

Améliorer le climat scolaire pour lutter contre le harcèlement

Comment lutter contre le harcèlement à l'école? Les expérimentations menées dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) proposent des actions visant à sensibiliser les différents acteurs de l'école à l'importance et aux conséquences du phénomène, d'une part, et à développer les compétences pro-sociales et émotionnelles des parties prenantes favorisant le développement d'un climat scolaire positif et le « bien-vivre ensemble » au sein de la communauté éducative, d'autre part. Un projet d'envergure nationale a reposé sur l'intervention de médiateurs sociaux en milieu scolaire.

Axelle Charpentier, Laëticia Drean, Youssef Souidi,

pôle évaluation de la Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (MAFEJ).

En France, le harcèlement (voir encadré « Comprendre », p. 2) concerne 700 000 élèves (soit 12 % des écoliers et 10 % des collégiens); plus de la moitié des cas se manifeste de façon sévère [1]. C'est le psychologue suédois Dan Olweus qui a, le premier, décrit le phénomène en forgeant le concept de « *school bullying* » dans les années 1970 : « *Un élève est victime de violence [...] lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part de un ou plusieurs élèves.* » La littérature internationale a, depuis, mis en exergue les conséquences des violences scolaires sur l'équilibre psychologique des élèves, leurs apprentissages et leurs trajectoires sociales et professionnelles à plus long terme [2]. La France s'est emparée assez tardivement de cette question, la traitant d'abord sous l'angle de la délinquance. Les travaux d'Éric Debarbieux (1996, 1999) et de l'Observatoire international de la violence à l'école ont, par la suite, favorisé une compréhension plus fine des formes de violences en milieu scolaire, appréhendées à travers le regard des élèves notamment. En 2011-2012, l'Éducation nationale a mené une première campagne de lutte contre le harcèlement à l'école. Dans son sillage est venue la création d'une délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences à l'école. C'est dans ce contexte que le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) a soutenu un ensemble de projets visant à une réduction de la victimation et de

l'agression en milieu scolaire. Les dispositifs se proposaient d'agir sur le climat scolaire (voir encadré « Comprendre », p. 2) à travers ses différentes composantes. Le projet « Médiation sociale en milieu scolaire » (MSMS) mérite une attention particulière: il s'agit de la plus grande expérience contrôlée jamais organisée en milieu scolaire en France. Les différentes expérimentations menées par le FEJ mettent en évidence des pistes fortes pour lutter contre le harcèlement: améliorer le repérage et agir sur le climat scolaire en développant notamment la médiation sociale et les compétences pro-sociales des élèves.

Repérer les situations de harcèlement : un prérequis fondamental

La méconnaissance de la communauté éducative à l'égard du harcèlement et de ses conséquences est le point de départ des projets soutenus par le FEJ. La production et la diffusion de connaissances sont nécessaires pour circonscrire le phénomène – avec le souci, d'une part, de ne pas exacerber les faits divers et, d'autre part, de ne pas minimiser les faits de violence ordinaire – et favoriser sa conscientisation par les acteurs de l'école. L'enquête administrative SIVIS [3] recense depuis 2007 les faits de violence grave mais aussi l'ambiance au sein des collèges et lycées. Les évaluations rappellent néanmoins un constat déjà bien établi : les acteurs institutionnels peinent

« Améliorer le repérage, agir sur le climat scolaire: des pistes contre le harcèlement »

à repérer les situations de harcèlement. Les enquêtes menées en amont des actions mettent en évidence un décalage entre les représentations des élèves et celles des adultes concernant les violences scolaires. Là où les enseignants présentent spontanément les bagarres entre pairs comme marqueurs du phénomène, les élèves évoquent leurs expériences de violence à l'école à travers des situations d'exclusion.

Des enquêtes dites « de victimation », consistant à recueillir la parole des élèves (victimes comme auteurs des violences), ont permis de pallier certaines limites des enquêtes administratives.

de l'expérimentation (MSMS), reposait ainsi sur l'administration et la restitution d'une enquête de victimation menée auprès d'élèves de CM1 et de CM2 dans 40 écoles. Le programme postulait que le diagnostic posé par l'enquête permettrait à la communauté éducative de s'approprier les enjeux et de développer de manière autonome des projets pour diminuer la violence entre pairs. Si le dispositif semble avoir augmenté les violences observées par les professionnels, il a également entraîné une moindre tolérance à l'égard des actes de violence. Il n'a en revanche pas eu d'effet significatif sur les victimations déclarées par les

bien-vivre ensemble, avec la Communication non violente, pour prévenir le harcèlement », porté par l'Association pour la Communication non violente (CNV), cherchait à « développer le bien-vivre ensemble des adultes (avec la capacité à créer du lien entre tous les membres du personnel d'un établissement, à gérer positivement les conflits, à coopérer et à s'apporter du soutien en équipe), comme facteur de prévention du harcèlement des jeunes ». Le dispositif, déployé dans des écoles primaires et des collèges du Loir-et-Cher, s'appuyait sur la méthode élaborée par Marshall Rosenberg dans les années 1960. Partant du diagnostic selon lequel la violence dans les relations interpersonnelles est l'expression de besoins non satisfaits, la CNV promeut des pratiques de langage favorisant la compréhension des besoins exprimés et l'acceptation des demandes d'actions liées à la satisfaction de ces besoins. Un autre projet, « Prévention du harcèlement dans les écoles de Marseille », porté par l'Association Plus Fort, visait à accompagner les enseignants en difficulté en organisant des temps d'écoute avec une psychologue et en recherchant avec l'équipe éducative des solutions aux comportements à risque des écoliers.

La seconde piste entendait intégrer les relations entre enseignants et élèves dans la définition des actions. Ainsi, le projet « De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école » (EPLUCHE), porté par l'Inspection académique de la Sarthe, glissait, le temps d'une formation, les enseignants dans la peau d'un élève à l'occasion d'activités qu'ils devaient organiser pour le groupe classe. D'autres actions se proposaient de travailler sur l'appropriation de la sanction par les élèves.

La participation des parents aux dispositifs expérimentés, dans une logique de sensibilisation et de coéducation, n'a pas toujours été possible. Certaines familles sont très éloignées de l'école ; les impliquer nécessitait un fort investissement des personnels scolaires qui ont craint, parfois, les effets stigmatisants d'une communication sur le thème des violences scolaires.

L'apport efficace de la médiation sociale en milieu scolaire

L'expérimentation MSMS, portée par le réseau national France Médiation et soutenue par la politique de la ville,

COMPRENDRE

Harcèlement et climat scolaire

Harcèlement : la littérature insiste sur la position de dominé dans laquelle se trouve l'élève harcelé. Le caractère répétitif des agressions est également souligné, sans qu'un consensus n'émerge sur leur fréquence. On parle ainsi d'une « violence à long terme physique ou psychologique, de la part d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'encontre d'une personne qui est dans l'incapacité de se défendre » (Roland et Munthe, 1989) ou encore d'une « intentionnalité agressive, induisant une relation dominant-dominé, qui se répète régulièrement visant à intimider, manipuler ou blesser autrui » (Smith et al., 1999). Ces définitions ne rendent pas totalement compte du caractère insidieux du harcèlement. Prises séparément, les actions du harceleur peuvent sembler anodines pour un observateur extérieur. Éric Debarbieux propose de définir le harcèlement à partir du poids des « micro-violences » répétitives. La proportion d'élèves harcelés est calculée à partir d'un indice de multivictimation permettant de repérer les élèves dans une situation de cumul de violences (verbale, physique ou psychologique).

Climat scolaire : le climat scolaire se rapporte à la qualité et aux caractéristiques de la vie scolaire perçues par la communauté éducative. Le climat scolaire intègre des dimensions relatives aux relations interpersonnelles, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, au sentiment de sécurité, à l'environnement physique et au sentiment d'appartenance (Cohen et al., 2009).

D'abord mobilisés dans le cadre de travaux universitaires menés en France et à l'étranger, ces outils de mesure ont été déployés par l'Éducation nationale à partir de 2011 afin d'appréhender, au niveau national, le phénomène des violences scolaires de la manière la plus complète possible [4]. Il s'agit notamment d'identifier au travers du regard des élèves les micro-violences répétées qui, comme les actes les plus graves et les plus visibles rapportés par les personnels, participent à la dégradation du climat scolaire et au développement d'un sentiment d'insécurité à l'école. Un projet du FEJ a cherché à évaluer les effets liés à l'appropriation par les équipes éducatives des résultats d'enquêtes locales. Le dispositif « Prise de conscience », porté par Sciences Po dans le cadre

des élèves. Au-delà de la prise de conscience, il est donc nécessaire de se donner les moyens d'agir sur le harcèlement : le climat scolaire apparaît comme la clé de voûte des efforts à entreprendre.

Agir sur le climat scolaire : une affaire de relations

Les expériences étrangères ont souligné l'intérêt de programmes ne se bornant pas au seul repérage et traitement des situations de harcèlement [5]. Les projets soutenus par le FEJ ont ainsi cherché à agir sur le climat scolaire en améliorant les relations entre les élèves, les parents, les enseignants et/ou les autres adultes de l'école.

Une première piste consistait à promouvoir la coopération au sein des équipes éducatives. Le projet « Développer le

entendait agir sur l'ensemble des acteurs de l'école ainsi que sur la manière dont ils interagissent. Elle a reposé sur un partenariat innovant avec l'Éducation nationale, faisant intervenir en milieu scolaire des médiateurs formés et recrutés indépendamment de l'institution scolaire. Ces derniers se singularisaient par une posture de « tiers neutre » favorisant la libération de la parole et le rétablissement du dialogue. Leurs activités s'articulaient autour de cinq axes : l'identification et la prévention des situations de violence et de conflits ; l'accompagnement individuel ou collectif des élèves et des familles (sur les questions d'absentéisme, de comportement, de décrochage, de mal-être et de harcèlement) ; la gestion des conflits ; la mise en place d'actions de sensibilisation ; la formation des élèves à la médiation par les pairs. Chaque médiateur était affecté à un site scolaire composé d'un collège et de deux ou trois écoles situées dans sa zone de recrutement ; cet échelonnement original permet d'assurer une continuité pour les élèves lors de leur passage du primaire au secondaire. La rigueur du protocole d'évaluation déployé par les chercheurs de Sciences Po (voir encadré « Zoom sur l'évaluation du projet MSMS », p. 3) permet de disposer de résultats ne souffrant pas des biais méthodologiques habituellement observés en ce qui concerne la mesure de l'impact de ce type de programme (voir, par exemple, la méta-analyse de Tfofi et Farrington, 2011). Les effets sont très marqués au collège, lorsque le médiateur est un adulte expérimenté. Ce résultat peut s'expliquer par l'action plus soutenue des médiateurs de ce sous-échantillon, mais également par leur « *surcroît d'autorité, de crédibilité et de compétences* ». Sur l'ensemble des élèves, le taux de harcèlement [6] diminue de 11 %. Cet effet moyen, non statistiquement significatif, cache en fait une forte hétérogénéité de l'impact du dispositif selon le sexe et le niveau de scolarisation. Ainsi, le taux de harcèlement déclaré par les garçons de 6^e diminue presque de moitié. Le programme semble surtout agir sur les élèves les plus touchés initialement par le harcèlement. Ce résultat paraît d'autant plus robuste qu'il s'accompagne d'une amélioration du bien-être psychologique et de l'estime de soi sociale des élèves. Signe des effets bénéfiques de cette

Zoom sur l'évaluation du projet MSMS

La mesure de l'impact du programme a reposé sur un protocole très solide. L'échantillon est composé de 40 territoires répartis dans 66 communes et 12 académies, en France métropolitaine et en Martinique. Chaque territoire comprend deux sites scolaires situés dans un quartier relevant de la politique de la ville (ZUS ou CUCS). Chaque site scolaire est formé d'un collège et de 2 ou 3 écoles primaires situées dans sa zone de recrutement. Un tirage au sort a déterminé, pour chaque territoire, le site scolaire bénéficiaire de l'intervention d'un médiateur. Cela permet de s'assurer qu'en moyenne bénéficiaire du dispositif est la seule différence significative entre les 40 sites bénéficiaires et les 40 sites témoins (non bénéficiaires). Par conséquent, si l'on observe qu'à la fin de l'expérimentation le niveau de harcèlement au sein des établissements bénéficiaires est inférieur à celui observé dans les établissements témoins, cette différence ne peut être expliquée que par l'effet du dispositif évalué. On est alors certain que les résultats ont été obtenus grâce au programme mis en place. Cette méthode, appelée « randomisation » ou encore « expérience contrôlée », est inspirée des expériences menées en médecine ; elle est de plus en plus utilisée en sciences sociales. L'enquête finale déployée à la fin de l'année scolaire 2013-2014 (soit près de 18 mois après l'arrivée des premiers médiateurs) a concerné tous les établissements scolaires de l'échantillon, soit 5 829 collégiens (80 collèges) et 7 859 écoliers (226 écoles).

expérience : l'absentéisme scolaire des garçons de 6^e diminue également. De manière plus générale, le programme a contribué à un climat scolaire plus positif, marqué par une intensification de la relation école-famille et une diminution de l'absentéisme des enseignants.

Développer les compétences pro-sociales des élèves

Les principaux acteurs, témoins et victimes de la violence entre pairs sont les élèves ; aussi, les projets du FEJ ont proposé des actions les ciblant directement. Un premier registre d'actions visait le développement de leurs capacités d'empathie. Le projet EPLUCHE proposait de développer les compétences relation-

nelles des élèves en organisant des jeux de rôle, des activités de théâtre-forum ou des jeux sportifs apprenant aux élèves à se mettre à la place les uns des autres et à évoluer dans un environnement où il est nécessaire de prendre en compte le collectif. Le projet EPLUCHE semble entraîner une baisse du nombre d'élèves en situation d'isolement par rapport au groupe, mais le protocole ne permet pas d'attribuer avec certitude cet effet à l'expérimentation. De même, la capacité des élèves à proposer une solution face à une situation de harcèlement se renforce. Il reste que la majorité d'entre eux n'en propose aucune, dénotant un sentiment de fatalité face au harcèlement ressenti. Une autre piste consistait à impliquer

POUR ALLER PLUS LOIN

Le rôle des compétences pro-sociales

Il est communément admis que les compétences scolaires et les capacités cognitives (comme la mémoire, les habiletés verbales, le raisonnement, etc.) sont des déterminants essentiels de la réussite sur le marché du travail. Les travaux récents d'économistes de l'éducation (voir, par exemple, la méta-analyse de Heckman et Kautz, 2013) ont mis en exergue le rôle des compétences dites « non cognitives » lors des apprentissages scolaires et à plus long terme. Ces compétences, également mises en évidence en psychologie, se rapportent aux savoir-être et aux comportements des individus, comme l'estime de soi, la motivation, la persévérance, la confiance, etc. Les compétences pro-sociales, comme par exemple la capacité à s'intégrer à un groupe, l'aptitude au travail en équipe, les comportements coopératifs et d'entraide, ou les habiletés liées à la résolution de conflits, relèvent de cette catégorie. L'étude d'Algan *et al.* (2014) montre qu'une intervention menée auprès de jeunes enfants pour renforcer leurs attitudes pro-sociales et leur contrôle de soi favorise la réussite scolaire et leur vie future (notamment réduction des comportements déviants, meilleure insertion sur le marché du travail, engagement collectif plus fréquent).

REPÈRES

Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) a été créé en 2009 pour financer des actions innovantes en faveur des jeunes, mises en œuvre à une échelle limitée et évaluées de manière rigoureuse et indépendante. Cette synthèse s'appuie sur l'analyse de 6 expérimentations portant sur la lutte contre le harcèlement à l'école, dont les rapports d'évaluation sont mis en ligne sur le site du FEJ : www.experimentation.jeunes.gouv.fr

directement les élèves dans la régulation de la violence. Les médiateurs du programme MSMS ont ainsi sélectionné, d'après la motivation, et formé des élèves volontaires des classes de CMI, CM2, 6^e et 5^e à la gestion de conflits entre pairs. Les médiateurs-élèves (12 à 15 élèves par établissement) interviennent lorsqu'il y a des tensions, des disputes ou des bagarres de faible gravité afin de favoriser l'émergence de solutions négociées entre les élèves en conflit. Les conditions de déploiement du protocole d'évaluation n'ont malheureusement pas permis de déterminer si le fait d'avoir été médiateur-élève a eu un effet bénéfique pour les élèves eux-mêmes. Les efforts cherchant à améliorer les compétences émotionnelles et sociales des élèves doivent également être valo-

risés au regard des dernières recherches démontrant l'intérêt d'encourager, dès le plus jeune âge, le développement de ces aptitudes dont les effets positifs se mesurent à très long terme sur les trajectoires sociales et professionnelles des bénéficiaires (voir l'encadré « Pour aller plus loin », p. 3). Néanmoins, les enseignements des évaluations conduites dans le cadre du FEJ ne permettent pas de trancher sur l'âge le plus propice pour intervenir auprès des élèves. Les effets du programme MSMS observés au collège ne sont pas avérés dans le premier degré. Cette absence de résultat peut être éclairée par la moindre présence des médiateurs dans les écoles primaires relativement au temps passé dans les collèges ou, pour reprendre l'hypothèse de Ttofi et Farrington (2013), par la plus

grande maturité des élèves du secondaire qui développeraient plus facilement les habiletés sociales attendues. Elle appelle de nouvelles expérimentations assorties de protocoles d'évaluation solides pour orienter les actions à mener auprès des plus jeunes.

- [1] Chiffres fournis par le ministère de l'Éducation nationale (obtenus à partir des enquêtes réalisées par la DEPP, l'Unicef et l'OIVE, projetés sur la population globale d'élèves).
- [2] Debarbieux É., « Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École », Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, avril 2011.
- [3] Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire. Pour une présentation voir, par exemple: « Augmentation des actes de violence dans les lycées professionnels », Note d'information n° 38, MEN-DEPP, novembre 2014.
- [4] Pour une présentation de la méthode voir, par exemple: Debarbieux É., « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques », *Déviance et Société* 2004/3, vol. 28, 2004.
- [5] Voir, par exemple: Smith J. D., Schneider B. H., Smith P. K., Ananiadou K., « The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research », *School Psychology Review*, 33(4), 2004; Vreeman R. C., Carroll A. E., « A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 2007.
- [6] Le questionnaire auto-administré aux élèves incluait 5 faits de violence physique et 7 faits de violence verbale. Au niveau individuel, le taux de harcèlement renvoie à la part de faits de violence subis de façon répétée, c'est-à-dire souvent ou très souvent (si les modalités sont jamais/parfois/souvent/très souvent) ou plus de 4 fois (si les modalités sont le nombre d'occurrences). Rapporté à une population, il donne la part des élèves harcelés.

SOURCES - BIBLIOGRAPHIE

- Algan Y., Beasley E., Vitaro F., Tremblay R., « The Impact of Non-Cognitive Skills Training on Academic and Non-academic Trajectories: From Childhood to Early Adulthood », working paper, 2014.
- Algan Y., Guyon N., Huillery E., « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence », Rapport final d'évaluation, APSCO4_20, 2015.
- Bodin D., Javerliac S., Jarthon J.-M., Robin S., « Développer le bien-vivre ensemble, avec la communication non violente, pour prévenir le harcèlement », APSCO4_4, 2015.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T., « School climate: Research, policy, practice and teacher education », *Teachers College Record*, 111(1), 2009.
- Debarbieux É., *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, ESF, Paris, 1996.
- Debarbieux É., *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*, ESF, Paris, 1999.
- Fauguet J.-L., Floro M., Floro T., « Prévention de la violence et du harcèlement dans les écoles de Marseille », Rapport final d'évaluation, APSCO4_15, 2014.
- Heckman J.J., Kautz T., « Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition », working paper 19656, NBER, 2013.
- Kerivel A., « De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école (EPLUCHE) », Rapport final d'évaluation, APSCO4_12, 2015.
- Roland E., Munthe E. (Eds.), *Bullying: An International Perspective*, David Fulton Publishers, London, 1989.
- Smith P. K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalan R., Slee P. (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, Routledge, London & New York, 1999.
- Ttofi M. M., Farrington D. P., « Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review », *Journal of Experimental Criminology*, 2011.

Jeunesses : études et synthèses figure dès sa parution sur le site internet de l'INJEP : www.injep.fr (rubrique « publications »)



BULLETIN D'ABONNEMENT À "JEUNESSES : ÉTUDES ET SYNTHÈSES"

À retourner à INJEP, 95 av. de France 75650 Paris Cedex 13. Mission valorisation et diffusion.

- 5 numéros: 20 euros 10 numéros: 40 euros

Ci-joint un règlement par chèque à l'ordre de l'agent comptable de l'INJEP

Nom: _____ Raison sociale: _____

Activité: _____ Adresse: _____

Courriel: _____ Tél.: _____

Souhaitez-vous recevoir des informations (newsletters, communiqués) de l'INJEP par courrier électronique ?

- Oui Non

Signature: _____

Directeur de la publication

par intérim: Jean-Marc Siry

Conseillère scientifique:

Francine Labadie

Rédacteur en chef:

Roch Sonnet

Rédacteurs du numéro:

Axelle Charpentier, Laëtitia Drean,

Youssef Souidi

Correction:

Sabrina Bendersky

Mise en page:

Catherine Hossard

Impression:

Centr'imprim – Issoudun

ISSN : 21 12-3985



Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse