousculades ni bagarres» et «tout élève faisant preuve de violence, dans les bâtiments ou aux alentours, sera sanctionné et ses parents seront avertis».

Le règlement de la Commune de Givisez/FR est sans doute plus précis sur ce sujet, puisqu'il décline toute responsabilité en cas d'incident ou d'accident, hors des lieux de l'Accueil extra-scolaire et des déplacements. En outre, il rend les parents responsables de leurs enfants sur le chemin de l'école (art. 18 al. 2 et 3).

Il est donc clairement établi, d'une part, que seules les directions des écoles sont habilitées à appliquer lois et règlements scolaires, lesquels échappent, à raison, à la justice ordinaire. D'autre part, ces textes de lois ne régissent que les événements se déroulant sur le territoire de l'école et par conséquent ne concernent pas ceux qui ont lieu sur le chemin de l'école!

Ainsi, force est de relever que les cas de harcèlement commis dans l'enceinte d'une école peuvent être réglés par le biais de la direction et ne feront l'objet d'une ouverture d'enquête que si l'affaire est dénoncée! La question essentielle qui se pose est de savoir jusqu'où peuvent aller les directeurs ou directrices

d'établissements scolaires? La même interrogation interpelle les médiateurs et les médiatrices scolaires qui sont mis dans la confiance et liés au secret de fonction.

3. Intervention de la justice

3.1 L'ouverture d'enquête

Comme cela a été écrit ci-dessus, il faut nécessairement que les cas de harcèlement soient dénoncés à la justice des mineurs pour que celle-ci puisse intervenir. Mais il faut également la présence dans le dossier des trois paramètres suivants:

- **un auteur connu ou inconnu**, soit toute personne âgée entre 10 et 18 ans qui commet un acte punissable (art. 3 DPMIn);⁴⁸
- **un lésé**, soit toute personne dont les droits ont été touchés directement par une infraction (art. 115 al. 1 CPP⁴⁹);
- **la commission d'une infraction**, soit un acte réprimé par le CP ou une autre loi fédérale qui peut être poursuivie d'office sur dénonciation de la police ou d'un tiers (lésions corporelles graves) ou sur plainte déposée par la victime (voies de fait).

3.2 La procédure

Après investigation, audition, parfois confrontation, le juge peut:

1. **classer l'affaire**, parce qu'aucun soupçon justifiant une mise en accusation n'est établi ou parce qu'aucune infraction n'a été commise,⁵⁰
2. **rendre une ordonnance pénale**, c'est-à-dire communiquer, par écrit, au condamné la décision judiciaire (art. 32 al. 1 PPMIn),⁵¹
3. **renvoyer l'affaire devant le tribunal**⁵² pour les affaires les plus graves.

3.3 Les méthodes alternatives de résolution des conflits

De par ses objectifs spécifiques qui sont la protection et l'éducation, le droit des mineurs, longtemps divisé entre une option résolument éducative et un modèle de type essentiellement répressif, offre une troisième alternative, celle de la justice réparatrice qui réintroduit la victime dans le procès. Dès lors, les solutions extrajudiciaires proposées et institutionnalisées par la justice des mineurs (médiation, conciliation et réparation) permettent à l'auteur et à sa victime de participer activement à la résolution du litige et sont une source de

⁴⁸ Loi fédérale du 20 juin 2003 régissant la condition pénale des mineurs (DPMIn), RS 311.1.

⁴⁹ Code de procédure pénale suisse du 5 octobre 2007 (CPP), RS 312.0.

⁵⁰ Art 319ss. CPP.

⁵¹ Loi fédérale du 20 mars 2009 sur la procédure pénale applicable aux mineurs (PPMIn), RS 312.1.

⁵² Art. 34 PPMIn.

grande satisfaction. Dans les affaires de harcèlement, c'est, à mon avis, la voie à privilégier.

La médiation⁵³

L'autorité d'instruction et les tribunaux peuvent en tout temps suspendre la procédure pénale et charger une organisation ou une personne indépendante et compétente dans le domaine de la médiation afin d'encourager une solution librement consentie par les deux parties. Si la médiation aboutit à un accord, la procédure est classée.

La conciliation⁵⁴

La conciliation peut être tentée entre le prévenu et le lésé lorsque la procédure porte sur une infraction poursuivie sur plainte uniquement. Ce processus est engagé par un magistrat, éventuellement par un tiers, membre d'une autorité judiciaire. Si la conciliation aboutit à un retrait de plainte, l'action pénale s'éteint automatiquement.

La réparation⁵⁵

L'autorité pénale peut prononcer une exemption de peine, si le mineur a réparé lui-même le dommage dans la mesure de ses moyens ou a fourni un effort particulier pour compenser le tort causé et si l'intérêt public et celui du lésé ne sont pas préterités, enfin, si seule une réprimande est envisageable⁵⁶.

3.4 Les décisions judiciaires: les mesures et les sanctions

Si une solution extrajudiciaire n'est pas privilégiée, le juge des mineurs effectuera une enquête *ad personam* pour déterminer quelle sanction (mesure ou/et peine) est la mieux adaptée à la situation personnelle du mineur. En effet, l'art. 2 DPMIn impose de considérer avant tout la personnalité et le besoin de protection et d'éducation du mineur. Ainsi, afin de respecter ces objectifs, le législateur a mis à disposition de la justice juvénile un panel de mesures et sanctions qui peuvent être cumulées.

Dès lors, si le mineur a commis un acte punissable et que l'enquête sur sa situation personnelle conclut à la nécessité d'une prise en charge éducative ou thérapeutique, l'autorité judiciaire ordonne les mesures de protection exigées par les circonstances, que le mineur ait agi de manière coupable ou non (art. 10 DPMIn). Les mesures sont énumérées aux art. 12 à 15 DPMIn dans un ordre correspondant à l'intensité croissant du caractère incisif de la mesure, soit la surveillance, l'assistance personnelle, le traitement ambulatoire et le placement

⁵³ Art. 17 PPMIn.

⁵⁴ Art. 16 let. a PPMIn.

⁵⁵ Art. 16 let. b PPMIn.

⁵⁶ Art. 21 al. 1 let. c DPMIn.

en milieu ouvert ou fermé. Si le mineur a agi de manière coupable, l'autorité de jugement peut prononcer une peine, en plus d'une mesure de protection ou comme seule sanction (art. 1 DPMIn). Les peines sont prévues aux art. 21 à 25 DPMIn. A nouveau la systématique de la loi est le reflet du caractère incisif croissant des peines envisagées, à savoir l'exemption de peine, la réprimande, la prestation personnelle et, pour les mineurs âgés de plus de 15 ans révolus, l'amende et la peine privative de liberté pour une durée maximale de 4 ans.

4. Conclusion

L'école est obligatoire pour tous les enfants, en principe de 6 à 15 ans selon les cantons. Grand nombre d'élèves, venant de tous horizons et de tous milieux, sont donc rassemblés dans un même lieu. Un tel mélange sur de petits espaces provoque inévitablement des heurts et des tensions que les adultes doivent gérer. Encore faut-il que les victimes d'actes de violence, surtout les plus jeunes victimes, osent les révéler!

Aussi, est-il primordial d'informer et de prévenir. Si, malgré tout, le harcèlement entre pairs subsiste, il est impératif de dénoncer de tels actes à la justice qui agira même dans les tranchées de l'école et si possible en recherchant dans un premier temps le dialogue par l'utilisation de procédures extrajudiciaires. Celles-ci permettront à l'auteur mineur de réfléchir au sens et aux conséquences de ses agissements et à la victime mineure de lui redonner le rôle central qui lui est dû en lui permettant d'exposer ses griefs et ses ressentis.

Ce faisant, les adultes considéreront enfin l'enfant, qu'il soit auteur ou victime, comme une personne, qui doit être éduquée, soignée, aimée et protégée, mais aussi qui doit être traitée comme une personne égale en dignité et en droits aux autres personnes.

C'est notre responsabilité et notre rôle d'adulte!

COUNCIL OF EUROPE INITIATIVES TO REDUCE SCHOOL VIOLENCE

REGINA JENSDOTTIR

Head of the Children's Rights Division
Directorate General of Human Rights and Rule of Law
Council of Europe, Strasbourg, France

1. Introduction

I have just received a report from Child Helpline on Violence in Schools. The figures I saw are frightening, but even though this report is timely and shocking, I felt reassured that we here today are on the right track. Our discussions are once again moving in the right direction; we, in our various capacities, are taking all the possible steps in order to seek legal solutions, practical solutions, real solutions to help all those children that wake up in the morning dreading the day that lies ahead of them, wondering at the end of their day if they will be back at home without having to dry a tear.

Education is a fundamental right for every child. Children have the right to develop, to grow, to learn, to gain skills, to be educated and to have fun at school. Violence should not be inflicted on children in any single setting, in any single form, against any single child, nor inflicted by children, for example through bullying, whether in the home, on the way to or from school, during extracurricular activities, in sports.

For the Council of Europe, violence is not an option; not for anyone, anywhere. The Council of Europe believes that every individual has the right to live free from violence, whether they are children or adults.

Focusing on eradicating violence in all its settings and forms should be a priority for all governments. This conference could actually be viewed as a concrete follow-up to the expert meeting the Council of Europe organised together with the Norwegian authorities, the UN Special Representative on violence against children, Ms Marta Santos Pais in Oslo a little less than a year ago.

Organising conferences is important. Making sure they have an impact on those that have the power to bring about change is even more important.

2. A general overview of the Council of Europe

I am to share with you the initiatives of the Council of Europe to reduce school violence. It would be best to begin by explaining the Council of Europe's role in the European context. What is our power, what is our impact and what do we want to achieve?

The Council of Europe is an intergovernmental organisation composed of 47 member states, from Reykjavik, Iceland, my home country, to Vladivostok in the Russian Federation. Two cities clearly profoundly different but, through the Council of Europe, share the three key values upon which the Council of Europe has built since 1949, namely promoting human rights, the rule of law and democracy.

We therefore work for our 47 member states where 800 million citizens live and work of which 150 million children should have access to education in all its forms. We want these 150 million children to have an education to grow up happy and ready to be fully-fledged, responsible, happy citizens, free of bullying, free of harassment.

In this context, the role of the Council of Europe is to drive for changes in legislation, policies and practice and, importantly, to share good practice. In this drive for change in the area of children's rights, we aim to change the mindsets of our government leaders, of our citizens, of our professionals and of our children.

3. «Building a Europe for and with children»

The Council of Europe transversal programme «Building» a Europe for and with «children» was launched in 2006 in Monaco in response to a mandate resulting from the Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe (Warsaw 2005).

The Summit mandated the Council of Europe to:

- mainstream children's rights into all its policies;
- co-ordinate all child-related activities;
- eradicate all forms of violence against children.

The first phase of priorities in 2006-2009 was to:

- develop new working methods;
- invest in visibility (increase the impact of results);
- identify needs and develop standards to fill the gaps guided the work.

The programme has now completed two strategy cycles (the latest one (2009-2011) referred to as the Stockholm Strategy) that led to a number of achievements and it identified the challenges ahead. The following objectives achieved, they could subsequently be built upon:

1. new legal standards and guidelines were drafted to implement existing legal standards;
2. a child-rights perspective was introduced into all policies and activities of the Council of Europe (we work with nearly all steering committees, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, the Congress, the European Court of Human Rights);
3. reinforced action was taken to tackle violence against children.

4. From standard setting to implementation

A. Key focus in the coming years

Our key focus in the coming years will be to:

1. secure the Council of Europe's capacity to mainstream children's rights, advise and assist member states;
2. focus on promotion and implementation of existing standards;
3. strengthen partnerships (EU, UN/UNICEF, NGOs, academia).

B. Standard setting

Our key achievements in the past strategy cycles set the pace for what we will be doing in the next years.

1. Developing guidelines to implement existing standards:
 - integrated national strategies for the protection of children from violence;
 - guidelines on child-friendly justice;
 - recommendation on child-friendly social services;
 - guidelines on child-friendly health care;
 - recommendation on child and youth participation.
2. Promoting existing standards through campaigns and awareness raising
 - council of Europe Campaign on corporal punishment;
 - council of Europe ONE in FIVE Campaign on sexual violence;
 - "through the Wild Web Woods" internet safety game for children to learn about children's rights;
 - "I have rights" Campaign.

3. Developing child participation and child-friendly materials

As an example: the illustrated brochure: "I have rights" presents children's rights to children in a child-friendly language, creating three, easy to understand clusters of rights. It outlines the relationship between the child and her/his state, explains the role of international organisations in protecting the rights of the child, and guides through the options available to children whenever their rights have been violated.

Another very important achievement was in becoming organised at all levels: In order for us to promote a holistic approach to children's rights we set up a Children's Rights Platform, bringing together all key stakeholders as we clearly could not work in a vacuum. The platform is made up of:

- a Council of Europe inter secretariat task force group;
- the Committee of Ministers thematic coordinator on children's rights;
- a Network of national focal points on the rights of the child;
- representatives of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe;
- the Congress of local and regional authorities;
- the Commissioner for Human Rights;
- steering committees;
- expert committees, monitoring bodies;
- representatives from international organisations, civil society;
- ombudspersons;
- research institutions;
- international experts;
- parent associations, etc.

Believe me, in order to get all of these on board you need serious willpower to share.

C. Implementation

In February 2012 the Committee of Ministers, our highest political organ, adopted the Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-2015. This strategy aims at the effective implementation of children's rights standards, the UN Convention on the Rights of the Child and the Council of Europe Conventions, recommendations and guidelines. For us it is extremely important to bridge the gap between standards and practice – to move from de jure to de facto - by providing advice, guidance and support to member states on how to best implement these standards.

This we shall do through promoting a holistic approach by supporting our member states in observing the four principles of the UN Convention: non-

discrimination, devotion to the best interest of the child, the right to life, survival and development and the respect for children's views as well as the interdependence and indivisibility of children's rights.

Information, awareness and capacity building: improve access to information of all stakeholders (authorities, professionals, children and young people) on standards, monitoring reports, campaign and training materials and any other relevant tools and provide professionals with training on the same.

Mainstreaming and monitoring: sustain and develop a child-rights perspective in all Council of Europe activities, in particular those of its monitoring bodies, as well as maintain and develop spaces for exchanging information and good practices and debating on current and emerging issues.

Furthermore, the cross-cutting objective in the new Strategy is to:

- *make more effective use* of existing Council of Europe monitoring mechanisms;
- *gather reliable data* on implementation of UN and Council of Europe standards in member states;
- provide *tailor-made advice* for our member states and develop co-operation projects. As an example, we are offering assistance to Ukraine's Presidential Administration in preparing draft legislation on the establishment of the Ombudsperson on children's rights.

5. STRATEGIC OBJECTIVES

The Council of Europe Strategy for the rights of the child (2012-2015) offers four strategic objectives:

1. Promoting child-friendly services and systems;
2. Eliminating all forms of violence against children;
3. Guaranteeing the rights of children in vulnerable situations;
4. Promoting child participation.

Strategic objective 2 addresses various forms of violence that children can be subject to; violence is a choking thread that must be severed in all circumstances.

The scope of violence we address most specifically are sexual violence, trafficking in children, corporal punishment, gender based violence and domestic violence, violence in schools and pre-schools. This is often forgotten but a real problem in some of our member states.

A. The Council of Europe's efforts towards eliminating violence against children

The key legal standards forming the basis of all Council of Europe activities are the:

- European Convention of Human Rights, and the
- European Social Charter (revised).

Council of Europe Campaign "Raise your hand against smacking" against corporal punishment of children (initiated in 2007)

- Corporal punishment is the most widespread form of violence against children and is a violation of their human rights. Ineffective as a means of discipline, it conveys the wrong message and can cause serious physical and mental harm.
- The Council of Europe is challenging corporal punishment by campaigning for its total abolition and by promoting positive, non-violent parenting in its 47 member states.
- The Council of Europe has produced awareness-raising material which is available on our website to anyone interested.
- 22 member states have abolished corporal punishment all together and several more are committed to follow.
- For the Council of Europe, violent discipline should be banned, not just in schools but also in the home.

The Council of Europe Policy Guidelines on integrated national strategies for the protection of children from violence (2009)

This is our key document to address all forms of violence, including school violence. It was developed in cooperation with UNICEF (UN SRSG VAC Marta Santos Pais), OHCHR, European Commission, Ombudspersons for children, NGOs; the Recommendation containing the Guidelines was adopted in November 2009. It formulates recommendations at European level how national policies, legislations and practices could be addressed in our member states, and it proposes a multidisciplinary and systematic national framework to prevent and respond to all acts of violence against children. In the Council of Europe work, we:

- provide bilateral assistance to member states to promote and develop national actions plans in line with the principles of the Recommendation/Guidelines;

- organise regional conferences (Kiev 2011, Turkey 2012) to raise awareness and to promote the implementation of the Guidelines.

Besides these Guidelines on Integrated Strategies, several other *key legal standards and policy documents* (Recommendations) guide us in our work to address the issue of protecting children from violence in schools.

More recent additions include the:

Convention on the Protection of Children from Sexual Exploitation and Sexual Abuse (CETS 201) (2007)

Every provision of this ground-breaking Convention aims at preventing sexual exploitation and sexual abuse of children, protecting child victims of sexual offences and prosecuting perpetrators.

European Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education EDC/HRE (2010)

The issue of violence prevention at school is very closely linked to the promotion of a *culture of democracy and human rights in education*. This work is led and implemented by our Education Directorate with which the Children's rights division works with very closely.

Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women (CETS 210) (2011), or Istanbul Convention

- This Convention strongly focuses on women and girls in as far as they experience gender-based violence, such as stalking, sexual harassment, sexual violence, domestic violence, forced marriage, female genital mutilation and forced sterilisation and forced abortion.
- Most victims of domestic violence are women; it is equally important to recognise that many of these women have children. In some cases, the violence is directed at both women and children. In other cases, children are not targeted themselves but witness violence against their mothers.
- Let's not forget that children that witness or are subject to violence are more likely to use violence and of course to continue to be subject to violence in other settings.

PACE Recommendation 1965 (2011); PACE Resolution 1803 (2011) on Education against violence at school

The PACE recommendation and resolution underlines the importance of ensuring that the work on children and violence will remain a priority for the Council of Europe in its future programmes of activity.

B. Cooperation with UNICEF/UNVAC

Joint high level meetings in Oslo (June 2011) and Geneva (October 2011)

Tackling violence in schools is a shared priority with other international organisations and the Council of Europe work very closely (and successfully) in particular with UNICEF/UN SRSG VAC on this topic.

Our joint efforts aim at:

- recognising the fundamental importance of education in safeguarding children's rights;
- raising awareness of the important initiatives and good practices, as well as;
- mobilising crucial action to progress in violence prevention and elimination.

Both the Oslo and the Geneva events were jointly organised by the Council of Europe, the UNSRSG VAC together with the Norwegian Government (which also takes an active interest in this topic). But what, you may ask, is the use of such events. For me they are crucial. I mentioned earlier that we have 47 member states, all different but sharing the same values. It is not possible for us to share values without sharing good and potentially good practice and indeed to travel down the road together in order to try to seek common solutions to the problems our children have to deal with.

The Oslo expert meeting identified 6 priority areas for ensuring children's rights to safe and non-violent learning in school environment, which the Council of Europe will focus its future work on:

1. Developing holistic whole school strategies
Whole school approaches and strategies based on open dialogue, mutual trust and participation are integral means for addressing violence in schools. Implementation of whole school approaches that take into account power relations, gender disparities and structural hindrances on all levels in tackling violence in schools is the most viable way forward.
2. Partnering with children
Inclusive participation mechanisms (structures, processes etc.) are necessary for meaningful pupil and pupil-teachers participation and for enhancing resilience and tolerance in schools. This is where we can use the

most recent Council of Europe Recommendation on Child and Youth Participation.

3. Providing support for teachers and other school staff

Capacity building of teachers as well as cooperation and partnerships among many stakeholders, including academia on local, regional, national and international level, are likely to result to better policies and practice. This is where the Council of Europe Pestalozzi Programme is an example albeit it trains teacher trainers and this year and next they are indeed looking into how to train teachers to deal with violence in schools.

4. Raising awareness and providing human rights education

Early human rights and citizenship education and awareness raising of children's rights including rights on the Internet and how to use Internet/social media, social, emotional, behavioural and life-skills training and inclusive education safeguard children from all forms of violence in school and in the communities at large. Again, here it is essential to take inspiration from the Council of Europe tools that have been developed such as *Compasito*, *Compass*, and the *Charter on Democratic Citizenship and Human Rights Education*.

5. Securing children's legal protection

More efforts, including adequate allocation of budgets, invested in building effective, appropriate and child-friendly reporting, complaint and monitoring mechanisms as well as ensuring effective legal protection that clearly bans all violence against children, are influential in responding to violence in schools. This is tricky and difficult. We maintain that all violence should be banned, including violent discipline or corporal punishment, and many of our member states are still debating this issue. Progress is good: 22 countries have banned corporal punishment but a lot more still need to put into their legislation that is illegal to hit a child.

6. Consolidating data and research

Measures and programmes to combat violence in schools that are directed by evidence based research and experiences of good practice contribute to establishing and maintaining learning environment where violence is not tolerated.

Joint Projects with UNICEF, European Commission in Council of Europe member states

Upon request, the Council of Europe designs and organises, in cooperation with the Education directorate, joint project with member states to address the issue of violence in schools.

Recently a project was implemented in Georgia in cooperation with other international organisations such as UNICEF country offices and the European

Commission. Armenia and Azerbaijan have also showed an interest in launching a project on tackling violence in schools.

C. Key Council of Europe materials

The following key materials are of particular interest.

The Violence Reduction in Schools Training Pack (2009)

This pack is designed to support existing violence prevention schemes in Council of Europe member states. It trains facilitators in whole-school approaches to violence reduction and targets senior staff in schools and other child services. It is currently being tested by the Pestalozzi programme. The pack can be downloaded on our website where other tools on the subject also can be found.

Compass (2002)

This is a manual on human rights education providing youth leaders, teachers and other educators, whether professionals or volunteers, with concrete ideas and practical activities to engage, involve and motivate young people to form a positive awareness of human rights in their own ways and in their own communities.

It is based on experiential and non-formal educational approaches that put emphasis on learners, their environment and concerns, working from young people's starting points.

Compasito

This a manual on Human Rights education for children that was inspired by Compass and it builds on both the child and the facilitator's existing knowledge and experience.

It is primarily designed for educators and trainers working with children, teachers, caretakers and parents, especially those who are interested in human rights education with children and who are looking for practical tools to discuss values and social issues with children.

Activities are designed for children aged between six and thirteen, and they can be used with children wherever they spend the greatest part of their daily life: in schools, in childcare centres, after-schools facilities, leisure centres, children's organisations, or children's camps, and some of them even in the family environment.

The manual looks at children as young citizens of the present and as rights-holders who are competent in many issues related to their life. It builds on children's motivations, experiences and search for solutions.

Education for democratic citizenship and human rights education pack

The EDC/HRE Pack is a collection of practical instruments specifically designed to provide support to all those involved in education.

It is a coherent instrument that is made up of a series of *tools* and *support documents*, which address the development and implementation of policy and practice for EDC and HRE across all education sectors.

It addresses topics such as: teacher training and democratic governance of schools, role of teachers in EDC/HRE, quality assurance of education, policy development and implementation, etc.

Pestalozzi Programme for teachers and teacher trainers

The Pestalozzi Programme is the Council of Europe's training and capacity building programme for education professionals.

Its aim is to carry the message of Council of Europe and its values – democracy, respect for human rights and dignity and the rule of law into the practice of education (formal, non-formal and informal) and to support member states in the move from education policy to education practice in line with these values. The programme targets education practitioners because they are the ones who make a difference in day-to-day practice in the classrooms and all other spaces of learning.

The Pestalozzi Programme:

- trains education professionals to become multipliers for Council of Europe values;
- develops the necessary transversal attitudes, skills and knowledge for sustainable democratic societies;
- promotes and models an appropriate and effective pedagogy;
- initiates, follows up and monitors a cascading process at the national level;
- networks education professionals - as a key profession - across Europe into a community of practice around the principles and values of the Council of Europe;
- has three main areas of activity; European workshops; seminars and modules for trainer training;

- recognises the importance of education and teacher education in particular in supporting, trainers, teachers and other educational actors in their role as professionals;
- is offering a training course in 2011-12 for teacher trainers on “Education for the prevention of violence in schools”;

The Programme’s pool of trainers will also test the “The violence reduction in schools training pack” throughout 2012 and will further develop and possibly revise the material in 2013. The aim is to have a training manual in several non-official Council of Europe languages.

6. Conclusions

I have attempted to provide you with an overview of the work of the Council of Europe in tackling violence in schools.

This meeting is taking place at a time when Europe and the World are at a turning point. We have suffered an unprecedented economic crisis and we feel the impact of this crisis in our daily work. Unfortunately, human rights, democracy, rule of law and inevitably children’s rights are relegated to the back seat at such times. The challenge then for us is to uphold our common values and to promote new avenues for addressing the crisis through a vision of human dignity and societal well-being.

Today we have developed an impressive number of standards. These standards have determined the kind of schools we want to send our children to and what kind of education we want them to receive. We want them to walk the way of childhood free from violence. I want our children to grow up in a classroom where they can show all the beauty that they possess. Let’s bring out the best in them and let’s use our tools to make children happy.

I would like to end my presentations with this quote by Ann Plato:⁵⁷

“A good education is another name for happiness.”

⁵⁷ *Ann Plato* was a nineteenth century mixed race (African-American and Native American) educator and author. She was the second woman of color to publish a book in America and the first to publish a book of essays and poems.

VIOLENCE PREVENTION IN SCHOOLS ON A NATIONAL LEVEL: THE AUSTRIAN APPROACH

CHRISTIANE SPIEL

Faculty of Psychology, University of Vienna, Austria

DAGMAR STROHMEIER

Faculty of Applied Health and Social Sciences, University of Applied Sciences,
Upper Austria

As a consequence of the public recognition that violence is a severe problem in schools all over the world (Currie et al., 2012) many prevention and intervention programs have been developed and evaluated in numerous efficacy and effectiveness trials (e.g., Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Ttofi & Farrington, 2009). However, the development of national or regional strategies supported by governments is rare (examples of exceptions are Cross et al., 2011; Roland, 2011; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011), although research indicates that such strategies might be a key factor for successful and sustainable violence prevention in schools (Ogden, Kärki, & Teigen, 2010; Olweus, 2004; Roland, 2000; see also Spiel, Salmivalli, & Smith, 2011). Austria is one case where a national strategy has been systematically developed and implemented. This paper presents the national strategy. One measure, the ViSC program is described in greater detail. The paper is based on Spiel and Strohmeier (2011) and Spiel, Wagner and Strohmeier (2012).

At the beginning of 2007, in the wake of a quick succession of spectacular events in schools and the public discussion of the high rates of bullying and victimization prevalent in Austria which were reported in the Health Behaviours in School-aged Children (HBSC) survey (Craig & Harel, 2004), we received a mandate from the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture to develop a national strategy for violence prevention in the Austrian public school system. In what follows, the procedure used to develop the national strategy, the goals and activity domains of the national strategy and the steps involved in its implementation are described.

Development of the national strategy for violence prevention in the Austrian public school system

In preparing the national strategy we faced various problems: several individual initiatives had been undertaken by teachers in Austrian schools which did not fully conform to scientific quality standards (Atria & Spiel, 2003); the various stakeholders actively involved in violence prevention and intervention were interlinked; and there was a lack of knowledge concerning standards of evidence. It was, therefore, our intention to apply a procedure which would enable us to deal with these challenges. We defined four main objectives for strategy development: (1) the integration among the various stakeholders, (2) exchanges with international experts, (3) the application of evidence-based prevention programs, and (4) a continuous dialogue with officers responsible for this issue at the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture.

The procedure consists of the following seven steps (for details see Spiel & Strohmeier, 2007):

- step 1: Screening and comparing strategies for violence prevention in other countries (e.g., the Manifesto against School Bullying in Norway, the PREVNet in Canada, and the KiVa program in Finland);
- step 2: A survey on programs for violence prevention in school and pre-schools. The survey was conducted in accordance with the following criteria (see Flay, et al., 2005; Preiser & Wagner, 2003): (1) definition of goals and target groups, (2) theoretical background, (3) clear documentation (including information on costs), (4) sound evaluation (consistent positive effects), (5) systemic perspective. Programs which fulfilled the criteria were selected;
- step 3: Identification of the various stakeholders actively involved in violence prevention and intervention in Austria. In cooperation with officials from the federal ministry, we identified the following stakeholders: politicians, federal ministry officials, teachers unions, national parent committees, student representatives, school psychologists, school medical doctors, social workers, police staff, child and adolescent psychiatrists, teacher education universities, universities (with teacher training), scientists, NGOs, the media;
- step 4: Systematic interviews with representatives of the various stakeholders to identify their activities. Representatives were elected with the support of officials at the federal ministry. Among other topics, the interviews addressed the following questions: How important is violence prevention for their group? What activities have already been undertaken in the field of violence prevention? For which activities within the general strategy could the stakeholder assume responsibility? What kind of support is needed? In sum 30 interviews were conducted;

- step 5: Discussion with international experts. Based on the information collected, a first draft of the strategy plan was developed. In order to obtain external input, a workshop with international experts who had been involved in similar actions in their own countries was organized. The first draft of the strategy plan was revised according to input provided by these experts;
- step 6: Definition of concrete actions for the various stakeholders. Actions were defined based on the interviews and expert recommendations. In addition, a timetable for the implementation of the entire strategy was prepared;
- step 7: Presentation of the strategy plan at the Federal Ministry for Education, Arts and Culture.

Goals and activity domains of the national strategy for violence prevention in the Austrian public school system “Together against Violence”

In the national strategy we defined three goals for students, teachers, and parents, as well as for society as a whole (inspired by Christina Salmivalli’s KiVa game):

- (1) Increased awareness and knowledge about violence: *I know, we know*;
- (2) Increased social competence skills and strategies to cope with violence: *I can, we can*;
- (3) Increased responsibility and civil engagement: *I do, we do*.

The strategy consisted of six activity domains: (1) policy and advocacy, (2) prevention and intervention, (3) knowledge transfer and education, (4) information and public relations, (5) networking and cooperation, and (6) evaluation and research (for details see Spiel, & Strohmeier, 2007 and www.gemeinsam-gegen-gewalt.at). For each activity domain (e.g., information and public relations), specific goals (e.g., evidence based information to reduce existing myths) and measures (e.g., establishment of a national homepage) were defined. Furthermore, the agents responsible for the realization of these goals and measures were specified.

Based on the defined criteria, ten prevention programs were selected and described according to target groups, actions, documentation and evaluation, and the resources needed for implementation. Five of them could be used in pre-schools, seven in primary schools, and five in secondary schools. Four of the programs were available in English language versions only (Strohmeier, Stefanek, Jakisic, & Spiel, 2007).

Implementation of the national strategy “Together against Violence”

The implementation of the national strategy was conducted by the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture. As commonly found when decisions are made by politicians, not all of the recommendations made by the researchers could be realized. However, a substantial portion of them were successfully initiated. The kick-off was a big press conference in December 2007 during which the Federal Minister, Dr. Claudia Schmied, presented the national strategy “Together against Violence” and described the first actions and measures she intended to accomplish. The Federal Ministry extended the national strategy by adding the campaign “Weiße Feder” (White Feathers), in which artists and athletes, important role models for youth, advocate against youth violence. “Arts against Violence” was introduced as a further step. In a highly significant initiative, an independent researcher was commissioned to document and evaluate the national strategy in its entirety (for details about the activities implemented and the evaluation results see Spiel et al., 2012).

In the following section, one measure from the activity domain “Prevention and Intervention” is described in greater detail.

The ViSC school program

In accordance with the Austrian national strategy, the main goal of the ViSC program is to reduce aggressive behaviour and bullying and to foster social and intercultural competencies in schools (Spiel & Strohmeier, 2011; Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012). Moreover, the ViSC program intends to install the mission of the national strategy “Together Against Violence” as a commonly shared principle in schools. Consequently, the ViSC program is designed to approach the school as a whole and engages a systemic perspective. The prevention of aggression and bullying is defined as a comprehensive school development project over the duration of the school year. Activities are geared to operate on three different levels, namely the school as a whole, in classrooms, and on the individual level. Consequently, the target groups of the ViSC program are teachers, students and parents.

School level: within the framework of an in-school training for all teachers, basic knowledge on bully-victim behaviour and its development is presented, covering theoretical concepts of instrumental and reactive aggression (Card & Little, 2006; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005) and bullying as a group phenomenon (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Sutton & Smith, 1999). Based on this shared knowledge, the school principal and all school teachers are encouraged to jointly develop (1) a commonly shared definition of aggression and bullying, (2) commonly shared principles on how to cope with aggression and bullying, and (3) commonly agreed measures to sustainably reduce aggression and bullying on the school level. Examples for definitions, principles, and measures are presented during the in-school training. Furthermore, the school is encouraged and supported to

implement a school-wide action plan which designates activities to inform parents and include them in as many school activities as possible. At the very least, schools are to send parents letters containing information about the ViSC program and its goals. Teachers have access to coaching and are supervised over the entire school year.

Class level – the ViSC Class Project: one particular feature of the ViSC program is that it includes a theoretically based project at the class level (Atria & Spiel, 2007) which was developed in recognition of the importance of the class context for the prevalence of bullying and victimization (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007). The ViSC class project integrates the principal constructs behind social information processing theory (Crick & Dodge, 1994, 1996; Huesmann, 1988), moral development (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Malti, Gasser, & Buchmann, 2009; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, & Caprara, 2008) and knowledge from research on bullying as a group process (Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999; for details on the theoretical background of the ViSC class project see Atria & Spiel, 2007). The main goals of the class project are (1) to foster empathy and perspective taking, (2) to enhance responsibility and (3) to broaden the behavioural repertoire in critical social situations among as many students in the class as possible. The class project consists of 13 units (one unit per week; each unit is implemented during two-hours lessons) divided into three phases, an «impulse phase» (units 1-8), a «reflection phase» (unit 9), and an «action phase» (units 10-13). During the impulse phase, students learn alternative ways to perceive, interpret, and deal with critical situations using vignettes, discussions, and role-plays. The «reflection» unit gives both students and teachers the opportunity to reflect on learning experiences made during the impulse phase. During the action phase, teachers hand over responsibility for the class project to their students (for details and examples see Atria & Spiel, 2007). Thus, the ViSC class project is explicitly adapted to both the respective class context as well as its dynamics (see Atria et al., 2007). Participation in the ViSC class project is voluntary and based on a joint decision between class teachers and school principal⁵⁸. Class teachers who want to implement the class project participate in a second in-school-training in order to become familiar with the theoretical background and the materials used in the class project. Teachers are coached and supervised throughout the entire class project.

Individual level: the interventions on the individual level are based on social learning theory (Bandura, 1973), empirical knowledge on the relationship between aggression and bullying (Roland & Idsøe, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002) and social information processing theory (Crick & Dodge,

⁵⁸ In Austria, schools and teachers can autonomously decide whether they like to participate in such a program. Therefore, we only could invite them to participate in the ViSC class project.

1994). Teachers learn to differentiate among bullies who harass others in order to attain a particular goal (e.g., dominance), bully-victims who have become aggressive as a result of difficulties in regulating emotion or hostile attributional biases, and victims who cannot easily defend themselves. In reaction to critical incidents, teachers initiate discussions with students and their parents. Teachers are trained to conduct these talks in accordance with commonly shared procedures. The main goals of the interventions on the individual level are (1) to support and empower victims, (2) to stop negative and reinforce positive behaviours in bullies, (3) to foster competence in emotional regulation among bully-victims, and (4) to stimulate parents to cooperate with the school in reducing aggression and bullying.

Implementation of the ViSC School Program: to implement the ViSC program, a cascade train-the-trainer model has been developed and applied: scientists train multipliers; multipliers train teachers and teachers train their students. To train multipliers – so called ViSC coaches – a ViSC course is offered at the University of Vienna. The ViSC course consists of three workshops at the University of Vienna and the implementation of the ViSC program in one school. The ViSC coaches are required to hold the in-school-trainings for the whole school staff and to supervise and coach them throughout the entire implementation process. Furthermore, the ViSC coaches hold an additional in-school-training for those teachers who conduct the ViSC class project, and offer them three supervision units during the implementation of the class project.

The ViSC class project was intensively evaluated in four independent trials. Results show very positive effects (see e.g., Atria & Spiel, 2007; Spiel & Strohmeier, 2011). Also the implementation of the ViSC school program was accompanied by a complex formative and summative evaluation. First analyses of the evaluation data showed promising results and support the effectiveness of the ViSC program (see Strohmeier et al., 2012).

Lessons learned by developing and implementing the national strategy

The Austrian national strategy for violence prevention in the public school system differs in several aspects from strategies in other countries: (1) it was introduced subsequent to other national strategies and therefore it was able to profit from experiences in other countries, (2) it intends to integrate already existing activities and to bring the related stakeholders together, (3) it activates a variety of activities to insure sustainability, e.g., violence prevention and social competence promotion are defined as obligatory components of basic teacher education.

Details about the implementation quality of the various activities and measures are provided by Spiel et al. (2012). In sum, results are quite positive. Aside from

this, the development of the national strategy and its implementation have already had several positive effects on a more general level. The usual practice was changed from supporting individual initiatives lacking standards of evidence (Atria & Spiel 2003) to promoting evidence-based programs. Moreover, a rigorous evaluation of the ViSC program was applied using randomized trials under real-world conditions. To our knowledge, this was the first time that the Austrian Federal Ministry financed such a procedure. The main reasons were that (a) money was devoted to the national strategy and activities within the strategy, (b) evidence standards for programs were defined in advance before implementing the strategy, and (c) the officers of the Federal Ministry and the Federal Minister herself were very much engaged in the national strategy (see Spiel & Strohmeier, 2012).

Main lessons we have learned during the development and implementation of the national strategy are, (1) that it is of high importance to consider already existing activities in the field and involve the respective stakeholders; (2) that for successful implementation of regional or national programs at schools organizational and cultural contexts have to be taken into account (see Beets et al., 2008; Cargo, Salsberg, Delormier, Desrosiers, & Macaulay, 2006; Datnow, 2002; 2005). Efforts to implement reforms are more likely to be effective when educators at various levels (e.g., state, district, reform design team, school) share goals and work together. Consequently, programs cannot be easily transferred from one region or country to another one (e.g., in Austria such a high participation rate of schools as Salmivalli et al. (2011) got in Finland is still impossible).

Furthermore, (3) development, implementation, and dissemination of strategies on a national or regional level involve intensive cooperation between researchers, politicians, and administrators (Roland 2000; Spiel & Strohmeier, 2007; 2011) within a mutually respectful, collaborative process (Shonkoff & Bales, 2011).

References

- Atria, M., & Spiel, C. (2003). The Austrian situation: Many initiatives against violence, few evaluations. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 83-99). London, United-Kingdom: RoutledgeFalmer.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M.J. Elias & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-198). New York, NY: The Haworth Press.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 372-387.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Child Development*, 71, 364-374.
- Beets, M.W., Flay, B.R., Vuchinich, S., Acock, A.A., Li, K.-K., & Allred, C. (2008). School Climate and Teachers' Beliefs and Attitudes Associated with Implementation of the Positive Action Program: A Diffusion of Innovations Model. *Prevention Science*, 9, 264-75. doi:10.1007/s11121-008-0100-2
- Card, N.A., & Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Cargo, M., Salsberg, J., Delormier, T., Desrosiers, S., & Macaulay, A.C. (2006). Understanding the Social Context of School Health Promotion Program Implementation. *Health Education*, 106, 85-97. doi:10.1108/09654280610650936
- Craig, W.M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. (pp. 133-144). Geneva, Switzerland: WHO.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T., & Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and Practice to Reduce Bullying in Australian Schools. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 398-404. doi:10.1177/0165025411407456.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F, & Barnekow, V. (Eds.) (2012). *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Datnow, A. (2002). Can We Transplant Educational Reform, and Does It Last? *Journal of Educational Change, 3*, 215-39. doi:10.1023/A:1021221627854
- Datnow, A. (2005). The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts. *Educational Administration Quarterly, 41*, 121-153. doi:10.1177/0013161X04269578
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review, 32*, 401-14.
- Flay, B.R., Biglan, A., Boruch, R.F., Gonzalez Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Moscicki, E.K., Schinke, St., Valentine, J.C., & Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science, 6*, 151-175.
- Huesmann, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior, 14*, 13-24.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior, 35*, 90-102.
- Ogden, T., Kärki, F.U., & Teigen, K.S. (2010). Linking Research, Policy and Practice in Welfare Services and Education in Norway. *Evidence and Policy, 6*, 161-77.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a New National Initiative in Norway. In P.K. Smith, D.J. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 13-36). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G.V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development, 79*, 1288-1309.
- Preiser, S., & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme [Violence prevention and reduction. Quality standards for prevention and intervention programs]. *Report Psychologie, 28*, 660-666.
- Roland, E. (2000). Bullying in Schools: Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 years. *Aggressive Behavior, 26*, 135-43.
- Roland, E. (2011). The Broken Curve: Effects of the Norwegian Manifesto Against Bullying. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 383-88.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for preventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 405-11. doi:10.1177/0165025411407457.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M., 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., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Shonkoff, J.P., & Bales, S.N. (2011). Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and Its Policymakers. *Child Development, 82*, 17-32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x.
- Spiel, C., Salmivalli, C., & Smith, P.K. (2011). Translational Research: National Strategies for Violence Prevention in School. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 381-82. doi:10.1177/0165025411407556.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten „Gemeinsam gegen Gewalt“* [General strategy for violence prevention at Austrian schools and kindergardens „Together against violence“], Report to the Federal Ministry of Education, the Arts, and Cultural Affairs. Vienna, Austria: University of Vienna. Retrieved from: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/43/bericht-generalstrategie-29102007-ohne-anhang.pdf>

- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National Strategy for Violence Prevention in the Austrian Public School System: Development and Implementation. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 412-18.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012). Evidence-Based Practice and Policy: When Researchers, Policy Makers, and Practitioners Learn How to Work Together. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 150-62.
- Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence Prevention in Austrian Schools: Implementation and Evaluation of a National Strategy. *International Journal of Conflict and Violence* (in press).
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development, 133*, 71-80.
- Strohmeier, D., Stefanek, E., Jakisic, J., & Spiel, C. (2007). Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens an Schulen: 10 Beispiele von «evidence based practice» Programmen [Fostering of social competencies and prevention of aggressive behaviour: 10 examples for „evidence based“ programs]. *Erziehung und Unterricht, 157*, 819-845.
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2009). What Works in Preventing Bullying: Effective Elements of Anti-Bullying Programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*, 13-24.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York, NY: The Guilford Press.

FAIRE FACE A LA VIOLENCE A L'ÉCOLE: PROGRAMMES OU ROUTINES?

ERIC DEBARBIEUX

Professeur, Université Paris Est Créteil, France

Directeur, Observatoire International de la Violence à l'École

La violence peut être conçue comme une suite de faits, voire de délits isolés, erratiques, sans forcément de liens logiques entre eux. En ce cas, évidemment, pour la victime, le trauma peut être fort. L'expérience de victimation peut rester unique, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne nécessite pas parfois un suivi post traumatique. A l'inverse, la situation de victimation peut être répétée. La violence n'est pas toujours, ni même souvent, un événement isolé, imprévisible, accidentel: au moins une partie de *la violence se construit, et elle se construit dans le ténu et le continu* (Debarbieux & Blaya, in Baudry & alii., 2000).

En milieu scolaire, on ne peut rien comprendre à la violence à l'école si on ne tient pas compte de ce caractère répétitif, ce que nous nommons depuis longtemps «l'oppression quotidienne» (Debarbieux, 2003). Cette oppression peut se nouer autour d'agressions qui n'ont pas besoin d'être de grande brutalité mais qui sont plutôt du genre de ce que nous décrivons comme «microviolences». Ces microviolences peuvent être homogènes (un seul type de victimation mais répété plusieurs fois) ou hétérogènes (association de plusieurs types de victimation). Tenir compte de ce caractère répétitif est une nécessité pour mettre en place des stratégies efficaces contre la violence à l'école: la violence prend tout son temps en se répétant et il est illusoire de croire qu'on puisse un jour «l'éradiquer» ou qu'un programme miracle puisse la faire cesser. La littérature suggère plutôt que c'est au quotidien, dans des postures ordinaires, dans l'amélioration du climat scolaire, qu'on peut le plus sûrement la réduire.

1. La violence à l'école: Une violence spécifique

Au-delà des faits divers célèbres, qui ont fait craindre la montée d'une violence terrifiante dans les écoles, la violence en milieu scolaire est surtout une violence de victimations mineures, mais répétitives, dont il convient de ne pas minorer les conséquences.

Une violence de répétition

Les *schools massacres* comme celui de *Columbine High School* en 1999 ont causé une peur considérable non seulement aux USA, mais dans le monde entier. Or, quel que soit le caractère tragique de la violence létale dans les écoles, celle-ci ne tend pas à se développer et l'école reste un lieu protégé. Proportionnellement, il y a 50 fois plus d'homicides de jeunes hors de l'école que dans l'école. De plus, ce risque n'augmente pas, au contraire: ainsi on observe une décade du nombre de morts dans les écoles américaines depuis 1999 (de 33 à 21 en 2009) (Robers & alii, 2010).

Sans pour autant devoir les mésestimer, l'importance quantitative des crimes et délits en milieu scolaire reste restreinte. L'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares (Gottfredson, 2001). Il existe un consensus international pour une extension de la définition de la violence en milieu scolaire à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques et criminelles, et pour une prise en compte des incidents mineurs: violence verbale, bousculades, bagarres, etc.

Ces incidents mineurs ne sont pas, si on les examine isolément, dramatiques. Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petites agressions, lorsque ce sont toujours les mêmes personnes qui en sont victimes ou qui les perpétuent. A ce niveau le grand standard international est la notion de «*school bullying*». Ce concept appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien. Il s'agit 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 (Smith & Sharp, 1994). Le *school bullying* est lié à la réunion dans un espace spécifique, l'école, de groupes de pairs qui peuvent parfois exercer des pressions douloureuses sur des individus de leur âge. Toutefois, l'intrusion du cyberbullying et de la cyberviolence prolonge et intensifie ce harcèlement.

Toute la violence à l'école n'est pas du bullying. Il existe d'autres situations elles aussi spécifiques à l'espace scolaire et surtout la violence entre adultes et élèves, que cette violence soit celle des élèves contre les personnels ou des personnels contre les élèves. Mais très souvent, par le biais d'agressions mineures le plus souvent verbales, les violences en milieu scolaire prennent sens dans la répétition: celle du bullying, des incivilités, de ce que nous nommons les microviolences.

Conséquences de la violence à l'école

La répétition de ces microviolences a des conséquences en termes de santé mentale au niveau par exemple de la dépression et des tentatives de suicide (Hawker & Boulton, 2000 ; Blaya, 2010). De plus, les enfants victimes ont une opinion plus négative de l'école et sont plus souvent absents ; ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Sharp & Smith, 1994).

Une recherche récente a montré que des effets de long terme touchent aussi les agresseurs (Farrington & Ttofi, 2011). Cette recherche menée sur une population suivie de l'âge de 8 ans à l'âge de 48 ans a prouvé que le *bullying* était relié chez les agresseurs à une vie marquée par la violence, la délinquance et l'échec personnel. Plus souvent au chômage, ou dans des emplois mal payés et peu gratifiants, les maltraitants chroniques semblent avoir plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes.

En ce qui concerne les violences les plus lourdes, le harcèlement subi à l'école joue un rôle important dans les *school shootings*, comme le montre une recherche du FBI (Vossekuil et alii, 2002). Cette recherche prouve que 75% de tous les *school shooters* ont été victimes de maltraitance entre élèves. La peur développée par l'élève agressé est une des raisons pour se rendre armé à l'école. La maltraitance entre élèves a des conséquences sur l'ensemble du climat d'une classe ou d'un établissement. Il est démontré par une recherche finlandaise (Salmivalli & Voeten, 2004) que les groupes d'enfants témoins de harcèlement ont une vision négative de l'école et se méfient des enseignants incapables de protéger les élèves.

Prévalence de la violence en milieu scolaire

La mesure de la prévalence de la violence à l'école est très lacunaire dans la plupart des pays. Il faut d'abord savoir que seules 9% des agressions violentes contre les adolescents sont signalées à la police lorsqu'elles sont commises dans les écoles contre 37% lorsqu'elles sont commises dans les rues. L'institution scolaire a tendance à traiter en interne les faits de délinquance, voire à les cacher ou les minorer.

Pour pallier les insuffisances du relevé administratif, des enquêtes de victimation spécifiques à la violence en milieu scolaire ont été développées. Le principe en est très simple: il s'agit de demander à un échantillon d'une population donnée ce qu'elle a subi comme actes de violence (les victimations). De nombreuses enquêtes scientifiques permettent de se faire une idée de la prévalence du phénomène. C'est le cas des enquêtes ayant porté sur le *bullying*. Le succès du questionnaire du chercheur scandinave Dan Olweus a conduit de nombreux pays à interroger des échantillons considérables d'élèves. Les recherches ont permis de montrer que la prévalence du *bullying*, variable entre

les pays, oscillait dans une fourchette comprise généralement entre 4% et 6% de *bullies* et entre 6% et 15% de *bullied*.

Autre exemple: une enquête sur la violence dans les écoles du Québec a été réalisée par une équipe de Montréal (Janosz et al., 2009) sur un important échantillon en écoles secondaires (57 684 élèves, 5 151 adultes). Elle montre le caractère genré de la victimation dans toutes les catégories de violence: la violence verbale (13,3% des filles contre 20,2% des garçons) aussi bien que la violence physique (2,9% des filles contre 10,3% des garçons).

La victimation des enseignants est une autre partie importante de la violence à l'école. Elle est moins répandue que celle des élèves ; elle est surtout verbale et beaucoup plus rarement physique. Toutefois, d'après l'enquête québécoise précitée 19,8% des enseignants du secondaire ont été insultés une fois dans l'année, 10,4% deux fois et 8,8% trois fois ou plus, 61% ne l'ont jamais été. 3,7% ont été agressés physiquement une fois, 1,2% deux fois et 0,1 trois fois ou plus. 95% n'ont jamais été agressés physiquement. La variabilité sociale des agressions contre les enseignants est importante (Gottfredson, 2001) pouvant passer de 17% d'enseignants agressés dans des districts urbains difficiles à moins de 2% dans les districts ruraux. La violence en milieu scolaire est rarement une violence d'intrusion. Dans toutes les enquêtes, moins de 10 % des faits de violence sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement. La violence en milieu scolaire est largement endogène.

2. Causes endogènes ou causes exogènes?

Si les principaux modèles causals montrent l'importance de facteurs extérieurs à l'école, ces facteurs ne doivent pas masquer l'importance des facteurs endogènes, liés à l'organisation des établissements et au climat scolaire.

Les facteurs personnels

Les caractéristiques de l'élève peuvent avoir une influence sur le fait d'être victime ou agresseur. Certaines caractéristiques sont admises par tous. La première est liée au genre: les garçons sont beaucoup plus exposés au risque – tant comme victimes que comme agresseurs (Royer, 2010). Il ne s'agit pas d'une fatalité «biologique» et cela ne signifie pas que les filles ne peuvent pas être également agresseurs.

Un deuxième consensus existe pour noter une forte relation entre intelligence faible des sujets et violence à l'école. Les difficultés à analyser correctement les rapports sociaux et le manque d'empathie sont bien observées (Vitaro & Gagnon, 2003, p. 243).

Les enfants plus petits, plus faibles, timides, dépressifs sont plus souvent victimes (Voss & Mulligan, 2000). Les recherches sur les adolescents et adolescentes homosexuels ou considérés comme tels par leurs pairs ont montré un net lien avec la victimation brutale ou verbale (Benbenishty & Astor, 2005). Les mêmes travaux comme les travaux français (Blaya, 2010) mettent en évidence que la victimation peut être liée à des enfants intellectuellement précoces, ou simplement au fait d'être un élève studieux.

Les facteurs familiaux

Les pratiques éducatives inadéquates des parents se caractérisent par le peu d'engagement des parents dans les activités de leurs enfants, par la méconnaissance des activités de leurs enfants, par l'instabilité de la discipline ou par les pratiques disciplinaires punitives et coercitives (Kazdin, 1995).

Certes, la permissivité excessive est corrélée au risque de développer des troubles du comportement, (Fortin, 2003). Mais la corrélation est beaucoup plus forte avec un style parental excessivement autoritaire (Dumas, 1999) et particulièrement avec un usage du châtiment corporel. Le style inconsistant, par manque de règles claires ou par alternance de phases de rigidité et d'indifférence, est aussi un facteur de risque. A l'inverse, 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 (Olweus, 1993).

Facteurs socioéconomiques

Le faible niveau socioéconomique des familles est fortement associé aux conduites agressives. Dans l'étude systématique de Hawkins et al. (2000), la pauvreté est un des meilleurs facteurs explicatifs des problèmes précoces rencontrés par les enfants de 6 à 11 ans. En ce qui concerne le harcèlement à l'école, les facteurs socio-économiques ne sont jamais totalement explicatifs, voire ne jouent que de manière très périphérique (Olweus, 1993). On pourra donc affirmer que les facteurs économiques sont des facteurs aggravants, mais qu'ils ne sont pas une explication unique.

Facteurs associés à l'influence des pairs

Nous avons démontré à partir d'une enquête de délinquance autoreportée en France (Debarbieux & Blaya, 2009-a) que la plupart de ces groupes de pairs sont des groupes amicaux protégeant contre la violence. Mais 8% des élèves 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 (Cusson, 2002).

Facteurs associés à l'école

Le climat de l'école peut contribuer à augmenter les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves (Kasen et al., 1990). À l'inverse, certains milieux scolaires résistent mieux que d'autres à la propagation des actes violents et il en est de même au niveau de la classe (Salmivalli & Voeten, 2004). 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 (Gottfredson, 2001), à des activités communautaires pratiquées avec l'école et à la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr (Benbenishty & Astor, 2005).

Parmi les facteurs scolaires, la recherche met en évidence un effet lié à un effectif trop important dans l'école et dans la salle de classe (Walker & Gresham, 1997). Cependant, il n'est pas 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 fréquente dans les établissements scolaires. Or, le regroupement d'élèves en classes de niveau est très corrélé à une augmentation de la victimation (Eith, 2005).

Le climat scolaire est prédictif du succès de la mise en place des programmes d'intervention. Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante, puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (Payne et al., 2006). Bref, l'importance d'une vision partagée entre adultes des règles de vie dans un établissement ne saurait être minimisée. Elle est une des conditions à l'intervention et à la prévention efficace contre la violence à l'école.

3. Prévenir la violence à l'école

En ce qui concerne l'action contre la violence à l'école, la communauté scientifique dispose de données évaluatives importantes. Nous avons publié par ailleurs une revue complète des évaluations disponibles au sujet de la violence à l'école (Debarbieux & Blaya, 2009-b), à partir d'une recherche bibliographique pour la période de 1990 à 2008, comptabilisant dans cette période 17 méta-analyses et 27 revues de question totalisant près de 2 200 évaluations (voir notamment Gottfredson et al., 2003; Hawker & Boulton, 2000; Wilson & Lipsey, 2007; Smith & alii, 2006).

Ce qui ne marche pas

Parmi les stratégies inefficaces, plusieurs catégories de programmes sont décrites. La première catégorie consiste à mettre ensemble des élèves ou des jeunes en difficulté dans des lieux ou pour des activités spécifiques. Par exemple les revues de synthèses portant sur les camps de redressement (boot camps) montrent qu'ils n'ont pas d'effet (Bottcher & Ezell, 2005). Il est prouvé depuis longtemps que rassembler des jeunes en difficulté avec la loi augmente les actes délictueux (Cusson, 2002, p.112).

La deuxième catégorie de mesures inefficaces est liée aux limites de la simple protection physique des établissements scolaires. Il en va ainsi des détecteurs de métaux à l'entrée des établissements. Les effets pervers en sont connus: ressentiment montant des élèves par sentiment de mépris, surtout quand cela se double d'opérations comme la fouille des cartables (Beger, 2003). De même la vidéosurveillance a été largement évaluée, d'une manière plus générale qu'au seul niveau scolaire, et il faut bien dire que les résultats sont décevants (Welsh & Farrington, 2002): la vidéosurveillance ne diminue que de manière très marginale la délinquance. Tout ceci ne signifie pas que toute protection physique des établissements scolaires doit être exclue. Mais il apparaît plutôt que le facteur humain et relationnel est plus important.

La troisième catégorie de mesures inefficaces tient dans les attitudes inappropriées vis-à-vis des élèves: punitions excessives (Gottfredson et al., 2003), méthodes comportementales sans utilisation de méthodes cognitives, simples «leçons de morale» individuelles, non-promotion de la réussite scolaire. Plus loin la «tolérance zéro» fait largement preuve de son inefficacité (APA, 2006).

Ce qui marche

La première condition pour des programmes efficaces est bien décrite par les résultats d'une recherche de Wilson et Lipsey (2007). Celle-ci permet de répondre à une question importante: vaut-il mieux agir dans l'école, sur tous les enfants, sur des publics ciblés à l'intérieur de l'école, dans des classes ou des établissements spécialisés ou par des interventions multimodales qui tentent d'agir à la fois sur l'école, l'enfant, la famille? La réponse est claire: si un effet positif est mesuré pour les programmes universels, pour les programmes multimodaux et pour les programmes sur des populations-cibles il n'y a pas de preuve de l'efficacité des programmes en classes ou en établissements spécialisés. Dans la mesure du possible, c'est donc l'intervention en milieu scolaire ordinaire qui est la plus efficace.

Il existe un large consensus sur les actions efficaces suivant les différents niveaux de la prévention. Les actions de prévention universelle portent sur

l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes. Ce qui est le plus efficace va toujours dans le même sens: interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes pour un renforcement *positif* des comportements, gestion coopérative, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité, assouplissement de l'emploi du temps, renforcement de la cohésion de l'établissement. Les pratiques de justice restaurative sont largement préconisées (voir Thomson & Smith, 2010).

Pour la prévention secondaire, dirigée vers des élèves identifiés comme porteurs de facteurs de risque importants, les techniques cognitives et le renforcement des compétences sociales (en particulier l'empathie) ont un impact très positif (Mytton et al., 2008). Les programmes d'entraînement du raisonnement moral et d'entraînement à la résolution des problèmes sociaux sont parmi les plus souvent cités. Il est aussi démontré que des formations des parents et des visites à domicile (en particulier d'infirmières lors de la période post natale) sont efficaces.

Pour les cas lourds la thérapie systémique familiale est plus efficace. En fait, pour l'intervention tertiaire, qui concerne les cas les plus difficiles de jeunes déjà bien ancrés dans la violence (Coyle, 2005), les stratégies efficaces nécessitent des programmes plus élaborés, multimodaux, liant travail avec la famille et l'école et travail avec le jeune lui-même par des interventions cognitives-comportementales, le développement des compétences, et surtout par la recherche de perspectives sociales nouvelles (Herrenkohl et al., 2004).

Contexte et conditions d'implantation des programmes

La recherche insiste sur l'importance des conditions d'implantation des programmes, or ces conditions sont plus souvent adverses que favorables: les «bonnes pratiques» identifiées ont des limites dans leur application, tenant à des effets de contexte. L'étude canadienne de David Smith et al. (2005) sur les programmes contre le harcèlement entre pairs précise que les données:

«(...) montrent que l'impact positif des programmes n'apparaît pas à court terme (c'est-à-dire trois mois), mais à plus longs intervalles, de un à cinq ans. Les résultats suggèrent que les programmes ont besoin de temps pour pénétrer la culture d'établissement et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école». (Smith et al., p. 20)

Si la recherche montre comment les conditions d'implantation des programmes sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne peuvent pas se mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, comme les professeurs ou les parents. Cette adhésion dépend d'un système de valeurs partagées, de

l'histoire des équipes dans les établissements, des relations entre parents et enseignants (Benbenishty et Astor, 2005), elles-mêmes dépendantes de contextes culturels particuliers. La simple idée d'appliquer un programme est déjà un défi impossible pour des équipes en difficulté ou dans certains contextes culturels. Prenons l'exemple des programmes évalués efficacement qui impliquent une liaison positive avec les parents d'élèves. Dans le cas de sociétés où l'école est vécue comme une forteresse devant se couper des communautés (c'est le cas en France), il est douteux que ces programmes puissent s'implanter efficacement.

4. Conclusion

La violence à l'école est un phénomène complexe qui ne peut se résoudre par des mesures simples. Trop vue par le biais des seules violences paroxystiques, elle est plutôt le fait de victimations mineures mais dont la dimension répétitive est le problème essentiel. La violence à l'école n'est pas essentiellement une violence d'intrusion; elle est dépendante des relations entre tous les acteurs de l'école: enseignants, hiérarchie, élèves, parents, divers personnels. Elle ne peut et ne pourra se traiter par le seul apport de personnels extérieurs, même si ceux-ci peuvent être des aides précieuses. Il est alors important de réfléchir sur l'amélioration des conditions rendant possible l'action préventive, par exemple en termes de formation des personnels. Il est très vraisemblable qu'améliorer la lutte contre la violence scolaire n'est pas simplement lutter directement contre le problème mais entraîner un changement global des relations humaines dans les établissements scolaires et avec les communautés avoisinantes. Nous pouvons citer en conclusion cette proposition de Galloway et Roland (2005, p. 38):

«Le problème est que beaucoup de programmes qui visent à changer les comportements, dont les programmes anti-bullying, tendent à regarder le problème de comportement comme le problème premier: arrangez-vous avec ce problème et tout ira bien! Pourtant l'évidence suggère que l'efficacité d'une école est infiniment plus complexe qu'éliminer ou réduire les problèmes de comportement. C'est certainement important, mais ne peut sensiblement être vu indépendamment de l'organisation scolaire et de sa gestion, ni de la qualité de l'enseignement dans la classe».

Références bibliographiques

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, (2006). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations. December 2008. *American Psychologist*, 63 (9), 352-362.

- Beger, R. (2003). The “Worst of Both Worlds”: School Security and the Disappearing Fourth Amendment Rights of Students. *Criminal Justice Review*, 28, 336–354.
- Benbenisty, R. & Astor, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Bottcher, J. & Ezell, M.E. (2005). Examining the Effectiveness of Boot Camps: A Randomized Experiment with a Long-Term Follow Up. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (3), 309-332
- Coyle, J. P. (2005). Preventing and Reducing Violence by At-Risk Adolescents: Common Elements of Empirically Researched Programs. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2 (3/4) 125-139, On line: www.haworthpress.com/web/JEBSW
- Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris: PUF.
- Debarbieux, E. (2003). *L'oppression quotidienne: enquêtes sur une délinquance des minieurs*. Paris. La Documentation Française.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009 a). 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.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009 b). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par «l'évidence»? *Criminologie* (Montréal), mai 2009.
- 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.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E., Sullivan, M. & Terri, N. (2001). Development and Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 207–220.
- 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.
- Fortin, L. (2003). Student's antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 669-689.

- Galloway, D.M. & Roland, E. (2005). Is the direct approach to reduce bullying always the best? In Smith, P.K, Pepler, B. et Rigby K. *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (p. 37-54). Cambridge: University 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., *Evidence-Based Crime Prevention*. New York: Routledge
- Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W., & Cothorn, L. (2000). *Predictors of School Violence*. Washington D.C.: OJJDP.
- Herrenkohl, T.I., Chung, I., Catalano, R.F. (2004). Review of research on the predictors of youth violence and school based and community based prevention approaches, in P. Allen-Meals & M.W. Fraser (eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (p. 449-476). Boston: Pearson.
- Janosz, M., Pascal, S. & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Montréal: Université de Montréal.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology* 18(2): 165-177.
- Kazdin, A.E.(1995). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mytton, J., DiGuiseppe, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2008). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *The Cochrane Library*, 1.
- Olweus, D., (1978), *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D., (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7 (2), 225-237.
- Robers, S., Zhang, J., and Truman, J. (2010). *Indicators of School Crime and Safety: 2010* (NCES 2011-002/NCJ 230812). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Justice. Washington, DC. On line: <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011002.pdf>
- Royer, E. (2010). *Leçons d'Éléphant pour la réussite des garçons à l'école*. Québec: École et comportement
- 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.
- Smith P.K. & Sharp S. (1994), *School Bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
- Smith, J.D., Cousins, J.B, & Stewart, R. (2005). Antibullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 739-762
- Thompson, F. & Smith P.K. (2010). Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école – Ce qui se fait et ce qui est efficace. *Revue française d'éducation comparée. No spécial Recherches internationales sur la violence à l'école*, 8. (Novembre).
- 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, 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, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C..
- Walker, H.M., & Gresham, F.M. (1997). Making schools safer and violence-free. *Intervention in School and Clinic*, 32, 199-204.
- Welsh, B.C., & Farrington, D.P. (2002). *Crime prevention effects of closed circuit television: a systematic review*. Londres, Home Office Research Study 252.
- Wilson, S., & Lipsey, M. W. (2007). Update of a meta-analysis of school-based intervention programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl.), 130–143.

HOW CAN PARENTS SUPPORT CHILDREN'S INTERNET SAFETY?⁵⁹

ANDREA DUERAGER & SONIA LIVINGSTONE⁶⁰

EU Kids Online

Summary

Given the Safer Internet Day 2012 theme of *Connecting Generations*, we ask whether, instead of imposing restrictions, parents can support their child's internet safety by sharing a positive experience of internet use with them.

An analysis of parental mediation in the *EU Kids Online* survey of 25,142 9-16 year olds in 25 countries shows that restrictive mediation reduces online risks, but it also reduces their online opportunities and skills.

The new analysis in this report shows that when parents actively mediate their child's internet use, this too is associated with lower risk and, most important, lower harm. However, parental active mediation of use is linked to more (not fewer) online activities and skills.

By active mediation of use, we mean: parents talk to their child about the internet, stay nearby or sit with them while they go online, encourage them to explore the internet, and share online activities with them. These activities, our findings show, tend to reduce children's exposure to online risks without reducing online opportunities, and they also reduce young children's (9-12 years) reports of being upset when they encounter online risks.

As for other mediation strategies, the evidence suggests that parents' active mediation of safety (e.g. giving safety or online behaviour advice), and their monitoring of the child's internet use, are generally used after a child has experienced something upsetting online, to prevent further problems.

Interestingly, parental technical mediation such as using a filter is not shown to reduce online risk encounters among children.

⁵⁹ Republished with the authors' permission. Original citation: Duerager, Andrea and Livingstone, Sonia (2012). How can parents support children's internet safety? EU Kids Online, London, UK. This version available at: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>

⁶⁰ While the authors did not participate in the Conference in Sion, this data from the EU Kids Online network was extensively presented.

The challenge

Many stakeholders are working together to support children's internet safety, including governments, teachers, industry providers and services, child welfare agencies, parents and children themselves.

Given the Safer Internet Day 2012 theme of *Connecting Generations*, we ask whether, instead of imposing restrictions, parents can support their children's internet safety by sharing a positive experience of internet use with their children.

- Going online is now taken for granted in everyday life. European children average 88 minutes a day online, ranging from one hour for 9-10 year olds to two hours for 15-16 year olds.
- Nearly half of European children go online in their bedroom, and one third go online on a mobile phone or handheld device. Given the rise of privatised and mobile access, it is difficult for parents to closely regulate their children's safety.
- Yet, with children going online younger and younger, and with younger children reporting being more upset than teenagers when they do encounter harm, parents have a key role to play.
- The *EU Kids Online* survey shows that if parents restrict their children's internet use, children encounter fewer risks such as pornography, cyberbullying, contact with unknown others.
- However, parental restrictions work by limiting children's internet use in general. Thus they also reduce children's online opportunities such as learning, communication, participation and fun. Further, not all parents wish to play a restrictive role and would welcome an alternative approach.
- **This report analyses the *EU Kids Online* survey of 25,142 9-16 year olds in 25 countries to compare parental strategies and discover if any strategy can reduce online risks without sacrificing opportunities.**

What do parents do when children go online?

The survey asked parents (and their children) about lots of different things they might do (see Table 1).

- 89% impose rules about whether their child can give out personal information online; 82% talk to their children – especially their daughters – about what they do on the internet; and 59% stay nearby when their child is online.
- Monitoring what the child does online later is less popular, since it may imply less trust. While three quarters use software to prevent spam/viruses, less than a third uses a filter for safety reasons.

- Around one in ten parents does few or none of the forms of mediation we asked about.
- Parents reduce their mediation – especially restrictions - as children get older. But they are likely to advise on safety for children of any age.
- Parents from higher SES homes do more active and safety mediation though not more restrictions. Those who use the internet more often, or who are more confident using it, do more of all forms of mediation except restrictions.
- Restrictive mediation is more used by parents with lower SES, lower education, less internet use and less digital confidence. It seems they feel less sure about actively mediating their children’s internet use.
- Only 15% of parents say they have changed their approach to internet safety because of something that upset their child online.
- One quarter think it is ‘fairly’ (23%) or ‘very’ (5%) likely their child will experience problems online in the next six months; half think they should take more interest in their child’s online activities.

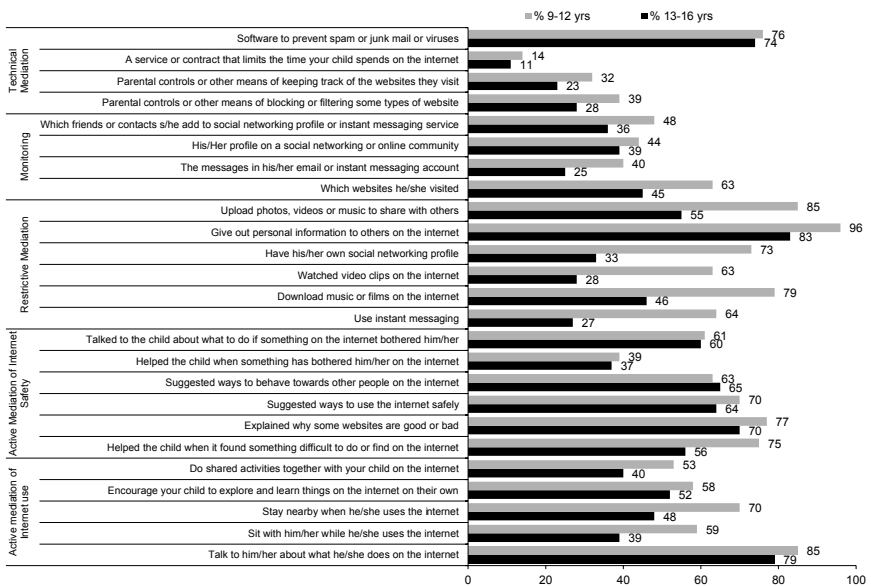


Figure 1: Parental mediation strategies.

Active mediation: which of the following things, if any do you sometimes do with your child? *Active mediation of internet safety*: have you ever done any of these things with your child? *Restrictive mediation*: [Is] your child allowed to do this all of the time, only with permission/supervision or never allowed (Note: The latter two options are combined to calculate those for whom restrictions apply.) *Monitoring*: Do you sometimes check any of the following things afterwards? *Technical mediation*: Do you make use of any of the following?
 Base: One of the parents of each child who uses the internet.

Relating parental mediation to online risk

Are these mediation strategies linked to fewer encounters with online risk among children? Since the *EU Kids Online* survey is cross-sectional in design, i.e. parents and children completed the survey at one point in time, we cannot investigate cause and effect but we can examine the associations among what parents do and what children say about online risk and harm.

The *EU Kids Online* survey asked about seven different online risks:

- **46% of 9-16 year old internet users in Europe had experienced at least one risk online, rising from 17% 9-10 year olds to 69% 15-16 year olds.**

New analysis of the data reveals that:

- Children's exposure to online risks decreases the more parents use **restrictive mediation**.
- Children's exposure to online risks also tends to be less the more parents **actively mediate their children's use**.
- **Parental active mediation of safety** has no significant association with online risks for children aged 11-12 but it is associated with more risks for 9-10 and 13-16 year olds.
- **Parental monitoring** is linked to more online risks among 9-14 year olds (for 15-16 year olds the finding is similar but not statistically significant).
- **Technical mediation** shows no effect on reducing risks online (at any age).

Unexpectedly, parents' active mediation of safety and monitoring is linked to more not less risk. We suggest, therefore, that parents may do these *as a consequence* of their child having experienced risks – this would explain the positive association with online risk. Possibly, the experience of online risks raises the parents' awareness of online risks and so they deploy more strategies for safety and control. Both strategies appear to represent prevention strategies for further risks, but their effectiveness in preventing further risks cannot be established without measures of parenting taken both before and after risk encounters.

Importantly, while restrictive mediation is clearly associated with lower risk, there is also evidence that parental active mediation of internet use - i.e. parents talking to their child about the internet, staying nearby or sitting with them while they go online, encouraging them to explore the internet, and sharing online activities with them – can reduce online risks, notably without reducing their opportunities.

Reducing risk, reducing harm

While reducing risk has been high on the policy agenda, the *EU Kids Online* network argues that it is even more important to reduce the harm that children results from online risks – rather than simply trying to reduce risk itself.

After all, exposure to risk (e.g. encountering sexual content or getting in touch with a new contact) is linked with only a (generally low) probability of harm, and it is also positively linked with online usage, opportunities and digital skills. Moreover, exposure to risk may even result in increased coping and resilience and, therefore, result in reduced not increased harm.

Do the five measures of parental mediation predict online harm? We measured harm by asking children if they have experienced something on the internet that has bothered them in some way in the past 12 months.

New analysis shows that:

- **Parental restrictive mediation** leads to a significantly smaller probability of being bothered or upset online (at any age).
- **Active mediation of use** tends to decrease the experience of harm between 9 and 12 years, though there is no effect for 13 to 16 year olds.
- **Active mediation of safety** significantly increases being bothered or upset from online risks among 9-10 year olds and 15-16 year olds (with a similar tendency between these ages which is not statistically significant).
- **Monitoring** is not significantly linked to feeling bothered or upset at 9-10 or 15-16 but is associated with increased harm between 11-14.
- **Technical mediation** has no significant impact between 9 and 14, and is associated with more harm for 15-16 year olds.

It seems that restrictive mediation and active mediation of use are the strategies for prevention, while active mediation of safety and monitoring are most likely to follow from (rather than cause) negative experiences.

In other words, for harm as for risk, when children experience something negative online, their parents' respond by setting safety and monitoring strategies to prevent further negative experiences.

The myths and problems of parental mediation

The *EU Kids Online* survey findings help fill out the picture on what parents do, and how children respond.

- Four fifths of parents (especially parents of younger children) are confident that they can help their child deal with anything online that bothers them, and they are also fairly confident in their child's ability to cope.
- Whereas active mediation, monitoring and technical mediation is positively associated with online activities and competencies at all stages of age, restrictive mediation is linked to lower activities and skills.
- Parents who practise more restrictive regulation have children who encounter fewer risks and also less harm – but also fewer online opportunities (and, because these children do fewer online activities, they also have fewer digital skills).
- Parents who practise more active safety mediation or monitoring have children who encounter more risks (especially younger children) and more harm (especially teenagers). Most probably, safety mediation is a parental response to, rather than a cause of, problematic online experiences (note that the children of these parents tend to do more online activities and have more digital skills).
- **When we asked the same questions of the children, they reported similar levels of parental activity, although they underestimate parents' use of monitoring and filtering.**
- They are generally positive about their parents' actions – over two thirds say it is helpful (27% 'very', 43% 'a bit'). Notably, teenagers tend to agree with younger children about this.
- Contrary to the view that parents know little of what their children do online, two thirds of children say their parents know a lot (32%) or quite a lot (36%) about what they do online.
- However, nearly half think what their parents do limits their online activities (11% 'a lot', 33% 'a little'); 9-10 year olds feel the most restricted.
- As often suspected, a third of children say they sometimes ignore what their parents say about using the internet (7% 'a lot', 29% 'a little').
- Some would like their parents to take 'a lot' (5%) or 'a little' (10%) more interest in what they do online, especially among the 9-12 year olds; most would not, though.
- Parents appear to have got the message that it is worth engaging with their child's internet use, and they employ a wide range of strategies, depending partly on the age of the child. **But there are some parents who do not do very much, even for young children, and there are some children who would like their parents to take more interest.** It is a policy priority now to reach these parents with awareness raising messages and resources.
- **Cynicism that what parents do is not valued, or that children will always evade parental guidance, is ungrounded.** The evidence reveals a more positive picture in which children welcome parental interest and

activities, and parents express confidence in their children's abilities. It is important to support this positive approach as the internet becomes more complex and more embedded in everyday life.

- Problematically, the approach of parental restrictions carries a significant cost in terms of children's online opportunities and skills, even though it may be appropriate if children are vulnerable to harm. However, as this report has shown, **parental efforts can empower children online by enhancing their opportunities and skills while also going some way to reducing risk and harm from online risk.**

Country differences in parental mediation

How do parents vary in their approach depending on their country and culture? On an individual level, the more parents actively mediate their children's internet use, the more restrictions they also set. But a different picture arises on country level (see Figure 2):

- Northern European countries such as Norway, Sweden, Denmark, Finland and the Netherlands practice above average active mediation of use but below average restrictive mediation.
- Eastern European countries such as Lithuania, Estonia or Romania are characterised by below average active and restrictive mediation.
- Especially in Turkey but also in Austria, Italy and Belgium, parents do more restrictive mediation and less active mediation than the European average.
- High active and high restrictive mediation is characteristic of some Southern European countries (such as Portugal, Spain and Greece) and is also found in the biggest European countries - France, Germany and the UK.

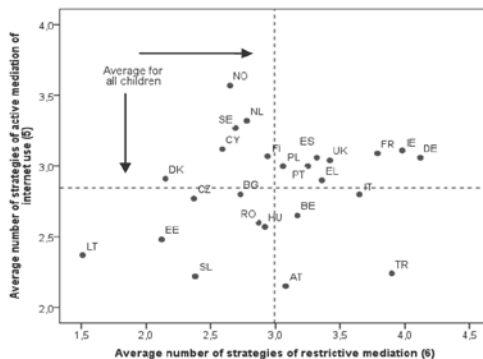


Figure 2: Parents' restrictive mediation practices by parents' active mediation of internet use, by country.

Note: The country level correlation between active mediation of internet use and restrictive mediation is statistically not significant, Pearson's $r = .201$; $p = .335$.

Base: One parent of all children who use the internet.

Further reports

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson (2011). *EU Kids Online Final Report*.
- O'Neill, B., Livingstone, S., & McLaughlin, S. (2011). *Final Recommendations. Policy Implications, Methodological Lessons and Further Research Recommendations*.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*.
- Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V., & Livingstone, S. (2011). *Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*.
- Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., & Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*.
- Görzig, A. (2011). *Who bullies and who is bullied online? A study of 9-16 year old internet users in 25 European countries*.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet. The Spanish report*.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., & Staksrud, E. (2011). *Social networking, age and privacy*.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills*.
- Livingstone, S., & Ólafsson, K. (2011). *Risky communication online*.
- O'Neill, B., Grehan, S. & Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The Ireland report*.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The UK report*.
- O'Neill, B., & McLaughlin, S. (2010). *Recommendations on safety initiatives*.
- De Haan, J., & Livingstone, S. (2009). *Policy and research recommendations*.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (eds) (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*.

- Lobe, B., Livingstone, S., & Haddon, L. with others. (2007). *Researching children's experiences online across countries: Issues and problems in methodology*.
- Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., & Simões, J.A. (eds) (2008). *Best practice research guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*.
- Staksrud, E., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe*.
- Stald, G., & Haddon, L. (eds) (2008). *Cross-cultural contexts of research: Factors influencing the study of children and the internet in Europe* (plus national reports at www.eukidsonline.net).
- Paus-Hasebrink, I., Ponte, C., Duerager, A., & Bauwens, J. (in prep.). *Understanding Digital Inequality: the Interplay between Parental Socialisation and Children's Age Development*.
- Duerager, A., Duerager, S., & Paus-Hasebrink, I. (in prep.). *Protection versus Privacy*. In O'Neill, Staksrud, McLaughlin, (eds.) *Promoting a Safer Internet for Children. European Policy Debates and Challenges*. Nordicom.
- Chapters forthcoming in Livingstone, S., Haddon, L., & Goerzig, A. (eds.). (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol, United Kingdom: Policy Press:
- Garmandia, M., Casado, M., Garitaonandia, C., & Martinez, G. *Parental mediation and children's exposure to risks on the internet. Effectiveness of the different approaches*.
- Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Duerager, A., & Ponte, C. *Internet, parent-child relationship and socio-cultural differences*.
- Pasquier, D., Simoes, J., Kredens, E. *Agents of mediation and sources of safety awareness: a comparative overview*.
- Duerager, A. (2010). *Measuring parental mediation of their child's internet use: Testing the reliability of a translated scale considering the parent's as well as the child's points of view. Cyberspace, Brno/Czech Republic, 26.-28.11.2010*.

WHO BULLIES AND WHO IS BULLIED ONLINE? A STUDY OF 9-16 YEAR OLD INTERNET USERS IN 25 EUROPEAN COUNTRIES⁶¹

ANKE GÖRZIG⁶²
EU Kids Online

Summary

- 93% of 9-16 year old internet users in Europe have neither bullied nor been bullied online. Those who have bullied or been bullied online are more vulnerable psychologically or from their socio-demographic background;
- bullying, and having been bullied online mostly go hand in hand. Around 60% of those who bully have been bullied by others. Bullying and being bullied by others mostly occur through similar modes. Of those who have bullied others *offline*⁶³, 57% have been bullied, though only 10% were bullied online. Of those who have bullied others *online*, a similar number have been bullied (58%) but 40% online;
- those involved in online bullying (whether as bully or victim) are more likely to have a social networking profile and to meet new contacts online compared with those involved (as bully or victim) in offline bullying only;
- when bullied online, bullies are more likely than others to say they “feel guilty” or “try to get back at the other person”, but they are less likely than others to say they “try to fix the problem”;
- online bullies differ from offline bullies in their internet behaviours and attitudes but not in their offline behaviours. Gender differences in offline bullying (more boys) do not occur online.

⁶¹ Republished with the author’s permission. Original citation: Görzig, Anke (2011) Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. EU Kids Online network, London, UK. This version available at: <http://eprints.lse.ac.uk/39601>

⁶² While the author did not participate in the Conference in Sion, this data from the EU Kids Online network was extensively presented.

⁶³ In this report being involved in offline bullying (as bully or victim) refers to bullying offline only excluding those involved in online bullying, but being involved in online bullying refers to bullying online and can but must not include those involved in bullying offline also.

Implications

- those children who are bullied or bully online differ little from those bullied or who bully offline except they use the affordances of the internet (e.g. the chance to meet new people online or to network with peers);
- online bullies and those being bullied online are those children who are mostly also vulnerable, psychologically and/or socially;
- supporting both those who have been bullied and have bullied others online could decrease the occurrence and consequences of online bullying. This support could be provided offline or online (e.g. via peer mentoring schemes).

Bullying and being bullied online go hand in hand

Being bullied is one of several risks that may harm children when they use the internet. In some sense, bullying builds on children's availability through and/or conduct in peer-to-peer exchanges and, often, the threat comes from a peer. This report reveals how many children are being bullied online and how many bully others online⁶⁴, before asking (see next page):

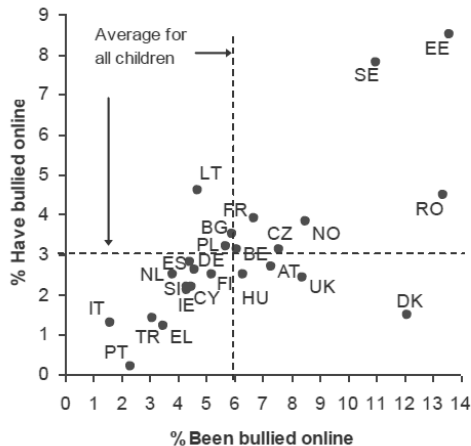


Figure 1: Children's accounts of whether they have been or have bullied others online by country.

Note: The country level correlation between bullying and being bullied online is statistically significant, Pearson's $r = .69$; $p < .001$.

QC115: At any time during the last 12 months has this [you have been treated in a hurtful or nasty way] happened on the internet? QC127: In which of the following ways have you [acted in a way that might have felt hurtful or nasty to someone else] in the past 12 months? On the internet.

Base: All children who use the internet.

⁶⁴ The terms 'bully', 'bullied' and 'bully victim' are used in this report for convenience. However, in the interviews children were asked about being treated/treating people in a hurtful or nasty way on the internet, and this could include anything from single to repeated or persistent occurrences.

- what are the characteristics of those that either have been bullied online, have bullied others online or both?
- is bullying others related to being bullied by others and how is this relation between off- and online bullying?
- what do children say they do when being bullied online and, specifically, might bullying others possibly be a means of seeking revenge when being bullied online?
- what factors differentiate online bullies from offline bullies?

Almost 1 in 16 say they have been bullied whereas only half as much admit to having bullied others online

As shown by the *EU Kids Online* survey of 9-16 year old internet users in 25 countries:

- Across Europe, 6% of 9-16 year olds who use the internet report having been bullied online while only half as many (3%) confess to have done so;
- As the number of children who report having been bullied increases so does the number of children who admit having bullied others. Incidences are highest in Estonia, Sweden and Romania and lowest in Italy, Portugal, Turkey and Greece;
- Exceptions are Lithuania, where equal amounts of children report being and having bullied online (5% each) and Denmark, where six times as many children report being bullied compared to having bullied others online (12% vs. 2%).

These findings from the *EU Kids Online* survey suggest that for most European children it is easier to give an account of being bullied than to admit having bullied others. Indeed the percentage of children who refused to answer the question of whether they have bullied with “yes” or “no” (i.e., said “prefer not to say” or “don’t know”) is by one third (3%) higher than of those who refused to respond to the question whether they have been bullied (see Table 1).

Table 1 includes those who have responded “Don’t know” or “Prefer not to say” (refusals) to the questions about having or being bullied.

Therefore some percentages on bullying reported here are lower than those reported on the country level where refusals were excluded from the analyses.

% Have been bullied online	% Have bullied online			All
	No	Yes	Refusal	
No	82	1	6	89
Yes	3	1	1	5
Refusal	3	1	2	6
All	88	3	9	100

Table 1: Children's accounts of whether they have been and/or have bullied online including response refusals.

QC115: At any time during the last 12 months has this [that you have been treated in a hurtful or nasty way] happened on the internet? QC127: In which of the following ways have you [acted in a way that might have felt hurtful or nasty to someone else] in the past 12 months? On the internet.

Base: All children who use the internet.

Almost 1 in 10 opted out to say whether he/she has bullied online while only 1 in 16 opted out to say whether he/she has been bullied by others online

Of those who say that they have bullied others online (3%), one third (1%) also say that they themselves have been bullied online and among those 5% who state that they have been bullied online, 1 in 5 admits to also having bullied others online - again pointing towards a lower confession rate when having bullied as opposed to being bullied online. Nonetheless it seems that having and being bullied online are not two distinctive phenomena but go hand in hand.

Who is involved in online bullying?

Some socio-demographic variation was found among those who have responded to at least one of the questions regarding bullying. Figure 2 shows:

- among those involved in online bullying, girls, younger children and those from a low socio-demographic background report more often being victims of bullying and less often to bully others than boys, older children and those with a higher socio-demographic background.

Overall, these differences suggest that those socio-demographic groups who are in some way or another more vulnerable are also more likely to report being victims than perpetrators (only) of online bullying. Does this mean those that are generally more vulnerable are also more vulnerable to online bullying? And if so, then how is *psychological* vulnerability related to online bullying?

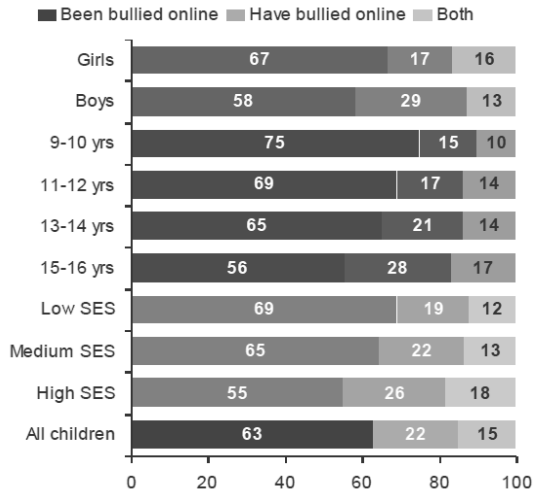


Figure 2: Percentages of children among those involved in online bullying who have been bullied, have bullied or both by demographics.

Note: All socio-demographic differences were statistically significant (gender: $\chi^2(2) = 26$, age: $\chi^2(6) = 44.4$, and SES: $\chi^2(4) = 12.5$; all $ps < .02$)

QC115: At any time during the last 12 months has this [that you have been treated in a hurtful or nasty way] happened on the internet? QC127: In which of the following ways have you [acted in a way that might have felt hurtful or nasty to someone else] in the past 12 months? On the internet.

Base: Of all children who use the internet: only children who either have been bullied online, have bullied online or both.

Online bullying and psychological vulnerability

Those who bully online, are bullied online or both are the minority among 9-16 year old European children who use the internet. 93% had neither of the two bullying experiences. An analysis of variance was conducted to compare the psychological vulnerability of those who have been bullied online (victims), have bullied online (bullies), have experienced both, and neither.

Three measures from research associated with offline bullying were used: psychological difficulties (Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ⁶⁵), sensation seeking^a and social exclusion or ostracism^b. All measures were assessed by asking the child to what extent he/she agreed to various statements on a scale from 1 (“not true”) to 3 (“very true”). Example statements were:

- **psychological difficulties:** “I am often unhappy, sad or tearful.” (emotional problems subscale), “I am easily distracted, I find it difficult to

⁶⁵ The psychological difficulties subscales of the Strength and Difficulties Questionnaire were summed and averaged (see <http://www.sdqinfo.org>).

concentrate.” (hyperactivity subscale), “I am often accused of lying or cheating.” (conduct problems subscale), “I am usually on my own, I generally play alone or keep to myself.” (peer problems subscale)

- **sensation seeking:** “I do dangerous things for fun.”
- **ostracism:** “Other people my age often treat me as if I wasn't there.”

Figure 3 shows each group’s response score on the three psychological measures as a difference from the average response score of all children who completed the survey. Statistical significance testing⁶⁶ revealed:

- **psychological difficulties:** The three bullying groups show higher psychological difficulties compared to those neither having bullied nor having been bullied online. In addition, those who are both, online bullies *and* victims of online bullying, show higher psychological difficulties than those who are bullies but not bully victims.

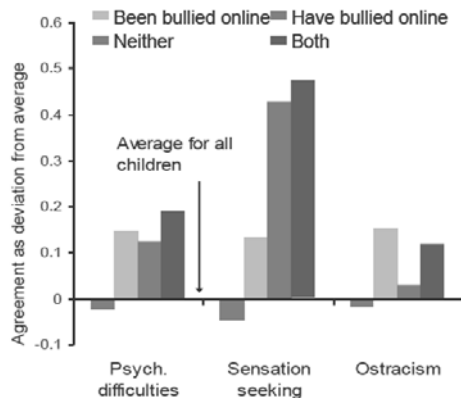


Figure 3: Children’s psychological characteristics as a function of having been bullied online, having bullied others online, neither or both.

Note: variables are mean centred (0 = average for all children).

Base: All Children who use the internet.

- **sensation seeking:** The three bullying groups show higher sensation seeking compared to those neither having nor having been bullied online. Those who have bullied or are bullies and victims are higher in sensation seeking than those who are bully victims but not bullies;

⁶⁶ Post hoc comparisons were conducted via Scheffé tests. Only results significant with an α -error < 5% are discussed.

- **ostracism:** Those who have been bully victims or both (bullies and victims) show higher ostracism than those who experienced neither. Further, bully victims show higher ostracism than bullies.

Taken together these findings suggest that psychological difficulties are associated with both online bullying and victimisation, sensation seeking with online bullying and ostracism with victimisation from online bullying. Moreover, it also seems that those involved in online bullying show overall a higher psychological vulnerability than those not involved in online bullying. In line with other research from *EU Kids Online*^c these findings suggest that those who can be seen as vulnerable in general (on- and offline) should be the target of future policy initiatives.

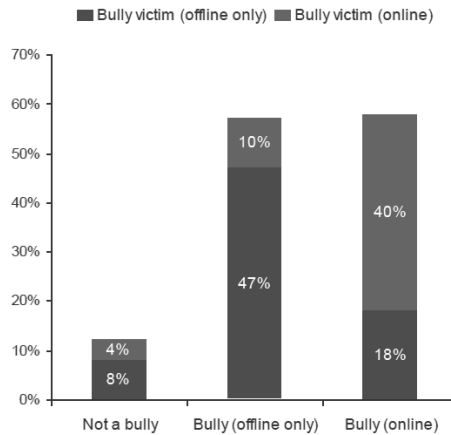


Figure 4: The proportion of children who have been bully victims online or offline, of those who are bullies (on- or offline) or not bullies.

Note: Differences were statistically significant ($\chi^2(4) = 4186.6; p < .01$).

QC112: Has someone acted in this kind of hurtful or nasty way to you in the past 12 months? QC115: At any time during the last 12 months has this [that you have been treated in a hurtful or nasty way] happened on the internet? QC125: Have you acted in a way that might have felt hurtful or nasty to someone else in the past 12 months? QC127: In which of the following ways have you [acted in a way that might have felt hurtful or nasty to someone else] in the past 12 months? On the internet.

Base: All children who use the internet.

It was shown that the patterns of psychological variables with regards to online bullying are consistent with research on offline bullying^d. But what, may one ask then, differentiates between offline and online bullies? Further analyses were conducted to reveal some of these factors.

Online and offline bullying

How and how many bullies are bullied?

How many of those who have bullied others in general have been bullied? Has either of this happened offline or online? And how does this compare to those who have never bullied others? Before children in the *EU Kids Online* survey were asked whether they have or have been bullied online, they were asked whether they had or had been bullied in general, i.e. offline and online.

Figure 4 shows how many of those that either a) are no bullies, b) bullied others exclusively offline, or c) have bullied others online have themselves been victims of bullying by others online or offline only. The group with the lowest incidence of being bully victims (12% - 8% offline and 4% online) are those that have not bullied others. Those who have bullied others offline only and those who have bullied others online have equally been bully victims (both groups ~60%).

The mode of bullying others – on- vs. offline – seems to correspond with the mode of being bullied by others. Those who have bullied others offline only have mainly been bullied offline only (47% compared to 10% online) and those who have bullied others online have mainly been bullied online (40% compared to 18% offline). These findings suggest not only that those who bully have also been bullied and vice versa but also that bullying others and being bullied mostly occurs through similar modes. Possibly bully victims seek revenge or, put differently, children try “to get back” to those who bullied others through similar means?

However, to keep things in perspective, even though it was shown that overall around 60% of bullies say that they have been bullied, this also implies that 40% *have not* been bullied. Equally 40% of bully victims admit that they have bullied others, but 60% say that they *have not* bullied others.

It is important to note that the *EU Kids Online* survey assessed children’s responses at one point in time only. Therefore we cannot know what the causal links between being bullied online and bullying online are, that is, does the child who is first bullied online then become an online bully to seek revenge or is the child who is first an online bully then in turn bullied?

To explore these question further analyses were conducted on children’s responses to online bullying.

How do children respond to being bullied online?

Figure 5 shows the responses to online bullying of those who have not bullied, bullied offline only and bullied online.

- around 40% of those who have not bullied say they “tried to fix the problem” while this response was given by about 10% less (~30%) among both the offline and online bullies;
- less than 10% of those who have not bullied “felt a bit guilty about what went wrong”. However, this response increased by at least half (+5%) among offline and online bullies;
- while only a small amount of those who did not bully (7%) said that they would “try to get back at the other person”, this response was given by 19% of the offline bullies and 32% of the online bullies.

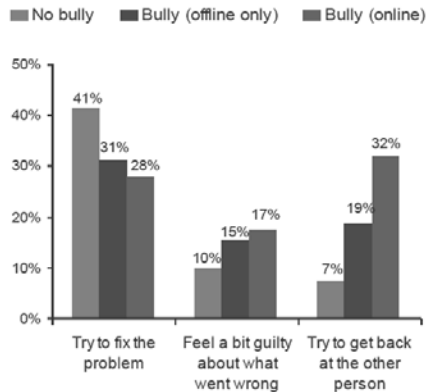


Figure 5: Children’s responses to online bullying of those who are bullies (on- or offline) or no bullies.

Note: All differences were statistically significant ($\chi^2(2) = 6.8$ to 55.5 ; all $ps < .05$)

QC120: Did you do any of these things afterwards [being bullied online]? Try to fix the problem. Feel a bit guilty about what went wrong. Try to get back at the other person.

Base: All children who use the internet and have been bullied online.

1 in 3 who had bullied others online said that they try to get back at the other person when being bullied online

Not only do these findings suggest that bullies more often than non-bullies try to get back at the other person and thus their motive for bullying might be revenge but also revenge might be more likely to take place on the same mode that bullying had occurred: “Trying to get back at the other person” when being bullied online is by one third higher among online bullies when compared to offline bullies.

Offline bullies and online bullies appear to have similar psychological profiles and responses to being bullied by others online. What differentiates the two seems to be mainly the mode through which they bully (offline vs. online) but what are the particular factors that distinguish online from offline bullies?

How do online bullies differ from offline bullies?

Findings from previous research^e show that, offline, bullies are more likely to be boys than girls. Table 2 shows that these findings are consistent with the *EU Kids Online* data. While of those who said to have exclusively bullied offline 54% were boys but 46% were girls. However, for those who said to have bullied others online the gender difference (48% boys, 52% girls) did not reach the level of statistical significance.

	% Have bullied	
	Offline (only)	Online
Boys	54	48
Girls	46	52

Table 2: Gender differences in offline and online bullying.

Note: The differences between boys and girls are only statistically significant for offline bullying ($p < .05$) but not for online bullying.

Further a logistic regression was carried out to show which variables associated with internet behaviour (time, spent online, risky online activities) and attitudes (belief in own abilities, feeling more comfortable online than offline) can help to differentiate between offline and online bullies. Moreover, a measure for risky offline activities was added to assess whether the potentially risky behaviours of online bullies are restricted to the internet. In addition, the analyses looked again at gender differences between the bully types. The following measures were used:

- **Belief in own internet ability:** The child was asked to what extent he/she agreed to the following statement on a scale from 1 (“not true”) to 3 (“very true”): “I know lots of things about using the internet”;
- **“Online persona”:** The child was asked to what extent he/she agreed to the following statements on a scale from 1 (“not true”) to 3 (“very true”): “I find it easier to be myself on the internet”, “I talk about different things on the internet than face to face”, “On the internet I talk about private things”. The average was taken across these three questions;
- **Time spent on the internet:** An estimate of how many hours a day the child spends online was calculated from the child’s responses to how many minutes he/she spends online each day.

- Risky online activities:** The child was asked whether or not (yes/no) he/she had carried out the following five activities: “Looked for new friends on the internet”, “Added people to my friends list or address book that I have never met face-to-face”, “Pretended to be a different kind of person on the internet from what I really am”, “Sent personal information to someone that I have never met face-to-face”, “Sent a photo or video of myself to someone that I have never met face-to-face”. The number of “yes” answers was added up.

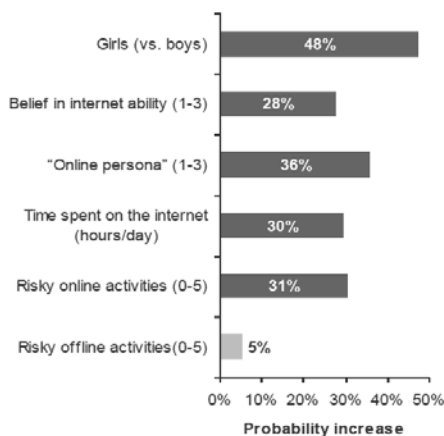


Figure 6: The increase in the odds of being an online as compared to an offline bully when each measure increases by one unit.

Note: -2 Log likelihood = 2611.98; $\chi^2(6) = 231.9$; $p < .001$; pale column is not statistically significant on a 5% level.

QC120: Did you do any of these things afterwards [being bullied online]? Try to fix the problem. Feel a bit guilty about what went wrong. Try to get back at the other person.

Base: All children who use the internet and have bullied others.

- Risky offline activities:** The child was asked whether or not (yes/no) he/she had carried out the following five activities: “Had so much alcohol that I got really drunk”⁶⁷, “Missed school lessons without my parents knowing”, “Had sexual intercourse”⁶⁸, “Been in trouble with my teachers for bad behaviour”, “Been in trouble with the police”. The number of “yes” answers was added up.

The results in Figure 6 show how the odds for a child to be an online bully compared to an offline bully increases when one of the factors is changed by one

⁶⁷ This question was only asked of 11+ year olds.

⁶⁸ This question was only asked of 11+ year olds.

unit. Specifically, it is shown that the odds of being an online bully as opposed to an offline bully increase by 48% when the child is a girl as opposed to a boy, by 28% when the child's belief in his or her internet abilities increase by one point (of 3), by 36% when the child's score on the "online persona" scale increases by one, by 30% when the child spends one hour more online, by 31% when the child engages in one additional risky online activity, and by 5% when the child engages in one additional risky offline activity.

It was shown that, offline, bullies are more likely to be boys than girls. Online *compared* to offline, however, the likelihood of girls being bullies increases more than for boys. The consequence is that boys and girls are equally likely to bully online (but not offline).

Further, children who are online bullies compared to offline bullies are more likely to use the internet, believe more in their internet ability, engage in risky online activities and have an "online persona" (i.e., feel more comfortable online than offline). However, the findings on risky *offline* behaviours shows no statistically significant difference between online bullies and offline bullies. So, online bullies are *not* more likely to engage in risky offline activities than offline bullies.

In sum, these findings suggest that online bullies can be differentiated from offline bullies on the basis of their behaviour and attitudes associated with the internet as well as their gender composition rather than on the basis of their offline behaviours. Given that having bullied and being bullied go hand in hand a similar differentiation was expected for bully victims.

How does online compare to offline bullying in terms of social networking and new online contacts?

Further analyses were performed to determine whether those involved in online bullying (victims, bullies, or both) differ from those involved in offline bullying (victims, bullies, or both). In particular, two questions regarding specific internet activities were investigated:

- "Do you have your own profile on a social networking site that you currently use"?
- "Have you ever had contact on the internet with someone you have not met face to face before"?

Figure 7 shows that for all bullying groups (victims, bullies, or both) the percentage of those owning a profile on a social networking site and of those meeting new contacts online is higher for online bullying than for offline bullying. For both online activities the differences are highest for those who

have been involved in both, bullied others *and* being bullied by others themselves (~30%). Once again, this might suggest that online bullying is an exchange between the same individuals. This could happen either on social networking sites, which allows exchange within one's social online network or as an exchange with those solely known online and never met face-to-face.

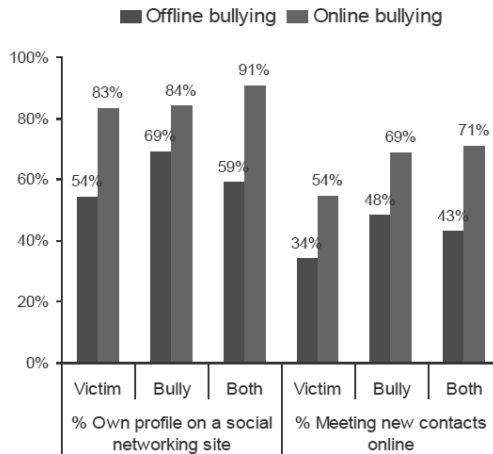


Figure 7: Comparing online with offline bullying on the use of social networking sites and new online contacts among those who have been bully victims, bullies or both.

Note: all differences between offline and online bullying are outside the range of the 95% confidence intervals (+/- 2-6%), i.e. statistically significant.

QC147: Have you ever had contact on the internet with someone you have not met face to face before? QC313: Do you have your own profile on a social networking site that you currently use, or not?

Base: Of all children who use the internet: offline bullying: only children who either have been bullied offline, have bullied offline or both; online bullying: only children who either have been bullied online, have bullied online or both.

Implications

A survey of around 25 000 European children that use the internet aged 9-16 years old revealed that:

- Online bullies and those being bullied online are those children who are mostly also vulnerable offline. This supports previous findings⁴ that those children who already face problems offline are not only in need of support in their offline but also their online lives. This includes children who have psychological difficulties, are socially excluded (ostracised), engage in unhealthy sensation seeking behaviours or are in some way or another members of a vulnerable group;
- Children who are bullied and/or bully others online have similar demographic and psychological profiles to those who are bullied and/or

bully offline. It is suggested that those children bullied or bullying online are not very different from those bullied or bullying offline except in that they make use of the affordances of the internet (e.g. the chance to meet new people online or to network with peers);

- Those children who are causing harmful experiences online to others in form of bullying are often the very same ones being bullied online by others, some of them known and some unknown to them offline.

It is possible that being bullied by others online can be the response to having bullied others online and vice versa, bullying others online can be the response to being bullied by others online. Although we cannot determine which is the cause and which the effect, providing more support for children who are victims of bullying might simultaneously decrease the occurrence of online bullying. Similarly, working to prevent children from engaging in online bullying behaviours might reduce the chance that they themselves will be bullied online by others.

On a positive note and to keep these findings in perspective it was shown that 93% of European children have neither been bullied nor bullied others online.

Further reports

For more *EU Kids Online* reports, see www.eukidsonline.net

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings.*

Livingstone, S., Ólafsson, K., and Staksrud, E. (2011) *Social Networking, Age and Privacy.*

Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., and de Haan, J. (2011) *Digital literacy and safety skills.*

Livingstone, S., & Ólafsson, K. (2011) *Risky communication online.*

O'Neill, B., Grehan, S., & Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The Ireland report.*

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The UK report.*

O'Neill, B., and McLaughlin, S. (2010). *Recommendations on safety initiatives.*

For reports from the previous *EU Kids Online* project, see:

Livingstone, S. and Haddon, L. (2009) *EU Kids Online: Final report*.

De Haan, J. and Livingstone, S. (2009) *Policy and research recommendations*.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. and Ólafsson, K. (eds) (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online* (2nd edn).

Lobe, B., Livingstone, S. and Haddon, L., with others (2007) *Researching children's experiences online across countries: Issues and problems in methodology*.

Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K. and Simões, J.A. (eds) (2008) *Best practice research guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*.

Staksrud, E., Livingstone, S., Haddon, L. and Ólafsson, K. (2009) *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe* (2nd edn).

Stald, G. and Haddon, L. (eds) (2008) *Cross-cultural contexts of research: Factors influencing the study of children and the internet in Europe* (national reports also available at www.eukidsonline.net).

Selected additional publications

Livingstone, S. and Haddon, L. (eds) (2009) *Kids online: Opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.

Tsaliki, L. and Haddon, L. (eds) (2010) *EU Kids Online*, special issue. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6(1).

Livingstone, S. and Tsatsou, P. (2009) Guest editors for special issue, 'European children go online: issues, findings and policy matters', *Journal of Children and Media*, 3(4).

Notes

- a) Stephenson, M.T., Hoyle, R.H., Palmgreen, P., & Slater, M.D. (2003). Brief measures of sensation seeking for screening and large-scale surveys. *Drug and Alcohol Dependence*, 72(3), 279-286.
- b) Ferris, D., Brown, D.J., Berry, J.W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348-1366.
- c) Livingstone, S. & Görzig, A. (under review). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. Submitted to *Communication Review*.
- d) Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581. Wilson, L.C., & Scarpa, A. (2011). The link between sensation seeking and aggression: A meta-analytic review. *Aggressive Behavior*, 37(1), 81-90. Williams, K. (Ed.), Forgas, J. (Ed.), & von Hippel, W. (Ed.). (2005). *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. New York, NY: Psychology Press.
- e) Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873-881.

HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS: PAS DE ÇA CHEZ NOUS!

OLIVIER DUPERREX

Spécialiste FMH pédiatrie, MSc in community pediatrics
Responsable de l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), Vaud

REBECCA RUIZ

MLaw in criminal justice, criminologue
Cheffe de projet de recherche DGEO détachée auprès de l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), Vaud

En tant que pédiatre communautaire, responsable de l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS) du canton de Vaud, je commencerai par préciser que mon champ d'activité est centré sur l'école, les enfants et les adolescents. De fait, le cadre dans lequel j'exerce est extrêmement intéressant du point de vue de sa composition puisqu'il repose sur le croisement de regards des enseignants et des équipes de PSPS, chacun-e travaillant à son niveau, dans sa réalité de terrain personnelle, mais toujours dans l'interdisciplinarité.

Je précise également que mon exposé ne concernera que les élèves de l'école obligatoire. Non que le harcèlement cesse à la fin de la scolarité obligatoire, on sait en effet qu'il perdure et que les mêmes problèmes apparaissent dans les structures du post-obligatoire. Je n'aborderai donc pas dans ma présentation cette population de victimes et d'auteurs de harcèlement plus âgés.

1. De quoi on parle

Tout d'abord il convient de fonder nos actions sur les meilleures preuves disponibles (*evidence-based*).

Ensuite, il est nécessaire de prendre en compte les textes réglementaires en vigueur. Dans le cadre de ma pratique quotidienne, il s'agit du **Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire**.⁶⁹ Souvent perçus comme des contraintes, les cadres légaux constituent au contraire des outils de

⁶⁹ Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire du 31 août 2011, Canton de Vaud. Disponible sur www.vd.ch/unite-psps.

travail. En parallèle, les collaborateurs de l'Unité PSPS que je dirige travaillent en interface avec les milieux académiques et le terrain que constitue l'école.

Concernant le harcèlement, le *bullying* à proprement parler, j'aimerais que nous réfléchissions ensemble à ce que ces termes évoquent pour vous.

Que met-on derrière ces mots? Qu'il n'est pas aisé d'y répondre rapidement. Il est en effet nécessaire de prendre du temps pour partager les regards des différents professionnels. C'est du moins le premier constat que je peux établir aujourd'hui en ce qui concerne le canton de Vaud. Deuxième constat découlant du premier, le harcèlement entre pairs n'est actuellement pas traité de manière coordonnée ou centralisée. Le processus enclenché dans le canton de Vaud devra donc viser dans un premier temps à mettre ces professionnels en discussion autour de la problématique.

2. Ce qu'ils nous disent

Sur demande expresse de la Conseillère d'Etat en charge du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Anne-Catherine Lyon, la première phase de ce processus est en cours d'élaboration. Il s'agit de faire un état des lieux relatif à la violence dans les écoles vaudoises (Ruiz, 2012). En 2003 déjà, le DFJC avait mandaté l'Institut de criminologie de l'Université de Lausanne afin de mener une étude de victimisation et de délinquance auto-reportée auprès des élèves vaudois (Herrmann, Haymoz et Killias, 2006). Les années ont passé et certains phénomènes nouveaux sont apparus. D'autre part, des demandes émanant du politique ont convaincu la Cheffe de Département qu'il était temps de refaire un point chiffré sur la situation prévalant dans nos écoles.

Aussi, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et l'Unité PSPS collaborent en ce moment à l'analyse de données qui concernent d'une part les élèves et d'autre part les directions d'établissements.

2.1 Que disent les élèves?

Pour le savoir, nous avons procédé à l'analyse des données – relatives au canton de Vaud – de l'enquête 2010 «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC) (Inglin et al., 2011). Cette étude, réalisée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), est une enquête quadriennale sur les comportements de santé des élèves âgés de 11 à 15 ans en Suisse et dans une quarantaine d'autres pays, pour la plupart européens. La Suisse, par l'intermédiaire d'Addiction Info Suisse y participe depuis 1986. Chaque canton a la possibilité de commander une étude spécifique, ce que le canton de Vaud a

fait. Nous avons analysé les résultats liés aux questions autour de la violence subie et infligée par les élèves vaudois, questions contenues dans l'enquête.

L'échantillon vaudois est constitué de 990 élèves, qui ont entre 11 et 15 ans, dont 47% garçons et 53% filles. Parmi l'échantillon, une majorité (62%) ont entre 11 et 13 ans alors qu'uniquement 38% sont âgés de 14 et 15 ans, pour 59% en 5-7^e années et 41% en 8-9^e années.

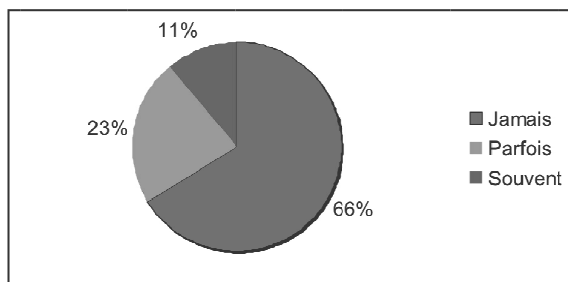
Je me propose de vous présenter quelques résultats préliminaires de cette analyse (Ruiz, Duperrex et Delgrande, 2012). La question sur laquelle ils sont basés, et qui a été posée aux élèves, est la suivante: «Au cours des derniers mois, as-tu été embêté-e ou brimé-e à l'école»? Les termes «embêter» et «brimer» font bel et bien référence à la thématique que nous traitons dans le cadre de ce colloque. Cette question a été posée dans tous les pays qui participent à cette recherche, ce qui nous permet de faire des comparaisons, non seulement avec les données générales de la Suisse mais également au niveau international. Cinq réponses étaient proposées aux élèves que nous avons regroupées en trois catégories.

Réponses originales	Réponses regroupées
Pas au cours des derniers mois	Jamais
Cela m'est arrivé seulement une ou deux fois	Parfois
2 ou 3 fois par mois	
A peu près une fois par semaine	Souvent
Plusieurs fois par semaine	

Tableau 1: Catégories de réponses aux questions sur le harcèlement.

Premier constat: 1 élève sur 9 est souvent victime de harcèlement.

Au cours d



N=984 Missing: 6 / Source: HBSC 2010 - Addiction Info Suisse

Figure 1: Victimes de harcèlement.

En effet, 11% des élèves interrogés disent avoir été souvent brimé-e-s au cours des 12 derniers mois. Ce chiffre rejoint divers constats de ce type établis en Europe, notamment l'étude menée par Olweus (1999) en Scandinavie où environ 9 % des élèves étaient des victimes ou encore ce que montrait une enquête de 2009 de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) qui avançait le fait qu'environ un enfant sur dix avait été confronté au phénomène du harcèlement dans la zone OCDE (30 pays membres), dans des proportions similaires entre harceleurs et harcelés.

Deuxième constat: Les filles sont moins victimes de harcèlement que les garçons

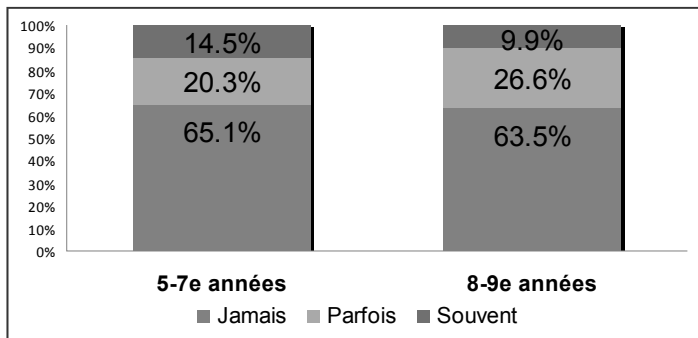
	Garçons	Filles
VD - HSBC 2010	14.6%	7.9%
CH - HSBC 2010	14.7%	11.7%

Tableau 2: Sexe des victimes de harcèlement dans le canton de Vaud et en Suisse.

Les chiffres vaudois ne sont pas différents de ce qui s'observe sur l'ensemble de la Suisse, à l'exception du fait que les filles vaudoises sont moins souvent des victimes que la part helvétique. Le sexe est par ailleurs un facteur déterminant de la victimisation puisqu'on voit que les garçons vaudois sont presque deux fois plus souvent des victimes. Ici encore, les chiffres observés correspondent à ce qu'on observe dans d'autres pays (OCDE, 2009).

Troisième constat: Les plus jeunes sont plus souvent harcelés

Au cours des derniers mois, as-tu été embêté-e ou brimé-e à l'école?



N=984 Missing: 6 / Source: HSBC 2010 - Addiction Info Suisse

Figure 2: Victimes de harcèlement selon l'année scolaire.

Les plus jeunes, les élèves de 5^e à 7^e année, sont davantage vulnérables que les plus âgés qui ont certainement appris à développer des stratégies d'évitement ou alors, et c'est là une hypothèse que nous formulons, deviennent les harceleurs. Quoi qu'il en soit, le harcèlement subi diminue avec le temps, comme le montrent d'autres études internationales (Olweus, 1999).

Quatrième constat: 1 garçon sur 6 est *souvent* auteur de harcèlement

Au cours des derniers mois, as-tu embêté ou brimé à l'école?

	Garçons	Filles
VD - HSBC 2010	17.1%	8.7%
CH - HSBC 2010	21.3%	9.9%

Tableau 3: Sexe des auteurs de harcèlement dans le canton de Vaud et en Suisse.

13% des filles et garçons confondus déclarent être souvent des auteurs de harcèlement. Cette proportion est légèrement plus élevée que ce qu'observait par exemple Olweus (1999) en Scandinavie mais rejoint les données suisses observées en 2009 par l'OCDE où 13.2% des élèves interrogés disaient harceler d'autres enfants.

Si nous examinons maintenant le détail, nous voyons là aussi que les chiffres vaudois rejoignent les chiffres suisses (Kuntsche et Delgrande Jordan, 2012) même si les garçons vaudois sont légèrement moins harceleurs que les garçons dans les données suisses. Là encore, les filles sont moins concernées par le harcèlement puisqu'elles sont deux fois moins auteures de brimades que les garçons.

Cinquième constat: Le harcèlement est l'acte de violence le plus fréquent que l'on soit victime ou auteur.

Au cours des 12 derniers mois, ils ont *souvent* été...

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

Tableau 4: Auteurs et victimes d'actes de violence.

En outre, les fréquences des autres actes de violence régulièrement subis ou infligés sont toutes comprises entre 1% et 5%. A noter cependant que 2% des élèves disent avoir souvent pris une arme pour aller à l'école.

Sixième constat: 1 élève sur 2 est impliqué dans du harcèlement

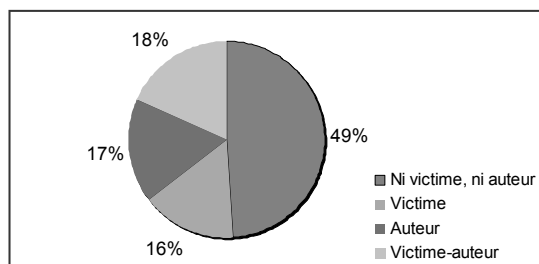


Figure 3: Elèves impliqués dans du harcèlement (comme auteurs ou victimes).

Le graphique ci-dessus montre que la moitié des élèves rapporte n'avoir jamais été victime ou auteur de harcèlement. Cela signifie que l'autre moitié l'a été au moins une fois. Le harcèlement est donc bien réel et présent dans la vie des élèves vaudois.

Plus inquiétant, si nous regardons la part des victimes qui sont aussi auteurs, ceux-ci représentent 18%. Plus précisément, si l'on s'intéresse aux élèves qui disent être souvent à la fois auteur et victime, ils représentent 3.6% des élèves interrogés. Ces élèves doivent être au centre de nos préoccupations car ce sont ceux qui sont le plus en souffrance.

2.2. Que disent les directions?

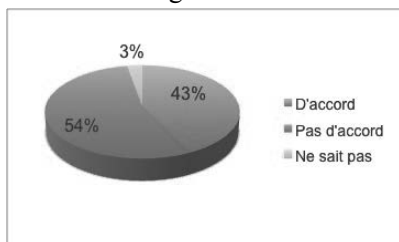
Pour compléter les données comprises et fournies par l'étude HBSC, ainsi que pour obtenir une vision plus large du phénomène de la violence dans les écoles vaudoises, une enquête auprès des directions est en train d'être menée par Rebecca Ruiz (Ruiz, Duperrex et Wieser, 2012).

En exclusivité, je vous présenterai maintenant quelques résultats préliminaires. Cette recherche a été menée sur la base d'un questionnaire en ligne transmis aux directions. Le questionnaire a été rédigé par un groupe de directrices et de directeurs vaudois.

Lorsqu'on demande aux directions d'établissements si la violence à l'école constitue un problème de manière générale, 43% répondent par l'affirmative. Aussi, lorsqu'on leur demande si cette question se pose aussi chez eux, dans leur propre établissement, le résultat n'est alors plus que de 22%.

La violence à l'école constitue un des problèmes les plus préoccupants...

... de manière générale: 43%



... dans leur établissement: 22%

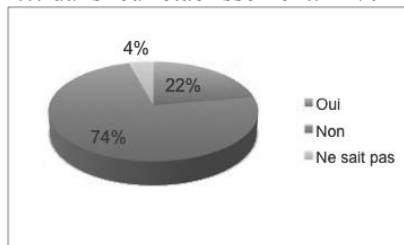


Figure 4: La violence comme problème des établissements vaudois.

Lorsqu'on s'intéresse aux trois questions les plus préoccupantes au sein de leur établissement, on s'aperçoit que la première préoccupation des directions sont les difficultés d'apprentissage, la deuxième, le désengagement scolaire avec ou sans absentéisme. Les violences verbales et psychologiques viennent en troisième position et les violences à travers Internet et les réseaux sociaux en quatrième position.

De manière générale, quelles sont, selon vous, les trois questions les plus préoccupantes au sein de votre établissement?

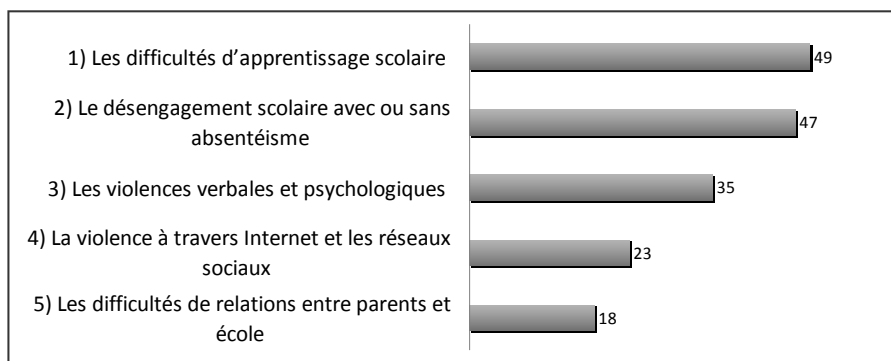


Figure 5: Les cinq préoccupations principales des directions d'établissements vaudois.

3. Ce qui se fait

De nombreuses choses se font déjà et contribuent de manière générale et non spécifique à limiter le harcèlement. Parmi les mesures collectives, nous relevons les suivantes:

- **l'enveloppe équité:** certains établissements de la scolarité obligatoire reçoivent une dotation complémentaire destinée à financer divers projets, sur la base d'une analyse multicritères. Par exemple, ceux dont le niveau socio-économique de la population de la zone de recrutement est faible, reçoivent cette aide. L'objectif départemental est d'assurer l'égalité des chances pour l'ensemble des élèves;
- **Conseil d'élèves et Conseils d'établissements;**⁷⁰
- **chartes et règlements d'établissement:** Ceux-ci se font parfois avec la participation des élèves. Jennings⁷¹ a soulevé l'importance d'avoir un règlement d'établissement exhaustif et explicite qui nomme les points sur lesquels on ne doit pas discriminer. Il souligne en effet que ce dont souffrent le plus les enfants LGBT ne sont pas les brimades ou les mots qu'on leur a adressés mais le silence et la passivité de l'adulte qui en est le témoin. En nommant dans le règlement d'établissement les raisons pour lesquelles on ne peut pas discriminer, on pose le cadre qui donne le droit à l'adulte dans l'école de dire ce qui n'est pas tolérable. Si on explique le cadre, on peut par la suite s'appuyer dessus. Si le cadre n'est pas clair ou explicite, il ne sert plus à rien;

⁷⁰ Ces derniers concourent à l'insertion de l'établissement dans la vie locale en permettant l'échange d'informations et de propositions entre l'établissement et les autorités locales, la population et les parents d'élèves. Ils peuvent aussi être chargés de tâches en rapport avec la vie de l'établissement.

⁷¹ Ancien vice-ministre adjoint sous l'administration Obama et fondateur du Gay, Lesbian, Straight Education Network (GLSEN).

- **cours d'informatique;**
- **éducation à la citoyenneté;**⁷²
- **évaluation du climat d'établissement:** un autre outil utilisé dans le canton de Vaud auprès des classes de secondaire est le questionnaire d'évaluation du climat socio-éducatif (QES) développé à l'Université de Montréal par Janosz, Georges et Parent (1998).⁷³ Dans les classes primaires, on utilise des techniques de Focus groupe (Krueger et Casey, 2000). La passation du questionnaire et l'accompagnement dans ce processus sont assurés par un collaborateur de l'Unité PSPS formé spécifiquement. L'analyse des résultats est ensuite assurée par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) du canton de Vaud;⁷⁴
- **projets de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire,** menés par les adultes de l'établissement, en particulier: délégué-e-s à la prévention et la promotion de la santé,⁷⁵ médiateurs et médiatrices,⁷⁶ infirmières scolaires,⁷⁷ médecins scolaires,⁷⁸ psychologues scolaires⁷⁹ et membres de la direction;
- **les projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative.**⁸⁰ Ils sont conçus par les établissements en fonction des besoins. Ils sont financés durant 5 ans par la DGEO à travers des périodes. Durant l'année scolaire

⁷² Le plan d'études romand (PER) place au cœur de ses objectifs l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière est destinée à préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. Elle articule des connaissances et une pratique citoyenne effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement, ainsi qu'une ouverture aux enjeux de société.

⁷³ Pour plus d'information, voir le site: www.projetqes.ca

⁷⁴ www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/ursp/

⁷⁵ Enseignants qui mettent leurs compétences pédagogiques et méthodologiques au service des élèves, des enseignants, de l'équipe interdisciplinaire, de l'ensemble des partenaires afin de promouvoir un climat sain, respectueux et harmonieux au sein de l'établissement scolaire. Leurs tâches sont d'animer l'équipe interdisciplinaire, d'établir une conception commune de la promotion de la santé, de procéder à une analyse des besoins de l'établissement scolaire, d'apporter des réponses par la conduite de projets, d'évaluer les projets mis en place au sein de l'établissement, d'intégrer les membres de la communauté locale (famille, environnement social,...) aux projets de l'établissement.

⁷⁶ Enseignants déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement pour exercer leur activité dans le champ de la médiation au sein d'un établissement scolaire. Ils font donc de la prévention secondaire en intervenant prioritairement auprès des élèves présentant des troubles individuels ou collectifs. Le but est double: améliorer le climat d'établissement et développer l'autonomie des élèves face à leurs difficultés et développer la solidarité et les attitudes favorables au vivre-ensemble.

⁷⁷ Sont intégrés dans les établissements scolaires. Leurs tâches fixes sont les suivantes: visites de santé, entretiens avec les familles, vaccinations, dépistages, administration. En outre, elles travaillent en interdisciplinarité, élaborent des projets de promotion de la santé, et interviennent dans des situations diverses et imprévisibles: urgences, situations de détresse sociale, incidents critiques, atteintes à l'intégrité physique et psychique, intégration des enfants avec handicap.

⁷⁸ Le médecin scolaire offre son conseil et son expertise dans les domaines liés à la santé physique, mentale, et sociale des enfants et adolescents. Il contribue à la réponse aux besoins liés à l'intégration, à l'accompagnement et à la protection des enfants et adolescents. Il développe des activités de promotion et de prévention en santé communautaire en partenariat avec différents acteurs internes et externes.

⁷⁹ Les psychologues apportent une aide spécifique en cas de difficultés d'apprentissage, de comportement, d'intégration, affective et relationnelle.

⁸⁰ La pédagogie compensatoire concerne l'aide apportée en plus du cadre de la classe (Cf. Chapitre 3 de la Loi scolaire vaudoise et de son Règlement d'application).

2011-2012, seize projets socio-pédagogiques répartis sur six régions du canton ont été financés. La plupart de ces projets sont destinés à mettre sur pied une structure en-dehors des classes mais au sein de l'établissement, vouée à l'accueil et à l'encadrement d'élèves difficiles et rencontrant des problèmes de comportement;

- **module d'activités temporaires à la scolarité (MATAS).** Pour les élèves ayant le plus de difficultés et présentant des problèmes de comportement fréquents, le canton de Vaud a mis sur pied les structures MATAS où l'élève est reçu pour une durée de 3 mois (la durée étant renouvelable) dans un établissement spécifique où la prise en charge de l'élève se fait de manière conjointe par un enseignant ordinaire et un éducateur. Concrètement, l'élève fréquente le MATAS trois jours par semaine et sa classe les deux autres jours de la semaine;
- **projets de type Mieux vivre ensemble.** L'illustration de ce type de projet, avec la photo⁸¹ d'un travail se terminant en spectacle dans l'établissement de Cossonay, permet de contribuer à la lutte contre le harcèlement lorsqu'on apprend à créer du lien, à se parler, à discuter avec l'autre. Ce type d'activité où chacun-e a une place à jouer est soutenu par des subsides dans le cadre de l'Unité PSPS, car le terme santé n'englobe pas uniquement les sparadraps et les vaccins! Travailler le lien à l'autre c'est aussi travailler à sa santé.

4. On continue d'attendre?

De gros défis nous attendent encore dans le canton de Vaud pour mieux prévenir le harcèlement et de manière générale, la violence à l'école.

Après avoir terminé l'analyse des données des élèves et des directions, nous travaillerons à la mise en œuvre d'une politique publique intégrant le harcèlement en collaboration avec les directions d'établissements et les associations. Y aura-t-il un programme spécifique de prévention du harcèlement en milieu scolaire ou est-ce que cette prévention se fera de manière générique et intégrée dans les activités déjà en cours? Je n'ai pas aujourd'hui la réponse.

Toutefois je voudrais mettre en exergue quelques éléments:

- une réflexion commune à plusieurs services et Départements autour de la prévention des dangers liés à **Internet**, et notamment au cyberbullying, est également en cours. Il s'agira pour nous de continuer la bonne collaboration avec les Centres régionaux de prévention et de sécurité (CRPS), placés sous la responsabilité des préfets vaudois et réunissant la

⁸¹ Non disponible pour le site internet et la publication des actes.

police, les écoles et la protection de la jeunesse. Cet organe récent a d'ores et déjà mis sur pied l'organisation de soirées pour les parents et édité un *Mémento à l'usage des parents, enfants et adolescents*;⁸²

- le gros enjeu en matière de prévention de promotion de la santé en milieu scolaire est de trouver des **outils** génériques pour outiller les adultes, dans chaque école, afin qu'ils puissent **répondre aux changements des besoins des élèves en terme de santé**. En effet, quand on voit la vitesse à laquelle les technologies évoluent, on se sent vite dépassé: les spécialistes nous disent aujourd'hui que les pages web et les blogs, c'est déjà de l'histoire! Ce que l'on doit pouvoir faire, c'est puiser dans nos ressources pour réfléchir avec les équipes, les adultes dans les écoles, mais aussi les élèves afin de pouvoir répondre, au mieux, à leurs besoins;
- il faudrait que l'on puisse **être attentif à des situations avant qu'elles dégénèrent**. Il est possible de mettre en œuvre cette notion de repérage, de détection et d'intervention précoce qui insiste sur le fait de travailler mieux autour du «vivre ensemble» et sur les changements du regard de chacun. Probablement qu'une partie des situations difficiles vécues par les élèves ne sont pas connues par les adultes de l'école, elles restent «sous le radar»;
- la lutte contre le harcèlement passe aussi par la **lutte contre la discrimination homophobe**. Une étude a démontré que les établissements qui ont réussi à avoir au moins six professionnels formés à la thématique LGBT gèrent mieux les problèmes d'insécurité liés à l'identification sexuelle (Kosciw, Greytak, Diaz et Bartkiewicz, 2010). Dans ces établissements, on ne tolère pas une discrimination et un harcèlement sur ces questions-là et c'est un message important pour les élèves. Un travail est en cours conjointement dans les cantons de Genève et de Vaud qui va dans ce sens. (Thorens-Gaud et Duperrex, 2012);
- une question à travailler en profondeur est celle de **l'absentéisme**, derrière laquelle il y a souvent une souffrance, un mal-être qui pourrait être dû à un harcèlement. Nous devons nous donner les moyens de nous en occuper en collaboration avec les directions d'établissement;
- le plus gros défi pour chacun-e est d'**être capable de se remettre en question**, de ne pas considérer son expérience personnelle comme étant la seule vérité.

J'aimerais terminer en apportant non seulement le regard de santé communautaire qui fait partie des outils utilisés par l'Unité PSPS, mais aussi celui des droits de l'enfant avec bien sûr la participation mais aussi le droit d'être écouté: celui qui ne va pas bien a le droit que l'on s'occupe de lui.

⁸² www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/securite/prevention/fichiers_pdf/Memento_parent_2011.pdf

Références bibliographiques

- Herrmann, L., Haymoz, S. et Killias, M. (2006). *Les jeunes et l'insécurité*. Lausanne, Suisse: Institut de criminologie et de droit pénal de l'Université de Lausanne.
- Inglin, S., Rohrbach, W., Bussy, A., Delgrande Jordan, M., Windlin, B., Kuntsche, E. et Gmel, C. (2011). *Enquête sur les comportements de santé des élèves de 11 à 15 ans. Une statistique descriptive des données de 2010 du canton de Vaud*. Lausanne, Suisse: Addiction Info Suisse.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M. et Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Krueger R. A. et Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuntsche, E. et Delgrande Jordan, M. (dir.) (2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten Jugendlicher in der Schweiz. Ergebnisse einer nationalen Befragung*. Berne, Suisse: Hans Huber.
- OCDE. (2009). *Panorama de la société 2009. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Paris, France: OCDE.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris, France: ESF.
- Ruiz, R. (2012). *Etat des lieux relatif à la violence dans les écoles vaudoises*. Lausanne, Suisse. *En préparation*.
- Ruiz, R., Duperrex, O. et Delgrande, M. (2012). *Etat des lieux relatif à la violence dans les écoles vaudoises. Que disent les élèves?* Lausanne, Suisse. *En préparation*.
- Ruiz, R., Duperrex, O. et Wieser, C. (2012). *Etat des lieux relatif à la violence dans les écoles vaudoises. Que disent les directions?* Lausanne, Suisse. *En préparation*.
- Thorens-Gaud, E. et Duperrex, O. (2012). Discrimination homophobe et santé des adolescent-e-s. Passer de la gêne à la prévention. *Bulletin des médecins suisses* 93(6):218-221.

«Y a jamais de grandes personnes... Jamais»!⁸³ S'EN MELER⁸⁴, OU PAS?

VIOLAINE CLÉMENT

Adjointe de direction au cycle d'orientation de Péroilles
Psychanalyste

Question idiote, puisque nous sommes réunis parce que la violence entre jeunes semble bien un problème pour les adultes que nous croyons être. L'oubli de notre enfance, voire de notre adolescence, cette amnésie sur laquelle nous avons fondé nos valeurs cache pourtant une «*frérocité*», comme Jacques Lacan la nommait, qui prend sa source au joint le plus intime de notre existence. Comment pouvons-nous l'oublier? Comment se fait-il que la violence des jeunes soit actuellement un sujet aussi brûlant? Cela semble étonnant. Avons-nous oublié comment nous avons traversé ces années? Pourtant, alors que nous semblons croire à la nature angélique, asexuée des êtres humains, civilisée sans effort, nous sommes souvent bien intrigués lorsque nous rencontrons un enfant qui ne se sait pas se défendre, qui ne se bat pas. Trop bien élevé, il fait peur, il apparaît comme un handicapé dont la survie dans la jungle du monde des humains semble compromise.

Puisque j'ai choisi la philologie, je m'appuierai sur un peu d'étymologie pour tenter de soutenir ces assertions. Vie et violence viennent tous deux de la même racine, bios, qui représente la force, l'énergie, en opposition à la mort, qui se caractérise, du moins sur le plan physique, par une absence de vie. *Bios*, la vie, est un mot masculin, et son féminin *biê*, signifie la violence. L'être humain, né jusqu'à peu uniquement de la conjonction de deux d'entre eux, différents par le sexe, reçoit avec la naissance l'un des deux sexes, et sera donc contraint, s'il veut que quelque chose de lui reste en vie, de s'unir à son tour avec un autre humain. Par cette opération, qui s'appelle la génération, il donne à un autre humain une partie de son patrimoine, génétique, énergétique, culturel et

⁸³ François Leguil, Les enfants contumax, «*Malraux, dans les premières lignes des "Antimémoires", met dans la bouche de son ami, aumônier des Glières dans le Vercors, l'Abbé Magnat, une pensée qu'il tient peut-être d'un autre ecclésiastique, l'abbé Mugnier, célèbre dans la "république des lettres" parisienne du début du siècle. Cette idée "qu'il n'y a pas de grandes personnes" est un thème récurrent chez Malraux. Ainsi, au début de "L'espoir": "Tu regardes un homme, tu vois l'enfant en lui, par hasard, tu es accroché. Dans une femme, naturellement, tu es foutu." À la fin des "Noyers de l'Altenburg", un interlocuteur populaire de son père s'écrie: "Tant que t'es jeune, tu crois qu'y a des grandes personnes. Alors, t'attends. Puis après, tu commences à vieillir. Tu l'aperçois que c'est pas vrai. Y a pas de grandes personnes. Y a jamais de grandes personnes... Jamais!"* www.lacanian.net/Ornicar%20online/Archive%20OD/ornicar/articles/fle202.htm

⁸⁴ Mêler, mélanger, s'utilise d'abord dans l'idée de l'union sexuelle

financier! C'est aussi par cette opération qu'il prépare sa propre mort, d'une certaine façon, comme l'a posé Hegel.

L'école a été créée, tardivement dans l'humanité, pour offrir un lieu au plus grand nombre d'enfants, (in-fans) c'est-à-dire à ces jeunes humains qui ne sont pas encore entrés dans le langage écrit, afin qu'ils y apprennent une partie de ce qui devrait leur permettre de faire lien entre eux. Après avoir été organisée de manière à ce que seuls certains puissent y avoir accès, puis en séparant les garçons des filles, elle est devenue, au terme de nombreuses tribulations, un espace toujours surprenant dans lequel à la mixité des sexes s'ajoute le mélange des classes sociales, tout en préservant des critères d'âge, de développement, et de situation géographique. Ce n'est en effet pas dans toutes les parties du monde que l'école existe, ouverte à tous, que les enfants se retrouvent, garçons et filles, dans des classes, en présence d'un ou de plusieurs maîtres, et on peut supposer, l'avènement des méthodes didactiques subissant les progrès techniques, que cela ne durera pas longtemps. Comme je travaille avec des adolescents entre 12 et 16 ans, c'est surtout à ceux-ci que je pense, mais mon analyse peut s'étendre également à tout groupe humain qu'on retrouve dans un cadre scolaire, du jardin d'enfant à l'université.

Certes, il est aujourd'hui possible de travailler, depuis son domicile, seul face à un écran. Il serait dorénavant imaginable que l'enfant apprenne chez lui, en avalant des logiciels conçus par des pédagogues dont l'idéal serait qu'ils n'aient plus rien d'humain. Certains enseignants ne verraient pas d'un mauvais œil de n'avoir avec lesdits élèves, ceux qu'ils sont censés élever à la dignité de sujets civilisés, que des relations virtuelles, ce qui, il faut le dire, éviterait aussi bien les déplacements que les épidémies en tous genres, du H₁N₁ à la grippe inévitable, et surtout les querelles entre pairs, ce fléau pour lequel nous nous retrouvons ici.

Pourquoi, dès lors, ne pouvons-nous imaginer sans effroi une école de ce type? Il est clair que l'un des rôles les plus attendus de l'école n'est donc pas seulement d'enseigner des savoirs, mais bien d'éduquer, d'apprendre aux élèves à se comporter en société. Bien évidemment, ce rôle reste prioritairement dévolu aux parents, mais ceux-ci étant de plus en plus massivement employés ailleurs, ou alors clairement infantilisés eux-mêmes, cette règle scolaire qui veut que l'éducation soit en premier la tâche des parents est souvent considérée comme un vœu pieux.

Nous avons assisté au cours du XXe siècle dans les écoles à une prise en charge de plus en plus complète de la surveillance non seulement des savoirs, mais encore de la religion, du civisme, de l'éthique, de la sexualité, de l'hygiène, du code routier, du code vestimentaire, sans omettre évidemment la sexualité. C'est à l'école que l'élève choisit sa vie, son rapport au monde, et il y apprend surtout

ce qu'on attend de lui, sur le plan de son comportement social. C'est là qu'il rencontre ses congénères, c'est avec eux qu'il construit sa vie. Dès l'entrée à l'école, il apparaît donc que ceux pour lesquels il est difficile de se plier au conditionnement exigé y rencontreront des difficultés, et que la réponse qui leur sera donnée leur signifiera le cadre dans lequel ils pourront – ou pas! Comme ils disent, s'inscrire dans le monde que nous leur avons préparé, et qu'ils auront à transmettre à leur tour à leurs descendants.

Comment faire alors pour réaliser cette tâche impossible? Peut-on faire juste? Après des années d'actes dits éducatifs, voire de tentatives de remédiation, dans un cycle d'orientation comme les autres, dans lequel je suis entrée comme enseignante de langues dites mortes il y a bientôt 25 ans, je ne sais toujours pas comment faire juste. Je n'ai réussi à ce jour à établir aucun protocole d'intervention, et je crois que la seule chose que je puisse transmettre, c'est qu'on peut juste faire quelque chose si l'on en a envie... C'est ce désir un peu étrange que j'expose ici, et ces petites questions que je vais attraper en leur donnant une ébauche de réponse: voilà toute ma responsabilité.

1. *L'école n'est-elle pas une violence pour tous?*
2. *Quelle place y accorde-t-on à la folie?*
3. *Qu'est-ce qu'un enfant?*
4. *Qu'est-ce qu'un maître?*
5. *Que signifie «prendre au sérieux»?*
6. *Par exemple?*
7. *Alors, faut-il s'en mêler?*

1. L'école n'est-elle pas une violence pour tous?

L'école semble être un des droits de l'enfant, mais j'ai toujours appelé devoir un droit qui est obligatoire. Or, l'enfant qui ne veut pas aller à l'école, lui qui n'a pas non plus demandé à vivre, nous le rappelle souvent, dans cet âge douloureux. C'est intéressant d'observer que si la question était posée aux adultes, de les obliger à se servir de leurs droits, on assisterait certainement à une levée de boucliers. Certes, nous acceptons de nous plier à un nombre restreint de règles pour vivre en société, mais il suffit d'imaginer ce qui se passerait si nous étions obligés de continuer à nous former jusqu'à la mort en subissant le rythme auquel sont soumis des enfants, placés contre leur gré dans l'impossibilité structurale de se départir de leur savoir. Parce qu'il faut bien admettre que l'école est le lieu de torture par excellence, où tout ce que vous croyez, tout ce qui vous permet de vous tenir debout, va être remis en cause. Peu d'entre nous accepteraient de subir le rythme et les contraintes auxquelles sont soumis nos enfants. Certains élèves font preuve d'une incroyable force pour échapper à notre désir de leur enseigner quelque chose malgré eux. Apprendre,

c'est au fond quelque chose d'effroyable. Nous avons le plus souvent choisi d'oublier ces moments de douleur, mais il est possible de se rappeler une matière haïe, et, si nous y arrivons, ce que nous avons mis en œuvre pour y échapper. Ces traumatismes laissent des traces, parfois surprenantes. C'est ainsi que, pour ma part, c'est le latin qui a été ma discipline impossible, je n'y entendais rien, et on peut se demander si ce n'est pas une projection sadique qui m'a amenée à devenir à mon tour enseignante... de latin. Lorsque le simple fait de ne pas pouvoir se compter en classe et devoir accepter qu'on n'a que deux frères lorsque la famille comporte trois enfants, Paul, Jacques... et moi, la difficulté devient angoissante. Et que dire de celui pour qui les lettres volent dans tous les sens et ne font jamais sens, alors que tous les autres dans la classe ânonnent les mêmes bêtises? Quand tous s'alphabétisent, sauf vous! Je ne parle pourtant encore que d'enfants auxquels aucun sens ne manque, ou qui ne sont pas terrorisés au simple son de leur propre voix, ou de celui de la maîtresse, car pour ceux-ci le chemin de croix ne fait que commencer.

Cet enfant devenu adulte qui m'a raconté que s'il rencontrait sa maîtresse au coin d'un bois, il la tuerait volontiers m'a expliqué la chose simplement: alors qu'il faisait une dictée, et qu'elle avait dicté «poisson», il n'avait écrit le mot qu'avec un seul «s». Voulant l'aider, elle lui souffla qu'elle «ne viendrait jamais manger chez lui». Or la mère de ce garçon enseignait justement... l'économie familiale. Cette insulte redoublait donc de violence puisqu'elle s'adressait non seulement à l'enfant, ridiculisé devant la classe, mais surtout à sa mère, humiliée dans ce lieu qui lui fut dès lors barré à jamais.

Forcé à choisir entre sa mère et le savoir, quel choix avait cet enfant, comme Marguerite Duras l'avait si bien démontré avec Ernesto?⁸⁵ L'enfant pose avec plus d'acuité que nous la question fondamentale de son existence, et de la vie. L'être-pour-la-mort se conjugue difficilement avec l'être-pour-le-sexe, que la psychanalyse nous apprend à accueillir. Et il est certain que la mixité pose des questions intéressantes à l'école aujourd'hui. Tenus à une obligation d'égalité, comment faire place à la différence entre un garçon et une fille et leur permettre de se séparer alors que tout vise à les confondre, aujourd'hui plus que jamais?

2. Quelle place y accorde-t-on à la folie?

Si une société se reconnaît à la place qu'elle accorde à ses fous, la nôtre est vraiment assez ironique. «Introduire ou maintenir la dimension de la responsabilité - au sens où Lacan dit que de notre position de sujet nous sommes toujours responsables - ne constitue pas un idéal ou une solution. Cela constitue au contraire un problème, dont la solution tant au niveau de la société et de la

⁸⁵ Duras, M. et Bonhomme, B. (1971). *Ah! Ernesto*. Vannes, France: Harlin Quist/Ruy-Vidal.

justice qu'au niveau du traitement ou de l'accompagnement du sujet psychotique est loin d'être aisée à formuler et nous remet d'ailleurs, en définitive, au pied du mur d'un choix.»⁸⁶ La folie, autrement appelée la psychose, est toujours une surprise, et n'y a jamais eu bonne presse. L'interdépendance entre humains est la raison même de la société, et une société qui refuse les idiots et qui exige que nous soyons tous maîtres de notre vie est une société eugéniste. Le refus de l'autre, que ce soit hors de soi ou en soi, se manifeste par l'impératif d'insertion, qui va souvent jusqu'à l'assimilation: «Ce que je peux faire, tu dois aussi pouvoir le faire». Mais c'est bien là qu'est l'os, l'impossible, que Freud voyait à l'œuvre dans trois métiers qui sont au cœur de l'institution scolaire: gouverner, éduquer, et soigner.

Le fou, c'est l'idiot! Autrefois c'était le débile, le retardé mental, puis on a eu l'hyperactif, avec ou sans déficit d'attention, aujourd'hui c'est l'autiste, celui qui souffre de troubles envahissants du développement (TED). Parmi ceux-ci, on a toute une variation: il y a ceux qui ont un haut potentiel intellectuel, les *Aspis*, et ceux qu'on appelle les *low functioning*, parce qu'ils ne parlent pas notre langue.⁸⁷ Mais que veut dire parler?

3. Qu'est-ce qu'un enfant?

Si étymologiquement, l'enfant est celui qui ne parle pas, chez les Romains déjà, ce terme désignait l'être humain qui n'est pas entré dans le langage écrit, c'est-à-dire dans un langage articulé à l'autre, même absent, dans un langage qui laisse des traces, où le temps existe, et dont la mort n'est pas absente. En effet, pour qu'il y ait échange de paroles, il est nécessaire que deux êtres vivants se rencontrent au même moment. En revanche, on peut écrire quelque chose qui ne sera jamais lu, qui puisse se perdre, qui s'adresse à un inconnu, ou qui soit lu par la mauvaise personne. Un enfant serait donc celui qui ne sait pas que le temps existe, qui attend de l'Autre un sens à sa vie, qui ne peut prendre la parole en son nom, qui ignore la mort, et qui n'écrit pas. On pourrait paraphraser Malraux: il n'y a pas d'enfants.

Il faut bien admettre qu'en peu d'années, l'enfant est passé de «His Majesty the Baby», comme l'appelait Freud, à un objet étrange porteur à la fois des désirs, des attentes et des angoisses, non seulement de leurs parents, mais encore de toute une société qui ne sait plus à quel saint se vouer. On est passé de l'inexistence de l'enfant à l'*infantolâtrie*. Dieu étant mort depuis Nietzsche, les

⁸⁶ Texte prononcé par Justine Junius à la Journée de rentrée du Courtil en septembre 2010 dont le thème était: «Sanction et traitement de l'Autre» www.courtil.be/courtillenlignes/index.php/revue/article/numero-1/clinique/trois-versants-de-la-responsabilite#_ftn2

⁸⁷ Il faut alors qu'on apprenne leur «native language» comme nous l'explique Amanda Baggs dans cette vidéo www.youtube.com/watch?v=JnylM1h2jc

saints ne sont plus vraiment à la mode. S'Il était vivant, Il ne reconnaîtrait plus les Siens. On a parfois l'impression que les nouveaux dieux sont ces enfants qui, lorsqu'ils ne ressemblent pas tout-à-fait à l'image qu'on s'en fait, deviennent *in petto* des diables. Et ils font penser dès lors par leur cruauté aux dieux antiques, ou à tout le moins à ceux de l'Ancien Testament, auxquels il fallait offrir en sacrifice *a minima* des productions de la terre ou des animaux, parfois même, si l'on se souvient du dieu d'Abraham, son propre fils. Les formes modernes de pédophilie ne semblent pas différer beaucoup des anciennes, sinon par l'ampleur de cette pratique et du dégoût social qui s'y rattache, ceci surtout depuis la fin du siècle passé.⁸⁸ La seule différence concrète est, là encore, la possibilité d'une jouissance virtuelle, donc sans rapport au corps. C'est du reste souvent par le médium virtuel, iPhone, ordinateur, Facebook, etc...que se produisent aujourd'hui les nouvelles agressions, les nouvelles violences.

Pourtant, il existe des sujets qu'on appelle des enfants, ces êtres humains auxquels on prête toutes sortes de qualités que nous aurions perdues avec l'âge: la naïveté, l'angélisme, l'amour, la joie de vivre. Il faut n'avoir jamais rencontré d'enfant pour le croire, et beaucoup d'adultes n'en ont en effet jamais rencontré. Mais cet enfant idéal est celui qu'on invente, celui qu'on fait croire au Père Noël, celui des droits de l'enfant, une drôle d'invention, bien moderne, et dont on reviendra. Si la protection de l'enfance est devenue un dogme, n'est-ce pas la preuve qu'entre Disneyland et Las Vegas, l'enfant est devenu une image d'adoration, et que l'adulte tente de plus en plus de lui ressembler? N'est-ce pas au fond parce que nous sommes déjà revenus de cette croyance que nous voulons ressembler à ces êtres qui n'existent pas?

Lorsqu'un enfant, dieu déchu, devient un diable, dans notre société athée, qui ne pratique plus l'exorcisme, que faire? Un enfant, c'est un sujet humain, mais en devenir, une réponse singulière au réel, mais qui ne peut pas encore vivre seul, l'homme mettant au monde des prématurés incapables d'assurer seuls leur survie dans le monde. Le petit d'homme a besoin de soins jusqu'à un âge assez avancé, mais il a également besoin d'apprendre la nécessaire adaptation à un mode de vie sociétal, et, pour s'y adapter, à renoncer à quelque chose qui lui convient, dans la mesure où cela ne convient pas aux autres. On n'y arrive pas seul. C'est dans cette optique que sont nés les maîtres. C'est pour cela qu'il faudrait des grandes personnes.

⁸⁸ Conférence de Serge André à l'Hôpital Nestlé à Lausanne le 8 juin 1999
www.oedipe.org/fr/actualites/pedophilie

4. Qu'est-ce qu'un maître?

Étymologiquement, le maître, c'est «celui qui est plus». Le maître d'école est donc celui qui, dans l'école, est plus que l'élève, et qui a donc pour tâche d'élever celui-là. Pour ce faire, il doit être déjà maître... de lui, ce qui n'est pas une mince affaire, nous le voyons régulièrement dans les situations relatées par la presse, qui remettent en cause la position de ceux qui ne se sont pas montrés dignes de leur rôle. Or, Hegel a bien montré comment fonctionne la dialectique du maître et de l'esclave. Seul l'esclave se transforme, il est actif, alors que le maître, qui ne travaille pas, devient l'esclave de son esclave. La question se pose aujourd'hui si ce n'est pas l'enfant, Sa Majesté, qui est devenu le maître. Lorsqu'un enfant, qui n'est pas encore un sujet de plein droit, est placé par des adultes en position de maîtrise, c'est bien souvent l'angoisse qui est au rendez-vous. Le maître d'aujourd'hui est appelé à remplir de nombreuses fonctions qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'idée d'un plus qu'il devrait apporter, et dont il est garant.

On veut les maîtres de plus en plus techniciens, éducateurs, ou encore animateurs. Lorsqu'il s'agit pour un enfant de comprendre les règles du monde auquel il s'agit de s'adapter, il cherche autour de lui un maître, qui pourrait le guider, une boussole qui l'orienterait. Dans ce dédale, en effet, il sent confusément que règne un monstre, dont rien ne pourra le protéger. Lorsque sa recherche est vaine, il trouve d'autres guides, d'autres maîtres, des petits maîtres, qu'il va suivre à l'aveugle, perdu qu'il est dans ce tourbillon. C'est ainsi que, comme les animaux dans la jungle, la loi du plus fort règne en maître. Il trouve un caïd, une bande, quelqu'un qui le protège et lui montre la voie à suivre. C'est rarement un adulte, le monde des adultes lui étant depuis toujours, mais peut-être plus encore aujourd'hui, incompréhensible. Lorsqu'il ne trouve rien à l'extérieur, il se trouve parfois qu'il se replie sur lui-même, et qu'il suive alors sa propre voie, quand ce n'est pas sa propre voix. C'est alors l'inconscient qui règne en maître, et nous avons tout à craindre de ce qu'il choisit, car il n'a aucune raison autre que celle de son bon plaisir. C'est une logique très singulière, à prendre toujours au un par un, dont la langue nous est inconnue. Ce maître-là n'est pas un bon maître, il ne vise pas le bien collectif, il n'a de cesse de réaliser son but obscur, et sa logique n'apparaît souvent au grand jour qu'une fois le passage à l'acte réalisé. Voici le vrai Maître dans toute son horreur, dont toute société humaine a toujours à se protéger. C'est ce qu'on appelle le scandale de la découverte freudienne, que l'homme n'est pas maître dans sa propre maison.

5. Que signifie «prendre au sérieux»?

Si le mot désignait chez Montaigne ce qui n'est pas fait ou dit pour l'amusement, Lacan s'est amusé à le faire résonner avec le mot *série*, et nous

apprendra à prendre en série les détails incongrus pour en déterminer les liens. C'est ce que je propose de faire avec les événements, souvent futiles et parfois graves, qu'il convient de détacher du sens qu'ils offrent à première vue pour, en les remettant dans une série, arriver à en lire la logique. C'est le contraire de la tolérance zéro, ce concept qui nous vient de l'ouest, que je rejette avec ce mot de Clémenceau: «La tolérance, il y a des maisons pour ça»! Entre le Charybde du laisser-faire et le Scylla de la tolérance zéro, je choisis une autre voie, à mon avis la seule possible, celle de la lecture des ratages, comme des surprises. C'est ainsi que nous pouvons apprendre à lire ce qui a semblé pour un sujet sa réponse adaptée à un impossible à supporter. Seule une lecture attentive et éclairée peut permettre, si le sujet accepte de s'en faire lui aussi le lecteur, de choisir, en connaissance de cause, une autre réponse à ce réel insupportable. L'école devient alors un lieu d'apprentissage de la lecture nécessaire au choix d'un sujet qui parle, et qui écrit, pas sans un corps qui lui est le plus souvent étranger. Pour cela, il faut qu'il apprenne, outre sa langue personnelle, une langue commune, afin qu'il puisse traiter aussi avec les autres, dans un monde où il trouvera sa place.

6. Par exemple?

Avant de leur donner la parole, j'aimerais vous proposer de réfléchir sur ces quelques mots de Donato Bilancia, un tueur en série italien qui a demandé à parler à une journaliste pour tenter de comprendre ce qui s'était passé pour lui, qui ne savait toujours pas pourquoi il avait tué 17 personnes:

«Qu'est-ce qu'un individu doit faire pour faire comprendre qu'il a des problèmes et qu'il veut être soigné? (...) Doit-il avoir des cornes sur la tête et les allures d'un monstre ou peut-il aussi apparaître comme une personne normale?»⁸⁹

On nous avait dit de S., un jeune d'origine camerounaise, que ce serait difficile avec lui. En effet, une camarade de classe avait porté plainte contre lui à l'école primaire pour attouchements; en outre, il se retrouvait souvent pris dans des bandes lors d'agressions ou de vols. Physiquement bien présent, aussi bien par son embonpoint que par ses regards et ses cris, il se fait rapidement remarquer lors d'une première bagarre. Il refusait de donner son nom. Ce n'est qu'après une année et demie que j'ai appris qu'il n'est pas le fils de son père, et que son jeune frère, plus grave encore que lui, n'est le fils ni de son père ni de sa mère. Placé pour des raisons d'adulte dans l'impossibilité de dire la vérité, il ment, sur tout ce qu'il fait, sur tout ce qu'il est. Très tôt, j'ai été frappée par sa capacité de mentir hors du commun. Il m'a ainsi raconté toute une semaine de vacances à

⁸⁹ Biagi-Chai, F. (2007). *Le cas Landru à l'éclairage de la psychanalyse*. Paris, France: Imago, 2007.

l'étranger qu'il n'avait pas vécue lui-même, mais qu'il imaginait que sa mère avait vécue. Comment pouvions-nous prendre au sérieux une telle qualité? Comme nous l'avons appris de Spinoza, il s'agissait de «*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*»: ne pas se moquer, ne pas se lamenter, ni haïr, mais comprendre. J'ai donc tenté de suivre la logique de son raisonnement, qui, je le supposais par un a priori que je dois à la psychanalyse, lui était étrangère à lui aussi. Il faut beaucoup de (bonne) volonté pour ne pas comprendre tout de suite. Il fallait donc éviter la pente naturelle à tout éducateur de supposer qu'il mentait parce qu'il voulait me tromper. Si je voulais garder une attitude scientifique, il fallait me résoudre à ne pas avoir de réponse immédiate à ses actes, à ne pas vouloir comprendre trop vite. Aujourd'hui encore, alors qu'il serait simple de résoudre l'équation par un «on l'oblige à mentir», je ne sais toujours pas pourquoi il a choisi de mentir. Il y a dans ce choix quelque chose de sa singularité. Pas tous les êtres humains ne choisissent d'inventer des histoires. Il y en a qui se terrent dans le silence, d'autres dans la dépression. D'autres se posent en victimes. Lui a fait le choix de parler. Il parle du reste tout le temps, en classe, et à l'extérieur. Personne ne veut jouer avec lui au basket? Peu importe: il se balade en habits de basketteur, avec son ballon, il se fait confisquer en classe un journal sur le basket. Alors qu'il rêve de devenir joueur professionnel, il «réussit» à se faire éjecter du club, en trafiquant des affiches au nom du club pour récolter des fonds à titre privé, utilisant le nom du club. Manque de pot: une des premières personnes chez qui il se rend est justement la présidente du club! Est-ce vraiment de la malchance? Comment faut-il lire cet acte manqué, lorsqu'on sait qu'un acte manqué est toujours une réussite de l'inconscient, le véritable maître? Que veut le maître de S., son inconscient? «Se faire arrêter», est-ce vraiment possible que ce soit cela qu'il vise? En tout cas, reconnaissons que dans notre école, il a trouvé un moyen de se faire remarquer, lui qui n'a pas vraiment de marque symbolique, qui ne porte pas le nom de son père, mais celui d'un homme qu'il doit appeler ainsi, et qui se trouve toujours affublé de marques et d'objets dont nous ne savons pas comment il se les procure.

Quelle est la fonction de l'école? Devons-nous nous en mêler? Il nous a rapidement été impossible de ne pas faire quelque chose, aussi bien pour cet élève, qui prenait une telle place, que pour ses camarades, qu'il empêchait de travailler, que parce que, *in fine*, les enseignants n'en pouvaient plus, rapportant régulièrement l'insupportable de cette situation: «Il me rend fou/folle». Dans ce cas, notre choix a été de ne pas trop mêler les parents à cela: nous réglons à l'école ce qui est scolaire, et entrons le moins possible dans la vie de cette famille. C'est ce qui a permis à la maman, soulagée qu'on l'épargne un peu alors qu'elle était visée par les agissements de son enfant, de venir un jour me dire une partie de son secret, ce dont je ne comprends pas encore la raison...

Prendre au sérieux, c'est ainsi mettre en place, avec le décorum nécessaire, les sanctions qui permettront à chacun de payer le prix qu'il en coûte lorsqu'il refuse les règles choisies pour le mode du vivre-ensemble de l'institution. Sanction, terme dérivé de la famille de «sanctus», saint, est un mode de mise à l'écart du groupe de celui qui en a transgressé les règles. Sur le plan scolaire, les sanctions sont réglées par une loi d'application. Elles sont décidées par les enseignants ou la direction, et peuvent faire l'objet de réclamations de la part des élèves ou des parents. Nous avons ainsi récemment connu la situation où des parents, tous deux juristes, tentaient de supprimer une sanction pour tricherie de leur enfant, arguant du fait qu'elle n'avait retiré aucun gain de la tricherie...

Dernièrement, cet élève s'est entendu traiter par un autre de «sale nègre de merde». Voulant s'en plaindre auprès de moi, comme je n'étais pas là, il est allé directement chez le directeur. Sa plainte a été entendue: il s'en est suivi un procès dans la classe de son camarade. Il avait le droit de choisir un avocat: il a choisi le jeune homme Sénégalais que nous avons engagé pour l'accompagner. Au terme de ce procès, diverses sanctions ont été décidées par le jury (les camarades de classe), parmi lesquelles une mise à sa disposition comme garde du corps de son agresseur. Que retiendront-ils de cela? Nous ne pouvons pas le savoir. Une chose est sûre: il a appris qu'on ne laissait pas faire, qu'il n'était pas seul. Certes, il a encore du chemin à faire, mais il s'est mis en marche.

Un autre exemple, plus ancien, est celui de ce garçon qui a connu la prison à 14 ans. J'ai présenté ce cas dans une rencontre du laboratoire du Centre interdisciplinaire sur l'enfant, d'orientation lacanienne. Les parents de S. ne savent probablement ni lire ni écrire, en tout cas pas dans notre langue. Lui s'était fait mettre à la porte de sa classe, et avait écrit cette phrase qui m'avait interpellée: «Je m'en fou», sans S. J'ai supposé qu'il n'y était pas, et qu'il se savait fou. Connu comme le loup blanc, autant dans l'école qu'hors les murs, il avait un jour reproché au directeur d'avoir marché sur la main de son camarade de classe. Prenant, encore une fois, ce dire au sérieux, j'avais alors découvert sa vérité: en effet, le directeur avait marché sur la main de cet élève, qui était couché par terre à la suite d'une bousculade. Le directeur avait tenu, à l'occasion d'une rencontre (il voyait ce jeune régulièrement dans divers endroits de l'école), à s'excuser de son geste. Cette excuse d'un maître, d'un plus grand, avait eu de l'effet. Cela avait bousculé ses certitudes que les adultes sont tout-puissants, inentamables. Son père, en effet, avait été jugé pour des actes de violence sur ses enfants, mais cette sanction, justifiée, n'avait eu d'autre effet que d'établir entre ce père et ce fils une distance qui empêchait tout acte éducatif. Cet homme ne savait pas faire autrement que traiter son fils comme il avait été lui aussi traité par son père. Lorsque sa mère était venue le chercher à sa sortie de prison, aucune parole n'avait pu être échangée, seuls les pleurs les unissaient dans la souffrance et le sentiment d'injustice subie, aucune langue ne

pouvait symboliser cela. En prison, il avait rencontré un garçon qui, comme lui, ne parlait que de sa mère et de la douleur d'en être séparé.

Les autres n'existent pas encore vraiment pour lui, il se trouve seul, collé à sa mère, et appelle toutes les filles «des putes». Il a fallu beaucoup de patience, et de nombreux enseignants civilisés pour permettre à ce garçon de poursuivre jusqu'à la fin sa scolarité, lieu essentiel pour lui, comme pour tant d'autres, dans l'appren-tissage des liens sociaux.

Ces deux exemples, parmi tant d'autres, ne sont pas des exceptions, mais donnent à voir combien il est important d'enseigner à lire, mais aussi à écrire, lettre après lettre, afin que celui qui a fait l'expérience depuis sa naissance d'un isolement fondamental, qui a tellement de mal à dire ce qui l'agite trouve auprès de quelques autres une attention bienveillante à ce qui, en effet, n'est pas facile à exprimer, mais qui ne peut rester seulement figé dans des répétitions absurdes et destructrices, dont l'effet le plus visible est l'exclusion, un des fléaux de notre société moderne, si avancée dans certains domaines, et pourtant, aujourd'hui comme hier, toujours aussi prompte à classer, et à exclure.

Je pourrais également parler de Lulu. Ce jeune homme s'est fait renvoyer de son établissement pour violences sur un responsable disciplinaire: il a cogné parce qu'il s'est senti dans l'urgence de défendre un camarade, victime de la même injustice que lui-même, une année plus tôt. En effet, son professeur de natation l'avait ramené de force au bord de la piscine, soi-disant en tentant de le noyer: Lulu n'avait pas entendu l'ordre de sortir du bassin. Il avait cru mourir, et avait gardé une haine féroce pour ce maître. Lorsqu'il aperçoit ce même maître gifler un camarade, il est déjà plus grand, et ressent alors la nécessité de réagir pour effacer son impuissance passée. Cela se passe mal, il se fait plaquer au sol, et est emmené chez le responsable. Celui-ci lui *parle mal*, il cogne. Lorsque je l'interrogerai sur ses actes, il me déclare: «*Je ne me souviens de rien, c'est ce qu'on m'a raconté après. Moi, j'ai un blanc. C'est comme s'il y avait un autre moi qui prend la place*». On a envie de ne pas le croire, que c'est facile de se trouver des excuses. Choissant de prendre ses dires au sérieux, j'ai proposé à Lulu d'être attentif à ce moment où il sent que sa colère monte, et de chercher alors quelqu'un auprès de qui s'appuyer pour éviter de laisser sortir de lui celui qui est plus fort que lui, et dont il paie ensuite les actes. Il s'est montré surpris d'être cru, alors qu'on ne l'entendait jamais dans sa perplexité. Dans notre établissement, il a pu s'appareiller de quelques autres, son enseignante, par exemple, qui a su écouter ses dires sans les juger à la lumière de la normalité. Ainsi, lorsqu'il dit qu'il n'a pas pu faire ses devoirs parce qu'il était fatigué, elle l'a cru, elle aussi, sans pour autant laisser tomber la règle: il avait à reprendre son travail. Et c'est ainsi que, à notre surprise, il est arrivé un jour avec le poing cassé, et sept points de suture: il avait frappé le mur plutôt que le concierge.

Ayant reconnu l'amélioration, lorsque je lui demande, en lui montrant son poing ce qui s'était passé, il m'a répondu: «C'est le chirurgien qui a fait ça»! Malentendu, certes! Néanmoins, on peut se poser la question de la place de ce sujet, qui semble bien aux abonnés absents!

On peut s'étonner de ne pas entendre parler des filles. Certes, il faut reconnaître que la mixité a favorisé une sorte d'effacement des conduites dérangeantes des filles, généralement plus discrètes que les garçons. Pourtant, tous ceux qui travaillent avec des adolescents savent que lorsqu'une fille rue dans les brancards, c'est beaucoup plus grave. C'est ainsi que la première fille qui m'a amenée à la création des forums d'élèves était vraiment en grande difficulté. Elle était du reste l'objet de violences graves de la part de son père, et toute l'école en avait peur. Il s'agissait d'empêcher sa stigmatisation, d'une part, mais aussi ses passages à l'acte. Lorsque je l'ai vue, et qu'elle a accepté de me parler, un peu, j'ai proposé que nous envisagions ensemble une solution qui lui permette de trouver au moins à l'école un lieu d'asile, dans lequel elle puisse inventer des moyens plus civilisés d'entrer en relation avec les autres. Ce premier forum a auguré toute une série de rencontres avec les élèves, sur les sujets les plus divers (homosexualité, angoisse face à l'avenir, violences entre pairs, sentiment d'exclusion sociale...) qui m'ont appris à considérer que leurs actes sont souvent le seul moyen de défense qu'ils trouvent face à un Autre menaçant.

Enfin, je terminerai cette liste non exhaustive par le récit de ce garçon qui avait toujours envie de se tuer, pour ne pas devenir violent comme son père. Je lui donnais rendez-vous à chaque rentrée scolaire, rendez-vous qu'il n'oubliait jamais. Ce matin-là, alors qu'il me répétait qu'il avait de nouveau eu cette idée suicidaire, et que je l'interrogeai sur ce qui l'avait empêché de réaliser son acte, il me répondit que c'était à cause de ce que je lui avais dit avant les vacances. Moi, j'avais oublié, bien sûr. Comme je lui demandais ce qui l'avait retenu (ce qu'il avait retenu), il me dit: «Vous m'aviez dit qu'un jour, je serai le plus important pour mon fils, et je ne veux pas rater ce moment-là». Quelle leçon!

7. Alors, faut-il s'en mêler?

La réponse est bien sûr dans la question. Certes, il faut s'en mêler, nous n'avons pas d'autre choix, si nous voulons permettre à chacun de ceux qui sont là de s'élever à la dignité de sujets humains. Pourtant, nous courons le risque de nous emmêler les pinceaux si nous ne voulons rien savoir de ce qui les empêche, qui les agite, les trouble, ou les trouble. Comment s'en mêler sans s'emmêler ni les emmêler? Il s'agit donc de ne pas ajouter à leurs soucis nos problèmes. Lorsque ces enfants arrivent à nous inclure dans leur problématique, il est parfois tragique de voir combien notre manière de nous y prendre pour résoudre une

situation peut devenir à son tour le problème. C'est au fil des années, par l'expérience, que j'ai compris la nécessité préalable de démêler chez moi le nœud de mes certitudes, de mes savoirs, afin que pour chacun d'eux une page blanche puisse se déployer, sur laquelle, en série, s'inscriront au quotidien les points de butée, les points de réel contre lesquels ils se cassent la tête, dans une répétition dont la logique est à éclaircir. Lorsqu'on est trop proche, il n'est pas possible de bien lire ce qui est en jeu. Pour lire, il faut prendre une bonne distance. Sans la distance nécessaire à cet effort de lecture, il est impossible de saisir à quelle lettre ils sont abonnés, et ils courent, mais nous aussi, avec eux, le risque de continuer la répétition infinie, eux des actes qui en font des exclus, des parias, et nous, de soi-disant actes pédagogiques qui sont plus des réactions que de véritables actes.

Pour permettre qu'ils deviennent des pairs, pour sortir de cette logique de la violence dans laquelle nous sommes aspirés, il faut accepter que nous soyons souvent désorientés, perdus, embrouillés avec eux dans cette impasse. Ils sont les seuls à pouvoir nous donner la clé de l'énigme dont ils sont l'objet, et ne la céderont que si nous acceptons de tenir notre place, de jouer le rôle de grandes personnes. C'est la condition pour permettre, parfois, pas toujours, de trouver une sortie, et qu'ils désirent enfin entrer dans un monde qui sache accueillir leur singularité.

BRIGADE DES MINEURS DU CANTON DE FRIBOURG: CONCEPT DE PRÉVENTION

JEAN-BERNARD SIGGEN

Chargé de prévention auprès de la brigade des mineurs du canton de Fribourg

1. Introduction

Je vais vous présenter le concept de prévention contre la délinquance juvénile mis en place par le chargé de prévention du canton de Fribourg. Au cours des sept années de mon travail sur le terrain, ayant rencontré plus de 28 000 élèves au niveau de la 5^e primaire et plus de 20 000 que j'ai revus au niveau du CO, je dois bien constater que le harcèlement ne doit toucher que 1 à 2 % des élèves. Bien sûr que les chicaneries quotidiennes, les remarques méprisantes, les violences sous toutes ses formes existent et en même temps ont toujours existé. Cela ne veut pas dire que le harcèlement n'existe pas ou qu'il faut l'occulter, mais il ne faudrait pas en faire un problème généralisé, bien que pour moi chaque cas de «harcèlement» est une souffrance, voire un drame pour la victime et pour son entourage et parfois pour les auteurs aussi.

La définition même du mot donnée dans le Nouveau Petit Robert de la langue française de 2009 à la page 1214 «Harcèlement: action de harceler, c'est-à-dire de soumettre sans répit une personne à de petites attaques réitérées, à de rapides assauts incessants», montre que le harcèlement est un acte inqualifiable par sa dureté et par sa répétition qui ne laisse à la victime aucun répit.

Dans la description de mon projet de prévention, il s'agira moins de vous présenter une étude basée sur des statistiques ou des données recueillies lors de mon travail ou de tenter d'expliquer les causes et circonstances qui amènent une personne à harceler une autre, mais plutôt de vous montrer pourquoi et comment j'interviens auprès des jeunes pour essayer de prévenir tout acte de violence, voire de harcèlement.

2. Naissance du projet

Suite à deux événements gravissimes dans le canton de Fribourg, à savoir deux meurtres impliquant des mineurs, le canton de Fribourg, pour répondre au postulat no 212.02, concernant la délinquance juvénile, déposé par Mme la

députée Dominique Virdis, a remis un rapport (no 124 du 22 mars 2004) dans lequel est proposé la mise en place de six mesures. Les voici en résumé:

- rétablissement, à la police de sûreté, d'une véritable brigade des mineurs;
- mise sur pied d'un programme de sensibilisation et d'information pour les élèves, enseignants et parents;
- mise en place d'un organe de médiation pénale;
- étude de la création d'un centre éducatif fermé dans le canton;
- accélération du suivi judiciaire des délits;
- développement de la communication et de la collaboration.

Ma personne est donc la deuxième mesure et je me suis mis au travail en automne 2005. L'appui politique du projet était donc assuré; encore fallait-il le mettre en place et répondre aux attentes, ce qui était un beau défi et une motivation incroyable pour le professeur que j'avais été pendant 27 ans dans un CO et médiateur scolaire pendant plus de 10 ans.

L'idée d'engager à la base un enseignant et non un policier pour mettre en place ce projet de prévention représentait à l'époque une idée unique et pionnière en Suisse.

3. Mise en place du projet

La mise en place du projet a consisté à rencontrer dans un premier temps le plus grand nombre possible de personnes gravitant autour des jeunes, à savoir les parents, les enseignants, les autorités scolaires, les inspecteurs des écoles primaires, les responsables d'établissement, les directeurs de CO, etc., sans oublier les élèves aussi. Dans un deuxième temps, j'ai pris connaissance de tout le réseau qui était déjà mis en place et me suis rendu compte de tout ce qui existait déjà au niveau de la prévention comme le planning familial, les infirmières scolaires, les médiateurs scolaires, les travailleurs sociaux, les psychologues, le service de l'enfance et de la jeunesse, les éducateurs de rue et de nombreuses associations et structures que je ne vais pas toutes citer, de peur d'en oublier.

Mon projet s'est intitulé «Respect et Responsabilité». Ces deux mots que je retrouvais fréquemment dans les classes visitées parmi les règles de vie affichées m'ont toujours interpellé, car ce sont des mots porteurs de sens, mais souvent mis de côté, oubliés ou banalisés.

Pourquoi respect?

Le mot respect est pour moi, le plus beau mot avec le mot amour peut-être, car quand on aime vraiment une personne, on la respecte ou plutôt on devrait la respecter. Parfois il me semble que ce mot perd de son sens dans notre société, qui pourtant est tournée vers l'autre et qui met au centre de ses préoccupations le bonheur de l'être humain et son développement le plus harmonieux possible. C'est donc un mot que je vais mettre au centre de mon intervention et qui sera toujours présent en proposant plusieurs exemples de respect ou de non respect. Petit exemple: je salue toujours chaque élève présent personnellement et je demande à chacun de respecter la parole de l'autre en levant la main pour parler...

Pourquoi responsabilité?

Le mot responsabilité a tout son sens dans mon projet. Après avoir bien travaillé le mot respect, montré les règles qui régissent notre société avec toujours comme fil rouge le respect et finalement expliqué les conséquences du manque de respect ou du non-respect des règles, il me tient à cœur de proposer aux élèves les choix qu'ils doivent faire en connaissance de cause et donc de leur montrer la responsabilité de leurs actes. Il est important, à mon avis, de donner des responsabilités aux élèves, mais des responsabilités que leurs épaules d'adolescents peuvent assumer et non pas des responsabilités se situant au-dessus de leurs moyens ou compétences, car il serait trop facile par la suite de leur reprocher de ne pas avoir réussi à assumer leurs choix.

4. Contenu du projet

Je ne vais pas détailler ici le contenu du projet, car ce serait trop compliqué et trop fastidieux, puisque c'est un projet de terrain. Ce qui est peut-être innovateur, ce n'est pas tellement le message apporté, je n'ai en effet rien inventé de nouveau ni de révolutionnaire, mais plutôt la façon d'amener les élèves à réfléchir sur la thématique du respect et à prendre conscience des conséquences du manque de respect. Le tableau suivant propose le déroulement du cours donné à tous les élèves de 5^e primaire du canton tant dans la partie alémanique que dans la partie francophone du canton. Ce qui a nécessité la mise en place du projet dans les deux langues...

Concernant le deuxième passage au CO, les thèmes abordés sont discutés et choisis par la direction de l'établissement en accord avec les maîtres et dictés par l'actualité ou par les particularités de l'établissement.

Thèmes	Contenu
Présentation BMI	Présentation BMI, rôle du chargé de prévention, 2 types d'action: prévention et répression
Respect, droits et devoirs	Notions de respect, de droits, de devoirs et de responsabilités
Violence	4 types de violence: physique, verbale, gestuelle et psychologique
Moyens de communication	Connaître et déjouer les dangers liés à l'utilisation d'Internet et des moyens de communication modernes
Lois pour mineurs et conséquences pénales	Présentation du mémento avec les principales lois pour les mineurs concernant la fumée, l'alcool, les drogues, les transports, les différentes infractions, etc., comment les jeunes délinquants sont appréhendés par la police, ce qu'ils risquent comme peines.

5. Points forts du projet

Voici quelques points importants et essentiels pour la durabilité du projet et de son impact souhaité auprès des élèves:

- le chargé de prévention se présente en tant que policier et représentant de la loi;
- le maître de classe est toujours présent, afin de pouvoir reprendre quelques éléments importants traités lors de la séance pour la gestion de sa classe;
- le fait d'annoncer qu'il existe une Brigade pour les mineurs est déjà un élément cadrant, d'autant plus que plus de 90% des élèves ne connaissent pas son existence;
- la complémentarité entre les deux éléments prévention et répression. «Je viens vous prévenir une seule fois et non pas plusieurs... Après ce sera répressif...»;
- explication des notions des droits de l'enfant, de ses devoirs, du respect et finalement de la responsabilité de ses actes;
- notion importante de la personne unique sur cette terre. Il n'y a en effet pas deux personnes identiques et c'est une chance merveilleuse d'avoir cette unique personne aujourd'hui avec nous dans cette classe;

- comme corollaire à la notion du respect intervient la notion de la différence entre les personnes, pas seulement les différences de nationalité, qui posent en général peu de problèmes, l'intégration étant souvent travaillée en classe, ni les différences de langues ou de couleur de peau, mais plutôt les différences usuelles qui sont la source de moquerie, de commentaires, etc., telles que la taille, la grandeur des oreilles, le port de lunettes, le choix des habits, etc. Petit exemple de prise de conscience de cette notion: une élève au cours de la discussion affirma devant tout le monde et avec beaucoup de conviction que «ce n'est pas grave d'être différent». N'est-ce pas beau et plein de sens...;
- cette notion de différence entraîne, par peur, par méconnaissance, par habitude, etc., des comportements intolérables parfois, comme le rejet, le mépris, les moqueries, l'exclusion, voire le harcèlement;
- description par les élèves des différentes formes de violence, avec un accent spécial sur la violence psychologique, qui fait très mal, pas seulement dans la tête, mais «dans le cœur et surtout jusque dans l'estomac», comme le disent les élèves;
- notion de la «boule à l'estomac» que beaucoup ont connue à des degrés différents, soit comme auteurs soit comme victimes;
- proposition d'aide et de pistes de solutions;
- violence que l'on retrouve de plus en plus sur les différents réseaux sociaux (explication des dangers liés à l'utilisation des nouveaux moyens de communication, entre autre le «cyberharcèlement»);
- présentation du «memento» comportant les principales lois pour les mineurs avec explications et discussions;
- présentation, sans détour et très clairement, des conséquences pénales suite à une infraction avec quelques exemples concrets, comme par exemple l'insulte, la calomnie, l'injure, la menace, etc.;
- présentation du concours organisé chaque année avec chaque fois un thème différent tiré de la présentation et ayant toujours un rapport avec la police;
- distribution d'une lettre d'information aux parents, leur résumant le pourquoi de la visite et son contenu. Talon réponse à remettre au maître de classe;
- distribution d'un «flyer», trace du passage du chargé de prévention;
- remplissage d'un questionnaire, pour avoir un feed-back sur le fond et la forme de l'exposé;
- enfin... distribution d'un petit cadeau sous le forme d'un miroir, avec au centre de celui-ci le logo de la Police. Petit exercice à faire à la maison devant son miroir avec trois phrases importantes à prononcer concernant le respect de soi et des autres, si possible sans rigoler, car cela signifierait que l'on se moque de soi-même et sans mentir, car à soi-même on ne peut pas se mentir... De plus ce miroir a été confectionné par les handicapés des

Ateliers de la Gérine à Marly, ce qui donne une dimension supplémentaire à la notion du respect de l'autre...;

- notion des choix que l'élève peut faire maintenant, puisqu'il connaît désormais les lois qui régissent notre société et les conséquences, lorsque qu'ils transgressent la loi;
- notion de la responsabilité de ses choix. Les autres personnes sont là pour l'aider à faire ses choix et non pas pour décider à sa place.

6. Remarques et commentaires

Le retour des questionnaires des élèves (plus de 28 000), les remarques des parents, les commentaires des enseignants, le suivi des autorités politiques et policières montrent que le projet mis en place a été bien accepté et fait désormais partie intégrante du cursus scolaire des élèves. Grâce au réseau et à tous les acteurs présents sur le terrain, le nombre des dossiers à la chambre pénale des mineurs est en nette diminution, comme le montre le graphique suivant.

En bleu clair vous avez le nombre de dossiers pénaux concernant les mineurs du canton de Fribourg, et en bleu foncé le nombre d'auteurs mineurs. Il y a donc des auteurs qui ont commis plus d'un délit. Ces statistiques tirées de la Chambre Pénale des mineurs du canton de Fribourg ne détaillent pas le genre de délits, mais le harcèlement ne représente qu'un infime pourcentage de ces chiffres. C'est une analyse que je n'ai pas faite.

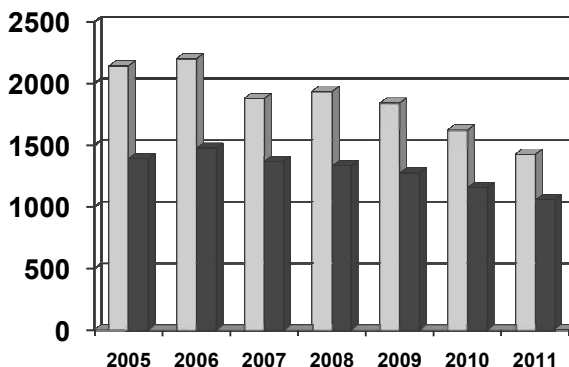


Tableau : dossiers pénaux concernant les mineurs du canton de Fribourg.

Mais les statistiques ne sont qu'un élément du puzzle. Il est toujours très difficile d'évaluer un projet de prévention, car ce sont de petites graines que l'on sème, et

par conséquent les fruits ne peuvent qu'apparaître bien plus tard. Mais si grâce à un projet comme celui-ci, on peut sauver une personne, ce sera déjà un gain.

Ce projet s'adresse également aux parents avec l'organisation sur demande de soirées de parents gérées normalement par les écoles ou les associations de parents sur des thématiques actuelles. De plus des rencontres avec les enseignants sont organisées soit par les directeurs de CO ou responsables d'établissements scolaires primaires, soit à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, où le projet est présenté aux futurs enseignantes et enseignants.

7. Perspectives

Je dois constater que depuis deux ans les demandes pour une intervention ciblée dans une classe ou pour une intervention auprès d'un seul élève sont en nette augmentation, ce qui tendrait à prouver que la plupart des jeunes ne posent pas de problème particulier, mais seulement quelques-uns.

Peut-être que le but du projet n'est pas de pouvoir régler tous les problèmes ou de sauver tout le monde, mais plutôt de renforcer ceux qui vont bien et de les encourager à faire les bons choix.

Pour ceux qui ont déjà eu «contact» avec la Brigade des mineurs, j'espère qu'ils auront compris leur faux-pas et qu'ils reviendront sur le bon chemin. Ce qui rend génial ce travail de prévention, c'est d'avoir toujours cet espoir qu'un jeune peut changer, s'il le veut vraiment et s'il le peut...

8. Conclusion

En conclusion, j'aimerais insister sur le fait que notre jeunesse en général va bien, voire très bien. Il ne s'agit pas d'idéaliser la situation, ni de la peindre en noir, en ne montrant que ce qui ne va pas. Je reste persuadé que souvent le problème de nos jeunes reflète le problème des adultes de notre société. On pourrait parler de la notion de respect et de responsabilité chez les adultes. J'ose poser la question et ce sera le mot de la fin: quelle modèle sommes-nous, nous adultes, pour nos enfants, nos jeunes, nos élèves?

BULLISMO: LA REALTA' DI TERRENO NEL CANTONE TICINO

GIANCARLO PIFFERO

Agente (sgtm) della Polizia cantonale del Ticino

MARCO MOMBELLI

Commissario della Polizia cantonale giudiziaria del Ticino

RETO MEDICI

Magistrato dei minorenni del Canton Ticino

Riassunto / Résumé / Zusammenfassung / Summary

Italiano

La Polizia cantonale ticinese si è dotata nel 2006 del Gruppo Visione Giovani (GVG) con sede a Giubiasco. Il GVG al momento è composto da tre agenti a cui si devono aggiungere cinquanta agenti con ruolo di antenna provenienti da diversi corpi di polizia comunale e cantonale. Il GVG e le antenne coprono tutto il territorio cantonale, e ad ogni sede scolastica è stato assegnato un agente di polizia di riferimento. Questa organizzazione è funzionale e apprezzata dalle scuole, in quanto le attività principali di cui si occupa sono di carattere preventivo e di conciliazione. Presso la polizia giudiziaria esiste inoltre la Sezione dei reati contro l'integrità delle persone con personale qualificato per l'audizione di minorenni.

La Magistratura dei minorenni dirige il procedimento penale e procede a tutti gli atti istruttori necessari all'accertamento della verità. Gli impiegati dello Stato e i docenti che, nell'esercizio delle loro funzioni, hanno notizia di un reato di azione pubblica sono tenuti a farne immediato rapporto al Consiglio di Stato o al Ministero pubblico.

Français

La police cantonale du Tessin a créé en 2006 le Groupe Vision Jeunesse (GVG), qui a son bureau à Giubiasco avec trois agents. Cinquante autres agents, en provenance des polices communales et cantonales, ont le rôle d'antenne. Le GVG avec les antennes couvre tout le territoire du canton, et a chaque école a été affecté un agent de police. Cette organisation est fonctionnelle et appréciée par les écoles. Les principales activités sont la prévention et la conciliation. La

police judiciaire a une section pour les infractions contre la vie et l'intégrité corporelle avec du personnel qualifié pour l'audition des mineurs. La magistrature des mineurs dirige la poursuite pénale et effectue tous les actes de procédure nécessaires à l'établissement de la vérité. Les employés de l'Etat et les enseignants qui, dans l'exercice de leurs fonctions, ont des nouvelles d'un délit poursuivi d'office, sont obligés à le communiquer au Conseil d'Etat ou au Procureur général.

Deutsch

Die Tessiner Kantonspolizei bildete im Jahr 2006 die Gruppe Vision Jugend (GVG), mit Sitz in Giubiasco bestehend aus drei Polizeibeamten, weiter muss man hinzufügen die 50 Beamten mit Antennen Rolle aus den verschiedenen Polizeibehörden der Gemeinden und des Kantons. Die GVG und die Antennen sind für das gesamte Gebiet des Kantons zuständig, und jede Schule hat einen Ansprechpartner. Diese Organisation wird von den Schulen geschätzt. Die wichtigsten Aktivitäten sind Prävention und Versöhnung. Bei der Kriminalpolizei gibt es weiter die Sektion für Straftaten gegen Leib und Leben mit qualifizierten Mitarbeitern für die Anhörung von Kindern. Die Jugendanwaltschaft leitet das Strafverfahren und nimmt alle zur Wahrheitsfindung notwendigen Untersuchungshandlungen vor. Die Staatsangestellten und die Lehrer, die in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben eine Nachricht von einer Straftat erfahren, die von Amtes wegen verfolgt wird, müssen sofort den Regierungsrat oder den Generalstaatsanwalt informieren.

English

The Ticino cantonal police created in 2006 the Youth Vision Group (GVG), based in Giubiasco. The group is composed of three policemen and fifty agents, drawn from different municipal law enforcement agencies, and serves as an antenna. The GVG and its antennae cover the whole territory of the region Ticino, and a policeman is assigned to each school. This organization is functional and appreciated by every school. The main activities of the group are prevention and conciliation. The criminal police has a Section with qualified police officers for physical violence offences. The Juvenile Court directs criminal proceedings and carries out the necessary inquiries to establish the truth. Teachers and employees of State, who during their job have information about offense prosecuted ex officio, must report them to the State Council or to the Attorney General.

Creazione del Gruppo Visione Giovani

Nel 2006, in Ticino, per volere dell'allora direttore del Dipartimento Istituzioni Luigi Pedrazzini e dell'ex comandante della polizia cantonale Romano Piazzini, è stato creato un gruppo per affrontare dei problemi legati ai comportamenti violenti, delittuosi e problematici dei minorenni.

È così nato il Gruppo Visione Giovani (GVG), un servizio composto da un responsabile, due coordinatori, e una cinquantina di "antenne" facenti parte dei diversi corpi di polizia comunale e della polizia cantonale.

Le antenne del GVG coprono tutto il territorio cantonale e ad ogni sede scolastica è stato assegnato un agente di polizia di riferimento che collabora con il direttore. Questo tipo di organizzazione si è rivelato molto funzionale e apprezzato dai direttori delle scuole i quali hanno dichiarato di sentirsi meno soli avendo un agente di polizia conosciuto quale riferimento.

I nominativi delle antenne ci sono stati indicati dai vari comandi o municipi, dopo aver considerato la predisposizione e la sensibilità degli agenti per le problematiche giovanili, il loro precedente impegno con i giovani (educazione nella sicurezza stradale, gruppi stupefacenti, monitori, ecc.).

I due coordinatori della polizia cantonale lavorano a tempo pieno sui problemi legati al disagio giovanile, mentre le antenne che operano nei diversi posti di polizia svolgono un il normale lavoro di agenti e seguono le problematiche giovanili a seconda delle necessità mantenendo i contatti con i diversi istituti scolastici, dalle scuole dell'infanzia a quelle superiori e professionali.

Le antenne incaricate sono state informate sulle particolarità e qualità necessarie per svolgere al meglio il loro compito con i giovani, e ogni anno seguono una giornata di formazione specifica mirata alla loro attività relativa ai giovani e delle riunioni settoriali per approfondire e condividere i problemi cui sono confrontati nella loro regione.

Uno dei compiti principali e primari cui abbiamo dovuto dar seguito è stata la conoscenza dei vari servizi che si interessano dei problemi giovanili per poter partecipare al lavoro in rete e la creazione di un rapporto di fiducia e competenza con le persone di contatto addette alle varie attività e mansioni, compito nel quale ci impegniamo continuamente perché riteniamo sia l'unica possibilità per attivare in modo efficace, celere e ottimale tutte le risorse di cui il Cantone dispone.

In questo ambito ritengo che come coordinatori siamo stati facilitati poiché io sono formatore presso la scuola cantonale di polizia e membro attivo in diverse

società sportive frequentate da molti giovani, e il mio collega è impegnato in politica comunale e quindi avevamo già diverse competenze, conoscenze e contatti.

Inoltre i coordinatori hanno svolto degli stage nella Svizzera tedesca, a Zurigo, e romanda, a Losanna, per conoscere e apprendere diverse modalità di lavoro presso i colleghi che da diversi anni operano con i giovani.

Difficoltà iniziali

All'inizio della nostra attività abbiamo riscontrato alcune difficoltà nel farci accettare specialmente dai servizi sociali, i quali quando ci siamo presentati come agenti di polizia e membri del gruppo tridipartimentale di collaborazione per la creazione del documento per le scuole chiamato **“Dal disagio al disadattamento, alla devianza. Percorsi di intervento nella scuola e con i suoi partner”** hanno dimostrato un po' di diffidenza, anche comprensibile, per la paura del cambio di ruolo.

Questo atteggiamento era presente anche in alcune scuole dove i direttori, forti e fortemente radicati nei loro servizi interni di sostegno, erano un po' scettici nel collaborare con noi.

Per fortuna alcuni di loro, unitamente a dei direttori e dirigenti del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) hanno creduto nella possibilità di una fattiva e utile collaborazione per entrambe le parti iniziando a coinvolgerci.

In questo modo abbiamo potuto farci conoscere e apprezzare per il nostro modo d'agire discreto ed efficace, concordato tra le parti.

Pian piano abbiamo preparato una presentazione mirata alle esigenze dei giovani, a quelle della scuola e all'evoluzione degli atteggiamenti giovanili problematici, che abbiamo iniziato a erogare in diverse sedi scolastiche come materia di prevenzione al “bullismo”.

Così facendo i diversi servizi del DECS e del Dipartimento della sanità e della socialità (DSS) hanno iniziato a discutere tra di loro e a coinvolgerci sempre maggiormente.

Attualmente il coinvolgimento non è ancora ottimale -siamo agli inizi-, ma si sta espandendo prevalentemente presso i diversi istituti scolastici.

Comunque anche da parte dei servizi sociali si nota maggior apertura che si spero aumenti costantemente onde favorire e migliorare l'aiuto ai giovani.

Sono convinto che tutto passi dalla relazione e dal rapporto di fiducia che si riesce ad instaurare tra le persone e per arrivare a dei risultati ottimali ci vuole tempo. E' comunque incoraggiante vedere che siamo sempre più riconosciuti e coinvolti per un lavoro in rete con i partner i quali perché si sono accorti che per certe attività siamo più attrezzati ed efficaci di loro (presenza 24h su 24h, reperibilità continua e costante sul territorio, accesso a informazioni personali, mezzi coercitivi più incisivi, ecc.).

Tempistica

Per quanto attiene la tempistica possiamo godere di una rapidità di intervento, normalmente, superiore ad altri servizi e questo atteggiamento è molto apprezzato dalle scuole quando devono affrontare un problema immediato e imprevisto.

Inoltre in alcune sedi scolastiche vengono fatte delle riunioni mensili, che permettono di raccogliere informazioni che all'apparenza sembrerebbero non indicare un pericolo imminente ma che al momento in cui si constatata un qualsiasi tipo di reato permettono di reagire più rapidamente.

Antenne e formazione

Le antenne del GVG vengono convocate un paio di volte l'anno per degli incontri settoriali dove c'è una condivisione dei problemi comuni o di interventi particolari cui si è stati confrontati.

In questo ambito vengono fatte delle proposte per adeguare o migliorare la collaborazione interna e con i partners per i vari interventi, fatti dei correttivi o dato dei suggerimenti.

Oltre a questi incontri si tiene una giornata cantonale di formazione dove partecipano tutte le antenne. A questa giornata vengono invitati come relatori, il magistrato dei minorenni, rappresentanti della procura, specialisti all'interno della polizia, specialisti dei vari servizi sociali, specialisti in ambiti legati ai problemi giovanili, e specialisti esterni.

Inoltre invitiamo a turno i rappresentanti dei diversi ambiti e livelli scolastici con cui collaboriamo regolarmente, per coinvolgerli nella formazione che eroghiamo al nostro interno.

Questo metodo di coinvolgimento ha migliorato l'apprezzamento per quel che facciamo, e intensificato la fiducia accordataci dai vari servizi scolastici con cui collaboriamo.

Antenne e motivazione

Le antenne di riferimento che attualmente fanno parte del GVG appartengono in prevalenza ai vari corpi delle polizie comunali. Alcuni di questi colleghi appartengono a servizi composti da uno o pochi agenti, e questa particolarità ha denotato un limite nella scelta, poiché sono stati incaricati di svolgere questa delicata funzione dai municipi indipendentemente dalle loro peculiarità.

Altre invece sono state incaricate, e questo vale anche per alcune della polizia cantonale, unicamente per ricoprire una mansione richiesta dall'esigenza di servizio e non considerando le affinità necessarie per svolgere al meglio il compito quale agente di riferimento.

Attualmente purtroppo i colleghi che “hanno” una sensibilità particolare per assolvere al meglio la delicata mansione che gli è stata affidata sono pochi.

Questa situazione, unita ad una motivazione personale limitata, pesa al servizio perché non permette di sviluppare al massimo e in modo ottimale le qualità personali, i contatti e le sinergie con i partners.

Prevenzione

Il maggior sforzo nell'ambito della prevenzione viene fatto nella fascia adolescenziale, tra i 12 e i 18 anni, poiché sono quelli più a rischio e che creano i maggiori problemi.

I due coordinatori, alcune antenne specificamente formate e dotate di una buona comunicazione, e alcuni colleghi specialisti in certe tematiche provvedono ad erogare lezioni di prevenzione sul bullismo, nelle scuole (medie - professionali - superiori - ecc.).

La prevenzione viene fatta su richiesta dei direttori scolastici particolarmente sensibili ai problemi giovanili, nelle sedi già toccate da fenomeni legati al “bullismo”, o su nostra proposta per le scuole che riteniamo più a rischio.

Vengono, inoltre, pure organizzate serate di sensibilizzazione legate alla tematica del “bullismo”, o dei fenomeni correlati, su richiesta delle associazioni genitori, società sportive, autorità politiche, e altre ancora.

Conciliazione

La conciliazione invece viene richiesta dalle scuole, o da noi proposta, quando si presentano casi di piccoli reati o di comportamenti inadeguati, dove non c'è l'obbligo di denuncia e il danneggiato accetta questa soluzione.

Il Magistrato dei Minorenni viene informato del nostro intervento e sull'esito dello stesso.

Questa possibilità si è rivelata molto efficace perché mette gli autori a confronto con le vittime, offre loro la possibilità di spiegarsi, di scusarsi, di proporre delle soluzioni per riparare al male o ai danni fatti e nella maggior parte dei casi si trova una soluzione accettabile.

Intervenendo in questo modo si investe inizialmente del tempo per la conciliazione ma si evita di far partire una denuncia che, se divenisse una condanna, potrebbe rivelarsi dannosa e creare dei problemi al giovane nella ricerca di un posto di lavoro.

Indirettamente, la conciliazione, attenua il carico di lavoro della polizia e della magistratura evitando qualche inchiesta e diverse ore di burocrazia.

Attività

I diversi tipi d'intervento che comprendono la prevenzione, i colloqui, le riunioni nei vari gruppi di lavoro comunali, cantonali e nazionali, e la formazione, hanno dato i seguenti risultati:

- nel 2010, **576** interventi per un totale di **1130** ore,
- mentre nel 2011, **451** interventi per un totale di **968** ore.

La diminuzione sia del numero degli interventi che delle ore si riscontra maggiormente nei contatti eseguiti dalle antenne del GVG, nei colloqui nelle scuole, al calo di rapporti e riunioni con il Magistrato dei minorenni e il Ministero pubblico, alle relazioni e contatti con gli enti pubblici, e alla formazione data all'esterno del corpo.

E' possibile che una parte della diminuzione sia da attribuire al calo generale riscontrato in Ticino come in Svizzera dei reati commessi dai minori. Un altro aspetto potrebbe venir attribuito ad impegni assunti per svolgere lavori a favore di altri servizi non direttamente correlati ai compiti primari del GVG.

Obiettivi per il 2012

- aumentare la prevenzione e i contatti con le diverse sedi scolastiche, e di abbassare la prevenzione alla 5a elementare;
- ridurre il numero delle antenne cercando di rendere maggiormente indipendenti e performanti quelle che denotano una particolare predisposizione per la tematica giovanile (obiettivo che verosimilmente potrà essere attuato solo quando entreranno in vigore i poli regionali delle polizie comunali);

- continuare la formazione delle antenne affinché possano essere autonome per erogare la prevenzione nelle scuole;
- avere una rete informatica unica alla quale possano accedere i colleghi delle polizie comunali per inserire i loro interventi;
- sarebbe utile e importante poter concludere il progetto per una collaborazione con gli ospedali, i PS, e i pediatri, affinché ci sia un passaggio di informazioni relative i giovani che vengono ricoverati in coma etilico o fortemente alterati dal consumo d'alcol, o dai vari cocktail per l'assunzione di diverse sostanze unitamente all'alcol. Tali informazioni permetterebbero di valutare la situazione del giovane, comportamentale, familiare, e poi far intervenire i servizi preposti per un lavoro di informazione e accompagnamento.

Progetti di lavoro

In questi anni abbiamo portato avanti dei progetti a livello cantonale con gli altri dipartimenti, e facciamo parte di gruppi di lavoro cantonali e nazionali dove vengono discusse le diverse problematiche e si mettono delle strategie a punto comuni in linea con le esigenze attuali, poiché negli ultimi anni le tendenze e devianze dei giovani adolescenti sono cambiate, specialmente quelle legate al consumo di bevande alcoliche, agli stupefacenti, e all'utilizzo dei mezzi informatici.

Tendenze e fenomeni anomali

- risse provocate da singoli e fra gruppi, prevalentemente durante manifestazioni sportive;
- pubblicizzazione di atti di bullismo filmati, tramite telefoni cellulari, video, sui diversi siti informatici, ecc;
- smoderato consumo ed abuso collettivo di bevande alcoliche, in alcuni casi mischiato con sostanze stupefacenti o medicinali;
- aumento dei ricoveri nei pronto soccorso e ospedali del cantone, prevalentemente nei fine settimana, di minorenni per abuso di alcolici e superalcolici (*coma etilico*), uso di sostanze stupefacenti, cocktail di prodotti (*alcolici + stupefacenti*), o ferite legate ad atti di violenza;
- importante aumento dei reati e pericoli cui incorrono i giovani, conseguenti all'uso inadeguato o non sorvegliato dei mezzi informatici (*internet – social network- ecc*).

Aspetti organizzativi problematici

Il passaggio delle informazioni all'interno del Corpo di polizia, fra le antenne, le Sezioni di polizia giudiziaria specialistiche, e le scuole (solo alcune funzionano

in modo collaborativo bidirezionale, anche per la mancanza di un'assidua presenza delle antenne di riferimento) è da migliorare.

Con i servizi legati al sociale c'è poca collaborazione in tutti i campi sia per motivi legati al segreto medico, che per motivi legati alla confidenzialità e al timore di perdere il rapporto di fiducia che hanno stabilito con l'utente (specialmente per gli assistenti e operatori sociali).

Solo in pochi casi, dove esiste un rapporto di conoscenza personale e di fiducia, siamo stati coinvolti o interpellati per collaborare.

A tale scopo, dallo scorso anno, si sta discutendo per creare una banca di dati cantonale dove i tre dipartimenti (DI – DECS - DSS) dovrebbero poter inserire e attingere dati comuni sui giovani potenzialmente pericolosi o a rischio.

Collaborazione con la Sezione dei reati contro l'integrità delle persone (RIP) della Polizia giudiziaria

La sezione dei Reati contro l'integrità delle persone della polizia giudiziaria (RIP) gestisce le inchieste concernenti reati contro l'integrità sessuale degli adulti (violenze carnali, coazione sessuale, ...) o a sfondo o movente sessuali (omicidi, aggressioni), reati contro anziani e portatori di handicap (reati violenti, maltrattamenti, reati sessuali) e i reati contro i minori (maltrattamenti, reati sessuali, reati violenti).

La sezione specialistica si occupa anche delle indagini inerenti il decesso, gli infortuni, le disgrazie e la scomparsa o il rapimento di minori.

Tutte le attività si svolgono in collaborazione con le varie autorità giudiziarie sia penali che civili (Ministero Pubblico, Magistratura dei Minorenni, Commissioni Tutorie Regionali), con altre autorità (per esempio quelle scolastiche), il servizio di aiuto alle vittime (servizio LAV) e altre associazioni che si occupano della tutela dei minori.

La sezione specialistica è composta da agenti con una formazione specifica nell'ambito delle audizioni video filmate delle vittime di reato minorenni (secondo i parametri imposti dal Codice di Diritto Processuale Penale Svizzero – CPP).

Il personale è anche impegnato costantemente nell'ambito di gruppi di lavoro e incontri di prevenzione in materia di protezione dell'infanzia, inoltre è attivo per contribuire alla formazione continua dei vari professionisti (per esempio psicologi, docenti).

Nell'ambito specifico del bullismo, la sezione specialistica si occupa di eventuali audizioni ed indagini relativi a fatti gravi, subiti da minori, a seguito del fenomeno (reati sessuali, pornografia, reati gravi contro l'integrità personale).

L'intervento della Magistratura dei minorenni

Le attività di informazione, prevenzione, del bullismo

Violenza e bullismo nelle relazioni tra pari sono fenomeni ampiamente diffusi all'interno delle scuole di ogni ordine e grado in tutto il mondo. Quasi sempre manifestazioni di violenza e bullismo tra pari si evidenziano tra due parti in causa connotate da squilibrio di potere e ripetitività dell'offesa. Solitamente il bullo e il violento prendono di mira la propria vittima, che si trova coinvolta in attacchi ripetuti che includono offese fisiche e psicologiche. Soprattutto nel bullismo la vittima si percepisce chiaramente incapace di contrastare il potere dell'offensore e subisce incondizionatamente gli attacchi, che divengono sempre più complessi e differenziati, potendo includere umiliazioni psicologiche, denigrazione pubblica, molestie sessuali e furti. Spesso molti adulti affermano che bullismo e violenza sono cose da ragazzi che devono essere regolate tra di loro e, così facendo, spesso condannano le vittime all'idea che non ci sia a loro disposizione nessuno realmente dotato di autorevolezza e potere pronto a far rispettare i loro diritti. La Magistratura dei minorenni prende molto sul serio il fenomeno del bullismo poiché le conseguenze per le vittime sono frequentemente traumatiche. Il bullismo è purtroppo sempre esistito, ma le forme più recenti con il cyber bullismo sono particolarmente sconvolgenti perché la vittima non ha più un momento di tregua essendo connessa permanentemente tramite le nuove tecnologie con i propri carnefici.

Il fenomeno del bullismo può essere contrastato efficacemente ma soprattutto prevenuto con un valido lavoro di comunicazione e educazione nelle istituzioni scolastiche e del tempo libero strutturato. Questa Magistratura collabora attivamente in azioni di informazione e prevenzione con il GVG della polizia cantonale, le scuole di ogni grado e ordine, e le associazioni che si occupano del tempo libero strutturato dei nostri concittadini più giovani.

Negli ultimi anni siamo stati regolarmente invitati a partecipare a incontri con gli allievi e i docenti di diverse scuole, come pure a serate informative organizzate dalle assemblee dei genitori dove cerchiamo inoltre di promuovere la cultura dello "stare insieme".

Stare bene con sé e con gli altri vuol dire insomma riconciliarsi con la possibilità che i conflitti non solo facciano parte della nostra vita comune, ma ne rappresentino uno dei momenti di profondo apprendimento creativo.

La repressione del bullismo

La Magistratura dei minorenni è l'autorità inquirente che dirige il procedimento penale e procede a tutti gli atti istruttori necessari all'accertamento della verità (art. 30 PPMin).

Un'inchiesta nell'ambito del bullismo parte sempre da una segnalazione precisa e viene poi affidata agli agenti della polizia cantonale, con il coinvolgimento delle sezioni e dei gruppi specialistici.

Per accertare la situazione personale del minore imputato l'autorità inquirente collabora con tutte le autorità giudiziarie penali e civili, con le autorità amministrative, con enti pubblici e privati e con persone attive nel campo medico o sociale; chiede loro le informazioni di cui necessita. Questi enti, autorità e persone sono tenuti a fornire le informazioni richieste; è fatto salvo il segreto professionale. Questi principi sono stati fissati nella nostra Legge federale di diritto processuale penale minorile (art. 31 PPMin) per cui vengono applicati su tutto il territorio della Confederazione.

In alcuni casi abbiamo sospeso il procedimento penale a favore di una mediazione penale. Laddove ciò non è stato possibile abbiamo inflitto delle pene (soprattutto di ammonizione e di prestazione personale) nel rispetto del principio del diritto penale che mette al centro del procedimento l'autore e non il reato come succede per gli adulti. Le sentenze sembrano essere state efficaci perché i casi di recidiva sono rari.

I filmati video mostrati al convegno

Il filmato video dell'aggressione avvenuta a Locarno nel 2008 è stato scoperto casualmente nel corso di un'inchiesta per furto e ricettazione di telefoni cellulari. L'inchiesta della Polizia cantonale ticinese ha permesso rapidamente di individuare gli autori e la vittima, tutti di età tra 16 e 17 anni. Gli imputati sono stati condannati a una misura di trattamento ambulatoriale per affrontare la loro alta disponibilità a comportamenti violenti, e con una pena di prestazioni di lavoro. Il filmato è stato anonimizzato per poter essere utilizzato in occasioni di formazione. Tutte le persone che compaiono in immagine sono state informate ed hanno acconsentito a questo tipo di utilizzazione del filmato.

Quando la scuola deve fare una segnalazione all'autorità penale

Il codice di procedura penale stabilisce che la Confederazione e i Cantoni disciplinano l'obbligo di denuncia dei membri delle altre autorità (art. 253 e 302 CPP).

Spetta dunque ad ogni Cantone decidere, se vuole avvalersi di tale diritto, e disciplinarlo nella legislazione cantonale sulla base degli articoli sopradetti.

Nel Canton Ticino si è deciso di confermare l'obbligo generalizzato di denuncia. Le basi legali si trovano nella legge del 10 maggio 2006 sull'organizzazione giudiziaria (articolo 27a), nella legge organica comunale del 10 marzo 1987 (articolo 104a), nella legge del 17 dicembre 2002 sul Gran Consiglio e sui rapporti con il Consiglio di Stato (articolo 65a), nella legge del 25 giugno 1928 concernente le competenze organizzative del Consiglio di Stato e dei suoi dipartimenti (articolo 4ter) e nella legge del 15 marzo 1995 sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti (articolo 31a). La legge sulla promozione della salute e il coordinamento sanitario già disciplina la materia per il personale medico (articolo 68 capoverso 2).

Nel Canton Ticino il dipendente pubblico (impiegato o docente) che, nell'esercizio delle sue funzioni, ha notizia di un reato di azione pubblica (perseguibile d'ufficio) è tenuto a farne immediato rapporto al Consiglio di Stato o al Ministero pubblico (art. 31a **LORD**).

La norma è chiara ma l'applicazione ha bisogno di essere spiegata perché i funzionari e i docenti non sanno di avere questo importante compito.

Di seguito un breve elenco di reati perseguiti d'ufficio e di quelli perseguiti su querela di parte previsti dal codice penale (CP) che possono essere in relazione con episodi di bullismo.

Reati d'azione pubblica (perseguiti d'ufficio) del Codice penale (CP), (elenco parziale)	Reati perseguiti su querela di parte (elenco parziale)
Art. 121 CP, lesione grave	Art. 123 CP, lesione semplice
Art. 133 CP, rissa	Art. 126 CP, vie di fatto
Art. 134 CP, aggressione	Art. 144 CP, danneggiamento
Art. 140 CP, rapina	Art. 173 CP, diffamazione
Art. 156 CP, estorsione	Art. 177 CP, ingiuria
Art. 181 CP, coazione	Art. 179quater CP, Violazione della sfera segreta o privata mediante apparecchi di presa d'immagini
Art. 187 CP, atti sessuali con fanciulli	Art. 180 CP, minaccia
Art. 189 CP, coazione sessuale	Art. 198 CP, molestie sessuali

L'approccio intersettoriale e interdisciplinare praticato nel Canton Ticino per affrontare gli atteggiamenti di bullismo sta dando dei risultati positivi nell'interesse di tutti i minori. Per il futuro dobbiamo continuare a mantenere questa attenzione e non lasciar calare l'attenzione che permette di cogliere i segnali di sofferenza, e intervenire celermente secondo criteri di proporzionalità e sussidiarietà.

Referenze bibliografiche

- Blöchliger, H. et al. (2010). *Situazioni critiche, una guida per le scuole*. Berne, Suisse: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- DECS-DI-DSS (2008). *Dal disagio al disadattamento, alla devianza. Percorsi di intervento nella scuola e con i suoi partner*. Bellinzzone, Suisse: Canton du Tessin.
www.genitorinforma.ch/files/Rapporto%20Tridipartimentale%20%20ott.%202007.pdf
- Guggenbühl, A. (2010). *Sono aggressivo affinché ci si occupi di me. Una presenza eccessiva della polizia nelle scuole può essere controproducente*. NZZ 27.1.2010, Zurigo, in Verifiche N. 3 giugno 2011, Mendrisio.
- Novara, D. et Passerini, E. (2003). *Ti piacciono i tuoi vicini. Manuale di educazione socio affettiva*. Turin, Italie: EGA - Grupo Abele.
- Pellai, A. et Boncinelli, S. (2003). *Just do it. I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*. Milan, Italie: Franco Angeli.
- Tipping, N. (2008). *Il bullismo, un libro pop-up*. Rome, Italie: La Nuova Frontiera.

UNE ÎLE DE FRATERNITÉ?

JEAN-FRANÇOIS LOVEY

Chef du Service de l'enseignement, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais

On sait, mais avec davantage d'émois impressionnistes que de rigueur scientifique, qu'un certain nombre d'enfants n'ont ni l'âme allègre ni l'estomac serein quand ils partent sur le chemin de l'école. Pour eux, ce n'est pas vers le miel du savoir qu'ils accourent, mais vers le fiel des pénibles rencontres.

Ils n'aiment pas apprendre? Ils trouvent leurs maîtres revêches et les horaires pesants? Ils sont davantage héritiers de la récréation que de la révision? Les matières les rebutent et les manières les froissent? Peut-être.

Mais surtout, ils sont les réguliers objets du mépris, de la parole qui griffe, du geste qui exclut; ils souffrent de ce que leurs pairs leur font sentir de supériorité.

Une île valaisanne?

Pour la première fois, sur le modèle de ce qui fut entrepris ailleurs, a été menée en Valais une vaste étude sur la perception qu'ont les élèves valaisans de 5^e et 6^e primaires, du climat scolaire dans lequel ils évoluent au quotidien. Et si les éléments recueillis permettent de concevoir notre canton comme un lieu moins touché que d'autres par certaines formes de violence entre pairs, il n'en demeure pas moins qu'en chaque classe ou presque un (ou plusieurs) élève(s) souffre(nt) régulièrement de ces formes répétées, lancinantes, qui font le malheur des fragiles et le désarroi des familles.

Il eût été tentant de nous imaginer épargnés par ces formes sournoises du rejet parce qu'il est toujours plaisant de lire le malheur à distance et dans le regard des autres. Mais le stéréotype consolateur n'a pas place en une étude scientifique. Le Valais n'est pas une île. Tout au plus une presqu'île. Et les marées modernes n'ont aucune raison plausible de l'ignorer.

Un phénomène ancien; des moyens contemporains

Les enseignants savent que les jeux de séduction et de pouvoir entre jeunes élèves du même âge ont toujours existé. Les «forts» ont toujours manifesté leur hiérarchique mainmise par des conduites condamnables. Et l'on pourrait se laisser aller à considérer ces situations comme faisant partie des relations humaines au sein des structures formatrices.

Une constante entre hier et aujourd'hui en quelque sorte. Un de ces rares domaines où l'école n'aurait pas changé!

Et l'on aurait grand tort!

L'injustice n'est pas moins détestable du fait d'avoir une longue histoire.

Une école qui dit non!

Le grand mérite de l'enquête susmentionnée est de mettre en lumière ce qui souffre sous le boisseau des non-dits. Des élèves, certes moins nombreux qu'ailleurs mais bien réels quand même, ont de justes raisons de craindre le chemin de l'école, les alentours des salles de classes, les camaraderies insultantes et, ce faisant, ils ont d'humaines raisons de **ne pas aimer apprendre**. Cela doit retenir l'attention de tous ceux qui œuvrent en ce milieu éducatif pour que le climat instauré coïncide avec les visées affichées.

Il nous appartient dorénavant:

- de reconnaître les faits (puisque'il y a savoir);
- d'identifier les potentielles victimes (puisque'il y a signes);
- de mettre en place une politique de prévention qui fasse du respect mutuel une valeur fondatrice du vivre-ensemble.

Ces jeunes élèves, peu touchés encore par la cyberviolence, ne doivent-ils pas davantage au fait de n'être pas encore porteurs des appareils idoines qu'à une présumée sagesse le fait d'être plus «innocents» que leurs aînés?

Afficher de «meilleurs résultats» que nos voisins des pays civilisés pourrait nous servir de baume ou de cocarde. Mais s'y résoudre, c'est renoncer au devoir mobilisateur de ne pas accepter, en sphère scolaire, ce qui empêche d'apprendre et d'être heureux.

S'il est une leçon à retenir de cette vaste enquête, c'est celle qui consiste à clamer qu'une terre n'est fertile qu'à y repérer ce qui empêche les pousses de bourgeonner.

LE POINT DE VUE DES PARENTS...

JUDITH VUAGNIAUX

Présidente de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves de la Suisse Romande et du Tessin (FAPERT), Neuchâtel

A la question de savoir si les résultats positifs relativement bas (1 à 2 élèves/classe de 20 élèves) de l'enquête menée en Valais auprès des élèves de 5^e et 6^e année primaire rassurent les parents de notre association, il est prudent de rappeler qu'il ne s'agit là que d'une seule des formes de violence présentes en milieu scolaire. En effet, si déjà un à deux élèves par classe de vingt élèves environ souffrent de harcèlement et que l'on considère également les autres types de violence, la situation est dès lors préoccupante pour les parents et leur volonté de voir une action menée au sein des établissements scolaires sera à l'avenir certainement grandissante.

Rappelons que le harcèlement entre pairs ne s'exerce pas seulement en milieu scolaire, mais également sur le chemin de l'école, au sein des structures d'accueil parascolaire ainsi que sur l'ensemble du domaine public, sans compter les nouvelles technologies et l'accès de plus en plus tôt aux réseaux sociaux par les jeunes. Il s'agit donc d'un problème de société qu'il convient d'aborder de manière concertée entre les acteurs concernés, familles, élèves, école et autorités communales. La nécessité d'un dialogue ouvert entre ces acteurs est primordiale pour «reconnaître» l'existence du harcèlement très souvent inapparent aux yeux des adultes.

Suite à ces deux jours d'exposés très riches sur la thématique du harcèlement entre pairs, nous pouvons établir quelques points principaux servant à promouvoir des actions de prévention dans les écoles et auprès des familles:

- **faire connaître** et **informer** enseignants, élèves et parents concernant cette forme de violence;
- **reconnaître** qu'elle est présente et souvent méconnue des adultes;
- faire savoir à **qui s'adresser** en cas de connaissance d'une situation de harcèlement;
- **engager** des actions de **prévention** dans les écoles et auprès des familles;
- **responsabiliser les élèves** sur ce type de violence et leur éventuelle complicité tacite face à leurs camarades;

- **étudier** la posture des **auteurs** et des **victimes de harcèlement** afin de mieux comprendre la ou les origines de leur comportement et de pouvoir les prévenir dès la petite enfance;
- pour les situations les plus graves, clarifier et peut-être renforcer les **moyens juridiques** existants;
- **mener** régulièrement des **enquêtes** pour suivre l'évolution de ce type de violence au sein des écoles;
- **intégrer les associations de parents d'élèves** aux réflexions et aux actions d'information et de prévention.

Dans le cadre de l'école, nous pouvons souhaiter une sensibilisation accrue des enseignants, des élèves et du personnel scolaire (concierges, assistants sociaux-éducatifs, médiateurs, directeurs, infirmiers, psychologues, bibliothécaires, etc.) à la thématique de la violence entre pairs pour une prise de conscience plus générale et plus active dans le terrain.

Dans la plupart des situations, ce sont les élèves qui sont le plus au courant d'une situation de harcèlement, qui en connaissent le déroulement et peuvent aider à identifier les auteurs et les victimes. Parfois ce sont même eux qui cherchent à faire stopper l'escalade de la violence sans savoir vraiment comment agir, choqués, ils en parlent aussi en famille pour obtenir de l'aide. La famille a donc aussi un rôle important à jouer en termes d'identification d'une situation de violence, de prévention, d'intervention et de soutien psychologique auprès des enfants.

Depuis 40 ans, la FAPERT prône une collaboration étroite entre les familles et l'école pour être à même de prévenir ce genre de violence et d'anticiper l'évolution de notre société en terme d'éducation.

Ensemble, familles et école, nous pourrions beaucoup plus pour atténuer la souffrance et développer la confiance!

LE POINT DE VUE DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS...

GEORGES PASQUIER

Président du Syndicat des enseignants romands (SER), Vaud

Le Syndicat des enseignants romands prend très au sérieux les problèmes de harcèlement à l'école, que ce soit entre pairs ou non. La nouvelle édition de son Code de déontologie, sorti il y a plus de dix ans, en est la démonstration. Tout comme les nombreux articles et dossiers publiés dans son magazine l'Educateur au fil des ans, ses prises de position successives, ainsi que son Livre blanc, paru l'an passé, tous documents accessibles sur son site www.le-ser.ch.

Un travail quotidien

Le travail contre le harcèlement et surtout en prévention de celui-ci est un travail quotidien des enseignants et des élèves. La part éducative de l'école est indubitable, et le SER a salué avec une très grande satisfaction la reconnaissance officielle de celle-ci par les autorités éducatives au travers des Déclarations de la CIIP de 1999 et de 2003. La mise en œuvre actuelle du Plan d'Etudes Romand (PER) concrétise encore plus avant cette option légitime. Ce qui était pendant longtemps considéré comme accessoire ou comme du «travail en plus», accompli par des enseignantes et des enseignants motivés et volontaires est devenu non seulement accepté mais souhaité par l'institution: l'éducation par et pour l'enseignement et la gestion des apprentissages. Les recherches l'ont démontré, un climat scolaire serein et respectueux favorise non seulement les relations entre pairs, l'abandon de la violence, mais aussi les capacités d'apprentissages et de développement. Mais ce climat ne s'obtient pas par la seule volonté d'un directeur ou par la magie d'une instruction réglementaire, il se construit dans la durée avec tous les acteurs de l'établissement. La constitution de conseils de classes et d'un conseil d'école est indispensable, comme est indispensable, ce qui peut souvent apparaître comme une perte de temps, l'écoute patiente et la prise en compte des différends, des tensions et des conflits qui y sont relatés.

Criminaliser les faits ordinaires

L'expression utilisée par Eric Debarbieux résume bien le sort à réserver à l'anodin qui peut s'accumuler jusqu'à pourrir les relations et mettre des êtres en souffrance: «*criminaliser les faits ordinaires*». Le travail scolaire doit être organisé de manière à réserver des moments privilégiés qui permettent de ne pas

laisser faire, d'agir, et de développer chez les élèves une conscience et une compétence à faire valoir leurs droits et à assumer leurs responsabilités.

Si les textes existent, la pratique scolaire est encore loin d'être optimale, parce que les changements demandent de l'engagement, mais aussi parce que les enseignantes et les enseignants sont soumis à des injonctions paradoxales. «Eduquez vos élèves, apprenez-leur le respect, à vivre ensemble, mais ne perdez pas de temps, il y a tout le programme à terminer et à maîtriser parfaitement. Apprenez-leur la non-violence, mais faites preuve d'autoritarisme et soyez sévères. Apprenez-leur la collaboration et la solidarité, mais notez-les individuellement et les uns par rapport aux autres». Dans une société où les valeurs prônées par l'école (solidarité, empathie, entraide, compréhension) sont loin d'être les valeurs dominantes, où la violence remplace souvent la recherche de consensus, il n'est pas facile d'éduquer et surtout d'expliquer aux enfants et aux jeunes les bienfaits de cette éducation.

L'école, lieu de liberté et d'accomplissement

Dans le Livre blanc du SER, on trouve à la page 3: *«La formation générale de l'individu doit conduire à son développement le plus complet possible, de manière à en faire une personne autonome, responsable, libre et équilibrée, apte à s'insérer de manière la plus heureuse possible dans son environnement»*. Faisant maintenant partie intégrante des objectifs du PER, la formation générale ne se décrète pas, elle se construit avec l'élève et grâce à lui. Elle exige de l'attention, du temps et de l'énergie, et elle est constitutive d'une école sereine, ouverte et humaine. Ce 4^e Colloque avait un sous-titre *«Agir dans les tranchées de l'école»* qui relevait plus du champ de bataille que de la pépinière. Puisse le travail réalisé en classe, jour après jour, faire que les tranchées ouvertes dans certains terrains scolaires soient définitivement rebouchées.

Cet ouvrage:

«Harcèlement entre pairs:
Agir dans les tranchées de l'école»

sera accessible sur le site:

www.iukb.ch

dès 2014

ISBN 2-940229-36-8



9 782940 229369

