



Mettre fin aux tourments : s'attaquer au harcèlement, de la cour de récréation au cyberspace



Mettre fin aux tourments : s'attaquer au harcèlement, de la cour de récréation au cyberspace



Mettre fin à la violence à l'encontre des enfants

Objectifs de développement durable

Cible 16.2

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

New York, 2016



Photo de couverture : © UNICEF/UN013287/LeMoyné

Jeune Colombienne

© 2016 Nations Unies

Tous droits réservés pour tous pays

Les demandes d'autorisation de reproduction d'extraits ou de photocopie doivent être adressées au Copyright Clearance Center, à l'adresse copyright.com.

Toutes les autres questions concernant les droits et licences, y compris les droits dérivés, sont à adresser à :

Publications des Nations Unies,

300 East 42nd Street,

New York, NY 10017,

États-Unis d'Amérique.

Courriel : publications@un.org

Site Web : un.org/publications

Langue : français

Table des matières

Préface - Protéger les enfants contre le harcèlement et la cyberintimidation	v
Thèmes de la publication	viii
Chapitre 1 – Autonomisation des enfants et sensibilisation	1
1. Respecter les droits de l'enfant et promouvoir une culture participative de la paix et du respect en milieu scolaire <i>M. George Moschos</i>	
2. U-Report : les enfants et les jeunes comme agents du changement social	9
<i>M^{me} María Luisa Sotomayor</i>	
3. Le rôle des institutions indépendantes de défense des droits de l'homme dans la prévention et la lutte contre le harcèlement	17
<i>M^{me} Anne Lindboe et M. Anders Cameron</i>	
Chapitre 2 – Législation et politiques publiques	25
4. Une approche nationale pluridimensionnelle de la prévention et de la lutte contre le harcèlement et la cyberintimidation	25
<i>M. Brian O'Neill</i>	
5. Lutter contre le harcèlement dans les établissements scolaires : changer les perceptions pour changer les politiques publiques	33
<i>M. Éric Debarbieux</i>	
6. Pauvreté et inégalité : données multipays sur les facteurs structurels du harcèlement	41
<i>M^{me} Kirrily Pells, M^{me} María José Ogando Portela et M^{me} Patricia Espinoza</i>	
7. Promouvoir une éducation inclusive et équitable pour tous les apprenants dans un environnement préservé de la discrimination et de la violence : appel ministériel à l'action	49
<i>M. Christophe Cornu et M. Yongfeng Liu</i>	
8. Le rôle des pédiatres dans la prévention du harcèlement et dans la lutte contre les nouvelles formes croissantes de violences à l'encontre des enfants	57
<i>M. Bernard Gerbaka, M. Fares BouMitri et M^{me} Carla Haber</i>	
Chapitre 3 Interventions en milieu scolaire	67
9. Cinq composantes clés d'une stratégie mondiale de lutte contre le harcèlement.	67
<i>M. Dan Olweus et M^{me} Susan Limber</i>	
10. Apporter des changements durables à grande échelle : le cas du programme de lutte contre le harcèlement KiVa75 <i>M^{me} Sanna Herkama et M^{me} Christina Salmivalli</i>	
11. Le harcèlement perçu comme violence sexiste	83
<i>M^{me} Julie Hanson Swanson et M^{me} Katharina Anton-Erxleben</i>	

12. Adapter différentes approches de prévention du harcèlement à un contexte national.	93
<i>M^{me} Ersilia Menesini et M^{me} Annalaura Nocentini</i>	
Chapitre 4 - Exposition des enfants au harcèlement : données et tendances régionales	101
13. Données mondiales sur le harcèlement des enfants en âge scolaire ²⁶⁶	101
<i>M. Dominic Richardson et M^{me} Chii Fen Hiu²⁶⁷</i>	
14. Cyberintimidation : incidence, tendances et conséquences	115
<i>Mme Sonia Livingstone, Mme Mariya Stoilova et M. Anthony Kelly²⁹¹</i>	
15. Harcèlement et cyberintimidation en Afrique australe.	123
<i>M. Patrick Burton</i>	
16. Harcèlement et stress dans les écoles d'Asie de l'Est.	131
<i>M. Michael Dunne, Mme Thu Ba Pham, Mme Ha Hai Thi Le et M. Jiandong Sun³⁹¹</i>	
17. Le harcèlement dans la région arabe : de la recherche aux politiques	139
<i>M^{me} Maha Almuneef</i>	
18. La campagne de lutte contre le harcèlement et les lignes d'assistance téléphonique aux enfants en Lituanie . .	147
<i>M. Robertas Povilaitis et Child Helpline International</i>	
Notes sur les auteurs.	157

Préface - Protéger les enfants contre le harcèlement et la cyberintimidation

M^{me} Marta Santos Pais, Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants

« C'est comme être pris dans un filet. Vous ne pouvez pas vous en libérer si vous ne dites rien ; mais si vous dites quelque chose et que le filet ne disparaît pas, alors il se resserre sur vous. »

Protéger les enfants contre le harcèlement n'est pas seulement un impératif éthique ou un objectif louable de santé publique ou de politique sociale : c'est une question de droits de l'homme.

En effet, le harcèlement et la cyberintimidation compromettent le droit de l'enfant d'être protégé contre la violence et la discrimination, d'avoir accès à une éducation inclusive et pertinente, de jouir du meilleur état de santé possible, d'être entendu et de voir son intérêt supérieur pris comme une considération primordiale dans toutes les décisions qui le concernent. En outre, dans la majorité des cas, les enfants victimes ignorent qu'ils ont accès à des services de conseil, au système judiciaire et à des voies de recours, et qu'ils peuvent bénéficier de services d'aide pour guérir, être réadaptés et réinsérés. Les droits énoncés ci-dessus sont garantis par la Convention relative aux droits de l'enfant, qui est en vigueur dans presque tous les pays du monde.

Qu'il soit physique, verbal ou relationnel, le harcèlement est un type de comportement à caractère répétitif dirigé contre une victime plus faible avec l'intention de la blesser et de l'agresser. S'inscrivant souvent dans la durée, ces souffrances ont des conséquences sur la vie des enfants à différents moments et dans différents contextes : de la cour de l'école au quartier et, de plus en plus, dans le cyberespace.

Toute forme de violence a des répercussions généralisées, graves et durables sur le développement et le bien-être des enfants. Dans le cas du harcèlement et de la cyberintimidation, ces répercussions s'accompagnent d'un profond sentiment de peur, de solitude et d'impuissance.

Ces répercussions dévastatrices transparaissent nettement dans les nombreux témoignages personnels et poignants des enfants que je rencontre au cours de mes missions à travers le monde. Elles sont également confirmées par les données fiables que des experts de premier plan recueillent dans différentes régions et les études approfondies qu'ils mènent dans ce domaine, ainsi que par les mesures importantes que les pouvoirs publics, les établissements d'enseignement, les

communautés locales et les familles en général ont prises pour prévenir et résoudre ce phénomène grave.

Le harcèlement, y compris la cyberintimidation, touche un pourcentage élevé d'enfants à différents stades de leur développement, ce qui nuit souvent à leur santé, à leur bien-être émotionnel et à leurs résultats scolaires. Les victimes peuvent subir des troubles du sommeil, des maux de tête, des douleurs à l'estomac ou ressentir une perte d'appétit et de la fatigue, un manque d'estime de soi, des sentiments d'anxiété, de dépression, de honte et, parfois, avoir des pensées suicidaires. Ces séquelles psychologiques et émotionnelles peuvent perdurer jusque dans la vie adulte. Les agresseurs eux-mêmes sont également touchés et risquent plus que leurs pairs de développer des comportements antisociaux et dangereux au cours de leur vie. Enfin, le harcèlement a un effet également sur ceux qui ne disent rien ou qui sont complices, en proie à la peur ou à l'incertitude, et qui n'osent pas agir, pervertissant ainsi le climat d'ensemble de l'école et de la communauté tout entière.

Le harcèlement est un problème majeur pour les enfants et l'une des raisons les plus fréquentes pour lesquelles ils ont recours à un service d'assistance téléphonique. Il occupe désormais une place centrale dans les enquêtes menées auprès des élèves et suscite un intérêt particulier lorsque des sondages d'opinion sont menés auprès des jeunes à travers les médias sociaux.

Lancée par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, la nouvelle initiative U-Report, à laquelle participent plus de 100 000 enfants et jeunes dans le monde, en est une belle illustration : neuf répondants sur dix ont dit que le harcèlement était un problème majeur ; deux tiers des répondants ont déclaré avoir été victimes de harcèlement ; et un tiers ont dit qu'ils considéraient que le harcèlement était normal et n'en parlaient donc pas, tandis que beaucoup ne savaient pas vers qui se tourner ou avaient peur de se plaindre.

Les enfants qui ont participé à une consultation régionale pour l'Amérique latine sur le harcèlement et la cyberintimidation, tenue à Montevideo en mai 2016, ont fait part de leurs graves préoccupations.

Issus de dix pays de la région, les jeunes participants étaient unis dans leur détermination inébranlable à prévenir et éliminer toutes les formes de violence à l'encontre des enfants. Ils

ont débattu de leur perception du harcèlement comme une forme de violence grave, partagé leurs expériences, souvent douloureuses, en particulier à l'école et dans le cyberspace, et recommandé de manière convaincante que des mesures soient prises :

« Écoutez nos voix : le harcèlement, comme toute forme de violence, cause des souffrances et est sans fin... Il est urgent d'y mettre un terme. La violence n'est pas un bon exemple ; bien se comporter et promouvoir la non-violence constitue un bon exemple pour nous. Engagez le dialogue et la médiation pour éviter les incidents ! Aidez-nous à nous protéger, apprenez-nous nos droits ; aidez ceux qui s'occupent de nous afin qu'ils puissent mieux nous aider ; et n'oubliez pas : la législation est importante et chacun doit la connaître et la respecter. »

Même si le harcèlement, quelle que soit la forme qu'il revêt, a des répercussions différentes d'une victime à l'autre, il viole, par définition, l'intégrité et la dignité d'un enfant, et il suscite généralement anxiété, détresse, confusion, colère, insécurité, manque de confiance en soi et sentiment profond d'exclusion, d'impuissance et de désarroi.

Le harcèlement a longtemps fait partie de la vie sociale, communautaire et scolaire des enfants. Du fait de l'accès croissant aux technologies de l'information et de la communication, et l'utilisation généralisée des smartphones par les enfants et les jeunes, le harcèlement en ligne – la cyberintimidation – est également devenu une source de préoccupation. La diffusion de rumeurs et le partage de fausses informations, de messages blessants, de photos ou de commentaires embarrassants, ou encore l'exclusion des réseaux en ligne peuvent toucher profondément les victimes. L'anonymat peut aggraver la cyberintimidation, car il encourage les jeunes à avoir des comportements différents de ceux qu'ils ont durant une interaction directe. De plus, la cyberintimidation peut frapper n'importe quand ; les messages ou contenus préjudiciables peuvent avoir une portée plus étendue et se répandre plus rapidement parmi un public très large et exponentiellement croissant, augmentant ainsi les risques et leurs conséquences.

Les relations sociales à travers le monde numérique représentent désormais une partie fondamentale de la vie des enfants ; ceux-ci passent aisément du monde réel au monde virtuel, et font de moins en moins la distinction entre ce qui se passe en ligne et ce qui se passe hors ligne. Parallèlement, la cyberintimidation est souvent un prolongement du harcèlement direct qui se produit dans les salles de classe, les couloirs et les cantines des écoles, de sorte que les deux s'alimentent mutuellement, formant ainsi un continuum de comportements préjudiciables.

Si tous les enfants courent le risque d'être harcelés, certains sont particulièrement menacés en raison de leur situation de stigmatisation, de discrimination ou d'exclusion. Il s'agit

notamment d'enfants handicapés, issus de milieux défavorisés, réfugiés, déplacés ou demandeurs d'asile, appartenant à des populations autochtones ou à des minorités ethniques, raciales, linguistiques, culturelles ou religieuses, qui ne peuvent pas aller à l'école ou en sont exclus, qui subissent une discrimination parce que leur apparence ne répond pas aux préférences culturelles, ou qui ont une orientation sexuelle ou une identité de genre différente de ce que l'on considère comme la norme ou sont perçus comme tel.

Pour les enfants issus de ces groupes, qui se sentent déjà isolés de la culture dominante de leurs écoles ou de leurs communautés, le danger d'être victime du harcèlement peut être encore plus grand. Ils sont plus susceptibles de divulguer des informations sensibles et d'avoir des comportements à risque pour se faire accepter ou attirer l'attention, en particulier lorsqu'ils cherchent à surmonter le profond sentiment de marginalisation et d'exclusion qu'ils éprouvent quotidiennement. Cela ne fait souvent que renforcer le harcèlement ; dès lors, on constate une discrimination à deux niveaux : des enfants qui, présentant déjà des vulnérabilités psychologiques et victimes de harcèlement, souffrent encore plus lorsque, cherchant désespérément à se soustraire au harcèlement, ils adoptent des comportements qui renforcent le harcèlement, à la fois en ligne et hors ligne.

Il ressort clairement des données disponibles que les conséquences du harcèlement sont brutales et durables, qu'elles sont généralisées et qu'elles portent atteinte aux droits de l'enfant. C'est pourquoi il importe de prendre des mesures pour prévenir ce fléau et atténuer ses répercussions négatives sur tous ceux qui sont touchés par de telles violences.

Protéger les enfants contre le harcèlement, dans un espace physique, en particulier à l'école et autour de celle-ci, et dans le cyberspace, est la responsabilité de tous. Cette responsabilité incombe aux institutions de l'État, aux autorités scolaires, ainsi qu'aux familles et aux communautés. La collaboration et une volonté claire de prévenir et d'éradiquer ce phénomène leur permettront de réaliser des changements durables, notamment en garantissant des espaces sûrs et accueillants où les adultes montrent l'exemple en apportant leur appui aux jeunes et en adoptant des comportements positifs, au lieu de comportements agressifs, intimidants ou violents. Leur exemple est essentiel pour promouvoir une culture du respect des droits de l'enfant, pour tous les enfants, partout et en tout temps.

En renforçant le sens des responsabilités des enfants grâce à la prévention de la discrimination et de la violence, à la promotion de la solidarité, du respect mutuel et de la tolérance, les adultes peuvent contribuer à créer un environnement ouvert où aucun enfant n'est laissé de côté et où les enfants reçoivent le soutien qui leur permettra d'acquérir des compétences nécessaires à la vie, d'apprendre à faire face à

l'adversité, et de renforcer leur résilience et leur confiance en soi.

Les enfants doivent se sentir habilités à prévenir et à lutter contre le harcèlement et les risques qui lui sont associés. À l'école ou sur Internet, ils ont besoin de conseils pour renforcer leur capacité à prendre des décisions éclairées et établir et renforcer des valeurs solides, comme assumer les conséquences de leur comportement envers les autres. Ils doivent, en outre, savoir comment accéder aux services de conseil et aux mécanismes de notification et de dépôt des plaintes.

Les programmes scolaires, les programmes communautaires, les initiatives de sensibilisation et les campagnes médiatiques contribuent aux efforts visant à combattre le danger auquel le harcèlement et la cyberintimidation exposent les enfants.

C'est seulement ainsi qu'il sera possible de réparer le manque de reconnaissance persistant qui entoure le harcèlement, en mobilisant les adultes qui pourraient ne pas le voir alors même qu'il se produit sous leurs yeux, ceux qui ne parviennent pas à prendre la mesure des souffrances qu'il cause, ou encore ceux qui le considèrent comme un simple rite de passage. C'est seulement ainsi que les enfants oseront s'exprimer et cesseront de se sentir envahis par un profond sentiment de désespoir.

Il y a dix ans, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté l'Étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants qui, pour la première fois, offrait un aperçu global de ce phénomène, de même qu'un programme axé sur l'action pour prévenir et combattre le harcèlement et toutes les autres formes de violence à l'encontre des enfants.

En conséquence, la protection des enfants contre la violence, autrefois un sujet largement négligé, est devenue une préoccupation mondiale ; une préoccupation qui fait maintenant l'objet d'une cible distincte dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Le Programme 2030 prend en compte les conséquences profondes de la violence à l'encontre des enfants dans tous les aspects de la vie et comprend des engagements concrets pour mettre un terme à cette violation des droits de l'enfant. Par ailleurs, il accorde une attention toute particulière à la nécessité d'agir de toute urgence et de faire en sorte que personne ne soit laissé de côté. Il incombe à tous les pouvoirs publics et autres parties prenantes de faire montre d'initiative, de mobiliser et d'inspirer les bonnes volontés, et de défendre cette noble cause au sein de larges alliances œuvrant pour libérer les enfants de toute violence, notamment le harcèlement et la cyberintimidation.

L'heure n'est pas à la complaisance. Le harcèlement pèse durablement sur la vie des enfants et a souvent des conséquences irréversibles sur leur développement et leur bien-être, ainsi

que sur leurs perspectives d'avenir. Comme toute autre forme de violence, elle affaiblit également le fondement même du progrès social, générant d'énormes coûts pour la société, ralentissant le développement économique et érodant le capital humain et social des nations.

Mais ce n'est pas une fatalité ! Le mouvement visant à améliorer le respect des droits de l'enfant et à surmonter la passivité ou la complaisance à l'égard de la violence se poursuit et s'étend. En renforçant la coopération et en adoptant des stratégies éprouvées de prévention de la violence, le harcèlement peut être relégué au passé.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 propose une vision ambitieuse et marque le début du compte à rebours le plus important : le chemin vers un monde exempt de peur et de violence pour tous les enfants, et qui ne laisse personne de côté. Investir dans la prévention de la violence, protéger la vie et l'avenir des enfants et préserver les ressources des nations est un gain de temps dans le compte à rebours vers un avenir meilleur.

Il importe de saisir cette occasion historique de mettre la protection des enfants contre la violence au cœur des politiques de chaque nation et de concrétiser l'espoir qu'ont les enfants d'un monde où la peur et les incidents de violence appartiennent au passé.

Bien que les données recueillies sur les enfants et le harcèlement et sur l'efficacité des programmes de lutte contre ce phénomène soient incomplètes, il existe une mine considérable d'informations et d'études qui pourraient être plus largement mises à la disposition de toutes les parties prenantes. Cette publication contribue à partager ces connaissances.

Elle s'adresse aux dirigeants et aux décideurs, ainsi qu'aux chercheurs, aux éducateurs, aux professionnels de la santé et aux acteurs de la protection de l'enfance qui peuvent contribuer à l'élaboration de politiques et de lois efficaces et promouvoir leur mise en œuvre effective, tout en soutenant les familles et en transformant durablement la vie des enfants. L'analyse, les expériences et les conseils présentés sont à la fois bien documentés et accessibles. Les données peuvent faire progresser les connaissances sur le harcèlement ; le récit des expériences fructueuses offre des exemples pratiques ; et la voix des enfants qui s'entend dans certains articles fournit un éclairage essentiel pour tous ceux qui veulent lutter contre le harcèlement.

Je suis convaincue que la présente publication contribuera à l'élan de plus en plus grand dans le monde entier en faveur de la prévention du harcèlement et de la cyberintimidation, et de la lutte contre ces phénomènes, et appuiera la volonté de la communauté internationale de mettre fin à toutes les formes de violence à l'égard des enfants, en ne laissant aucun enfant de côté.

Thèmes de la publication

La présente publication vise à rassembler les principaux éléments tirés d'un grand nombre d'expériences internationales sur la question du harcèlement afin de mettre à disposition de tous ceux qui veulent lutter contre ce fléau des informations, des idées et des exemples de meilleures pratiques. Elle complète l'étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants et permettra d'inciter davantage tous les pays à comprendre et à mieux prévenir le harcèlement des enfants et des jeunes sous toutes ses formes.

Comme pour tous les problèmes qui concernent les enfants, il importe que leurs idées et leurs points de vue soient sollicités et écoutés. Prendre en compte de leurs perceptions, leurs expériences et leurs recommandations est essentiel si nous voulons aborder toute question qui les préoccupe. C'est pourquoi leurs idées constituent une composante clé de la présente publication. Les points de vue et les perspectives des enfants figurent notamment dans l'article consacré à l'outil U-Report du Fonds des Nations Unies pour l'enfance. U-Report est une plate-forme électronique qui rassemble deux millions d'enfants, vivant pour la plupart en Afrique, et qui vise à recueillir leur point de vue et à leur offrir l'occasion de partager plus largement leurs expériences. Toutefois, les points de vue des enfants transparaissent également dans d'autres articles de la présente publication.

Les thèmes principaux de la présente publication portent sur les domaines qui doivent être développés et renforcés afin de prévenir le harcèlement et d'atténuer efficacement ses conséquences négatives.

Pour résoudre le problème du harcèlement, il est essentiel de faire connaître son caractère insidieux et préjudiciable et de fournir des conseils pour lutter contre ses conséquences négatives. De même, il importe d'outiller les enfants pour qu'ils s'attaquent eux-mêmes à ce problème. Leur autonomisation doit être au cœur de toute approche globale du harcèlement.

Le Chapitre 1 de la présente publication examine donc ces éléments à partir de l'expérience de différentes approches menées dans plusieurs régions. M. George Moschos (Grèce) se penche sur le respect des droits de l'enfant et sur la promotion d'une culture participative de la paix et du respect en milieu scolaire. M^{me} Maria Luisa Sotomayor nous apporte des réponses tirées de l'outil U-Report et analyse les nouvelles approches en matière de participation et l'utilisation

des technologies de l'information et des communications. Enfin, M^{me} Anne Lindboe et M. Anders Cameron (Norvège) réfléchissent au rôle des institutions des droits de l'homme indépendantes dans la prévention et dans la lutte contre la violence et, en particulier, contre le harcèlement.

Le Chapitre 2 traite de la législation et des politiques publiques. Dans le premier article, M. Brian O'Neill (Irlande) examine une approche nationale pluridimensionnelle visant à prévenir le harcèlement et la cyberintimidation. Dans le deuxième article, M. Éric Debarbieux traite du climat scolaire en Europe, en particulier en France, et analyse comment un changement de perceptions peut entraîner un changement en matière de politiques publiques. En s'appuyant sur des données issues de plusieurs pays, M^{me} Kirrily Pells, M^{me} Maria Jose Ogando Portela et M^{me} Patricia Espinoza tentent de définir les facteurs structurels du harcèlement, notamment la pauvreté et l'inégalité. M. Christophe Cornu et M. Yongfeng Liu réfléchissent à l'importance d'une éducation inclusive et équitable pour tous dans un environnement sans discrimination ni violence fondées sur l'orientation ou l'identité de genre, et aux moyens d'obtenir l'appui des pouvoirs publics pour y parvenir. Enfin, M. Bernard Gerbaka et M. Fares BouMitri abordent un nouveau sujet portant sur le rôle de la communauté médicale dans la lutte contre le harcèlement.

Le Chapitre 3 traite du domaine essentiel des interventions en milieu scolaire. Dans ce chapitre, M. Dan Olweus, pionnier dans ce domaine et créateur de l'*Olweus Bullying Prevention Program* (Programme Olweus de prévention du harcèlement), et M^{me} Susan Limber, examinent les composantes d'un modèle efficace visant à prévenir et à lutter contre le harcèlement. Ensuite, M^{me} Sanna Herkama et M^{me} Christina Salmivali reviennent sur le succès du programme finlandais de lutte contre le harcèlement KiVa, qui emploie une approche scolaire globale. M^{me} Julie Swanson et M^{me} Katharina Anton-Erxleben (États-Unis d'Amérique) présentent une approche tenant compte de la problématique hommes-femmes du harcèlement et de la violence sexuelle en milieu scolaire. Enfin, M^{me} Ersilia Menesini et M^{me} Annalaura Nocenti se penchent sur les différentes approches de prévention en Italie.

Le Chapitre 4 porte sur l'importance des données, qui sont indispensables si nous voulons comprendre ou évaluer l'ampleur du problème. M. Dominic Richardson et M^{me} Chii Fen Hiu entament ce chapitre par un examen des données

existantes et une étude des prérequis à l'élaboration d'une réponse solide en matière de prévention. Puis, M^{me} Sonia Livingstone, M^{me} Mariya Stoilova et M. Anthony Kelly analysent les données indiquant que les nouveaux médias seraient à l'origine de nouveaux problèmes et soulignent le lien complexe et difficile à aborder entre le harcèlement et la cyberintimidation. M. Patrick Burton examine les données sur le harcèlement et la cyberintimidation en Afrique australe. M. Michael Dunne, M^{me} Thu Ba Pham, M^{me} Ha Hai Thi Le et M. Jiandong Sun analysent les conséquences du harcèlement et du stress sévère liés à l'éducation ainsi que les défis rencontrés dans les établissements scolaires de l'Asie de l'Est. M^{me} Maha Almuneef analyse le harcèlement dans la région arabe et suggère des orientations en matière d'élaboration de politiques. Enfin, M. Robertas Povilaitis analyse les leçons tirées de l'exécution de différents projets menés en Lituanie,

tandis que l'organisation Child Helpline International présente des études de cas et des données éloquentes.

Les auteurs ayant contribué à la présente publication représentent toutes les régions du globe ; leurs expertises couvrent un large éventail de domaines différents ; et leurs recherches analysent différents aspects du harcèlement et de la cyberintimidation. Davantage d'informations sur les auteurs figurent à la fin de la présente publication.

La présente publication vise à cerner des questions qui méritent davantage de visibilité et d'attention, partager de nouveaux aspects du problème, répondre à des préoccupations, et mettre à disposition des exemples de bonnes pratiques qui peuvent inciter et encourager les pouvoirs publics, les décideurs, les enseignants et les enfants eux-mêmes à lutter contre le harcèlement.



Une petite fille prend la parole debout, dans une école primaire bondée d'une région rurale (Malawi).

© UNICEF/UNI40429/Gubb

Chapitre 1 – Autonomisation des enfants et sensibilisation

1. Respecter les droits de l'enfant et promouvoir une culture participative de la paix et du respect en milieu scolaire

M. George Moschos

Introduction

La « violence scolaire » ne concerne-t-elle que les écoles ? Comprendre la violence scolaire dans un contexte social élargi et établir des mécanismes de défense dans les écoles

Depuis quelques années, la violence scolaire est devenue un sujet de préoccupation majeure dans le monde. À la suite de rapports basés sur des études et des données statistiques dénonçant un nombre considérable d'enfants impliqués dans des pratiques ou des incidents violents (soit en tant que victimes, soit en tant qu'auteurs), l'opinion publique a pris conscience de la gravité de ce phénomène dans la vie des enfants. Les médias font régulièrement état de cas inquiétants de conflits et de harcèlement entre les enfants, mettant en doute la capacité des établissements scolaires à éviter l'apparition de ces comportements.

De nombreux scientifiques ont souligné la nécessité d'élaborer de nouvelles méthodes et techniques pour faire face à ce phénomène et permettre aux enfants, ainsi qu'aux enseignants, d'y mettre fin. Plusieurs approches ont été proposées : certaines axées davantage sur les acteurs – les personnes impliquées dans chaque incident –, et d'autres qui soulignent la nécessité de changer toute la culture de chaque communauté scolaire afin de lutter efficacement contre ces incidents. Toutefois, avant d'aborder les mesures à mettre en œuvre dans les établissements d'enseignement, il importe de comprendre et d'analyser les racines de la violence scolaire.

Même si beaucoup estiment que le système scolaire contribue à la tolérance, voire à l'émergence, de différentes formes de violence, les causes réelles de la violence scolaire résident dans un contexte social bien plus large, celui dans lequel les enfants ont grandi. Leur vie est envahie par des stimuli violents, l'insécurité, l'égoïsme et le manque de respect envers toute personne qui leur fait concurrence ou qui représente des valeurs différentes. De nombreuses sociétés, en particulier dans le contexte de l'économie de marché libre, récompensent la survie, la compétitivité et la différenciation des individus, plutôt que d'adopter des valeurs collectives et de coopérer dans l'intérêt commun. Les communautés plus petites pourraient développer cette deuxième approche, si elles cherchaient à cultiver une conscience commune et leur

propre sens de la communauté, en privilégiant des valeurs et des atouts en faveur de la coexistence pacifique.

Dans chaque société, il y a des membres qui souffrent. Certains enfants vivent dans l'extrême pauvreté, d'autres sont victimes de violence familiale ; ce sont des enfants qui, au quotidien, font face, entre autres, à des tensions, des conflits, des handicaps, des maladies, des troubles, des séparations, des migrations, des crimes, des drogues et des émotions contradictoires. De plus, les enfants confrontés à de telles difficultés n'ont habituellement pas leur mot à dire en ce qui concerne leur situation et, lorsqu'ils expriment leurs pensées ou leurs sentiments, ils sont souvent traités avec mépris ou agressivité. Si l'on veut empêcher le traumatisme de ces enfants de s'aggraver, il convient de les écouter et de les comprendre.

Par ailleurs, les enfants sont facilement disposés à la joie et au plaisir ; s'ils se sentent en sécurité, ils établissent facilement de bons rapports avec autrui. Les enfants apprennent facilement des exemples des autres, en particulier des adultes qui s'occupent d'eux. Ils peuvent être stimulés et s'adapter à la culture de leur cadre social de référence, et peuvent brillamment réussir lorsque leur environnement social le leur permet et les encourage à le faire.

L'école, en tant que premier grand mécanisme de socialisation (après la famille), peut et doit tenir le rôle de « port » abritant la diversité des situations et des émotions auxquelles les enfants font face, ainsi que leurs difficultés et leurs expériences acquises au sein de leur propre famille et de leur environnement social, pour leur permettre de les gérer et de les transformer en une force. Toutefois, cette force ne doit pas entrer au service du contrôle et de la domination, car elle entraînerait alors de nouvelles tensions. Elle doit, au contraire, mener à une expression personnelle libre, à une synthèse créative et à une coexistence pacifique avec tous les membres de la communauté.

Dans le présent article, j'explique que les établissements scolaires n'ont pas besoin de conseils spécifiques d'experts ou d'outils hautement spécialisés pour lutter avec succès contre la violence et les conflits, mais qu'ils nécessitent une *pédagogie d'appartenance* : appartenance à une communauté ayant des valeurs et des pratiques positives communes. Ils

ont besoin d'une culture de participation et de coopération, afin de pouvoir développer des idées et des relations pacifiques. Toute méthode ou pratique spécifique permettant de parvenir à un règlement pacifique des conflits doit faire partie de cette culture. Ce que l'on attend des gouvernements et des ministères n'est pas tant d'envahir la vie scolaire avec de nouvelles lois, de nouvelles responsabilités et de nouveaux systèmes de sanctions, mais plutôt d'améliorer le système d'intercommunication et de partage des responsabilités, avec le concours des enfants, pour rendre la vie scolaire agréable et transformer l'école en un espace sûr que les enfants aiment, respectent et défendent comme leur deuxième « maison ». De cette façon, les établissements scolaires peuvent fonctionner comme des mécanismes de protection et de défense des enfants contre les dysfonctionnements sociaux qui affectent leur vie personnelle, et leur fournir les compétences qui leur permettront de surmonter ces difficultés et conflits qui découlent du système social plus large.

Ce qu'en disent les enfants...

Depuis 2003, en ma qualité de médiateur des enfants en Grèce, j'ai écouté des enfants de tous âges durant plusieurs années, et j'ai eu à traiter toutes sortes de violations de leurs droits dans de nombreux contextes sociaux. J'ai abordé le thème de la violence scolaire avec des enfants, à la fois dans le cadre de discussions de groupe et en tête-à-tête avec des individus impliqués dans des incidents violents, en tant que victime ou en tant qu'auteur. Fort de cette expérience, je peux témoigner de leurs propos les plus frappants (voir Encadré).

En réalité, les enfants croient au partage et doivent prendre part à des activités collectives dans des environnements scolaires chaleureux, dirigées par des enseignants dignes de confiance qui manifestent un véritable intérêt pour leurs émotions, leurs efforts, leurs conflits internes et leurs préoccupations. Les enfants ont besoin de savoir que les adultes respectent leur point de vue et qu'ils le prennent sérieusement en considération.

L'école en tant que communauté d'apprentissage soucieuse du bien-être : principes et valeurs pédagogiques élémentaires, besoins d'apprentissage et droits de l'enfant

Sans conteste, l'école constitue un mécanisme de socialisation qui contribue à la reproduction de la société et, par conséquent, à la reproduction du système économique. Structurellement, l'école vise donc principalement à assurer l'accumulation des connaissances nécessaires, tout en garantissant la conformité et la discipline de ses élèves, afin de les préparer à leur entrée réussie sur le marché du travail.

Au XX^e siècle, des pédagogues précurseurs, tels que Freinet, Montessori, Piaget, Neil, Steiner et Freire, ont tenté de rompre avec ce modèle. Ils ont mis l'accent sur la nécessité d'un modèle éducatif axé sur l'enfant, qui respecte les besoins et les phases de développement des enfants et qui s'appuie, non pas sur la simple transmission de connaissances, mais sur l'expérience et la participation. L'apprentissage par l'expérience et la participation a été souligné comme l'élément le plus important pour le développement des enfants ; ils ont besoin de s'impliquer émotionnellement dans le

Voces de los niños

“Los adultos no prestan la debida atención a las tensiones y los conflictos que afectan nuestras vidas. La mayoría de los padres no pueden comprender fácilmente nuestras experiencias fuera del hogar y nuestros sentimientos. Cuando se enteran de un incidente violento en el que hemos participado son excesivamente protectores, tratar de intervenir inmediatamente junto a otras personas para protegernos o son demasiado distantes e indiferentes e intentan calmarnos sin reconocer ni comprender nuestra fuente de estrés o trauma.

Por otra parte, en general los docentes ignoran lo que parece ser un “incidente menor”, como las burlas o peleas, lo que de hecho puede ser muy doloroso, y suelen dar un tratamiento superficial, y en ocasiones torpe, a conflictos complejos que pueden perturbar la vida escolar y las normas o pueden concitar el interés de nuestros padres. En esos casos los docentes tienden a

imponer sanciones con facilidad o nos dan advertencias estrictas, sin realmente tratar de investigar, comprender y abordar las razones de nuestros conflictos. Suelen estar demasiado ocupados con otras preocupaciones, como el programa de estudios, el orden, la consecución de los objetivos y las calificaciones escolares.

Es necesario que los maestros nos escuchen con más atención, nos dediquen tiempo y comprensión y respeten nuestra privacidad. Necesitamos confiar en ellos y no tener miedo de hablarles. Cuando los profesores quieren y tratan de reunirse, ya sea mediante actividades grupales o mediante debates organizados, sentimos que somos un grupo que puede encontrar mejores soluciones a cualquier tipo de problema o dificultad. Los problemas más difíciles se pueden resolver si sentimos que pertenecemos a un equipo dotado de objetivos y esfuerzos comunes.”

processus d'apprentissage et de cultiver des relations avec la communauté scolaire et les enseignants, définis comme ceux qui « cultivent des environnements... pour l'apprentissage »¹.

Les établissements scolaires font face à un dilemme : mobiliser leurs efforts dans la performance individuelle, la différenciation et l'excellence (de bonnes notes, des comportements disciplinés, de bonnes manières, des réussites aux examens et aux concours, etc.), ou privilégier des principes collectifs et des objectifs opérationnels communs (tels qu'un bon climat scolaire, une atmosphère positive, une coopération, une créativité et un esprit d'équipe, etc.). Les parents préfèrent généralement les objectifs individuels et ne considèrent pas toujours l'importance d'un climat chaleureux dans les établissements scolaires. Cependant, les principes pédagogiques élémentaires soutenus par les théories contemporaines de l'éducation insistent sur la nécessité de construire une culture et un climat scolaire positifs, en vue de garantir le développement de la personnalité et la réalisation du potentiel des élèves et de former de jeunes citoyens pleinement conscients de leurs responsabilités.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) a souligné l'importance du droit de l'enfant à exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant (article 12), en tant que droit qui doit être combiné avec tous les autres droits, tels que les droits au développement personnel, à l'éducation, à la protection contre toute forme de violence, à la non-discrimination et à l'égalité de traitement, à la protection de leur vie privée, à l'accès à l'information, à la participation à la vie sociale et culturelle, etc.

Comme l'a déclaré le Comité des droits de l'enfant² :

L'objectif général de l'éducation est de développer au maximum le potentiel de l'enfant et de lui offrir un maximum de chances de participer pleinement et de façon responsable à la vie d'une société libre. Il convient de souligner que le type d'enseignement qui vise essentiellement à accumuler des connaissances, incitant à la rivalité et imposant une charge excessive de travail aux enfants, risque d'entraver sérieusement le développement harmonieux de l'enfant dans toute la mesure de ses dons et de ses aptitudes. L'éducation doit être adaptée aux besoins de l'enfant, le stimuler et le motiver personnellement. Les établissements scolaires doivent favoriser un climat d'humanité et permettre aux enfants de s'épanouir selon l'évolution de leurs capacités.

De plus, dans son Observation générale n° 13, le Comité propose des mesures en matière d'éducation³, parmi lesquelles :

[...] la fourniture d'informations exactes, accessibles et adaptées à l'âge de l'enfant et acquisition de compétences pratiques et de connaissances sur les moyens de se protéger, sur les risques spécifiques, notamment ceux

qui sont liés aux TIC, et sur les moyens de développer des relations positives avec ses pairs et de lutter contre les brimades ; l'apprentissage des droits de l'enfant en général, et en particulier le droit d'être entendu et de voir ses opinions prises au sérieux, dans le cadre des programmes scolaires et par d'autres moyens.

L'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants⁴ a fermement appuyé ce type d'approches et de mentalités, et indique clairement que :

Les États doivent veiller à ce que les droits des enfants soient connus et compris, [et il leur est recommandé :] a) d'encourager les écoles à adopter des codes de conduite applicables à tout le personnel et à tous les élèves hostiles à toutes les formes de violence, en tenant compte des stéréotypes et des comportements sexistes et d'autres formes de discrimination ; b) de veiller à ce que les responsables et les enseignants se servent de méthodes d'enseignement et d'apprentissage non violentes et adoptent des mesures de gestion des classes et de discipline qui ne sont pas fondées sur la peur, les menaces, l'humiliation ou la force physique ; c) de prévenir et de réduire la violence à l'école à l'aide de programmes spéciaux qui concernent l'ensemble de l'environnement scolaire, notamment en encourageant la création de compétences comme l'adoption de méthodes non violentes pour résoudre les conflits, en appliquant des politiques de lutte contre les brimades et en favorisant le respect de tous les membres de la communauté scolaire.

S'inspirant des principes énoncés dans la Convention et des résultats obtenus par les études et la recherche scientifiques, le Conseil de l'Europe a souligné la nécessité de promouvoir l'idée suivante : « apprendre et vivre la démocratie » dans les établissements scolaires. L'éducation aux droits de l'homme à tous les niveaux d'enseignement, par le biais de méthodes participatives et expérimentales, constitue désormais un élément très important du système éducatif. De même, le fonctionnement des établissements d'enseignement repose maintenant sur la gouvernance démocratique de l'école, dans le sens de l'autonomisation et de la participation des élèves, du personnel et des parties prenantes dans toutes les décisions importantes au sein de l'école, comme moyen de garantir le respect des droits de l'enfant en pratique⁵. Le Conseil de l'Europe a ainsi publié six manuels sur le thème de « vivre la démocratie⁶ », qui fournissent aux enseignants du matériel didactique de haute qualité et leur permettant d'introduire la citoyenneté et l'éducation aux droits de l'homme dans leurs établissements de manière ludique, interactive et stimulante.

Un établissement scolaire qui favorise la participation, les activités de groupe et les valeurs communes aide également les enfants à apprendre librement et à résoudre leurs conflits de la meilleure manière possible.

Ainsi, il a été démontré que les écoles doivent à la fois faciliter l'acquisition des connaissances en garantissant un environnement d'apprentissage interactif et chaleureux dans chaque salle de classe, et promouvoir la participation active de tous les élèves à la création d'un environnement scolaire agréable, attrayant et sûr. Pour obtenir ces résultats, il faut créer des relations de confiance entre les enseignants, les élèves et leurs parents, tout en cultivant systématiquement des relations de compréhension et de coopération entre les élèves.

L'enseignement des droits de l'enfant est primordial !

L'enseignement des droits de l'enfant ne se limite pas à un simple processus de transfert de connaissance des règles et des lois existantes. Il s'agit d'un processus pédagogique empirique qui doit aider les enfants à comprendre la signification profonde des droits et leur rôle dans le maintien de relations humaines pacifiques.

L'enseignement des droits de l'enfant doit parvenir : a) à la compréhension des droits de chacun et des moyens de les défendre pacifiquement et de la meilleure manière possible contre toute violation ; b) au respect des droits des autres, individuellement ou collectivement, en devenant capables de se mettre à leur place ; c) à l'empathie lorsque les droits de quelqu'un d'autre sont violés. Cet enseignement doit s'inscrire dans une éducation aux droits de l'homme plus large qui, au moyen de méthodes participatives, doit aider les enfants à développer des valeurs et des comportements tels que la tolérance et la compréhension, et encourager des actions durables afin que les enfants deviennent des citoyens responsables à l'échelle locale et mondiale.

De manière générale, il convient d'adapter l'enseignement des droits de l'enfant à chaque contexte social et éducatif. Néanmoins, il existe des principes généraux et universels à l'intention des enseignants qui souhaitent aborder les droits de l'enfant.

Les enfants doivent bénéficier d'un appui et de conseils dispensés au moyen de discussions, de jeux et d'exercices de simulation et de rôles pour :

- **identifier les droits de l'enfant**, tels qu'ils sont énoncés dans la Convention et dans la législation nationale, et les mettre en rapport avec des situations réelles ;
- comprendre que tous les droits sont **liés les uns aux autres** et que leur mise en œuvre requiert de trouver un **juste milieu** entre les différents droits qui peuvent entrer en conflit les uns avec les autres ;
- cerner les **limites** de l'exercice de chaque droit et les **limites** entre les droits de chacun ;

- savoir vers qui se tourner et à qui adresser une **plainte** en cas de violation de leurs droits. Les enseignants doivent intervenir en tant que personnes de confiance et servir d'intermédiaires auprès d'autres professionnels selon que de besoin, ainsi que fournir les informations ou les conseils nécessaires aux élèves concernés ou impliqués ;
- **exprimer leurs opinions et leurs sentiments** en cas de violation de leurs droits ou de conflit, et rechercher un moyen pacifique et efficace d'y mettre fin ;
- comprendre et **respecter** les droits des autres ;
- pouvoir **écouter** les opinions des autres, **partager leurs sentiments** et leurs expériences et savoir se mettre à leur place ;
- **agir** lorsque l'on porte atteinte aux droits de quelqu'un d'autre et faire preuve d'empathie, sans risquer d'aggraver la situation ;
- **agir en équipe**, selon des règles et des principes communs ;
- toujours examiner avec soin comment mettre fin à une violation des droits de l'enfant et **remédier** à tout **préjudice** de manière pacifique.

Pour créer un environnement sûr dans les établissements scolaires qui garantit que les enfants connaissent, comprennent et défendent leurs droits, il importe qu'un bon climat règne dans la classe, mais aussi dans tout l'établissement.

Faire face aux actes de violence en milieu scolaire

La sensibilisation des élèves à la nécessité de respecter les droits de chacun n'empêche toutefois pas les actes de violence de se produire, souvent pour des raisons difficilement identifiables ou endogènes au milieu scolaire lui-même. Afin de mettre un terme à la violence scolaire, il faut que chaque établissement développe des stratégies et des mécanismes, à la fois en amont et en aval.

Chaque établissement scolaire doit examiner soigneusement l'ensemble des facteurs pouvant contribuer, de manière proactive ou réactive, à protéger les victimes et à appréhender les agresseurs, afin d'éviter la répétition de tels comportements violents.

S'agissant des facteurs clés liés à l'apparition des comportements violents et à leur appréhension, chaque établissement scolaire doit donc pouvoir répondre à des questions comme celles-ci :

Environnement scolaire : Son organisation et sa supervision permettent-elles aux élèves de se déplacer et de communiquer librement, mais aussi de savoir s'ils sont victimes d'attaques arbitraires ou de comportements abusifs ?

Règles de l'école : Les règles ont-elles été communiquées de façon claire à tous les enseignants, élèves et parents, et leur mise en œuvre est-elle équitable, sans injustice ni discrimination ? Les élèves ont-ils contribué à leur formulation, dans le but qu'ils les comprennent mieux, qu'ils les acceptent et qu'ils les appliquent ? Existe-t-il des dispositions adéquates pour prendre en charge tous les actes de violence survenus à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement parmi les élèves, en tenant compte de leurs avis et du point de vue de tous les acteurs impliqués ?

Directeurs d'établissements scolaires et enseignants : Ont-ils été informés et sensibilisés aux moyens suggérés dans le but d'appréhender la violence scolaire, conformément aux règles et aux principes convenus ? Ont-ils suivi une formation pour intervenir efficacement lorsqu'un incident violent survient, ainsi que pour approcher les victimes et les auteurs de harcèlement d'une manière amicale et les écouter en toute confidentialité ?

Auteurs de harcèlement : Ont-ils l'assurance que leur situation et leur point de vue sont pris soigneusement en considération ? Ont-ils la possibilité de comprendre le préjudice qu'ils ont causé et d'agir pour rétablir leurs relations ? Ont-ils des moyens alternatifs et légitimes de gagner la reconnaissance qu'ils recherchent ?

Victimes : Ont-elles la possibilité de parler en toute confiance avec un enseignant ou un autre professionnel et d'expliquer leur situation, sans craindre de représailles ? Les aide-t-on à comprendre le point de vue de l'auteur du harcèlement ?

Témoins : Les a-t-on sensibilisés au rôle important qu'ils pourraient jouer dans le but de mettre un terme aux comportements violents ou offensants ? Sollicite-t-on leur témoignage de manière prudente pour les protéger d'éventuelles représailles ?

Élèves : A-t-on sensibilisé les élèves et leurs représentants à la façon dont ils peuvent mettre un terme aux actes de violence ? Les aide-t-on à considérer tout incident pertinent comme un problème qui les concerne et qui les affecte ? Savent-ils comment engager une médiation pour trouver des moyens pacifiques de résoudre les conflits ?

Parents : Savent-ils comment l'école gère les actes de violence ? En cas d'implication de leur enfant, les aide-t-on à réagir de manière à répondre aux principes adoptés par la communauté scolaire ? Dans le cas où ils ne remplissent pas correctement leurs responsabilités parentales, disposent-ils

de conseils et d'une assistance fournis par des professionnels spécialisés ?

Services d'appui et de communauté : L'école travaille-t-elle en collaboration étroite avec des travailleurs sociaux, des psychologues et d'autres services communautaires qui pourraient l'aider à résoudre les cas de comportement difficiles, en particulier lorsque la responsabilité des familles est mise en jeu ? Les enseignants savent-ils comment se référer aux services sociaux de la communauté locale et collaborer avec eux pour le meilleur intérêt des enfants impliqués en tant que victimes ou auteurs d'incidents violents ? Reçoivent-ils un soutien à cet effet ?

Internet et autres facteurs menaçant l'environnement scolaire : Les membres de la communauté scolaire (enseignants, élèves et parents) bénéficient-ils d'informations et de conseils pour répondre aux menaces qui pèsent sur la vie scolaire et qui découlent de facteurs externes, tels que les contacts et les communications des élèves sur Internet ou dans d'autres contextes sociaux, comme ceux impliquant des camarades ou d'autres personnes, qui leur font subir de mauvais traitements, qui les exploitent ou qui ont une mauvaise influence sur eux ?

Implication de la police et des procureurs : Les autorités scolaires ont-elles connaissance des devoirs et de l'éthique de collaboration avec les autorités judiciaires ou policières, de sorte que le recours à ses autorités ne soit pas excessif, mais qu'elles puissent fournir un soutien au besoin ?

Suggestions pour la construction d'une culture démocratique dans les établissements d'enseignement en vue d'aider à lutter efficacement contre la violence

Pour répondre à des questions comme celles mentionnées ci-dessus, il est conseillé aux établissements scolaires de conjuguer leurs efforts, afin de développer une culture démocratique qui peut prévenir les actes de violence qui se produisent dans leur domaine de compétence. En particulier, on recommande que chaque établissement prenne toutes les mesures nécessaires pour :

- Organiser la **formation des enseignants** au moyen de séminaires (utilisant des méthodes participatives) sur la mise en place de la gouvernance démocratique de l'école et l'enseignement, ainsi que sur le respect des droits de l'enfant et la promotion de la participation des élèves à la vie scolaire.
- Développer un **climat scolaire positif**, en essayant constamment de communiquer de manière positive et adaptée aux enfants la volonté de prendre soin

de l'environnement scolaire, et en aidant les enfants à s'approprier l'école.

- Convenir, au niveau des enseignants, d'un **règlement scolaire** qui résumera les principes majeurs à adopter par la communauté scolaire. Inviter les élèves à discuter de son contenu, et à participer à son élaboration finale. Le règlement scolaire devra résumer les règles de base de la vie scolaire, dans un langage adapté aux enfants, et indiquer la façon dont les élèves peuvent exprimer leurs points de vue et participer à la prise de décision sur toutes les questions qui les concernent.
- **Éliminer les sanctions punitives** qui peuvent provoquer des réactions négatives sans ajustement réel du comportement. Convenir de principes communs pour traiter les comportements offensants, et mettre en œuvre des méthodes alternatives aux punitions, lorsqu'un conflit ou un comportement violent se produit en impliquant les acteurs dans les discussions et en entreprenant la restauration des dommages ou des préjudices causés aux victimes.
- Promouvoir **l'éducation aux droits de l'homme** et organiser des **discussions en classe** sur les droits de l'enfant, les règles communes et les moyens de prendre des décisions sur des questions d'intérêt commun, de parvenir à des accords et de résoudre des conflits. Les enfants devraient apprendre par expérience à se faire entendre et à respecter les droits de chacun.
- Promouvoir les activités visant à sensibiliser les élèves à l'utilisation des **nouvelles technologies** et au respect des droits des autres personnes, tout en leur apprenant à se protéger de la cyberintimidation et d'autres dangers sur Internet.
- Développer des **activités de groupe** intéressantes dans les domaines de la culture, des arts et de l'artisanat, du sport, de l'éducation en matière de santé mentale, de la protection de l'environnement, des médias et de la communication, de l'expression personnelle, des initiatives de solidarité, etc. Chaque groupe devra opérer selon des règles convenues et les élèves devront recevoir une aide pour évaluer leur progrès et leur niveau de coopération.
- Promouvoir la **démocratie scolaire**, en organisant régulièrement des rassemblements de classe ou d'établissement, en s'intéressant et en offrant des rôles aux représentants élus par les élèves, en partageant les responsabilités en matière de vie scolaire, en consultant les élèves, en les respectant et en comptant sur eux.
- Nommer des **« enseignants de confiance »** et des **enseignants-médiateurs**, qui bénéficient également d'une formation, d'un soutien et d'une supervision spécifiques. Expliquer à tous les élèves, enseignants et parents leur rôle, leurs tâches et leurs fonctions.
- Convenir d'un modèle de **médiation par les pairs** à adopter dans l'établissement scolaire. Choisir et former des élèves pour agir en tant que médiateurs et résoudre les conflits de manière pacifique. Les élèves les plus jeunes peuvent servir d'intermédiaires entre leurs camarades de classe, tandis que les élèves plus âgés (au lycée) peuvent former des groupes de médiation par les pairs, qui s'engagent à rechercher un règlement pacifique des conflits.
- **Impliquer les parents**, à la fois dans la résolution de problèmes (en soutenant leur enfant dans une prise en charge plus efficace des situations conflictuelles) et dans la planification d'activités de prévention, telles que des conférences et des discussions avec les parents, des excursions et des expositions avec la participation des enfants.
- Collaborer avec les **services sociaux et les organismes communautaires**, tant dans des cas particuliers qui nécessitent leur intervention, qu'au niveau préventif, afin d'offrir aux enfants et à leurs parents un soutien supplémentaire et des conseils pour surmonter leurs difficultés.
- Organiser des réunions et des procédures de **suivi et d'évaluation**, concernant toute intervention visant à résoudre toutes sortes de problèmes scolaires. L'évaluation peut aider chacun à se rendre compte de ses faiblesses et à améliorer ses aptitudes et ses compétences en matière de relations avec les autres.
- **Ouvrir l'école sur la communauté** : organiser des activités de plein air avec la participation des élèves, visiter les espaces publics et les services, observer différents aspects de la vie sociale et prendre des initiatives pour que les enfants agissent dans la communauté concernant des questions d'intérêt commun, telles que la protection de l'environnement, l'utilisation pacifique des espaces publics, la protection des droits de l'enfant et la promotion de l'expression artistique. Organiser des activités et des ateliers au sein de l'établissement scolaire, pendant les soirées et les weekends, pour les membres de la communauté, y compris les élèves, les autres jeunes, les parents et les voisins, notamment les moins privilégiés. Une élaboration et un suivi minutieux de ces activités pourraient aider l'établissement à avoir un caractère plus social et des liens plus solides avec la vie et les besoins du quartier.

Conclusion

Dans cet article, j'ai défendu l'idée, selon laquelle, en vue d'aborder le problème de la violence scolaire de la meilleure manière possible, il importe de se concentrer principalement sur la mise en œuvre du droit de tous les enfants de profiter de leur participation à la vie de l'école. Les gouvernements, les parlements, les universités et tous les spécialistes de terrain doivent travailler ensemble pour assurer aux enfants un environnement scolaire sûr, démocratique et attrayant qui leur permet de réaliser tout leur potentiel, favorise leur libre expression, leur apprend à respecter les droits de chacun par l'expérience et le dialogue, cultive leurs responsabilités, leur donne la possibilité de travailler et de faire montre de créativité en groupe, facilite les relations et le règlement pacifique de tous les conflits, et rejette de manière concrète toutes les formes de violence et de discrimination.

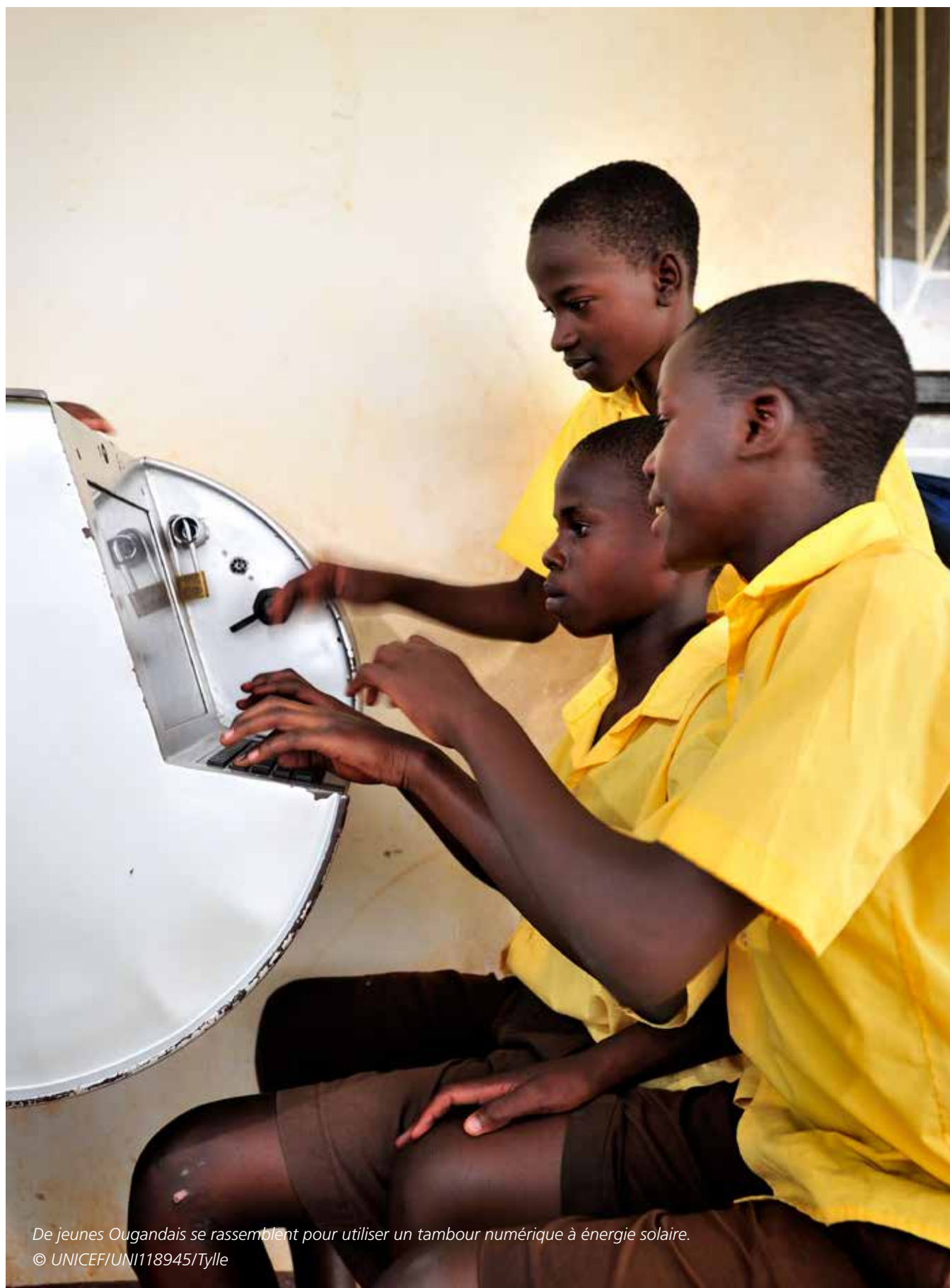
Pour réussir à mettre fin au harcèlement et à la cyberintimidation, la législation et l'administration doivent garantir la mise en place d'activités basées sur les droits dans les établisse-

ments scolaires, en renforçant leur statut de communautés démocratiques. De même, ils doivent permettre aux établissements scolaires d'améliorer constamment leurs propres

outils pédagogiques et règlements convenus en interne en formant, guidant et supervisant de manière appropriée les enseignants, au lieu de se tourner vers des mécanismes pénaux et des « spécialistes » externes et de dépendre d'eux.

Notes de fin

- 1 Carver, R (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education* 19(1), p. 8 à 13
- 2 Comité des droits de l'enfant (2001). *Observation générale n°1, paragraphe 1 de l'article 291 : Les buts de l'éducation.*
- 3 Comité des droits de l'enfant (2001). *Observation générale n°13, Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence.*
- 4 Étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants (2006). New York, Organisation des Nations Unies. <http://www.unviolencestudy.org/>
- 5 Bäckman, E et Trafford, B (2007). *Democratic Governance of Schools*, publication du Conseil de l'Europe.
- 6 http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/resources/publiform/Citoyennete-democratic_fr.pdf



*De jeunes Ougandais se rassemblent pour utiliser un tambour numérique à énergie solaire.
© UNICEF/UNI118945/Tylle*

2. U-Report : les enfants et les jeunes comme agents du changement social

M^{me} María Luisa Sotomayor

Introduction

Au cours des dernières années, les technologies de l'information et des communications (TIC) ont acquis une place prépondérante dans la vie des enfants et des jeunes, au point que ceux-ci dépendent désormais d'Internet pour un large ensemble de besoins et de droits fondamentaux⁷. À l'échelle mondiale, on estime qu'un tiers des utilisateurs d'Internet sont des enfants⁸, que ceux-ci passent de plus en plus de temps en ligne, et qu'ils commencent à utiliser Internet plus tôt qu'auparavant. Même si les enfants ont plus facilement accès aux TIC dans les pays à revenu élevé, l'expansion rapide d'un Internet abordable et accessible par le biais des technologies mobiles dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire indique que, partout dans le monde, les enfants peuvent désormais accéder à Internet. Même dans les pays où le déploiement des services Internet demeure relativement limité, l'utilisation d'Internet parmi les jeunes va parfois jusqu'à doubler la moyenne nationale⁹. Cet accès immédiat et continu aux TIC a redéfini la participation et l'engagement des jeunes. Ce nouvel accès représente une occasion unique de changement – de réel changement.

La participation d'un individu est intimement liée à son accès à l'information¹⁰. C'est pourquoi, lorsque l'on s'intéresse à la participation, « il est nécessaire de considérer les différences de pouvoir en termes de classe sociale, d'âge, de sexe, de race et d'ethnicité, car elles touchent les mondes hors ligne et en ligne, et restreignent l'accès aux possibilités »¹¹. Les jeunes en pâtissent doublement, car, insuffisamment représentés dans le processus de prise de décision, ils forment, en outre, un groupe hétérogène. Selon Andrés Lombana-Bermudez, « tous les jeunes et les enfants n'ont pas accès aux mêmes ressources sociales, culturelles, humaines, financières et technologiques »¹².

Les TIC constituent-elles une source démocratique garantissant la participation et l'engagement des jeunes ? Pas nécessairement, du fait des normes comportementales. Nous savons que les « *civic tech* suscitent un intérêt croissant, car elles représentent un moyen d'impliquer les groupes de population isolés dans la planification communautaire et les prises de décision »¹³. Toutefois, nous devons nous assurer que ces *civic tech* sont également capables de s'adapter aux comportements des communautés et aux réseaux qu'elles utilisent.

Demander à une communauté d'adapter son comportement à des réseaux et à des technologies spécifiques qu'elle ne connaît pas représenterait un obstacle supplémentaire, qui pourrait avoir des conséquences négatives sur un groupe déjà sous-représenté. Les *civic tech* se doivent donc d'offrir des moyens de participation variés afin que chacun puisse choisir la technologie qui s'adapte le mieux à son contexte.

Les TIC, en tant que corne d'abondance pour l'engagement et la participation des jeunes, soulèvent une autre question : la participation a-t-elle changé grâce aux technologies digitales ? À première vue, « oui », néanmoins nous devons déterminer si la participation en elle-même a changé, si la société a changé, ou si la participation a changé du fait de transitions sociales. Heinmans et Timms ont une approche intéressante de cette question, et parlent de « nouveau pouvoir ». Ils révèlent, à travers ce cadre de pouvoir, qu'« une transformation bien plus intéressante et complexe est en train de s'opérer ; une transformation qui puise sa source dans la tension croissante entre deux forces distinctes : l'ancien pouvoir et le nouveau pouvoir »¹⁴. Établi par un grand nombre, le nouveau pouvoir se caractérise comme étant ouvert, participatif et mené par les pairs. Ce nouveau cadre partage, met en ligne, distribue ; et l'objectif d'aujourd'hui vise à apprendre comment canaliser les différents modèles de nouveau pouvoir (tels que la gouvernance, l'économie et la participation, entre autres). Les personnes de moins de 30 ans représentent la catégorie démographique la plus fortement engagée dans ce nouveau pouvoir¹⁵, tout particulièrement dans les régions où les jeunes ont le plus accès aux TIC. Dans ces régions, « un postulat commun fait son apparition : nous avons tous un droit inaliénable à la participation. Pour les générations plus anciennes, la participation désignait seulement le droit de voter aux élections périodiquement, ou peut-être d'adhérer à un syndicat ou de rejoindre une communauté religieuse. Aujourd'hui, chacun espère de plus en plus créer ou façonner activement de nombreux aspects de sa vie »¹⁶.

Il se pourrait que cela ne reflète qu'une évolution de la société, mais les valeurs du « nouveau pouvoir » correspondent à bon nombre des caractéristiques des réseaux sociaux et des *civic tech*, notamment : la nature informelle, les prises de décision quant à la participation, l'auto-organisation, la gouvernance en réseau, la collaboration libre, la sagesse collective, le partage, la transparence radicale, l'autogestion,

le court terme, et une plus grande participation globale. La transparence totale, ainsi que le processus permettant d'y arriver, attire particulièrement l'attention, puisqu'« un changement vers une plus grande transparence exige une réaction analogue de la part des institutions et des dirigeants, qui se trouvent poussés à repenser la manière dont ils collaborent avec leurs électeurs »¹⁷.

En résumé, afin de tenir dûment compte des communautés sous-représentées, probablement régies par les mêmes règles du nouveau pouvoir et qui ont accès à un ensemble d'outils liés aux TIC, et d'encourager une utilisation positive d'Internet pour améliorer leur qualité de vie, il nous faut :

- Utiliser les *civic tech* qui favorisent l'engagement et encouragent la participation afin de parvenir au changement.
- Déterminer les différents moyens et réseaux qui s'adaptent aux différents publics et communautés.
- Créer des *civic tech* qui auraient certaines caractéristiques du « nouveau pouvoir » : transparentes, ouvertes, attrayantes, faciles d'accès, utilisées par beaucoup, adaptables aux différents publics, et que l'on peut partager.
- S'assurer que les *civic tech* conçues pour les enfants et les jeunes favorisent leur sécurité et leur bien-être.

Dans les sections suivantes de cet article, nous examinerons quelques exemples de *civic tech* utilisées pour protéger les enfants de la violence, de l'exploitation et des mauvais traitements.

Utilisation des TIC pour protéger les enfants de la violence, de l'exploitation et des mauvais traitements

Si l'on reconnaît généralement que le développement rapide des TIC a révolutionné l'accès des enfants à l'information, aux services d'éducation sanitaire, au divertissement et aux réseaux sociaux, les TIC peuvent néanmoins aussi renforcer les inégalités parmi les enfants et avoir des conséquences néfastes, voire constituer des risques, pour leur sécurité, leur développement personnel et leur bien-être. Même si les enfants ont toujours été exposés à la violence et à l'exploitation, les TIC ont transformé l'ampleur, la forme, les conséquences et les possibilités de mauvais traitements des enfants partout dans le monde. Beaucoup d'enfants subissent aujourd'hui une victimisation de grande ampleur due au harcèlement et à la cyberintimidation : on déplore notamment des pratiques de conditionnement en ligne pour avoir des relations sexuelles, et même des violences sexuelles à travers des contenus pédopornographiques ou des diffusions en direct de violences sexuelles subies par la victime.

Parallèlement, les TIC aident à protéger les enfants et réduisent les risques de violence, d'exploitation et de mauvais traitements. Les prestataires de services de protection de l'enfance utilisent actuellement la technologie mobile et digitale pour recueillir et transmettre des données, qui facilitent, entre autres, l'enregistrement des naissances, la prise en charge, la collecte des données et la cartographie de la violence. Internet, ainsi que les téléphones portables, fournissent aussi, de plus en plus, des mécanismes permettant de dénoncer différentes formes de violence, d'exploitation et de mauvais traitements. Les services d'assistance téléphonique aux enfants, par exemple, constituent désormais un élément de réponse essentiel et efficace face à la violence à l'encontre des enfants. Au moyen de ces services, les enfants et leurs familles peuvent signaler des violences, recevoir des services de conseils, et entrer en contact avec les services d'assistance appropriés. Les services d'assistance téléphonique pour les enfants dépendent de plus en plus des TIC pour leurs activités, et fournissent ainsi des services en ligne, y compris un tchat et la possibilité de contacter les enfants par courrier électronique et par texto. L'introduction des TIC dans les services d'assistance téléphonique pour les enfants entraîne souvent une augmentation de la demande pour ces services. Au Kenya, par exemple, où les services d'assistance téléphonique ont introduit la possibilité de communiquer par textos, la demande a été multipliée par 20¹⁸.

Certains pays vont même au-delà des services d'assistance téléphonique traditionnels, et créent des plateformes innovantes, y compris des plateformes en ligne et des applications sur les médias sociaux et les téléphones portables pour signaler les cas de violence, d'exploitation et de mauvais traitements. L'utilisation des TIC dans ces services aide souvent les enfants à exprimer leurs inquiétudes et les encourage à demander de l'aide. Cela contribue à augmenter le nombre de signalements de violence et accroît la demande pour des services de TIC, puisque les enfants considèrent ces services comme des moyens de demander de l'aide plus facilement accessibles, plus anonymes, plus confidentiels et plus sûrs.

Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) travaille avec les gouvernements, la société civile et le secteur privé pour mettre en place des mécanismes de signalement des cas de violences, tels que des services d'assistance téléphonique aux enfants, des plateformes en ligne et des applications mobiles. Ces efforts se déroulent dans un certain nombre de pays tels que l'Albanie, l'Algérie, le Brésil, la Hongrie, le Kenya, Madagascar et la Serbie. Au Brésil, l'UNICEF, en collaboration avec le gouvernement, CEDECA (une organisation non gouvernementale brésilienne) et Ilhasoft, a lancé¹⁹ l'application Proteja Brasil en 2014, qui permet de signaler des cas de violences et d'exploitation aux autorités. Le lancement de Proteja Brasil lors de la Coupe du Monde de 2014 a eu pour résultat la réception de plus de 15 000 appels, par les opérateurs de la ligne téléphonique (numéro 100), ce qui représente une augmentation de 17 % par rapport à l'année précédente. Depuis 2015, une mise à jour de l'application Pro-

jeta Brasil permet de traiter des plaintes d'abus pédosexuels en ligne, et l'application partage désormais la même base de données que la ligne téléphonique (numéro 100), entraînant une meilleure coordination du partage des données sur les cas. En Albanie, l'application mobile ISIGURT, développée avec l'appui de l'UNICEF, œuvre au renforcement de la Plateforme nationale pour la sécurité des enfants sur Internet²⁰. Aujourd'hui, ISIGURT a prouvé son utilité, en tant que réseau de partage d'information et de signalement, en permettant de dénoncer 40 cas d'abus pédosexuels en ligne.

Les lignes téléphoniques permettant au grand public de signaler anonymement des contenus à caractère pédopornographique ou d'autres contenus qu'ils soupçonnent d'être illégaux dans leur pays constituent un autre élément clé pour lutter efficacement contre la violence à l'encontre des enfants. Ces réseaux sont indispensables si nous voulons signaler efficacement les cas de mauvais traitements et supprimer les contenus à caractère pédopornographique. En Serbie, avec l'appui de l'UNICEF, la Net Patrol Hotline²¹ a été améliorée grâce à l'introduction d'une application mobile²² qui permet des signalements sur téléphone portable et d'autres appareils. Après son lancement en février 2016, cette introduction s'est traduite par un nombre de signalements par mois deux fois plus important (la moyenne étant passée de 40 à 100).

Enfin, Internet, les plateformes de médias sociaux et les réseaux mobiles jouent un rôle essentiel dans les campagnes de sensibilisation à la prévention de la violence, en facilitant la communication avec un public plus large. À Madagascar, la collaboration entre trois entreprises majeures de télécommunication (Airtel, Orange et Telma) ainsi que quatre fournisseurs d'accès à Internet (Airtel, Blueline, Orange et Telma), qui représentent plus de 70 % de tous les abonnements mobiles, a contribué à la sensibilisation de plus de 7 millions d'utilisateurs d'Internet et de téléphones portables sur les risques associés à Internet pour les enfants. En outre, la première campagne digitale de l'UNICEF en faveur de l'engagement des jeunes, #ReplyForAll, lancée en juin 2016 et qui s'inscrit dans la campagne « Mettre fin à la violence envers les enfants » de l'UNICEF, a réussi à tirer profit des réseaux de médias sociaux et des plateformes afin de fournir aux adolescents les informations appropriées sur les risques, la prévention et le signalement en ligne. Cette campagne a touché près de 2,6 millions de personnes.

U-Report : la civic tech pour les jeunes

Lorsqu'elles sont utilisées aux fins d'engager et de protéger les enfants, les TIC représentent un outil puissant. U-Report nous montre comment. Outil de messagerie à grande échelle, développé par l'UNICEF et ses partenaires, U-Report offre aux jeunes et aux communautés de jeunes la possibilité d'exprimer leurs opinions sur des questions qui leur tiennent à cœur, de signaler ce qu'il se passe dans leur communauté

et de recevoir des messages leur donnant des informations précieuses, parfois vitales.

Pour commencer, les jeunes choisissent la plateforme qui correspond le mieux à leur contexte social (textos, Twitter, Facebook Messenger, application U-Report ou Telegram). Une fois inscrits, ils reçoivent chaque semaine des sondages sur divers sujets, auxquels ils peuvent répondre. Les résultats du sondage font l'objet d'une publication sur un tableau de bord public. Ensuite, on utilise les données collectées pour amorcer un changement social en montrant aux décideurs les opinions populaires et les expériences que les U-Reporters ont partagées sur des questions qui leur tiennent à cœur. Les jeunes et leur communauté utilisent des données en temps réel pour devenir des agents du changement au moyen des réseaux U-Report.

U-Report est né en 2011 en Ouganda à partir de textos, et son objectif initial, en tant qu'outil d'autonomisation des jeunes, était (et reste) de créer un mouvement mondial mené par les jeunes, dont les points de vue et les opinions peuvent être recueillis à grande échelle et cartographiés en temps réel. Les populations les plus défavorisées et marginalisées, y compris les femmes et les enfants, peuvent avoir accès à cet outil, grâce à un simple téléphone portable en envoyant et en recevant des messages. La théorie du changement se base sur la possibilité pour les personnes de s'exprimer en grand nombre, ce qui créerait une voix virtuelle si puissante que les dirigeants seraient forcés de l'écouter et d'inclure ces opinions collectives dans leurs prises de décisions. En tant qu'initiateurs de changement et influenceurs de politiques, les U-Reporters auraient donc plus de pouvoir.

Grâce à U-Report, on compte plusieurs réalisations : les jeunes deviennent plus autonomes en ayant accès à l'information et en pouvant s'exprimer sur des questions qui les concernent, et les gouvernements peuvent prendre des décisions plus éclairées.

À l'origine, pour réaliser cet objectif, l'UNICEF devait fournir un appui technique, soutenir le développement et utiliser ses relations avec le Gouvernement ougandais pour collaborer et utiliser l'information à des fins sociales utiles. Les partenaires initiaux en Ouganda comprenaient le Ministère du travail, de la parité des sexes et du développement social, qui comptait également le Commissaire à la jeunesse.

Dès que U-Report a commencé à prendre de l'ampleur en Ouganda, d'autres utilisations ont été trouvées pour les données collectées par U-Report. Par la suite, il est devenu évident que, même si le projet visait initialement à autonomiser les jeunes et à susciter l'engagement citoyen, il pouvait servir à beaucoup d'aspects du développement communautaire ; le nombre de bénéficiaires potentiels se situant bien au-delà du nombre envisagé au départ. Au fil du temps, les utilisations de U-Report ont évolué pour traiter certains problèmes visant des groupes de population différents, y compris les enfants,

les adolescents, les jeunes, les adultes, les mères, les victimes de mauvais traitements, et les femmes en général, beaucoup de ces groupes pouvant être considérés comme des communautés sous-représentées. Parallèlement, les cas d'utilisation ont considérablement augmenté. U-Report a permis de susciter un changement dans le comportement associé à la santé sexuelle et procréative, de coordonner la réponse sur le terrain de l'UNICEF, d'éduquer les travailleurs agricoles et même d'établir des relations entre les membres du Parlement et les électeurs. Les actions et les engagements ont été coordonnés à l'échelle mondiale au sujet du VIH/sida, du harcèlement et de l'autonomisation économique des femmes, autant de problèmes qui ne faisaient pas partie de la vision originale, mais qui ont tous largement contribué au développement mené par les communautés²³.

L'évolution d'U-Report dépend de la demande en données, et l'UNICEF a voulu s'assurer que les caractéristiques de l'application sont développées pour correspondre à cette demande. En juillet 2016, U-Report intervient dans 24 pays²⁴, compte plus de 2,2 millions de U-Reporters inscrits, et a créé différentes plateformes d'engagement pour que les jeunes puissent participer de la façon qui correspond le mieux à leur contexte : textos (pour que les programmes continuent d'atteindre les communautés les plus vulnérables), Twitter, Facebook, Messenger, Telegram et l'application U-Report disponible sur Android et IOS.

La force de l'outil U-Report, outre ses cycles d'évolution, repose sur sa capacité à s'adapter pour correspondre à de nouveaux besoins et à de nouvelles demandes. À mesure que la technologie s'améliore, la vitesse de mise en œuvre, les analyses de données et les modes de communication avec les U-Reporters s'améliorent également ; la mise en œuvre d'U-Report devient donc plus facile, plus rapide et moins chère, ainsi qu'indéniablement plus efficace. Une seule constante demeure : ce sont toujours les communautés qui renseignent les données. Ainsi, l'efficacité dépend des décisions des parties prenantes, qui peuvent choisir d'appliquer ou non les données U-Report dans la résolution des défis liés au développement dynamique. Jusqu'à ce jour, U-Report a été utilisé de plusieurs manières différentes afin d'influencer les programmes et les politiques du gouvernement, de susciter un changement de comportement et d'influencer les services de conseil, ainsi que la politique internationale et les interventions en cas d'urgence²⁵.

Aujourd'hui, on perçoit les TIC comme une possibilité de contrôler et de signaler les problèmes, ainsi que de s'exprimer et de partager des opinions. Mais comment garantir l'utilisation positive des données, et comment amorcer le changement ? Ce n'est pas la technologie, mais l'homme qui amorce le changement. C'est pourquoi les *civic tech* doivent avoir des objectifs et des buts clairs dès le début. U-Report vise à :

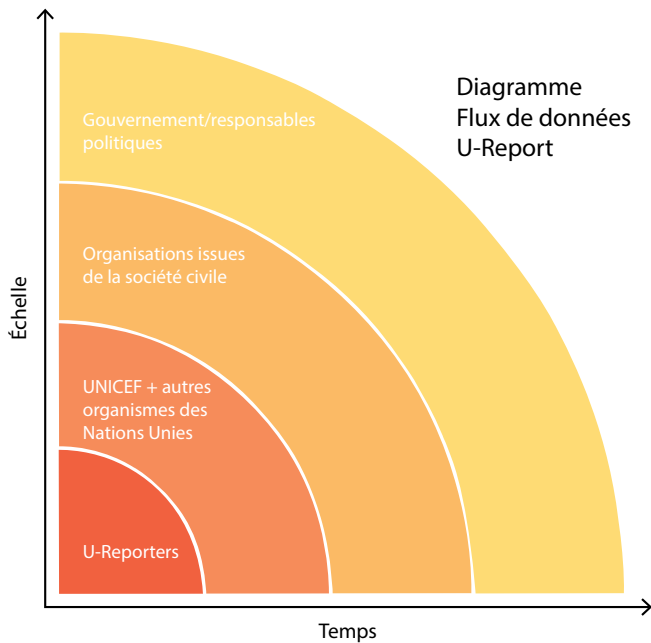
- autonomiser les jeunes pour qu'ils puissent partager leurs opinions sur des sujets qui leur tiennent à cœur ;
- fournir des informations précieuses aux membres des communautés et aux gouvernements ;
- relayer les voix des communautés pour un activisme à l'échelle locale, nationale et mondiale ;
- rapprocher les gouvernements et les électeurs ;
- utiliser les données des citoyens pour renforcer la responsabilité et les programmes ;
- susciter un changement de comportement positif.

À ces fins, le programme de chacun des pays dans lesquels œuvre U-Report se fonde sur trois objectifs : se développer, s'engager et parvenir à un changement positif.

U-Report se doit de se développer dans chaque pays, de garantir l'inclusion des populations marginalisées, puis de générer des volumes importants de données utilisables à l'échelle locale pour le contrôle du programme et les prises de décision à l'échelle locale ou nationale. Les U-Reporters doivent rester engagés pour collecter des données utiles et actuelles. Cela nécessite des mesures incitant les U-Reporters à rester intéressés, telles que le partage de connaissances, l'implication des U-Reporters dans des mouvements pour lesquels ils se passionnent, et la conviction que leur voix mènera à l'objectif final : un changement social positif. Afin qu'un changement ait lieu, les parties prenantes doivent utiliser les données de U-Report pour résoudre des situations définies au préalable ou grâce aux messages U-Report. Les parties prenantes peuvent désigner le gouvernement, le personnel de l'UNICEF, un organisme de la même famille que l'UNICEF, des organisations de la société civile, un mouvement communautaire, ou les U-Reporters eux-mêmes.

Utiliser U-Report pour améliorer la qualité de vie des jeunes

Un grand nombre d'enfants et de jeunes peuvent accéder à U-Report (à un prix très bas et sur divers réseaux), ce qui permet de surmonter les obstacles traditionnels de distance et d'isolement et de garantir leur participation²⁶. La collecte de données en temps réel peut améliorer la qualité de vie des jeunes sous réserve qu'elle s'inscrive dans un processus de mobilisation. U-Report n'a pas vocation à fournir des données scientifiques ou des échantillons de sondages, puisqu'il n'est pas un outil de sondage. Il s'agit plutôt d'un outil de participation qui peut enrichir les données scientifiques. En tant que tel, il s'adresse aux enfants, aux jeunes et à leurs communautés, et recueille des informations grâce à leur participation. Au moyen d'U-Report, les bureaux de pays et les partenaires



de l'UNICEF demandent aux jeunes ce qu'ils savent, et leurs réponses peuvent participer à un changement si les parties prenantes les utilisent dans un processus de mobilisation. Aujourd'hui, nous remarquons à travers les *civic tech* que la participation des jeunes évolue : on ne demande plus seulement aux personnes ce qu'elles pensent, mais également ce qu'elles savent, et on considère leurs réponses comme des données précieuses qui peuvent être utilisées pour parvenir à un changement.

Conçu comme un outil par le peuple pour le peuple, U-Report partage d'abord les informations recueillies avec les U-Reporters. Au fil du temps, et conformément aux objectifs et aux programmes en faveur du changement, les données sont partagées au sein de l'UNICEF et d'autres organismes, avec la société civile et d'autres organisations, et enfin avec les gouvernements et les décideurs politiques pour parvenir à un changement social. Temps, développement et promotion des données permettent de parvenir aux résultats escomptés.

Les mêmes plateformes de TIC, sur lesquelles les enfants peuvent être victimes de violences, peuvent également servir d'outils pour apprendre de leurs expériences et protéger leurs droits. En mai 2016, U-Report a lancé un sondage mondial sur le harcèlement, auquel plus de 100 000 jeunes dans plus de 20 pays ont simultanément répondu. Les informations avaient été demandées par le Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général chargé de la question de la violence à l'encontre des enfants, qui souhaitait les inclure dans le rapport intitulé « *Protéger les enfants contre la violence* », demandé au Secrétaire général par l'Assemblée générale. La même série de questions a été envoyée à tous les U-Reporters au Sénégal²⁷, au Mexique²⁸, en Ouganda²⁹, à Sierra Leone³⁰, au Libéria³¹, au Mozambique³², en Ukraine³³, au Chili³⁴, en Malaisie³⁵, au Nigéria³⁶, au Swaziland³⁷, au Pakistan³⁸, en Irlande³⁹, au Burkina Faso⁴⁰, au Mali⁴¹, en

Guinée⁴², en Indonésie⁴³, en Zambie, et sur la plateforme mondiale U-Report⁴⁴ où chacun, partout dans le monde, peut s'inscrire et participer.

Les résultats varient selon les pays, mais, au total, 88,6 % des U-Reporters ont déclaré considérer le harcèlement comme un problème, et 67 % d'entre eux ont répondu « oui » lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient déjà été victimes de harcèlement. Le sondage traitait également des raisons du harcèlement, y compris à l'école, et de ce que les gouvernements devraient faire pour y mettre fin. Les résultats ont surtout fourni des informations au sujet des personnes à qui les victimes de harcèlement s'adressent : un tiers des U-Reporters ont décidé de n'en parler à personne (ils considéraient le harcèlement comme quelque chose de normal), un quart des victimes ne savaient pas à qui s'adresser, et près de la moitié des U-Reporters n'en ont parlé à personne parce qu'ils avaient peur ou honte.

L'avis des U-Reporters sur la solution pour mettre fin au harcèlement a directement trait à la nature participative du programme : plus de huit enfants et jeunes sur dix pensent qu'ils doivent faire partie de la solution en sensibilisant et en traitant de la question du harcèlement en milieu scolaire. Moins de 10 % des répondants estiment que l'approche à adopter devrait ne constituer qu'une interdiction légale, et ils sont encore moins nombreux à penser que le harcèlement diminuera ou disparaîtra grâce à la formation des enseignants. Ce sondage a fourni des renseignements précieux aux quelques pays qui ont depuis pris leurs propres mesures pour mettre fin au harcèlement. En Ukraine, 38 % des U-Reporters n'ont parlé à personne du fait qu'ils étaient victimes de harcèlement, surtout parce qu'ils n'ont pas osé (40 %)⁴⁵. Seuls 4 % des U-Reporters ukrainiens en ont parlé à leurs enseignants⁴⁶, tandis que 56 % d'entre eux ont souligné la nécessité de correctement former les enseignants pour aider à mettre fin au harcèlement, et ont déclaré que les enseignants devraient également constituer un public cible pour aider à prévenir le harcèlement. Les résultats ont amené le bureau ukrainien de la section de l'éducation et de la jeunesse de l'UNICEF à réévaluer la manière dont il luttait contre le harcèlement. Le Commissaire du Président de l'Ukraine pour les droits de l'enfant a publié sur sa page Facebook les résultats du sondage et a évoqué le besoin d'« écouter les enfants, de manifester de l'intérêt pour leur vie et de construire des relations de confiance pour combattre la violence exercée à leur encontre ». Grâce aux résultats de ce sondage U-Report, l'UNICEF en Ukraine a commencé à organiser une campagne contre le harcèlement dans les établissements scolaires ukrainiens pour réduire la violence entre les enfants. Les résultats ont également été présentés au médiateur pour les droits de l'enfant, invité à prendre part à la stratégie et à la campagne. Impliquer les jeunes dans leurs campagnes de stratégie de planification résulte également du sondage U-Report, puisque les résultats ont montré que les jeunes désiraient faire partie de la solution en partageant leurs con-

naissances et leur avis sur ce sujet délicat, qui les touche directement. La réaction de l'UNICEF en Ukraine a montré une certaine capacité à prendre en compte les informations en temps réel, ce qui, comme nous l'avons vu, représente une excellente occasion de faire le point et de revoir les stratégies en place.

Comme évoqué précédemment, ce n'est pas la technologie, mais l'homme qui initie le changement. Utilisée correctement, l'information en temps réel peut aider à orienter les programmes afin de soutenir les enfants et les jeunes, et elle peut influencer la manière dont les autorités traitent des problèmes.

Les actions prises par l'UNICEF en Ukraine illustrent bien l'utilisation d'informations en temps réel pour revoir comment traiter un problème, en transposant les connaissances des jeunes dans des idées qui peuvent être mises en œuvre. U-Report reçoit les données des U-Reporters, les utilise pour parvenir à un changement social positif, puis les partage avec les mêmes jeunes les ayant fournies au départ. En revenant vers les U-Reporters avec les résultats, l'UNICEF encourage les jeunes participants à véritablement s'engager. Sous réserve que les parties prenantes utilisent les données U-Report qu'elles reçoivent de manière responsable et rapide, U-Report peut aider à encourager les jeunes à poursuivre leur engagement dans ces sujets, à devenir des agents du changement, et à utiliser les TIC pour améliorer leur bien-être.

TIC : autonomisation, participation et protection

On estime que les enfants représentent un tiers de l'ensemble des utilisateurs d'Internet⁴⁷. Au vu du nombre croissant d'enfants en ligne, nous nous voyons confrontés à l'énorme défi de comprendre quand et comment les TIC peuvent aider à protéger les enfants et les jeunes de la violence, de l'exploitation et des mauvais traitements. Nous savons que les TIC constituent d'excellents outils de participation et d'engagement, mais qu'elles peuvent également renforcer les inégalités et présenter des risques pouvant avoir des conséquences dangereuses quant à la sécurité, au développement personnel et au bien-être des enfants. Ainsi, plus les enfants ont accès aux TIC et plus les *civic tech* visent à encourager les enfants et les jeunes à façonner leur vie et à adopter un changement positif, plus nous devons prendre en compte les risques associés et mettre les besoins et le bien-être de la communauté au centre de tout système ou programme. Les TIC, lorsqu'elles sont conçues dans le meilleur intérêt des enfants, peuvent aider à favoriser le droit de l'enfant à agir directement sur son présent et sur son futur.

Il faut également continuer de nous poser ces questions : comment les TIC accueillent-elles les valeurs du « nouveau pouvoir » d'aujourd'hui et comment garantissent-elles le droit des enfants et des jeunes à participer sur des réseaux ouverts,

transparents et simples d'accès ? Comment pouvons-nous les rendre accessibles à différents publics ? Comment Internet peut-il aider à protéger les enfants et les jeunes de la violence, des mauvais traitements et de l'exploitation, tout en leur donnant des instruments pour les autonomiser et influencer le processus de prise de décision ? Ces questions semblent représenter les principaux défis d'aujourd'hui quant à l'adaptation des *civic tech* pour les enfants et les jeunes.

Au moyen des TIC, à l'instar de l'outil U-Report, nous avons mis en contact les communautés et leurs décideurs plus rapidement que jamais, et en leur fournissant un grand nombre d'informations. Toutefois, nous devons toujours nous rappeler que la technologie n'est qu'un moyen d'arriver à une fin : il reste encore des défis à relever, concernant notamment la manière dont les informations recueillies sont utilisées pour parvenir à un changement social, et la meilleure manière de garantir la sécurité des enfants lorsqu'ils utilisent les TIC.

Ce n'est pas la technologie en elle-même, mais l'homme qui amorce le changement, et les TIC, utilisées de manière responsable, peuvent nous aider dans cette voie.

Notes de fin

- ⁷ Livingstone, S, Carr, J et Byrne, J (2016). *One inThree: Internet Governance and Children's Rights*. Document de travail Innocenti No 2016-01, Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- ⁸ https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/irdp_2016_01.pdf (en anglais)
- ⁹ Union internationale des télécommunications (2013). *Measuring the Information Society Report 2013* (édition 2013 du Rapport Mesurer la société de l'information). Voir : <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2013.aspx> (en anglais)
- ¹⁰ Lombana-Bermudez, A (2015). Re-thinking Youth Participation and Civic Engagement in the Digital Age. Dans Cortesi, S. et Gasser, U. (Éds). *Digitally connected: Global perspectives on youth and digital media*, p. 88. Extrait de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2585686 (en anglais)
- ¹¹ *Ibid.*
- ¹² *Ibid.*
- ¹³ Locantore, J (2014). *Best Practices in the Use of Technology in Engaging Underrepresented Communities in Planning*. Extrait de <https://www.livingcities.org/blog/476-engagement-tech-for-all> (en anglais)
- ¹⁴ Heinmans, J et Timms, H (2014). Understanding "New Power", *Harvard Business Review*, Extrait de <https://hbr.org/2014/12/understanding-new-power> (en anglais)
- ¹⁵ *Ibid.*
- ¹⁶ *Ibid.*
- ¹⁷ *Ibid.*
- ¹⁸ Bureau régional pour l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Ouest de l'UNICEF (2010). *Mobile technologies for Child Protection: A briefing note*, New York, UNICEF.

- ¹⁹ Disponible à l'adresse suivante : www.protejabrasil.com.br/br/ (en portugais)
- ²⁰ Disponible à l'adresse suivante : www.isigurt.al (en albanais)
- ²¹ La Net Patrol Hotline (2013), tout comme le Centre Safer Internet, est une plateforme pour le signalement en ligne de contenus présumés illégaux, à l'échelle nationale. La Net Patrol Hotline traite les signalements de contenus à caractère pédopornographique, de cyberintimidation et de discours haineux. Tout signalement reçu par la Net Patrol Hotline relatif à un contenu présumé illégal et qui ne provient pas de Serbie est transféré à la base de données, via l'outil en ligne du système de gestion des rapports de l'association internationale de services d'assistance en ligne, à l'État membre identifié par l'analyse de la Net Patrol comme étant l'hôte du fournisseur de contenu présumé illégal. Les patrouilles Sign Out sont analysées par un mécanisme interne qui les transfère aux autorités compétentes du pays ou à d'autres organismes pertinents conformément à la législation interne.
- ²² Application mobile Net Patrol : <http://www.netpatrola.rs/en/mobile-application.1.102.html> (en anglais, consulté le 20 mai 2016).
- ²³ Dans chaque pays, U-Report effectue des sondages et aborde des sujets qui touchent les jeunes et leurs communautés au niveau local. Ainsi, chaque programme U-Report est différent, car il s'adapte aux besoins et au contexte du pays.
- ²⁴ À ce jour, U-Report est présent au Brésil, au Burkina Faso, au Burundi, au Cameroun, au Chili, en Guinée, en Indonésie, en Irlande, au Libéria, au Mali, au Mexique, en Mozambique, au Nigéria, en Ouganda, au Pakistan, au Royaume-Uni, en République centrafricaine, au Sénégal, en Sierra Leone, au Swaziland, en Ukraine, en Zambie et au Zimbabwe. Le site Internet de chaque pays est accessible à partir de l'adresse ureport.in. De plus, 25 autres pays sont en train de déployer leur outil U-Report.
- ²⁵ À ce jour, U-Report a été appliqué à des usages divers, notamment pour :
- Sensibiliser les jeunes aux risques et améliorer leurs niveaux de connaissance.
 - Améliorer la préparation et la réaction des communautés aux catastrophes : l'outil U-Report cartographie les résultats en temps réel. Ces données complètent celles disponibles à l'échelle nationale, et mettent en lumière des zones vulnérables, ce qui a permis à de correctement ciblés les efforts de préparation.
 - Fournir un soutien et résoudre les obstacles dans la distribution de services. Les informations fournies par les U-Reporters entraînent des réactions et des améliorations rapides.
 - Diffuser des sondages U-Report afin d'identifier et de contrôler les obstacles dans la mise en œuvre des politiques et des programmes, en collectant les données pertinentes liées au succès de chaque stade de mise en œuvre.
 - Identifier les urgences et l'apparition de phénomène au moyen d'une détection par mots clé dans les messages des U-Reporters, permettant une réaction rapide et en temps réel.
 - Améliorer la transparence, en réduisant la distance entre les gouvernements et leurs électeurs.
 - Comprendre les différences et la demande d'information parmi les jeunes (l'utilisation d'U-Report a montré qu'environ deux tiers de la totalité des messages non sollicités représentaient des demandes d'information). Pour plus d'informations sur les études de cas U-Report, consulter le site ureport.in.
- ²⁶ L'outil U-Report, tout en assurant la participation des jeunes, assure leur anonymat : U-Report est un outil gratuit et anonyme. Les numéros de téléphones sont tenus confidentiels. Même les personnes ayant le plus haut niveau d'accès ne peuvent pas voir le numéro de téléphone, le profil Twitter ou Facebook d'un U-Reporter. Les U-Reporters peuvent également choisir un pseudonyme ou rester anonymes. Les pseudonymes choisis par les U-Reporters ne sont pas utilisés à l'extérieur du système sans la permission du U-Reporter.
- ²⁷ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://senaegal.ureport.in/poll/556/>
- ²⁸ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://mexitco.ureport.in/poll/570/> (en espagnol)
- ²⁹ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://uganda.ureport.in/polls/> (en anglais)
- ³⁰ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://siertaleone.ureport.in/polls/> (en anglais)
- ³¹ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://liberia.ureport.in/polls/> (en anglais)
- ³² Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://mozambique.ureport.in/polls/> (en portugais)
- ³³ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://ukraine.ureport.in/poll/566/> (en ukrainien)
- ³⁴ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://chile.ureport.in/poll/637/> (en espagnol)
- ³⁵ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://malaysia.ureport.in/polls/> (en anglais)
- ³⁶ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://nigeria.ureport.in/poll/558/> (en anglais)
- ³⁷ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://swaziland.ureport.in/poll/573/> (en anglais)
- ³⁸ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://ureport.pk/poll/571/> (en anglais)
- ³⁹ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://ireland.ureport.in/polls/> (en anglais)
- ⁴⁰ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://burkinafaso.ureport.in/poll/578/>
- ⁴¹ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://mali.ureport.in/polls/>
- ⁴² Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <https://guinea.ureport.in/poll/606/>
- ⁴³ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://indonesia.ureport.in/polls/> (en indonésien)
- ⁴⁴ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://ureport.in/poll/575/> (en anglais)
- ⁴⁵ Les résultats du sondage sont disponibles à l'adresse <http://ukraine.ureport.in/poll/566/> (en ukrainien)
- ⁴⁶ Conformément aux résultats mondiaux du sondage, indiquant que seulement 8 % des élèves en ont parlé à leurs enseignants.
- ⁴⁷ https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2016_01.pdf (en anglais)



Une conseillère parle à des enfants (Territoire palestinien occupé).

3. Le rôle des institutions indépendantes de défense des droits de l'homme dans la prévention et la lutte contre le harcèlement

M^{me} Anne Lindboe et M. Anders Cameron

Introduction

« Ce ne sont pas les coups qui blessent, c'est l'aspect psychologique qui fait vraiment mal. Ça vous gâche la vie. On vous vole votre vie. La perte de liberté, c'est ça le harcèlement. » Ces propos tenus par un jeune homme de 19 ans victime de harcèlement scolaire pendant de nombreuses années montrent à quel point le harcèlement et la cyberintimidation sévères peuvent, sur le long terme, constituer des atteintes aux droits de l'homme. Le harcèlement nuit au droit fondamental de l'enfant de grandir et de réaliser tout leur potentiel. Il ne fait aucun doute que le harcèlement et la cyberintimidation devraient figurer à l'ordre du jour des institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants et que celles-ci peuvent transformer la vie des enfants harcelés et de ceux qui harcèlent les autres.

Presque tous les pays du monde ont ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant, et il existe un large consensus international pour protéger les droits de l'enfant. Cependant, les enfants, en tant que groupe, demeurent pratiquement invisibles dans de nombreux pays. L'élaboration des politiques et l'établissement des budgets ne tiennent pas, ou peu, compte de leurs avis et de leur rôle. On déplore un écart considérable entre les droits de l'enfant sur le papier et la réalité à laquelle ils font face dans leurs communautés. C'est la raison principale pour laquelle nous avons besoin d'institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants ; des institutions fortes et indépendantes qui permettraient aux enfants de défendre leurs intérêts dans la société et d'assurer l'élaboration et la mise en œuvre de politiques pour protéger les droits de l'enfant.

Le présent article présente les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme qui défendent les droits de l'enfant, et leur rôle dans la protection des enfants contre le harcèlement et la cyberintimidation, en s'appuyant sur l'exemple du médiateur des enfants en Norvège.

Le terme « harcèlement » s'entend au sens large, sans distinction entre le harcèlement proprement dit et la cyberintimidation. Nos travaux mettent en évidence que, dans la plupart des cas, à la fois le harcèlement et la cyberintimidation sont impliqués. La cyberintimidation a d'importantes caractéristiques distinctes qu'il convient d'aborder, mais générale-

ment, de nombreuses mesures nécessaires à la lutte contre le harcèlement traditionnel auront aussi une incidence sur la cyberintimidation.

Que sont les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants ?

Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants prennent des formes diverses. Certains pays, notamment les pays nordiques, disposent d'institutions de médiation pour les enfants séparées. D'autres pays ont opté pour des modèles différents – par exemple, inclure la protection et la promotion des droits de l'enfant dans le mandat d'une institution nationale de défense des droits de l'homme plus large et plus générale ou d'une commission pour les droits de l'homme. Malgré des différences à la fois en matière de structure, de mandat et de méthodes de travail, les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants doivent satisfaire des exigences minimales. Les principes de Paris⁴⁸ et l'Observation n° 2 du Comité des droits de l'enfant⁴⁹ formulent certains critères, dont, entre autres :

- un mandat et des compétences spécifiques ;
- l'indépendance ;
- l'accessibilité aux enfants.

Une institution qui dispose d'un *mandat et de compétences spécifiques* est une institution créée par un texte législatif, et de préférence faire l'objet d'une disposition constitutionnelle. L'institution doit avoir un mandat suffisamment large pour enquêter, publier des rapports et fournir des avis. Pour remplir son mandat, l'institution doit pouvoir obtenir toute information ou tout document nécessaire et interagir avec les institutions et autres établissements pour les enfants. Ce mandat doit aller de pair avec le suivi de la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Une institution *indépendante* a le pouvoir de décider elle-même de son programme. La nomination du médiateur ou du commissaire doit se faire en toute transparence, et l'institution doit jouir d'une autonomie financière et opéra-

tionnelle. Cette indépendance repose en grande partie sur le professionnalisme et la responsabilité du dirigeant et du personnel de l'institution.

Pour exprimer les intérêts des enfants dans la société et avoir une connaissance approfondie de leur vie et de leurs problèmes, il importe que l'institution soit *accessible aux enfants* et qu'elle établisse des contacts directs avec les enfants par divers moyens. Les enfants devraient influencer le travail et les priorités de l'institution. Pour cette dernière, porter l'expérience et la vision des enfants jusque dans les lieux de décisions devrait constituer une valeur fondamentale.

Plus de 70 pays ont mis en place une institution indépendante de défense des droits de l'homme pour les enfants⁵⁰. Ces institutions permettent de souligner les problèmes majeurs que causent le harcèlement et la cyberintimidation dans la vie des enfants, et qui ont potentiellement de graves répercussions sur la santé, l'apprentissage et la capacité des enfants à grandir et à réaliser tout leur potentiel. Outre les activités de suivi et d'établissement de rapport pour les organismes internationaux, tels que le Comité des droits de l'enfant, ces institutions peuvent encourager l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et fournir un soutien important aux enfants et aux familles dans des cas particuliers où le harcèlement n'est pas abordé par les établissements d'enseignement ou par les autorités responsables. Les sections suivantes décrivent comment les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent travailler dans ce sens pour lutter contre le harcèlement et le prévenir.

Gérer les cas particuliers

Certaines institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants traitent des cas particuliers, d'autres non. Celles qui traitent des plaintes individuelles peuvent, grâce à leurs actions, avoir une incidence à la fois sur des cas particuliers et sur des problèmes plus généraux. Le bureau du médiateur des enfants en Norvège ne s'occupe pas seulement de plaintes individuelles, mais il gère de nombreux dossiers par l'intermédiaire du système de plaintes. En prodiguant des conseils aux enfants, aux familles, aux établissements scolaires, et à d'autres parties concernées, nous aidons à garantir un environnement scolaire sûr pour les enfants. Ce travail nous apporte des informations précieuses pour améliorer ce système qui prévient et détecte le harcèlement et qui vise à y mettre un terme.

De nombreux enfants et parents contactent le bureau du médiateur pour demander de l'aide dans des cas de harcèlement sévères. Notre tâche principale est de leur fournir des renseignements sur leurs droits, et grâce à ces renseignements, leur donner les moyens de revendiquer ces droits. Dans de nombreux cas, ni les enfants, ni les parents, ni les écoles ne connaissent suffisamment le droit de l'enfant à jouir

d'un environnement scolaire sûr, les obligations pour l'école de garantir ce droit et les dispositions procédurales établies pour assurer l'état de droit. Très souvent, des conseils, même élémentaires, peuvent considérablement améliorer la vie des enfants. Voici quelques exemples :

- De nombreux établissements d'enseignement ne rendent pas compte de la façon dont ils abordent les cas de harcèlement. Aider les enfants et les parents à récolter des preuves peut faire changer les choses, et devient même nécessaire s'ils décident de porter plainte par la suite.
- La loi sur l'éducation oblige les établissements scolaires à consigner par écrit les décisions concernant les cas particuliers ; ce qu'ils négligent parfois. Informer les parents et les enfants de ce droit et des éléments de base d'une décision peut avoir une incidence significative sur le dossier.
- Parfois, les écoles négligent d'informer les enfants et les familles de la possibilité de porter plainte. Transmettre des renseignements sur le système de recours et les démarches formelles à entreprendre avant de déposer une plainte peut avoir une grande importance, par exemple, réduire le délai de dépôt et de traitement de la plainte.

Certains cas sont très complexes et soulèvent des problèmes fondamentaux qu'il importe de résoudre. Une institution indépendante de défense des droits de l'homme pour les enfants peut attirer l'attention des autorités concernées sur ces cas précis, et leur apporter des recommandations claires sur les mesures à prendre pour les résoudre ou empêcher l'apparition de cas similaires dans le futur.

Grâce à leurs mandats, les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent accéder à des renseignements à l'accès habituellement restreint. Cela leur permet d'examiner les différents aspects d'un cas. Souvent, les plaintes et le système de suivi relèvent de plusieurs secteurs : une institution se charge des plaintes et du suivi dans le secteur de l'éducation, une autre dans le secteur de la santé et une troisième dans le secteur de la justice. Leurs recherches se limitent à leur propre secteur et cadre juridique, et il devient alors impossible de bénéficier d'une vision globale de la situation de l'enfant, car elles ne peuvent accéder à certains renseignements cruciaux en raison des règles de confidentialité. Cependant, il importe d'examiner tous les aspects d'un cas si l'on veut détecter des failles dans le filet de sécurité.

Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent tirer parti des connaissances obtenues auprès des cas particuliers pour signaler des problèmes plus généraux ou pour cartographier des zones nécessitant plus de recherches. La vision globale d'un cas et la non-restriction de leur mandat à un secteur spécifique, à la différence de bien d'autres mécanismes de plainte, constituent un atout consi-

dérable pour les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme. Elles peuvent aussi généraliser les renseignements tirés des cas particuliers et les utiliser pour sensibiliser ou pour encourager l'élaboration des politiques.

Sensibiliser : montrer les défis aux décideurs

Dans de trop nombreux pays, les programmes publics et politiques ne tiennent pas suffisamment compte du harcèlement des enfants. Cela s'explique par plusieurs raisons, notamment par le problème identifié par le Comité des droits de l'enfant dans son Observation générale n° 14 : « Les enfants ont moins de possibilités que les adultes de défendre vigoureusement leurs propres intérêts et ceux qui sont associés aux décisions qui les concernent doivent connaître précisément leurs intérêts. Si les intérêts des enfants ne sont pas mis en exergue, ils tendent à être négligés⁵¹. »

Des mécanismes de suivi indépendants peuvent tenir un rôle important dans la sensibilisation à la prévalence du harcèlement et à ses répercussions potentiellement très graves, à la fois auprès des décideurs et auprès du public. Les cas particuliers peuvent servir à illustrer la gravité du harcèlement ; les rapports et les résultats d'un travail plus général de suivi peuvent apporter un éclairage sur la prévalence du harcèlement et d'autres questions pertinentes, comme les différences régionales, et aussi mettre en exergue les groupes précis d'enfants qui sont plus souvent victimes de harcèlement que d'autres.

En Norvège, le bureau du médiateur des enfants travaille à la sensibilisation au harcèlement depuis de nombreuses années. Nous faisons partie des institutions à l'origine du « Manifeste contre le harcèlement ». Le premier manifeste a été signé par le Premier ministre norvégien en 2002, et co-signé par différentes parties prenantes – municipalités, organisations du travail et associations de parents. Le Manifeste visait à établir une coopération contraignante où toutes les parties de l'accord s'engageaient à œuvrer systématiquement pour mettre un terme au harcèlement dans les établissements scolaires. Au fil des ans, ce manifeste a fait l'objet de révisions et de modifications et le médiateur n'est aujourd'hui plus une partie directe de l'accord – les conséquences sur la prévalence du harcèlement font également l'objet de débats. Toutefois, on ne saurait remettre en question l'importance d'un effort coordonné et concret de la part de plusieurs parties prenantes différentes pour sensibiliser et soulever un débat public autour du harcèlement et de ses effets préjudiciables.

Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent aider à mettre en place de telles initiatives et efforts communs. Leur nature indépendante et leur mandat de protéger et promouvoir les droits de l'enfant leur confèrent une voix différente de celle des organisations non gouvernementales, qui dépendent de donateurs ou de mem-

bres, et des pouvoirs publics ou des autorités locales (sujets à des conflits d'intérêts, car ils s'occupent à la fois des enfants à l'école, des professionnels de l'éducation et de l'équilibre budgétaire). Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent adopter le point de vue des enfants, et exiger une coopération et des efforts communs de la part de toutes les parties prenantes de façon légitime.

Impliquer les enfants dans la prévention et la lutte

L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant garantit à l'enfant le droit d'être entendu et de participer aux décisions l'intéressant. Le droit de l'enfant de participer constitue l'un des principes fondamentaux de la Convention. Pourtant, dans la plupart des pays, on n'écoute pas les enfants et on ne prend pas leurs opinions en considération dans les cas particuliers ou dans l'élaboration des politiques.

Une institution indépendante de défense des droits de l'homme pour les enfants doit, entre autres, souligner l'obligation de solliciter l'avis des enfants, et de tenir dûment compte de leurs opinions avant de prendre une décision. Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent jouer un rôle important en veillant à ce que les administrations scolaires, les organes de traitement des plaintes et les mécanismes de suivi écoutent les enfants afin de lutter contre le harcèlement et d'instaurer un environnement scolaire sûr.

Le système de recours et de suivi pour l'éducation en Norvège n'a pas su impliquer les enfants directement. Le système a collecté les avis des enfants de façon indirecte, par l'intermédiaire des parents ou des représentants de l'établissement d'enseignement. Cependant, dans les cas de harcèlement comme dans bien d'autres cas, cela ne dépeint pas les avis ou les besoins réels des enfants. Il peut y avoir des conflits d'intérêts, à la fois entre l'établissement et l'enfant, et entre l'enfant et les parents. Dans certains des cas traités par le bureau du médiateur, cela apparaît clairement au moins de deux façons :

- Dans les cas de harcèlement sévère, l'épuisement psychologique des parents peut les mener à perdre de vue l'intérêt de leur enfant – et les jeter dans un conflit insoluble avec l'établissement scolaire et les autres services qui sont là pour les aider.
- Lors du suivi du travail de l'établissement, il importe de dialoguer directement avec les enfants pour créer et maintenir un climat scolaire accueillant et positif. Les enfants peuvent fournir des renseignements importants, que les adultes ignorent, par exemple, quelles sont les zones sûres de l'école, où les adultes peuvent vous voir et où l'on peut se cacher, ou encore comment s'organise le système social entre les élèves.

Le bureau du médiateur a travaillé sur différents tableaux pour sensibiliser à l'importance d'écouter les enfants sans intermédiaire. Nous avons participé à des conférences pour les directeurs d'établissements scolaires et avons travaillé de façon systématique pour assurer l'intégration du droit de participation des enfants dans les dispositions juridiques et les normes administratives aux niveaux à la fois national et régional.

Cela a permis à plus d'enfants de se faire entendre auprès des systèmes de plaintes, et a aussi entraîné des changements dans les lignes directrices procédurales pour le suivi qui insistent désormais sur l'obligation d'écouter les enfants directement, de rendre compte de leurs opinions et de les prendre en considération. Ce travail constitue l'essentiel de ce que les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants devraient faire : aider à mettre en œuvre les principes fondamentaux de la Convention relative aux droits de l'enfant dans le système éducatif.

Faire participer les enfants et faire entendre leurs voix dans l'élaboration des politiques

En leur qualité d'experts éminents nationaux pour les droits de l'enfant, les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent avoir une influence considérable en matière d'élaboration des politiques. Elles ont le rôle essentiel de défendre la voix des enfants dans les processus politiques où les conflits d'intérêts détournent facilement l'attention des décideurs des intérêts des enfants concernés. Elles se font les porte-paroles des enfants tout au long du processus d'élaboration des politiques et les font participer aux débats publics relatifs à de nouvelles politiques majeures les intéressant. L'exemple qui suit sert à illustrer à quel point les enfants eux-mêmes, par l'intermédiaire d'une institution indépendante de défense des droits de l'homme, peuvent influencer l'élaboration des politiques.

En 2013, le Ministre norvégien de l'éducation a exigé qu'une commission révise toutes les sections du système éducatif afin de garantir à tous les enfants leur droit à un environnement scolaire sûr. La commission a rassemblé les avis d'experts et de professionnels, mais ne disposait d'aucun renseignement venant d'enfants ayant subi un harcèlement sévère. Le bureau du médiateur a alors réuni un groupe de 23 enfants qui avaient été victimes de harcèlement scolaire. On appelle ce genre de groupe d'enfants des « jeunes experts⁵² » : ils sont les experts de leur propre expérience, et ils détiennent toujours des connaissances que les experts plus âgés ont tendance à omettre – tout simplement parce qu'ils ne sont plus des enfants et qu'ils ont perdu de vue les expériences des jeunes.

Le rapport « I want to have good dreams⁵³ » rassemble les renseignements fournis par les enfants et apporte un éclairage à la fois sur les conséquences graves du harcèle-

ment et sur certaines failles du système que la nouvelle politique devait aborder. Presque tous les enfants du groupe d'experts ont rapporté qu'ils n'avaient pas été écoutés et pris au sérieux lorsqu'ils ont signalé un cas de harcèlement. Au moyen d'exemples très concrets, ils ont illustré à quel point le harcèlement dont ils avaient été victimes avait constitué sur le long terme des violations de leurs droits fondamentaux, tels que le droit à la protection contre la violence et le droit à l'éducation. La commission a pris très au sérieux les avis des enfants et a proposé de nombreux changements qui s'alignaient sur les recommandations émises par ces derniers, comme un travail continu de prévention dans tous les établissements scolaires, et l'intégration explicite du droit des enfants d'être écoutés dans la loi sur l'éducation.

Le groupe de jeunes experts a également rencontré le Ministre de l'éducation. Parmi les problèmes qu'ils ont soulignés, ils dénonçaient le fait de ne pas être pris au sérieux lorsqu'ils déposent une plainte. Le Ministre a d'abord dit aux enfants que les adultes de leur école respectives les prenaient au sérieux, mais en écoutant le récit de leurs expériences, il a compris que ce n'était pas le cas de tous les adultes.

Les responsables politiques doivent écouter les enfants. Ces jeunes experts ont eu une influence considérable sur les propositions d'amendements de politiques relatives au harcèlement dans les établissements scolaires et les maternelles en Norvège. Cette année, le Parlement norvégien fera passer des mesures juridiques afin, entre autres, de rendre le système de recours plus adapté et plus accessible aux enfants, de sensibiliser les enseignants et le reste du personnel scolaire, et de sanctionner les écoles qui ne respectent pas leur obligation légale de prévenir le harcèlement et d'y mettre un terme.

Demander de comptes

Pour lutter contre le harcèlement, à la fois en ligne et dans les écoles, les autorités responsables ont besoin de renseignements élémentaires relatifs, par exemple, à la prévalence du harcèlement (tout particulièrement dans le cas de groupes vulnérables) et aux différences en fonction de l'âge et du sexe. Elles ont aussi besoin de renseignements sur les politiques, les méthodes et les programmes efficaces pour réduire les comportements liés au harcèlement. Trop souvent, les établissements scolaires ont servi de laboratoires à des méthodes aux résultats faiblement, voire nullement, démontrés. Les autorités responsables, désireuses d'agir, peuvent facilement vouloir mettre en œuvre des programmes ou des plans d'action d'application complets, universels, et souvent chers, et ce, sans se baser sur des résultats démontrés.

Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent demander à ce que les

gouvernements et les autorités locales rassemblent les renseignements dont ils ont besoin comme base pour l'élaboration de politiques et l'établissement de budgets. Poser les bonnes questions aux bonnes personnes et au bon moment peut avoir une réelle incidence sur la reddition de comptes.

Rendre des comptes implique aussi de garantir un suivi du budget efficace. Il importe que les fonds alloués pour prévenir le harcèlement et y mettre un terme soient effectivement utilisés à cette fin. Utiliser des fonds prévus pour la prévention du harcèlement pour d'autres bonnes causes peut être tentant. En outre, dans de nombreux pays, la responsabilité de l'éducation se situe au niveau administratif local ou régional. Cela signifie que les fonds alloués par le pouvoir législatif dans le budget national sont transférés au niveau local ou régional et que le pouvoir législatif, dans une certaine mesure, perd un peu de son contrôle sur les fonds.

On considère souvent le harcèlement comme un défi pour le secteur de l'éducation principalement. D'autres secteurs, comme celui de la justice ou de la santé, n'ont pas forcément une implication directe. Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent cerner les problèmes qui résultent d'une gestion cloisonnée et d'un manque de clarté dans la définition des responsabilités. En mettant en exergue ces problèmes depuis le point de vue de l'enfant, les institutions de défense des droits de l'homme peuvent aider à construire des passerelles décisives entre les secteurs, et montrer à la classe politique l'importance de s'engager pour lutter contre le harcèlement de façon transsectorielle, aux niveaux national et régional.

Les organisations non gouvernementales et d'autres parties prenantes occupent aussi un rôle central dans la demande de comptes, mais le mandat précis des mécanismes de suivi leur donne à la fois le pouvoir et l'obligation de demander aux autorités responsables de rassembler les connaissances nécessaires pour une élaboration de politiques et un établissement des budgets responsables. À cet égard, l'indépendance des institutions joue un rôle important : elles peuvent ainsi adopter un point de vue essentiellement centré sur l'enfant, sans se soucier de l'avis des donateurs, des membres ou des organisations partenaires.

Suivi et rapport

Le mandat de la plupart des institutions indépendantes de défense des droits de l'homme les oblige explicitement à surveiller la mise en œuvre et le respect par les pouvoirs publics d'une ou de plusieurs conventions internationales – dans le cas des enfants, la Convention relative au droit de l'enfant. Cette responsabilité requiert de surveiller la situation des enfants, et de rendre des rapports, à la fois au niveau national (habituellement au pouvoir législatif) et aux organes internationaux concernés. Ces activités essentielles représentent

bien sûr des occasions majeures pour mettre en avant les failles dans le filet de sécurité des enfants liées au harcèlement. Chaque pays a son propre contexte, et la façon dont les institutions rendent compte varie de façon significative. Ci-dessous figurent des exemples de la manière dont nous avons rendu compte du harcèlement à la fois aux autorités nationales et au Comité des droits de l'enfant.

Rapport au Comité des droits de l'enfant

En 2009, la Norvège a soumis son quatrième rapport sur la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant. Le médiateur des enfants en Norvège a soumis un rapport complémentaire⁵⁴ mettant en évidence des questions non abordées dans le rapport de l'État partie ; le harcèlement scolaire en faisait partie. Le médiateur des enfants craignait que le système censé garantir le droit des enfants à un environnement scolaire sûr ne dispose pas des mesures pour faire appliquer ces décisions. Par exemple, si un enfant se trouve victime d'un environnement scolaire dangereux, sa famille a la possibilité de déposer une plainte auprès du gouverneur du comté. Ce dernier étudie alors le dossier et prend une décision. S'il décide que l'établissement scolaire ou la municipalité n'a pas agi conformément à la législation, le gouverneur du comté ne dispose pas de réelles sanctions pour faire appliquer la loi. Le médiateur a reçu des cas particuliers de familles qui, en dépit d'une décision du gouverneur du comté favorable à l'enfant, n'ont observé aucun changement réel dans la façon dont les établissements scolaires ou les municipalités gèrent le cas.

En 2010, après l'examen de la Norvège par le Comité des droits de l'enfant, le Comité a rendu ses observations finales⁵⁵. Le Comité s'inquiétait du nombre élevé de cas de harcèlement signalés dans les établissements scolaires, et a recommandé à l'État partie de redoubler d'efforts pour lutter contre le harcèlement dans les établissements scolaires.

Des recommandations claires du Comité des droits de l'enfant fournissent des arguments de poids que peuvent reprendre les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme, la société civile et d'autres parties prenantes pour faire en sorte que les responsables politiques donnent la priorité nécessaire aux problèmes tels que le harcèlement.

Rapport aux autorités nationales

En 2009, tandis que le médiateur partageait ses préoccupations avec l'Organisation des Nations Unies quant au système de plaintes pour les enfants victimes de harcèlement, nous avons également rendu compte de façon plus détaillée sur le même sujet auprès des autorités nationales en Norvège. Le rapport « La différence entre droits et respect des droits⁵⁶ » fait fond sur des renseignements recueillis lors d'entretiens avec des représentants du mécanisme de plaintes pour les enfants, avec des enfants et des familles, et sur la documen-

tation de cas particuliers. Il a permis de dénoncer un système de suivi et de plaintes inefficace qui ne tenait pas compte des problèmes des enfants et qui recevait peu de plaintes, car il ne disposait pas de réelles possibilités d'application de ses décisions.

Le rapport a été envoyé au Ministère de l'éducation et a été largement diffusé dans les médias. Il a déclenché un débat sur l'accès des enfants à la justice, le premier pas vers une reconnaissance au sein de la classe politique du besoin de changements de politique et de changements dans le cadre judiciaire pour rendre le système adapté aux enfants et capable de garantir leurs droits. Après de longs débats, une évaluation nationale de deux années sur les environnements scolaires sûrs et un rapport supplémentaire du médiateur des enfants en 2012, le Ministère de l'éducation a ordonné en 2013 à une commission de réviser toutes les sections du système pour établir des environnements scolaires sûrs, ainsi que pour prévenir le harcèlement et y mettre un terme.

Les rapports combinés la fois aux autorités nationales et au Comité des droits de l'enfant ont constitué des étapes décisives pour amorcer l'important travail sur la politique et la législation que nous avons décrite ci-dessus. En 2009, lors de la publication des premiers rapports, aucun autre organe ou aucune autre organisation ne s'inquiétait réellement des problèmes relevés dans un système censé protéger les enfants du harcèlement. Sans l'intervention d'une institution indépendante de défense des droits de l'homme, les problèmes auraient pu perdurer encore bien longtemps.

Conclusions

Trois caractéristiques des institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants les rendent cruciales dans le cadre des présents travaux. D'abord, l'adoption d'un point de vue purement centré sur les droits de l'enfant. Alors que les organisations non gouvernementales et les organismes officiels peuvent se trouver obligés de concilier des intérêts divergents, les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent s'appuyer sur un point de vue centré sur les droits de l'enfant. Cela leur permet d'asseoir leur légitimité et d'exercer une réelle influence. Ensuite, il convient de souligner la connaissance qu'elles peuvent avoir des cas individuels et leur aptitude à examiner le dossier dans sa globalité plutôt que de se limiter à un secteur ou à un cadre juridique. Enfin, on apprécie leur rôle de porte-parole des enfants, à la fois indirectement et directement, en collectant des renseignements auprès des enfants eux-mêmes, ce qui les invite à la table des décisions.

Les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme pour les enfants peuvent avoir de nombreux rôles dans la prévention et la lutte contre le harcèlement. En s'occupant de cas particuliers, en sensibilisant, en contribuant

à l'élaboration de politiques, en demandant des comptes, grâce au suivi et au signalement des problèmes relatifs aux droits de l'homme, les institutions peuvent encourager considérablement la protection des enfants contre le harcèlement et la cyberintimidation.

Notes de fin

- 48 Principes concernant le statut des institutions nationales, adoptés par la résolution 48/134 de l'Assemblée générale, le 20 décembre 1993.
- 49 Comité des droits de l'enfant (2002). *Observation générale no 2*, , CRC/GC/2002/2.
- 50 UNICEF (2012). Défendre les droits de l'enfant : Rapport de synthèse de l'étude mondiale sur les institutions indépendantes de défense des droits de l'enfant. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- 51 Comité des droits de l'enfant (2013). *Observation générale no 14* d, CRC/C/GC/14.
- 52 Médiateur des enfants en Norvège (2011). The Expert Handbook (Manuel à l'intention des spécialistes). <http://barneombudet.no/english/publications/the-expert-handbook/> (en anglais)
- 53 Médiateur des enfants en Norvège (2014). I want to have good dreams (Je veux faire de beaux rêves). <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2015/10/Good-dreams.pdf> (en anglais)
- 54 Médiateur des enfants en Norvège (2009). Supplementary Report to the UN Committee on the Rights of the Child (Rapport complémentaire au Comité des droits de l'enfant). <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/supplementary-report-to-the-un-english.pdf> (en anglais)
- 55 Comité des droits de l'enfant (2010). Observations finales : Norvège. CRC/C/NOR/CO/4 http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/NOR/CO/4&Lang=FR
- 56 Médiateur des enfants en Norvège (2009). Forskjellen på å ha ret tog å få rett <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/tilsyns-og-klagesystem-innen-skole-web-.pdf> (uniquement en norvégien)



Des enseignants aident des enfants (Haïti).

© UNICEF/UNI121148/Dormino

Chapitre 2 – Législation et politiques publiques

4. Une approche nationale pluridimensionnelle de la prévention et de la lutte contre le harcèlement et la cyberintimidation

M. Brian O’Neill

Introduction

À la suite des premières études systématiques conduites sur les expériences des enfants en matière de harcèlement, en particulier en milieu scolaire, nous savons désormais que le harcèlement est un phénomène complexe qui se manifeste sous des formes diverses et qui se produit dans de nombreux espaces, y compris sur les nouvelles plateformes de communication. C’est pourquoi, il est largement recommandé d’opter pour une approche pluridimensionnelle à l’échelle nationale afin de garantir que les acteurs individuels, tels que les établissements scolaires, ne sont pas isolés dans leurs efforts pour lutter contre un phénomène qui semble devenir de plus en plus courant. Les interventions nationales visant à lutter contre les problèmes sociaux complexes, tels que le harcèlement, doivent garantir une approche cohérente, uniforme et globale, et optimiser les ressources et l’expertise afin d’en tirer le plus grand avantage possible. Le présent article introduit une étude de cas centrée sur l’Irlande, plus particulièrement sur les travaux qui ont contribué à l’élaboration d’un plan d’action national contre le harcèlement⁵⁷ en 2013. Cette étude de cas illustre les défis que rencontrent les décideurs politiques lorsqu’ils abordent un problème majeur d’intérêt public. Les enseignements tirés de cette étude de cas et d’autres exemples similaires soulignent la nécessité d’un cadre global et complet pour soutenir des stratégies efficaces en matière de prévention et de lutte contre le harcèlement.

Cadre directeur pour une intervention nationale

Pour lutter contre le harcèlement et la violence en milieu scolaire, un problème faisant l’objet de plusieurs recherches internationales et qui inspire de plus en plus de politiques publiques, beaucoup d’interventions nationales font appel à plusieurs parties prenantes. En 2013, l’Irlande a lancé son plan d’action contre le harcèlement, rejoignant ainsi plusieurs de ses voisins dans l’élaboration d’initiatives collaboratives transectorielles visant à améliorer la situation des enfants. À la demande du Ministère de l’éducation, l’organisation Save the Children a créé en 2004 le Northern Ireland Anti-Bullying Forum (Forum d’Irlande du Nord pour la lutte contre le harcèlement). Celui-ci rassemble 25 organisations officielles régionales et organismes bénévoles volontaires dans un effort conjoint pour lutter contre le harcèlement des enfants

et des jeunes en milieu scolaire et dans la communauté au sens large⁵⁸. Le Forum est également membre du British and Irish Anti-Bullying Forum (Forum britannique et irlandais pour la lutte contre le harcèlement), qui réunit deux fois par an les agences gouvernementales et non gouvernementales des cinq juridictions (c’est-à-dire, l’Irlande du Nord, la République d’Irlande, l’Angleterre, le pays de Galles et l’Écosse) dans le but de partager leurs informations et leurs meilleures pratiques en la matière⁵⁹.

Le Gouvernement écossais a appuyé une approche collaborative similaire contre le harcèlement, tandis que le Scottish Anti-Bullying Steering Group (Groupe directeur écossais contre le harcèlement) a élaboré une stratégie nationale après avoir consulté un grand nombre de parties prenantes. Il s’agissait donc pour le Gouvernement écossais d’établir un consensus en vue de déterminer l’approche de lutte contre le harcèlement qu’il convient d’adopter pour : communiquer et promouvoir une vision commune ; et garantir une action conjointe efficace entre les agences et les communautés concernées qui renforce une approche globale contre le harcèlement en Écosse⁶⁰.

Toutes ces initiatives témoignent de l’insuffisance des efforts individuels fournis par les établissements d’enseignement pour lutter contre le harcèlement et la violence en milieu scolaire, et de la nécessité d’une action unifiée et coordonnée pour aborder ce qui représente un problème de société plus général. Elles reconnaissent également que le harcèlement constitue, en tant que problème de santé publique, une priorité pour les politiques publiques⁶¹ — comme l’indiquent les nombreuses données recueillies à l’échelle internationale sur le harcèlement et l’importance que lui accordent les professionnels de l’éducation et de la santé.

Comme le définit Jenkins, la politique publique correspond à « l’ensemble des décisions interdépendantes prises par un acteur politique ou un groupe d’acteurs politiques relativement aux objectifs à atteindre et aux moyens d’y parvenir dans le contexte d’une situation donnée, où ces décisions sont, en principe, dans les limites du pouvoir des acteurs⁶² ». La politique publique est donc liée à la disponibilité des ressources, ainsi qu’aux différents contextes dans lesquels les actions politiques sont mises en œuvre dans le but de parvenir à des solutions ciblées. Les documents d’orientation se con-

centrent généralement sur les différentes étapes du processus d'élaboration de politiques, et décrivent, par exemple : l'établissement des facteurs et des programmes qui définissent les objectifs politiques ; le processus d'élaboration de la politique en lui-même et sa légitimation dans un contexte social ; la mise en œuvre de la politique ; et enfin, l'évaluation de la politique et sa réussite en regard des objectifs fixés⁶³. La documentation du processus d'élaboration de politiques constitue un guide utile pour comprendre une politique et son élaboration. Toutefois, il est difficile d'établir un consensus sur ce qui constitue une bonne politique publique, ou sur les conditions pour garantir l'efficacité d'une intervention publique.

Le professeur O'Moore a établi un exemple de cadre directeur pour une approche nationale contre le harcèlement⁶⁴. À partir des recommandations du Rapport mondial sur la violence et la santé de l'Organisation mondiale de la Santé (2002), elle répertorie les éléments qui garantissent l'efficacité d'une intervention nationale contre le harcèlement en une série d'étapes, chacune d'entre elles constituant une composante indispensable axée sur des obligations et des exigences clés pour les parties prenantes⁶⁵. Les différentes étapes sont résumées dans le Tableau 1.

Tableau 1 :
Caractéristiques d'une intervention nationale contre le harcèlement⁶⁶

Étape	Description
1	Établir, mettre en œuvre et superviser un plan d'action national pour prévenir le harcèlement et la violence en milieu scolaire.
2	Renforcer les capacités de collecte des données sur le harcèlement et la violence en milieu scolaire.
3	Définir les priorités pour les causes, les conséquences, les coûts et la prévention du harcèlement et de la violence en milieu scolaire, et soutenir la recherche qui y est liée.
4	Élaborer une stratégie nationale pour venir en aide aux établissements scolaires dans la prévention et la diminution du harcèlement et de la violence en milieu scolaire.
5	Promouvoir une campagne médiatique pour encourager des valeurs, des attitudes et des comportements non violents.
6	Introduire la prévention du harcèlement et de la violence en milieu scolaire dans la formation des enseignants, avant ou après leur entrée en fonction.
7	Créer un organe consultatif pour les partenaires de projets d'éducation.
8	Contribuer à un réseau international de recherche.
9	Promouvoir une législation pour lutter efficacement contre le problème du harcèlement et de la violence en milieu scolaire.

Ce cadre définit les éléments clés d'une intervention nationale coordonnée contre le problème du harcèlement et de la violence en milieu scolaire. Il prévoit une collaboration et une coordination entre les différentes parties prenantes ; la mobilisation d'une expertise pluridisciplinaire, y compris des organismes publics, afin de traiter des différentes dimensions du harcèlement ; l'établissement de capacités de recherche pour appuyer l'élaboration de politiques basée sur des faits ; et enfin, l'utilisation des médias pour sensibiliser le public et obtenir son soutien. Inspiré par les recommandations de l'Organisation mondiale de la Santé visant à mobiliser face à la violence, il présente une liste des conditions et des actions nécessaires que les différentes parties prenantes se doivent d'examiner pour garantir une stratégie efficace et durable.

Bref aperçu : le harcèlement en Irlande

En Irlande, comme partout ailleurs, l'intérêt politique pour le harcèlement en milieu scolaire a pris de l'importance à la fin des années 1980 et au début des années 1990, lorsque des pays tels que le Royaume-Uni, l'Australie, le Japon, le Canada ou encore les États-Unis ont commencé à accorder une attention particulière à un phénomène qui, jusque-là, restait incompris et non documenté. Jusqu'alors, seuls les pays scandinaves s'étaient intéressés à ce problème et avaient entrepris, grâce aux travaux révolutionnaires de M. Dan Olweus⁶⁷ de développer une compréhension plus systématique du harcèlement. Ainsi, grâce au questionnaire agresseur/victime élaboré par M. Olweus, on a estimé qu'en 1983, environ 15 % des enfants âgés de 7 à 16 ans en Norvège et en Suède avaient été impliqués dans des cas de harcèlement, soit en tant que victimes, soit en tant qu'agresseurs⁶⁸. La stratégie en matière de prévention et d'interventions contre le harcèlement établie par M. Olweus dans les années 1980 et 1990 a servi de modèle à la plupart des programmes ultérieurs centrés sur les établissements d'enseignement, et continue d'exercer une certaine influence jusqu'à ce jour dans ce domaine⁶⁹.

Jusqu'au milieu des années 1990, le harcèlement n'a reçu qu'une attention épisodique en Irlande⁷⁰. Toutefois, l'année 1993 a marqué un tournant majeur grâce à la tenue d'une conférence nationale axée sur le sujet⁷¹, et à la publication de directives nationales destinées aux établissements scolaires pour lutter contre le harcèlement aux niveaux primaire et postprimaire⁷². Des recherches plus approfondies

ont ensuite vu le jour lors de la première enquête à l'échelle nationale sur les comportements liés au harcèlement en milieu scolaire soutenue par le Ministère de l'éducation en 1993 et 1994. Renseignée par un échantillon représentatif de 20 422 élèves âgés de 8 à 18 ans, issus de 10 % de l'ensemble des établissements primaires et de 27 % de l'ensemble des établissements postprimaires, cette enquête a rassemblé le plus large échantillon à ce jour au Royaume-Uni et en Irlande, et constitue la seule étude nationale sur les

comportements liés au harcèlement, à l'exception de l'étude à l'échelle nationale de M. Olweus en Norvège⁷³.

Il convient de rappeler que dans les établissements scolaires d'Irlande, le châtement corporel n'a été aboli qu'en 1982 sur ordre du Ministère de l'éducation. Une réforme des mesures de discipline en classe et la mise en œuvre d'un programme d'enseignement davantage centré sur l'enfant ont suivi cette abolition. Les recherches menées par le Ministère de l'éducation ont indiqué que, même si le niveau d'indiscipline en classe restait faible, la violence scolaire était très répandue, tout particulièrement dans les établissements scolaires urbains et économiquement défavorisés⁷⁴.

Les résultats de l'enquête effectuée en 1993 et 1994 ont montré que 32,1 % des élèves du primaire et 15,6 % des élèves du secondaire déclaraient avoir été victimes de harcèlement. Le professeur O'Moore, directrice fondatrice du National Anti-Bullying Research Centre et rapporteuse pour le premier séminaire européen sur le harcèlement scolaire soutenu par le Conseil de l'Europe en 1987, en a conclu qu'en Irlande le harcèlement concernait près d'un élève sur quatre, en tant qu'agresseur ou victime⁷⁵. Au niveau régional, un programme de lutte contre le harcèlement, le Donegal Primary Schools Anti-Bullying Programme, fondé sur le concept norvégien de « l'éducation inclusive » et incluant des engagements simultanés auprès de différents groupes de la communauté scolaire (direction, enseignants, parents et élèves) a fait ses preuves⁷⁶. En revanche, le programme ABC qui l'a suivi n'a pas rencontré le même succès, même s'il a permis d'acquérir des informations et des ressources importantes au niveau national. En 2004 et en 2005, des études de suivi ont révélé, malgré l'introduction de ces programmes et la mise en place des directives visant à lutter contre les comportements liés au harcèlement dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires, une plus grande occurrence de victimisation dans les établissements scolaires, avec des risques d'exposition au harcèlement parmi les élèves du secondaire passant de 26,5 % en 1993 et 1994 à 36,4 % en 2004 et 2005⁷⁷.

Une consultation nationale auprès des enfants et des jeunes, coordonnée par l'Ombudsman for Children's Office (le Bureau du médiateur pour les enfants), a confirmé les effets insidieux du harcèlement scolaire⁷⁸. Constatant que le harcèlement faisait partie des cinq sujets les plus souvent évoqués lors de plaintes liées à l'éducation, le médiateur a recommandé que les efforts fournis à l'avenir reçoivent le soutien de l'ensemble du système éducatif et qu'ils soient « renforcés par des initiatives communautaires et sociales plus vastes pour lutter contre les attitudes discriminatoires et encourager une culture de respect des droits de l'homme⁷⁹ ».

Vers une approche nationale

Pour lutter contre le harcèlement scolaire, perçu alors comme un grave problème, et contre le phénomène social plus large que constitue la violence sexiste, le gouvernement de coalition formé par le Fine Gael et le parti travailliste s'est engagé dans son programme gouvernemental à « encourager les établissements scolaires à prendre des mesures contre le harcèlement, et notamment, à élaborer des stratégies pour lutter contre le harcèlement homophobe⁸⁰ ». Un forum national contre le harcèlement s'est tenu en mai 2012, soutenu conjointement par le Ministère de l'éducation et des compétences et par le Ministère de l'enfance et de la jeunesse⁸¹.

Au même moment, le Ministre de l'éducation et des compétences a également mis en place un groupe de travail chargé de lutter contre le harcèlement, notamment le harcèlement homophobe, la cyberintimidation et le harcèlement raciste. Le Ministre a également entrepris une consultation nationale, et a invité les parties prenantes pertinentes et les citoyens à faire des propositions quant aux options disponibles et aux actions requises. Par la suite, un groupe de travail associant toutes les parties prenantes (dont des ministères et des organismes publics, des organisations non gouvernementales, et des groupes représentant les élèves et les jeunes) a évalué les résultats et les recommandations tirés de la consultation et du Forum national. Après plusieurs consultations auprès des experts et des groupes des secteurs pertinents, le groupe de travail a établi son nouveau plan d'action contre le harcèlement, lancé conjointement en janvier 2013 par le Ministre de l'éducation et des compétences et le Ministre de l'enfance et de la jeunesse de l'époque⁸².

Le plan d'action contre le harcèlement présente une approche nationale, soutenue par le Gouvernement irlandais, visant à lutter contre le harcèlement scolaire, tout en encourageant une culture anti-harcèlement fondée sur la diversité et l'inclusion. Le plan propose une définition révisée et actualisée du harcèlement dans le but de garantir que toutes ses formes soient prises en compte. Il expose douze points d'actions, qui comprennent de nouvelles procédures contre le harcèlement, des matériels de formations pour les établissements scolaires, des mécanismes d'évaluation, des mesures visant à promouvoir la sensibilisation et de nouvelles initiatives de recherche.

Les caractéristiques clés du plan d'action peuvent se résumer comme suit :

1. Nouvelles procédures nationales contre le harcèlement pour les établissements scolaires.

Ce plan d'action se caractérise notamment par l'actualisation des directives délivrées aux établissements d'enseignement en 1993 et du modèle publié en 2006 afin d'aider les établissements scolaires à rédi-

ger des règles contre le harcèlement⁸³. Les établissements scolaires doivent désormais faire figurer ces nouvelles règles dans leur règlement, et il leur est recommandé d'adopter une approche globale, qui instaure une culture scolaire au climat positif favorable à la différence et à la diversité. Les règles contre le harcèlement élaborées par les établissements scolaires doivent inclure tous les motifs de harcèlement et de discrimination (tels que reconnus dans la législation sur l'égalité de statut) ; c'est-à-dire, entre autres, le sexe, y compris la transsexualité, l'état civil, le statut familial, l'orientation sexuelle, la religion, l'âge, le handicap, la race et le fait d'être membre de la communauté des gens du voyage. Les règles doivent également décrire les procédures prévues par les établissements scolaires en matière d'enquête et de gestion du harcèlement, ainsi que celles concernant le rapport et l'enregistrement des comportements liés au harcèlement sur un modèle standard.

2. Services d'appui à la formation et à l'éducation des enseignants.

Reconnaissant la nécessité de compléter la formation des enseignants pour assurer une mise en œuvre systématique et efficace des règles contre le harcèlement, le plan d'action fournit une formation professionnelle continue visant à renforcer la capacité des enseignants à lutter contre toutes les formes de harcèlement, notamment le harcèlement fondé sur l'identité (dont le harcèlement homophobe), et la cyberintimidation. Les services d'appui à l'éducation ont dû, par conséquent, élaborer une initiative de formation professionnelle continue globale afin de fournir aux directeurs et aux enseignants des matériels et des ressources correspondant au contexte national et visant à mettre en œuvre les stratégies et les méthodes. Le plan envisage également une approche coordonnée visant à former et à sensibiliser les conseils d'administration et les conseils des parents, qui s'appuie sur les initiatives existantes pour élaborer des directives à l'intention des conseils d'administration visant à soutenir les jeunes LGBT⁸⁴.

3. Initiatives de sensibilisation et développement des ressources.

Le plan d'action souligne l'importance de sensibiliser aux diverses formes de harcèlement, en particulier le harcèlement subi par les personnes homosexuelles et transgenres, et attire l'attention sur la hausse de la cyberintimidation. Le plan appuie la campagne « Stand Up! Against Homophobic and Transphobic bullying », lancée par l'organisation BeLong To Youth Services⁸⁵. De même, en 2013, une campagne médiatique centrée sur la cyberintimidation a vu le jour dans le cadre de l'événement Safer Internet Day ; elle encourage les élèves des établissements secondaires à intervenir positivement en tant que

« témoins » lorsqu'ils repèrent une cyberintimidation, de sorte à montrer leur solidarité aux victimes et éradiquer ce type de harcèlement⁸⁶. La création d'une page Internet contre le harcèlement a également permis de fournir des informations aux parents, aux jeunes et au personnel des établissements scolaires sur les types et les méthodes de harcèlement, et sur la manière de gérer les comportements qui y sont liés⁸⁷.

4. Mécanismes d'évaluation.

Le plan d'action englobe différents mécanismes d'évaluation. Tout d'abord, il ajuste les méthodes d'évaluations globales des établissements, notamment en modifiant les questionnaires, pour recueillir davantage d'informations sur l'efficacité des règles contre le harcèlement instaurées par les établissements scolaires. En outre, l'inspection académique effectuera une évaluation thématique du harcèlement scolaire afin de mesurer l'efficacité des actions initiées par les établissements dans le but de mettre en place une culture scolaire positive, ainsi que prévenir et lutter contre le harcèlement. Enfin, il est prévu que les établissements scolaires reçoivent un soutien pour élaborer des mécanismes d'auto-évaluation, afin de déterminer l'efficacité de leurs règles au moyen de critères et de conseils à l'intention de la direction et des services d'appui aux élèves.

5. Appui pour des recherches futures.

Enfin, le plan d'action comprend un certain nombre de mesures visant à encourager des recherches supplémentaires pour soutenir la lutte contre le harcèlement. Dans le cadre du plan, une étude sur les bonnes pratiques et l'efficacité des interventions dans les établissements scolaires pour la prévention du harcèlement des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux a été commandée⁸⁸. Des recherches sur l'ampleur et les conséquences du harcèlement lié aux médias sociaux sur la santé mentale et le comportement suicidaire chez les jeunes ont également été commandées⁸⁹. Le centre national Anti-Bullying Research and Resource Centre de l'Université de la ville de Dublin a également reçu un appui, dans le cadre du plan, afin de renforcer ses capacités de recherche nationales⁹⁰.

Réception et mise en œuvre

Le plan d'action contre le harcèlement a reçu un accueil favorable en Irlande, tenant lieu de révision tardive de l'approche visant à prévenir et à lutter contre le harcèlement scolaire. Sa stratégie de lutte globale contre le harcèlement, dans laquelle les établissements scolaires jouent un rôle essentiel et qui aborde la question dans un contexte social bien plus large, constitue une caractéristique notable du cadre national. L'appui accordé aux politiques d'inclusion et de diver-

sité, ainsi que l'attention particulière portée aux questions de harcèlement homophobe, transgenre et fondé sur l'identité, ont également été accueillis comme une étape déterminante, car elles allient la politique éducative au projet, plus large, de réforme législative, apparu lors de la campagne de référendum visant à élargir le droit au mariage civil pour les couples de même sexe en 2015. En outre, il importe de souligner l'inclusion de la cyberintimidation dans les règles contre le harcèlement scolaire, car elle élimine toute ambiguïté concernant la part de responsabilité des établissements scolaires dans ce domaine et permet d'appuyer les efforts visant à assurer la sécurité en ligne et la citoyenneté digitale des élèves.

L'une des plus importantes réussites du plan d'action consiste en l'actualisation des règles contre le harcèlement scolaire et des procédures visant à traiter les cas de harcèlement. Grâce au plan, le Ministère de l'éducation et des compétences a mis en place de nouvelles procédures contre le harcèlement pour le secteur tout entier⁹¹. Les conseils d'administration de 4 000 établissements primaires et secondaires irlandais ont adopté une politique contre le harcèlement conforme aux nouvelles dispositions, et doivent désormais respecter les meilleures pratiques pour prévenir et lutter contre le harcèlement. Beaucoup de conseils d'administration ont également suivi le plan en adoptant des mesures ciblées contre la cyberintimidation, telles que l'élaboration d'une règle spécifique à la lutte contre la cyberintimidation en complément du règlement contre le harcèlement scolaire. Les mesures supplémentaires comprennent, entre autres, la désignation d'un membre du personnel pour agir en tant qu'agent de sécurité sur Internet, et la formation du personnel pour identifier les signes de cyberintimidation et gérer les incidents pouvant survenir. Des directives pour la prévention de la cyberintimidation en milieu scolaire ont été diffusées et appuyées⁹².

Toutefois, analyser ces initiatives dans un cadre national modèle permet de déceler certaines lacunes. Alors que la mise en œuvre d'initiatives spécifiques au sein du plan devait initialement recevoir un budget d'un demi-million d'euros, on a déploré un manque d'investissement dans l'ensemble du secteur ; des éducateurs ont notamment dénoncé les nombreux défis économiques que les établissements scolaires et leur personnel rencontraient⁹³. Les établissements scolaires jouissent d'une complète autonomie pour élaborer ou sélectionner leur propre programme contre le harcèlement, et même si cela leur permet de faire montre d'innovation en mettant en place des initiatives correspondant à leur propre contexte, on craint un engagement irrégulier et une mise en place de services inégale. Autrement dit, un plan d'action national unique ne veut pas dire un programme national coordonné unique.

On s'inquiète également de l'incapacité à élaborer un cadre légal plus solide pour lutter contre les intimidations et le harcèlement, en particulier lorsque ces incidents se produisent en ligne, et dans un contexte d'augmentation des menaces de

cyberintimidation, et d'un manque apparent d'engagement du secteur⁹⁴. Le groupe de travail sur le harcèlement a clairement exprimé son rejet d'une législation punitive, jugée indésirable ; il a préféré garantir la mise en œuvre d'exigences législatives existantes, apporter un appui supplémentaire aux mesures d'inclusion, et assister l'élaboration de mécanismes de gestion des recours plus efficaces. Pour cela, il recommande de meilleurs partenariats avec l'industrie, tout particulièrement avec les entreprises de médias sociaux, afin de sensibiliser le public à la cyberintimidation et aux manières d'aborder ce problème. Il est néanmoins plus difficile de déterminer comment établir des partenariats efficaces et réussis, et cela souligne la nécessité d'arrangements plus formels entre le système éducatif et l'industrie dans la gestion des cas les plus sévères de cyberintimidation.

Le succès du programme repose sur l'établissement d'un groupe de mise en œuvre, ainsi que sur son évaluation sur le long terme⁹⁵. Les établissements scolaires eux-mêmes jouent un rôle déterminant dans l'évaluation de leurs initiatives individuelles contre le harcèlement, et des recherches supplémentaires sur l'efficacité du programme dans sa globalité sont envisagées.

Conclusion

La reconnaissance accordée à une approche du harcèlement à l'échelle de l'école et de la communauté, qui place l'établissement scolaire dans un contexte social plus large et qui met l'accent sur une culture positive d'inclusion et de respect de la diversité, constitue une étape importante de la mise en place d'une initiative nationale face au problème persistant et difficile du harcèlement. Les mesures comprises dans l'exemple du plan d'action contre le harcèlement irlandais devraient, si tous les établissements scolaires les mettent en œuvre, entraîner une diminution significative du niveau de harcèlement et sensibiliser plus encore le public à ce problème, mieux préparer les établissements scolaires à en aborder les différentes formes et se pencher sur les manques à combler dans la politique publique. Des initiatives nationales similaires partagent beaucoup de ces caractéristiques et préoccupations : le suivi et l'évaluation restent des exigences spécifiques, ainsi que la nécessité d'une implication soutenue de la part du gouvernement, et des recherches approfondies pour déterminer l'efficacité des actions entreprises. La notion d'initiative nationale telle que traitée dans cet article met également l'accent sur l'interaction complexe entre les politiques qui offrent un cadre à l'initiative globale, et les programmes individuels qui mettent en œuvre et aspirent à l'accomplissement de buts précis. Ni l'un ni l'autre ne sauraient suffire, d'où la nécessité d'entreprendre des recherches supplémentaires pour mieux comprendre ce qui les lie.

Notes de fin

- 57 Groupe de travail contre le harcèlement (2013). *Action Plan On Bullying. Report of the Anti-Bullying Working Group to the Minister for Education and Skills*. Dublin, Ministère de l'éducation et des compétences.
- 58 Voir : <http://www.endbullying.org.uk/> (en anglais)
- 59 Mc Guckin, C (2013). *School bullying amongst school pupils in Northern Ireland: How many are involved, what are the health effects, and what are the issues for school management?* Cork, Irlande, Cork University Press.
- 60 Gouvernement écossais (2010). *A National Approach to Anti-Bullying for Scotland's Children and Young People*. Extrait de : <http://www.gov.scot/Publications/2010/11/12120420/0> (en anglais)
- 61 Feder, L (dir.) (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), p. 491 à 494.
- 62 Jenkins, WI (1978). *Policy analysis: A political and organisational perspective*. Londres, M. Robertson, p. 31.
- 63 Sabatier, PA et Weible, C (2014). *Theories of the Policy Process*. États-Unis, Westview Press.
- 64 Krug, EG et al. (dir.) (2002). *World report on violence and health*. Genève, Organisation mondiale de la Santé.
- 65 O'Moore, M (2005). A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Dans *A report from the conference 'Taking Fear Out of Schools'*, p. 38 à 51. Extrait de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33866844.pdf> (en anglais)
- 66 Adapté de O'Moore, M (2005). *Op. cit.*
- 67 Olweus, D (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (Vol. xiii). Oxford, Angleterre, Hemisphere. Également, Olweus, D (1994). Bullying at School. Dans Huesmann L. R. (dir.), *Aggressive Behavior*, p. 97 à 130. États-Unis, Springer.
- 68 Olweus, D (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science* 4(6), p. 196 à 200.
- 69 Limber, SP (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of Experiential Education* 10(1), p. 71 à 87.
- 70 Mc Guckin, C (2011). *Cyberbullying: The research situation in Ireland*. Verlag Emprische Padagogik. Voir également Core, W (2012). *An evaluation of an anti-bullying intervention in a second level school*. Département de psychologie, Dublin Business School, Dublin.
- 71 O'Donnell, V (dir.) (1993). *Proceedings of the First National Conference on Bullying in Ireland. Dublin : Campaign Against Bullying*. Dublin, Campagne contre harcèlement .
- 72 Ministère de l'éducation et des compétences (1993). *Guidelines on Countering Bullying Behaviour in Primary and Post-Primary Schools*. Dublin, The Stationery Office.
- 73 O'Moore, AM, Kirkham, C et Smith, M (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *The Irish Journal of Psychology* 18(2), p. 141 à 169.
- 74 O'Moore, M et Minton, S (2003). Tackling Violence in Schools: A report from Ireland. Dans Smith PK (dir.), *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres, Routledge and Falmer.
- 75 O'Moore, M (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior* 26(1), p. 99 à 111.
- 76 O'Moore, AM et Minton, SJ (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior* 31(6), p. 609 à 622.
- 77 Minton, SJ et O'Moore, AM (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8(1), p. 1 à 12.
- 78 Ombudsman for Children's Office (2012). *Dealing with Bullying in Schools: A consultation with children & young People*. Dublin, Ombudsman for Children's Office.
- 79 *Ibid.* p. 13
- 80 Programme du Gouvernement pour 2011-16. Extrait de : http://www.taoiseach.gov.ie/eng/Work_Of_The_Department/Programme_for_Government/Programme_for_Government_2011-2016.pdf (en anglais)
- 81 Anti-Bullying Forum. Extrait de : http://www.education.ie/en/Press-Events/Events/cp_anti_bullying/ (en anglais)
- 82 Voir : http://www.education.ie/en/PressEvents/Events/cp_anti_bullying/#sthash.Dmc2lgEM.dpuf (en anglais)
- 83 Ministère de l'éducation et des compétences (2013). Circulaire 0045/2013 : Anti-Bullying Procedures for Primary and Post Primary Schools. Extrait de http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0045_2013.pdf (en anglais)
- 84 « Being LGBT in School » A Resource for Post-Primary Schools to Prevent homophobic and Transphobic Bullying and Support LGBT Students est une ressource élaborée par le Gay and Lesbian Equality Network (GLEN) dans le cadre de la mise en œuvre du plan d'action contre le harcèlement. Extrait de : <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Being-LGBT-in-School.pdf> (en anglais)
- 85 Voir <http://www.belongto.org/> (en anglais)
- 86 « Safer Internet Day 2013 – Connect with Respect ». Extrait de : <http://www.webwise.ie/news/safer-internet-day-2013-connect-with-respect-2/> (en anglais)
- 87 Voir <http://www.tacklebullying.ie/> (en anglais)
- 88 National Disability Authority (2014). *Preventing school bullying of children with Special Educational Needs or Disability*. National Disability Authority. Extrait de <http://nda.ie/nda-files/Preventing-School-Bullying1.pdf> (en anglais)
- 89 Gleeson, H (2014). *Literature Review: The prevalence and impact of bullying linked to social media on the mental health and suicidal behaviour among young people*. Ministère de l'éducation et des compétences. Extrait de http://www.hse.ie/eng/services/list/4/Mental_Health_Services/NOSP/Research/bullyingimpact.pdf (en anglais)
- 90 Voir <http://www4.dcu.ie/abc/index.shtml> (en anglais)
- 91 Ministère de l'éducation et des compétences (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post Primary Schools*. Dublin, Ministère de l'éducation des compétences. Extrait de <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-for-Primary-and-Post-Primary-Schools.pdf> (en anglais)
- 92 *Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations*. (2012) Extrait de : <https://sites.google.com/site/costis0801/guideline> (en anglais)

- ⁹³ « IGC Response to Action Plan on Bullying ». Extrait de : http://www.igc.ie/Events_Publications/IGC-Press-Releases/IGC-Response-to-Action-Plan-on-Bullying (en anglais)
- ⁹⁴ “Children ‘being failed’ by lack of cyber bullying controls” (6 mars 2016). *The Irish Times*. Extrait de <http://www.irishtimes.com/news/social-affairs/children-being-failed-by-lack-of-cyber-bullying-controls-1.2562134> (en anglais)
- ⁹⁵ « Mona O’Moore : Anti-bullying plan is well timed and welcome – now let’s implement it » (30 janvier 2013). *The Irish Independent*. Extrait de <http://www.independent.ie/opinion/analysis/mona-omoore-antibullying-plan-is-well-timed-and-welcome-now-lets-implement-it-29025065.html> (en anglais)



Deux fillettes devant une maison dans un camp de réfugiés (Cisjordanie).

© UNICEF/UNI9386/Pirozzi

5. Lutter contre le harcèlement dans les établissements scolaires : changer les perceptions pour changer les politiques publiques

M. Éric Debarbieux

Introduction

Ceux qui luttent contre le harcèlement scolaire (le terme désormais utilisé en France pour désigner l'intimidation à l'école) savent combien il peut être parfois difficile d'attirer l'attention sur la généralisation du harcèlement et sur ses répercussions dans la vie et sur la santé mentale de ses victimes. À l'exception de cas très graves, relayés par les médias, le harcèlement scolaire est généralement considéré comme banal, un passage obligé pour chaque élève. « Ce n'est pas grave » et « il faut que tu fasses avec » sont autant d'éléments de discours qui tiennent les victimes pour responsable de leurs souffrances⁹⁶. Pourtant, il existe désormais suffisamment d'études fiables pour que les cas de violence mineure soient pris au sérieux ; l'effet cumulatif et répétitif provoque une souffrance considérable, ouvrant la voie à la dépression chronique, à l'abandon scolaire et à divers problèmes psychologiques, voire à des tentatives de suicide.

Notre incapacité à voir la réalité en face s'explique également par le fait que, pour l'opinion publique, comme pour les acteurs politiques, la violence scolaire renvoie essentiellement à des épisodes de violence paroxystiques perpétrés par des agresseurs externes et susceptibles de s'amplifier lorsque les menaces terroristes dominent le débat sur la politique et la sécurité. En présentant ici le cas de la France, nous voulons montrer qu'il est néanmoins possible de rationaliser le débat et de changer le modèle en place en termes d'actions des autorités pour contrer le harcèlement des pairs, même si beaucoup reste à faire et qu'un retour en arrière est toujours possible.

Idéologie et impuissance à agir

Politiquement, le problème de la violence à l'école a été, durant les années 1990 et dans la décennie 2000, l'occasion d'affrontements idéologiques majeurs. Les lignes de fractures sont, en ce sens, soumise au débat électoral et aux alternances politiques diverses. Les déclarations publiques suivent le bras de fer sécuritaire qui accuse sans cesse la « gauche du gouvernement » de laxisme, tandis que sont souvent proposées des solutions visant à « sanctuariser » l'espace scolaire, à « éradiquer » la violence.

La violence en milieu scolaire a longtemps été perçue en France⁹⁷ par le seul biais des violences d'intrusion et des violences paroxystiques. L'attrait médiatique pour le spectaculaire privilégié, il est vrai, ce type de violence. C'est aussi comme une délinquance venue de l'extérieur que cette violence a été analysée et, par conséquent, les solutions préconisées ont majoritairement été des solutions en termes de lien avec la police et la justice, ou de soutien d'équipes spécialisées aux établissements en difficulté. Les collectivités territoriales ont également réalisé des investissements conséquents dans des équipements, tels que des caméras de sécurité, dans le but de remédier, en théorie, à ces intrusions. Pendant vingt ans, le problème a donc surtout été abordé comme un problème de sécurité publique, ce qui, bien sûr, est parfois le cas.

Il est alors logique que cette analyse se double d'un appel à un traitement externalisé du problème. Dans la mesure où le problème vient de l'extérieur, la pédagogie n'est pas une des solutions ; l'espace scolaire doit être clos sur lui-même et protégé des intrusions, qui sont conçues comme l'essentiel de la violence en milieu scolaire. Pour cette raison, on promeut donc des accords avec la police nationale, des relations plus étroites avec les officiers de police, ainsi que des solutions techniques, dont les caméras de sécurité ne représentent que la pointe de l'iceberg. Un résumé saisissant de ce type d'approche pourrait être ce discours présidentiel : « Sanctuariser les établissements scolaires ». Le 28 mai 2009, lors d'une réunion avec les principaux acteurs de la sécurité, de la chaîne pénale et de l'Éducation nationale, le Président de la République de l'époque, M. Sarkozy a déclaré : « La tranquillité des établissements scolaires, quel que soit leur quartier, quel que soit le type d'enseignement, est une condition absolument fondamentale de l'égalité des chances que la République doit garantir. Les établissements scolaires doivent être sanctuarisés, à l'abri de toute forme de violence. C'est une priorité absolue pour les autorités de l'État. »

La liste suivante a été établie lors de la réunion :

« Sanctuariser les établissements scolaires, les principales mesures annoncées :

- réaliser un diagnostic de sécurité de 184 établissements scolaires sensibles ;

- prévoir une habilitation du personnel éducatif à contrôler les sacs et cartables ;
- installer au cas par cas, en cas de nécessité, des portiques de détection ;
- créer une équipe mobile auprès de chaque recteur, susceptible d'intervenir en renfort auprès des chefs d'établissement ;
- généraliser les policiers référents auprès des établissements, mettre en place des dispositifs permettant une intervention quasi instantanée de la police dans les établissements scolaires ;
- ouvrir le recrutement de réservistes volontaires de la police nationale pour renforcer la sécurisation des établissements. »

Toutefois, paradoxalement, cette analyse attribuant la violence scolaire à des facteurs externes souligne la futilité, ou l'impossibilité, de traiter le problème en interne ainsi que le manque de pertinence des théories néomarxistes qui perçoivent une telle violence comme le résultat de politiques ultralibérales. On trouve une synthèse de cet argument dans un article publié par *Le Monde diplomatique*, dans lequel les auteurs rejettent catégoriquement l'idée selon laquelle la violence scolaire pourrait être le fruit des méthodes employées par les professionnels de l'éducation et qu'elle pourrait donc être éliminée grâce à la formation de ces professionnels ou par une réforme de l'éducation :

Cette analyse qui impute la « violence scolaire » à l'école et aux pratiques de ses professionnels a pour effet de disculper le politique et de masquer les violences qui traversent le monde du travail – en particulier le rejet des « classes populaires » dans une zone de non-lieu social. [...] comme s'il était également possible que l'école puisse neutraliser la violence par laquelle une partie des groupes dominés répondent à la violence de leur relégation sociale – cette violence que l'on demande indûment aux professionnels de l'école de désamorcer, d'amortir ou de contenir en faisant appel aux forces de l'ordre. Confier à l'école la mission de maintenir une cohésion sociale dont l'État ne se porte plus garant ne peut que la mettre en échec⁹⁸.

En résumé, réformer le système éducatif n'est qu'une solution de façade qui contribue à nous éloigner d'une analyse plus pertinente des relations sociales.

Si, pour les auteurs de l'article susmentionné, le système éducatif n'est pas à mettre en cause, de l'autre côté de l'échiquier politique, on le considère comme un danger. Ainsi, loin de faire partie de la solution, pour Luc Ferry, nommé Ministre de l'éducation en 2002, il constitue l'une des racines de la

violence. Dans un discours prononcé le 22 octobre 2002, il a déclaré :

Je voudrais simplement dire que depuis trente ans, la valorisation excessive de la créativité, de la spontanéité des élèves s'est faite non seulement au détriment des savoirs, mais au détriment de certaines acquisitions qui passent nécessairement par le respect des traditions. Il y a deux traditions dans l'éducation, que l'on doit respecter : celle de la langue – car nous n'inventons pas nous-mêmes la langue, nous la recevons de l'extérieur – et celle de la civilité. [...] Et l'une des raisons pour lesquelles ces deux éléments essentiels de la culture sont aujourd'hui en crise, c'est qu'on a valorisé, sur le plan pédagogique, les exercices qui insistaient sur la spontanéité et la créativité [...].

Cette dénonciation du système éducatif alimentera les approches de plusieurs Ministres et le discours public pendant de nombreuses années : la métaphore de l'école assiégée est facilement associée à celle de l'ennemi intérieur qui revêt les traits de « l'éducation centrée sur l'enfant », offrant ainsi une excuse pratique, quoique sincère pour certains, pour éliminer les établissements de formation des enseignants et réduire de moitié les années de formation.

En somme, il semblerait que les idéologies inconciliables convergent pour rendre les victimes invisibles et empêcher toute tentative de leur venir en aide. Par conséquent, il a fallu attendre 2011 pour qu'une politique publique contre le harcèlement soit mise en place en France : auparavant, aucune attention n'était réellement accordée au harcèlement scolaire, mis à part par quelques chercheurs, par une organisation non gouvernementale à titre occasionnel, ou encore, de façon confidentielle, dans les salles de consultations des psychologues. Par la suite, des mesures significatives – mais sûrement insuffisantes – ont été établies ; une véritable politique a été définie, transcendant les divisions politiques traditionnelles profondément enracinées qui caractérisent le paysage français. Comment se fait-il que ces initiatives, au lieu de se poursuivre, se soient en réalité rapidement soldées par un échec ?

Chercheurs, militants et praticiens : revoir les politiques publiques⁹⁹

La question du harcèlement scolaire a été posée pour la première fois en France en 1997, alors qu'un groupe de chercheurs de l'Université de Paris X Nanterre, dirigé par Jacques Pain¹⁰⁰, effectuait des travaux de recherche, qui ont mené à la traduction et à l'édition en 1999 d'un ouvrage de Dan Olweus¹⁰¹. Au même moment, une édition spéciale d'une publication française de premier plan sur les questions d'éducation a été publiée – sous la direction d'Éric Debarbieux – et comportait, notamment, une synthèse sur le harcèlement scolaire¹⁰². Dans la même édition, une autre synthèse, couvrant tous

les travaux sur la violence scolaire menés en France pendant trente ans, a montré que, si la question du harcèlement avait été ignorée, un nouveau modèle, visant à faire entendre les victimes, était en train d'émerger. La recherche sur la victimation se concentrait déjà sur l'importance de la violence répétitive et suggérait le besoin de prendre en compte les conséquences des occurrences répétées de violences sans gravité ciblant les élèves fortement persécutés.

Ce domaine de recherche comportait déjà un intérêt politique évident. Ainsi, la création, en octobre 2000, du Comité national de lutte contre la violence à l'école, présidé par l'inspectrice de l'éducation nationale, Sonia Heinrich, a fait suite à de diverses recommandations tirées de la recherche : une stabilisation des équipes, une formation des chefs d'établissement, un travail sur les systèmes disciplinaires scolaires. L'acceptation des arguments avancés par la recherche a entraîné le soutien du Ministère à la tenue de la première conférence mondiale sur le sujet, tenue en mars 2001 au siège de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture par l'Observatoire européen de la violence scolaire, et à laquelle ont participé une dizaine de pays¹⁰³. Cet événement a été en particulier marqué par le discours d'ouverture de Peter K. Smith¹⁰⁴. Néanmoins, cette dynamique s'est confirmée par des changements dans le paysage politique – des changements d'une portée limitée, mais qui ne sont pas sans conséquence – si bien que les solutions axées exclusivement sur la sécurité ont encore une fois été préconisées (voir par exemple ci-dessus, le discours et les déclarations du Président de la République en 2008, qui reflètent la pensée sociétale de l'époque).

Pourtant la recherche a largement résolu quelques questions essentielles et qui battent en brèche le traitement externalisé de la violence à l'école. Ainsi, les enquêtes auprès des victimes en France, ainsi que les enquêtes sur les incidents par les autorités de l'Éducation nationale, ont montré que la violence scolaire n'était pas essentiellement une violence d'intrusion, mais qu'il s'agissait plutôt d'une violence répétitive entre pairs et que les élèves étaient avant tout, et surtout, les victimes d'autres élèves. Il en va de même pour les enseignants et les autres membres du personnel. Les résultats sont constants, qu'il s'agisse des enquêtes américaines¹⁰⁵ ou françaises¹⁰⁶ : moins de 5 % de la violence à l'école est une violence d'intrusion. Cela ne signifie évidemment pas que la violence provenant de sources externes est négligeable, ni qu'il ne faut pas lutter contre celle-ci, ni, plus spécifiquement, qu'il ne devrait pas y avoir de partenariat avec la police et la gendarmerie. Malgré tous ces éléments flagrants, les politiques publiques entre 2003 et 2010 ont continué d'être dénuées de tout fondement et constituaient une régression par rapport aux résultats de la recherche. Fréquemment appuyée par les médias, mais négligée par la classe politique, la recherche en France a acquis une solide réputation à l'échelle internationale en créant notamment une fédération de chercheurs réunis dans un Observatoire international de la vio-

lence à l'école qui, depuis sa conférence inaugurale en 2001 à Paris, a tenu cinq conférences mondiales, rassemblant des chercheurs de plus de 52 pays, généralement sans financement public notable (Québec en 2003 ; Bordeaux en 2006 ; Lisbonne en 2009 ; Mendoza en 2011 et ; Lima en 2015). Cette internationalisation de la recherche française a eu deux conséquences principales : le renforcement de nouveaux paradigmes, en particulier par l'accès et par la contribution à la littérature mondiale sur le harcèlement et ses conséquences, et la crédibilité accrue de la recherche.

C'est pourquoi, contre toutes attentes, lorsqu'un fait-divers dramatique est venu faire vaciller les certitudes d'au moins une partie du gouvernement en place, le rôle de la recherche s'est accentué brutalement. La mort d'un élève dans un lycée d'Île-de-France – Hakim, 18 ans, poignardé par un autre élève le 8 janvier 2010 – a été l'occasion d'une prise de conscience de la part du Ministre de l'éducation de l'époque, Luc Chatel, et de son cabinet. En effet, l'établissement était un établissement hautement sécurisé et vidéo protégé ; une campagne de presse fragilisait en même temps les positions du Ministère. Pour comprendre sans doute, pour calmer l'opinion certainement, il fut alors décidé d'organiser des « États généraux de la sécurité à l'école » dont la présidence scientifique fut alors confiée à l'auteur de ces lignes, qui a très publiquement et constamment été relayé comme opposant à l'approche idéologique sécuritaire de la violence en milieu scolaire. Refuser cette approche idéologique est donc mettre en place une véritable approche scientifique basée sur la recherche internationale et ces États généraux, qui se sont déroulés dans le cadre prestigieux de La Sorbonne en avril 2010, ont été l'occasion de quelques remises en cause idéologiques fortes. Un seul exemple, sans rentrer dans le détail : une conférence donnée par Russel Skiba, un des meilleurs spécialistes mondiaux sur les politiques de Tolérance zéro¹⁰⁷ en a démontré le caractère nocif devant certains responsables politiques que ces politiques fascinent. Bien sûr, le discours final du Ministre reflétait plus les pensées de son parti que les acquis de la recherche et à cet égard il a déçu, mais un consensus syndical, et en grande partie sociétal, s'est créé quant à l'inadaptation des seules politiques répressives et à l'importance d'un traitement également pédagogique des problèmes.

La vraie bascule idéologique aura lieu l'année suivante. Et elle est issue directement cette fois de la recherche, appuyée et s'appuyant sur une mobilisation associative et médiatique. Ce changement de paradigme est le passage de la centration vers la sécurité à l'école aux « Assises nationales contre le harcèlement à l'école » qui se sont déroulées à Paris les 2 et 3 mai 2011. Le changement peut se résumer comme suit : une prise de conscience que la violence à l'école n'est pas fondamentalement une violence d'intrusion, mais une violence répétitive, partie intégrante du fonctionnement quotidien des établissements scolaires, qui ne peut être réellement prévenue et abordée que grâce à une action pédagogique continue et à la création d'un environnement scolaire récep-

tif, ainsi qu'à une prise de conscience des aspects académique, psychologique et sécuritaire du harcèlement scolaire. Plusieurs points ont permis cette évolution : la publication d'une enquête de victimation réalisée avec l'aide du Fonds des Nations Unies pour l'enfance¹⁰⁸ qui va engager huit équipes universitaires sur le sujet et dont les résultats seront largement repris, la publication d'une lettre ouverte écrite par des organisations non gouvernementales et des thérapeutes, et, ce qui est moins connu la rencontre du Ministre avec des victimes et des parents de victimes qui achèveront de le persuader, hors de toute présence de la presse de l'authenticité du sujet. Par-dessus tout, les Assises ont fourni l'occasion à la classe politique de tous bords et à l'opinion publique d'assimiler les principaux enseignements tirés de la recherche internationale sur les conséquences du harcèlement.

Cette compréhension repose sur différents éléments : les enquêtes indiquent systématiquement que la violence est dirigée envers un nombre limité d'individus. L'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs ; les victimations sérieuses sont très rares¹⁰⁹. Ceci a été appuyé par l'enquête mentionnée ci-dessus, réalisée à partir d'un échantillon national aléatoire de 12 326 élèves du cycle 3 (âgés de 8 à 11 ans), dans 162 écoles primaires¹¹⁰, puis confirmé par d'autres enquêtes, dont une renseignée par une population de 18 000 collégiens¹¹¹. Il convient de noter la concentration des cas de victimation sur un nombre limité d'élèves : 6,3 % des collégiens et 5,1 % des enfants du cycle 3 peuvent être considérés victimes d'un harcèlement sévère ou très sévère. Environ 10 % des élèves cumulent, tant au primaire qu'au secondaire, la majorité des victimations déclarées.

Si on les examine isolément, les incidents mineurs ne sont pas dramatiques (ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont acceptables). Cependant, 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. 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 pas se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime¹¹². Des recherches mondiales effectuées sur de longues périodes ont été nécessaires pour que la définition du harcèlement dépasse le point de vue de l'affectif et se concentre sur un point de vue rationnel et cohérent. Chaque cohorte concernée est sensible à différents arguments, et c'est la convergence de ces arguments qui s'avère convaincante¹¹³.

Il convient d'abord, ce qui est très important pour les enseignants, de prendre en compte les conséquences scolaires du harcèlement. La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction. Les enfants vic-

times d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'école, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne¹¹⁴. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi sérieux, avec un pourcentage important d'élèves qui sont en échec scolaire. Quant au harcèlement subi par les « bons élèves » en raison de leur différence par rapport au groupe, il sensibilise davantage les enseignants.

Pour les parents et pour l'opinion publique, ce sont les conséquences psychologiques qui comptent le plus. Ce type de victimation induit une érosion de l'estime de soi qui amène les victimes à supporter leur détresse en silence. Elles développent des symptômes d'anxiété, de dépression et ont des idées suicidaires, ces problèmes pouvant s'inscrire dans le long terme. À l'âge de 23 ans, les garçons ayant été victimes présentent toujours des problèmes de dépression et de faible estime de soi et le harcèlement a été identifié comme l'un des stressors les plus fortement associés avec les comportements suicidaires chez les adolescents¹¹⁵.

Pour les « sécuritaires » les Assises nationales ont simplement rappelé qu'en ce qui concerne les violences les plus lourdes, celles auxquelles le discours commun tend souvent à réduire le phénomène de la violence à l'école, voire celui de la délinquance et de l'insécurité, la recherche suggère fortement un lien entre agressions précoces répétées et délinquance ultérieure, voire dans les cas extrêmes violence létale. Les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme, et d'adopter eux-mêmes une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux. En bref, le harcèlement subi à l'école joue un rôle important dans les fusillades en milieu scolaire, comme le montre une recherche nord-américaine. Cette recherche, publiée dans un rapport du Federal Bureau of Investigation¹¹⁶ sur les tirs meurtriers dans les écoles entre 1974 et 2000, prouve que 75 % de tous les tireurs ont été victimes de maltraitance entre élèves. D'après ce rapport, le tireur s'était souvent senti persécuté, harcelé, humilié, attaqué ou blessé avant l'événement. « Beaucoup avaient souffert de brimades sévères et dans le long terme et avaient été harcelés, ce que plusieurs agresseurs décrivent comme un tourment. »

Conclusion : un changement de perception

Une bascule a donc eu lieu récemment en France, et la recherche y a joué un grand rôle. Elle n'a pas été la seule, rappelons le rôle de diverses ONG et personnalités¹¹⁷. La médiatisation de cas très douloureux de jeunes personnes victimes de harcèlement a également joué un grand rôle, mettant en lumière l'insuffisance des politiques publiques à cet égard. Une sensibilité nouvelle est née et elle ne s'arrêtera sans doute pas.

Les Assises nationales contre le harcèlement, qui se sont tenues pourtant dans une période électoralement agitée où les questions de sécurité publique restaient centrales, ont de manière intéressante entraîné un véritable consensus national et transpartisan. En janvier 2012 étaient créés le premier site internet et les premières vidéos consacrées au sujet, la première ligne d'assistance téléphonique et les premières formations¹¹⁸. Le risque était qu'après l'alternance qui a vu arriver au Ministère de l'éducation un Ministre d'un autre bord politique ces tentatives soient rejetées dans l'oubli, or, il n'en a rien été, au contraire. Ainsi, un signe intéressant de continuité malgré les différences partisans a été la création par le nouveau Ministre d'une délégation ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire – qui a là encore été confiée à l'auteur de ces lignes, c'est-à-dire aussi à celui qui avait accepté de travailler « avec l'autre camp politique ». Ma personne n'a aucune importance¹¹⁹, mais le symbole a été fort, d'une volonté du politique de s'appuyer sur la recherche et le long terme, plutôt que de se laisser guider par l'idéologique et le court terme.

Cette évolution en matière de politique publique reflète deux changements : l'un d'ordre théorique, l'autre d'ordre idéologique. Le premier changement concerne la prise en compte des incidents répétés, dans les établissements scolaires, et des relations dans ces derniers, ce qui n'aurait jamais pu être pris en compte dans une approche sécuritaire simpliste. Le deuxième changement consiste à repenser les relations de « dominance ». En France, nous avons tendance à penser à cette dominance uniquement en termes d'inégalité économique, ce qui ne peut être négligé ici. Pourtant, nous devons également penser à la dominance comme un phénomène qui peut affecter les « égaux », appartenant à la même classe sociale : le petit, le grand, le costaud, le grinçet, le différent ; ce qui n'est pas l'apanage de l'éducation. La géographie de la violence scolaire ne peut être réduite à certaines zones urbaines, car la violence scolaire constitue une oppression conformiste qui, partout, exprime un rejet de la diversité.

Notes de fin

- 96 Ce qui ne veut pas dire que les cours d'affirmation de la personnalité adressés aux victimes et que le renforcement de la capacité à dire « non » ne sont d'aucune utilité.
- 97 Debarbieux, É (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.
- 98 Garcia, S, Poupeau, F (octobre 2000). « L'enseignement pris en otage. Violences à l'école, violence de l'école », *Le Monde diplomatique*, p. 4 à 5.
- 99 En raison de son lien étroit avec le processus décrit ci-dessous, l'auteur de ces lignes souhaite que ses propos ne soient pas considérés comme une manifestation narcissique. Il va sans dire qu'une longue altercation a déjà eu des retombées, même limitées.
- 100 Cette recherche a été menée à la suite d'une invitation officielle à présenter une demande de financement, permettant le financement d'une douzaine d'équipes travaillant sur le problème plus large de la violence dans les établissements scolaires. Dans Charlot, B, Émin, JC (dir.) (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris, Armand Colin.
- 101 ESF, (1999).
- 102 Peignard, E, Roussier-Fusco, E, Van Zanten, A (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. Dans *Revue Française de Pédagogie* 123, p. 123 à 151
- 103 Debarbieux É, Blaya C (2001). *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF (trad. anglaise Elsevier, Paris, 2001, et portugaise, UNESCO, Brésil, 2003).
- 104 Smith, PK dans Debarbieux, É, Blaya, C (2001). *Op. cit.*
- 105 Gottfredson, DC (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, University Press.
- 106 Carra, C et Sicot, F (1996). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. Dans Charlot, B et Émin, JC (dir.). *Violences à l'école : État des savoirs*. Paris, Armand Colin.
- 107 Skiba, RJ, Arredondo, M et Williams, NT (2014). More than a metaphor? The contribution of exclusionary discipline to a School-to-Prison Pipeline. *Equity and Excellence in Education* 47, p. 546 à 564.
- 108 Debarbieux, É (2010). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF, France.
- 109 Gottfredson, DC (2001). *Op. cit.*
- 110 Debarbieux, É (2010). *Op. cit.*
- 111 Directive de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale (2012). « Les actes de violences recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012 », Note d'information téléchargeable sur : www.education.fr
- 112 Smith, PK et Sharp, S (dir) (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres, Routledge.
- 113 Debarbieux, É (2011). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école. *Rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris, Ministère de l'éducation nationale. En ligne : www.education.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html
- 114 Smith, PK et Sharp, S (dir) (1994). *Op. cit.* ; DeRosier, ME, Kupersmidt, JB et Patterson, CJ, (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), p. 1799 à 1813.
- 115 Olweus, D (1993). *Bullying in schools: what we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- 116 Vossekuil, B, Fein, R, Reddy, M, Borum, R et Modzeleski, W (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC, Services secrets des États-Unis et Département de l'éducation des États-Unis.
- 117 Le contenu de la lettre ouverte de janvier 2011 peut être téléchargé à l'adresse suivante : http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a172.pdf.
- 118 <http://www.nonaharcelement.education.gouv.fr/> Le site présente toutes les actions « officielles » parmi lesquelles se trouvent, entre autres, les mesures visant à lutter contre le harcèlement ; toutefois, les élèves et le personnel des établissements scolaires, des ONG, les spécialistes et les parents restent, et resteront, les acteurs les plus importants de la lutte contre le harcèlement.
- 119 Clarification : J'ai démissionné de mes fonctions en septembre 2015 afin d'entreprendre des programmes d'actions dans 30 zones défavorisées en France. La délégation ministérielle existe encore.



Après avoir échappé au travail des enfants et au mariage, une jeune fille de 15 ans pose avec une amie (Inde).

© UNICEF/UNI88839/Macfarlane

6. Pauvreté et inégalité : données multipays sur les facteurs structurels du harcèlement

M^{me} Kirrily Pells, M^{me} María José Ogando Portela et M^{me} Patricia Espinoza

Introduction

L'essentiel de la recherche sur le harcèlement par les pairs porte sur les caractéristiques psychologiques individuelles ou sur le bien-être psychosocial, et vise à déterminer à la fois les indicateurs permettant d'identifier les victimes et les effets du harcèlement sur les enfants. En revanche, la manière dont les facteurs structurels, comme la pauvreté et les inégalités, façonnent les contextes dans lesquels les enfants interagissent et les lieux où survient le harcèlement n'ont jusqu'ici bénéficié que de peu d'attention¹²⁰. Le présent article reprend des données de l'étude Young Lives¹²¹, une étude longitudinale de la pauvreté infantile en Éthiopie, en Inde (dans les États d'Andhra Pradesh et de Telangana), au Pérou et au Viet Nam dans le but d'examiner la façon dont les expériences de harcèlement chez les enfants se produisent dans le contexte d'inégalités économiques et sociales largement répandues, telles que la pauvreté et les normes liées au genre. Nous abordons deux questions. Quels sont les enfants qui, à l'âge de 15 ans, sont le plus victimes de harcèlement, et sous quelle forme ? Pourquoi certains groupes d'enfants sont-ils la cible de harcèlement ?

Harcèlement par les pairs : les facteurs structurels

Le harcèlement se définit généralement comme l'abus systématique de pouvoir qui implique la répétition d'actes négatifs dans le but de causer du tort ou de l'inconfort à la victime, et qui s'inscrit dans la durée¹²². Nous adoptons cette définition du harcèlement, car elle insiste sur les inégalités de pouvoir, plutôt que d'attribuer une agressivité pathologique aux enfants et aux jeunes¹²³. Différents groupes d'enfants peuvent faire face à différents types de harcèlement en fonction, par exemple, de leur âge et de leur sexe¹²⁴. Il existe plusieurs formes de harcèlement, comme les attaques directes, *physiques* (coups ou attaques, par exemple) ou *verbales* (injures, mauvaises plaisanteries, menaces verbales, etc.) ou les actions *indirectes*¹²⁵ visant à porter atteinte aux relations sociales, à l'estime de soi ou au statut social, par exemple en faisant circuler des rumeurs ou en excluant les autres¹²⁶. L'atteinte aux biens, comme le vandalisme ou le vol d'objets personnels est aussi parfois présentée comme un autre type de harcèlement¹²⁷. Dans le présent article, nous nous intéressons à ces quatre types distincts de harcèlement.

Les recherches dont nous disposons actuellement se penchent davantage sur les facteurs individuels et interpersonnels susceptibles d'être des signes avant-coureurs du harcèlement, plutôt que sur la relation dynamique entre les déterminants structurels et les modes d'interaction des pairs. Les déterminants structurels sont les facteurs qui découlent de l'organisation des sociétés (et des institutions, telles que les établissements scolaires) sur les plans politique, économique et social, ce qui crée des inégalités de pouvoir, de richesse, de statut et d'accès aux ressources et à l'information¹²⁸. Les inégalités de revenu, de niveau d'éducation, ou les normes liées au genre, la sexualité et l'appartenance ethnique façonnent en partie les environnements scolaire et communautaire de même que les relations interpersonnelles et, combinées à certaines caractéristiques individuelles, elles peuvent rendre certains enfants plus vulnérables au harcèlement que d'autres. Les enfants peuvent être victimes de harcèlement parce qu'ils sont pauvres ou défavorisés, parce qu'ils sont étiquetés comme étant différents des autres enfants, ou parce qu'ils appartiennent à un groupe social stigmatisé. Les données mettant en rapport le harcèlement et la pauvreté sont toutefois contradictoires. Certaines études montrent que les enfants issus de ménages pauvres ne sont pas plus exposés au risque de harcèlement¹²⁹, tandis que d'autres révèlent que l'exposition au risque de harcèlement à l'école est plus forte pour les enfants issus de familles pauvres, dont les parents ont un niveau d'éducation faible, ainsi que pour les enfants d'immigrés¹³⁰.

Les inégalités structurelles peuvent contribuer au harcèlement parce qu'elles créent des environnements de vie stressants, caractérisés par un manque de cohésion sociale, qui entraînent des niveaux généraux de harcèlement plus élevés. Dans ce domaine, plusieurs autres études ont établi qu'un des facteurs prédictifs du harcèlement était lié aux inégalités de revenu bien plus qu'au statut socioéconomique individuel¹³¹. Ainsi, de plus grandes inégalités de revenu sont associées à un plus grand risque de harcèlement chez les garçons et filles âgés de 11 ans dans 37 pays¹³². Le pourcentage d'enfants qui déclarent avoir harcelé d'autres enfants était de quatre à cinq fois plus élevé dans les pays où les revenus sont fortement inégaux.

Dans les milieux défavorisés, en particulier dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, où les systèmes éducatifs ont connu une expansion rapide et où la surcharge des

classes et le manque de supervision des élèves par les enseignants sont courants, ces pressions peuvent contribuer à favoriser le harcèlement¹³³. En outre, les modes d'organisation des établissements scolaires et les normes et valeurs promues, notamment à travers les pratiques disciplinaires, peuvent entraîner des niveaux accrus de harcèlement. Par exemple, une étude sur la violence scolaire au Zimbabwe, au Malawi et au Ghana a souligné que la violence sexiste se produit dans un contexte où le recours aux châtiments corporels et aux brimades est très courant¹³⁴. Les actions des enseignants peuvent donc façonner les comportements et les réactions des enfants, et renforcer les normes liées au genre. De même, il est clairement établi que, parfois, les enseignants insultent, ridiculisent et humilient des enfants, ou qu'ils incitent des élèves à harceler leurs camarades¹³⁵.

La recherche sur le harcèlement provient principalement des pays à revenu élevé. On en sait beaucoup moins sur les indicateurs associés au harcèlement dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Les études sont entravées aussi bien par la rareté des données que par l'absence de données comparables dans différents contextes¹³⁶. En utilisant les données de l'étude Young Lives, nous sommes en mesure de dresser un premier tableau des indicateurs de harcèlement des enfants dans quatre pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. De même, une étude qualitative nous permet d'explorer le contexte social dans lequel se produit le harcèlement.

Young Lives

Young Lives est une étude longitudinale de deux cohortes portant sur la pauvreté infantile, qui suit près de 12 000 enfants en Éthiopie, en Inde (Andhra Pradesh et Telangana), au Pérou et au Viet Nam depuis 2002. Par le biais d'une procédure d'échantillonnage, des enfants de l'âge requis et leurs foyers ont été choisis au hasard dans 20 sites sélectionnés¹³⁷.

Quels sont les enfants qui, à l'âge de 15 ans, sont le plus victimes de harcèlement, et sous quelle forme ?

Dans trois des pays étudiés, le harcèlement indirect est le type de harcèlement le plus courant (voir Tableau 1), tandis que le harcèlement physique est le type le moins courant dans tous les pays. Le harcèlement verbal est également courant et, en Inde et au Pérou, les niveaux d'atteintes aux biens sont comparables à ceux du harcèlement verbal et indirect. Cela met en évidence, non seulement la prévalence du harcèlement dans les quatre pays, mais aussi l'importance de ne pas se limiter au harcèlement physique lorsque l'on examine les formes émotionnelles et psychologiques de harcèlement¹³⁸.

Les sections suivantes examinent les catégories d'enfants les plus susceptibles d'être victimes des différents types de

Tableau 1.
Prévalence des actes de harcèlement, vécus deux fois ou plus au cours de l'année dernière par les enfants âgés de 15 ans (en pourcentage)

Type de harcèlement	Éthiopie	Inde	Pérou	Viet Nam
Enfants victimes de harcèlement physique	5,4	22,4	8,2	7,0
Coups de poing, coups de pied ou attaque	4,9	17,5	4,0	5,3
Autre blessure physique	1,5	12,2	6,6	3,9
Enfants victimes de harcèlement verbal	14,2	26,5	33,8	20,3
Insulte ou profération de jurons	7,7	16,9	28,5	7,2
Moqueries pour quelque raison que ce soit	9,4	14,5	14,5	17,7
Enfants victimes de harcèlement indirect	15,0	28,1	31,9	27,4
Tentative de monter les amis de l'enfant contre lui	9,6	15,5	17,2	8,9
Malaise de l'enfant provoqué en le regardant dans les yeux pendant longtemps	5,9	9,0	15,1	21,0
Refus de parler à l'enfant ou incitation d'autres enfants à ne pas lui parler	5,8	14,9	14,8	5,0
Enfants victimes d'atteintes aux biens	10,5	27,2	31,9	9,0
Tentative de détruire ou d'endommager quelque chose appartenant à l'enfant	2,5	12,3	11,3	5,1
Tentative de s'emparer d'un bien, ou vol	9,8	22,1	28,7	6,1
Observations	971	958	614	958

harcèlement, en étudiant les liens entre le harcèlement et un éventail de caractéristiques relatives à l'enfant et à son foyer. Nous nous intéressons aux tendances dominantes¹³⁹.

Harcèlement et genre

Les garçons sont largement plus susceptibles que les filles d'être victimes de harcèlement physique en Éthiopie, en Inde et au Viet Nam. En Inde, 26 % des garçons ont révélé avoir été victimes de harcèlement physique, contre 19 % des filles. Les garçons signalent également des niveaux de harcèlement verbal plus élevés en Éthiopie et en Inde. Dans chaque cas, les filles sont deux fois moins nombreuses à signaler avoir été victimes de harcèlement verbal que les garçons. En revanche, les filles sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement indirect en Inde et au Pérou. Ces tendances générales rejoignent les résultats d'études menées dans les pays à revenu élevé qui ont révélé que, même si les garçons sont davantage victimes de harcèlement verbal et physique, les filles sont plus exposées au risque de harcèlement indirect¹⁴⁰.

Harcèlement et caractéristiques physiques de l'enfant

On établit souvent une corrélation entre les caractéristiques physiques de l'enfant et le harcèlement¹⁴¹. Bien que l'essentiel de la littérature porte sur l'obésité et le surpoids comme indicateurs de harcèlement, ces facteurs ne présentent pas de nettes différences dans la prévalence du harcèlement dans aucun des quatre pays couverts par l'étude Young Lives. En revanche, en Inde, la minceur (un poids faible par rapport à l'âge) est associée à un plus grand risque de harcèlement physique ou verbal (33 % des enfants ayant un faible rapport poids/âge ont déclaré être victimes de harcèlement physique, contre 19 % de leurs pairs). En outre, le retard de croissance (soit un faible rapport taille/âge) constitue, en Inde et au Pérou, un facteur de risque de harcèlement physique, mais n'entraîne pas d'autres formes de harcèlement.

Harcèlement et scolarisation

La plupart des études portant sur le harcèlement ont été menées dans un cadre scolaire et, par conséquent, n'incluent pas les enfants non scolarisés dans leurs analyses. Toutefois, il se dégage des données qualitatives un écart considérable dans la manifestation du harcèlement entre les enfants scolarisés et les enfants non scolarisés. Nous avons examiné les différences dans la manifestation du harcèlement entre ces deux groupes et observé qu'en général, les enfants non scolarisés signalent des niveaux de harcèlement plus élevés, quoique les différences ne soient pas souvent significatives. Les données les plus probantes viennent du Viet Nam, où les enfants non scolarisés sont largement plus susceptibles d'être victimes des quatre types de harcèlement. En outre, en Éthiopie et en Inde, les enfants non scolarisés tendent beaucoup plus à être victimes des moqueries de leurs pairs. Les enfants non scolarisés sont également beaucoup plus susceptibles de déclarer avoir été victimes de harcèlement physique en

Éthiopie et de harcèlement verbal en Inde. Ces nouveaux résultats mettent en évidence l'importance de la recherche sur le harcèlement comme un phénomène qui ne se produit pas exclusivement dans les établissements scolaires.

Harcèlement et situation économique

Les enfants pauvres sont beaucoup plus susceptibles d'être victimes des quatre types de harcèlement en Inde et de certains types de harcèlement au Viet Nam (harcèlement physique et atteinte aux biens)¹⁴². En Inde, le risque d'être harcelé physiquement était 12 % supérieur pour les enfants les plus pauvres et celui d'être des victimes de harcèlement verbal était 19 % supérieur aux risques courus par les enfants les moins pauvres.

En revanche, en Éthiopie, où les résultats sont significatifs, on note que les enfants les plus pauvres ont signalé moins de harcèlement que les enfants les moins pauvres. Par exemple, le taux d'enfants pauvres rapportant un harcèlement verbal était 10 % moindre. Ce diagnostic peut être vrai, étant donné que la recherche documentaire révèle des éléments contradictoires sur la relation entre pauvreté et harcèlement. Toutefois, nous restons prudents dans la mesure où le nombre d'enfants qui rapportent des cas de harcèlement en Éthiopie est bien inférieur et, par conséquent, il est fort probable qu'il existe dans les données des cas qui ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population. Utiliser un questionnaire autoadministré dans des contextes de faible niveau d'éducation pose problème et explique sans doute la petite taille de l'échantillon. En outre, dans les entretiens qualitatifs décrits ci-dessous, les liens entre la pauvreté et le harcèlement constituent un thème récurrent.

Résumé

Les indicateurs de harcèlement sont variés et diffèrent souvent d'un pays et d'un contexte à l'autre¹⁴³. Les données de l'étude Young Lives suggèrent que les garçons sont plus exposés au risque de harcèlement physique et verbal, tandis que les filles sont plus susceptibles d'être victimes du harcèlement indirect. Les enfants les plus pauvres sont toujours plus susceptibles d'être harcelés en Inde et subissent certains types de harcèlement au Viet Nam. Les enfants non scolarisés sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement verbal (Éthiopie, Inde et Viet Nam), physique (Éthiopie et Viet Nam), et d'autres types de harcèlement indirect (Inde et Viet Nam).

Pourquoi certains groupes d'enfants sont-ils la cible de harcèlement ?

S'agissant de notre deuxième question, l'utilisation de données qualitatives nous permet d'examiner comment les ex-

périences de harcèlement des enfants sont façonnées par le contexte dans lequel les enfants grandissent, par les inégalités en matière de pauvreté, d'appartenance ethnique, d'appartenance à une caste, et par les normes liées au genre.

Pauvreté, statut et marqueurs de différence

En Éthiopie et en Inde particulièrement, la pauvreté est largement évoquée comme un facteur majeur du harcèlement dans les témoignages des enfants. Les enfants ont décrit un harcèlement verbal qui faisait directement référence à leur situation de pauvreté, que ce soit par des injures et des insultes, comme « enfant de pauvres », ou par des moqueries sur la mauvaise qualité de leurs vêtements ou sur le fait qu'ils n'ont pas de chaussures. En Éthiopie, les vêtements servent d'indicateur évident de la situation économique des enfants et leur attirent des insultes, au point où les enfants préfèrent manquer l'école plutôt que d'être harcelés. Par exemple, Kebenga, âgé de 12 ans¹⁴⁴, originaire de la région rurale d'Oromia en Éthiopie, a rapporté avoir manqué trois jours d'école après avoir été insulté par ses camarades, car il n'avait pas d'autres chaussures à porter :

Je suis allé à l'école pieds nus, car mes chaussures étaient cassées. Les autres élèves se sont moqués de moi, et certains d'entre eux m'ont insulté de « pauvre ». C'était l'année dernière. J'ai informé mes parents du problème auquel j'étais confronté, et ils m'ont acheté de nouvelles chaussures le lendemain.

En contrepartie, les enfants se souviennent du moment où ils ont reçu de nouveaux vêtements comme l'un des événements les plus heureux de leur vie, parce que cela leur rendait leur dignité et leur sécurité tout en les protégeant des insultes de leurs camarades. La pauvreté contribue aussi au harcèlement des enfants par leurs pairs de façon indirecte. Ainsi, les enfants ont expliqué qu'ils étaient exclus de certaines activités sociales, parce qu'ils devaient prendre soin des membres de la famille ou commencer à travailler.

Les enfants issus de minorités ethniques ou de castes défavorisées au sein de communautés mixtes témoignent d'une dynamique semblable : ceux qui sont étiquetés comme différents sont harcelés, souvent par des injures, une exclusion sociale ou un manque de respect. C'est le cas de Y Thinh, originaire de la minorité ethnique Cham H'roi au Viet Nam. À la fin de sa septième année d'étude, l'adolescent alors âgé de 16 ans s'est beaucoup battu avec d'autres enfants qui le harcelaient à cause de son origine ethnique. Y Thinh a rapporté qu'un autre garçon s'était moqué de lui parce qu'il appartenait à un autre groupe ethnique, avant que celui-ci ne lui donne un coup de poing. Il ne supportait plus d'être victime de harcèlement et a ajouté, « Je ne parvenais pas à apprendre mes leçons ; alors j'en ai eu marre d'aller à l'école ». Il a quitté l'école et est allé travailler dans la ferme familiale.

Les interactions des enfants, y compris le harcèlement entre camarades, ne se produisent donc pas ex nihilo, mais peuvent être façonnées par des inégalités plus larges qui favorisent la discrimination de certains groupes. Tous les facteurs contribuant au harcèlement ne sont pas nécessairement structurels. Toutefois, ils ont pour dénominateur commun une tendance à percevoir négativement la différence, qui prend des formes spécifiques en fonction de ce qui est « différent » selon le contexte.

Contextes sociaux et institutionnels

Les témoignages des enfants soulèvent également des questions quant aux contextes sociaux et institutionnels qui favorisent le harcèlement, et aux normes sociales, qui à la fois façonnent le harcèlement et sont renforcées par celui-ci. Dans l'analyse qualitative qui suit, nous verrons comment le harcèlement par les pairs peut être le reflet de la violence dans un sens plus large, notamment de pratiques disciplinaires sévères des enseignants et des parents. Le harcèlement reproduit les hiérarchies du pouvoir et renforce la conformité à des normes sociales ou liées au genre. Ceci est illustré par les trois exemples suivants.

Pratiques disciplinaires et environnements violents

Dans les quatre pays étudiés, beaucoup d'enfants ont indiqué avoir été frappés par leurs parents et leurs enseignants au cours des entretiens qualitatifs. Ils ont également signalé des cas de harcèlement par leurs camarades, ce qui fait d'eux des victimes de multiples formes de violence dans des lieux divers. À l'école, le harcèlement s'inscrit souvent dans un contexte de violence plus vaste, dans lequel les pratiques disciplinaires sévères, telles que les châtiments corporels, servent à normaliser la violence. Les châtiments corporels sont également utilisés pour renforcer les normes liées au genre, et affectent de façon disproportionnée différents groupes d'enfants, en particulier les élèves les plus pauvres et les enfants issus de groupes défavorisés¹⁴⁵.

Il existe une corrélation entre le recours aux châtiments corporels par les enseignants et les comportements violents entre pairs, dans la mesure où les enfants peuvent s'appuyer sur des stratégies similaires dans leurs interactions avec leurs camarades. Au Pérou, les adolescents ont justifié le recours à la violence physique contre leurs pairs avec le même argument que celui utilisé par les enseignants qui infligent des châtiments corporels ; à savoir : ils voulaient donner une leçon à la victime et provoquer en elle un changement de comportement¹⁴⁶. Les garçons ont identifié des comportements « négatifs », tels que le signalement par d'autres garçons aux enseignants, comme un comportement féminin qui mérite d'être battu en guise de punition. De cette manière, les relations entre pairs finissent par reproduire le système autoritaire et patriarcal de l'école, où les relations de pouvoir sont étroitement associées au com-

mandement par la force physique¹⁴⁷. À l'inverse, les filles sont censées se conformer aux normes liées à leur genre en matière de gentillesse et de sagesse. Étant davantage susceptibles d'être punies si elles transgressent ces normes, elles adoptent des méthodes indirectes pour harceler les autres.

Normes sociales et enfants non scolarisés

Les relations entre les enfants scolarisés et les enfants non scolarisés sont le reflet de normes sociales omniprésentes. Ce thème est apparu plus clairement en Éthiopie et en Inde où il existe une rhétorique prédominante sur le type d'enfant considéré comme étant un « bon enfant » ; c'est-à-dire un enfant très studieux, propre, soigné et sage. Les enfants qui ne peuvent pas aller à l'école, que ce soit en raison de la pauvreté, de la nécessité de travailler pour subvenir aux besoins du foyer ou parce qu'ils ont été isolés de l'environnement scolaire, ne sont pas en mesure de se conformer à ces normes. Les enfants non scolarisés sont très stigmatisés. En outre, les enseignants tout comme les éducateurs mettent en garde contre le risque de voir les enfants scolarisés corrompus par leurs pairs non scolarisés. Kebenga (12 ans, originaire d'Oromia en Éthiopie) explique :

Mes parents me conseillent de ne pas fréquenter d'enfants non scolarisés. Ils me conseillent d'avoir des amis qui vont à l'école. Ils estiment que ceux qui ne vont pas à l'école peuvent nuire à mon comportement. C'est pour ça que j'ai arrêté de voir mes amis qui ne vont pas à l'école.

Les éducateurs et les enseignants décrivent les enfants non scolarisés comme étant indisciplinés. En Inde, par exemple, les enfants ont raconté comment les enseignants battent les enfants qui sont « sales » ou ceux qui ne vont pas régulièrement à l'école. Les enfants ont adopté un discours similaire et souhaitent eux aussi battre les enfants non scolarisés.

Par conséquent, on déplore une ligne de fracture entre les enfants scolarisés et ceux qui ne le sont pas. Ceci se traduit des deux côtés par ce que nous considérons être des comportements liés au harcèlement. Nous avons vu dans les résultats de l'étude que, en Éthiopie, en Inde et au Viet Nam, les enfants non scolarisés étaient plus exposés au risque d'être victime d'au moins un type de harcèlement. Ainsi, Mikitu, âgée de 12 ans et habitant l'Oromia rural en Éthiopie, décrit la crainte et l'incompréhension mutuelle entre les enfants scolarisés et les enfants qui ne vont pas à l'école : « Ceux qui sont scolarisés se comportent mieux que ceux qui ne vont pas à l'école. Ceux qui ne vont pas à l'école se battent entre eux. Ils ne sont pas disciplinés ». Ces deux groupes d'enfants semblent constituer deux camps, qui parfois se craignent, se moquent l'un de l'autre et même se harcèlent mutuellement. Les enfants non scolarisés ont déclaré ne pas être aimés des enfants scolarisés ; ces derniers ne jouent pas avec eux et ne les traitent pas avec respect. Dans certains cas, cela a conduit

à des représailles par les enfants non scolarisés, par exemple des menaces verbales ou physiques ou le harcèlement de leurs pairs, y compris sur le chemin de l'école.

Normes liées au genre et harcèlement

Bien que des données probantes issues de l'étude aient souligné une plus grande vulnérabilité générale des garçons au harcèlement verbal et physique, les filles sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement indirect. Dans les entretiens qualitatifs, il s'est dégagé une image plus subtile de certaines formes de harcèlement vécues par les filles, qui reflétaient des normes liées au genre inégales et qui se confondaient avec la violence sexiste, englobant à la fois le harcèlement et l'intimidation à caractère sexuel ou fondé sur les normes et stéréotypes liés au genre. En Éthiopie et en Inde, les adolescentes sont victimes de harcèlement sur le chemin de l'école. Harika, 14 ans, a fait part des difficultés rencontrées par les filles sur le chemin de l'école dans la région rurale de l'Andhra Pradesh et a confié qu'elles avaient peur d'être intimidées et harcelées par des garçons. Cette situation a conduit certaines filles à abandonner l'école et a causé des difficultés d'apprentissage chez d'autres. Elle explique :

Auparavant, nous avions l'habitude de rester à l'école [pour faire nos devoirs], mais aujourd'hui personne ne reste après les classes... nous avons toutes décidé en dixième année d'études de retourner rapidement à la maison. [...] Des garçons plus âgés avaient l'habitude de venir s'asseoir là, près de l'école... D'autres garçons venaient à l'école, les filles ne viennent plus maintenant.

Le harcèlement à caractère sexiste se produit également au sein des établissements scolaires, et nuit même à l'apprentissage des filles. En Éthiopie et dans l'État indien de l'Andhra Pradesh, les filles ont expliqué qu'elles redoutent d'utiliser les sanitaires à l'école, car ceux-ci sont souvent mixtes, et renforcent le sentiment d'insécurité des filles, inquiètes du risque d'intimidation et de harcèlement de la part des garçons.

Résumé

En résumé, selon l'étude, les enfants ont rapporté avoir été harcelés en raison de facteurs qui faisaient d'eux des personnes différentes, comme des vêtements de mauvaise qualité, l'appartenance à une minorité ethnique ou des caractéristiques physiques considérées comme s'écartant de la norme. En outre, l'analyse qualitative montre comment les expériences de harcèlement vécues par les enfants sont souvent le reflet d'un désavantage, de la stigmatisation et de la discrimination au sein de la société à l'égard de certains groupes. Ainsi, les interactions entre les enfants reproduisent et renforcent la dynamique de pouvoir présente dans la société, ainsi que les normes sociales liées à la position privilégiée de

certains groupes par rapport à d'autres au sein de la société¹⁴⁸. Cette situation pourrait se traduire par une aggravation du désavantage déjà existant. C'est le cas lorsque les enfants manquent ou abandonnent l'école, ou encore lorsqu'ils vivent dans la peur d'être harcelés.

Conclusions

Dans cet article, nous avons procédé à une analyse exploratoire des indicateurs de harcèlement à l'adolescence dans quatre pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. En conclusion, nous examinons comment notre analyse contribue à l'élaboration d'une nouvelle base de données sur le harcèlement dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, et déterminons les implications pour la recherche et la politique.

Tout d'abord, le rôle de la pauvreté et de l'inégalité dans la pratique du harcèlement ont été relativement sous-explorés. En outre, les recherches documentaires ont révélé que les rares données obtenues par les études menées dans ce domaine ne sont pas concluantes. Les données de l'étude Young Lives révèlent que les enfants qui sont plus pauvres sont toujours plus susceptibles d'être harcelés en Inde et connaissent certains types de harcèlement au Viet Nam. Dans les entretiens qualitatifs, en particulier en Éthiopie et en Inde, les enfants décrivent les multiples façons dont la pauvreté les différencie de leurs pairs, que ce soit parce qu'ils manquent de vêtements, ou de manière plus indirecte, parce qu'ils doivent travailler et se retrouvent alors exclus des activités sociales par leurs camarades.

Les handicaps structurels tels que la pauvreté ou le déséquilibre des rapports de force qui sous-tendent les normes discriminatoires établies peuvent par conséquent exposer différents groupes d'enfants au risque de harcèlement. Toutefois, la forme de ces marqueurs de différence varie souvent selon le contexte. On déplore ainsi le manque de capacité des institutions et des services, ainsi que la pression exercée sur les enfants. Certains enfants ne vont pas à l'école par peur d'être harcelés par leurs camarades et punis par les enseignants, parce qu'ils n'ont pas de fourniture scolaire ou à cause de la stigmatisation associée à la pauvreté ou à d'autres groupes socialement défavorisés. En général, la recherche sur le harcèlement par les pairs s'est intéressée particulièrement au harcèlement en milieu scolaire. Pourtant, nous constatons que les enfants non scolarisés sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement verbal en Éthiopie, en Inde et au Viet Nam, de harcèlement physique en Éthiopie et au Viet Nam, et de harcèlement indirect en Inde et au Viet Nam. Dans le contexte des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, où un grand nombre d'adolescents ne sont plus scolarisés, il importe de parvenir à une meilleure compréhension de la façon dont les formes institutionnelles et interpersonnelles d'exclusion se croisent afin de pouvoir élaborer des politiques et des programmes visant à atteindre tous les enfants, surtout les enfants non scolarisés.

Deuxièmement, les expériences de harcèlement vécues par les enfants dépendent également de l'âge et du sexe. Nous avons pu constater que les garçons et les filles sont souvent confrontés à des types de harcèlement différents. Tandis que les garçons sont plus exposés au risque de harcèlement physique et verbal, les filles sont plus susceptibles d'être harcelées par « des moyens indirects dissimulés ». Ce constat correspond aux tendances générales observées dans les études précédentes. Les types de harcèlement vécus peuvent également varier en fonction de l'âge. Par exemple, à l'adolescence, les filles rapportent davantage de harcèlement de la part de garçons, lequel est façonné par des inégalités considérables entre les sexes.

Troisièmement, cela souligne l'importance d'approcher le harcèlement à l'aide d'une méthodologie mixte, réunissant les données de l'étude obtenues par la recherche qualitative afin d'explorer les formes de harcèlement les plus subtiles, les moins facilement mesurables ou observables, et de déterminer comment les marqueurs de différence se traduisent dans différents contextes. Cela est particulièrement important dans la compréhension des formes de violence psychologique, telles que le harcèlement verbal ou indirect, qui peut prendre différentes formes selon les contextes.

Les écoles constituent un lieu privilégié pour enseigner les valeurs de tolérance et de diversité¹⁴⁹. Pour ce faire, il importe de lutter contre les cultures de violence à l'école (ainsi qu'au sein des communautés et à domicile), dont le harcèlement est à la fois une cause et une conséquence. En particulier, il importe de lutter contre les cultures institutionnelles qui autorisent les châtiments corporels et d'autres formes de discipline sévère, et qui dissuadent les enfants de demander de l'aide. Cependant, nos résultats démontrent que tous les enfants, qu'ils soient scolarisés ou non, peuvent être victimes de harcèlement, et qu'il existe des liens entre ce qui se passe à la maison, au sein de la communauté et dans les écoles.

Enfin, les efforts de lutte contre le harcèlement par les pairs accusent souvent du retard par rapport à ceux visant à éliminer d'autres formes de violence qui touchent les enfants. Néanmoins, ces efforts occupent une place de plus en plus importante dans l'agenda politique international, comme le montre la résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur la protection des enfants contre le harcèlement¹⁵⁰. La résolution des Nations Unies et les objectifs mondiaux, qui comprennent des cibles et indicateurs pour la protection des enfants à l'encontre de la violence, les abus et l'exploitation permettront de susciter un plus grand intérêt, à l'échelle internationale et nationale, envers la violence à l'encontre des enfants d'une manière plus générale, et envers les modalités particulières du harcèlement, y compris une meilleure collecte de données et l'augmentation de l'allocation des ressources pour la prévention de la violence.

Notes de fin

- ¹²⁰ Elgar, FJ, Craig, W, Boyce, W, Morgan, A, et Vella-Zarb, R (2009). Income Inequality and School Bullying: Multilevel Study of Adolescents in 37 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), p. 351 à 359 ; Hong, JS et Espelage, DL (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), p. 311 à 322 ; Horton, P (2016). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), p 204 à 214.
- ¹²¹ L'étude Young Lives est financée par les ressources ordinaires de 2001 à 2017 de l'aide du Ministère du développement international du Royaume-Uni et financée conjointement par le Ministère néerlandais des affaires étrangères de 2010 à 2014, et par Irish Aid de 2014 à 2015. Ce chapitre reprend le texte et les conclusions de l'article suivant : Pells, K, Ogando Portela, MJ, Espinoza Revollo, P (2016). *Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adults' outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Document d'analyse Innocenti no. IDP_2016_03, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence. L'article a été financé par le Center de recherche Innocenti de l'UNICEF dans le cadre de l'étude multipays sur les facteurs de la violence touchant les enfants.
- ¹²² Rigby, K (2002). *New perspectives on bullying*. Londres et Philadelphie, Jessica Kingsley.
- ¹²³ Horton, P (2016). *Op. cit.*
- ¹²⁴ Carbone-Lopez, K, Esbensen, F-A, Brick, BT (2010). *Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying*. *Youth Violence and Juvenile Justice* 8(4). p. 332 à 350.
- ¹²⁵ Le harcèlement indirect est parfois dénommé harcèlement social ou relationnel.
- ¹²⁶ Björkqvist, KL, Lagerspetz, KMJ et Kaukiainen, A (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour* 18(2), p. 117 à 127 ; Smith, PK (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9(3), p 98 à 103.
- ¹²⁷ Mynard, H et Joseph, S (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior* 26(2), p 169 à 178 ; Ponzio, M (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modelling* 35(6), p 1057 à 1078.
- ¹²⁸ Viner, RM, Ozer, EM, Denny, S, Marmot, M, Resnick, M, Fatusi, A, et Currie, C (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet* 379(9826), p 1641 à 165.
- ¹²⁹ Brown, S et Taylor, K (2008). Bullying, Education and Earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review* 27(4), p 387 à 401.
- ¹³⁰ Ponzio, M (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modelling* 35(6), p 1057 à 1078.
- ¹³¹ Hong, JS et Espelage, DL (2012). *Op. cit.*
- ¹³² Elgar *et al.*, (2009). *Op. cit.*
- ¹³³ Plan International (2008). *Learn without fear: The global campaign to end violence in schools*. Woking, Plan International.
- ¹³⁴ Leach, F (2003). Learning to be Violent: The Role of the School in Developing Adolescent Gendered Behaviour. *A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), p 385 à 400.
- ¹³⁵ Pinheiro, PS (2006). *Rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants, Étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*. New York, Organisation des Nations Unies ; Horton, P (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children and Society*, 25(4), p 268 à 277 ; Bhatla, N, Achyut, P, Khan, N et Walia, S (2014). *Les écoles sont-elles des espaces sûrs et qui garantissent l'égalité des sexes ? Résultats d'une étude de référence sur la violence sexiste à l'école dans cinq pays d'Asie*. Centre international de recherche sur les femmes et Plan International.
- ¹³⁶ Pinheiro, PS (2006). *Op. cit.* ; Plan International (2008). *Op. cit.* ; Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général sur la violence à l'encontre des enfants (2012). *Lutte contre la violence à l'école : Une perspective mondiale. Comblant le fossé entre les normes et la pratique*. New York, Organisation des Nations Unies ; UNESCO (2015). *La violence sexiste à l'école empêche la réalisation d'une éducation de qualité*. Document d'orientation 17. Paris, UNESCO.
- ¹³⁷ Pour des informations détaillées sur la conception et les méthodes de l'étude Young Lives, reportez-vous au site <http://www.younglives.org.uk> (en anglais).
- ¹³⁸ UNESCO (2015). *Op. cit.*
- ¹³⁹ Des tableaux complets sont disponibles dans Pells, Ogando Portela et Espinoza, à paraître, *Op. cit.*
- ¹⁴⁰ Björkqvist, KL, Lagerspetz, KMJ et Kaukiainen, A. (1992). *Op. cit.* ; Rivers, I and Smith, PK (1994). Types de comportements harcelants et leurs corrélats. *Aggressive Behavior* 20(5), p 359 à 368
- ¹⁴¹ Janssen, CWM, Boyce, WF et Pickett, W (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics* 113(5), p 1187 à 1194.
- ¹⁴² La situation économique des enfants se mesure par la richesse des ménages, qui est un indicateur contenant trois éléments de même importance : la qualité des logements, la qualité de service et les biens de consommation durables.
- ¹⁴³ UNESCO (2015). *Op. cit.*
- ¹⁴⁴ Les noms ont été modifiés afin de protéger l'identité des enfants.
- ¹⁴⁵ Morrow, V et Singh, R (2014). *Corporal Punishment in Schools in Andhra Pradesh, India. Children's and Parents' Views*. Document de travail 123, Oxford, Young Lives ; Ogando Portela, MJ et Pells, K (2015). *Corporal Punishment in Schools: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Document d'analyse 2015-02. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- ¹⁴⁶ Rojas, V (2011). *'I'd rather be hit with a stick... Grades are sacred': Students' Perceptions of Discipline and Authority in a Public High School in Peru*. Document de travail 70. Oxford, Young Lives.
- ¹⁴⁷ *Ibid.*
- ¹⁴⁸ Pinheiro (2006). *Op. cit.* ; Bhatla (2014). *Op. cit.* ; UNESCO (2015). *Op. cit.*
- ¹⁴⁹ Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général (BRSG) sur la violence à l'encontre des enfants (2012). *Op. cit.* ; Assemblée générale des Nations Unies (2014). *Protéger les enfants contre le harcèlement*. Résolution A/RES/69/158, New York, Organisation des Nations Unies
- ¹⁵⁰ Assemblée générale des Nations Unies (2014). *Op. cit.*



Des élèves forment un cercle à l'extérieur d'une école primaire (Rwanda).

© UNICEF/UNI48305/Pirozzi

7. Promouvoir une éducation inclusive et équitable pour tous les apprenants dans un environnement préservé de la discrimination et de la violence : appel ministériel à l'action

M. Christophe Cornu et M. Yongfeng Liu

Introduction

Les 17 et 18 mai 2016, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a convoqué une réunion ministérielle internationale sur les réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre¹⁵¹.

Cette réunion a rassemblé 250 participants issus de 67 pays au total, dont des ministres de 15 pays et des représentants de gouvernement de 54 pays, et des représentants de la société civile, des agences et organismes des Nations Unies ainsi que d'autres organisations multilatérales. Le programme de cette réunion incluait le lancement du premier Rapport mondial sur la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre¹⁵², qui fait le point sur les données les plus récentes sur la nature, la prévalence et l'impact de la violence homophobe et transphobe en milieu scolaire à travers le monde, et sur les mesures qui sont prises aujourd'hui pour y faire face. Il offre également aux acteurs du secteur de l'éducation un cadre pour la planification et la mise en œuvre de réponses efficaces dans le contexte des efforts plus généraux visant à prévenir et combattre la violence à l'école. Au terme de la réunion, un groupe de pays a lancé un appel mi-

nistériel à l'action pour une éducation inclusive et équitable pour tous les apprenants dans un environnement préservé de la discrimination et de la violence, y compris la discrimination et la violence fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre (voir texte ci-dessous). D'autres pays se sont joints à l'appel ministériel à l'action depuis la réunion ministérielle, formant un total de 44 pays d'Afrique, d'Asie et du Pacifique, d'Europe, d'Amérique latine et d'Amérique du Nord (la liste complète des pays qui appuient l'appel ministériel à l'action est incluse au début du texte ci-dessous)¹⁵³.

C'est la première fois dans l'histoire de l'Organisation des Nations Unies que les gouvernements de nombreux pays sont convenus d'une déclaration politique dans laquelle ils s'engagent à « élaborer et à appliquer des réponses globales pour prévenir et traiter la discrimination et la violence dans tous les établissements d'enseignement ». Fait encore plus exceptionnel, l'appel ministériel à l'action fait explicitement mention de la discrimination et de la violence fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre. Il convient également de noter qu'il a été lancé par les gouvernements de pays aux contextes socioculturels très divers, y compris des pays où la mention de l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre dans les documents direc-

Qu'est-ce que la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre ?

La violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre en milieu scolaire est une forme de violence prenant pour cibles des élèves qui sont lesbiennes, gays, bisexuels et transsexuels (LGBT) ou qui sont perçus comme tel, ou dont l'expression de genre ne correspond pas aux normes binaires en matière de genre (masculin/féminin), par exemple les garçons perçus comme « efféminés » et les filles perçues comme « masculines ». La violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre est souvent dénommée violence homophobe et transphobe parce qu'elle a pour origine des sentiments de peur, de malaise, d'intolérance ou de haine à l'égard de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle des personnes prises pour cibles – lesbiennes, gays, et bisexuel(le)s (homophobie), et personnes transgenres (transphobie)¹⁵⁴.

La violence homophobe et transphobe en milieu scolaire est une forme de violence à l'école fondée sur le genre, puisqu'elle a manifestement son origine dans les normes et les stéréotypes existants en matière de genre.

La violence homophobe et transphobe peut se traduire par des violences physiques, des violences psychologiques, y compris des agressions verbales et des abus émotionnels, des violences sexuelles, y compris le viol, la contrainte et l'intimidation, et le harcèlement, y compris le harcèlement en ligne. Comme les autres formes de violence scolaire, la violence homophobe et transphobe en milieu scolaire peut se manifester en classe, dans la cour de récréation, les toilettes et les vestiaires, aux abords des établissements, sur les trajets entre l'école et le domicile, ainsi qu'en ligne.

tifs reste difficile pour des raisons culturelles, en particulier dans le domaine de l'éducation. Cela s'applique à la plupart des pays situés en Afrique subsaharienne, en Amérique centrale et en Europe de l'Est, même si certains ministres de ces régions ont quand même décidé de soutenir l'appel ministériel à l'action.

Contenu et objectifs de l'appel ministériel à l'action

Les gouvernements qui ont lancé l'appel ministériel à l'action reconnaissent que toute forme de discrimination et de violence en milieu scolaire, y compris le harcèlement, est un obstacle à la jouissance du droit à l'éducation. Ils reconnaissent également qu'il ne peut pas y avoir d'éducation de qualité inclusive et équitable pour tous si des apprenants subissent des discriminations ou des violences en raison de leur orientation sexuelle et de leur identité ou expression de genre réelle ou apparente. Par conséquent, cette forme de discrimination et de violence empêche la réalisation de l'objectif de développement durable 4 qui appelle à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité » dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, adopté par les États Membres de l'Organisation des Nations Unies en 2015.

L'appel ministériel à l'action décrit une série de mesures concrètes visant à améliorer et intensifier la mise en œuvre de réponses globales du secteur de l'éducation à la discrimination et à la violence fondées sur l'orientation sexuelle et

l'identité ou l'expression de genre au niveau des pays. Ces mesures se basent sur des données attestant des obstacles et des défis actuels, ainsi que sur des politiques et pratiques prometteuses, présentées dans le rapport publié par l'UNESCO au cours de la réunion ministérielle « Au grand jour : réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre ».

Processus d'élaboration de l'appel ministériel à l'action

Le texte de l'appel ministériel à l'action a été rédigé par un petit groupe de représentants des gouvernements de six pays (Costa Rica, États-Unis d'Amérique, Japon, Pays-Bas, Suède et Swaziland) représentant cinq régions : l'Afrique, l'Asie-Pacifique, l'Europe, l'Amérique latine et l'Amérique du Nord. Le groupe était présidé par le Ministre de l'éducation, de la culture et de la science des Pays-Bas¹⁵⁵. Les ministres ont reçu le rapport « Au grand jour » avant son lancement officiel au cours de la réunion ministérielle.

Les gouvernements invités à la réunion ministérielle ont reçu, au préalable, une version préliminaire de l'appel ministériel à l'action, afin de recueillir leurs observations et contributions additionnelles. D'autres discussions se sont tenues avec les représentants des gouvernements au cours de la réunion ministérielle dans le but de finaliser le document. L'appel ministériel à l'action a été adopté par 26 pays et présenté à tous les participants le 18 mai 2016.

Texte de l'appel ministériel à l'action pour une éducation inclusive et équitable pour tous les apprenants dans un environnement préservé de la discrimination et de la violence

1. Préambule

Nous, les ministres et leurs représentants désignés des pays suivants : Afrique du Sud, Albanie, Allemagne, Andorre, Argentine, Autriche, Belgique, État Plurinational de Bolivie, Canada, Cap Vert, Chili, Colombie, Costa Rica, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Fidji, Finlande, France, Grèce, Guatemala, Honduras, Israël, Italie, Japon, Madagascar, Malte, Maurice, Mexique, République de Moldova, Monténégro, Mozambique, Nicaragua, Norvège, Panama, Pays-Bas, Pérou, Philippines, Roumanie, Salvador, Serbie, Suède, Suisse, République Tchèque et Uruguay¹⁵⁶ :

1.1. Rappelons le droit à l'éducation inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) ; ainsi que les droits de l'enfant à ne pas subir de discrimination et à être protégé contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou men-

tales, conformément aux termes de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ;

1.2. Saluons le rapport de l'UNESCO intitulé « Au Grand Jour — Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre » ;

1.3. Réaffirmons notre engagement envers le Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui contient les objectifs de garantir une éducation de qualité inclusive et équitable et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4) ainsi que des cibles spécifiques visant à « faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité

culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (cible 4.7) et « faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous » (cible 4.a) ;

- 1.4. Reconnaissons que toute forme de discrimination ou de violence, y compris le harcèlement en milieu scolaire, est un obstacle à la jouissance du droit à l'éducation et à l'égalité d'accès aux opportunités éducatives pour les apprenants, et qu'aucun pays ne peut parvenir à une éducation de qualité inclusive et équitable ou à une égalité d'accès aux opportunités éducatives, si des apprenants subissent des discriminations ou des violences en raison de leur orientation sexuelle et de leur identité ou expression de genre réelle ou apparente ;
 - 1.5. Confirmons que nous avons la responsabilité de favoriser le développement humain, notamment dans les domaines de l'éducation et de la santé, de mettre en place des stratégies efficaces d'éducation des enfants et des jeunes et de protéger ceux-ci contre toute forme de discrimination et de violence, à travers le développement harmonieux de leur potentiel et de leurs capacités, appréciant et respectant leurs différences et leurs similarités ; ainsi que d'assurer la pleine jouissance des droits fondamentaux de tous les individus et communautés.
2. Nonobstant les progrès accomplis dans plusieurs pays du monde pour remplir les engagements et responsabilités susmentionnés, des défis importants subsistent :
 - 2.1 Les données provenant d'Afrique, d'Asie, d'Europe, d'Amérique latine et des Caraïbes, d'Amérique du Nord et du Pacifique, montrent avec persistance que les apprenants qui sont perçus comme n'étant pas conformes aux normes et stéréotypes de genre (i) font état d'un taux nettement plus élevé de violences subies par rapport aux autres élèves et (ii) présentent un plus grand risque de subir ce type de violences à l'école plutôt que chez eux ou dans leur communauté ;
 - 2.2 Selon les données disponibles pour l'ensemble des régions du monde, la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre en milieu scolaire a de graves conséquences sur le parcours éducatif présent et à venir des apprenants concernés, ainsi que sur leur santé et leur bien-être, et constitue donc un sérieux sujet de préoccupation.
3. Nous prenons acte :
 - 3.1 Des politiques et pratiques prometteuses engagées par plusieurs pays du monde, qui démontrent que pour être efficaces les réponses du secteur de l'éducation à la violence en milieu scolaire nécessitent une approche globale favorisant l'inclusion et la diversité, qui prévient et traite la violence de manière générale et qui prend en compte le contexte. Cette approche englobe tous les éléments suivants : des politiques nationales et scolaires efficaces, des programmes scolaires et des matériels éducatifs pertinents et adaptés, une formation et un soutien aux enseignants, un soutien aux apprenants et à leurs familles, des partenariats stratégiques, une collecte systématique des données et un suivi de la violence, des réactions rapides et efficaces aux actes de violence en milieu scolaire, et une évaluation desdites réactions. Cette approche engage toutes les parties concernées et s'applique au niveau national ou infranational ;
 - 3.2 Des lacunes importantes dans nos réponses actuelles à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre en milieu scolaire, seuls quelques pays ayant mis en place la plupart des éléments d'une réponse globale du secteur de l'éducation visant à combattre ce type de violence.
4. Sur la base des considérations ci-dessus, nous nous emploierons à élaborer et appliquer des réponses globales pour prévenir et traiter la discrimination et la violence dans tous les établissements d'enseignement dans nos pays respectifs. En particulier, nous nous engageons à intensifier nos efforts visant à prévenir et traiter la violence, notamment fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, dans le cadre plus large d'une réponse globale du secteur de l'éducation à la violence en milieu scolaire, y compris le harcèlement, et tout en tenant compte également des particularités des différentes situations juridiques et socioculturelles, en assurant la coopération entre les pays pour le partage des bonnes pratiques.
 - 4.1 En assurant un suivi systématique du taux de prévalence de la violence en milieu scolaire, notamment fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, par des mécanismes de collecte de données et d'autres méthodes.
 - 4.2 En mettant en place des politiques globales au niveau approprié (national, États pour les pays fédéraux, établissements d'enseignement) pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire, notamment fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre.

- 4.3 En fournissant aux apprenants un accès à des informations exactes, fondées sur les droits humains, exemptes de jugement de valeur et adaptées à leur tranche d'âge sur les stéréotypes sexuels néfastes et les questions relatives aux comportements non conformes aux normes de genre, notamment, selon le cas, par le biais de programmes scolaires inclusifs, de matériels scolaires et des résultats de l'apprentissage, de campagnes de sensibilisation, de projets de recherche et de partenariats avec la société civile et la communauté scolaire dans son ensemble.
- 4.4 En fournissant une formation et un appui aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire et éducatif pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire, notamment fondée sur

l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre.

- 4.5 En mettant en œuvre d'autres actions pour assurer des environnements scolaires sûrs et inclusifs pour tous les apprenants et en offrant un soutien à ceux qui subissent des discriminations ou des violences, notamment fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, ainsi qu'à leurs familles.
- 4.6 En évaluant l'efficacité, l'efficience et les effets des réponses du secteur de l'éducation à la violence, notamment fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre.
5. Nous invitons tous les pays à se joindre à cette initiative.

ENSEIGNEMENTS TIRÉS

L'appel ministériel à l'action se fonde sur les données les plus récentes des réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre.

Les ministres ont élaboré et lancé l'appel à l'action après avoir pris connaissance de données fiables portant sur la forte prévalence de la violence fondée sur l'orientation et l'identité ou l'expression de genre à travers le monde, sur ses impacts négatifs sur l'éducation et la santé, sur les lacunes des réponses du secteur de l'éducation relatives à cette forme de violence et sur les politiques et pratiques prometteuses visant à y remédier. Ces données sont résumées dans le rapport « Au grand jour » de l'UNESCO.

Aux fins du rapport de l'UNESCO, des données sur la violence à l'école y compris la violence fondée le genre, et la violence homophobe et transphobe en particulier, ont été collectées dans 94 pays et territoires et ont été analysées par différents processus. Un vaste examen de la littérature a été mené auprès de plus de 500 ressources différentes. Un questionnaire de collecte de données ad hoc sur les réponses du secteur de l'éducation a été renseigné par des informateurs clés de 12 pays, et des entretiens ont été menés avec 53 informateurs clés. L'UNESCO a généré de nouvelles données dans les régions et pays où les données étaient insuffisantes, voire inexistantes, par exemple en Thaïlande et en Afrique australe. Une étude multipays menée au Botswana, au Lesotho, en Namibie et au Swaziland sur la violence fondée sur le genre à l'école s'est, pour la première fois dans ces pays, penchée sur la violence prenant pour cibles les élèves perçus comme non conformes aux normes de genre. L'UNESCO a également organisé des consultations régionales, l'une en Asie et dans le Pacifique et l'autre en Amérique latine et aux Caraïbes, dont les conclusions ont été compilées dans des rapports régionaux¹⁵⁷.

Données sur la prévalence et l'impact de la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre en milieu scolaire

Une part importante des élèves LGBT sont victimes de violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre à l'école. C'est ce qui ressort de toutes les données concernant l'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Amérique du Nord et le Pacifique, les pourcentages d'élèves touchés variant de 16 % au Népal à 85 % aux États-Unis. Les élèves LGBT sont aussi plus exposés à cette violence à l'école que chez eux ou au sein de la collectivité.

Les élèves LGBT font état d'une plus forte prévalence de la violence à l'école que leurs pairs n'appartenant pas à ce groupe. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les élèves lesbiennes, gays et bisexuels étaient trois fois plus exposés au harcèlement que leurs pairs hétérosexuels, et en Norvège, 15 % à 48 % de ces élèves disaient avoir été harcelés, contre 7 % des élèves hétérosexuels.

Les élèves qui, sans être LGBT, sont néanmoins perçus comme non conformes aux normes de genre sont également pris pour cibles. En Thaïlande, par exemple, 24 % des élèves hétérosexuels avaient été confrontés à la violence en raison d'une expression de genre perçue comme non conforme aux normes de genre, et au Canada, 33 % des élèves de sexe masculin avaient subi des violences verbales liées à leur orientation sexuelle réelle ou supposée, y compris ceux qui ne se considéraient pas comme gays ou bisexuels.

La violence homophobe et transphobe en milieu scolaire a des effets négatifs sur l'éducation, les perspectives d'emploi et le bien-être des élèves. Les élèves pris pour cibles sont plus nombreux à ressentir un sentiment d'insécurité à l'école, à manquer des cours ou à abandonner leurs études. C'est ainsi qu'aux États-Unis, 70 % des élèves

LGBT se sentent menacés à l'école, qu'en Thaïlande, 31 % des élèves moqués ou harcelés en raison de leur appartenance réelle ou supposée à la communauté LGBT ont déclaré avoir manqué l'école au cours du mois précédent et, qu'en Argentine, 45 % des élèves transgenres ont quitté l'école. Les élèves victimes de violence homophobe et transphobe risquent en conséquence d'avoir des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades. C'est ce qui ressortait des déclarations des élèves LGBT en Australie, en Chine, au Danemark, en Italie, en Pologne et au Salvador. La violence homophobe et transphobe a aussi des effets préjudiciables sur la santé mentale. Elle entraîne notamment des risques accrus d'anxiété, de peur, de stress, de solitude, de perte de confiance, de faible estime de soi, d'automutilation, de dépression et de suicide, qui ont aussi des répercussions négatives sur l'apprentissage.

Données sur les lacunes dans les réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre en milieu scolaire

L'examen commandé par l'UNESCO révèle également que, bien que le secteur de l'éducation ait la responsabilité d'assurer à tous les élèves des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs, peu de pays ont mis en place tous les éléments d'une réponse globale du secteur de l'éducation.

Le rapport « Au grand jour » de l'UNESCO définit une réponse globale comme réunissant la totalité des éléments suivants : des politiques efficaces, des programmes scolaires et matériels pédagogiques pertinents, une formation et un encadrement du personnel, des environnements scolaires sûrs qui apportent un soutien aux élèves et aux familles, des informations et des partenariats stratégiques avec la communauté scolaire et la société civile, ainsi qu'un suivi de la violence et une évaluation de l'efficacité des interventions. En outre, elle doit viser à, à la fois, prévenir et à combattre la violence, à faire intervenir toutes les parties prenantes et à être mise en œuvre aux niveaux national et sous-national. Dans l'appel ministériel à l'action, l'engagement pris par les gouvernements d'intensifier leurs efforts renvoie spécifiquement à chacun des éléments constitutifs de l'approche globale.

L'appel ministériel à l'action est l'aboutissement d'un processus méthodique de sensibilisation inclusive et de mobilisation

Le lancement de l'appel ministériel à l'action au cours de la réunion ministérielle internationale est le résultat d'un certain nombre d'activités menées par l'UNESCO depuis 2011 pour accroître la sensibilisation des décideurs à la forte prévalence de la violence homophobe et transphobe dans le monde, et à ses impacts négatifs.

En 2011, l'UNESCO a organisé une consultation internationale d'experts sur le harcèlement homophobe dans les étab-

lisements d'enseignement, qui a été la première consultation menée par les Nations Unies sur ce sujet. Les résultats ont été présentés dans la publication *Politiques rationnelles et bonnes pratiques en matière d'éducation au VIH et à la santé – Brochure 8 : Réponses du secteur de l'éducation au harcèlement homophobe*¹⁵⁸, publiée à l'occasion de la Journée internationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie (IDAHOT) à Paris en 2012. Le même jour, l'UNESCO et le Comité IDAHOT ont publié un programme pour permettre aux enseignants et aux éducateurs de parler de l'homophobie et de la transphobie dans les salles de classe¹⁵⁹.

Depuis 2013, l'UNESCO a également appuyé des activités aux niveaux régional et national en Asie et dans le Pacifique, en Amérique latine et aux Caraïbes, et en Afrique australe.

En Asie et dans le Pacifique et en Amérique latine et aux Caraïbes, les consultations régionales organisées par l'UNESCO ont réuni un large éventail de parties prenantes provenant de 22 pays. Ces consultations ont constitué pour ces régions la première occasion d'analyser la situation d'un point de vue régional, et d'échanger sur les meilleures pratiques et politiques des pays participants. En plus de permettre la collecte des données précieuses utilisées pour l'examen mondial commandé par l'UNESCO, les consultations ont contribué à favoriser la collaboration entre les organisations de la société civile au sein de chaque région, et entre la société civile et les gouvernements au niveau national dans le cadre d'une approche inclusive. En Amérique latine, les organisations non gouvernementales de sept pays ont lancé un projet régional visant à recueillir des données fiables sur la nature et la prévalence de la violence homophobe et transphobe en milieu scolaire, avec l'appui de l'organisation non gouvernementale GLSEN, basée aux États-Unis. À la suite de la consultation régionale en Asie et dans le Pacifique, des groupes de travail techniques composés de représentants de gouvernements, d'organisations de la société civile et du milieu universitaire ont été mis en place en Chine, en Indonésie, aux Philippines et en Thaïlande, afin d'améliorer la mise en œuvre des réponses du secteur de l'éducation à la violence homophobe et transphobe. L'un des principaux objectifs de ces activités régionales était de démontrer que la violence homophobe et transphobe n'est pas un phénomène uniquement propre aux pays du Nord ; et que les meilleures politiques et pratiques peuvent provenir de diverses régions.

Dans les quatre pays d'Afrique australe où l'UNESCO a appuyé une étude sur la violence prenant pour cibles les élèves perçus comme non conformes aux stéréotypes de genre, les chercheurs ont été invités à travailler en étroite collaboration avec les autorités publiques, notamment les ministères de l'éducation. Les ministères ont été impliqués dans la conception de l'étude et dans l'analyse des données, y compris par le biais de réunions consultatives nationales au début et à la fin de l'étude. Ce processus de recherche a permis de les sensibiliser à l'importance du sujet, d'assurer une meilleure

compréhension et une meilleure appropriation des méthodes de recherche et des données, et de mobiliser les décideurs en vue d'assurer le suivi de l'étude. L'étude a également aidé à démystifier l'idée que les questions liées à l'orientation sexuelle et l'identité de genre « ne sont pas africaines ».

L'approche inclusive mise en œuvre par l'UNESCO, impliquant différentes régions et parties prenantes, se reflète dans la diversité régionale des pays qui appuient l'appel ministériel à l'action. Il s'est également traduit par le nombre important de représentants de la société civile qui ont assisté à la réunion ministérielle tenue en mai 2016 et qui ont partagé leur expérience, en reconnaissant que les organisations de la société civile, et notamment les organisations LGBT, ont fait preuve de leadership et qu'elles disposent d'une expertise solide dans le domaine de la prévention et de la lutte contre la violence homophobe et transphobe grâce à, et à travers, l'éducation.

L'appel ministériel à l'action est étroitement lié aux droits de l'enfant, notamment le droit à l'éducation

Depuis que l'UNESCO a commencé à soutenir les États Membres dans leurs efforts visant à renforcer les réponses du secteur de l'éducation face à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, elle a toujours mis en avant comme principale raison le fait que la violence homophobe et transphobe en milieu scolaire menace le droit à l'éducation de beaucoup d'enfants et de jeunes, et qu'elle constitue un obstacle à la réalisation de l'Éducation pour tous. Le droit à l'éducation comporte trois dimensions : l'accès à l'éducation sur la base de l'égalité des chances et sans discrimination pour quelque motif ; une éducation de qualité, de sorte que tout enfant puisse réaliser son plein potentiel, bénéficier de possibilités d'emploi et acquérir des connaissances pratiques sur la base d'un programme d'études étendu, pertinent et inclusif ; et le respect au sein de l'environnement d'apprentissage – égalité de respect pour tous les enfants, y compris le respect de l'identité et de l'intégrité, et la protection contre toutes les formes de violence dans un environnement d'apprentissage sûr et sain.

Le travail de l'UNESCO sur le droit à l'éducation de tous les enfants et les jeunes, y compris ceux qui appartiennent à la communauté LGBT ou ceux perçus comme non conformes aux normes de genre, s'appuie sur diverses déclarations, conventions et autres accords internationaux, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ; la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) ; la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ; et plus récemment le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (2015), dont l'objectif 4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité ».

La grande majorité des États Membres de l'Organisation des Nations Unies ont ratifié la plupart des programmes, conven-

tions et déclarations mentionnés ci-dessus. Par conséquent, la réalisation du droit à l'éducation doit être une priorité pour tous les gouvernements. Il est évident que la discrimination et la violence, quels qu'en soient les motifs, représentent un obstacle à l'accès à une éducation de qualité.

Le lancement de l'appel ministériel à l'action est le résultat d'une approche adaptée à la culture

Comme mentionné précédemment, les questions liées à l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre sont très sensibles dans de nombreux contextes, notamment lorsqu'elles ont trait au domaine de l'éducation. Pour cette raison, l'UNESCO a utilisé une approche adaptée aux réalités culturelles dans les activités qu'elle a menées pour appuyer les États Membres dans le renforcement des réponses de leur secteur de l'éducation face à la violence homophobe et transphobe.

Avoir recours à une approche adaptée à la culture ne signifie pas que rien ne doit être fait dans les contextes où l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, ou l'homophobie et la transphobie, sont des sujets difficiles à aborder, car tabous, voire interdits. Cela signifie que les points d'appui et la terminologie utilisés doivent être adaptés au contexte culturel local.

Le droit à l'éducation pour tous les enfants et tous les jeunes est un point d'appui universel, tout comme la nécessité de fournir un environnement d'apprentissage préservé de la stigmatisation, de la discrimination et de la violence, y compris la violence sexiste. La violence homophobe et transphobe est une forme de violence sexiste en milieu scolaire. Par conséquent, dans certains contextes, il peut être intéressant d'introduire le sujet en expliquant que les normes et les stéréotypes de genre néfastes qui affectent les filles à l'école touchent aussi les garçons perçus comme « efféminés » et les filles perçues comme « masculines ».

L'utilisation d'une terminologie adaptée à la culture est aussi un élément clé de l'implication de toutes les parties prenantes dans les discussions et les dialogues sur les politiques relatives aux réponses du secteur de l'éducation face à la violence homophobe et transphobe. Par exemple, dans l'étude multipays soutenue par l'UNESCO en Afrique australe, tous les intervenants ont convenu d'utiliser les termes suivants, en particulier avec les élèves et les enseignants : la « violence liée à la diversité » qui vise les élèves qui sont « perçus comme différents en ce qui concerne leur genre, par exemple les garçons qui ressemblent aux filles ou agissent comme elles, et les filles qui ressemblent aux garçons ou agissent comme eux ». Cela a rendu possible la collecte de données, même dans les pays où l'homosexualité est illégale, et où il était donc impossible d'utiliser les termes « homosexualité » ou même « orientation sexuelle » au cours de la recherche.

L'appel ministériel à l'action reconnaît qu'il est important de « tenir compte des particularités des différentes situations juridiques et socioculturelles », raison probable pour laquelle certains pays ont pu collaborer. Il s'agit ainsi de reconnaître qu'il n'existe pas qu'une seule approche et que des points d'appui spécifiques et des terminologies différentes peuvent être utilisés.

Le rôle joué par la société civile a été déterminant dans l'ensemble du processus menant à l'élaboration de l'appel ministériel à l'action et sera essentiel à sa mise en œuvre et à la responsabilité des gouvernements

Depuis que l'UNESCO a entrepris ses activités en vue de renforcer les réponses du secteur de l'éducation face à la violence homophobe et transphobe, des partenariats solides ont été établis avec la société civile, y compris les organisations LGBT, aux niveaux mondial, régional et national, reconnaissant leur rôle pionnier dans ce domaine ainsi que leur expertise. Ces partenariats ont permis de recueillir des informations stratégiques sur la prévalence de la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre, et ont mis en œuvre des interventions novatrices dans de nombreux pays. Ces données et pratiques prometteuses ont contribué à la compilation des données présentées aux décideurs dans le rapport « Au grand jour » et lors de la réunion ministérielle.

La présence de nombreux représentants de la société civile à la réunion ministérielle permettra d'appuyer les efforts de sensibilisation dans les pays qui n'ont pas encore rejoint l'appel ministériel à l'action. La société civile veillera à ce que les gouvernements qui ont soutenu l'appel à l'action soient responsables, assurant une meilleure mise en œuvre des engagements pris pour lutter contre la violence homophobe et transphobe en milieu scolaire.

Conclusion

Toutes les formes de discrimination et de violence dans les établissements scolaires constituent un obstacle au droit fondamental à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes et doivent donc être évitées et combattues. La violence homophobe et transphobe est une question complexe et délicate à aborder pour les gouvernements dans de nombreux pays. La volonté politique et le soutien pour y faire face peuvent être mobilisés, grâce à une sensibilisation fondée sur des données et tenant compte des réalités culturelles et qui engage toutes les parties prenantes clés dans les efforts visant à prévenir la violence en milieu scolaire, y compris la violence fondée sur le genre.

Notes de fin

- ¹⁵¹ La réunion a été l'aboutissement d'un projet de trois ans mis en œuvre par l'UNESCO avec le soutien financier du Ministère de l'éducation, de la culture et de la science du Royaume des Pays-Bas « Éducation et respect de tous : *Prévenir et lutter contre le harcèlement homophobe et transphobe dans les établissements* » ; et plus globalement des activités de l'UNESCO visant à prévenir et à lutter contre la violence de genre en milieu scolaire, financé par le Royaume de Norvège.
- ¹⁵² Désigné rapport « Au grand jour » dans le présent article. Disponible en ligne :
Rapport intégral en anglais : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>;
Rapport de synthèse en anglais : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>
Rapport de synthèse en français : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652f.pdf>
Rapport de synthèse en espagnol : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Abierta-mente.pdf>
- ¹⁵³ Les chiffres en date du 29 juillet 2016.
- ¹⁵⁴ Il est possible que des élèves intersexués soient aussi victimes de cette violence, mais on ne dispose pas actuellement de données scientifiques suffisantes à ce sujet.
- ¹⁵⁵ Le groupe qui en a assuré l'élaboration est constitué de :
Jet Bussemaker, Ministre de l'éducation, de la culture et de la science des Pays-Bas
Gustav Fridolin, Ministre de l'éducation et de la recherche de la Suède
Catherine E. Lhamon, Secrétaire adjoint, Ministère de l'éducation des États-Unis – Bureau des droits civils
Kihei Maekawa, Vice-ministre de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie du Japon
Sonia Mora Escalante, Ministre de l'éducation, Costa Rica
Phineas Langa Magagula, Ministre de l'éducation et de la formation du Swaziland
- ¹⁵⁶ http://fr.unesco.org/sites/default/files/call_for_action_2016_08_05-fr.pdf. D'autres pays ont apporté leur soutien à l'*Appel ministériel à l'action* depuis la finalisation de cet article.
- ¹⁵⁷ Les deux rapports régionaux sont les suivants :
UNESCO (2015). *De l'insulte à l'inclusion : Rapport Asie-Pacifique sur le harcèlement, la violence et la discrimination fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235414e.pdf> (en anglais)
UNESCO (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/2448405.pdf>
- ¹⁵⁸ Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219220F.pdf>
- ¹⁵⁹ Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/IDAHO%20Lesson%20plan.pdf> (en anglais)



Un jeune garçon en séance de thérapie (Lower Crossroads, Afrique du Sud).

© UNICEF/UNI45251/Pirozzi

8. Le rôle des pédiatres dans la prévention du harcèlement et dans la lutte contre les nouvelles formes croissantes de violences à l'encontre des enfants

M. Bernard Gerbaka, M. Fares BouMitri et M^{me} Carla Haber

Introduction

Ces dernières années, la violence scolaire a fait l'objet d'un vif intérêt, notamment en raison d'évènements particulièrement médiatisés, tels que les fusillades en milieu scolaire et les suicides. Le harcèlement s'est alors soudainement retrouvé au centre de l'attention et demeure un sujet de préoccupation. Les médias, comme les travaux universitaires, ont établi un lien entre le harcèlement et ces graves évènements. On considère bien trop souvent que le harcèlement est un passage obligé de la jeunesse. Cependant, il peut avoir des conséquences graves et durables sur la vie, non seulement des victimes et des auteurs de harcèlement, mais aussi sur celles des membres de leur entourage.

Les professionnels de la santé et de la sécurité peuvent et doivent jouer un rôle majeur dans la prévention du harcèlement et de ses conséquences, en mettant à profit leurs compétences et leurs connaissances pour apporter la solution au problème. Le harcèlement est devenu un problème si important qu'en 2009, l'American Academy of Pediatrics (AAP) l'a inclus dans la révision de ses directives sur le rôle du pédiatre dans la prévention de la violence chez les jeunes. Les directives révisées reflètent l'évolution épidémiologique des blessures intentionnelles, déterminent les nouveaux enjeux de la violence chez les enfants et réaffirment les principes fondamentaux des directives originales. Elles abordent, entre autres, le problème du harcèlement, qui est une forme courante de violence pouvant avoir des conséquences graves pour les victimes et les agresseurs.

Directives de l'American Academy of Pediatrics et de la Lebanese Pediatrics Society sur la violence chez les jeunes

En référence à une enquête réalisée à la fin des années 1990, les directives révisées de l'AAP intitulées « Rôle du pédiatre dans la prévention de la violence chez les jeunes » notent que les pédiatres ont souvent affaire à des traumatismes liés à la violence¹⁶⁰. Cependant, de nombreux pédiatres estiment qu'ils sont mal préparés à l'identification et au traitement de la violence à l'encontre des enfants, à l'exception de la maltraitance à l'égard des enfants. La sensibilisation à la violence chez les jeunes a augmenté depuis la publication initiale de

cette directive en 1999. Toutefois, les enquêtes périodiques de l'AAP montrent la nécessité de former et d'appuyer les pédiatres en matière de violence chez les jeunes. Plusieurs programmes sont en cours pour répondre à ce besoin, notamment le programme Connected Kids: Safe, Strong, Secure.

Lancé en 2005, Connected Kids: Safe, Strong, Secure offre aux prestataires de soins de santé pédiatrique une approche globale, en fonction de l'âge, visant à inclure la prévention de la violence dans les soins primaires et au sein de la communauté. Une approche des conseils préventifs fondée sur l'actif aide les familles à doter leurs enfants d'une grande résilience, lors des 21 premières années de leur vie. Le programme se compose d'un guide clinique, de brochures d'information pour parents et patients et de matériels de formation. Il comprend plusieurs tableaux et outils qui permettent aux familles d'accéder à de précieuses ressources communautaires, et qui renforcent des messages importants¹⁶¹.

Les directives de l'AAP mettent en lumière certaines préoccupations, comme le lien entre le harcèlement et les comportements violents qui en découlent, y compris les fusillades très médiatisées en milieu scolaire. Au rang des autres préoccupations figurent le lien entre le harcèlement et le port d'armes, les conséquences psychologiques du harcèlement (telles que la dépression et les pensées suicidaires) et la relation entre le harcèlement et les conditions somatiques, la morbidité et l'apparition de problèmes de comportement à long terme.

Harcèlement

Le harcèlement est une forme de comportement violent qui peut entraîner de graves problèmes, tant chez la victime que chez l'agresseur. L'enfant victime de harcèlement est exposé à des problèmes comportementaux, des problèmes de santé physique et des pensées suicidaires. Ceci est particulièrement alarmant, dans la mesure où le harcèlement est courant et qu'il touche près de la moitié de tous les enfants et adolescents dans le monde.

Les directives de l'AAP définissent le harcèlement comme une forme d'agression physique ou verbale, à caractère répétitif, perpétrée par un enfant ou un groupe d'enfants et dirigée volontairement contre une victime plus faible. D'autres font

remarquer que le harcèlement s'appuie sur un déséquilibre des pouvoirs en termes physique et psychologique entre les personnes impliquées. Systématiques et non provoquées, les attaques sont dirigées dans l'intention de nuire à la victime. Quelle qu'en soit la définition, les caractéristiques clés du harcèlement sont le déséquilibre des pouvoirs et une répétition des mauvais traitements, ainsi que le fait qu'en aucun cas, il ne consiste en une norme de développement.

Comportements liés au harcèlement

Les comportements liés au harcèlement sont intentionnels et visent à prendre le dessus sur un autre enfant. Le plus souvent, le harcèlement se produit de façon directe, impliquant notamment des railleries, des menaces, des coups de poing, des coups de pied et des vols. Toutefois, il peut également être indirect (on parlera d'agressivité relationnelle) et inclure des propos racistes ou la propagation de rumeurs cruelles qui excluent intentionnellement la victime en provoquant son isolement social. Les garçons ont tendance à employer le harcèlement direct, tandis que les filles optent plutôt pour le harcèlement indirect.

Les comportements liés au harcèlement diffèrent quant à leur gravité et leur forme. Leur niveau de gravité peut être léger (pousser, cracher et répandre des rumeurs), modéré (voler l'argent du goûter, harceler au téléphone et proférer des insultes à caractère racial) ou grave (infliger des blessures physiques, menacer à l'aide d'une arme et répandre des rumeurs malveillantes). Quant à leur forme, elle peut être verbale, physique, et psychologique, ou à caractère raciste ou sexuel.

Cyberintimidation

La cyberintimidation est une forme de harcèlement commise au moyen de la technologie électronique. Celle-ci comprend les appareils et équipements, tels que les téléphones portables, les ordinateurs et les tablettes, ainsi que les outils de communication, tels que les sites des médias, les textos, les discussions instantanées et les sites Internet¹⁶². Au cours des trois dernières années, le nombre de séances de soutien psychologique en rapport avec la cyberintimidation, assurées par le service Childline, a augmenté de 87 %¹⁶³.

Les acteurs du harcèlement

Parmi les acteurs du harcèlement, on inclut les auteurs et ceux qui les soutiennent, les victimes et les témoins, dont certains peuvent, de manière active ou passive, appuyer l'auteur de harcèlement ou, parfois, la victime.

Les auteurs de harcèlement

Les enfants et les jeunes qui se livrent souvent à des actes de harcèlement envers leurs camarades sont plus susceptibles que les autres d'être impliqués dans des bagarres et de s'y blesser, de vandaliser ou de voler des biens, de consommer de l'alcool, de fumer, de manquer l'école, d'abandonner leur scolarité et de porter une arme¹⁶⁴. Ils ont un comportement actif, extraverti, voire agressif, ont recours à la brutalité ou au harcèlement, rejettent les règles et se rebellent pour se sentir supérieurs et en sécurité. D'autres se comportent de façon plus subtile et réservée et déploient leurs efforts pour ne pas être perçus comme des auteurs de harcèlement. Les deux types présentent les mêmes caractéristiques sous-jacentes : un intérêt pour leur propre plaisir, un désir de pouvoir sur les autres, une volonté de manipuler les autres pour obtenir ce qu'ils veulent, et une incapacité à faire preuve d'empathie.

Les comportements affichés par les auteurs de harcèlement peuvent aussi avoir une incidence sur leur vie future et sur la vie de leur entourage. Des données indiquent que, sans intervention, les auteurs de harcèlement ne « dépassent » souvent pas ce comportement, mais le conservent tout au long de leur vie d'adulte, dans leur vie de famille et leurs relations professionnelles. Les recherches ont montré que les élèves qui harcèlent les autres (notamment les garçons) sont particulièrement susceptibles d'adopter d'autres comportements délinquants, tels que le vandalisme, le vol à l'étalage, l'absentéisme et la consommation de drogues¹⁶⁵. Une étude a révélé que ce type de comportement se poursuit souvent à l'âge adulte. À l'âge de 24 ans, environ 35 % à 40 % des garçons qui se livraient au harcèlement avaient fait l'objet de trois condamnations, ou plus, officiellement enregistrées, contre seulement 10 % des garçons n'ayant jamais harcelé leurs camarades¹⁶⁶.

Les auteurs de harcèlement ont du mal à résoudre leurs problèmes sans avoir recours à la violence, et la plupart ont un faible niveau d'anxiété et une forte estime de soi. Contrairement à l'idée reçue, peu de données étayent la théorie selon laquelle les harceleurs agiraient par manque d'estime de soi. Des recherches montrent même que les auteurs de harcèlement ont tendance à se distinguer par des niveaux d'anxiété et de manque d'assurance exceptionnellement bas ou moyens, et un niveau d'estime de soi également dans la moyenne, ou même assez élevé.

Les enfants peuvent harceler leurs camarades pour plusieurs raisons. Certains se livrent au harcèlement en réponse à une situation familiale difficile ; d'autres ont eux-mêmes été victimes de mauvais traitement. Les auteurs de harcèlement peuvent avoir été précédemment rejetés par leurs camarades à cause de leur propension au conflit, à l'agression et à des jeux immatures, et parce qu'ils étaient incapables de faire preuve d'empathie.

Les victimes de harcèlement

Généralement, on remarque chez les victimes passives un manque d'assurance et une tendance à se soumettre et à réagir avec anxiété dans des situations de harcèlement. Beaucoup de ces enfants sont petits, prudents, sensibles et calmes. Ils ont souvent une image négative d'eux-mêmes, se considèrent comme des « ratés » et ont le sentiment d'être isolés, stupides, honteux et peu attirants. Toutefois, on ignore l'incidence des problèmes physiques ou mentaux et des difficultés d'élocution, du port de lunettes, de la couleur de peau, du poids, de l'hygiène, de la posture et de l'accoutrement sur la sélection des victimes.

Les victimes provocatrices sont souvent très susceptibles, et tentent de se défendre dès qu'elles se sentent insultées ou agressées. Les enfants nerveux et irascibles, qui se livrent à des moqueries et à des provocations envers leurs camarades, peuvent aussi devenir des victimes. Selon certains spécialistes, certains enfants atteints d'hyperactivité avec déficit de l'attention rentrent dans cette catégorie. Les enfants qui présentent des troubles de l'apprentissage, les enfants handicapés et les enfants qui vivent une situation de crise familiale ou qui sont victimes d'abandon moral sont également exposés au harcèlement. En général, on constate que les enfants qui rencontrent déjà beaucoup de difficultés physiques, psychologiques ou sociales deviennent également des victimes du harcèlement.

Les enfants qui, en raison de leur taille, leur apparence physique ou leur façon de penser, s'écartent de la norme peuvent potentiellement devenir la cible des auteurs de harcèlement. Toutefois, ces derniers s'en prennent le plus souvent aux enfants faisant preuve de timidité, d'anxiété ou d'un manque d'assurance, et qui sont peu sociaux ou qui n'ont pas d'amis. Ces victimes tendent à être proches de leurs parents, qui peuvent se montrer surprotecteurs. Faisant souvent montre d'une fragilité physique et psychologique, les victimes deviennent des cibles faciles qui ne se défendent pas.

Autres acteurs et témoins du harcèlement

Très peu de recherches ont étudié les autres acteurs du harcèlement. Renseignés par un échantillon de 462 jeunes adolescents italiens (âge moyen de 13,4 ans ; écart-type = 9 mois), Pozzoli et Gini¹⁶⁷ ont constaté que les stratégies de résolution de problèmes et la perception de la pression normative par les pairs en faveur de l'intervention sont positivement associées avec le fait d'apporter un soutien actif à un camarade victime de harcèlement, et négativement liées à la passivité. Ils ont également constaté que les stratégies de distanciation sont positivement associées au fait d'être un témoin passif, alors qu'elles étaient associées négativement à un comportement défensif signalé par les enseignants. Les comportements défensifs signalés par la personne elle-même étaient positivement associés à la responsabilité personnelle

dans l'intervention, mais seulement dans des conditions de faible perception de la pression par les pairs.

Le harcèlement implique non seulement l'auteur et la victime de harcèlement, mais également les élèves qui sont témoins du harcèlement. Les témoins sont les personnes qui assistent au harcèlement ou qui en entendent parler. Selon leur réaction, les témoins peuvent contribuer soit au problème, soit à la solution. Selon le projet Eyes on Bullying, il existe deux types de témoins. Les témoins nuisibles peuvent encourager le harcèlement, rire de la victime ou applaudir l'agresseur, ou encore prendre part au harcèlement. Les témoins nuisibles incluent également les personnes qui assistent passivement au harcèlement sans rien faire. Les témoins qui demeurent passifs « offrent l'audience dont l'auteur du harcèlement a soif et l'acceptation silencieuse qui permet à ce dernier de poursuivre son comportement nuisible »¹⁶⁸. Les témoins utiles, en revanche, interviennent directement lorsque le harcèlement se produit en défendant la victime ou en décourageant le harceleur. Au rang des témoins utiles figurent également ceux qui obtiennent de l'aide ou du soutien pour la victime auprès d'autres personnes¹⁶⁹.

Conséquences du harcèlement

Le harcèlement chez les enfants a des causes multiples : un enfant ou un jeune peut subir le harcèlement de ses camarades en raison de facteurs liés à son individualité, à sa famille, à son entourage, à l'école et à la communauté. Toutefois, il existe des caractéristiques communes. Les enfants qui harcèlent sont souvent agressifs, irascibles et impulsifs ; ils manquent d'empathie, veulent dominer les autres et éprouvent des difficultés à se conformer aux règles¹⁷⁰. Les victimes peuvent avoir une faible estime de soi, être dépressives ou anxieuses, autant de problèmes qui peuvent persister à l'âge adulte. Leurs résultats scolaires peuvent en être affectés, et elles sont parfois isolées, parce que leurs camarades craignent de perdre leur statut, ou de devenir des victimes à leur tour. Les filles qui ont été victimes de harcèlement peuvent potentiellement être, plus tard, victimes de mauvais traitements de la part de leurs conjoints. Certaines victimes vont jusqu'à se suicider par désespoir, convaincues que personne ne leur viendrait en aide. Récemment, une tendance effrayante a été constatée concernant les meurtres commis par les victimes de harcèlement. Des jeunes se sentant inférieurs ou maltraités ont commis plusieurs fusillades, par vengeance. Les jeunes auteurs de ces crimes avaient été des cibles régulières de moqueries et de harcèlement.

Les auteurs de harcèlement peuvent développer des troubles du comportement et des comportements délinquants à l'adolescence, ainsi que de graves comportements antisociaux et criminels à l'âge adulte¹⁷¹. La plupart des auteurs de harcèlement le restent toute leur vie. Le plus souvent, ils abandonnent l'école, n'arrivent pas à conserver un emploi, ni à entretenir de relations proches et positives. Une étude a

démontré que près de 60 % des enfants ayant commis des actes de harcèlement entre leur sixième et leur neuvième année d'étude ont été condamnés pénalement pour la première fois avant l'âge de 24 ans, contre 10 % des témoins qui n'étaient ni auteurs ni victimes de harcèlement dans leur enfance.

Rôles des professionnels de la santé dans la prévention de la violence¹⁷²

Comme la plupart des actes de violence, le harcèlement peut avoir des conséquences dévastatrices. Par conséquent, en accord avec les directives de l'AAP¹⁷³, les prestataires de soins de santé, en leur qualité de cliniciens, défenseurs, enseignants et chercheurs, doivent encourager la prévention, la détection et l'intervention en cas de violence.

L'un des objectifs du Département de la santé et des services sociaux des États-Unis vise à « promouvoir le bien-être économique et social des individus, des familles et des communautés ». Il entend protéger la sécurité et renforcer le bien-être des enfants et des jeunes, encourager le développement de communautés fortes, saines et solidaires et répondre aux besoins, aux forces et aux capacités des populations vulnérables¹⁷⁴.

En outre, le programme Healthy People 2020 inclut désormais l'objectif de réduire le harcèlement chez les adolescents (objectif 35 en matière de prévention des traumatismes et de la violence). Plusieurs autres objectifs, s'inscrivant dans le cadre de la prévention des traumatismes et de la violence ainsi que de la santé de l'adolescent, s'ajoutent à la prévention du harcèlement. Il s'agit entre autres de : réduire les bagarres physiques chez les adolescents (objectif 34 en matière de prévention des traumatismes et de la violence) ; réduire le port d'armes par les adolescents dans l'enceinte de l'école (objectif 36 en matière de prévention des traumatismes et de la violence), et accroître la proportion des adolescents que les parents considèrent comme étant en sécurité à l'école (objectif 8 en matière de santé de l'adolescent)¹⁷⁵.

Les Ministères de la santé publique ont les compétences et la capacité nécessaires pour favoriser la prévention du harcèlement, grâce à l'expérience qu'ils ont acquise en travaillant avec un large éventail de parties prenantes, y compris différents organismes gouvernementaux et locaux, des groupes communautaires, les familles et les jeunes eux-mêmes. La santé publique, en tant que domaine d'intervention, porte sur des questions complexes qui nécessitent des interventions et des stratégies multidimensionnelles, durables et pouvant évoluer au fil du temps. La sélection de pratiques prometteuses fondées sur des données et l'appui à un changement de politique favorisant un climat sain et sûr sont également nécessaires.

Afin de contribuer à la prévention du harcèlement, les programmes de santé publique peuvent mettre en œuvre les cinq stratégies suivantes :

Évaluer les lois et politiques nationales relatives au harcèlement :

- Établir un état des lieux de la situation actuelle et définir les rôles de la formation, des systèmes de plainte, de l'éducation, des médias, des systèmes d'intervention nationaux et communautaires.
- Évaluer et modifier les lois et les politiques et les intégrer dans la prévention du harcèlement (fréquentations des adolescents, santé en milieu scolaire et programmes extrascolaires, soins primaires, climat scolaire, etc.).
- Définir des systèmes et des programmes visant à faciliter l'application des lois et des politiques.
- Travailler avec les Ministères de l'éducation et de la santé (et les programmes de santé scolaire) pour diffuser des informations sur la pratique et les politiques.
- Contribuer à la coordination et la mobilisation des partenaires pour appuyer les lois et les politiques relatives à la prévention du harcèlement.
- Promouvoir une approche de santé publique.
- Contribuer à définir des organismes et des défenseurs pour la prévention du harcèlement.

Élaborer, mettre en œuvre et évaluer des interventions pour combattre le harcèlement :

- Intégrer la prévention du harcèlement dans les programmes de formation en médecine et en soins de santé, en tenant compte des enfants ayant des besoins de santé particuliers, de la santé et de la sécurité à l'école, des établissements de santé scolaires, des visites de soins primaires, de la santé de l'adolescent et des programmes communautaires pour enfants et adolescents.
- Collaborer avec d'autres intervenants au sein de la communauté médicale afin d'inclure la prévention du harcèlement dans des recommandations.
- Fournir aux prestataires de services de santé et de services à la personne, notamment les prestataires de soins médicaux, les ressources nécessaires pour garantir des interventions appropriées auprès des victimes, des témoins et des auteurs lorsqu'un cas de harcèlement est signalé.
- Travailler avec les équipes en charge de l'examen des décès d'enfants afin d'assurer la prise en compte du

harcèlement lors de l'examen des décès d'enfants et d'adolescents, et pour faciliter l'élaboration de stratégies de prévention.

- Élaborer et mener des campagnes d'éducation publique qui enseignent aux familles et aux parents, à la communauté et aux enfants ou adolescents comment prévenir le harcèlement, et qui leur indique leur rôle dans la prévention du harcèlement.
- Identifier les bonnes pratiques.

Collecter, analyser, diffuser les données :

- Travailler avec les épidémiologistes et élaborer avec eux des stratégies de surveillance du harcèlement. Les encourager à participer aux enquêtes ou à la collecte de données, ce qui peut aider les écoles à comprendre les causes et les conséquences du harcèlement et éclairer les stratégies de prévention du harcèlement.
- Travailler avec le Ministère de l'éducation, les professionnels de la santé et de la sécurité, et les prestataires communautaires pour améliorer la collecte des données.
- Contribuer à la coordination des sources de données et promouvoir le partage.
- Comprendre l'implication actuelle du Ministère de la santé et déterminer son futur rôle dans la prévention du harcèlement.

Assurer la formation des professionnels de la santé publique et d'autres domaines, et leur apporter une assistance technique :

- Assurer la formation des professionnels de la santé publique et leur apporter une assistance technique.
- Travailler avec les décideurs politiques, les familles et les organisations non gouvernementales pour étendre l'éducation à la prévention du harcèlement.
- Former les infirmiers en santé publique, les infirmiers en santé scolaire, les médecins et les prestataires de soins de santé pédiatrique afin qu'ils puissent identifier le harcèlement et y répondre à l'aide d'interventions appropriées.
- Fournir une assistance technique et assurer la formation des prestataires de services communautaires, y compris les enseignants, les prestataires de services et de programmes de sports et loisirs, pour qu'ils puissent identifier le harcèlement et y répondre à l'aide de pratiques prometteuses.

- Encourager les écoles d'infirmières, de travail social, de médecine et de sciences de l'éducation à inclure l'identification et la prévention du harcèlement, ainsi que les interventions pour y répondre, dans leurs programmes.

Faciliter la collaboration entre les organisations pertinentes et les professionnels¹⁷⁶ :

- Participer à des comités consultatifs sur la prévention du harcèlement.
- Établir des partenariats avec les établissements scolaires, afin de promouvoir le changement de l'environnement social, comprendre le rôle des témoins, encourager le personnel à servir de modèle et à faire participer les jeunes à la prévention du harcèlement (tutorat, proposition de changements de politiques, témoins actifs, signalement).
- Développer et entretenir des relations avec les programmes de santé mentale, les soins aux enfants et les programmes extrascolaires. Créer des partenariats avec des entreprises privées (assurance-maladie, etc.).
- Coparrainer les formations et l'éducation au bénéfice des communautés.
- Travailler avec les organismes publics et municipaux de santé pour élaborer des plans globaux.
- Travailler avec les sociétés de pédiatrie libanaises, méditerranéennes et arabes, ainsi qu'avec l'American Academy of Pediatrics, etc.
- Faciliter la formation et l'éducation en pédiatrie.
- Contribuer à l'élaboration de règles scolaires.

Pour le clinicien

Les cliniciens doivent élaborer une approche globale en matière de recommandations, de détection de cas de harcèlement et de consultations au cours des visites de santé de routine, et fournir un traitement approprié et rapide, ou orienter vers un établissement approprié, en cas de problèmes liés à la violence.

En tant que cliniciens, les professionnels de la santé peuvent intervenir auprès des victimes et des auteurs de harcèlement sur les trois niveaux de prévention :

Prévention primaire. La prévention de la violence est une mission cruciale pour les prestataires de soins à l'enfance ; et l'objectif clé de cette prévention doit être d'élever des enfants résilients. Les prestataires devraient instituer un programme qui encourage la résilience à chaque visite de contrôle. Les

prestataires de soins de santé peuvent également aider les parents à inculquer aux enfants la culture de la non-violence, notamment en¹⁷⁷ :

- expliquant la différence entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas ;
- encourageant les parents à entourer les enfants de beaucoup d'amour et d'attention ;
- favorisant l'estime de soi ;
- encourageant les parents à instaurer un véritable dialogue avec leurs enfants ;
- soulignant l'importance de la surveillance parentale ;
- aidant les parents à établir des limites ;
- enseignant la responsabilité ;
- aidant les parents à apprendre à leurs enfants à résoudre leurs problèmes et à prendre des décisions ;
- aidant les parents à aider leurs enfants à réduire et à gérer leur stress ;
- favorisant la gestion de la colère et des conflits ;
- enseignant la tolérance ;
- faisant respecter les valeurs familiales ;
- minimisant les effets de la pression des pairs ;
- demandant aux parents de surveiller leurs enfants lorsque ceux-ci utilisent les médias ;
- aidant les parents à tenir leurs enfants éloignés de la drogue ;
- empêchant les enfants d'accéder à des armes ;
- amenant les parents à être des modèles de responsabilité ;
- encourageant les parents à s'impliquer.

Prévention secondaire. Les prestataires de soins de santé doivent procéder à des examens visant à détecter des cas de harcèlement pendant les visites de routine à des enfants d'âge scolaire ou des adolescents. Les prestataires doivent également procéder à ces examens auprès des enfants qui ont une phobie de l'école, des problèmes d'humeur ou de comportement, ou des symptômes somatiques (troubles du sommeil, maux de tête, maux d'estomac et énurésie). Il con-

vient de mentionner que les prestataires doivent examiner les enfants et les adolescents et déterminer s'ils sont dépressifs ou en proie à des pensées suicidaires.

Lorsque l'on pose des questions sur l'école à un enfant, il convient de surveiller son comportement pour déterminer s'il est timide ou en retrait, en particulier lorsque l'on discute des relations et des activités avec les pairs. Il importe d'interroger les enfants sur leur trajet de la maison à l'école et de l'école à la maison, car les victimes de harcèlement peuvent avoir peur d'effectuer ces trajets à pieds ou en bus. Il peut y avoir des symptômes subtils, ainsi que des symptômes évidents. Toutefois, ces symptômes peuvent indiquer d'autres troubles, tels que la dépression et l'abus de substances, qui devraient être écartés.

Quelques symptômes possibles de victimisation¹⁷⁸ :

- dépression ou idées suicidaires
- anxiété
- humeur maussade et retrait de l'interaction familiale
- perte d'intérêt dans les activités scolaires
- agression et harcèlement des frères et sœurs de l'enfant ou de ses camarades
- ecchymoses ou blessures inexplicables
- arrivée à la maison avec des vêtements déchirés
- disparition d'objets personnels, demande d'argent supplémentaire ou d'argent de poche pour les repas scolaires ou les fournitures, vol d'argent
- utilisation des toilettes uniquement à la maison (peur d'utiliser les toilettes de l'école) ou énurésies
- sanglots pendant le sommeil ou cauchemars
- maux d'estomac ou maladies mystérieuses inventées pour ne pas aller à l'école, ou refus pur et simple d'aller à l'école
- changements drastiques dans les habitudes alimentaires ou de sommeil
- souhait de porter une arme, par exemple un couteau ou une arme à feu, pour assurer sa protection
- refus de parler de la situation à l'école ou invention d'excuses invraisemblables pour expliquer les symptômes ci-dessus.

Il est important d'encourager les enfants et leurs parents à exprimer leurs sentiments sur le harcèlement. Les victimes et leurs parents ont besoin d'être assurés que le prestataire de soins de santé peut les aider à trouver des moyens efficaces pour lutter contre le harcèlement et réduire la probabilité d'un harcèlement futur.

Les enfants appartenant à un groupe sont moins exposés au harcèlement. Les victimes de harcèlement ayant de faibles aptitudes sociales et peu d'amis pourraient donc bénéficier du développement de leurs aptitudes sociales. Les groupes et activités structurés, comme le scoutisme, les clubs de garçons et de filles, le sport, les arts martiaux et les activités parascolaires, aident les enfants à développer ces compétences sous la supervision d'adultes. Les troupes de théâtre enseignent aux enfants à agir de manière à ne pas montrer ce qu'ils ressentent, une compétence qui peut être utile en cas de harcèlement.

En outre, les prestataires de soins de santé peuvent favoriser une bonne estime de soi et transmettre des compétences en matière de résolution de problèmes, de même qu'ils peuvent aider les enfants à s'affirmer, plutôt que de se soumettre. Les parents peuvent prendre rendez-vous avec l'enseignant de leur enfant, le directeur d'établissement scolaire, ou un conseiller, pour discuter du problème et pour s'informer sur les règles relatives au harcèlement de l'établissement. Quant au personnel de l'établissement scolaire, il devrait prendre le problème au sérieux et enquêter sur les incidents de harcèlement¹⁷⁹.

Identifier les auteurs de harcèlement est plus difficile qu'identifier les victimes, car ils savent bien cacher le mauvais traitement qu'ils infligent aux autres. Il est possible que les parents ne sachent pas que leur enfant en harcèle un autre, jusqu'à ce que l'enseignant ou un autre parent les en informe. Néanmoins, certains parents d'enfants qui sont auteurs de harcèlement peuvent avoir remarqué que leur enfant se soucie peu des autres, qu'il est agressif ou manipulateur, qu'il maltraite les animaux ou qu'il possède des biens et de l'argent dont la provenance est inconnue. Les auteurs de harcèlement peuvent agir de façon arrogante, prétentieuse et assurée, et éprouver des difficultés à accepter l'autorité. Lorsqu'on les interroge au sujet du harcèlement, ils risquent d'être condescendants dans les réponses aux questions. Du fait de leur manque d'empathie, ils ont tendance à se montrer heureux ou intrigués lorsqu'on leur demande ce qu'ils ressentent face aux souffrances des autres enfants. Les auteurs de harcèlement peuvent également présenter des symptômes identiques à ceux des victimes, notamment la dépression et l'anxiété, et ils peuvent avoir des problèmes de toxicomanie.

Il peut s'avérer difficile d'intervenir auprès d'auteurs de harcèlement, car les parents et l'enfant se montrent parfois réticents à admettre le harcèlement. Toutefois, les prestataires de soins de santé doivent informer les parents que le compor-

tement de leur enfant aura des conséquences négatives sur son avenir et qu'il faut impérativement y mettre un terme.

Comme les victimes, les auteurs de harcèlement peuvent bénéficier du développement des aptitudes sociales appropriées. Les auteurs de harcèlement doivent être encouragés à participer à des activités en petits groupes, de préférence avec des enfants plus âgés qui leur servent de modèles, de sorte qu'ils puissent s'engager dans des activités qui requièrent leur coopération. La surveillance d'un adulte est garantie pendant ces activités de groupe, et les auteurs de harcèlement devraient recevoir un renforcement positif chaque fois qu'ils s'engagent dans des comportements prosociaux ou bienveillants, ce qui leur permet d'apprendre des façons positives d'obtenir l'attention et l'affection de leurs camarades.

Les prestataires de soins de santé peuvent travailler avec les parents pour les aider à apprendre comment faire preuve de compassion et d'affection envers leurs enfants, ainsi qu'à appliquer des mesures disciplinaires plus cohérentes et plus appropriées. Il importe que les parents se sentent encouragés à s'impliquer davantage dans les activités communautaires et à interagir avec d'autres parents. Si l'enfant affiche un comportement de harcèlement important ou présente les symptômes d'un trouble du comportement, l'orientation vers un professionnel de la santé mentale est indiquée.

Prévention tertiaire. Si un enfant affiche des symptômes de harcèlement, l'orientation vers un professionnel de la santé mentale est justifiée. Si les ressources sont rares, il convient de faire preuve de créativité et d'envisager des solutions de rechange ; par exemple, établir une alliance avec un programme universitaire de médecine psychiatrique, de psychologie, de travail social ou de consultation, ou se renseigner sur les services de télépsychiatrie.

Pour les défenseurs

En tant que défenseurs, les prestataires de soins de santé peuvent suivre les suggestions de l'AAP et plaider pour un régime public de services communautaires sur le comportement, la protection des enfants contre l'exposition aux armes à feu, les programmes de sensibilisation sur le harcèlement, l'inclusion de programmes responsables dans les médias, le rôle des professionnels de la santé comme messagers de la santé publique et l'intégration de données sur la prévention de la violence chez les jeunes (c'est-à-dire, des invitations à un examen visant à détecter des cas de harcèlement) dans les dossiers de santé électroniques.

Pour les éducateurs

En tant qu'éducateurs, les prestataires de soins de santé peuvent prendre l'initiative de fournir des informations aux

parents et à d'autres professionnels sur le harcèlement¹⁸⁰. Toutefois, ils doivent avant tout bien s'informer eux-mêmes. Les problèmes de santé mentale des enfants, en particulier ceux liés à la violence, ne sauraient continuer d'être négligés au bénéfice des troubles et maladies physiologiques dans la formation médicale. La santé mentale et affective des enfants doit faire partie intégrante de chaque programme de formation en soins de base, et doit faire l'objet d'une formation obligatoire. Nous devons faire de la santé et du bien-être de la communauté le fondement des soins de santé, de même qu'il convient de faire d'une enfance en bonne santé la base d'une vie adulte en bonne santé. Ce paradigme peut également contribuer à atténuer le problème grandissant de l'insuffisance de placements en hôpitaux pour les étudiants en pédiatrie. La plupart des enfants qui ont besoin d'aide ne se trouvent pas dans des lits d'hôpitaux.

Les cliniciens qui exercent déjà leur profession peuvent en apprendre davantage sur la prévention de la violence, par le biais de l'éducation médicale continue ou de programmes de perfectionnement professionnel, en suivant des cours facultatifs, ou en s'engageant dans le travail de rotation dans les écoles de médecine ou dans la formation postdoctorale. En outre, s'informer sur la façon dont nous pouvons aider les familles revient, entre autres, à s'informer sur les ressources communautaires disponibles pour les enfants et les adolescents qui sont auteurs ou victimes de violences.

Pour les chercheurs

En tant que chercheurs, les prestataires de soins de santé ont la possibilité de mener des études et de mettre en œuvre des projets pratiques fondés sur des données¹⁸¹. Les cliniciens peuvent participer à la recherche sur la prévention de la violence chez les jeunes axée sur la pratique, fournir des données aux systèmes existants de détection des traumatismes, et plaider pour de nouveaux systèmes actifs de détection des traumatismes mandatés par le pouvoir législatif et appuyés par les municipalités. Cependant, nous devons également accorder une plus grande attention à la recherche interdisciplinaire sur la violence, afin de pouvoir créer des méthodes plus efficaces pour prévenir, identifier et gérer, la violence chez les jeunes, y compris le harcèlement.

Conclusion

Le harcèlement constitue une forme de violence, et la violence constitue un problème de santé qui ouvre la voie à une multitude d'autres problèmes de santé¹⁸². Les prestataires de soins de santé doivent faire de la prévention, de l'identification et de l'élimination de la violence une priorité s'ils souhaitent améliorer la qualité de vie des enfants, aussi bien pendant l'enfance qu'à l'âge adulte¹⁸³.

Notes de fin

- 160 American Academy of Pediatrics (2009). Role of the Pediatrician in Youth Violence Prevention. *Pediatrics* 124(1), p. 393 à 402.
- 161 American Academy of Pediatrics (2006). *Connected Kids: Safe, Strong, Secure Clinical Guide*. Spivak, H, Sege, R, Flanigan, E, Licenziato, V (dir). Elk Grove Village, IL, American Academy of Pediatrics.
- 162 David-Ferdon, C, Hertz, MF (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*. décembre, 41(6 Suppl 1), S1-5.
- 163 *Ibid.*
- 164 Nansel, TR, Overpeck, M, Pilla, RS, Ruan, WJ, Simons-Morton, B et Scheidt, P (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA : The Journal of the American Medical Association* 285(16), p. 2094 à 2100.
- 165 Olweus, D (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, MA, Blackwell Publishers, Inc.
- 166 Olweus, D, Limber, S et Mihalic, SF (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Programme*. Boulder, CO, Center for the Study and Prevention of Violence.
- 167 Pozzoli, T et Gini, G (2010). Active defending and passive bystander behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Psychology*, août. 38(6), p. 815 à 827.
- 168 Adler, M, Katz, A, Minotti, J, Slaby, R et Storey, K (2008). *Eyes on Bullying, What Can You Do?* Disponible à l'adresse www.eyeson-bullying.org/pdfs/toolkit.pdf (en anglais)
- 169 *Ibid.*
- 170 Health Resources and Services Administration (2011). Département de la santé et des services sociaux des États-Unis.
- 171 Roth, D, Coles, ME, et Heimburg, RG (2000). The relationship between memories of childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders* 16 (2002), p. 149 à 164.
- 172 Muscari, ME. PhD, CPNP, APRN-BC, CFNS.
- 173 American Academy of Pediatrics (2009). *Op. cit.* Résumé.
- 174 Département de la santé et des services sociaux des États-Unis. Consulté en 2011.
- 175 <https://www.healthypeople.gov/> (en anglais) Consulté en 2011.
- 176 Département de la santé et des services sociaux des États-Unis. *Healthy People*. <http://www.healthypeople.gov>. Consulté le 25 janvier 2011
- 177 Muscari M. (2002). *Not My Kid: 21 Steps to Raising a Nonviolent Child*. Scranton, Pa, University of Scranton Press.
- 178 Sampson, R (2009). *Bullying in school*. US Department of Justice Office of Community Oriented Policing Services. Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series No. 12. Disponible sur : <http://www.cops.usdoj.gov/files/RIC/Publications/e07063414-guide.pdf> (en anglais) Consulté le 15 juillet 2009 ; Muscari, M (2002). Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care* 16, p. 22 à 28. Abstract; American Medical Association (2002). *Proceedings from the Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, May 3*. Disponible sur : www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf (en anglais) Consulté le 10 juillet 2009 ; Garrity, C, Baris, M (1996). Bullies and victims: a guide for pediatricians. *Contemporary Pediatrics* 13, p. 90 à 115.
- 179 Muscari, M. (2002). *Op. cit.* ; American Medical Association (2002). *Op. cit.*; Garrity, C, Baris, M. (1996). *Op. cit.*
- 180 Réseau de sécurité des enfants, Page thématique sur la prévention du harcèlement : (<http://www.childrensafetynetwork.org/top-ics/showtopic.asp?pkTopicID=15> – en anglais) Le children Safety Network offre des publications, des webinaires, des présentations et des exemples de ce que font les États pour lutter contre le harcèlement.
- 181 Centre de recherche sur la cyberintimidation. <http://www.cyber-bullying.us/research.php>. (en anglais) Consulté le 26 janvier 2011.
- 182 <http://www.antibullyingpro.com/blog/2015/4/7/facts-on-bullying#sthash.js9HFqLJ.dpuf> (en anglais)
- 183 Le National Violence Prevention Youth Resource Center (<http://www.safeyouth.org/> - en anglais) fournit des informations et des liens vers des ressources sur la prévention du harcèlement et de la violence à l'intention des parents, des adolescents, des écoles, et des programmes extrascolaires.



Des enfants lisent en classe.
© UNICEF/UNI9411/Pirozzi

Chapitre 3 Interventions en milieu scolaire

9. Cinq composantes clés d'une stratégie mondiale de lutte contre le harcèlement

M. Dan Olweus et M^{me} Susan Limber

Introduction

Cet article présente les cinq composantes clés du programme de prévention du harcèlement mis en place par Dan Olweus (le programme Olweus), qui, selon nous, pourrait jouer un rôle central dans une stratégie mondiale de lutte contre le harcèlement. Nous recommandons cette version abrégée plutôt que le programme complet, car l'application de l'ensemble du programme exigerait davantage de ressources, en termes de temps et d'argent, que nombre d'établissements scolaires, de communautés ou de pays ne peuvent ou ne veulent investir. Certes, nous n'avons pas minutieusement évalué la combinaison spécifique des composantes présentées ici dans le cadre d'une recherche empirique, mais l'évaluation de chacune des composantes a donné des résultats plutôt positifs dans le contexte du programme complet (voir plus de détails ci-dessous). Bien qu'il y ait de bonnes raisons de penser qu'un travail systématique mené sur la base de ces composantes aura des effets positifs considérables, il faudra concevoir des études empiriques pour vérifier la validité de cette hypothèse.

Pour réaliser une intervention pratique fructueuse en nous appuyant sur ces composantes et stratégies, nous devons pouvoir disposer d'un manuel qui fournisse beaucoup plus de détails sur les diverses stratégies et mesures que ce bref article. Le présent article fait fond sur certaines parties des deux manuels (un guide de l'enseignant et un guide scolaire) qui ont constitué la pierre angulaire dans la mise en œuvre du programme Olweus¹⁸⁴. Avec quelques modifications et mises à jour, nous pouvons facilement compiler ces guides en un seul manuel. Dans les paragraphes qui suivent, nous partons du principe qu'il existe un tel manuel et nous utiliserons le terme « Programme » pour faire référence au contenu de celui-ci. En outre, puisqu'un tel projet d'intervention vise à transmettre au personnel d'un établissement scolaire ou d'une autre entité des connaissances de base figurant dans le Programme, il importe au plus haut point de disposer d'au moins quelques professionnels justifiant d'une formation spéciale et de compétences en matière de sa mise en œuvre (comparables à celles des formateurs et consultants certifiés pour le programme Olweus d'aujourd'hui). Ces praticiens peuvent aider à former des professionnels et servir de consultants et d'appuis pour les établissements scolaires qui ont besoin d'aide dans le processus de mise en œuvre.

Il importe de comprendre que le contenu du présent article constitue un programme cohérent et coordonné du point de vue théorique, assorti d'un plan de mise en œuvre clair. Il ne s'agit en aucun cas d'une synthèse de résultats de recherche sur le harcèlement et des stratégies d'intervention possibles, par exemple. Il semble y avoir très peu d'établissements scolaires qui peuvent, de façon autonome, sélectionner et intégrer divers éléments de ces aperçus dans des efforts d'intervention coordonnés et efficaces.

Composante n°1 : définir et mesurer le harcèlement

Afin de comprendre un problème et d'y remédier, il convient de bien le définir et le cerner. La définition du harcèlement employée depuis de nombreuses années et admise tant par les chercheurs que par les praticiens est la suivante : « Il y a harcèlement lorsqu'une personne subit, de manière répétée et sur une longue période, des brimades infligées par une ou plusieurs autres personnes, et qu'elle a du mal à se défendre¹⁸⁵. Autrement dit, on parle de harcèlement lorsque quelqu'un inflige délibérément et régulièrement des souffrances physiques ou morales à une personne qui ne sait pas bien se défendre. Pour effacer toute ambiguïté, nous ajoutons souvent qu'il y a aussi harcèlement lorsqu'un élève est régulièrement l'objet de moqueries malveillantes.

Cette définition comporte trois volets : a) elle renvoie à un comportement intentionnel impliquant des actes malveillants ; b) elle implique généralement un comportement qui se répète régulièrement durant une longue période ; c) elle fait intervenir un déséquilibre de pouvoir ou de force. Il convient de noter que le harcèlement renvoie à *une relation de violence* survenant par exemple dans une salle de classe, un établissement scolaire, un club sportif ou un quartier. Généralement, l'élève ciblé connaît au moins de vue l'auteur ou les auteurs. Le fait que le harcèlement se rapporte à une relation de violence le fait entrer dans le champ de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui prévoit que les États doivent protéger les enfants « contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales... » (article 19).

Déjà formulée dans les années 1980¹⁸⁶, la définition ci-dessus a été largement reprise par les Centers for Disease Control

dans leur rapport sur la formulation d'une définition « universelle » du harcèlement¹⁸⁷.

En disposant d'une définition claire du phénomène en question nous pouvons mettre au point des instruments visant à en mesurer ou en estimer l'ampleur avec un certain degré de précision. L'OBPP a commencé avec l'élaboration d'un questionnaire destiné à être utilisé dans le cadre d'une campagne nationale contre le harcèlement en Norvège en 1983. Une révision augmentée et révisée du questionnaire sur le harcèlement élaboré par M. Olweus a été faite en 1996¹⁸⁸. Depuis, le questionnaire n'a fait l'objet que de quelques modifications mineures. Progressivement, on a recueilli un important volume d'informations relatives à la fiabilité (précision) et à la validité (adéquation, valeur) qui, dans l'ensemble, confirment l'utilité de l'instrument élaboré¹⁸⁹. Le questionnaire complet et un choix de deux questions générales (sur le fait d'être harcelé et le fait de harceler les autres) ont servi dans un certain nombre d'études internationales, y compris les enquêtes répétées de l'étude sur des comportements liés à la santé des enfants en âge scolaire, laquelle porte actuellement sur plus de 40 pays¹⁹⁰.

Il faut environ 30 à 40 minutes à la plupart des élèves des classes pertinentes (à partir de la 3^e année d'études) pour remplir le questionnaire tel qu'utilisé dans le programme Olweus. Pour une version plus courte, une sélection des éléments les plus importants du questionnaire permettrait d'obtenir des informations sur le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement et d'élèves auteurs de harcèlement dans l'établissement, répartis par sexe et niveau (âge), et sur la prévalence des diverses formes de harcèlement (harcèlement physique direct, harcèlement verbal direct, harcèlement indirect ou relationnel, et harcèlement électronique ou cyberintimidation). En outre, une version abrégée devrait inclure une question sur le lieu où se produit le harcèlement, ce qui permet d'identifier les « zones sensibles » au sein de l'établissement scolaire, et une ou deux questions sur l'intensité perçue des activités que mènent leurs professeurs, notamment leur professeur principal, et les autres adultes qui se trouvent à l'école, pour combattre le harcèlement. Dans cette version abrégée, le questionnaire pourrait être rempli en 15 à 20 minutes seulement. D'autres questions peuvent être ajoutées selon les besoins.

Présentées aux établissements scolaires dans un rapport imprimé illustré de graphiques faciles à comprendre, les informations recueillies dans le cadre d'une telle enquête constituent un outil indispensable pour lutter contre le harcèlement scolaire. Tout d'abord, la direction et le personnel des écoles concernées obtiennent ainsi une image réaliste de l'ampleur et de « l'architecture » des problèmes entre harceleurs et harcelés dans leur propre établissement. La prise de conscience qui en découle les incite généralement à se mobiliser davantage et les motive à prendre des mesures en faveur des élèves. En outre, les informations tirées de cette

enquête leur sont très utiles lorsqu'ils s'occupent de la planification et de la conception de la mise en œuvre pratique du Programme.

Une deuxième enquête menée un an plus tard à l'aide du même questionnaire aidera la direction et le personnel à surveiller et à évaluer leur degré de réussite ou d'échec. Par exemple : y a-t-il des changements remarquables et significatifs par rapport aux résultats de la première enquête ? Qu'avons-nous réussi ? Sur quel aspect devons-nous travailler davantage ? Bien qu'il convienne d'interpréter les résultats de chaque établissement scolaire avec prudence, le questionnaire fournit aux écoles des renseignements très utiles.

Composante n° 2 : mettre sur pied un comité de coordination de la prévention du harcèlement

Si l'on veut que les éléments clés de la stratégie mondiale soient correctement mis en œuvre dans telle ou telle école, il faut impérativement y mettre sur pied un comité de coordination de la prévention du harcèlement. L'une des tâches fondamentales d'un tel comité est de veiller à ce que tous contribuent à atténuer et à prévenir le problème harceleur/victime et de faire en sorte que l'ensemble du personnel de l'école coordonnent leurs efforts afin d'atteindre cet objectif. Le comité de coordination de la prévention du harcèlement remplit également les fonctions ci-après :

- administrer le questionnaire puis en évaluer et en diffuser les résultats ;
- fournir une formation et des renseignements sur le Programme à tous les enseignants et autres membres du personnel ;
- s'assurer que l'introduction et l'utilisation des diverses composantes du Programme sont coordonnées et se déroulent comme prévu ;
- présenter le Programme aux parents et assimilés, à la communauté et aux médias.

Un comité de prévention du harcèlement se compose généralement de 8 à 14 personnes et doit inclure l'administrateur principal de l'établissement scolaire (directeur ou directeur adjoint). Généralement, un enseignant de chaque niveau, un professionnel de la santé mentale (le cas échéant), un membre du personnel non enseignant et un ou deux parents constituent le reste de l'équipe. Selon que de besoin, un ou deux représentants des élèves (généralement issus des niveaux intermédiaire ou secondaire) peuvent aussi faire partie du comité. L'un des membres, qui connaît bien l'établissement, est très attaché à la lutte contre le harcèlement, et qui respecte les orientations du Programme, est nommé Coordonnateur du Programme (sur place). Le Coordonnateur traite particu-

lièrement de diverses activités de fond et d'organisation liées à la mise en œuvre du Programme et assure souvent la présidence du comité. Les membres de ce comité reçoivent une formation spéciale, élaborent un plan concret pour la mise en œuvre du Programme dans l'établissement scolaire et se réunissent régulièrement tout au long de l'année scolaire afin de garantir une application efficace et coordonnée.

Le comité de coordination de la prévention du harcèlement étant chargé d'assurer la bonne mise en œuvre du Programme dans l'école, tous ses membres doivent impérativement acquérir une bonne connaissance dudit Programme et des stratégies et mesures qu'il prévoit pour lutter contre le harcèlement. Il est en principe possible que ceux-ci y parviennent eux-mêmes en utilisant le manuel du Programme et certains modules en ligne. Toutefois, cela exigerait probablement un dévouement et des efforts organisationnels qui dépassent la capacité de la plupart des établissements scolaires ordinaires.

Dans la plupart des cas, le recours à un formateur doté de bonnes connaissances et d'une expérience du Programme (doté d'une attestation de formateur ou de consultant pour le Programme) constitue une solution plus simple et plus efficace. Pour le Programme complet, nous recommandons généralement que les membres du comité suivent une formation dispensée sur deux jours entiers. Toutefois, grâce à l'élaboration de modules en ligne de préparation à la mise en œuvre et à l'organisation de quelques réunions structurées du comité avant le démarrage du Programme, une formation d'un jour suffirait probablement. Après la formation, le formateur devrait rester disponible pendant au moins un an pour des consultations en personne ou par téléphone avec le coordonnateur sur place de l'établissement pour aider à garantir la fidélité au modèle et pour résoudre les problèmes au besoin. Ce contact prolongé avec un formateur connaissant bien le Programme faciliterait grandement le processus de mise en œuvre.

Le comité de coordination de la prévention du harcèlement doit notamment présenter le Programme à tous les autres membres du personnel de l'école, y compris les administrateurs, les enseignants, les chauffeurs d'autobus, les concierges, les employés de cafétérias, les superviseurs de cantines et d'aires de jeux, et les fournisseurs de programmes extrascolaires. Cela se fait en général sous la forme d'une séance d'une journée complète (ou deux séances d'une demi-journée chacune) animée par des membres du comité (souvent le coordonnateur sur place, avec l'assistance du formateur).

Le manuel contient des programmes structurés pour les formations du comité de coordination de la prévention du harcèlement et de l'ensemble du personnel.

Composante n° 3 : réviser le système de supervision de l'école

L'une des principales tâches du comité de coordination de la prévention du harcèlement consiste à examiner et affiner le système de supervision de l'école, afin d'éviter que le harcèlement ne se reproduise. L'administration du questionnaire sur le harcèlement aidera à cerner les « zones sensibles » de l'établissement scolaire, où les épisodes de harcèlement ont tendance à survenir plus souvent qu'ailleurs.

En général, ces zones sensibles sont des endroits comptant un grand nombre d'élèves et peu d'adultes, des lieux qui rassemblent beaucoup d'élèves au même moment et des lieux surveillés par des membres du personnel qui sont perçus par les élèves comme ayant moins d'autorité. Il peut s'agir des cours de récréation, des terrains de sport, des vestiaires, des cantines (le cas échéant) et des bus.

Les zones dans lesquelles les élèves échappent à une surveillance directe, tels que les toilettes, les couloirs qui ne desservent pas de salles de classe et des lieux hors de la vue dans les groupes scolaires, peuvent également constituer des zones sensibles. On note aussi qu'un nombre considérable d'élèves indiquent être victimes de harcèlement dans leur salle de classe (aussi bien en présence qu'en l'absence de l'enseignant). Si l'attention doit porter principalement sur les zones sensibles, il faut garder à l'esprit que le harcèlement peut se produire dans toute l'école.

Les études semblent indiquer qu'il y a moins de problèmes de harcèlement là où l'on compte davantage de surveillants¹⁹¹. On ne peut toutefois pas déterminer le nombre précis de surveillants (pour 100 élèves, par exemple) qui devraient être présents pendant les récréations ou les pauses, car nombre de facteurs propres à l'établissement scolaire doivent être pris en compte, notamment la taille et la disposition des cours de récréation et l'organisation des pauses. L'objectif est de disposer d'un nombre suffisant d'adultes pour pouvoir correctement superviser les activités des élèves. Étant donné que le harcèlement se produit principalement pendant la récréation, il est fort probable que des cas de harcèlement (et d'autres comportements négatifs) soient observés à ce moment-là.

Toutefois, un bon système de supervision ne se réduit pas au nombre de surveillants. L'attitude et le comportement de ces derniers jouent un rôle considérable. Lorsqu'un membre du personnel n'intervient pas dans une situation de harcèlement présumée, cela indique aux élèves que le harcèlement est toléré et qu'on peut s'y livrer sans aucune conséquence. Ce message atténué aussi l'empathie des témoins pour les élèves victimes de harcèlement et réduit la probabilité qu'ils aident la victime ou qu'ils appliquent la règle numéro 2 (voir ci-dessous).

En revanche, lorsque les surveillants interviennent fermement et systématiquement, cela envoie aux auteurs et aux témoins éventuels du harcèlement un message clair : « Nous ne tolérons pas le harcèlement dans notre école. Il sera mis fin à tout comportement de ce type et des sanctions seront prises à l'encontre des auteurs ». Une telle intervention montre aussi que les adultes se préoccupent des élèves victimes de harcèlement, les soutiennent et les protègent, ce qui les aide à se sentir davantage à l'abri de futurs épisodes de harcèlement.

Il importe que le système de surveillance de l'école soit coordonné de façon à ce que tout le personnel réagisse systématiquement en cas de harcèlement et prenne des mesures semblables face à un comportement négatif. En outre, le comité de coordination de la prévention du harcèlement peut envisager la mise au point d'un journal ou de tout autre système d'échange systématique d'informations sur les cas présumés de harcèlement, ce qui permettrait d'identifier les élèves qui risquent de se livrer au harcèlement et ceux qui risquent d'en être victimes ou d'être isolés, et d'intervenir avant que le harcèlement ne se produise.

Composante n° 4 : introduire un règlement scolaire contre les actes de harcèlement et tenir des réunions de classe

L'un des moyens de lutter contre le harcèlement consiste à instaurer un règlement scolaire contre les actes de harcèlement et d'appliquer des sanctions positives ou négatives pour renforcer ce règlement. Dans le programme Olweus il existe quatre règles :

1. Nous ne harcelons pas d'autres élèves.
2. Nous nous efforçons d'aider les élèves harcelés.
3. Nous nous efforçons d'intégrer les élèves isolés.
4. Si nous savons que quelqu'un est victime de harcèlement, nous en parlons à un adulte à l'école et à un adulte à la maison.

Ces règles couvrent les formes de harcèlement directes et indirectes, y compris l'isolement social et l'exclusion intentionnelle du groupe par les camarades. Elles s'adressent à l'ensemble de l'établissement scolaire et à chaque classe, et sont souvent affichées dans toutes les salles de classe. Soigneusement élaborées, elles visent à traiter efficacement les différents aspects du harcèlement. Pour cette raison, on ne peut les remplacer ou les modifier, à l'exception d'éventuels changements mineurs dans la formulation des règles 2 à 4.

Si toutes les classes de l'établissement scolaire observent les mêmes règles, cela facilitera leur application et les élèves sauront plus clairement quel comportement adopter. Ce règle-

ment commun indique aux élèves, parents et autres acteurs que l'établissement scolaire dispose d'une politique unifiée et coordonnée contre le harcèlement.

Même si l'établissement scolaire dispose probablement de règles de comportement ou d'une politique en matière de discipline, celles-ci ne doivent pas remplacer les quatre règles de lutte contre le harcèlement, qui fournissent des lignes directrices spécifiques et viennent compléter la politique de l'école en matière de discipline.

Pour garantir l'efficacité des règles contre le harcèlement, c'est-à-dire pour changer le comportement des élèves et les normes établies, on doit s'assurer que ces règles sont comprises et que leur application ou leur non-application aient des conséquences. Des études ont démontré que lorsqu'un comportement est récompensé, les sujets ont tendance à reproduire ce comportement dans des situations similaires. En conséquence, il importe que les enseignants pratiquent un renforcement positif considérable lorsque les élèves suivent les règles.

Malheureusement, le renforcement positif (et l'absence de conséquences) ne suffit généralement pas à changer le comportement des élèves agressifs. Dans de nombreuses situations, il est indispensable de recourir aussi aux sanctions, notamment en cas de non-respect de la règle principale : « Nous ne harcelons pas d'autres élèves ». Lorsque l'on envisage une sanction, il convient de se rappeler que celle-ci doit : entraîner un certain inconfort ou désagrément, mais ne pas susciter la vengeance, une réaction excessive de l'adulte ou de l'hostilité ; tenir compte de l'âge, du sexe et de la personnalité de l'élève ; et avoir un lien logique avec le comportement négatif de l'élève, si possible. Il est utile à cette fin d'amener les élèves à débattre en classe des sanctions appropriées en cas de violation des règles.

Les élèves doivent acquérir une bonne compréhension des règles et de leur application dans leur vie scolaire au quotidien. L'un des moyens efficaces de rendre les règles concrètes est de tenir des réunions régulières (hebdomadaires) en salle de classe avec les élèves. Ces réunions durent habituellement 20 à 40 minutes, selon l'âge des élèves. Dans ces réunions, l'enseignant agit davantage en qualité de facilitateur que d'enseignant, et il est recommandé que les réunions aient une structure et un caractère différents de l'enseignement ordinaire. Les élèves s'assoient en cercle ou en demi-cercle de sorte que l'enseignant peut les faire participer à un jeu de rôle et à d'autres activités « non traditionnelles » pour leur apprendre diverses façons de réagir dans des situations de harcèlement simulées (le Manuel en présente plusieurs exemples dont on peut s'inspirer).

Les réunions de classe visent entre autres à :

- enseigner aux élèves ce qu'est le harcèlement, la signification des quatre règles de lutte contre le harcèlement et les différentes façons de réagir lorsque le harcèlement se produit ;
- aider les élèves à en apprendre davantage sur eux-mêmes et leurs sentiments et réactions et ceux de leurs camarades ;
- créer un sentiment communautaire et d'appartenance et élaborer un ensemble de normes relatives au harcèlement (et d'autres questions importantes) ;
- aider l'enseignant à en savoir plus sur les relations entre les camarades de classe et leurs luttes pour le pouvoir, et, plus généralement, ce qui se passe dans le groupe – la « vie intérieure » de la classe.

Composante n° 5 : lutter contre le harcèlement à l'échelle individuelle

Avant de décrire brièvement comment traiter les problèmes liés au harcèlement, il convient de souligner que la mise en œuvre de certaines mesures préventives à l'échelle de l'établissement scolaire et à l'échelle de la classe présentées ci-dessus peut réduire la probabilité du harcèlement et la nécessité des interventions individuelles. Par exemple, la présentation du règlement de l'établissement contre le harcèlement suivie par des discussions en classe et l'élaboration d'un système efficace de surveillance peut contribuer à la détection de nouveaux problèmes de harcèlement.

Néanmoins, ces actions au niveau du groupe ne suffisent souvent pas, et il convient de formuler un ensemble de stratégies claires pour traiter les cas de harcèlement suspectés ou identifiés¹⁹².

Si un enseignant ou membre du personnel soupçonne qu'un élève est victime de harcèlement, sans toutefois en être certain, il peut obtenir davantage d'informations de plusieurs façons : en parlant avec des collègues, en observant plus attentivement la situation, en ayant une discussion informelle avec l'élève, en contactant les parents de l'élève qui est potentiellement victime de harcèlement, ou en administrant simplement une enquête sociométrique (par exemple, demander aux élèves de nommer trois camarades avec qui ils aimeraient collaborer sur un projet).

Si un membre du personnel apprend qu'un élève court un risque de harcèlement, une première étape consiste à organiser une ou plusieurs réunions avec l'élève signalé comme une victime de harcèlement, et son (ses) parent(s). Ces réunions pourraient se tenir en présence de l'élève seul (à l'écart des autres élèves), et ensuite avec le(s) parent(s) ; ou l'élève et le(s) parent(s) pourraient avoir une rencontre avec l'enseignant.

Ces réunions visent à obtenir des informations très détaillées sur la situation, à offrir un soutien, et à fournir une assurance quant à la détermination du personnel de l'école à arrêter le harcèlement.

Lorsque l'on a recueilli suffisamment de détails, le membre du personnel devra rencontrer directement l'élève ou les élèves auteurs du harcèlement le plus rapidement possible après avoir identifié le ou les élève(s) impliqué(s) ou soupçonné(s). Il peut s'avérer utile de faire participer un autre membre du personnel de l'école à ces réunions. Une telle démarche permet de montrer clairement que la situation est prise au sérieux.

Si plusieurs élèves commettent le harcèlement, l'enseignant ne doit pas discuter avec les élèves en groupe, mais avoir des entretiens individuels et successifs de sorte qu'ils n'aient pas l'occasion d'échanger sur ce qui a été discuté. Il arrive souvent qu'un élève ait joué un rôle de « chef de file » dans le harcèlement, et il convient de s'entretenir avec cet élève en premier, autant que possible.

Lors de cette rencontre, l'enseignant doit confronter les élèves harceleurs aux informations relatives à leurs rôles dans le harcèlement, présenter les conséquences possibles et faire savoir clairement que l'établissement ne tolère pas le harcèlement, et qu'il importe que ce comportement cesse.

L'organisation de réunions de suivi distinctes rassemblant les élèves mis en cause dans un délai d'une ou de deux semaines permettra d'évaluer si le harcèlement a cessé. Au besoin, on pourra organiser d'autres réunions pour savoir si les résultats positifs se maintiennent ou si un soutien et des interventions supplémentaires s'imposent.

À propos du programme Olweus

Le programme Olweus constitue une approche globale axée sur la recherche couvrant l'intégralité de l'établissement scolaire et comprenant des composants individuels à l'échelle de l'établissement et de la salle de classe. Le Programme porte à la fois sur les changements à court terme et à long terme qui permettront de créer un environnement scolaire positif. Il a pour objectif de réduire les problèmes de harcèlement existant entre élèves, de prévenir de nouveaux problèmes de harcèlement et d'assurer l'amélioration des relations entre les pairs¹⁹³. La réalisation de ces objectifs implique la restructuration de l'environnement scolaire afin de réduire les occasions et la tolérance des comportements de harcèlement, et de construire un sens de communauté.

Le programme Olweus repose sur quatre principes fondamentaux. Les professionnels de l'établissement scolaire doivent : a) manifester une attitude chaleureuse et un intérêt positif envers les élèves ; b) définir des limites fermes pour les comportements inacceptables ; c) avoir recours à des sanctions

positives cohérentes pour saluer et renforcer les comportements appropriés et des sanctions négatives non physiques et non hostiles en cas d'infraction aux règles ; d) faire preuve d'autorité et donner le bon exemple¹⁹⁴. Ces principes se traduisent en interventions au niveau des établissements scolaires, de la salle de classe et au niveau individuel¹⁹⁵.

À ce jour, sept évaluations de grande envergure du programme Olweus ont été menées en Norvège, impliquant plus de 30 000 élèves issus de plus de 300 établissements¹⁹⁶. Les résultats ont révélé que le Programme avait des effets systématiquement positifs chez les élèves entre la 4^e et la 7^e année d'études, les problèmes de harcèlement étant réduits d'environ 35 % à 50 % après huit mois d'intervention¹⁹⁷. Bien que l'on dispose également de résultats positifs pour les élèves de la 8^e à la 10^e année d'études, les résultats font état d'une moindre cohérence et il a fallu plus de temps pour parvenir à des résultats aussi positifs que ceux obtenus avec des élèves plus jeunes¹⁹⁸. Dans une étude, probablement la première ayant porté sur les effets à long terme d'un programme de lutte contre le harcèlement, M. Olweus a suivi des élèves de 14 écoles à Oslo (environ 3 000 élèves pour chaque évaluation) et a observé que, sur une période de cinq ans, le nombre d'élèves se déclarant victimes de harcèlement avait baissé de 40 % et le nombre d'élèves disant se livrer au harcèlement avait diminué de 51 %¹⁹⁹.

Le programme Olweus a été introduit à grande échelle et a obtenu des résultats positifs (non publiés) dans plusieurs pays en dehors de la Norvège : l'Islande, la Suède, la Lituanie et les États-Unis. Aux États-Unis, plus de 800 écoles ont adopté le programme, qui a fait l'objet d'une évaluation (avec des résultats assez positifs) dans 210 écoles de Pennsylvanie sur une durée de deux ans²⁰⁰.

Le programme Olweus a également obtenu des évaluations positives dans diverses méta-analyses. Dans la méta-analyse la plus complète réalisée jusqu'à présent comprenant tous les programmes de lutte contre le harcèlement dans le monde (à l'époque), les auteurs ont conclu que le programme pourrait « constituer le socle de futurs programmes²⁰¹ » et « les programmes inspirés par les travaux de M. Dan Olweus ont été les plus fructueux²⁰² ».

Notes de fin

- 184** Le présent article s'appuie, avec l'autorisation de Hazelden Publishing, dans une large mesure, sur des textes publiés dans Olweus, D, et Limber, SP (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Center City, MN, Hazelden ; et dans Olweus, D, Limber, SP, Flerx, V, Mullin, N, Riese, J, et Snyder, M (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, MN, Hazelden.
- 185** Olweus, D (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York, Blackwell ; Olweus, D (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, p. 751 à 780 ; Olweus, D, Limber, SP, Flerx, V, Mullin, N, Riese, J, et Snyder, M (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, MN, Hazelden.
- 186** Olweus, D (1993). *Op. cit.*
- 187** Gladden, RM, Vivolo-Kantor, AM, Hamburger, ME, et Lumpkin, CD (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention et U.S. Department of Education.
- 188** Olweus, D (1996). *Op. cit.*; Olweus, D. (2007). *Olweus bullying questionnaire*. Center City, MN, Hazelden.
- 189** Olweus, D et Limber, SP (2010a). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation Over Two Decades. Dans Jimerson, SR, Swearer, SM, et Espelage, DL (dir), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 377 à 401). New York, Routledge. Olweus, D, et Limber, SP (2010b). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, p. 124 à 134; Olweus, D (2013). *Op. cit.* ; Solberg, ME, et Olweus, D (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, p. 239 à 268.
- 190** Craig, W, Harel-Fisch, Y, Fogel-Grinvald, H, Dostaler, S, Hetland, J, Simons-Morton, B, et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, p. 216 à 224.
- 191** Olweus, D (1993). *Op. cit.*
- 192** Le Manuel donne des informations détaillées sur le mode opératoire possible.
- 193** Olweus, D (1993). *Op. cit.* ; Olweus, D et Limber, SP (2010a). *Op. cit.* ; Olweus, D et Limber, SP (2010b). *Op. cit.*
- 194** Olweus, D. (1993). *Op. cit.* ; Olweus et al. (2007). *Op. cit.*
- 195** Olweus, D (1993). *Op. cit.*; Olweus et Limber (2010a,b). *Op. cit.*
- 196** Olweus, D (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, p. 389 à 402. ; Olweus et Limber (2010a,b). *Op. cit.*
- 197** Olweus et Limber (2010a,b). *Op. cit.*
- 198** *Ibid.*
- 199** *Ibid.*
- 200** Limber, SP, Olweus, D, Wang, Wet Breivik, K (2016). *Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Large Scale Study of U.S. Students in Grades 3-11*. Manuscrit à soumettre.
- 201** Ttofi, M., et Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of programs. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), p. 13 à 24.
- 202** Ttofi, MM, et Farrington, DP (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), p. 27 à 56. De plus amples informations sur l'Olweus Bullying Prevention Program peuvent être obtenues à l'adresse www.HazeldenBettyFord.org/olweus (en anglais seulement) ou www.clemson.edu/olweus (en anglais seulement).



Masha, 17 ans, aide une fillette à remplir un questionnaire (Ukraine).

© UNICEF/UNI43398/Pirozzi

10. Apporter des changements durables à grande échelle : le cas du programme de lutte contre le harcèlement KiVa

M^{me} Sanna Herkama et M^{me} Christina Salmivalli

Introduction

En 2006, le gouvernement finlandais a décidé de soutenir l'élaboration d'un programme de prévention du harcèlement basé sur des données et sa mise en œuvre à grande échelle dans les établissements scolaires finlandais. À cette époque, nul ne pouvait prévoir que le programme contre le harcèlement KiVa serait finalement mis en œuvre par 90 % des établissements d'éducation de base en Finlande, qu'il aurait des effets remarquables sur la prévalence des problèmes de harcèlement, ou encore, qu'il serait évalué et mis en œuvre dans de nombreux autres pays. Les études montrent que KiVa réduit efficacement le harcèlement et la victimisation, et les données indiquent de surcroît que ce programme est évolutif et durable. Le présent chapitre propose une introduction au contexte et au fondement théorique du programme KiVa²⁰³. Les principales conclusions des études d'évaluation menées jusqu'ici et le contenu du programme de lutte contre le harcèlement KiVa y sont également présentés. En outre, les éléments clés de la mise en œuvre et du maintien sur le long terme d'un programme d'intervention à grande échelle y sont abordés.

Réformes législatives aboutissant à l'élaboration d'un programme national de lutte contre le harcèlement en Finlande

L'élaboration du programme de lutte contre le harcèlement finlandais KiVa montre comment la volonté et l'engagement des politiciens, des décideurs, des chercheurs, et du personnel des établissements scolaires peuvent faire la différence et influencer sur le bien-être de nombreux enfants et adolescents dans un pays entier. À l'origine, l'élaboration du programme KiVa était une réponse à la nécessité de combattre le harcèlement, les réformes législatives opérées semblant insuffisantes. Pendant des décennies, la création d'un milieu scolaire sécurisé et le bien-être des élèves ont fait l'objet d'une attention particulière dans le discours public et l'élaboration des politiques en Finlande. Par exemple, la loi finlandaise sur l'éducation de base prévoit depuis 1999 que chaque élève a droit à un milieu scolaire sûr. Toutefois, bien que la loi ait été modifiée en 2003 pour disposer plus clairement que le personnel enseignant doit « établir un plan concordant avec le programme scolaire, pour protéger les élèves contre la vio-

lence, l'intimidation et le harcèlement, appliquer ce plan et superviser le respect et la mise en œuvre de celui-ci²⁰⁴ », le harcèlement n'avait apparemment pas diminué. Ainsi, il est ressorti de l'étude sur la promotion de la santé scolaire conduite régulièrement par l'Institut national pour la santé et le bien-être que le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement avait peu évolué dans les établissements secondaires finlandais (8^e et 9^e années d'études, qui sont prises en compte dans l'étude) depuis la fin des années 1990.

D'autres enquêtes internationales à grande échelle ont également révélé qu'il était nécessaire d'agir. Les résultats de l'enquête Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire (HBSC) de l'Organisation mondiale de la Santé, menées en 2006, ont donné des résultats controversés. Bien que les élèves finlandais aient obtenu de très bons résultats scolaires (PISA), leur bien-être à l'école était faible (HBSC). À l'évidence, les réformes législatives ne suffisaient pas et il fallait prendre de nouvelles mesures pour insuffler un changement à l'échelle nationale.

Le Ministère de l'éducation et de la culture finlandais a alors décidé d'allouer des ressources pour lutter contre le harcèlement de manière plus systématique et durable à l'échelle nationale. Il a conclu un contrat avec l'Université de Turku aux fins de l'élaboration et de l'évaluation d'un nouveau programme d'intervention visant à prévenir et à réduire le harcèlement et à en atténuer les conséquences négatives. Cette mesure a ensuite conduit à la création du programme de lutte contre le harcèlement KiVa par le Département de psychologie et le Centre de recherche pédagogique de l'Université de Turku.

Mécanisme de changement : le harcèlement scolaire comme phénomène de groupe

L'équipe d'experts chargée d'élaborer le programme de lutte contre le harcèlement KiVa étudiait le harcèlement depuis longtemps, et elle s'était intéressée tout particulièrement aux dynamiques de groupe liées au harcèlement et à leurs répercussions sur les activités de prévention et d'intervention. Le programme KiVa s'est construit autour de cette approche.

Une base théorique, étayée par des données concrètes, a permis de bâtir un programme solide dont les mécanismes opérationnels peuvent être testés par des études d'évaluation.

L'architecture sociale du harcèlement²⁰⁵ repose sur le rôle des participants. L'approche du programme KiVa se concentre donc sur le rôle que jouent les témoins. Le principe est de rendre le harcèlement moins profitable aux auteurs en faisant évoluer les réactions des témoins. Si les élèves qui harcèlent les autres ne tirent aucun avantage de leur comportement, ils sont moins susceptibles de harceler à nouveau leurs camarades. Les pairs ont le pouvoir d'encourager ou de mettre fin au harcèlement, selon qu'ils prennent le parti de l'auteur, ou qu'ils ignorent ou désapprouvent son comportement. Il est probablement plus facile d'agir auprès des témoins que d'essayer d'influencer directement les auteurs. En effet, ces derniers peuvent avoir développé une conception bien ancrée du recours à la violence et leur comportement, souvent récompensé socialement, devient, par conséquent, légitime.

De nombreuses études viennent renforcer la base théorique du programme KiVa. Toutes démontrent que le comportement des témoins joue un rôle fondamental dans le harcèlement. Ainsi, plus les camarades encouragent le comportement de l'auteur du harcèlement, plus les cas de harcèlement dans une salle de classe sont nombreux²⁰⁶. En revanche, lorsque les camarades prennent majoritairement la défense de l'élève victime de harcèlement, qu'ils lui viennent en aide et qu'ils montrent leur désapprobation, les cas de harcèlement sont moins nombreux. Des études d'évaluation ont démontré que, un an seulement après la mise en œuvre du programme KiVa, les établissements scolaires qui appliquent le programme présentaient moins de cas de victimisation, de harcèlement et de soutien à l'auteur de harcèlement que les établissements scolaires témoins ; de même, on y observait plus d'empathie à l'égard des victimes ainsi qu'une plus grande capacité à les appuyer et à les défendre²⁰⁷. En d'autres termes, le programme KiVa fait évoluer les émotions, les mentalités et les comportements des enfants et des jeunes.

En outre, notons que l'étude des mécanismes de médiation du programme KiVa consolide davantage sa base théorique. Plus précisément, la diminution du harcèlement dans les établissements scolaires qui appliquent le programme KiVa passe par le changement d'attitude des élèves vis-à-vis du harcèlement et par l'évolution de la façon dont ils perçoivent la tendance de leurs camarades à soit encourager les harceleurs, soit à défendre les victimes²⁰⁸. Par ailleurs, la perception des élèves de la position de leurs enseignants face au harcèlement entraîne également une réduction des comportements violents à l'école ; les élèves concernés par le programme KiVa comprennent ainsi peu à peu que leurs enseignants condamnent fermement le harcèlement. Ces résultats montrent de façon concrète l'importance de se prononcer contre le harcèlement et d'affirmer haut et fort que celui-ci n'est pas tolérable – et

cela vaut aussi bien pour les enfants et les jeunes que pour leurs enseignants.

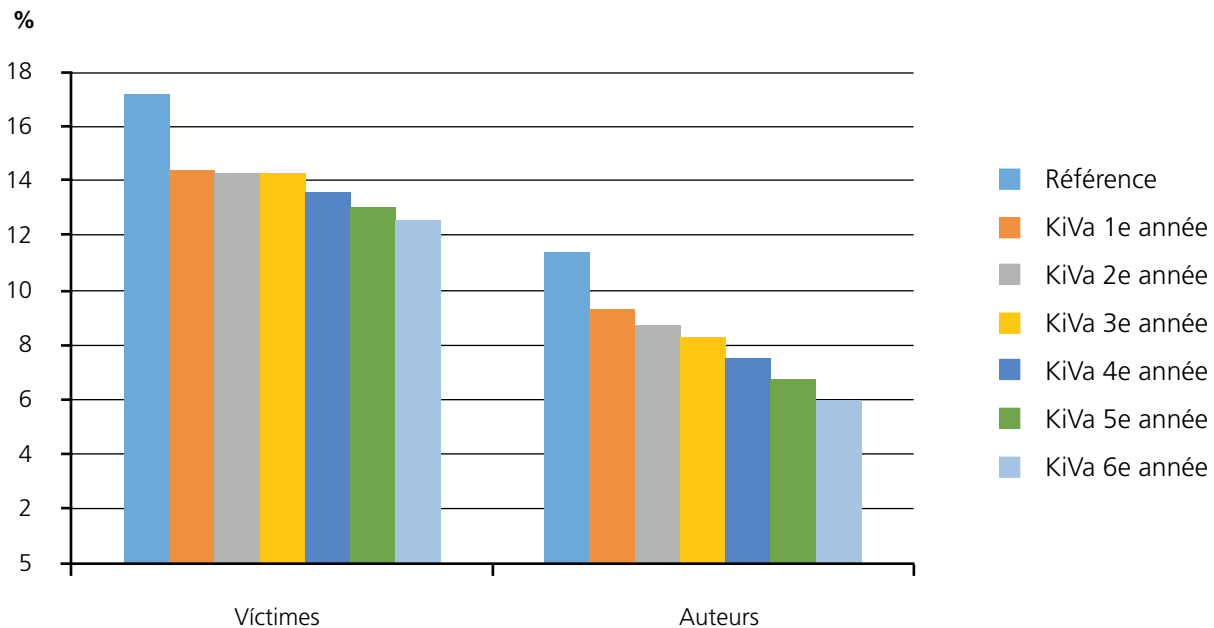
Évaluation de l'efficacité du programme de lutte contre le harcèlement KiVa

Les études d'évaluation menées au cours de l'essai contrôlé randomisé entre 2007 et 2009 indiquent que le programme de lutte contre le harcèlement KiVa est efficace dans la réduction du harcèlement et de la victimisation. Plus de 8 000 élèves (de la 4^e à la 6^e année d'études) ont participé à la collecte des données lors de la première phase de l'essai contrôlé randomisé réalisée entre 2007 et 2008. Après seulement neuf mois de mise en œuvre du programme KiVa, le nombre de victimes et d'auteurs signalés avait diminué respectivement de 30 à 40 % et de 17 à 33 % dans les établissements scolaires KiVa, par rapport aux établissements scolaires témoins²⁰⁹. La deuxième phase de l'essai contrôlé randomisé, réalisé entre 2008 et 2009, a vu la participation de près de 7 000 élèves de la 1^{re} à la 3^e année d'études et de plus de 16 000 élèves du secondaire (de la 7^e à la 9^e année d'études). Les résultats étaient mitigés dans les classes du primaire, mais plus irréguliers dans le secondaire²¹⁰.

Comme on pouvait s'y attendre, l'efficacité du programme KiVa lors de son lancement national (en 2009 et en 2010) était dans l'ensemble un peu plus faible que celle observée au cours des essais contrôlés randomisés. Le nombre de victimes et d'auteurs signalés a diminué de 15 % et de 14 %, respectivement²¹¹. Cependant, il convient de noter que ces chiffres représentent un nombre important d'élèves. Proportionnellement, pour environ 500 000 élèves issus d'établissements d'éducation de base finlandais, ces pourcentages correspondent à une diminution d'environ 12 500 victimes et de 7 500 auteurs de harcèlement en une année scolaire.

La tendance positive s'est maintenue depuis le lancement national en 2009. Un plus grand nombre d'établissements scolaires ont commencé à appliquer le programme KiVa, et des enquêtes annuelles effectuées auprès des élèves et du personnel ont permis de suivre leur progression. Près de 1 500 écoles, soit environ 200 000 élèves, ont participé à cette collecte de données. Les enquêtes fournissent des informations sur les taux de victimisation et de harcèlement au fil des ans. Le pourcentage de victimisation et de harcèlement signalés directement par les victimes et les auteurs a considérablement diminué en six ans, passant du niveau de référence de 17,2 % à 12,6 % après six années de mise en œuvre (voir Figure 1). Le pourcentage d'élèves auteurs de harcèlement a diminué, passant de 11,4 % à 5,9 %. Étant donné que tous les établissements scolaires qui ont participé à cette collecte de données mettent en œuvre le programme KiVa, il est impossible de déterminer si cette diminution a également eu lieu dans les autres établissements scolaires : les données

Figure 1.
Réduction du nombre de victimes et d'auteurs de harcèlement (au moins 2 à 3 fois par mois au cours des deux derniers mois) entre 2009 et 2015 dans les établissements scolaires finlandais (Ns = 634–2 126) mettant en œuvre le programme de lutte contre le harcèlement KiVa (de la 1^{re} à la 9^e année d'études).



sont actuellement mises en commun avec celles provenant d'autres enquêtes à l'échelle nationale.

De temps à autre, il faut se demander si les actions générales contre le harcèlement, comme le programme KiVa, sont efficaces contre toutes les formes de harcèlement, notamment la cyberintimidation. Les études d'évaluation du programme KiVa indiquent que les stratégies systématiques contre le harcèlement peuvent être efficaces pour réduire toutes les formes de harcèlement, y compris la cyberintimidation. Le programme KiVa a démontré qu'il pouvait lutter contre la cyberintimidation et la cybervictimisation dans l'enseignement primaire et dans une certaine mesure dans l'enseignement secondaire²¹². Par ailleurs, les études indiquent que les diverses formes de harcèlement sont interconnectées. Un élève victime d'un certain type de harcèlement fait généralement l'objet d'autres formes de violence, et cela peut également se produire en ligne²¹³. En général, le programme de lutte contre le harcèlement KiVa n'établit pas de distinction entre le harcèlement et la cyberintimidation. La cyberintimidation constitue un type de harcèlement qui requiert une attention particulière, mais pouvant être réduite en ciblant les mécanismes du harcèlement en général.

Le programme KiVa a été à l'origine conçu pour lutter contre le harcèlement et la victimisation et non pas pour améliorer le climat scolaire ou le sentiment de sécurité générale. Néanmoins, sans surprise, la baisse du harcèlement est allée de pair avec une baisse de l'anxiété, une perception plus positive des autres²¹⁴, un accroissement du bien-être à l'école, une

meilleure appréciation du climat dans la salle de classe et dans l'établissement scolaire et une hausse de la motivation pour les études²¹⁵. Dans les faits, ces résultats démontrent que des pratiques de lutte contre le harcèlement correctement planifiées et mises en œuvre permettront non seulement de réduire le harcèlement, mais aussi d'améliorer l'expérience scolaire globale de l'enfant.

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa : outils concrets et systématiques

Afin de garantir la mise en œuvre d'un programme d'intervention, celui-ci doit être correctement établi et systématique. Le programme doit fournir des indications concernant, entre autres, la prise en charge du travail de prévention, la prise en charge des cas de harcèlement les plus graves, les actions à entreprendre et leur planification, afin d'assurer une application efficace à l'échelle de l'établissement scolaire. Un programme d'intervention efficace offre des orientations claires et précises à l'ensemble de la communauté scolaire dans le but de lutter contre le harcèlement et de résoudre efficacement à tous les cas.

Dans la pratique, le programme de lutte contre le harcèlement KiVa se compose d'actions universelles et d'actions spécifiques (voir Tableau 1). Les actions universelles visent à prévenir le harcèlement en établissant une culture anti-harcèlement. De nombreux moyens sont mis à disposition pour que les établissements scolaires montrent qu'ils ap-

pliquent le programme KiVa. Ils peuvent ainsi organiser des soirées « Rentrée scolaire » pour les parents, des réunions du personnel, et une introduction au programme KiVa au début de chaque année scolaire pour les élèves. L'objectif est de promouvoir largement l'idée d'une école sans harcèlement. En outre, il existe des gilets de haute visibilité que les enseignants peuvent revêtir lorsqu'ils surveillent la récréation, ainsi que des affiches signalant que l'établissement scolaire met en œuvre le programme KiVa et que le harcèlement n'y est donc pas toléré.

Tableau 1.
Actions universelles et actions spécifiques incluses dans le programme de lutte contre le harcèlement KiVa.

Actions universelles	Actions spécifiques
Réunion du personnel	Gestion des cas constatés
Introduction au programme KiVa	Séries de discussions avec les victimes et les auteurs menées par les équipes KiVa
Lettre d'information aux parents, guide et soirée « Rentrée scolaire »	Soutien de l'enseignant
Symboles visibles tels qu'affiches et gilets	Invitation de quelques camarades de classe ayant un statut supérieur à soutenir la victime
Leçons et activités KiVa pour les élèves	Information des parents
Jeux KiVa en ligne	
Sondage annuel en ligne auprès des élèves et du personnel	

L'un des éléments essentiels du travail de prévention comprend la tenue de leçons aux élèves (au primaire) et d'activités (au secondaire). Les leçons et les activités, organisées pendant les heures de classe, incluent des sujets liés aux compétences sociales et émotionnelles et à la dynamique de groupe en général, ainsi que des questions plus particulièrement liées au harcèlement. Elles abordent par exemple des questions telles que l'identification du harcèlement, la compréhension du rôle des témoins dans le harcèlement, les stratégies efficaces visant à soutenir la victime, et les conséquences du harcèlement. Les manuels définissent et présentent l'objectif de chaque leçon, accompagné de descriptions détaillées de diverses méthodes et activités pédagogiques (par exemple, groupe de discussion, vidéos, apprentissage par la pratique). Par ailleurs, trois environnements d'apprentissage virtuels ciblant trois groupes d'âge différents sont disponibles en ligne pour les écoles qui mettent en œuvre le programme KiVa. Ces jeux en ligne fournissent des ressources complémentaires aux leçons dispensées aux élèves, et s'accompagnent d'exercices qui permettent de revoir les sujets abordés pendant les leçons.

Les actions spécifiques sont mises en œuvre dès lors que le harcèlement a lieu. Il est conseillé à chaque établissement scolaire appliquant le programme KiVa de désigner parmi son personnel les membres de l'équipe KiVa responsable de la gestion des cas de harcèlement. Des instructions détaillées leur sont fournies et ils reçoivent une formation sur la procédure. L'efficacité de cette approche a été démontrée par la pratique. Les enfants victimes de harcèlement qui ont participé aux discussions ont rapporté deux semaines après que le harcèlement avait cessé (78 %) ou au moins diminué (20 %) ²¹⁶.

De plus, des enquêtes sont organisées chaque année auprès des élèves et du personnel des établissements scolaires qui appliquent le programme KiVa. Ces établissements reçoivent ensuite un retour généré automatiquement sur les deux enquêtes. Cela leur permet d'abord de suivre l'évolution du taux de harcèlement et de victimisation dans leurs propres murs. Deuxièmement, l'enquête auprès des élèves permet de comparer les résultats obtenus par l'établissement à l'évolution nationale. Troisièmement, les enquêtes décrivent les initiatives entreprises pour lutter contre le harcèlement au cours de l'année et les résultats obtenus. Il s'agit là d'un moyen simple et concret d'évaluer les contributions par rapport aux résultats obtenus par chaque établissement.

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa pour une approche scolaire globale

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa est conçu de façon à cibler l'ensemble de l'établissement. D'ailleurs, le logo du programme symbolise la communauté scolaire tout entière s'unissant et se mobilisant dans un même but : mettre fin au harcèlement. KiVa est l'acronyme de *Kiusaamista Vastiaan*, « contre le harcèlement ». Le programme KiVa englobe l'ensemble de la communauté scolaire et chacun a un rôle à jouer dans la lutte contre le harcèlement. Le programme envisageant le harcèlement comme un phénomène de groupe, chaque élève est considéré comme faisant partie non seulement du problème, mais aussi de la solution. Par conséquent, il est également de la responsabilité des élèves de mettre fin au harcèlement. Par ailleurs, les enseignants ont un rôle essentiel dans la sensibilisation des élèves, car ils les aident à prendre confiance en eux et leur transmettent des stratégies visant à lutter efficacement contre le harcèlement. Les parents tiennent également un rôle essentiel en soutenant la mise en œuvre du programme et en étendant ses principes fondamentaux à la vie quotidienne familiale. Chaque établissement scolaire appliquant le programme KiVa dispose d'une équipe KiVa chargée de traiter les cas de harcèlement les plus graves et de veiller à ce que tous les élèves évoluent dans un environnement scolaire sûr. Cela implique certaines discussions quant à la composition de l'équipe KiVa et à son fonctionnement en pratique (pour déterminer, par exemple, les cas qui lui sont confiés et ses dates et lieux de réunion).

L'approche scolaire globale signifie également que le programme doit bénéficier d'un lancement réussi dès le début de sa mise en œuvre. Si l'objectif principal est de parvenir à un établissement scolaire sans harcèlement, il est essentiel que chaque membre de la communauté soit inclus et informé dès le départ. En outre, le programme KiVa doit être envisagé non pas comme un projet à court terme, mais comme une pratique quotidienne de l'établissement scolaire. La lutte contre le harcèlement n'est pas une activité temporaire. Au contraire, l'idée derrière le programme KiVa est de créer une culture scolaire qui ne tolère pas le harcèlement. Dans la pratique, nous avons remarqué que la réalisation de cette tâche requiert des ressources et des efforts considérables. Bien souvent, les établissements qui commencent à mettre en œuvre le programme font face à des questions relatives à la teneur effective du programme et à la meilleure manière de l'appliquer. Une fois ces questions résolues, l'établissement peut appliquer le programme avec succès. En définitive, le programme KiVa exige que l'ensemble de la communauté scolaire se prononce contre le harcèlement. Il est conçu pour devenir une partie intégrante de la vie quotidienne des établissements.

Soutenir la mise en œuvre du programme de lutte contre le harcèlement KiVa à long terme

Actuellement, environ 90 % des 2 400 établissements scolaires assurant l'éducation de base en Finlande sont des utilisateurs enregistrés du programme KiVa. Certains d'entre eux appliquent déjà le programme depuis plus de sept ans. Il convient désormais de se demander comment faire perdurer le programme de manière efficace au fil du temps. Un programme de lutte contre le harcèlement n'est efficace que s'il est mis en œuvre correctement. Le programme KiVa ne fait pas exception. Par exemple, le nombre et la qualité des leçons que les enseignants dispensent ont des conséquences sur l'ampleur du changement dans la victimisation rapportée par les élèves²¹⁷. Plus exactement, plus les enseignants ont consacré du temps à la préparation des leçons KiVa et plus ils attribuent de tâches lors des leçons, moins il y a victimisation.

Au cours du déploiement de KiVa en Finlande, certains aspects de la mise en œuvre se sont maintenus et d'autres ont reculé. On relève deux tendances négatives associées aux leçons KiVa. Premièrement, la quantité des leçons KiVa dispensées aux élèves diminue au cours de chaque année scolaire. C'est-à-dire que de nombreux enseignants commencent par dispenser activement les leçons, puis le rythme chute en milieu et surtout en fin d'année scolaire. Deuxièmement, le pourcentage global de leçons dispensées diminue au fil des ans. Pour l'année scolaire 2009-2010, par exemple, une moyenne de 78 % des leçons KiVa a été dispensée par les enseignants, mais entre 2014 et 2015, cette proportion n'était plus que de 64 %.

S'agissant des actions spécifiques, quelques tendances notables se dégagent. Tout d'abord, le nombre de cas traités par les équipes KiVa a légèrement diminué au fil des ans (passant de 7,5 à 6,2 cas par an). Il convient de noter que, d'après les conclusions des enquêtes annuelles, le pourcentage d'élèves qui ont participé à une discussion de groupe sur KiVa et qui l'ont trouvée intéressante a augmenté au fil des ans. En outre, les réunions de suivi organisées quelques semaines après les discussions de groupe KiVa et la documentation des cas de harcèlement sont toutes deux devenues des pratiques courantes. Elles jouent un rôle important dans la gestion des nouveaux cas. Les réunions de suivi au cours desquelles les membres de l'équipe KiVa rencontrent à nouveau les élèves qui avaient été impliqués dans des actes de harcèlement constituent probablement le facteur d'efficacité le plus important des actions spécifiques. Documenter les cas de harcèlement permet par ailleurs de comprendre la situation globale du harcèlement scolaire. Toutes ces tendances indiquent que le programme est sur la bonne voie.

Le programme KiVa s'est révélé être efficace dans la réduction de la victimisation et du harcèlement, mais seulement s'il est mis en œuvre de manière systématique et rigoureuse. Si l'ensemble du personnel des établissements scolaires et des municipalités reconnaissait l'importance des pratiques de lutte contre le harcèlement, il serait possible de réaliser bien d'autres progrès à l'avenir. Dans la pratique, par exemple, un directeur joue un rôle clé pour créer un espace de lutte contre le harcèlement de qualité. Notre expérience du programme KiVa démontre que la mise en œuvre est plus efficace dans les établissements scolaires où le directeur a affirmé son soutien et son engagement en faveur de la lutte contre le harcèlement²¹⁸.

Conclusion

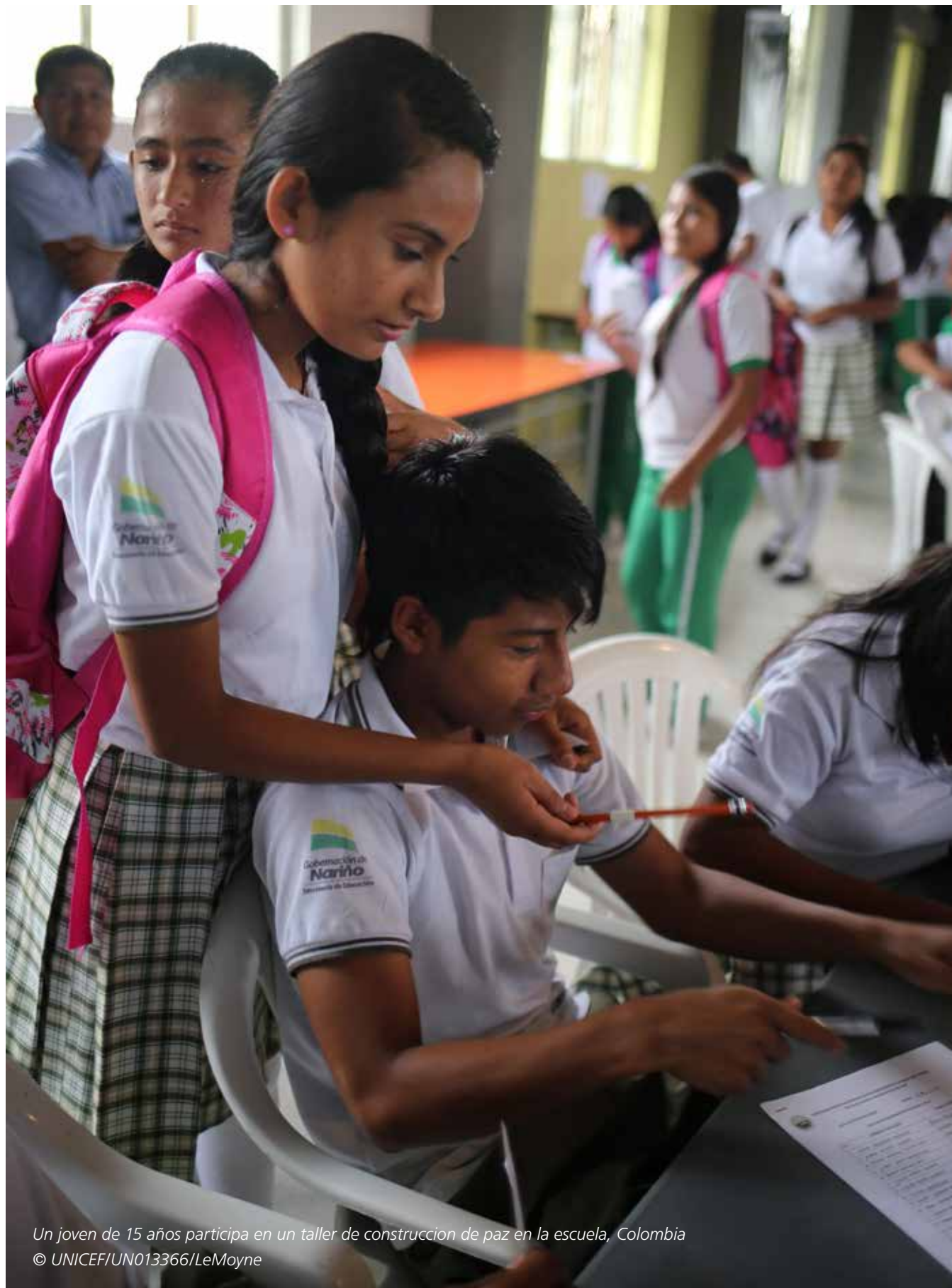
Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa offre un exemple des résultats sociaux pouvant être obtenus en alliant la théorie à une approche fondée sur des données factuelles, ainsi qu'une mise en œuvre systématique et durable à l'échelle nationale. Ces éléments ont été déterminants pour la réussite du programme. À l'heure actuelle, la principale question est de savoir comment garantir une mise en œuvre efficace et durable sur le long terme. Le rôle des enseignants est essentiel dans la mise en œuvre d'un programme de haute qualité. Les élèves changent au fil des ans, mais les enseignants et autres membres du personnel restent dans l'établissement scolaire. Il convient de renforcer la motivation de temps à autre et de les soutenir dans leur travail remarquable. Les bulletins d'information KiVa, les recommandations concernant l'excellente qualité de la mise en œuvre du programme, une campagne nationale visible, les journées biennales KiVa, et la fourniture de formation et de soutien aux établissements, sont d'une importance capitale pour le maintien de l'esprit KiVa dans les établissements scolaires. Le partage des meil-

leures pratiques et expériences s'avère extrêmement utile aux enseignants.

Enfin, si la réduction du harcèlement à l'école n'est pas un combat perdu d'avance, elle reste tout de même une tâche difficile. Un objectif réaliste pour un programme de prévention comme KiVa est de réduire le taux de harcèlement à long terme et d'assurer la durabilité de ses pratiques soigneusement élaborées.

Notes de fin

- 203** Pour une description plus détaillée du programme, voir :
- Salmivalli, C, Poskiparta, E, Ahtola, A, et Haataja, A (2013). The Implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18, p. 79 à 88 ; Herkama, S, Saarento, S, et Salmivalli, C (en cours d'impression). *The KiVa antibullying program: Lessons learned and future directions*.
- 204** Voir <http://www.finlex.fi/en/> (en anglais)
- 205** Salmivalli, C, Lagerspetz, KM.J, Björkqvist, K, Österman, K, et Kaukiainen, A (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, p. 1 à 15.
- 206** Salmivalli, C, Voeten, M, et Poskiparta, E (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, p. 668 à 676.
- 207** Kärnä, A, Voeten, M, Little, TD, Poskiparta, E, Kaljonen, A et Salmivalli, C (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, p. 311 à 330.
- 208** Saarento, S, Boulton, AJ, et Salmivalli, C (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, p. 61 à 76.
- 209** Kärnä, A, Voeten, M, Little, TD, Poskiparta, E, Kaljonen, A et Salmivalli, C (2011). *Op. cit.*
- 210** Kärnä, A, Voeten, M, Little, TD, Alanen, E, Poskiparta, E et Salmivalli, C (2013). *Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9*. *Journal of Educational Psychology*, 105, p. 535 à 551.
- 211** Kärnä, A, Voeten, M, Little, TD, Poskiparta, E, Alanen, E et Salmivalli, C (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, p. 796 à 805.
- 212** Williford, A, Elledge, LC, Boulton, AJ, DePaolis, KJ, Little, TD et Salmivalli, C (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42, p. 820 à 833.
- 213** Salmivalli, C, Kärnä, A, et 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, p. 405 à 411.
- 214** Williford, A, Boulton, A, Noland, B, Little, TD, Kärnä, A, et Salmivalli, C (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology*, 40, p. 289 à 300.
- 215** Salmivalli, C, Garandeau, CF et Veenstra, R (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In AM Ryan & GW Ladd (dir.), *Peer relationships and adjustment at school* (p. 279 à 305). Charlotte, NC, Information Age.
- 216** Garandeau, CF, Poskiparta, E, et Salmivalli, C (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, p. 981 à 991.
- 217** Haataja, A, Voeten, M, Boulton, AJ, Ahtola, A, Poskiparta, E et Salmivalli, C (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52, p. 479 à 493.
- 218** Ahtola, A, Haataja, A, Kärnä, A, Poskiparta, E et Salmivalli, C (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teachers support? *Educational Research*, 55, p. 376 à 392.



*Un joven de 15 años participa en un taller de construcción de paz en la escuela, Colombia
© UNICEF/UN013366/LeMoyné*

11. Le harcèlement perçu comme violence sexiste

M^{me} Julie Hanson Swanson et M^{me} Katharina Anton-Erxleben

Introduction

La violence sexiste dans les établissements scolaires et aux abords de ceux-ci est un phénomène mondial. Chaque année, 246 millions de jeunes garçons et de jeunes filles à travers le monde sont victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école. Cet article vise à démontrer pourquoi le harcèlement doit être pris en compte dans un contexte sexospécifique de violence sexiste en milieu scolaire. Il évalue le coût du harcèlement pour les gouvernements dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire, ainsi que ses conséquences sur le bien-être des élèves et leurs résultats scolaires. Il présente également un cadre conceptuel et une trousse à outils pour mesurer la violence sexiste en milieu scolaire.

Qu'est-ce que la violence sexiste en milieu scolaire ?

La violence sexiste en milieu scolaire est une violence ou un mauvais traitement d'ordre sexuel ou psychologique basé sur des stéréotypes liés au genre ou qui cible les élèves sur la base de leur sexe, de leur sexualité ou de leur identité de genre. La violence sexiste en milieu scolaire renforce les rôles dévolus par la société aux hommes et aux femmes et perpétue les inégalités entre les sexes. Elle comprend le viol, les attouchements sexuels non désirés, les commentaires sexuels non désirés, les châtiments corporels et le harcèlement. Elle peut avoir lieu dans des environnements scolaires et extrascolaires : dans une cour d'école, sur le chemin de l'école, dans les dortoirs scolaires, dans le cyberspace ou par le biais de la technologie des téléphones portables. La violence sexiste en milieu scolaire peut être commise par des enseignants, des élèves, ou des membres de la communauté. Les filles comme les garçons peuvent en être victimes ou auteurs.

Pourquoi est-il important de lier le harcèlement à la problématique hommes-femmes ?

Le genre est une construction sociale qui se rapporte aux relations entre et parmi les hommes et les femmes et les garçons et les filles, sur la base de leurs rôles respectifs à la maison, à l'école, dans la communauté et dans la société. Les normes liées au genre déterminent ce qui est attendu, permis et apprécié chez les femmes, les hommes, les garçons et les filles. Elles sont habituellement centrées sur des conceptions de la féminité et de la masculinité. En tant que construction

sociale, les normes et les rôles liés au genre varient selon les cultures, sont dynamiques et peuvent évoluer au fil du temps. La violence scolaire est sexiste dans la mesure où elle est inextricablement liée à la dynamique sociale et à la dynamique de pouvoir, aux inégalités entre les sexes, à la sexualité, et à l'identité de genre²¹⁹. Considérer la violence à l'école en tenant compte de la problématique hommes-femmes offre un cadre d'analyse cohérent, éclaire les actions de prévention, et identifie explicitement les filles et les garçons en tant que victimes et auteurs potentiels.

Là où l'inégalité entre les sexes est la norme, les garçons apprennent souvent à exprimer leur masculinité à travers un comportement dominant et agressif, tandis que les filles apprennent à se montrer passives et dociles et à accepter la violence dirigée contre elles. Lorsque la société enseigne aux garçons à dominer les autres verbalement ou physiquement afin de prouver leur masculinité, ils assimilent une attitude qui peut conduire au harcèlement et à d'autres formes de violences sexistes. Les garçons dont le comportement ne correspond pas à la notion traditionnelle de la masculinité peuvent être victimes de mauvais traitements physiques ou psychologiques, tout comme les jeunes filles qui ne correspondent pas à la notion traditionnelle de la féminité. Lorsque les enseignants et d'autres membres du personnel scolaire répondent aux incidents de violence en arguant qu'on ne peut empêcher les garçons de se comporter comme des garçons, que les filles l'ont « bien cherché » ou qu'elles doivent se conduire comme « des demoiselles », ils renforcent l'idée selon laquelle certaines formes de violence reflètent un mode de vie qui ne saurait être remis en question, et qu'elles sont donc acceptables. Profondément ancrées dans les mentalités, ces normes et croyances liées au genre se renforcent mutuellement et perpétuent la violence dans les établissements scolaires et ailleurs.

Il n'est pas toujours possible d'établir une différence en matière de genre concernant le harcèlement subi par les garçons et celui vécu par les filles. Les garçons et les filles sont victimes de harcèlement à des taux similaires²²⁰, mais les garçons, comparativement aux filles, sont plus souvent les auteurs de ce type de violence²²¹. De même, les filles et les garçons ne subissent pas le même type de harcèlement : les filles sont le plus souvent victimes de harcèlement psychologique²²² (comme les commérages et les injures), alors que les garçons sont plus souvent victimes de harcèlement phy-

sique²²³. Ne pas se conformer aux normes de comportement hétérosexuel peut être un facteur de harcèlement²²⁴ ; et le harcèlement homophobe (c'est-à-dire, le harcèlement sur la base d'une identité de genre non hétérosexuelle présumée ou réelle) se transforme particulièrement souvent en harcèlement sexuel²²⁵.

Dans le cadre de la lutte contre le harcèlement dans les écoles, les programmes doivent s'attaquer aux stéréotypes liés au genre qui favorisent des relations de pouvoir inégales entre les garçons et les filles ; notamment les normes liées au genre encourageant les garçons à adopter des comportements violents et agressifs néfastes pour eux-mêmes et pour les autres, et celles empêchant les filles de s'affirmer et augmentant leur risque de devenir des victimes. Il est nécessaire d'outiller les enfants pour qu'ils apprennent à s'exprimer avec assurance plutôt que de manière agressive et à réagir aux conflits de façon non violente. Les établissements scolaires doivent également être des espaces sûrs qui protègent les enfants ne correspondant pas aux normes sociales de la masculinité et de la féminité contre le harcèlement.

Combien coûte le harcèlement ?

Coûts psychologiques et physiques. Les conséquences négatives du harcèlement sont souvent graves et font l'objet de nombreuses recherches. Les enfants qui sont victimes de harcèlement sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé mentale et psychologique²²⁶. Les problèmes de santé mentale les plus courants liés au harcèlement sont la dépression et les pensées suicidaires²²⁷. Une étude interculturelle²²⁸ a révélé que plus de 30 % des élèves victimes de harcèlement ont rapporté se sentir tristes et plus de 20 % ont déjà eu des pensées suicidaires. Les élèves appartenant à une minorité sexuelle semblent souffrir de problèmes psychologiques plus graves que les autres victimes de harcèlement²²⁹. Par ailleurs, les victimes de violences scolaires non sexuelles sont beaucoup plus susceptibles d'avoir des comportements à risque, notamment de se livrer à la consommation de drogues, de cigarettes et d'alcool et d'avoir des relations sexuelles non protégées²³⁰.

En outre, des séquelles physiques ont été associées à l'expérience du harcèlement. D'un pays à l'autre, Nansel et ses collaborateurs ont constaté que les victimes, de même que les auteurs de harcèlement, présentaient des problèmes de santé à un taux plus élevé que ceux qui ne sont pas concernés par le harcèlement²³¹. D'autres études ont également confirmé ces conséquences et ont estimé que les problèmes de santé étaient plus graves chez les filles que chez les garçons²³². Le plus souvent, ces problèmes se présentent sous la forme de maux de tête et d'estomac, ainsi que de troubles du sommeil²³³. Selon une étude, plus de 70 % des élèves victimes de harcèlement souffrent d'insomnie²³⁴. Étant donné que le harcèlement et le risque d'être harcelé s'inscrivent généralement dans la durée, des changements durables dans les résultats

scolaires et dans la santé mentale et physique peuvent être décelés²³⁵.

Coûts académiques. Où que ce soit dans le monde, il est difficile de trouver des études évaluant le coût du harcèlement sur la réussite scolaire des élèves. RTI International a été chargé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) de passer en revue les publications sur la violence à l'école et l'apprentissage, en se concentrant en particulier, mais non exclusivement, sur les pays en développement. L'examen des publications sur le rapport entre environnement d'apprentissage sûr et réussite scolaire a révélé que la violence à l'école a une incidence sur l'apprentissage²³⁶. Par exemple, le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), deux des rares études à grande échelle qui fournissent des données internationalement comparables sur une série d'indicateurs en matière d'éducation, démontrent un lien entre le harcèlement et les mesures de sécurité et de discipline à l'école et des scores inférieurs, tant dans les pays développés que dans les pays en développement²³⁷.

Toutefois, ces études corrélationnelles ne permettent pas de mettre en évidence une incidence du harcèlement sur les performances scolaires, ni de considérer la sécurité à l'école, la discipline et le harcèlement, séparément d'autres caractéristiques des établissements scolaires, notamment le manque de ressources et le manque d'enseignants qualifiés. C'est pourquoi une étude de suivi a examiné plus avant les données PIRLS et TIMSS 2011 existantes. L'USAID a commandité une étude sur la relation entre la violence sexiste en milieu scolaire et les résultats scolaires des élèves au Botswana, au Ghana, en Afrique du Sud, auprès du Centre sur les conflits et le développement de l'Université A&M du Texas, afin de déterminer et d'évaluer l'incidence du harcèlement sur les performances scolaires, et d'identifier d'autres variables démographiques et économiques connexes. En recourant à différentes techniques statistiques, l'étude a permis de démontrer que le lien entre harcèlement et réussite scolaire était plus qu'une simple corrélation et appuie l'hypothèse d'une véritable incidence du harcèlement sur la réussite scolaire.

L'étude a révélé que le harcèlement est extrêmement généralisé au Botswana, au Ghana et en Afrique du Sud, où environ 80 % des élèves interrogés sont harcelés chaque mois et où près de 50 % des élèves sont harcelés chaque semaine. Elle a également indiqué que le harcèlement constitue l'un des principaux facteurs de la baisse de résultats scolaires (Figure 1)²³⁸. Par exemple, au Botswana, les élèves victimes de harcèlement obtenaient des résultats inférieurs à ceux des élèves non victimes aux tests internationaux ; les écarts étaient de 14 à 32 points pour les tests sur les mathématiques, la science et la lecture, soit une baisse de 4 % dans les performances en lecture et de 8 % en science. Au Ghana, les élèves victimes de harcèlement enregistrent une perfor-

Figure 1
Fréquence de déclaration du harcèlement hebdomadaire par les élèves

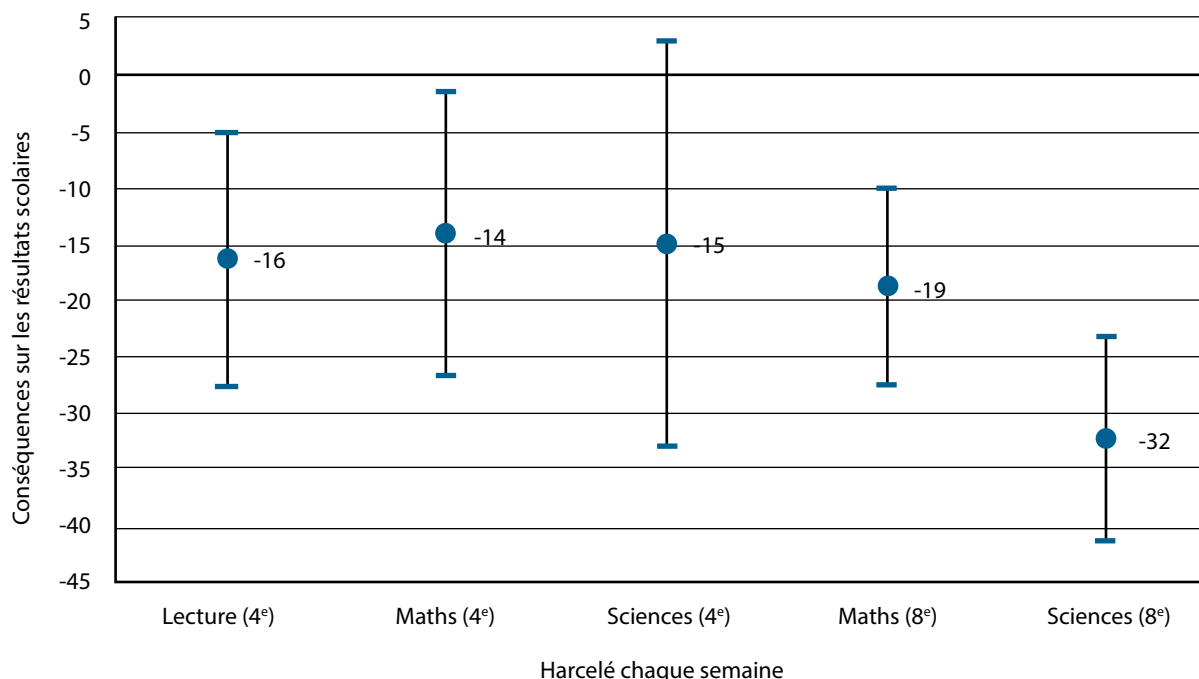


Nota: Datos proporcionados por los estudios PIRLS y TIMSS de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, correspondientes a 2011. El gráfico abarca a 36.602 estudiantes: 13.795 de Botswana, 7.323 de Ghana y 15.484 de Sudáfrica.

mance inférieure d'environ 17 à 23 points, soit une baisse des résultats de 5 % à 7 %. En Afrique du Sud, les élèves victimes de harcèlement enregistrent une note de 25 points inférieure à celle des autres élèves, ce qui correspond à une baisse des résultats de 6 % dans les performances en lecture. La Figure 2 illustre la baisse des résultats attribuée au har-

cèlement au Botswana. Certains des autres facteurs étudiés ont également eu une incidence sur les résultats scolaires des élèves, à l'instar de l'éducation des parents ou de l'expérience des enseignants, souvent considérées comme des éléments déterminants de la capacité des élèves à réussir à l'école. Toutefois, le harcèlement semble l'emporter sur tous ces facteurs.

Figure 2
Conséquences du harcèlement hebdomadaire sur les résultats scolaires au Botswana, estimation réalisée par appariement des scores de propension



Remarque: Données fournies par les études PIRLS et TIMSS de l'IEA. La note de lecture n'est disponible que pour les élèves en 4^e année d'études. Toutefois, les autres disciplines sont disponibles pour les élèves en 4^e et en 8^e année d'études.

Il convient de noter que les conséquences du harcèlement sur les résultats scolaires diffèrent selon le sexe. Ces différences sont considérables, mais varient d'un pays à l'autre. Au Botswana, les filles victimes de harcèlement obtiennent des résultats inférieurs en moyenne de 28 points par rapport aux résultats des autres filles, tandis que les résultats des garçons victimes de harcèlement sont inférieurs de 21 points – soit une différence moyenne d'environ 7 points. En Afrique du Sud, on constate l'inverse : les garçons victimes de harcèlement enregistrent 27 points de moins en moyenne par rapport à ceux qui n'en sont pas victimes, contre 19 points pour les filles victimes de harcèlement. Au Ghana, la différence entre les garçons et les filles n'est pas considérable.

Coûts financiers. Une analyse récente des données issues des études PIRLS, TIMSS, pré-PIRLS et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indique que le harcèlement, le faible niveau de sécurité à l'école, et le manque de discipline peuvent expliquer le redoublement d'une année à l'école primaire. Pour les pays à revenu faible et les pays à revenu intermédiaire, cette perte représente un coût annuel de 17 milliards de dollars des États-Unis – en comparaison, le montant total annuel de l'enveloppe consacrée aux contributions au secteur de l'éducation à l'étranger est de 13 milliards de dollars²³⁹. Bien que cette somme soit importante, il s'agit néanmoins d'une estimation prudente, car : a) elle ne concerne que les enfants scolarisés et soumis aux tests ; b) elle ne tient pas compte des coûts indirects, comme les enseignants ou les directeurs d'établissements scolaires détournant leur attention du problème, le besoin en enseignants ou en forces de l'ordre supplémentaires ou le temps additionnel que les responsables du Ministère de l'éducation consacrent aux cas de mauvais traitement graves ; c) elle n'inclut pas le coût d'un programme de lutte contre tout type de violence.

Pourquoi produire des données sur le harcèlement dans un cadre d'évaluation de la violence sexiste en milieu scolaire ?

Certes, la base de données sur les coûts psychologiques, physiques, académiques et financiers du harcèlement dont nous disposons actuellement est importante, mais elle demeure insuffisante. L'examen des publications sur le rapport entre environnement d'apprentissage sûr et réussite scolaire révèle que « l'interaction complexe entre les perturbations et la violence à l'école, la réussite scolaire, et les approches de prévention n'est pas bien comprise²⁴⁰ ». Cela est particulièrement vrai pour les pays en développement, étant donné qu'à ce jour, les recherches en la matière menées dans les pays développés dépassent de loin celles menées dans les pays en développement. Les régions autres que l'Afrique subsaharienne sont particulièrement sous-représentées. Les analyses des données des études PIRLS et TIMSS sont édifiantes, mais laissent de nombreuses questions sans réponse. Par exemple, sous leur forme actuelle, ces études ne renseignent pas sur les

expériences individuelles des élèves découlant de leurs identités sociales. En outre, elles ne permettent pas de renseigner en détail les aspects du harcèlement et de la sécurité à l'école, sur lesquels elles fournissent des informations générales, mais rien de précis quant à d'autres formes de violences sexistes en milieu scolaire, telles que les châtimements corporels et la violence sexuelle. Bien qu'une grande partie de la recherche sur le harcèlement ait été menée dans des pays développés, d'autres types de violence ont souvent fait l'objet d'études en Afrique. Il en résulte un écart important dans les connaissances sur la violence sexiste en milieu scolaire dans d'autres régions. En général, les études sur la violence sexiste en milieu scolaire ont recours à des instruments d'évaluation et à des définitions d'indicateurs différents. En d'autres termes, la recherche sur les rapports entre la sécurité à l'école, la violence, la réussite scolaire et les coûts, est inégale et éparse. Par conséquent, il est difficile d'établir des comparaisons ou d'analyser les tendances entre les régions de manière fiable.

La violence sexiste en milieu scolaire reste un phénomène relativement récent dans le domaine du développement, étant donné qu'il n'existe pas encore de cadre mondialement reconnu incluant des définitions, des indicateurs et des méthodes d'évaluation normalisés. La violence sexiste en milieu scolaire recoupe différentes formes de violence, comme les châtimements corporels, la violence sexuelle et le harcèlement. C'est pourquoi conjuguer les efforts pour créer un ensemble cohérent permettant de produire des données complètes et comparables à l'échelle internationale contribuerait de manière significative à attirer l'attention sur la violence sexiste en milieu scolaire et à influencer sur les décisions politiques et les financements.

Pour combler cette lacune, l'USAID élabore actuellement un cadre conceptuel et des instruments d'évaluation qui permettront de déterminer les formes les plus courantes de violence sexiste en milieu scolaire et qui fourniront des conseils pour mener des activités de recherches et de suivi et évaluation rigoureuses. L'élaboration de cette trousse à outils s'inscrit dans le cadre d'un partenariat avec le Groupe de travail mondial pour mettre fin à la violence sexiste en milieu scolaire, placé sous l'égide conjointe de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Ce cadre conceptuel et cette trousse à outils pour évaluer la violence sexiste en milieu scolaire classent les diverses formes de violences sexistes en milieu scolaire en trois grands groupes : les actes de harcèlement et autres formes non sexuelles de harcèlement ; les châtimements corporels ; et les violences sexuelles (voir Figure 3).

Le manque de définitions normalisées ayant été identifié comme une lacune pour la recherche sur les formes de violences sexistes en milieu scolaire, le cadre définit le « harcèlement » ainsi que les autres types de violences sexistes de manière aussi complète que possible, en s'appuyant sur

de nombreux travaux. Le harcèlement s'entend comme une forme non sexuelle de violence qui comprend un large éventail d'actes d'intimidation psychologique et physique, susceptibles de porter préjudice au développement scolaire, social, psychologique et physique des enfants et des jeunes qui en sont victimes²⁴¹. Néanmoins, le harcèlement peut également être de nature sexuelle ; par conséquent, il n'est pas toujours facile de le distinguer du harcèlement sexuel. Toutefois, dans le présent cadre conceptuel d'évaluation, les actes d'intimidation physique et psychologique de nature principalement sexuelle sont définis comme des actes de « harcèlement sexuel » et sont considérés comme une forme de violence sexuelle, afin de distinguer les multiples dimensions du cadre de mesure.

Dans le cadre d'évaluation, la catégorie des actes de harcèlement et des autres formes non sexuelles de harcèlement comprend les violences physiques (par exemple, tirer les vêtements ou les cheveux d'une personne, la tirer par son sac), le harcèlement verbal (par exemple, les insultes, l'humiliation publique ou les moqueries), et le harcèlement implicite (parfois appelé harcèlement relationnel)²⁴². Le harcèlement implicite inclut les éléments suivants : l'exclusion d'un élève des cercles sociaux dans la cour de récréation ou à la cantine, le fait de répandre des rumeurs sur lui ou de déconseiller aux autres d'être son ami. La petite délinquance caractérisée par

l'intimidation est également une forme de harcèlement, en particulier lorsqu'elle est répétée²⁴³.

Dans le monde entier, les enfants se heurtent à d'autres actes de harcèlement, notamment des menaces ou des actes d'agression physique non sexuelle sur le chemin de l'école et au sein de l'établissement scolaire par les enseignants et par leurs camarades, ainsi que des insultes à répétition²⁴⁴. Avec l'avènement des smartphones et des médias sociaux, des actes de harcèlement et des menaces sont perpétrés par le biais de textos et sur les réseaux sociaux. Cette forme de harcèlement, la « cyberintimidation », se définit comme « un comportement agressif, des actes intentionnels commis par des groupes ou des individus par voie électronique, à de nombreuses reprises et dans la durée, contre des victimes qui ne peuvent pas facilement se défendre²⁴⁵ ».

Les deux caractéristiques principales du harcèlement et d'autres formes non sexuelles de harcèlement sont l'intention de nuire, physiquement ou psychologiquement, et le déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et la victime. Ce déséquilibre rend certains profils plus vulnérables à l'intimidation et au harcèlement que d'autres, notamment les élèves plus jeunes que l'auteur ; les élèves qui ne correspondent pas aux normes hétérosexuelles ; les enfants issus de familles pauvres ; les enfants issus de minorités ethniques, religieuses, ou raciales ; les enfants handicapés et les orphelins²⁴⁶.

Figure 3 :
Cadre conceptuel d'évaluation de la violence sexiste en milieu scolaire



Encadré 1 : Définition et types de harcèlement

On entend par harcèlement toute forme d'intimidation non sexuelle commise avec l'intention de nuire physiquement ou psychologiquement. Bien qu'il ait été démontré que le taux de harcèlement est comparable chez les filles et chez les garçons, l'expérience du harcèlement diffère pour chacun des deux sexes. Les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être victimes de harcèlement psychologique, tel que commérages et injures, tandis que les garçons sont davantage confrontés à des agressions physiques. Le harcèlement se fonde sur le déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et sa victime. Les actes de harcèlement physique désignent à la fois de graves violences physiques, tels que les passages à tabac, et des actes moins graves tels que le fait de tirer les vêtements ou les cheveux de quelqu'un ou de s'approprier ses effets personnels. Les actes de harcèlement psychologique comprennent les injures, l'humiliation publique, et d'autres formes de moqueries, à l'exclusion du harcèlement sexuel. L'exclusion intentionnelle d'un pair des cercles sociaux (parfois appelée « harcèlement relationnel ») et le vol constituent également des formes de harcèlement, ainsi que le harcèlement par textos ou sur les réseaux sociaux, appelé « cyberintimidation ». Le harcèlement et d'autres formes non sexuelles de harcèlement peuvent être commis par des camarades, des enseignants, d'autres membres de l'établissement scolaire, et des personnes rencontrées sur le chemin de l'école²⁴⁷.

Un nouveau cadre conceptuel d'évaluation de la violence sexiste en milieu scolaire

Le cadre conceptuel d'évaluation de la violence sexiste en milieu scolaire s'accompagne d'une trousse à outils qui se compose d'un ensemble d'instruments d'enquête pouvant être utilisés en recherche appliquée, au cours de la surveillance de routine, et pendant les évaluations de la portée des programmes de prévention et d'intervention appliqués à la violence sexiste en milieu scolaire. Les instruments ont été élaborés pour : a) les élèves âgés de 8 à 18 ans (ventilés par tranches d'âges de 8-12, 13-15, et 16-18 ans) ; b) les enseignants et autres membres du personnel de l'établissement scolaire ; c) les parents et assimilés au niveau primaire ou secondaire. Leur élaboration a été renseignée par une récente revue des publications sur la définition et l'étude de la violence sexiste en milieu scolaire, et s'appuie sur des questionnaires et des sondages existants qui portent sur différents aspects de

la violence sexiste en milieu scolaire (par exemple, le harcèlement, le harcèlement sexuel, les châtiments corporels)²⁴⁸.

Les enquêtes portent d'une part sur la production de données quantitatives concernant la nature et l'étendue des diverses formes de violences sexistes en milieu scolaire examinées ci-dessus, y compris le harcèlement ; et d'autre part, sur les comportements et les mentalités relatifs à l'égalité des sexes, aux normes liées au genre et aux relations de pouvoir qui créent et maintiennent la violence sexiste en milieu scolaire, ce qui est essentiel pour comprendre le harcèlement et d'autres formes de violences sexistes en milieu scolaire dans le contexte plus global de la dynamique de genre. Ces enquêtes recueillent également des renseignements généraux sur le climat scolaire et des données démographiques sur les élèves, afin de mieux comprendre les facteurs de risque potentiels.

Les modules qui composent chacun des trois ensembles de l'enquête se présentent comme suit :

Scénarios de violence sexiste en milieu scolaire. La trousse à outils pour évaluer la violence sexiste en milieu scolaire fournit un ensemble de scénarios (par exemple, des récits permettant d'engager la conversation) et des lignes directrices relatives aux entretiens, offrant ainsi aux utilisateurs des moyens supplémentaires ou de substitution pour démarrer la conversation lors de l'enquête sur les expériences de la violence sexiste en milieu scolaire auprès des élèves ou comme un outil supplémentaire ou de substitution pour recueillir des informations sur l'expérience que les élèves ont de la violence sexiste en milieu scolaire. Cette démarche se fonde sur des recherches ayant démontré qu'il est préférable de commencer les entretiens par des sujets de conversation anodins avant d'orienter peu à peu la conversation vers des sujets plus douloureux, tels que la victimisation ou les actes de violence. Le jeu et les sessions qui permettent d'engager la conversation servent souvent d'introduction à des discussions individuelles ou de groupe plus approfondies²⁴⁹. Des récits, des photos, des clips vidéo et des marionnettes sont autant de stimulants permettant d'engager la conversation sur la violence à l'encontre des enfants²⁵⁰.

Enquête sur les expériences de la violence sexiste en milieu scolaire. L'enquête auprès des élèves comprend des questions portant sur l'expérience du harcèlement et de la violence sexuelle aussi bien en tant que victime qu'auteur, et des châtiments corporels en tant que victime. L'enquête auprès des enseignants est conçue pour recueillir deux types de renseignements sur les enseignants et autres membres de l'établissement scolaire. La première série de questions permet de recueillir des informations sur leurs connaissances de la violence sexuelle commise contre les élèves par des enseignants ou des membres de l'établissement scolaire. La deuxième série de questions permet de recueillir des informations auprès des enseignants et autres membres du personnel sur

leurs perceptions de la violence sexiste en milieu scolaire, notamment de différents actes de harcèlement, des châtements corporels et des violences sexuelles.

Enquête sur les pratiques disciplinaires des enseignants. Au cours de cette enquête, les enseignants écoutent le chercheur lire une série d'énoncés décrivant différentes pratiques disciplinaires et stratégies visant à encourager les élèves dans leur comportement et leur travail scolaire.

Enquêtes sur les comportements et les mentalités. L'une des stratégies les plus couramment utilisées lors des interventions de prévention de la violence sexiste en milieu scolaire vise à transformer les comportements et les mentalités qui créent et maintiennent la violence sexiste à l'école et aux abords de celle-ci. Les enquêtes sur les comportements et les mentalités sont conçues pour recueillir des informations concernant les comportements et les mentalités des élèves, des enseignants et autres membres du personnel de l'établissement, ainsi que des parents ou assimilés, sur l'égalité entre les sexes, les normes liées au genre, et les relations de pouvoir prédominantes à l'école, dans la communauté et à la maison.

Enquêtes sur les perceptions du climat scolaire. Ces instruments visent à évaluer comment les répondants perçoivent le climat scolaire ainsi que les éléments suivants : le sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement scolaire, l'acceptation de la diversité et l'inclusion ; les pratiques et structures de protection de l'enfance ; la discipline et l'équité ; les relations entre élèves ; les relations entre élèves et enseignants ; et les relations entre les enseignants et le personnel. Ces enquêtes ont pour but de comprendre dans quelle mesure les élèves, les enseignants et autres membres du personnel de l'école et les parents ou assimilés perçoivent le milieu scolaire de manière positive.

Enquête sur les données démographiques et la richesse socioéconomique des élèves. Les élèves qui vivent dans la pauvreté, les orphelins et les élèves handicapés présentent un risque élevé d'être la cible de violence sexiste en milieu scolaire sous toutes ces formes. Cette enquête est conçue pour fournir à l'utilisateur l'occasion de caractériser les élèves répondants et d'enquêter sur ces facteurs de risque dans le contexte local.

Ensemble, les instruments de l'enquête doivent permettre de dresser un tableau complet de la prévalence, des dynamiques et des dimensions liées au genre de la violence sexiste en milieu scolaire. L'enquête permet à la recherche d'établir un lien entre les différentes formes de violence, notamment le harcèlement, et les comportements et mentalités sous-jacentes, les normes, et les relations de pouvoir. Elle contribuera également à combler certaines lacunes dans notre compréhension de la violence à l'école. Certains de ces instruments sont actuellement à l'essai dans le cadre d'un programme d'alphabétisation et de maintien des acquis (LARA)

en Ouganda. Il s'agit d'un programme financé par l'USAID et mis en œuvre par RTI International visant à améliorer les compétences en lecture et le maintien des acquis dans les classes primaires grâce à un meilleur enseignement de la lecture et à la réduction de la violence sexiste en milieu scolaire.

Conclusion

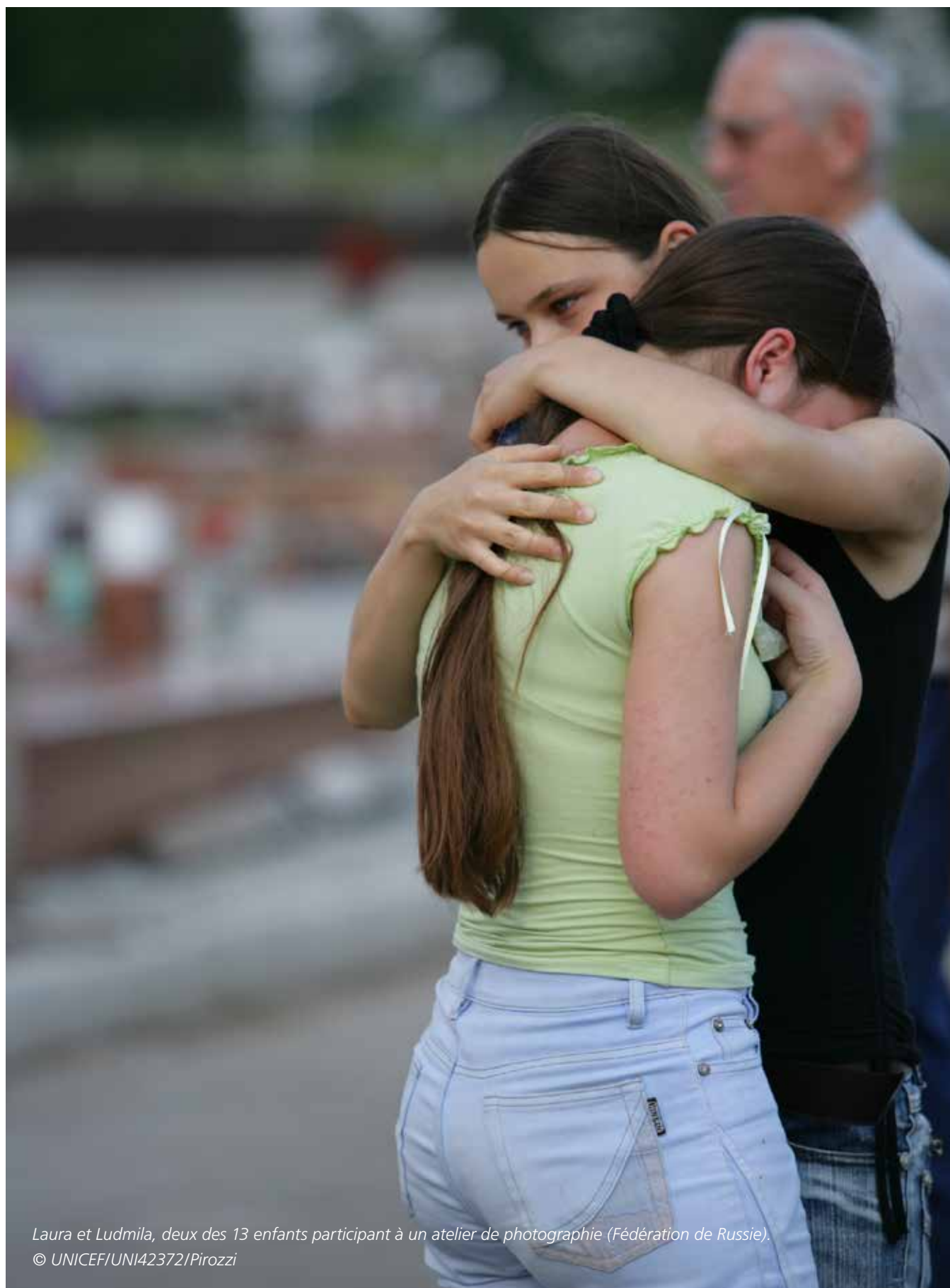
Dans les pays en développement, le harcèlement représente un coût considérable pour les systèmes éducatifs, ainsi que pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Le harcèlement peut entraîner le redoublement d'une année scolaire en primaire, ce qui se traduit par un coût annuel d'environ 17 milliards de dollars des États-Unis pour les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire. Les élèves victimes de harcèlement enregistrent des résultats inférieurs de 8 % au test de science et de 6 % en lecture aux tests de performance générale. Pour les décideurs et les bailleurs de fonds, cela implique que si les formes de violences sexistes en milieu scolaire comme le harcèlement persistent, les résultats baisseront et le potentiel des investissements dans l'éducation ne pourra pas être pleinement atteint.

Le harcèlement ne représente qu'un seul aspect de la violence sexiste dont souffrent quotidiennement des filles et des garçons, partout dans le monde. Le harcèlement, les châtements corporels et les violences sexuelles, qui forment ce qu'on appelle la violence sexiste en milieu scolaire, doivent être traités dans un cadre tenant compte de la problématique hommes-femmes, qui permettra de prévenir au mieux ces violences et de soutenir une transformation sur le long terme.

Notes de fin

- 219 Leach, F *et al.* (dir.) (2006). *Combating gender violence in and around schools*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- 220 Due, P *et al.* (2005). Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative Cross Sectional Study in 28 Countries. *European Journal of Public Health*, 15(2).
- 221 Hussein, MH (2010). The Peer Interaction in Primary School Questionnaire: Testing for Measurement Equivalence and Latent Mean Differences in Bullying between Gender in Egypt, Saudi Arabia and the USA. *Social Psychology of Education*, 13(1).
- 222 Carrera-Fernandez, M *et al.* (2013). Bullying Among Spanish Secondary Education Students: The Role of Gender Traits, Sexism, and Homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14).
- 223 Roman, M *et al.* (2011). Latin America: School Bullying and Academic Achievement. *Cepal Review*, 104.
- 224 Drury, K *et al.* (2013). Victimization and Gender Identity in Single-sex and Mixed-sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 69, p. 7 à 8 ; Gruber, J *et al.* (2008). Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents. *Sex Roles*, 59, p. 1 et 2 ; Navarro, R *et al.* (2011). Bullying-victimization Problems and Aggressive Tendencies in Spanish Secondary Schools Students: The Role of Gender Stereotypical Traits. *Social Psychology of Education*, 14(4) ; Toomey, RB *et al.* (2010). Gender-nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6).
- 225 Bisika, T *et al.* (2009). Gender-Violence and Education in Malawi: A Study of Violence Against Girls as an Obstruction to Universal Primary School Education. *Journal of Gender Studies* 18(3) ; Espelage, D *et al.* (2012). Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 50(1).
- 226 Nansel, TR *et al.* (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 158(8), p. 730 à 736.
- 227 Ncontsa, V *et al.* (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education* 33(3). 15 pages ; Kim, YS *et al.* (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics* 115(2), p. 357 à 363.
- 228 Fleming, LC *et al.* (2009). Bullying among middle-school students in low and middle-income countries. *Health Promotion International* 25(1), p. 73 à 84.
- 229 Toomey, R *et al.* (2013). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity* 1(S), p. 71 à 80.
- 230 Fleming, LC *et al.* (2009). *Op. cit.*
- 231 Nansel, TR *et al.* (2004). *Op. cit.*
- 232 Yen, CF *et al.* (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect* 37(4):p. 263 à 272.
- 233 Gruber, J *et al.* (2008). *Op. cit.*
- 234 Fleming, LC *et al.* (2009). *Op. cit.*
- 235 RTI International. (2016). *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- 236 RTI International. (2013). *Literature Review on the Intersection of Safe Learning Environments and Educational Achievement*. Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- 237 Mullis, IVS *et al.* (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA ; Mullis, IVS *et al.* (2012b). *Progress in International Reading Study (PIRLS) 2011 International Results in Reading*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- 238 Kibriya *et al.* (2016). *The Effects of School-Related Gender-Based Violence on Academic Performance: Evidence from Botswana, Ghana, and South Africa*. College Station, Texas, Centre sur les conflits et le développement, Université A&M du Texas.
- 239 RTI, International. (2015). *Fact Sheet: What is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington, DC, Agence des États-Unis pour le développement international.
- 240 Cornell, DG *et al.* (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher* 39, p. 7 à 15.
- 241 Fleming, LC *et al.* (2009). *Op. cit.* :p. 73 à 84; Gruber, J *et al.* (2008). *Op. cit.* ; Kibriya *et al.* (2016). *Op. cit.* ; Nansel, TR *et al.* (2004). *Op. cit.* ; Roman, M *et al.* (2011). *Op. cit.* ; RTI International. (2013). *Op. cit.*
- 242 Olweus, D *et al.* (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry* 80(1), p. 124 à 134.
- 243 Ncontsa, V *et al.* (2013). *Op. cit.* ; Roman, M *et al.* (2011). *Op. cit.*
- 244 Bisika, T *et al.* (2009). *Op. cit.* ; Roman, M *et al.* (2011). *Op. cit.* ; Parkes, J *et al.* (2011). *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-Country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. Johannesburg, Afrique du Sud, ActionAid International. Disponible à l'adresse http://www.actionaidusa.org/sites/files/actionaid/svags__a_cross_country_analysis_of_baseline_research_from_ghana_kenya_and_mozambique.pdf (en anglais)
- 245 Burton, P *et al.* (2009). *Inescapable violence: Cyber bullying and electronic violence against young people in South Africa*. Centre for Justice and Crime Prevention, Document d'orientation, No. 8. Disponible à l'adresse <http://cyberbullying.ezipezi.com/downloads/IssuePaper8-InescapableViolence-CyberAggression.pdf> (en anglais)
- 246 Bisika, T *et al.* (2009). *Op. cit.* ; Parkes, J *et al.* (2011). *Op. cit.* ; Ringrose, J *et al.* (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal* 36(4), p. 573 à 596.
- 247 Olweus, D (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA, Blackwell Publishing.
- 248 RTI International. (2016). *Op. cit.*

- ²⁴⁹ Kacker, L et al. (2007). *Study on Child Abuse: India 2007*. New Delhi, Inde, Ministère indien de l'autonomisation des femmes et des enfants.
- ²⁵⁰ Ennew, J et al. (2004). *Resource Handbook: How to Research the Physical and Emotional Punishment of Children*. Bangkok, Thaïlande, International Save the Children Alliance ; Kacker, L et al. (2007). *Op. cit.* ; Bonati, G (2006). *Monitoring and Evaluation with Children: A Short Guide*. Lome, Togo, Plan Togo ; Save the Children. (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A Toolkit Supporting Children's Meaningful and Ethical Participation in Research Relating to Violence Against Children*. Stockholm, Suède, Save the Children.



Laura et Ludmila, deux des 13 enfants participant à un atelier de photographie (Fédération de Russie).

© UNICEF/UNI42372/Pirozzi

12. Adapter différentes approches de prévention du harcèlement à un contexte national

M^{me} Ersilia Menesini et M^{me} Annalaura Nocentini

Introduction

Les travaux de recherche sur le comportement agressif, et en particulier sur le harcèlement, ont augmenté de façon considérable ces trente dernières années. Ceci s'explique par un regain d'intérêt pour la protection des droits de l'homme en général, notamment le droit des enfants à être à l'abri de la violence²⁵¹. On a également relevé une meilleure compréhension des répercussions profondes et durables de la victimisation sur les enfants. Le harcèlement menace plusieurs des droits énoncés dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, y compris le droit à l'éducation²⁵².

La prévalence du phénomène du harcèlement dans le monde et ses graves conséquences psychologiques à court et à long termes ont incité les chercheurs à réfléchir à des modèles d'intervention et à les évaluer. Des méta-analyses récentes ont mis en évidence une grande variété de résultats ; quelques interventions ont vu leur efficacité démontrée, alors que d'autres ont eu un impact négligeable²⁵³. Il existe plusieurs explications possibles à cela. L'une d'elles est que les interventions sont moins efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des recherches et des théories inappropriées²⁵⁴. En outre, une même intervention peut avoir des répercussions différentes sur des sous-groupes de populations différents²⁵⁵.

Les interventions qui ciblent l'ensemble de la population d'un établissement scolaire, dans une approche globale, semblent être les plus efficaces. Des études montrent que ces interventions aboutissent à une réduction moyenne du harcèlement de l'ordre de 20 % à 23 % et une baisse de la victimisation de 17 % à 20 %, bien que les effets semblent varier d'un programme à un autre²⁵⁶. Toutefois, les programmes qui couvrent tout un établissement scolaire sont souvent complexes, car ils visent les élèves, les enseignants, le personnel de l'établissement, ainsi que les parents et toutes les salles de classe. Ils comprennent également plusieurs volets visant différents groupes : les élèves, les enseignants et les parents. Certes, certains volets fonctionnent mieux que d'autres s'ils sont utilisés de manière indépendante, mais il semble qu'ils sont encore plus efficaces lorsqu'ils sont utilisés ensemble.

Intervention contre le harcèlement en Italie : preuves d'efficacité

En Italie, les problèmes de harcèlement sont tout particulièrement d'actualité. Une récente enquête internationale menée par l'Organisation mondiale de la Santé sur les comportements liés à la santé chez les enfants en âge scolaire a révélé une hausse du harcèlement chez les enfants de 11 ans en Italie entre 2010 et 2014²⁵⁷. Ces hausses se situaient entre 20,7 % et 25,7 % pour les garçons et entre 9,2 % et 17,3 % pour les filles. Toutefois, les interventions visant à résoudre les problèmes de harcèlement en Italie n'étaient pas systématiques ; elles étaient menées à l'échelle de la classe uniquement, et leur degré d'efficacité a été rarement mesuré²⁵⁸. Ainsi, il est impératif que les interventions en Italie soient renseignées par des données et mises en œuvre de façon plus systématique.

Pour combler l'écart dans les interventions fondées sur les données, notre groupe de recherche à l'Université de Florence a décidé de travailler sur deux axes parallèles, à savoir :

- 1) voir comment adapter le programme finlandais contre le harcèlement KiVa à la culture et au contexte italiens²⁵⁹ ;
- 2) élaborer un programme italien de prévention novateur pour les adolescents (le programme NoTrap!), et le mettre à l'essai²⁶⁰.

L'adaptation d'une intervention fondée sur des données déjà existante, comme KiVa, présente de nombreux avantages, au regard de la longueur du processus nécessaire pour satisfaire aux normes en matière de preuve. Toutefois, reproduire les études d'évaluation des interventions fondées sur des données pose des défis tels que la recherche d'un équilibre entre la fidélité au programme originel et son adaptation ; la localisation de l'intervention afin de répondre aux besoins culturels des nouveaux contextes et participants ; et l'ajustement des structures organisationnelles pour pouvoir y insérer les exigences spécifiques du programme. Par ailleurs, mettre en œuvre des programmes conçus au niveau local permet de satisfaire aux exigences particulières de cultures et de structures organisationnelles différentes et de traiter les besoins et les spécificités de la population locale ciblée.

Partant de ces considérations, nous avons décidé :

- 1) d'adapter et d'évaluer une intervention importée fondée sur des données pour prévenir le harcèlement chez les jeunes enfants, puisqu'il n'existe pas en Italie une telle intervention à ce stade de développement ;
- 2) d'élaborer et d'évaluer les programmes de lutte contre le harcèlement conçus au niveau local pour les adolescents, en tirant profit de l'expérience du groupe de recherche chez les enfants plus âgés. L'évaluation de ces deux programmes en a démontré l'efficacité en Italie.

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa a été évalué en Italie au moyen d'un essai comparatif randomisé de 2 042 élèves de la 4e et de la 6e année d'études. Des modèles multi-niveaux ont montré que le programme KiVa réduit le harcèlement et la victimisation et a renforcé les comportements favorables aux victimes et l'empathie envers la victime en 4e année d'études, avec des effets observés allant de 0,24 à 0,40. En 6e année d'études, le programme KiVa a permis de réduire le harcèlement, la victimisation et les comportements favorables au harcèlement : les effets étaient moindres par rapport à ceux obtenus en 4e année d'études, mais non moins considérables. Pour l'évaluation du programme NoTrap! élaboré en Italie, deux essais quasi expérimentaux ont été réalisés sur des adolescents en première année de secondaire dans des lycées différents ont été réalisés. Les résultats de l'essai 1 ont montré que les variables cibles étaient stables pour le groupe de contrôle, mais ont diminué considérablement au fil du temps pour le groupe expérimental. Les résultats étaient également stables lors du suivi, six mois plus tard. Dans l'essai 2, les résultats montrent de façon constante une diminution des cas de harcèlement et de cyberintimidation au fil du temps (avant et après le test) dans le groupe expérimental, mais pas dans le groupe de contrôle et que cette baisse était comparable chez les garçons et chez les filles.

Bien que ces deux programmes soient appliqués dans quelques écoles italiennes, ils n'ont été mis en œuvre ni à grande échelle ni de façon uniforme dans le pays. En effet, en dépit des efforts menés par le Ministère italien de l'éducation en matière de prévention du harcèlement depuis 2007, aucune initiative nationale n'a été prise pour lutter contre le phénomène. Les établissements scolaires ont été encouragés à travailler sur la prévention, mais aucun programme ou trousse à outils ne leur a été distribué. En avril 2015, de nouvelles lignes directrices ont été présentées par le ministère dans les établissements scolaires. Dans ces lignes directrices, une attention particulière est accordée à la cyberintimidation et aux risques auxquels les élèves sont exposés sur Internet. Plus précisément, chaque établissement scolaire, en réseau avec d'autres établissements et s'appuyant sur les ressources humaines et financières existantes, est appelé à mettre en place les mesures préventives nécessaires ainsi que des modules de formation spécifiques pour prévenir les effets du harcèlement sur les enfants et les élèves. Dans le domaine des technolo-

gies de l'information et des communications, le Ministère de l'éducation assure la coordination du Centre Safer Internet en Italie (un portail proposant des actions en ligne et directes avec le concours de l'Union européenne) afin de fournir aux établissements scolaires des boîtes à outils et des supports pour surveiller et lutter contre le harcèlement et la cyberintimidation²⁶¹.

Perspectives d'avenir : de la prévention universelle aux interventions spécifiques

Certes, nous savons que la prévention et une approche à l'échelle de l'établissement scolaire sont les moyens les plus prometteurs de lutte contre le harcèlement²⁶², mais nous convenons avec le Ministère italien de l'éducation de la nécessité de travailler immédiatement en vue d'élaborer un protocole normalisé minimum pour traiter les incidents de harcèlement scolaire. Néanmoins, dans ce domaine, il existe peu d'études sur l'efficacité des interventions spécifiques contre le harcèlement²⁶³.

Pour réaliser ces études, nous pouvons nous référer aux classifications souvent utilisées dans le domaine des interventions sanitaires et des mesures préventives, à savoir la prévention primaire, secondaire et tertiaire ; et également aux plus récentes classifications qui distinguent entre les interventions universelles, sélectives et spécifiques.

La prévention primaire contre le harcèlement vise à apprendre aux enfants et aux adolescents des façons positives d'interagir avec leurs camarades, et à les aider à comprendre les conséquences néfastes de certains comportements. La prévention secondaire ou les interventions spécifiques (classées par l'American Institute of Medicine) sont entreprises en réponse à des incidents de harcèlement spécifiques : elles peuvent donner lieu à des interventions avec la victime ou l'auteur du harcèlement. Il s'agit, à ce stade, de gérer le cas, en offrant un soutien à la victime ou en assurant la médiation de conflits futurs. Enfin, l'approche de prévention tertiaire consiste à traiter et à réhabiliter des jeunes concernés par le problème : en particulier, elle porte sur la surveillance des phénomènes, les services de soutien, des interventions thérapeutiques pour les victimes, la gestion des plaintes et l'engagement d'actions importantes nécessaires pour faire face aux auteurs de harcèlement.

La distinction entre l'universel, le sélectif et le spécifique a été introduite par l'American Institute of Medicine pour mieux définir l'expression « prévention primaire » en rapport à différents sous-groupes de population. En effet, la prévention universelle comprend aussi des stratégies mises à la disposition de grands groupes de populations sans tenir compte des différences individuelles dans le comportement à risque. Dans le cas de la prévention spécifique, par contraste, des interventions sont conçues pour traiter certaines situations

de risque. Plus précisément, des populations spécifiques sont identifiées sur la base des facteurs de risque ou comportements d'initiation qui leur sont propres. Un exemple de groupe spécifique en matière de harcèlement serait celui des élèves, que ce soit les harceleurs ou les victimes, qui sont impliqués dans le problème.

La prévention universelle du harcèlement est essentielle à la création d'une culture et d'une éthique de lutte contre le harcèlement scolaire. Elle doit être considérée comme une règle qui indique le respect mutuel entre tous les élèves et les adultes. Cependant, la prévention ne fonctionne pas toujours de la même façon avec tous les élèves et dans tous les contextes : même dans les établissements scolaires qui ont mis en place un bon programme de prévention universelle, on peut toujours y observer des cas de harcèlement ou de cyberintimidation. L'établissement ne peut pas les ignorer et attendre que de ces problèmes se résolvent d'eux-mêmes sans aucune intervention spécifique. Ces situations d'urgence doivent être prises en compte par les établissements scolaires et gérées de manière à :

- 1) arrêter ou atténuer les souffrances de la victime ;
- 2) mieux sensibiliser les auteurs de harcèlement ou de cyberintimidations quant aux conséquences de leurs actes ;
- 3) montrer à tous les autres élèves que le harcèlement n'est pas toléré dans l'établissement scolaire et qu'on ne laissera pas ces incidents se reproduire sans conséquence ;
- 4) montrer aux parents des victimes, et plus généralement à tous les parents d'élèves, que l'établissement sait gérer ces cas.

Bien qu'il existe en Italie des interventions de prévention primaires du harcèlement dans certains établissements scolaires, il n'existe aucun programme national ni aucune trousse à outils pour lutter contre le harcèlement, comme il n'existe pas non plus d'approche uniforme du problème. Les niveaux de prise de conscience des problèmes de harcèlement et les interventions disponibles pour y faire face varient aussi largement dans différents secteurs et établissements scolaires à travers le pays. Il est donc essentiel que les pouvoirs publics et les chercheurs collaborent afin de fournir aux établissements une norme minimale des interventions de traitement et de résolution du problème.

C'est pour cette raison que nous avons décidé, en collaboration avec le Ministère de l'éducation, de travailler sur un projet expérimental de traitement des incidents de harcèlement scolaire, dans le but de mettre au point un protocole normalisé et évalué d'intervention dans de telles situations.

L'examen des publications révèle l'existence de plusieurs méthodes et stratégies de lutte contre le harcèlement²⁶⁴. Ces

méthodes ne sont pas des alternatives à la prévention, mais elles peuvent être intégrées ou utilisées en fonction des spécificités du problème. Ces méthodes peuvent être regroupées en six grandes catégories :

1. L'approche disciplinaire traditionnelle
2. L'approche de renforcement des aptitudes sociales de la victime
3. L'approche de médiation
4. L'approche de réparation
5. La méthode de soutien de groupe
6. La méthode d'intérêt commun

Ci-dessous, nous examinons les avantages et les risques que présente chaque méthode.

L'approche disciplinaire traditionnelle

Cette approche induit le recours à des sanctions directes contre les auteurs de harcèlement. Elle peut être utilisée dans les établissements scolaires dotés de règles définissant le comportement acceptable et qui expliquent les conséquences liées à la violation de ces règles. Généralement, les conséquences se traduisent par une punition de l'élève coupable. Cette approche fait clairement comprendre à tous les élèves que certains comportements sont inadmissibles et montre à l'auteur de harcèlement qu'il encourt une sanction pour ses agissements. Pour que cette approche soit efficace, il est nécessaire de fournir une définition claire des normes de comportements et de leurs conséquences dans l'établissement scolaire, et de la communiquer. En outre, il doit y avoir des discussions en classe sur les règles de conduite et les critères utilisés pour justifier le recours aux sanctions. Grâce à cette approche, toute la communauté scolaire et les parents doivent être au courant de l'existence et de l'application systématique de ce système. Les mesures disciplinaires doivent être assorties d'activités de conseil auprès des élèves et des parents, lorsque cela est possible, leur expliquant pourquoi de telles décisions sont prises.

Le recours aux sanctions a des limites, d'autant qu'il n'entraîne pas nécessairement un changement dans les attitudes et les comportements : les élèves plus âgés sont moins susceptibles d'être influencés par la crainte de sanctions et la sanction peut être perçue comme une « action vindicative » et renforcer l'identité négative du harceleur. La littérature scientifique a démontré que cette méthode n'est pas plus efficace que d'autres stratégies non punitives. Des études récentes suggèrent que l'efficacité des pratiques disciplinaires dépend du contexte, par exemple le niveau scolaire (primaire ou sec-

ondaire), le caractère chronique du harcèlement et le type de pratique disciplinaire.

L'approche de renforcement des aptitudes sociales de la victime

Cette approche vise à aider la victime à trouver une solution efficace à la situation de harcèlement en mettant en avant ses aptitudes personnelles et sociales. Cette approche peut être appliquée à travers une formation de la victime à l'affirmation de soi : en améliorant sa capacité à se faire des amis, et en la conduisant à utiliser son intelligence émotionnelle en contexte interpersonnel.

Cette approche ne peut pas être utilisée dans les cas de harcèlement physique ou lorsqu'il existe un important déséquilibre de pouvoir entre le harceleur et la victime. En outre, tous les enfants ne sont pas capables de développer ces aptitudes, et la méthode pourrait s'avérer trop coûteuse pour les établissements scolaires en termes de ressources. Enfin, la principale faiblesse de cette approche est qu'elle ne traite qu'un seul aspect du problème. Ainsi, en général, il serait plus judicieux d'utiliser cette méthode conjointement avec d'autres méthodes.

L'approche de médiation

Cette approche consiste à inviter les élèves en conflit (harceleurs et victimes) à participer à une discussion avec un médiateur dans le but de les aider à trouver une solution à leur différend. Le rôle du médiateur peut être assumé par un adulte ou par un élève²⁶⁵. La médiation permet d'arriver plus facilement à une résolution constructive du problème, d'étudier la dynamique du conflit et de clarifier les responsabilités mutuelles. Il est aussi plus facile de parvenir à un compromis satisfaisant pour les deux parties, d'élaborer des solutions durables et d'en adopter les plus prometteuses. Si le processus est bien mené, les deux parties peuvent parvenir à une solution intermédiaire, sans chercher à blâmer quiconque pour ce qui s'est passé.

La principale faiblesse de cette méthode est que les deux parties doivent vouloir trouver une solution commune au conflit. Elle est également difficile à appliquer s'il y a une disparité marquée de pouvoir entre l'agresseur et la victime, car ce déséquilibre peut resurgir au cours de la médiation.

L'approche de réparation

Cette stratégie vise à « réparer les relations problématiques » comme celles qu'entretiennent le harceleur et la victime ; elle prévoit que le harceleur montre de l'empathie pour ce que la victime a enduré et que celle-ci pardonne ce qui s'est produit.

Les pratiques réparatrices mettent l'accent sur la réparation des dommages causés à la victime dans une tentative visant

à sauver la relation, plutôt que de punir le harceleur. Le processus exige la participation de tous les acteurs et de tous ceux qui pourraient être concernés. Cette méthode peut être conduite de différentes façons, par exemple, seulement avec les élèves impliqués plutôt qu'avec toute la classe. La « conférence communautaire » inclut des tiers tels que les amis, les familles et les autres personnes impliquées, dont la police. À titre d'illustration, les pratiques réparatrices pour les cas les moins graves sont menées par le biais d'un dialogue correctif entre élèves (par exemple, une discussion informelle dans les couloirs), ou lors d'une réunion dans un petit groupe d'élèves (par exemple, un cercle de discussion). En revanche, des niveaux plus sérieux comprennent des réunions de classe (par exemple, la résolution de problèmes en groupe) ou des réunions communautaires avec les élèves, les parents et les enseignants.

Lorsqu'elle est correctement utilisée par un personnel qualifié, l'approche de réparation peut produire d'excellents résultats, surtout si elle est partagée par la communauté scolaire. Elle s'avère particulièrement efficace si l'on amène le harceleur à éprouver véritablement des remords.

La méthode de soutien de groupe

Cette méthode était à l'origine définie comme l'« approche zéro blâme ». Elle prévoit que les harceleurs rencontrent d'autres élèves qui viennent en aide aux victimes : le but de la réunion est d'amener le harceleur à manifester de l'empathie pour la victime, à ressentir des remords et à le conduire à agir d'une façon constructive et positive à l'égard de la victime. Cette approche met un accent particulier sur le rôle du groupe dans la résolution du problème. Associé à des entretiens individuels avec la victime et le harceleur, ce processus est censé habiliter la « majorité silencieuse », ces témoins qui voient le problème, mais qui ne font rien pour arrêter le harcèlement et aider la victime. Puisqu'il s'agit d'une approche non punitive, elle est plus susceptible d'encourager les victimes à parler de l'incident et à persuader les harceleurs de sympathiser avec la victime. C'est notamment le cas lorsque les autres élèves soutiennent les victimes. Une telle approche aide également à inciter le harceleur à agir de manière constructive envers la victime.

Cependant, contrairement à l'approche de réparation et à la méthode d'intérêt commun, les harceleurs et les victimes ne se retrouvent pas ensemble et, par conséquent, ils ne peuvent trouver une solution commune au problème. Cette méthode s'est toutefois révélée plus efficace lorsque plusieurs camarades peuvent soutenir la victime.

La méthode d'intérêt commun (ou méthode Pikas)

Il s'agit d'une méthode non punitive utilisée auprès de groupes d'élèves soupçonnés d'avoir pris part à des actes de harcèlement envers leurs camarades. Cette approche facilite

l'émergence d'une solution au problème du harceleur et de la victime par le biais d'une série de pourparlers entre les parties concernées. À l'aide d'une démarche non accusatoire dans des entretiens individuels, les harceleurs sont amenés à comprendre les répercussions sur la victime, et par conséquent sont plus susceptibles de s'engager dans une action constructive. La deuxième étape de cette approche inclut une réunion entre le harceleur et la victime afin de planifier ensemble une solution concertée.

Cette méthode peut être appliquée même en cas de harcèlement grave, et est particulièrement adaptée au harcèlement de groupe. Il est nécessaire de consacrer du temps aux entretiens durant le processus ainsi qu'au suivi de la situation.

Ces six méthodes peuvent être reclassées en quatre grands groupes : 1) les approches disciplinaires ; 2) les approches axées sur la victime ; 3) les approches centrées sur la médiation ; 4) les approches humanistes (approche de réparation, approche de soutien de groupe, méthode d'intérêt commun).

Les deux premières approches ne traitent qu'un seul aspect du problème : en punissant le harceleur et en renforçant la capacité de la victime à agir, respectivement. En revanche, l'approche centrée sur la médiation agit sur les deux parties, le harceleur et la victime, mettant l'accent sur l'avenir et sur la résolution du problème. Dans les approches humanistes, la méthode met en évidence le désir de comprendre à la fois le harceleur et la victime en tant qu'individus. Cela requiert une capacité d'écoute et d'établissement d'une véritable communication bidirectionnelle, il s'agit aussi d'apporter des changements non seulement dans les comportements, mais aussi dans les attitudes, les cognitions et les sentiments. Dans ces dernières approches, la contribution du groupe est fondamentale comme source de soutien pour la victime et comme mécanisme de changement dans le groupe.

Ces différentes approches à la résolution des problèmes de harcèlement peuvent répondre aux nombreux mobiles qui dictent le comportement, et elles ont chacune un domaine d'application particulier pour les caractéristiques spécifiques de l'incident de harcèlement concerné.

Chacune de ces méthodes a un potentiel d'efficacité dans des situations particulières ; c'est pour cette raison que nous estimons que les établissements scolaires ne peuvent pas choisir la meilleure méthode à utiliser avant de connaître les spécificités du phénomène au sein de leurs propres institutions. Nous recommandons donc que l'établissement et les enseignants s'engagent à comprendre les différentes méthodes et à déterminer laquelle est la mieux adaptée à la manifestation particulière du problème au sein de leurs institutions.

Le modèle italien des mesures indicatives en cas d'urgence

Compte tenu de ce qui précède, le projet italien pour des populations et des contextes spécifiques vise à tester et à normaliser une procédure pour faire face au harcèlement et à la victimisation lorsque l'établissement scolaire vient à en avoir connaissance. Ce protocole permettra la collaboration active de divers partenaires, dont les établissements scolaires, la société, les services de santé de proximité, les services de police, et dans les cas les plus graves, l'intervention d'un groupe de travail composé d'experts au niveau national.

Le protocole devrait comprendre notamment les étapes suivantes :

- La phase initiale du projet nécessiterait la rédaction d'un protocole de collaboration entre les établissements scolaires et les institutions locales (services sociaux et de santé, police, organismes à but non lucratif) pour d'éventuelles interventions.
- Parallèlement à cette phase, une équipe d'enseignants serait formée de concert avec les organisations locales impliquées dans le protocole de coopération.
- La prochaine étape serait l'occasion de lancer une campagne de sensibilisation au projet de l'établissement scolaire ciblant les parents, les enseignants et les enfants. Chaque établissement scolaire définirait cette présentation de l'implication de l'établissement dans le projet.
- Dans les situations d'urgence, l'équipe d'experts créée dans l'établissement fournirait une première détection des cas de harcèlement (évaluation de cas). Selon le type et la gravité, le cas serait traité par une équipe spécialisée créée au sein de l'établissement ou envoyée aux services locaux.
- Lors de la première étape, l'équipe de l'établissement serait chargée de traiter les cas en utilisant une ou plusieurs des méthodes décrites ci-dessus. Parallèlement à l'intervention avec les protagonistes directs, l'équipe pourrait également utiliser des stratégies impliquant un plus grand groupe d'élèves afin de renforcer la capacité du groupe élargi de la classe pour éviter des incidents similaires.
- En dernier recours, si toutes les interventions précédentes s'avèrent inefficaces, l'intervention d'un groupe de travail national composé de professionnels identifiés par le Ministère de l'éducation serait alors nécessaire. L'intervention du groupe de travail national peut se décliner à deux niveaux : 1) des interventions individuelles associant la victime et les harceleurs potentiels ; 2) des interventions au niveau de la communauté, y compris avec

les enseignants et les parents. L'objectif de ces actions au niveau national est de réagir au harcèlement qui n'a pas été abordé au niveau de l'établissement et de stimuler un processus de rétablissement communautaire qui résout le problème.

Conclusion

Ce projet sera mis en œuvre pour la première fois, l'année prochaine, à petite échelle en Toscane (Italie), puis il sera évalué. L'objectif général du projet est de normaliser un protocole que les établissements scolaires pourraient utiliser pour résoudre les problèmes de harcèlement, et de répondre à leurs sentiments d'impuissance face au harcèlement et à la violence. Les établissements scolaires ont besoin d'un tel protocole pour mettre en place des systèmes qui leur permettront de lutter contre le harcèlement et de réagir aux incidents qui se produisent au sein de leurs institutions. Le protocole permettra d'appuyer leurs efforts pour soulager les souffrances des victimes et mettre un terme au comportement de harcèlement.

En outre, ces protocoles peuvent aider les établissements scolaires à gérer les relations avec les familles des victimes et des harceleurs, ainsi qu'avec d'autres organismes communautaires chargés de traiter le problème. Enfin, ces protocoles doivent être systématiquement intégrés aux politiques et au règlement de l'établissement scolaire, devenant ainsi partie intégrante de son fonctionnement. L'adoption de telles procédures de lutte contre le harcèlement dans l'ensemble de l'établissement scolaire est essentielle pour résoudre le problème sur la durée de façon durable.

Notes de fin

- 251** Greene, MB (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues* 62(1), p. 63 à 79.
- 252** Convention relative aux droits de l'enfant, 1989.
- 253** Evans, CBR, Fraser, MW, Cotter, KL (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 19(5), p. 532 à 544 ; Ferguson, CJ, San Miguel, C, Kilburn, JC, Sanchez P (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review* 32, p. 401 à 414.
- 254** Ttofi, MM et Farrington, DP (2011). Effectiveness of schoolbased programs to reduce bullying: a systematic and metaanalytic review. *Journal of Experimental Criminology* 7, p. 27 à 56.
- 255** Pluess, M et Belsky, J (2013). Vantage Sensitivity: Individual Differences in Response to Positive Experiences. *Psychological Bulletin* 139(4), p. 901 à 916.
- 256** Ttofi, MM et Farrington, DP (2011). *Op. cit.*
- 257** Organisation mondiale de la Santé (2009-2014). *Health behaviour in school-aged children*. OMS. Voir <http://www.hbsc.org/> (en anglais)
- 258** Menesini, E et Nocentini A (2015). Il bullismo a scuola. Come prevenirlo, come intervenire. *Collana Psicologia e Scuola*. Firenze, Giunti Scuola & Giunti O.S.
- 259** Nocentini, A et Menesini, E (2016). *KiVa AntiBullying program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial*, Prevention Science.
- 260** Palladino, BE, Nocentini, A et Menesini, E (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: evaluation of the Noncadiamointrappola! program through two independent trials. *Aggressive Behaviour* 42, p. 194 à 206.
- 261** Voir <http://www.generazioniconnesse.it/> (en italien)
- 262** Ttofi, MM et Farrington, DP (2011). *Op. cit.*
- 263** Thompson, F et Smith PK (2010). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools*. Research Report DFE-RR098. Ministère italien de l'éducation
- 264** Rigby, K (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice* 30(4), p. 409 à 419
- 265** Menesini, E (2003). *(a cura di) Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento, Erickson Edizioni.



Une fillette compte à l'aide d'un grand boulier durant un cours de mathématiques (Pakistan).

© UNICEF/UNI40069/Zaidi

Chapitre 4 - Exposition des enfants au harcèlement : données et tendances régionales

13. Données mondiales sur le harcèlement des enfants en âge scolaire²⁶⁶

Introduction

Le harcèlement constitue une expérience traumatisante, et pourtant évitable, pour un grand nombre d'enfants à travers le monde. Quelle que soit la définition que l'on donne de ce phénomène, les enquêtes internationales les plus récentes conduites auprès d'enfants révèlent des taux de harcèlement qui concernent entre 29 % et 46 % des enfants dans les pays étudiés.

Le harcèlement est non seulement un indicateur clé du bien-être des enfants, mais aussi un marqueur servant à comparer le développement social au niveau mondial. Des données issues de la littérature sur le harcèlement indiquent que les enfants victimes ou auteurs d'actes de harcèlement éprouvent des difficultés en termes de développement social personnel, d'éducation et de santé, avec des effets négatifs qui persistent jusqu'à l'âge adulte. Lorsque les enfants sont victimes de harcèlement, ils ne parviennent pas à tirer profit des possibilités de développement qui s'offrent à eux dans les communautés et les établissements scolaires qu'ils fréquentent. Pour les parents et les enseignants, des taux élevés de harcèlement chez les enfants devraient tirer la sonnette d'alarme sur les violations des droits de l'enfant. Pour les décideurs en particulier, cela souligne la nécessité d'améliorer les politiques relatives à l'enfance, et met en évidence les répercussions du harcèlement en termes de coûts sociaux futurs.

Les préoccupations liées à l'impact du harcèlement scolaire sur l'apprentissage et le développement des enfants ont contribué à en faire un défi mondialement reconnu. Chaque région du monde recueille des renseignements sur les expériences de harcèlement subies par les enfants, et les éléments du harcèlement sont inclus de façon normalisée dans la plupart des enquêtes comparées sur la santé ou l'éducation des enfants. Pourtant, en dépit de ces efforts régionaux et des répercussions du harcèlement dans tous les secteurs, il n'est pas facile d'établir une mesure globale validée en raison de l'absence d'une définition consensuelle de la notion de harcèlement dans les enquêtes, et des différences d'âge parmi les enfants étudiés.

Néanmoins, on peut apprendre beaucoup en utilisant les données disponibles sur les risques de harcèlement, et sur la façon dont il affecte différents enfants aux niveaux régional et national. Le présent article examine les sources de don-

M. Dominic Richardson et M^{me} Chii Fen Hiu²⁶⁷

nées, et présente certains des résultats, avant de résumer les principales conclusions d'un document qui propose une méthode pour comparer le harcèlement chez les enfants à l'échelle mondiale, à l'aide d'enquêtes scolaires transnationales.

Les conclusions de cet article démontrent que le harcèlement est un phénomène complexe qui prend des formes multiples, et qui se manifeste à des degrés qui varient largement à travers le monde. Surtout, qu'il soit défini simplement comme des moqueries, un isolement, ou comme le fait de subir une violence physique, environ un élève sur trois dans le monde rapporte avoir été victime de harcèlement au moins une fois au cours des quelques mois précédents²⁶⁸. Le harcèlement est plus courant chez les enfants en âge scolaire dans les pays les plus pauvres, et bien que ce ne soit pas de façon uniforme, dans la plupart des pays, les garçons et les enfants les plus jeunes sont les plus exposés au harcèlement.

Le présent article est structuré de la manière suivante : la section 1 décrit quelques-unes des principales raisons pour lesquelles nous devons lutter contre le harcèlement scolaire. La section 2 présente les sources de données comparatives disponibles pour formuler des estimations et étudier le harcèlement scolaire à l'échelle mondiale. La section 3 présente des données par enquête, montrant comment le harcèlement varie d'une région du monde à une autre, et comment ces facteurs varient selon le sexe. La section 4 ébauche une approche de comparaison des différentes sources d'enquête afin de dégager une estimation globale des risques de harcèlement. La section 5 conclut par une comparaison mondiale du risque de harcèlement en classant les pays en trois groupes selon le niveau de risque de harcèlement : faible, moyen, et élevé.

1. De la nécessité de lutter contre le harcèlement scolaire : pour les droits et le bien-être de l'enfant et l'efficacité des établissements scolaires

Il importe de lutter contre le harcèlement scolaire, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, du point de vue des droits de l'enfant, tous les adultes, qu'ils soient parents, enseignants, directeurs d'école ou décideurs, ont la responsabilité de veiller à ce que les enfants sous leur garde soient à l'abri de la

violence et du risque de violence, et qu'ils puissent facilement faire valoir leurs droits d'être entendus, d'être instruits et de jouir d'une bonne santé, entre autres²⁶⁹. L'action visant à lutter contre le harcèlement dans les établissements scolaires est sans aucun doute une contribution majeure à la réalisation des droits de l'enfant.

Deuxièmement, en ce qui concerne le bien-être de l'enfant, le harcèlement scolaire est une préoccupation de longue date aussi bien des éducateurs, des professionnels de la santé, des défenseurs des droits de l'enfant, des chercheurs et des décideurs. Le harcèlement a été associé à plusieurs résultats négatifs en ce qui concerne le bien-être de l'enfant, dont de mauvais résultats scolaires et des problèmes de santé mentale comme les symptômes de l'anxiété et de la dépression, des pensées et des actions suicidaires, l'automutilation et des comportements violents, qui persistent à l'âge adulte²⁷⁰. Ces associations ont été établies tant dans les pays développés que dans les pays en développement²⁷¹.

Par ailleurs, le harcèlement n'affecte pas seulement le bien-être de la victime. Des recherches ont montré que les enfants harceleurs sont eux aussi confrontés à des problèmes dans l'enfance et plus tard²⁷². En particulier, il a été démontré que les harceleurs présentent un risque plus élevé de développer des comportements antisociaux et à risque, et de s'engager plus tard dans des actes criminels²⁷³. De plus, être auteur et victime d'actes de harcèlement expose davantage au risque de développer des problèmes psychologiques et de conduite²⁷⁴.

Le coût du harcèlement ne pèse pas seulement sur les enfants concernés ; c'est aussi un grave problème pour les décideurs et les professionnels travaillant avec les enfants. Dans la grande majorité des pays du monde, l'éducation constitue l'investissement public le plus important en faveur des enfants²⁷⁵. Elle est aussi un facteur clé dans la rupture des cycles de défaveur et de dépendance. En raison de ses effets préjudiciables sur l'apprentissage et le comportement (par exemple, des salles de classe perturbées et des enfants incapables de se concentrer sur les leçons à cause de la peur²⁷⁶), le harcèlement scolaire pourrait réduire l'efficacité des investissements publics en faveur des enfants. Bien au-delà de la diminution du rendement de l'éducation et des politiques relatives à l'enfance plus généralement, les expériences de harcèlement peuvent amener les enfants à moins contribuer au développement social et économique des communautés et des pays dans lesquels ils vivent, voire entraîner des coûts futurs dus à la prise de risques et à des comportements criminels.

2. Sources de données comparatives sur le harcèlement scolaire : quel harcèlement est étudié, où et comment

La recherche d'estimations disponibles, comparatives et récentes sur le harcèlement scolaire d'un pays à l'autre a permis d'identifier six enquêtes internationales. Au total, ces enquêtes ont recueilli des données dans plus de 140 pays, pour la plupart auprès d'enfants âgés de 11 à 15 ans (pour plus d'informations sur la source, voir les notes du Tableau 1 ; pour une carte mondiale par source, voir la Figure 8).

Pour la majorité de ces pays, les données portaient sur des enfants âgés de 12 à 13 ans en particulier et, pour la grande majorité, les estimations les plus récentes sur le harcèlement dataient de moins de dix ans²⁷⁷. Les six enquêtes internationales sont les suivantes :

- Enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire (HBSC) (HBSC ; 2001-2002 ; 2009-2010 ; 2013-2014 – 36 pays ; enfants de 11 à 15 ans)
- Enquêtes mondiales sur la santé des élèves en milieu scolaire (GSHS ; 2003-2014 – 85 pays ; enfants de 13 à 15 ans)
- Tendances internationales sur l'étude des mathématiques et des sciences (TIMSS ; 2011 – 46 pays ; enfants de 11 à 15 ans)
- Rapport sur la situation des enfants dans le monde (2015 – 16 pays ; enfants de 12 ans)
- Deuxième étude explicative et comparative régionale par LLECE (SERCE, 2008 — 16 pays ; élèves de la 6^e année d'études, âgés de 11 à 12 ans)
- Troisième étude explicative et comparative régionale par LLECE (SERCE, 2015 — 15 pays et l'État de Nuevo León ; élèves de la 6^e année d'études, âgés de 11 à 12 ans).

Le Tableau 1 illustre la façon dont le harcèlement est défini et se décline dans chaque enquête. Il compare les définitions du harcèlement utilisées ainsi que les délais et les fréquences auxquels les enfants sont invités à se reporter lorsqu'ils rendent compte de leurs expériences en tant que victimes de harcèlement. À partir des renseignements fournis dans le Tableau 1, il convient de noter ce qui suit :

- Ce qui constitue l'expérience de victime de harcèlement varie d'une définition large, incluant leurs expériences de moqueries ou d'isolement (par exemple, celle utilisée par les enquêtes HBSC et GSHS) à des définitions plus étroites autour des menaces et des violences physiques, à l'exemple de celle utilisée par TERCE.

- La fréquence désigne le nombre de fois qu'un enfant est victime de harcèlement au cours d'un laps de temps défini, qui varie d'une fois par mois (c'est-à-dire chaque mois, comme c'est le cas dans TIMSS ; ou sur plusieurs mois, comme dans HBSC) à deux à trois fois par mois ou plus (ou une fois par semaine, comme dans TIMSS).
- Quelques éléments des enquêtes renvoient spécifiquement au harcèlement scolaire, c'est le cas avec SERCE, TERCE, et HBSC. Ce n'est pas le cas pour les autres. Toutes les enquêtes ont pour échantillon les enfants scolarisés en contexte scolaire (c'est-à-dire qu'elles excluent les enfants non scolarisés).

3. Comparaison par enquête du harcèlement entre pays

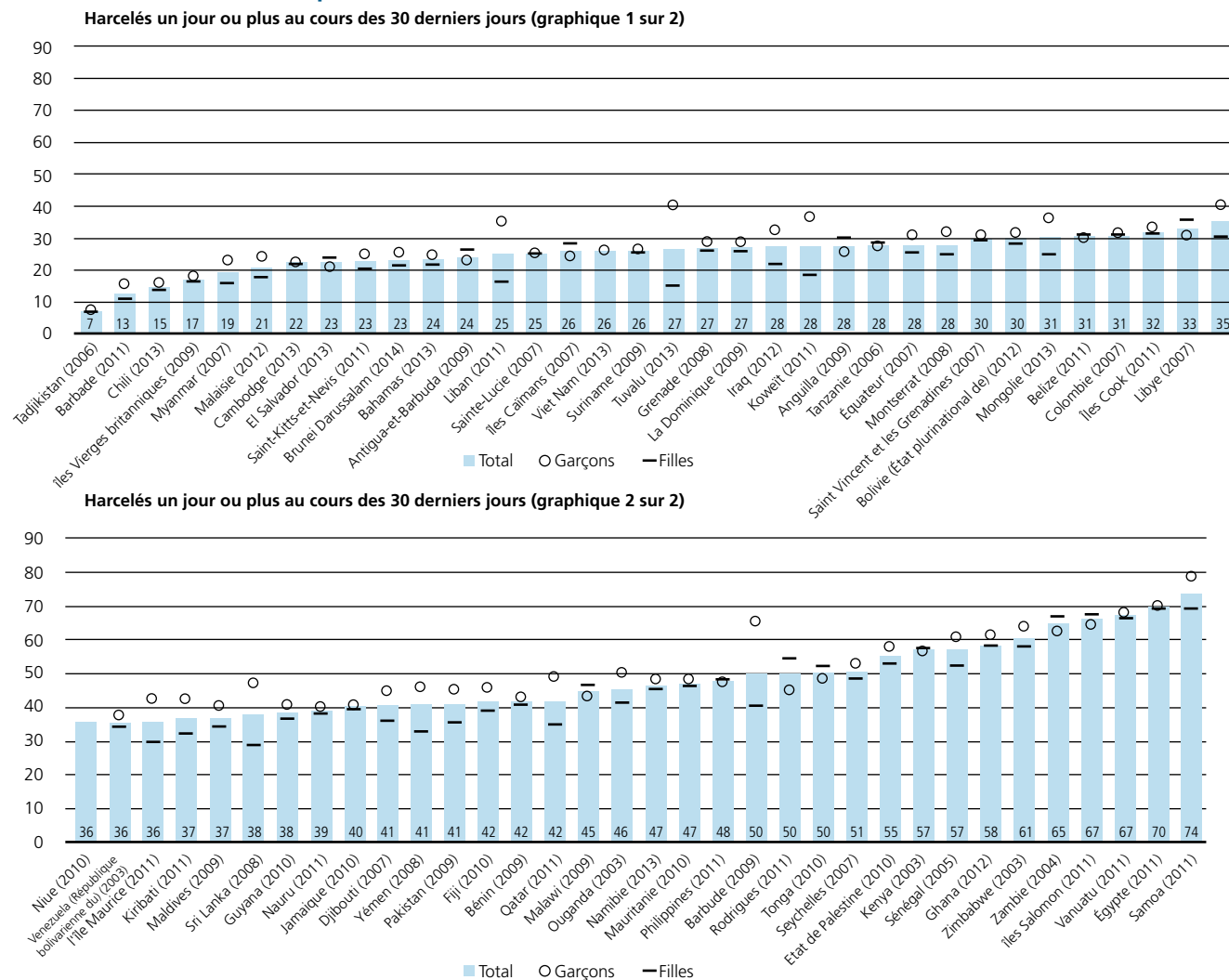
Bien que chaque enquête comparative soit légèrement différente (certaines donnent une définition large du harcèlement et s'intéressent à différentes tranches d'âge et intervalles de temps (par exemple, quand le harcèlement est survenu pour la dernière fois)), elles peuvent toutes être utilisées pour estimer la proportion d'enfants qui ont subi certaines formes de harcèlement au moins une fois au cours des derniers mois. Pour cette raison, les comparaisons ci-dessous mettent l'accent sur les données des enquêtes qui interrogent sur le harcèlement au cours des derniers mois, quelle qu'en soit la

Tableau 1 :
Comment les données sur le harcèlement sont définies et se déclinent par enquête

Enquête	Définition du harcèlement	Fréquence
Rapport sur la situation des enfants dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> • Être mis à l'écart par d'autres élèves • Être frappé(e) par d'autres élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Harcelé(e) au cours du mois dernier • Harcelé(e) 2 à 3 fois au cours du mois dernier • Harcelé(e) plus de 3 fois au cours du mois dernier
HBSC	« ... il y a harcèlement quand un élève ou un groupe d'élèves disent du mal d'un autre élève ou le maltraitent. Il s'agit aussi de harcèlement quand un élève est taquiné de façon déplaisante ou quand un élève est intentionnellement tenu à l'écart. Ce n'est pas du harcèlement quand deux élèves de force à peu près égale se disputent ou se battent ou quand la taquinerie est amicale et amusante.. »	<ul style="list-style-type: none"> • Victime de harcèlement une fois ou plus (par mois) à l'école au cours des derniers mois • Victime de harcèlement 2 à 3 fois (par mois) ou plus au cours des derniers mois
GSHS	Comme HBSC	<ul style="list-style-type: none"> • Victime de harcèlement un ou plusieurs jours au cours des 30 derniers jours
SERCE	<ul style="list-style-type: none"> • Victime de vol • Insulté ou menacé • Victime de harcèlement physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Victime de harcèlement à l'école au cours du mois dernier
TERCE	<ul style="list-style-type: none"> • Moqué • Menacé • Mis à l'écart • Frappé • Forcé à faire des choses • Apeuré 	<ul style="list-style-type: none"> • Victime de harcèlement à l'école au cours du mois dernier
TIMSS	Subi des moqueries ou des insultes, exclu des jeux ou des activités, victime de mensonges proférés à son endroit, vol de ses effets personnels, frappé ou blessé et forcé par d'autres élèves à faire des choses contre son gré.	<ul style="list-style-type: none"> • Environ chaque semaine : victime de 3 des 6 comportements « une ou deux fois par mois » (c'est-à-dire harcelé 3 à 6 fois par mois) et en outre, chacun des trois autres « quelques fois par an » en moyenne. • Environ chaque mois : entre chaque semaine et jamais • Presque jamais : n'a jamais connu 3 des 6 comportements, et chacun des 3 autres « quelques fois par an » en moyenne.

Sources : *Tendances internationales sur l'étude des mathématiques et des sciences (TIMSS, 2016)*, *enquête mondiale sur les enfants (Is-cWEB, 2016)*, *enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire (HBSC, 2016)*, *enquêtes mondiales sur la santé des élèves en milieu scolaire (OMS/GSHS, 2016)*, *deuxième étude explicative et comparative régionale (SERCE)* et *troisième étude explicative et comparative régionale (TERCE, voir UNESCO, 2016)*²⁷⁸.

Figure 1 :
Dans les collectes GSHS, on note une différence de 10 % entre les pays affichant les taux les plus élevés et ceux affichant les taux les plus faibles



Source : Analyse des enquêtes mondiales sur la santé des élèves en milieu scolaire par les auteurs.

nature, telle que définie dans l'enquête elle-même. L'accent est mis sur l'expérience moyenne dans tous les groupes d'âge couverts par l'enquête, avec des ventilations par sexe incluses en fonction de la disponibilité (toutes les enquêtes ne font pas la distinction entre les expériences de harcèlement chez les filles et les garçons).

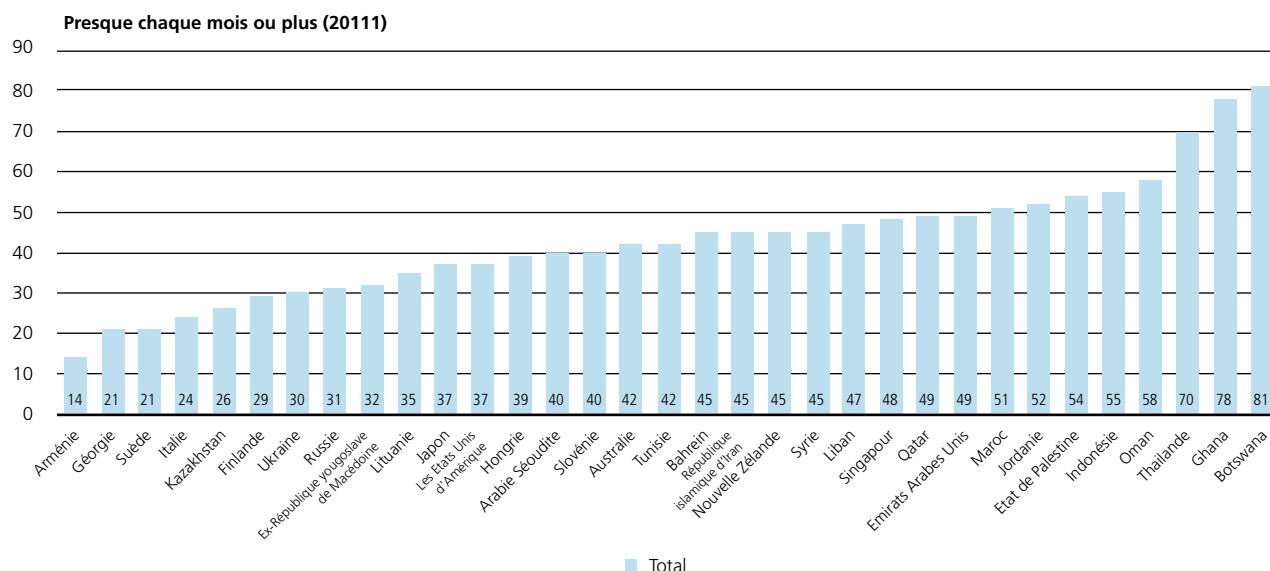
Les comparaisons sont introduites dans l'ordre en fonction des enquêtes qui comptent le plus de pays comparés. Lorsqu'un pays répond à plus d'une enquête, il est inclus dans celle où les données fournies sont les plus récentes. Huit pays figurent dans plus d'une comparaison parce qu'ils étaient interrogés au cours de la même année dans deux collectes distinctes (par exemple, le Chili en 2013 pour le SERCE, GSHS et TERCE, voir aussi les données pour la Colombie, l'Équateur, le Ghana, le Liban, le Qatar, l'Angleterre et l'État de Palestine).

3.1. Constatations par enquête

La Figure 1 rend compte de comparaisons entre pays, issues des GSHS (enquêtes mondiales sur la santé des élèves en milieu scolaire). Les données des GSHS portent sur 67 pays, sur les 143 disposant de données (151 avec doublons). Les deux graphiques de la Figure 1 classent les pays en fonction de la prévalence du harcèlement, selon qu'elle est faible ou élevée (harcelé un ou plusieurs jours au cours des 30 derniers jours, le harcèlement est défini au Tableau 1) ; ainsi, le Tadjikistan en 2006 a signalé les taux de harcèlement les plus bas, de l'ordre de 7 %, et Samoa en 2011 a communiqué les taux les plus élevés, de l'ordre de 74 %.

La Figure 1 présente également les répartitions par sexe par pays. Les cercles représentent les estimations des garçons et les tirets les estimations des filles. Dans 75 % des cas, les gar-

Figure 2 :
Les taux les plus élevés de harcèlement, toutes enquêtes confondues, sont relevés au Ghana et au Botswana (dans l'enquête TIMSS)



Note : Les ventilations par sexe sont disponibles dans les données de TIMSS, mais ne sont pas rapportées ici. Les lecteurs se reporteront au site internet de TIMSS où ils pourront télécharger les données disponibles.

Source : Analyse de TIMSS 2011 par les auteurs.

çons signalent des taux de harcèlement plus élevés que les filles dans les données de l'enquête. Dans la plupart des cas, les différences sont peu significatives, mais dans des pays tels que Barbuda et Tuvalu, la différence dans les taux de harcèlement par sexe est supérieure à 20 %, et en Iraq, au Koweït, au Liban, à Maurice, en Mongolie, au Sri Lanka et au Yémen, les taux pour les garçons sont au moins de 10 % plus élevés.

Pour les quelques pays signalant des taux de harcèlement plus élevés chez les filles, Anguilla, les Îles Cook et la Zambie rapportent la plus grande différence, où les filles victimes de harcèlement sont en moyenne 5 % plus nombreuses que les garçons.

Il est certes difficile de dégager des tendances régionales significatives dans une comparaison de 68 pays, mais on peut observer que les îles du Pacifique Sud et les États africains constituent collectivement les neuf pays au taux de harcèlement le plus élevé d'après les données des GSHS. Huit des neuf pays qui enregistrent le taux de harcèlement le plus faible (à l'exclusion du Tadjikistan, classé en dernier) sont des pays d'Asie du Sud-Est ou d'Amérique latine et des Caraïbes.

La source de données la plus fournie est l'étude TIMSS (enquête sur les tendances internationales sur l'étude des mathématiques et des sciences), avec 33 estimations nationales. La Figure 2 présente les taux pour tous les enfants — par pays — victimes de moqueries ou d'insultes, de mise à l'écart lors

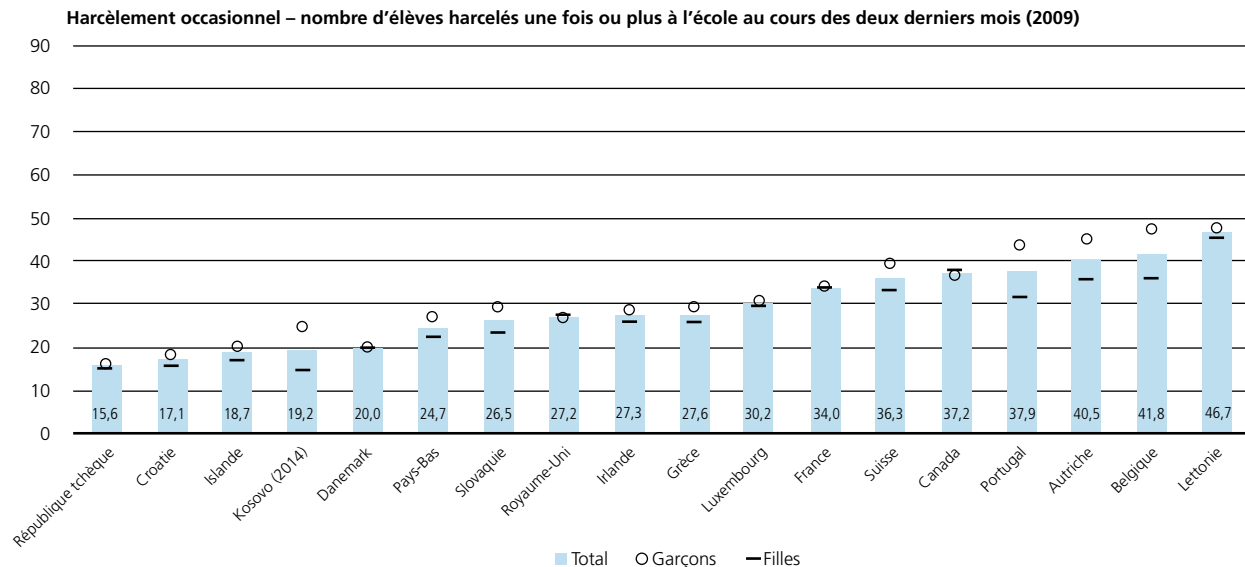
de jeux ou d'activités, de mensonges proférés à leur égard, de vol, de coups et de blessures et les enfants forcés par leurs camarades à faire des choses contre leur gré, une fois par mois ou plus fréquemment. Les données datent de 2011.

Le constat le plus remarquable par rapport aux données GSHS, est le suivant : bien que l'éventail des réponses soit globalement similaire, les estimations les plus basses et les plus élevées sont supérieures à celles des GSHS. En fait, dans TIMSS, les taux les plus élevés de harcèlement sont signalés au Ghana et au Botswana à 78 % et 81 % respectivement.

Après les taux élevés relevés au Ghana et au Botswana – et à l'exception de la Nouvelle-Zélande – vient un groupe de pays d'Asie de l'Est ou du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord où les taux de harcèlement se situent au-dessus de la moyenne. Les neuf pays au bas du classement, de l'Arménie à l'ex-République yougoslave de Macédoine, sont tous des pays membres de la CEE/CEI ou des États européens.

La Figure 3 illustre des taux de harcèlement tirés de l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire (HBSC) en 2009²⁷⁹. L'enquête, qui couvre principalement les pays européens et nord-américains, porte sur trois groupes d'enfants âgés de 11, 13 et 15 ans, et est conçue en vue d'étudier la santé et les comportements liés à la santé des populations en âge scolaire. Peut-être en raison des similitudes (en matière de développement économique et

Figure 3 :
Aucun pays couvert par l'enquête HBSC ne recense un taux de harcèlement en deçà de 15 % ; le taux moyen est de 43 %



Note : Les estimations reflètent la moyenne des trois groupes d'âge : 11, 13 et 15 ans. Le harcèlement se définit de la manière suivante : « ... il y a harcèlement quand un élève ou un groupe d'élèves disent du mal d'un autre élève ou le maltraitent. Il s'agit aussi de harcèlement quand un élève est taquiné de façon déplaisante ou quand un élève est intentionnellement tenu à l'écart. Ce n'est pas du harcèlement quand deux élèves de force à peu près égale se disputent ou se battent ou quand la taquinerie est amicale et amusante. »

Source : Analyse de l'enquête HBSC 2009 par les auteurs.

social) dans les pays participant à l'enquête HBSC, l'étendue des expériences du harcèlement entre pays HBSC est plus faible que dans la plupart des autres enquêtes. Les taux de harcèlement les plus faibles enregistrés en République tchèque (15 %) correspondent à un tiers des taux les plus élevés signalés en Lettonie.

Si l'on compare avec l'enquête GSHS, la différence entre les rapports sur le harcèlement d'un sexe à l'autre est infime, bien que les garçons une fois de plus y soient davantage exposés : en moyenne, dans l'ensemble des pays participant au HBSC étudiés ici, 31 % des garçons ont été victimes de harcèlement, contre 27 % des filles. Les différences les plus marquées s'observent en Autriche, en Belgique et au Portugal – pays où le taux de harcèlement est relativement élevé – où les estimations du harcèlement des garçons sont de 10 points de pourcentage supérieures à celles des filles. Ce n'est qu'au Canada et au Royaume-Uni que le harcèlement des filles est plus courant, mais les différences sont faibles, se situant respectivement à 1,5 % et 1 %.

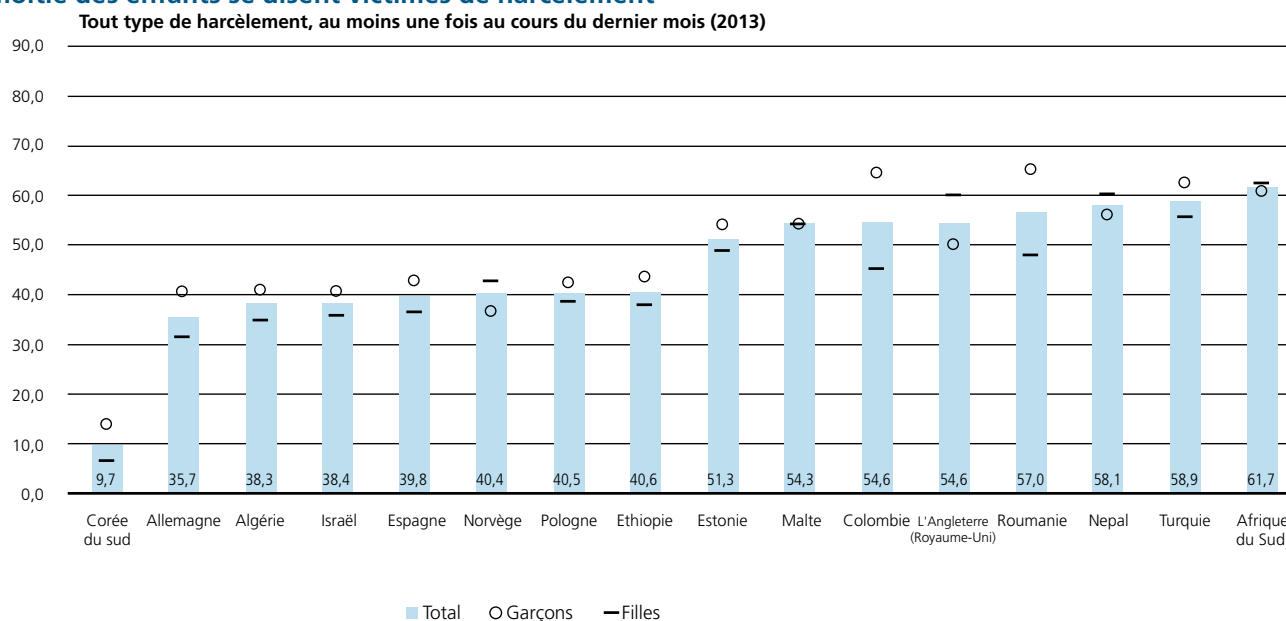
L'enquête du Rapport sur la situation des enfants dans le monde est la plus récente de toutes les enquêtes sur les enfants utilisées dans le présent article. Elle se distingue des autres enquêtes en ce qu'elle n'est pas principalement une étude sur la santé ou sur l'éducation, mais une étude définie par les enfants eux-mêmes et axée sur l'usage qu'ils font de leur temps, et sur les rapports et opinions provenant des enfants eux-mêmes sur leur vécu à la maison et à l'école.

La Figure 4 présente les taux d'enfants, par pays, qui déclarent avoir été mis à l'écart ou battus par d'autres élèves dans leur école au moins une fois au cours du mois précédent. Les données concernent des enfants de 12 ans et datent de 2013. Avec un peu moins de 10 %, les enfants en Corée du Sud connaissent, de loin, les niveaux de harcèlement les plus faibles. En revanche, près de trois enfants sur cinq en Afrique du Sud déclarent avoir été battus ou mis à l'écart par leurs camarades à l'école.

Parmi toutes les données d'enquête présentées, les résultats de celle du Rapport sur la situation des enfants dans le monde affichent le taux moyen de harcèlement le plus élevé dans son échantillon de pays, de l'ordre de 46 %. Comme c'est le cas avec d'autres enquêtes, les taux de harcèlement chez les garçons sont plus élevés que chez les filles d'environ 4 % (48 % et 44 % respectivement). En Roumanie et en Colombie notamment, les garçons connaissent des taux de harcèlement d'environ 20 % supérieurs à ceux des filles. Toutefois, contrairement aux résultats obtenus ailleurs, des cinq pays ayant les taux de harcèlement les plus élevés chez les filles, trois (Népal, Norvège et Angleterre) signalent de grandes différences en faveur des garçons, dont l'expérience de harcèlement est de 4 %, 6 % et 10 % inférieure aux taux signalés par les filles.

L'enquête du Rapport sur la situation des enfants dans le monde, comme celle de TIMSS, échantillonne les pays à différents niveaux de revenu (HBSC, TERCE et GSHS se focalisent

Figure 4 :
Les données du Rapport sur la situation des enfants dans le monde indiquent qu'en moyenne plus de la moitié des enfants se disent victimes de harcèlement



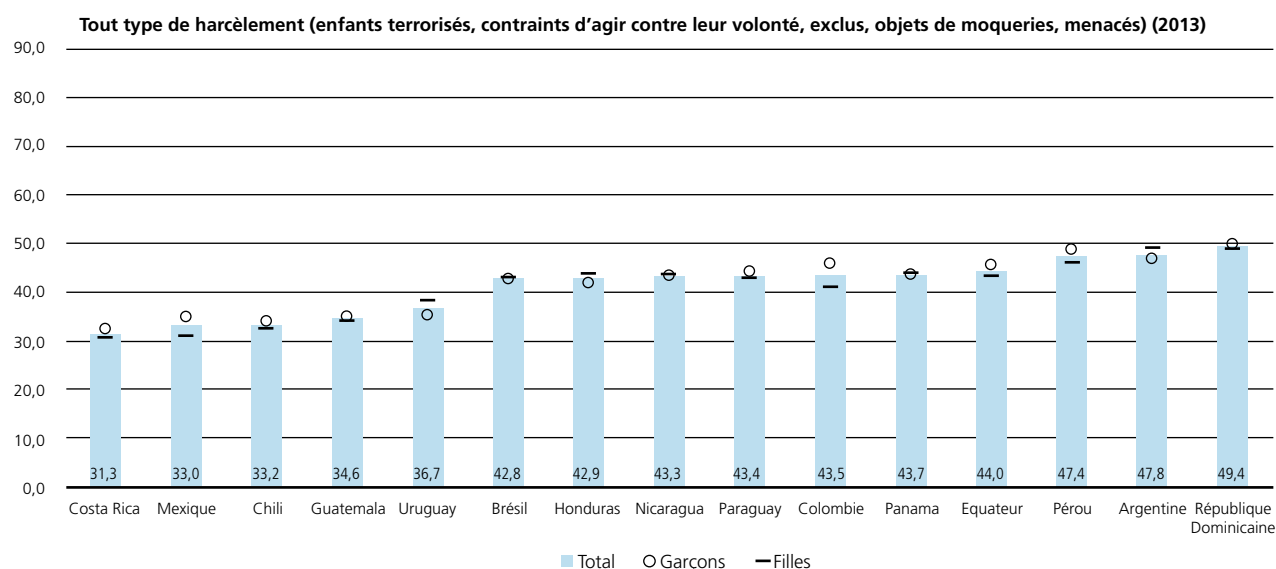
Note : Les données de l'Angleterre ne reflètent pas les expériences des enfants dans d'autres régions du Royaume-Uni (Irlande du Nord, Écosse et Pays de Galles). La collecte de données au Pays de Galles se poursuivait au moment de la publication du dernier rapport de l'enquête mondiale sur les enfants²⁸⁰.

Source : Analyse des données de l'enquête du Rapport sur la situation des enfants dans le monde de 2013 par les auteurs.

sur le plan régional ou sur le développement), et pour cette raison elle fournit quelques éclaircissements sur le lien entre

le harcèlement et le développement. Contrairement à TIMSS, il n'y a toutefois pas de regroupement clair des pays par ré-

Figure 5 :
Dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, entre le tiers et la moitié des enfants déclarent avoir été victimes de harcèlement



Note : Les données SERCE pour Cuba (faisant état d'un taux de harcèlement de 13,2 % en 2006 pour les enfants âgés de 11 ans et demi en moyenne) sont la seule estimation nationale issue de SERCE et par conséquent n'étaient pas présentées séparément. Les estimations de SERCE ne sont pas incluses dans le Tableau TERCE ci-dessus, car les différences dans les définitions du harcèlement signifient que les estimations brutes sont incomparables avec les estimations brutes de TERCE. Aucune répartition par sexe n'était disponible dans le cas des données SERCE.

Source : Analyse de l'enquête TERCE 2013 par les auteurs.

gion, et les tendances supérieures et inférieures du harcèlement dans la Figure 4 comprennent aussi bien les pays à revenu élevé que les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Enfin, la Figure 5 compare les taux de harcèlement entre les pays dans l'enquête TERCE à partir de 2013. TERCE est la deuxième enquête incluse dans cet article, conçue pour mesurer les résultats d'apprentissage (l'autre est TIMSS). TERCE couvre exclusivement les pays de la région Amérique latine et Caraïbes, et c'est probablement cette perspective régionale qui explique pourquoi les estimations de cette enquête couvrent la plus petite gamme d'expériences du harcèlement rapportées (voir Figure 5).

En moyenne, 41 % des enfants dans les enquêtes TERCE déclarent avoir été moqués, menacés, mis à l'écart, battus, forcés à faire des choses, ou avoir été effrayés à l'école au cours du mois précédent. Les expériences de harcèlement sont moins courantes au Costa Rica (31 %) et plus fréquentes en République dominicaine, où près d'un enfant sur deux en est victime. Dans tous les pays, il existe peu de preuves de la variation régionale, ce qui signifie que ni les pays d'Amérique centrale ni ceux d'Amérique du Sud ou des Caraïbes ne sont regroupés dans les résultats.

Par sexe, les résultats montrent que même si le plus souvent les garçons sont généralement exposés à un risque plus élevé, un plus grand nombre de pays dans cette enquête produisent des estimations qui montrent des taux de harcèlement plus élevés chez les filles. Les différences par sexes sont infimes toutefois, l'écart le plus important en faveur des filles étant enregistré en Colombie (écart de 5 %), et l'écart le plus important en faveur des garçons étant enregistré en Uruguay (écart de 3 %).

3.1.1 Récapitulatif des résultats des enquêtes

Ces comparaisons démontrent clairement que l'âge des enfants, le lieu où ils se trouvent et la façon dont les données sur le harcèlement sont recueillies sont autant de facteurs susceptibles d'affecter les estimations brutes finales de chaque pays.

Il suffit, pour s'en rendre compte, de voir les pays inclus dans plusieurs enquêtes, et comment les données pour la même année, obtenues de différents enfants suivant des méthodes diverses produisent des résultats variables. Par exemple, l'estimation du GSHS pour le Chili – obtenue auprès d'enfants plus âgés – est de 18 % inférieure à celle qui est attribuée à ce pays dans la comparaison de TERCE ; l'estimation du GSHS pour la Colombie est de 12 % inférieure à celle de TERCE, et de 23 % inférieure à celle du Rapport sur la situation des

enfants dans le monde pour le même pays. En fait, seul l'État de Palestine produit des chiffres presque identiques dans les deux enquêtes (54 % et 55 % dans TIMSS et GSHS respectivement).

Toutefois, compte tenu des différences d'âge des enfants et les façons dont le harcèlement est étudié, la question qu'il convient de se poser n'est pas de savoir s'il existe des différences, mais plutôt de savoir si ces différences sont réelles (les enfants plus jeunes sont en général les premières victimes du harcèlement, ce qui pourrait expliquer les faibles taux globaux obtenus dans les études GSHS).

La section suivante résume une méthode utilisée dans l'article de M. Richardson et M^{me} Hiu (document de travail du Centre de recherche Innocenti du Fonds des Nations Unies pour l'enfance, à paraître²⁸¹) pour tester la fiabilité des estimations entre différentes enquêtes et dégager une comparaison mondiale du risque relatif de harcèlement.

3.2. Peut-on comparer les taux de harcèlement à l'échelle mondiale ?

Comme nous l'avons vu plus haut, il existe beaucoup de renseignements sur l'ampleur du harcèlement qui affecte les enfants en âge scolaire à travers le monde. Plus de 150 pays sont couverts dans six enquêtes distinctes, dont bon nombre comprennent des données ventilées par sexe. En outre, la plupart de ces enquêtes contiennent des informations sur les antécédents familiaux, ce qui permet une analyse supplémentaire du harcèlement en tenant compte du statut économique de la famille²⁸².

Cependant, un autre aspect indiqué ci-dessus, et détaillé dans le document de travail²⁸³, est que, en dépit du fait que ces estimations sur le harcèlement au niveau des pays soient comparables *au sein de* chaque enquête, ces chiffres bruts ne sont pas comparables *entre* les enquêtes en tant que taux moyens, et les écarts des données brutes (différences entre les taux supérieurs et inférieurs), sont significativement différents en raison de différences dans les méthodes de collecte.

Pour une comparaison mondiale potentielle, cela signifie qu'il n'est pas possible d'utiliser des chiffres absolus pour déterminer la différence dans le risque de harcèlement entre pays dans différentes enquêtes ; réalité qui s'applique également aux différences brutes de l'expérience moyenne. En revanche, une mesure du risque relatif en catégories (si un pays présente un niveau de risque élevé, faible ou moyen, en comparaison à d'autres pays utilisant la même enquête) pourrait potentiellement être utilisée. Cette option de « groupes à risque relatif » est testée ci-dessous.

Encadré 1 : Enfants et sujets absents de ces enquêtes, et répercussions potentielles

Toutes les études exploitées pour les besoins du présent article tirent leurs estimations du harcèlement d'enquêtes scolaires. Celles-ci sont sélectives en ce qui concerne leur population cible, comme toutes les enquêtes, et de différentes manières. Tout d'abord, les enquêtes scolaires échantillonnent uniquement des établissements scolaires, avant de procéder ensuite à un échantillonnage des élèves au sein de l'établissement lui-même. Les établissements sont généralement échantillonnés dans un pays en fonction de sa taille (grands et petits établissements) au sein des régions, et en fonction du type d'établissement. Dans les établissements scolaires, les études peuvent échantillonner de manière aléatoire des élèves ou des classes. Généralement, les enquêtes impliquant des évaluations (telles que TIMSS) excluent les établissements scolaires non ordinaires (par exemple, les établissements pour enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques). Lorsque certains établissements scolaires sont exclus de l'échantillonnage, ou lorsque les enfants non scolarisés pour diverses raisons, comme la crainte d'être victimes de harcèlement (qui peut varier largement d'un pays à l'autre et en fonction de l'âge), sont exclus en raison des méthodes de collecte, les résultats indiqués sont susceptibles de sous-estimer l'ampleur du harcèlement, ce qui pourrait se produire également en dehors du cadre scolaire, étant donné que les enfants les plus vulnérables ne sont souvent pas représentés.

Les études basées sur les établissements présentent également des limites, en général en ce qui concerne les sujets qu'elles peuvent aborder en interrogeant les enfants. Par exemple, les éléments relatifs à la consommation de drogues et à la santé sexuelle des enfants, qui font partie de l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, ont été exclus dans plusieurs pays²⁸⁴. Hormis les comportements qui sont considérés comme tabous, des questions délicates peuvent également contenir des éléments que les établissements scolaires ou les coordonnateurs des enquêtes susceptibles de stigmatiser l'enfant. En conséquence, les enquêtes qui auraient, en d'autres circonstances, pu renseigner sur l'ampleur du harcèlement que subissent les enfants appartenant à certains groupes socioculturels (les enfants en famille d'accueil, les enfants migrants, les enfants LGBT) le plus souvent ne fournissent pas d'informations supplémentaires (ou parfois le sur-échantillonnage nécessaire) pour permettre l'appréciation de ventilations aussi importantes.

Enfin, un sujet totalement absent de cette étude est la cyberintimidation. Il existe actuellement peu d'informations comparées sur ce phénomène, un problème qui attire de plus en plus l'attention, dans la mesure où l'utilisation d'appareils mobiles de poche pour la communication et l'accès aux réseaux sociaux sont de plus en plus répandus. À l'heure actuelle, la cyberintimidation ne fait l'objet d'enquête que dans le cadre de *EU Kids Online*, une enquête européenne sur l'utilisation d'Internet par les enfants en Europe²⁸⁵.

Le Bureau de la recherche du Fonds des Nations Unies pour l'enfance a également lancé une étude pilote sur l'utilisation d'Internet par les adolescents, y compris la cyberintimidation, dans trois autres pays : l'Afrique du Sud, les Philippines et la Serbie (pour plus d'informations, voir : <http://www.unicef-irc.org/article/1194/> en anglais).

4. Élaboration d'une comparaison mondiale en utilisant des « groupes à risque relatif »

4.1. Les estimations tirées des enquêtes sont-elles fiables par pays ?

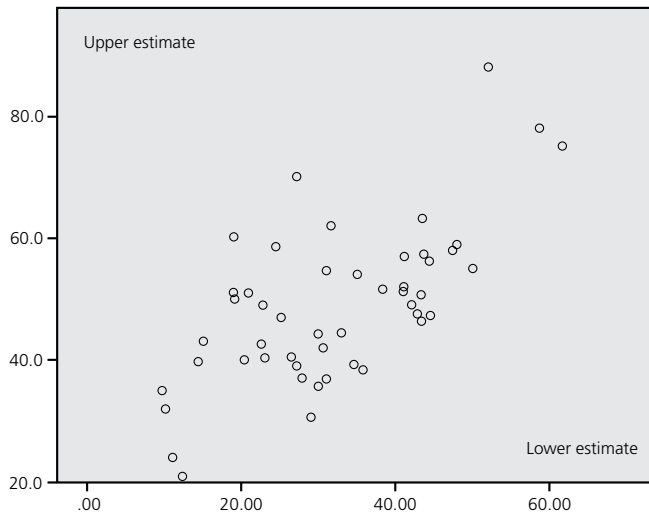
La première étape dans l'élaboration de groupes à risque relatif consiste à déterminer si les taux de harcèlement sont fiables entre les enquêtes, ou si les différences entre les estimations par pays tirées de différentes enquêtes sont cohérentes ou aléatoires.

Pour cela, la Figure 6 ci-dessous met en corrélation les résultats de 53 pays qui répondent à plus d'un élément sur le harcèlement dans différentes enquêtes la même année ap-

proximativement²⁸⁶. S'il y a corrélation entre les estimations minimales et les estimations maximales des pays, cela indique que les différences dans les estimations tirées des enquêtes sont cohérentes (même si les valeurs absolues diffèrent), et non aléatoires, et qu'il y a lieu de catégoriser les « groupes à risque relatif » entre les enquêtes.

La Figure 6 montre que même s'il existe une différence dans les estimations minimales et maximales pour le même pays dans différentes études, on relève une corrélation évidente dans les données, et un manque notable de valeurs aberrantes, ce qui signifie que les études sont comparables dans l'ensemble du groupe et entre les estimations maximale et minimale, l'échantillon fournit un niveau de fiabilité appréciable.

Figure 6 :
Les différences dans les estimations maximales et minimales par pays sont suffisamment cohérentes d'une enquête à une autre



Note : Les estimations brutes portent sur 53 pays. Coefficient de corrélation = 0,66 ($p < 0,001$).

Source : Analyse des enquêtes sur le harcèlement réalisée par les auteurs.

4.2. Processus de normalisation des données et validation de base

La deuxième étape de l'élaboration d'une comparaison mondiale du harcèlement à l'aide de groupes à risque relatif consiste à normaliser et à valider la « nouvelle mesure du risque relatif » en la comparant aux estimations brutes sur le harcèlement afin d'établir l'impartialité de la source de l'enquête.

La normalisation de données est un processus où les estimations brutes sont rééchelonnées pour permettre l'interprétation des taux de harcèlement dans chaque pays selon qu'ils sont élevés ou faibles par rapport à d'autres pays participant aux mêmes enquêtes, en utilisant la même définition, au cours de la même année²⁸⁷, sur des enfants de la même tranche d'âge. Le processus de normalisation est entrepris par question d'enquête, année, et âge (ou moyenne d'âge), afin de veiller à ne pas combiner des estimations des enquêtes obtenues à partir de différentes collectes, et pour contrôler les effets potentiels de la variation dans le harcèlement au fil du temps et selon l'âge des enfants. Les résultats rapportés dans le document de travail élaboré par M. Richardson et M^{me} Hiu²⁸⁸, montrent qu'après la normalisation, la source de l'enquête n'est plus associée aux différences dans les estimations nationales du risque de harcèlement.

4.3. Validation du regroupement de pays pour une comparaison mondiale

La troisième étape de l'élaboration d'une comparaison mondiale du harcèlement en utilisant des groupes à risque relatif

est le calcul et la comparaison des groupes d'estimations brutes aux groupes utilisant des données normalisées, afin d'évaluer la validité des comparaisons de groupes, ou en d'autres termes, afin de s'assurer que les catégories de risques relatifs correspondent de manière significative aux données d'origine. Ce test est entrepris par M. Richardson et M^{me} Hiu, qui utilisent l'analyse typologique pour classer les données brutes et normalisées en trois catégories, à savoir faible, moyen et élevé, dans les enquêtes, avant de comparer la position des pays sur une échelle mondiale, comme élevée, moyenne et faible. Les résultats de ce test ont montré qu'après des ajustements pour regrouper les anciennes données des phases du GSHS et l'exclusion d'une estimation (Swaziland), on n'a trouvé aucun mouvement inattendu entre les groupes classés comme faibles, moyens et élevés (c'est-à-dire, les pays qui passent du groupe faible (lors des estimations brutes) à élevé (après normalisation) ou vice-versa).

5. Étude comparée du harcèlement dans le monde : où est le risque et que signifie-t-il ?

La section finale de ce chapitre est consacrée au risque de harcèlement à travers le monde, présenté par pays et par région selon M. Richardson et M^{me} Hiu²⁸⁹ suite à la normalisation, la validation et la standardisation des processus. Fait important, les résultats de cette section (dans la carte) sont plus sereinement interprétés comme « le risque relatif de harcèlement dans un pays donné par rapport à d'autres pays à travers le monde en utilisant des méthodes similaires de définition et de collecte de données sur le harcèlement ».

5.1. Risque relatif de harcèlement à travers le monde : résultats par pays

La Figure 7 présente une carte mondiale du harcèlement par niveau de risque faible, moyen ou élevé. L'immense majorité des pays dispose de données exploitables et la carte a été établie en fonction du risque de harcèlement du gris clair (faible) au noir (élevé). Les lacunes dans les données (zones blanches) – lorsqu'on ne dispose pas de données exploitables sur le harcèlement – sont plus importantes en Afrique centrale, en Afrique de l'Ouest, en Asie du Sud, dans certaines parties d'Europe centrale et de l'Est, de la CEI, et dans des îles du Pacifique. Les risques de harcèlement dans les pays plus petits (invisibles sur les cartes) sont présentés à l'aide d'une légende distincte dans la Figure 7.

La carte du monde montre plus de pays avec un risque relatif plus élevé dans l'hémisphère ouest, et un plus grand nombre de pays à faible risque relatif dans l'hémisphère est. Toutefois, cette illustration sert surtout à mettre en relief la variation dans les expériences du harcèlement (bien qu'il soit utile de se rappeler qu'il existera des variations d'un pays à l'autre, et d'un groupe socioéconomique et sociodémographique à l'autre, lesquelles ne peuvent pas être révélées à travers cette analyse).

Figure 7 :
Répartition géographique du risque relatif de harcèlement



Source : M. Richardson et M^{me} Hiu, à paraître²⁹⁰.

Avis de non-responsabilité : Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées sur cette carte n'impliquent pas reconnaissance ou acceptation officielle par l'Organisation des Nations Unies.

Le Canada, la côte ouest de l'Amérique du Sud, l'Afrique australe, certaines parties de l'Europe de l'Est et de la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, et dans des îles du Pacifique correspondent aux endroits où le risque relatif de harcèlement est le plus élevé d'après les données de leurs enquêtes les plus récentes. Les pays d'Europe occidentale, les États-Unis d'Amérique, les parties orientales de l'Amérique du Sud, la plupart des pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, l'Australie, le Japon, la Mongolie, sont tous des pays ou des régions présentant un risque de harcèlement moyen. Peu de pays d'Amérique centrale et du Sud présentent un risque de harcèlement faible, comparés à plusieurs pays d'Europe du Nord jusqu'en Asie du Sud-Est, y compris la Russie, ainsi que le Kazakhstan, la Corée du Sud et la Thaïlande.

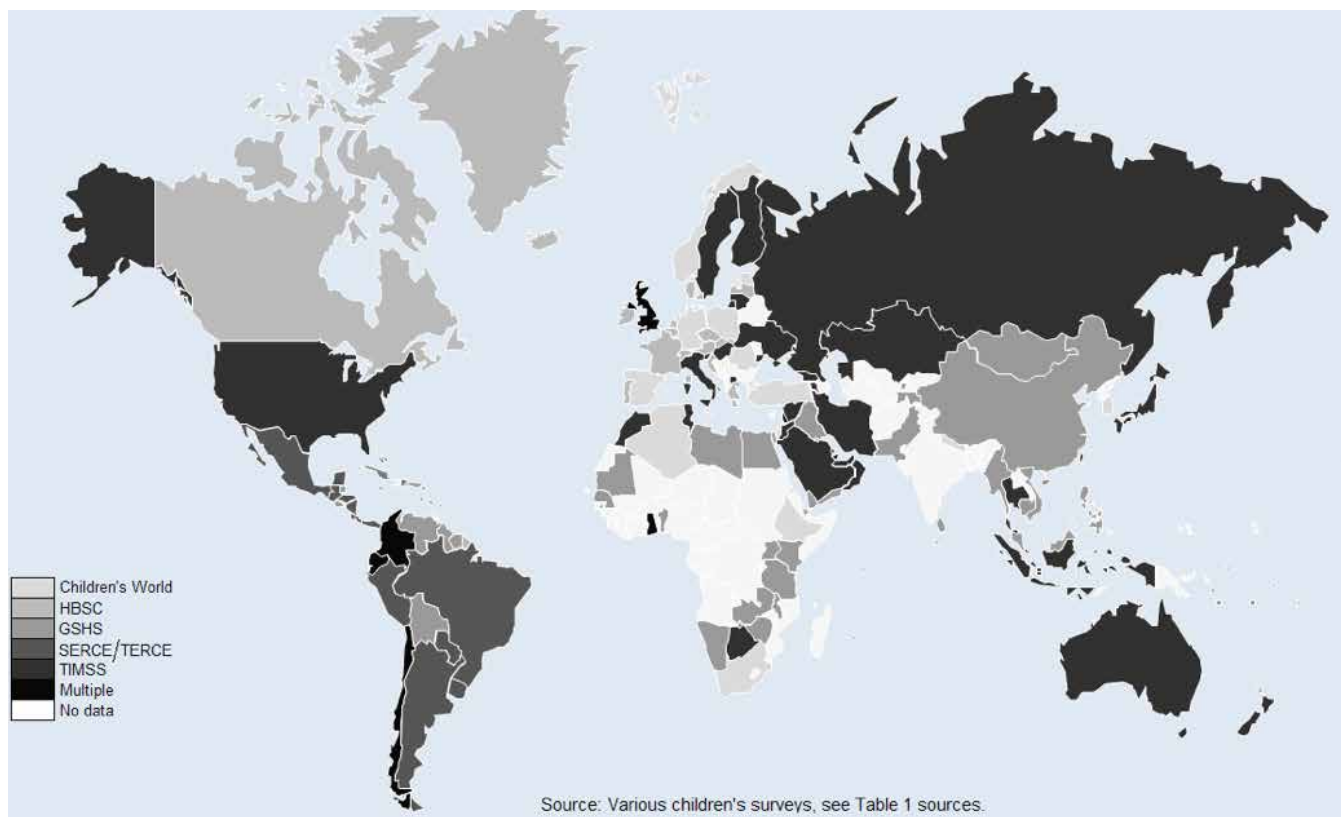
Brève conclusion

En résumé, il existe à l'échelle mondiale une somme importante de données pour évaluer les risques de harcèlement au sein des pays et entre eux. Qui plus est, ces données sont recueillies dans des enquêtes menées auprès des enfants sur l'éducation, la santé ou le bien-être, offrant d'innombrables options pour analyser les déterminants potentiels du harcèle-

ment, afin de répondre aux taux excessivement élevés de harcèlement dans plusieurs pays à travers le monde.

En outre, malgré une perte de précision dans l'échelle, et l'essentiel des données régionales n'étant pas comparables, il est possible d'harmoniser les données au niveau national, de définir et de valider une mesure du risque de harcèlement pour une comparaison à l'échelle mondiale. Toutefois, le risque de harcèlement dans le cas de cette comparaison est relatif, et l'on devrait chercher à obtenir des données de bonne qualité qui permettent de comparer des niveaux réels de harcèlement dans tous les pays. Que ce soit par le biais de l'harmonisation des collectes de données, selon l'âge des enfants, l'année et les définitions appliquées, ou par le biais de l'élaboration d'une toute nouvelle enquête, l'espoir demeure qu'on puisse collecter des données de bonne qualité et exploitables sur la portée et la gravité du harcèlement de tous les enfants afin d'informer les décideurs, les praticiens et les parents, étant donné qu'ils agissent au nom de l'intérêt supérieur des enfants.

Figure 8 :
Répartition des données sur le harcèlement par source



Avis de non-responsabilité : Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées sur cette carte n'impliquent pas reconnaissance ou acceptation officielle par l'Organisation des Nations Unies.

Notes de fin

- ²⁶⁶ Le présent article s'inspire librement d'un document de travail du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF à paraître, intitulé « *Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children* », par les mêmes auteurs.
- ²⁶⁷ Dominic Richardson travaille au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, et Chii Fen Hiu est à l'Université Oxford au Royaume-Uni.
- ²⁶⁸ Le harcèlement se définit comme le fait de subir l'un des préjudices suivants : être moqué(e) ; être mis(e) de côté lors d'un jeu ; être l'objet de mensonges à son égard ; être menacé(e) ; être frappé(e) ; être contraint(e) de faire des choses ; se voir dépossédé(e) de ses effets ; être amené(e) à éprouver de la peur, au moins une fois en quelques mois. Cette définition a été choisie comme la définition la plus opérationnelle pour des comparaisons nationales, régionales et mondiales.
- ²⁶⁹ Comité des droits de l'enfant (1989). Convention relative aux droits de l'enfant.
- ²⁷⁰ Voir : Schwartz, D, Lansford, JE, Dodge, KA, Pettit, GS, et Bates, JE (2015). Peer victimization during middle childhood as a lead indicator of internalizing problems and diagnostic outcomes in late adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 44(3), p. 393 à 404 ; Arseneault, L, Bowes, L, et Shakoor, S (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine* 40(05),

- p. 717 à 729 ; Rudolph, KD, Lansford, JE, Agoston, AM, Sugimura, N, Schwartz, D, Dodge, KA, et Bates, JE (2014). Peer victimization and social alienation: predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 85(1), p. 124 à 139 ; Wolke, D, Copeland, WE, Angold, A, et Costello, EJ (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), p. 1958 à 1970 ; Copeland, WE, Wolke, D, Angold, A, et Costello, E J (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry* 70(4), p. 419 à 426 ; Olweus, D (1994). Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program; *Aggressive behavior: Current perspectives*, p. 97 à 139 ; Rueger, SY, Malecki, CK, et Demaray, MK (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration. *Journal of School Psychology* 49(4), p. 443 à 464.
- ²⁷¹ Boyes, ME, Bowes, L, Cluver, LD, Ward, CL et Badcock, NA (2014). Bullying victimisation, internalising symptoms, and conduct problems in South African children and adolescents: a longitudinal investigation. *Journal of abnormal child psychology* 42(8), p. 1313 à 1324 ; Brown, DW, Riley, L, Butchart, A et Kann, L (2008). Bullying among youth from eight African countries and associations with adverse health behaviors. *Future Medicine*, p. 289 à 299.

- 272 Copeland, WE, Wolke, D, Angold, A., et Costello, EJ (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry* 70(4), p. 419 à 426.
- 273 Liang, H, Flisher, AJ, et Lombard, CJ (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child abuse & neglect*, 31(2), p. 161 à 171 ; Tfofi, M. M., Farrington, DP, Lösel, F, et Loeber, R (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), p. 80 à 89.
- 274 Haynie, DL, Nansel, T, Eitel, P, Crump, AD, Saylor, K, Yu, K et Simmons-Morton, B (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), p. 29 à 49. Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., et Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), p. 419 à 426.
- 275 Voir OCDE (2016) La base de données de l'OCDE sur la famille, l'âge - les profils de dépenses, téléchargé à l'adresse : http://www.oecd.org/els/family/PPF1_6_Public_spending_by_age_of_children.pdf (en anglais) Banque mondiale (2016) Données de la Banque mondiale, téléchargé (en anglais) à l'adresse <http://data.worldbank.org/>, consulté en janvier 2016.
- 276 Voir Richardson, D, Benitez, MJ, et Hiu, CF (2016). Strong Schools in the Latin American and Caribbean Region, document de travail Innocenti, UNICEF, à paraître.
- 277 Hormis le Kenya (2003 ; GSHS), l'Ouganda (2003 ; GSHS), le Zimbabwe (2003 ; GSHS), la Zambie (2004 ; GSHS), Israël (2001 ; HBSC), le Botswana (2005 ; GSHS), et le Sénégal (2005 ; GSHS) toutes les données ont été collectées au cours des dix dernières années.
- 278 HBSC (2016), Enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, disponible à l'adresse <http://www.hbsc.org/> (en anglais), consulté pour cet article en novembre 2015 ; IscWEB (2016), Enquête mondiale sur les enfants, disponible à l'adresse <http://www.isciweb.org/> (en anglais), consulté pour cet article en novembre 2015 ; TIMSS (2016), Tendances internationales en mathématiques et en sciences, disponible à l'adresse <http://timssandpirls.bc.edu/> (en anglais), consulté pour cet article en novembre 2015 ; UNESCO (2016) Évaluation de l'éducation-LLECE (TERCE et SERCE), disponible à l'adresse <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/> (en anglais) OMS/GSHS (2016) Enquêtes mondiales en milieu scolaire sur la santé des élèves, disponible à l'adresse <http://www.who.int/chp/gshs/en/> (en anglais), consulté pour cet article en novembre 2015.
- 279 Au moment de la production de l'ensemble de données a destinées à être analysées dans ce rapport (en particulier, les données présentées aux sections 5 et 6) l'enquête HBSC a publié de nouvelles données pour 2014-2015. Les lecteurs intéressés peuvent se reporter au site Internet de l'enquête HBSC (hbsc.org, en anglais).
- 280 Rees, G et Main, G (dir.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK, Children's Worlds Project (ISCWeB)
- 281 Richardson, D et Hiu, CF (2016) 'Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children', document de travail Innocenti, à paraître.
- 282 Il est toutefois évident que les enquêtes scolaires ne prennent pas encore systématiquement en considération l'orientation sexuelle des enfants, leur handicap éventuel, ou le fait qu'ils soient issus d'une famille de migrants. Pour ces raisons, une analyse plus poussée sur l'équité, le risque et le harcèlement scolaire n'est pas encore possible à l'aide de ces enquêtes. En outre, pour le moment, les enquêtes n'incluent pas de données sur la cyberintimidation (voir Encadré 1).
- 283 *Op. Cit.*
- 284 Voir Richardson, D. et Ali, N. (2014), An Evaluation of International Surveys of Children. OCDE, document de travail, SEM n° 146.
- 285 Görzig, A (2011). *Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries*. EU Kids Online, Londres, Royaume-Uni. <http://eprints.lse.ac.uk/39601/> (en anglais)
- 286 Voir Richardson, D et Hiu, CF (2016) 'Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children', document de travail Innocenti, à paraître. Les données relatives à ces 53 cas ne sont pas rapportées dans le texte principal de cet article, qui présente uniquement les données les plus récentes.
- 287 Dans le cas des enquêtes dont les années ou les vagues diffèrent, les années ont été alignées afin d'assurer la comparabilité avant la normalisation.
- 288 Richardson, D et Hiu, CF (2016) 'Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children', document de travail Innocenti, à paraître.
- 289 *Ibid.*
- 290 *Ibid.*



Jeune fille avec un téléphone portable (Colombie).
© UNICEF/UN013292/LeMoyné

14. Cyberintimidation : incidence, tendances et conséquences

Mme Sonia Livingstone, Mme Mariya Stoilova et M. Anthony Kelly²⁹¹

Introduction : Quel est le problème ?

De l'avis des décideurs et de l'opinion publique, plus les enfants ont accès à Internet et l'utilisent dans leur vie quotidienne, plus les risques liés à leur sécurité et à leur bien-être augmentent proportionnellement²⁹². Certes, les médias de masse véhiculent largement l'idée que les téléphones portables et Internet constituent désormais, à l'ère du numérique, une grave menace pour la sécurité des enfants. Néanmoins, il est possible que cette peur relayée par les médias nous induise en erreur et qu'elle détourne notre attention des problèmes fondamentaux auxquels se heurtent les enfants au quotidien.

Le présent article, axé sur la cyberintimidation, examine les données indiquant que les nouveaux médias sont source de nouveaux problèmes. Notre objectif est de déterminer si la fréquence de la cyberintimidation augmente à mesure que l'utilisation d'Internet se répand chez les enfants partout dans le monde. Si tel est le cas, la cyberintimidation serait-elle en train de remplacer le harcèlement traditionnel, de sorte que l'agression par les pairs qui, autrefois, s'exprimait physiquement, en face à face, se déplace désormais vers les plateformes mobiles et en ligne pour prendre la forme de contenus blessants ? Ou, à l'inverse, la cyberintimidation se produit-elle indépendamment du harcèlement traditionnel, impliquant (peut-être) des enfants et des conséquences différents ? Ou encore, comme nous le ferons valoir, existe-t-il un phénomène plus complexe mêlant harcèlement traditionnel et cyberintimidation, et dont la définition englobe à la fois la cyberintimidation et d'autres formes d'agression en ligne ?

Convaincus que les enfants sont de plus en plus exposés aux risques en ligne, le Gouvernement britannique, le secteur industriel, et les parents se sont efforcés de gérer ces risques et de les réduire. S'agissant de la cyberintimidation, un examen des données qui répond aux questions ci-dessus ne sera valide que s'il permet d'orienter ensuite l'élaboration de politiques et les actions relatives à la cyberintimidation. Les efforts contre le harcèlement traditionnel doivent-ils se tourner vers le harcèlement sur les plateformes mobiles et en ligne ? Ces efforts doivent-ils être menés en parallèle avec de nouvelles initiatives ? Ou faut-il privilégier une approche intégrée ? Enfin, les réponses à ces questions varient-elles selon la culture et le pays ?

Objectifs et méthodes

Quatre méthodes de recherche concentrées sur la période 2010-2016, en raison de l'évolution rapide de la technologie, ont été utilisées pour renseigner cet article. Elles consistent en : a) une recherche sur Internet dans trois bases de données (Web of Science – qui inclut des résultats fournis par les outils SciELO, Scopus et Google Scholar), effectuée à l'aide de mots clés, tels que « cyberintimidation », « harcèlement », « en ligne », « internet », et « longitudinal » ; b) une recherche de sources pertinentes dans les bibliographies d'examens et de méta-analyses existants sur les publications relatives à la cyberintimidation ; c) des consultations d'experts dans le domaine de la cyberintimidation, ainsi que leurs recommandations de lectures pertinentes aux fins de cet article ; d) une analyse approfondie de la riche bibliographie des auteurs de cet article, incluant déjà diverses études sur les relations dynamiques des enfants avec les médias numériques dans le temps. Pour toutes les sources retenues, les bibliographies ont été rigoureusement examinées dans le but de trouver des articles cités portant sur le changement dans le temps, car ils se sont avérés être rares.

Aujourd'hui, on estime que près d'un enfant sur trois dans le monde utilise Internet, d'une manière ou d'une autre. En outre, bien que la plupart des recherches aient été jusqu'à présent menées dans les pays du Nord, c'est dans les pays du Sud que se trouvent la plupart des futurs utilisateurs d'Internet²⁹³. Toutefois, en dépit de la diversité des conditions de vie des enfants dans le monde, la majeure partie de la littérature scientifique semble indiquer que le harcèlement et la cyberintimidation sont des phénomènes universels. Ces phénomènes prennent toujours des formes similaires et, les enfants disposant de plus en plus d'appareils numériques, ils se produisent également partout dans le monde. Nous avons cherché des études menées dans les pays du Sud pour compléter le vaste corpus sur la cyberintimidation issu des pays du Nord, mais elles se sont avérées rares²⁹⁴. On déplore notamment le peu de recherche comparative entre pays utilisant des définitions et des mesures similaires²⁹⁵. Il n'est donc pas possible, dans l'état actuel des connaissances, d'émettre avec certitude des conclusions et des recommandations pour de nombreuses régions du monde où les enfants ont récemment accédé à Internet et aux technologies mobiles, et où les formes connexes d'agression par les pairs, y compris la cyberintimidation, n'ont pas encore fait l'objet de recherches.

Comparaison entre harcèlement traditionnel et cyberintimidation

Le harcèlement chez les enfants – au sens large, la violence physique, verbale ou l'agression symbolique répétée intentionnellement par un ou plusieurs pairs à l'encontre d'une victime moins puissante – se comprend différemment selon les cultures et, par conséquent, la terminologie et les définitions varient²⁹⁶. Par exemple, en Chine, on considère que le harcèlement concerne surtout le statut social et les formes d'exclusion sociale²⁹⁷. Aux États-Unis, l'intimidation est une forme de harcèlement²⁹⁸. Au Royaume-Uni, le harcèlement est fortement associé au milieu scolaire, tandis qu'en Allemagne le mot « mobbing » (harcèlement au travail) renvoie au milieu professionnel²⁹⁹. Il n'est donc pas surprenant que les méthodes de mesure varient également, en particulier lorsque l'on cherche à déterminer si le harcèlement doit être défini comme étant intentionnel, répété ou lié à un déséquilibre de pouvoir entre les pairs³⁰⁰. Les taux de harcèlement, une fois de plus sans surprise, varient également, même si des définitions et des mesures normalisées sont en place dans 42 pays européens. L'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire a révélé qu'en moyenne 11 % des enfants âgés de 11 à 15 ans avaient été victimes de harcèlement scolaire au moins deux ou trois fois au cours des derniers mois³⁰¹.

La définition de la cyberintimidation est d'autant plus variable, en partie parce qu'il s'agit d'un phénomène plus récent, survenant sur des dispositifs et des plateformes technologiques qui évoluent constamment³⁰². Alors qu'il s'agissait initialement d'une agression perpétrée par des camarades au moyen de technologies numériques (en ligne ou mobiles) contre un enfant³⁰³, certains affirment que l'agression n'a pas besoin d'être répétée, étant donné que les messages de cyberintimidation se diffusent facilement et à grande échelle, intensifiant ainsi le préjudice à mesure que le nombre de témoins se multiplie, et que le risque d'une nouvelle diffusion existe toujours. D'autres soutiennent que les déséquilibres de pouvoir fonctionnent différemment en ligne.

Le harcèlement se produit habituellement dans de nombreux endroits peu surveillés par les adultes, tels que le car scolaire, le parc local ou les ruelles, les toilettes de l'établissement scolaire. Il en va de même pour la cyberintimidation, qui a lieu, entre autres, par textos sur le téléphone portable de l'enfant, dans des jeux vidéo multijoueurs en ligne et sur des sites de réseaux sociaux (notamment ceux que les parents n'utilisent pas ou dont ils n'ont même pas entendu parler). Cependant, alors que le harcèlement traditionnel exige que l'agresseur et la victime se trouvent au même endroit au même moment, ce n'est pas le cas de la cyberintimidation. Celle-ci peut se produire 24 heures sur 24, atteignant la victime jusque dans son espace privé, qui autrefois était un espace sécurisé : les messages arrivent à leur destinataire sans que l'auteur ne soit nécessairement conscient de leurs conséquences, et peuvent

circuler longtemps après que l'auteur les ait oubliés. En outre, l'anonymat offert par de nombreuses plateformes en ligne facilite la désinhibition et la désindividualisation³⁰⁴. En d'autres termes, les auteurs se commettent des actes agressifs en ligne qu'ils ne commettraient pas s'ils étaient face à la victime, car les normes sociales qui les contraignent s'estompent dès lors qu'ils ne peuvent pas être identifiés et qu'ils ne peuvent pas voir l'incidence de leurs actes sur la victime³⁰⁵.

Sur le plan démographique, alors que traditionnellement ce sont les garçons et les jeunes adolescents qui sont les principaux auteurs du harcèlement, nous observons que la cyberintimidation se produit de manière relativement égale entre les garçons et les filles³⁰⁶, et ce durant toute l'adolescence³⁰⁷. Il peut s'agir du reflet des normes sociales plus contraignantes qui conditionnent les actions des filles et des adolescents plus âgés dans des lieux physiques réels, suggérant que les motivations³⁰⁸ de la cyberintimidation sont elles-mêmes réparties plus uniformément que cela n'a été le cas pour le harcèlement traditionnel. Il se peut également que l'âge et le sexe soient à prendre en considération, puisque dans une étude, les filles étaient « plus susceptibles de déclarer avoir commis des actes de cyberintimidation au début de l'adolescence, tandis que les garçons étaient plus susceptibles d'être des agresseurs en ligne à la fin de l'adolescence³⁰⁹ ».

En ce qui concerne les victimes, la recherche suggère que, aussi bien hors ligne qu'en ligne, les minorités ethniques ou les groupes LGBT, les handicapés ou les jeunes atteints de maladies mentales, ayant des difficultés psychologiques, ou vivant dans un contexte familial difficile sont plus susceptibles d'être ciblés³¹⁰. En termes de préjudice, la question suscite de vifs débats quant à savoir si les conséquences de la cyberintimidation sont moindres³¹¹, similaires ou pires³¹² que celles du harcèlement traditionnel. Il semble, cependant, qu'en ligne comme hors ligne, harceler les autres expose le harceleur au risque de victimisation³¹³.

Incidence de la cyberintimidation au fil du temps

S'il est certain que l'accès aux technologies en ligne et mobiles et leur utilisation continuent d'augmenter parmi les enfants³¹⁴, il est beaucoup moins certain que la cyberintimidation augmente proportionnellement, contrairement à l'idée répandue selon laquelle les risques seraient de plus en plus nombreux. Certaines recherches ont indiqué une hausse de la cyberintimidation au début des années 2000 dans plusieurs pays³¹⁵, mais d'autres font remarquer que les données attestant de l'augmentation ou du maintien de l'incidence sont variables³¹⁶. Aux États-Unis³¹⁷, au Royaume-Uni³¹⁸, et en Belgique³¹⁹ il semble que le taux de cyberintimidation a atteint des niveaux très élevés. Un important examen international a conclu que :

les taux que révèle [la] recherche, quoiqu'elle soit transversale, ne traduisent pas une tendance croissante ou décroissante significative au cours des dix dernières années. En outre, aucune des études transversales ou longitudinales examinées ne révèle une telle tendance³²⁰.

Il est intéressant de noter qu'il existe également peu de données soutenant la hausse du harcèlement à travers le monde. Fondée sur la comparaison des résultats de 33 pays de 2001 à 2010, l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire indique « des tendances à la baisse de la victimisation due au harcèlement chez les garçons et les filles dans un tiers des pays participants ; peu de pays signalant des tendances haussières dans ce domaine³²¹ ». Cela signifie que, dans la mesure où les données attestant de la hausse de la cyberintimidation sont rares, cette situation s'explique peut-être davantage par la hausse de l'accès aux technologies que par une hausse des conditions sous-jacentes de l'agression chez les enfants.

Jusqu'ici, peu d'études ont analysé l'incidence de la cyberintimidation, même sur une période de dix ans. La seule exception est l'enquête Youth Internet Safety Survey, qui a mesuré le « harcèlement en ligne » au sens large, sans s'intéresser à la cyberintimidation en particulier. Elle a permis de constater que 6 % des adolescents âgés de 10 à 17 ans aux États-Unis avaient rapporté de tels incidents en 2000. Ils étaient 9 % en 2005 et 11 % en 2010³²². Des études plus récentes, quoique portant sur des périodes de temps plus courtes, suggèrent également de légères augmentations. Après avoir comparé les résultats de 2010 et de 2014 en Europe, le projet EU Kids Online a signalé une faible augmentation de la cyberintimidation (passant de 8 % à 12 % chez les enfants âgés de 9 à 16 ans, dans sept pays)³²³. L'étude Kids Online Brazil a signalé une hausse de la cyberintimidation de 9 % en 2012 à 15 % en 2014, particulièrement visible chez les filles, sur une période au cours de laquelle l'accès à Internet s'est répandu chez les enfants au Brésil³²⁴.

Ainsi, bien que les périodes couvertes soient relativement courtes, et que les variations soient modestes, la tendance générale est à la hausse. Le fait que ces tendances traduisent un risque qui s'accroît proportionnellement à l'augmentation de l'utilisation d'Internet reste à déterminer. Peut-être reflètent-elles plutôt une sensibilisation accrue et, donc, des signalements en hausse, que ce soit en raison de l'augmentation de l'utilisation d'Internet ou en raison d'initiatives proactives de politique et de sécurité. En d'autres termes, il se pourrait que l'accroissement des taux de cyberintimidation perçu ne soit en réalité qu'un reflet de la sensibilisation croissante du public face à de tels risques, résultant en un plus grand nombre de jeunes capables de signaler publiquement avoir été victimes de cyberintimidation, et d'une plus large médiatisation des incidents tragiques liés à la cyberintimidation³²⁵. La situation se complique davantage lorsque, dans un pays comme la Corée du Sud, où l'utilisation d'Internet est très élevée depuis

quelques années, une étude menée sur cinq ans révèle une baisse des taux de cyberintimidation, quoique la cyberintimidation y soit toujours plus fréquente qu'en Europe³²⁶.

En bref, des données suggèrent une légère hausse de la cyberintimidation au cours des dernières années dans certains pays, tandis que d'autres révèlent des pics d'incidence dans d'autres pays, en particulier là où l'utilisation d'Internet a elle-même fortement augmenté. L'interprétation de ces données est par ailleurs probablement altérée par le fait que l'utilisation croissante d'Internet s'accompagne d'une sensibilisation accrue du public aux risques du cyberspace, de sorte que l'apparente augmentation du risque pour les enfants peut être attribuée à une plus grande volonté de dénoncer la cyberintimidation.

Il est encore plus complexe d'expliquer les tendances de la cyberintimidation, et il conviendrait de mener des recherches plus poussées dans davantage de pays avant de formuler des conclusions, ou avant que l'expérience d'un pays donné ne serve à formuler une politique ou instaurer une pratique dans un autre. De façon générale, il semble que la cyberintimidation constitue une nouvelle forme – peut-être une reconfiguration – du harcèlement traditionnel, car de nombreuses études font état d'une forte corrélation entre le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation³²⁷. En outre, dans de nombreuses études, le harcèlement traditionnel demeure plus courant que la cyberintimidation – c'est le cas en Europe, comme l'indiquent les enquêtes EU Kids Online³²⁸ et l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire³²⁹, et aux États-Unis³³⁰, où il est à noter que, malgré tout, la plupart des incidents se produisent uniquement dans la vie réelle, ou simultanément en ligne et hors ligne, tandis qu'une minorité se produit exclusivement en ligne³³¹.

Néanmoins, alors que cela pourrait nous amener à conclure que non seulement le harcèlement traditionnel constitue toujours le problème majeur, qui tend à se déplacer vers les plateformes en ligne et mobiles, on trouve dans certains pays des données attestant que la cyberintimidation est un problème distinct aux caractéristiques propres. Par exemple, en Turquie³³² et en France³³³, la relation entre le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation est plus faible, et dans certains contextes, notamment, en Thaïlande³³⁴, la cyberintimidation devient plus fréquente que le harcèlement traditionnel. Il semble donc que les pratiques de harcèlement dans la vie réelle sont d'une certaine manière en train de se déplacer sur la toile, mais sous d'autres formes, tandis que l'agression par les pairs prend de nouvelles formes et trouve un nouveau terrain d'expression en ligne.

En effet, la cyberintimidation se produit dans des conditions technologiques et sociales en mutation, et les critères de l'intention, de la répétition³³⁵ et du déséquilibre de pouvoir³³⁶ y sont moins importants que pour le harcèlement tradition-

nel. Il peut donc être difficile de distinguer la cyberintimidation d'autres formes d'agression sur des plateformes en ligne et mobiles³³⁷. Ces dernières comprennent notamment : le « trolling » (provocation), le harcèlement criminel, la victimisation, l'exclusion, l'envoi de messages haineux ou à caractère sexuel ou raciste, l'incitation à la haine et d'autres formes de propos et actions offensants en ligne. Par conséquent, la frontière entre la cyberintimidation et d'autres types d'agression en ligne est parfois, voire de plus en plus, floue. En outre, l'environnement en ligne, de par sa nature même, produit de nouvelles ambiguïtés. Par exemple, il estompe les distinctions entre le harceleur et la victime³³⁸ et même le témoin³³⁹, ou gomme les frontières entre le harcèlement et d'autres risques (par exemple, le harcèlement sexuel)³⁴⁰. Il amalgame même les frontières entre la cyberintimidation et d'autres formes – peut-être innocentes – du « drame » en ligne³⁴¹. Dans un contexte de fluidité marqué par des technologies en mutation (en termes de visibilité, de vie privée, de persistance, etc.), il est difficile d'établir une démarcation claire entre les types de pratiques ; et le plaisir que les enfants eux-mêmes prennent à expérimenter de nouvelles formes, parfois transgressives, de communication loin de la surveillance des adultes complique davantage la chose³⁴².

Conclusions

La cyberintimidation se produit à distance, ne laisse aucune marque physique et n'est véhiculée que par des mots et des images. Cela explique sans doute pourquoi les enseignants, les parents et les décideurs tardent à reconnaître la gravité de ses conséquences potentielles, estimant peut-être que les coups blessent plus que les mots. Cependant, l'un des enseignements qui se dégagent des recherches sur la cyberintimidation est que les mots façonnent les identités, les relations sociales, et le bien-être. Les rares, mais notables, cas de suicide³⁴³, ainsi que d'autres préjudices, tels que la perte d'empathie³⁴⁴, liée à la cyberintimidation sans en être toutefois la conséquence directe, l'ont démontré³⁴⁵. Pourtant, certains des phénomènes couramment considérés comme constituant un acte de cyberintimidation se confondent graduellement avec des interactions ordinaires et souvent inoffensives entre enfants, au moment où ils découvrent et expérimentent Internet et la technologie mobile.

Ce chapitre a fourni l'occasion d'examiner les raisons pour lesquelles, concernant ses motivations³⁴⁶, « la cyberintimidation doit être considérée en lien avec le harcèlement, plutôt qu'en tant qu'entité distincte », ou que pratique nouvelle et propre à l'ère du numérique³⁴⁷. Étant donné que « le harcèlement traditionnel semble se poursuivre sous la forme de cyberintimidation, [mais que] la cyberintimidation semble ne pas se muer en harcèlement³⁴⁸ », il se pourrait également que les interventions permettant de réduire le harcèlement traditionnel aident aussi à réduire la cyberintimidation³⁴⁹.

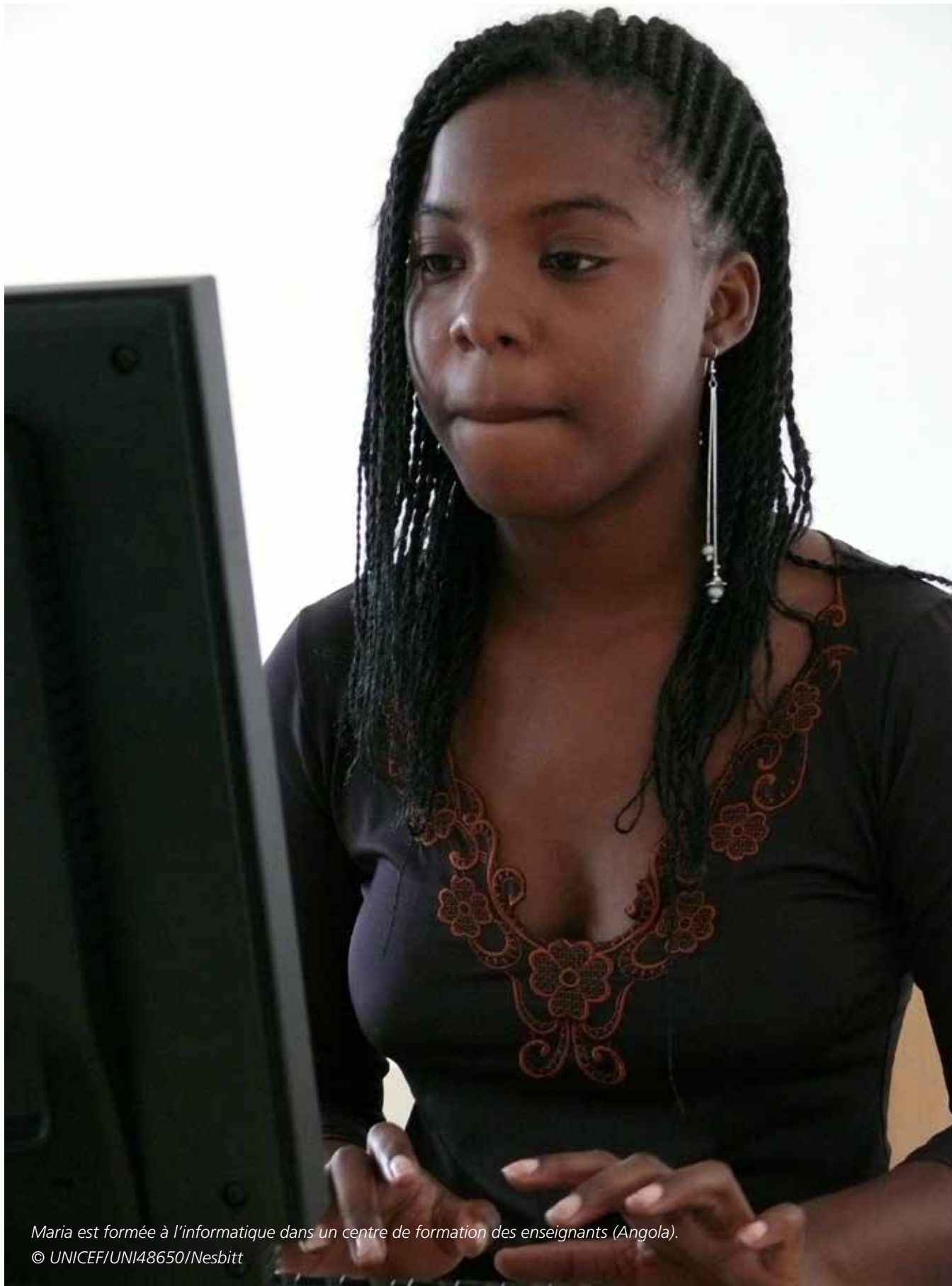
Par ailleurs, il est également utile d'explorer des solutions axées sur la technologie pour compléter les approches traditionnelles, en particulier dans les cas où le lien entre le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation est faible. De même, l'exploration de solutions technologiques est pertinente, dans la mesure où les spécificités de l'environnement en ligne et son intégration dans la vie quotidienne des enfants semblent compliquer ou reconfigurer le harcèlement traditionnel³⁵⁰.

En effet, bien que le harcèlement traditionnel n'ait sans doute jamais constitué un phénomène unique ou facile à aborder, ce qui est frappant aujourd'hui, pour reprendre les termes d'une étude australienne, ce sont « les combinaisons extrêmement compliquées de harcèlement traditionnel et de cyberintimidation auxquelles les élèves sont confrontés³⁵¹ ». Nous pouvons donc conclure qu'essayer de définir le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation, ainsi que leurs incidences, et d'élaborer des politiques en conséquence, de manière séparée, c'est se tromper et passer à côté de la tendance majeure : c'est-à-dire les liens grandissants entre les deux. La problématique de la recherche ne devrait donc pas se concentrer sur la question de savoir si ce sont les conditions façonnant l'utilisation de la technologie mobile et d'Internet ou les conditions sous-jacentes du harcèlement traditionnel et d'autres formes d'agression dans la société qui expliquent le mieux la cyberintimidation. Au contraire, nous devrions nous interroger quant à savoir quand, où et comment les technologies mobiles et en ligne facilitent le harcèlement en véhiculant, en atténuant ou en amplifiant les formes d'agression par les pairs, afin de lutter contre le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation en tenant compte des modes d'expression classiques et nouveaux.

Notes de fin

- 291 Nous remercions les personnes suivantes pour leur contribution à cet article : Alexandre Barbosa, Cetic.br, Brésil ; Fiona Brooks, Faculté de la santé, Université de technologie de Sydney, Australie ; Patrick Burton, Centre pour la justice et la prévention du crime, Afrique du Sud ; Marilyn Campbell, École de formation culturelle et professionnelle, Université de technologie du Queensland, Australie ; Anne Collier, The Net Safety Collaborative, États-Unis ; Sandra Cortesi, Berkman Center for Internet and Society de l'Université Harvard, États-Unis ; Heidi Vandebosch, Département des études en communication, Université d'Anvers, Belgique ; David Finkelhor, Centre de recherche sur les crimes contre les enfants, Département de sociologie, Université de New Hampshire, États-Unis ; Vivian Hsueh-Hua Chen, Université technologique de Nanyang, Singapour ; Sun Sun Lim, Ministère des communications et des nouveaux médias, Université nationale de Singapour, Singapour ; Justin Patchin, Cyberbullying Research Centre, Université de Wisconsin-Eau Claire, États-Unis ; Peter K Smith, Unité des études scolaires et familiales, Département de psychologie, Goldsmiths, Université de Londres, Royaume-Uni ; Elisabeth Staksrud, Département des médias et de la Communication, Université d'Oslo, Norvège ; Nancy Willard, Embrace Civility in the Digital Age, États-Unis ; Michelle Ybarra, Center for Innovative Public Health Research, États-Unis.
- 292 Sabella, RA *et al.* (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), p. 2703 à 2711.
- 293 Livingstone, S *et al.* (2015). *One in Three: The Task for Global Internet Governance in Addressing Children's Rights*. Global Commission on Internet Governance: Paper Series. Londres, CIGI et Chatham House. Disponible à l'adresse : <https://ourinternet.org/publication/one-in-three-internet-governance-and-childrens-rights/> (en anglais).
- 2942 Li, Q *et al.* (2011). *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- 295 Baek, J, Bullock, LM (2014). Cyberbullying: A Cross-cultural Perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), p. 226 à 238.
- 296 Chester, KL *et al.* (2015). Cross-national Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 2), p. 61 à 64.
- 297 Chan, HC *et al.* (2015). Traditional School Bullying and Cyberbullying in Chinese Societies: Prevalence and a Review of the Whole-School Intervention Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, p. 98 à 108.
- 298 Wright, MF (2014). Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors. *Journal of School Violence*, 13(3), p. 291 à 314.
- 299 Livingstone, S *et al.* (dir.) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol, The Policy Press.
- 300 Livingstone, S, Smith, PK (2014). Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: the Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), p. 635 à 654.
- 301 Inchley, J *et al.* (2016) (dir.). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, rapport international de l'enquête menée en 2013 et 2014. Copenhague, Bureau régional de l'OMS pour l'Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).
- 302 Tokunaga, RS (2010). Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), p. 277 à 287.
- 303 Levy N *et al.* (2012). Bullying in a Networked Era: A Literature Review. *Berkman Center Research Publication*. Disponible à l'adresse : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2146877 (en anglais).
- 304 Kowalski, RM *et al.* (2014). Bullying in the Digital Age: a Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), p. 1073 à 1137.
- 305 Kubiszewski, V *et al.* (2015). Does Cyberbullying Overlap with School Bullying when Taking Modality of Involvement into Account? *Computers in Human Behavior*, 43, p. 49 à 57.
- 306 Livingstone, S *et al.* (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. Full Findings. LSE, Londres, EU Kids Online. Disponible à l'adresse : <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (en anglais).
- 307 Waasdorp, TE, Bradshaw, CP (2015). The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), p. 483 à 488.
- 308 Sticca, F *et al.* (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), p. 52 à 67.
- 309 Barlett, C, Coyne, SM (2014). A Meta analysis of Sex Differences in Cyber bullying Behavior: The Moderating Role of Age. *Aggressive Behavior*, 40(5), p. 474 à 488, p. 481.
- 310 Baek, J, Bullock, LM (2014). *Op. cit.*
- 311 Campbell, M *et al.* (2012). Victims' Perceptions of Traditional and Cyberbullying, and the Psychosocial Correlates of Their Victimization. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), p. 389 à 401.
- 312 Cassidy, W *et al.* (2013). Cyberbullying among Youth: A Comprehensive Review of Current International Research and its Implications and Application to Policy and Practice. *School Psychology International*, 34(6), p. 575 à 612.
- 313 Jose, PE *et al.* (2012). The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization with Cyber Bullying and Victimization in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), p. 301 à 309.
- 314 ITU (2013). *Measuring the Information Society 2013: Measuring the World's Digital Natives*. Disponible à l'adresse : http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf (en anglais).
- 315 Aoyama, I, Talbert, TL (2010). Cyberbullying Internationally Increasing: New Challenges in the Technology Generation. *Adolescent Online Social Communication and Behavior: Relationship Formation on the Internet*. Hershey, NY, Information Science Reference, p. 183 à 201.
- 316 Cassidy, W *et al.* (2013). *Op. cit.*

- 317 Patchin, JW, Hinduja, S (2016). *Bullying Today: Bullet Points and Best Practices*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- 318 Rivers I, Noret N (2010). 'I h8 u': Findings from a Five-year Study of Text and Email Bullying. *British Educational Research Journal*, 36, p. 643 à 671.
- 319 Valcke, M *et al.* (2011). Long-term Study of Safe Internet Use of Young Children. *Computers & Education*, 57(1), p. 1292 à 1305.
- 320 Hinduja, S, Patchin, JW (2012). Cyberbullying: Neither an Epidemic nor a Rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), p. 539 à 543, p. 541
- 321 Chester, KL *et al.* (2015). Cross-national Time Trends in Bullying Victimization in 33 Countries among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 2), p. 61 à 64, p. 63.
- 322 Jones, LM *et al.* (2013). Online Harassment in Context: Trends from Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3(1), p. 53.
- 323 Livingstone, S *et al.* (2014). *Children's Online Risks and Opportunities: Comparative Findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. LSE, Londres, EU Kids Online. Disponible à l'adresse : <http://eprints.lse.ac.uk/605131/> (en anglais).
- 324 Barbosa, A (2015). *ICT Kids Online Brazil*. Sao Paolo: Regional Centre for Studies on the Development of the Information Society, Cetic.br.
- 325 Haddon, L, Stald, G (2009). A Comparative Analysis of European Press Coverage of Children and the Internet. *Journal of Children and Media*, 3(4), p. 379 à 393.
- 326 Jang, H *et al.* (2014). Does the Offline Bully-Victimization Influence Cyberbullying Behavior among Youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31, p. 85 à 93.
- 327 Baldry AC (2015). "Am I at Risk of Cyberbullying?" A Narrative Review and Conceptual Framework for Research on Risk of Cyberbullying and Cybervictimization: The Risk and Needs Assessment Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, p. 36 à 51.
- 328 Livingstone, S *et al.* (2011). *Op. cit.*
- 329 Inchley, J *et al.* (2016) (dir.). *Op. cit.*
- 330 Modecki, KL *et al.* (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), p. 602 à 611.
- 331 Mitchell, KJ *et al.* (2015). The Role of Technology in Peer Harassment: Does It Amplify Harm for Youth? *Psychology of Violence*, 6(2), p. 193 à 204.
- 332 Erdur-Baker, O (2010). Cyberbullying and Its Correlation to Traditional Bullying, Gender and Frequent and Risky Usage of Internet-mediated Communication Tools. *New Media & Society*, 12(1), p. 109 à 125.
- 333 Kubiszewski, V *et al.* (2015). Does Cyberbullying Overlap with School Bullying when Taking Modality of Involvement into Account? *Computers in Human Behavior*, 43, p. 49 à 57.
- 334 Sittichai, R (2014). Information Technology Behavior Cyberbullying in Thailand: Incidence and Predictors of Victimization and Cybervictimization. *Asian Social Science*, 10(11), p. 132.
- 335 Katz, I *et al.* (2014). *Research on Youth Exposure to, and Management of, Cyberbullying Incidents in Australia*: Synthesis Report. Social Policy Research Centre, UNSW Australia.
- 336 Wegge, D *et al.* (2016). Popularity through Online Harm the Longitudinal Associations between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), p. 86 à 107.
- 337 Ybarra, ML *et al.* (2014). Differentiating Youth Who Are Bullied from Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), p. 293 à 300.
- 3383 Görzig, A (2011). *Who Bullies and Who is Bullied Online? A Study of 9-16 Year-old Internet Users in 25 European Countries EU Kids Online*. Londres, Royaume-Uni. Disponible à l'adresse : <http://eprints.lse.ac.uk/39601/> (en anglais).
- 339 Law, DM *et al.* (2012). The Changing Face of Bullying: An Empirical Comparison between Traditional and Internet Bullying and Victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), p. 226 à 232.
- 340 Görzig A, Livingstone S (2012). Adolescents' Multiple Risk Behaviours on the Internet across 25 European Countries. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(5), S148.
- 341 Marwick, A, Boyd, D (2014). 'It's Just Drama': Teen Perspectives on Conflict and Aggression in a Networked Era. *Journal of Youth Studies*, 6261(mai 2015), p. 1 à 18.
- 342 Livingstone, S (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), p. 393 à 411. Disponible à l'adresse : <http://eprints.lse.ac.uk/27072/> (en anglais)
- 343 van Geel, M *et al.* (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), p. 435.
- 344 Pabian S *et al.* (2016). Exposure to Cyberbullying as a Bystander: An Investigation of Desensitization Effects Among Early Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, p. 480 à 487.
- 345 Sabella, RA *et al.* (2013). *Op. cit.*
- 346 Patchin, JW, Hinduja, S (2010b). Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*.
- 347 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC, The National Academies Press, p. S-3.
- 348 Del Rey, R *et al.* (2012). Bullying and Cyberbullying: Overlapping and Predictive Value of the Co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), p. 608 à 613: p. 612
- 349 Casas, JA *et al.* (2013). Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), p. 580 à 587.
- 350 Kwan, GCE, Skoric, MM (2013). Facebook Bullying: An Extension of Battles in School. *Computers in Human Behavior*, 29(1), p. 16 à 25.
- 351 Tanrikulu, I, Campbell, M (2015). Correlates of Traditional Bullying and Cyberbullying Perpetration among Australian Students. *Children and Youth Services Review*, 55, p. 138 à 146, p. 143 à 144.



Maria est formée à l'informatique dans un centre de formation des enseignants (Angola).

© UNICEF/UNI48650/Nesbitt

15. Harcèlement et cyberintimidation en Afrique australe

M. Patrick Burton

Introduction

Plusieurs pays d'Afrique australe accordent une attention grandissante au phénomène du harcèlement. Par exemple, en collaboration avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, le Ministère namibien des arts, de l'éducation et de la culture a lancé en 2015 une campagne contre le harcèlement dans le but de sensibiliser à l'ampleur du problème, et de fédérer les efforts pour y faire face. En Afrique du Sud, le Ministère de l'éducation de base a donné la priorité au harcèlement scolaire dans son approche de prévention de la violence en milieu scolaire de façon plus générale. Au Kenya, le harcèlement est qualifié d'infraction pénale. Toutefois, en dépit de cette préoccupation croissante des pouvoirs publics, il existe peu de données fiables, représentatives et récentes sur l'ampleur du harcèlement, ou sur ses rapports avec d'autres formes de violence, et il est souvent considéré comme secondaire par rapport à d'autres formes de violence telles que les violences sexuelles ou les agressions physiques violentes. L'absence de données, ou leur caractère fragmentaire, ne permet pas de mesurer l'incidence des politiques lorsqu'elles existent, ou l'élaboration de politiques là où il n'en existe pas actuellement.

Lorsque des données existent, les estimations d'une étude à l'autre et d'un pays à un autre varient considérablement, ce qui s'explique en partie par des différences dans les priorités, les définitions, l'échantillonnage et la représentativité. Il existe très peu d'études comparatives entre pays. Parmi les rares études qui existent figurent le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), qui recueillent des données à l'aide de définitions normalisées à travers l'Afrique du Sud, le Ghana et le Botswana³⁵². Ces études révèlent des taux comparables dans les trois pays : allant de 40 % des filles qui déclarent avoir été victimes de harcèlement scolaire chaque semaine en Afrique du Sud, à 54 % des garçons dans les écoles du Ghana. Ces données varient considérablement par rapport, entre autres, à l'étude nationale sur la violence en milieu scolaire, réalisée en 2013 en Afrique du Sud, laquelle montre que 13 % des enfants avaient subi une forme quelconque de harcèlement à l'école au cours de l'année précédente³⁵³.

Les données recueillies en Afrique du Sud mettent également en évidence des taux d'incidence très disparates. Une étude

menée en 2012 qui examine le harcèlement chez les élèves de l'enseignement secondaire dans la province de Gauteng a révélé que 34,4 % des enfants avaient été victimes de harcèlement, 38,1 % des enfants connaissaient des camarades qui avaient été victimes de harcèlement, et 23,3 % des enfants ont admis avoir commis eux-mêmes des actes de harcèlement³⁵⁴. Des études plus anciennes ont révélé des taux divers, allant de 61 % des élèves de l'enseignement secondaire dans la capitale de l'Afrique du Sud, Pretoria³⁵⁵, à 41 % des élèves de l'enseignement secondaire dans un échantillon national représentatif³⁵⁶ et 36,3 % parmi les élèves de 8^e année et de 11^e année d'études dans les villes du Cap et de Durban³⁵⁷.

Les données du Zimbabwe révèlent des taux de harcèlement beaucoup plus élevés : une étude menée en 2014 dans le district de Chetegu a montré que 64 % des élèves avaient été témoins d'incidents de harcèlement à l'école, tandis que 42 % d'entre eux en avaient eux-mêmes été victimes³⁵⁸. Une analyse situationnelle réalisée en 2010 par la Commission nationale de planification de la Namibie a révélé que 22,6 % des élèves interrogés ont déclaré être verbalement moqués, insultés et harcelés à l'école, 18 % d'entre eux signalant avoir subi des attaques physiques à l'école³⁵⁹. Dans une étude de 2008 en Zambie, 60 % des élèves ont été victimes de harcèlement au cours d'une période d'un mois, tandis qu'au Kenya, une étude menée en 2007 auprès d'élèves du district de Nairobi a rapporté qu'entre 63 % et 83 % des sujets étaient victimes de harcèlement³⁶⁰. Comme on peut le constater, les estimations obtenues par les études existantes présentent des variations importantes d'une étude à une autre, d'un pays à un autre, et d'une période à une autre.

Définition du harcèlement

Le harcèlement constitue sans doute l'une des formes de violence les plus courantes que subissent les enfants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Bien que les opinions divergent sur la définition de la notion de « harcèlement », l'essentiel de la recherche s'appuie sur la définition proposée par M. Olweus, comprenant trois critères de base : le harcèlement se définit comme un acte intentionnel dans le but de nuire à la victime d'une certaine façon, se produit de manière répétée et implique une certaine forme de déséquilibre de

pouvoir entre l'agresseur et la victime, qu'il s'agisse de puissance physique ou de capital social³⁶¹.

Le harcèlement se manifeste surtout à l'adolescence. Certains chercheurs y voient un phénomène développemental qui croît pendant l'enfance, atteint des pics à la puberté et décline progressivement à la fin de l'adolescence³⁶². En conséquence, les écoliers sont les plus souvent touchés par le harcèlement et les écoles sont souvent le lieu où se produit le harcèlement.

Toutes sortes de raisons ont été avancées pour expliquer les comportements agressifs, les premiers travaux sur le sujet postulant que les harceleurs sont peut-être socialement inadaptés, qu'ils ont une faible estime de soi ou un faible niveau d'intelligence³⁶³. Or, des recherches plus récentes avancent que les harceleurs ont plutôt une bonne estime de soi, sont très intelligents et comprennent les conséquences sociales et psychologiques de leurs actes, mais se livrent néanmoins à des comportements nuisibles parce qu'ils croient en tirer un bénéfice social³⁶⁴. Par leur comportement brutal et dominant, les harceleurs acquièrent un statut social supérieur.

L'acquisition de ce statut passe surtout par la réaction des témoins qui, en observant sans réagir, voire en soutenant activement le comportement de harcèlement, fournissent à son auteur la nécessaire récompense sociale pour son comportement³⁶⁵. Pour le témoin, intervenir contre un acte de harcèlement l'expose à un risque social considérable, ainsi qu'au risque de devenir lui-même victime de harcèlement et de succomber à la domination sociale du harceleur. Cela dit, les travaux de recherche ont révélé que plus les témoins interviennent en faveur de la victime, moins le harcèlement se produit, ce qui suggère que cette perte de statut social a un effet dissuasif sur les auteurs de harcèlement.

Les chercheurs distinguent trois rôles dans les scénarios de harcèlement : le harceleur, la victime et le harceleur-victime. Les harceleurs auraient tendance à être agressifs et à chercher la domination sociale tandis que les victimes auraient tendance à être plus passives et anxieuses et à cultiver une faible estime de soi. Dans certains cas, un même enfant peut à la fois harceler d'autres élèves et être lui-même harcelé, ce qui lui confère les attributs de l'agression et de la domination, mais également d'une faible estime de soi³⁶⁶. Ces enfants peuvent tenter de harceler les autres, mais peut-être ne pas être perçus comme suffisamment dominants et en venir à être perçus comme irritants. En conséquence, des pairs peuvent harceler ces enfants en retour, et les recherches portent à croire que cela a de profondes répercussions sur le bien-être psychique des harceleurs-victimes, qui signalent souvent des résultats psychologiques négatifs plus prégnants que chez d'autres enfants victimes de harcèlement.

Bien que cet aspect fasse l'objet de débats, le genre semble influencer le type et l'ampleur du harcèlement dont les en-

fants sont victimes. Il a été constaté que les garçons sont à la fois auteurs et victimes de harcèlement (harceleur-victime) plus souvent que les filles, et qu'ils sont davantage exposés au harcèlement direct³⁶⁷. Les filles en revanche, sont plus susceptibles d'être victimes de comportements harcelants et de harcèlement indirect³⁶⁸. Le harcèlement peut se produire lorsqu'un enfant est perçu comme s'écartant des normes conventionnelles ou stéréotypées liées au genre. En général, il est plus probable que le harcèlement se produise au sein d'un groupe du même genre plutôt qu'entre les genres.

Les conséquences néfastes du harcèlement

Les chercheurs ont démontré que le harcèlement a des conséquences potentiellement négatives sur les victimes, d'autant qu'il touche généralement les individus lorsqu'ils sont à leur degré le plus élevé de vulnérabilité psychologique, au cours de leur adolescence. Les conséquences du harcèlement se manifestent sur le plan comportemental et psychologique, et ont un impact sur la qualité de vie des victimes. Des recherches ont mis en évidence le lien entre le fait d'être harcelé et l'anxiété, les troubles psychosomatiques, le comportement d'évitement, la dépression, une faible estime de soi et le désarroi général³⁶⁹. Pour certaines victimes, cela peut empirer et conduire à des actes autodestructeurs, des pensées suicidaires, des tentatives de suicide et, dans le pire des cas, au suicide³⁷⁰. Il a également été constaté que dans certains cas la victimisation est associée à des problèmes de comportement, comme la consommation de drogues, l'adoption de comportements violents et le port d'armes à l'école³⁷¹.

Certes, le harcèlement est clairement lié à plusieurs conséquences négatives, mais il est souvent difficile de déterminer la perspective de ces relations. Un enfant peut signaler des situations de harcèlement dont il a été victime et montrer des symptômes psychologiques négatifs, mais il n'est pas clairement établi si l'enfant présente ces conséquences négatives en raison du harcèlement qu'il a subi ou s'il est davantage exposé au harcèlement en raison de ces vulnérabilités sous-jacentes³⁷². C'est pourquoi il est difficile de déterminer les conséquences négatives qui découlent directement du harcèlement.

Le harcèlement semble avoir également des répercussions négatives sur ses auteurs. Des études ont établi que le harcèlement est associé à une condamnation pour un délit commis dans les premières années de l'âge adulte, des comportements à risque comme la consommation de drogues, ou des résultats scolaires médiocres³⁷³. Il a également été établi que la commission d'actes de harcèlement s'accompagne de conséquences mentales négatives comme la dépression, les troubles de comportement, les troubles psychosomatiques et le suicide. La pratique du harcèlement peut donc alerter sur un large éventail de comportements problématiques, ainsi que d'un mal-être affectif.

La cyberintimidation et son rapport avec le harcèlement

Au cours de la dernière décennie, la cyberintimidation est devenue un sujet de préoccupation mondiale. Tout comme le harcèlement « hors ligne » ou classique, la définition de la cyberintimidation ne fait pas l'unanimité, et comme le harcèlement, les variations dans les définitions d'une étude à l'autre empêchent une comparaison entre les études tant au sein d'un pays que d'un pays à un autre.

À l'échelle mondiale, les chercheurs définissent la violence en ligne de différentes manières, et il est nécessaire d'adopter une définition et une conceptualisation communes de la cyberintimidation. Des expressions telles que « harcèlement en ligne », « violence numérique », « harcèlement par Internet », « agression électronique » et « cyberintimidation » sont souvent utilisées de façon interchangeable, alors que les critères de mesure de ces concepts varient également. Comme on le verra plus loin, l'utilisation de termes et d'expressions différents, et de méthodes tout aussi différentes de « mesure » des définitions, ne sont pas sans incidence sur la recherche expérimentale, les politiques et les droits de l'enfant³⁷⁴.

Un examen systématique des publications sur la violence en ligne indique que c'est la définition que donne M. Olweus du harcèlement qui est la plus utilisée par les chercheurs qui s'intéressent à ce sujet³⁷⁵. Cette approche englobe les caractéristiques de base du harcèlement définies ci-dessus et intègre le recours au contact électronique : un comportement agressif, des actes commis intentionnellement par des groupes ou des individus au moyen de formes de contact électroniques, de façon récurrente dans la durée, contre une victime qui ne peut pas facilement se défendre. Les auteurs démontrent que l'inclusion de notions telles que « l'intention de faire mal délibérément », « le déséquilibre de pouvoir », et « la récurrence » devient déterminante lors de l'opérationnalisation de la définition de la cyberintimidation dans la recherche empirique, et les études qui ont intégré « déséquilibre de pouvoir » et « récurrence » dans la conception de leur enquête ont signalé des taux de cyberintimidation nettement plus faibles que celles qui s'appuyaient sur des termes et des définitions plus génériques.

Les auteurs d'actes de harcèlement sur Internet ciblent fréquemment des personnes qu'ils connaissent déjà dans la vie réelle ; et les auteurs tout comme les victimes de harcèlement en ligne ont souvent des traits psychologiques semblables à ceux de leurs pairs dans l'espace public³⁷⁶. En effet, le fossé entre les mondes en ligne et hors ligne n'est plus binaire, la frontière entre les deux s'estompant de plus en plus : « Il est désormais quasiment impossible de tracer la ligne de démarcation entre ce qui se passe en ligne et ce qui se passe hors ligne ; presque toute expérience a une dimension en ligne, que ce soit par le biais d'un engagement direct de l'enfant ou par la fourniture de services destinés à améliorer

la vie des enfants³⁷⁷ ». Le flou entre les formes de violence en ligne et hors ligne devient un facteur important dans la conception des interventions.

Toutefois, certaines des caractéristiques propres à la cyberintimidation (permanence de la trace informatique, capacité des agresseurs à rester anonymes, ampleur d'une infraction virale) et le potentiel de la violence en ligne à toucher « toutes les sphères et tous les espaces dans lesquels les jeunes vivent » peuvent engendrer des répercussions et des préjudices distincts sur les enfants, les écoles, les familles et la communauté dont la compréhension requiert de nouvelles approches de recherche³⁷⁸.

La cyberintimidation en Afrique australe

Il existe peu d'études sérieuses en Afrique australe sur la cyberintimidation, ce qui reflète un grand déséquilibre entre les pays du Nord et ceux du Sud dans le domaine de la recherche sur la violence, et en particulier sur le harcèlement³⁷⁹. Ce n'est que récemment que la cyberintimidation est devenue un sujet de préoccupation dans la plupart des pays d'Afrique australe. S'il est difficile de tirer des conclusions à la fois sur l'étendue et la nature de la cyberintimidation c'est parce que les connaissances et les données sur les enfants et les technologies de l'information et de la communication sont maigres en Afrique australe, tant en milieu urbain que rural. On peut argumenter que le phénomène de la cyberintimidation revêt une importance moindre par rapport à d'autres formes de violence à l'encontre des enfants, dans une sous-région qui est confrontée à des défis structurels et institutionnels autrement plus importants.

La plupart des données sur la cyberintimidation proviennent d'Afrique du Sud. Dans une étude de 2012 portant sur 5 939 élèves de l'enseignement secondaire en Afrique du Sud, une personne sur cinq (20,9 %) a déclaré avoir été victime d'une forme de cyberintimidation au cours de l'année précédente³⁸⁰. L'étude situe la cyberintimidation dans un cadre plus vaste d'analyse de la violence à l'école. Comme d'autres formes de harcèlement, les auteurs de la cyberintimidation étaient souvent des camarades de l'élève, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, et étaient généralement connus de l'enfant. Dans l'étude de la Fondation Optimus de 2016 sur la maltraitance, la négligence et la violence à l'encontre des enfants, un peu plus d'un sujet interrogé sur dix (15,1 %) parmi des enfants âgés de 15 à 17 ans a déclaré avoir été victime de cyberintimidation sur une période d'un an³⁸¹. Les données des deux études suggèrent que les filles sont plus ciblées que les garçons, ou au moins qu'elles sont plus disposées à parler de leurs expériences : 19 % des filles ont été victimes de cyberintimidation contre 12 % de garçons. Comme l'étude de 2012, le harceleur était généralement connu de l'enfant, ce qui confirme les tendances internationales³⁸².

Mis à part l'Afrique du Sud, seule la Namibie dispose de données sur l'ampleur de la cyberintimidation. Les niveaux sont semblables à ceux du voisin sud-africain. Une étude de 2016 sur la protection des enfants sur Internet montre que 15 % des enfants dans cinq sites pilotes ont déclaré avoir été victimes de cyberintimidation³⁸³. Comme en Afrique du Sud, les filles étaient plus ciblées par la cyberintimidation que les garçons (17 % contre 14 %). Tant pour les garçons que pour les filles, la cyberintimidation était classée comme l'expérience en ligne la plus traumatisante, juste après la sollicitation d'images sexuelles.

Vulnérabilités partagées : harcèlement, cyberintimidation et autres formes de violence

La recherche provenant des pays du Nord met au jour la corrélation entre les formes de harcèlement et d'agression « hors ligne » et « en ligne », à la fois dans ses manifestations et dans les vulnérabilités des auteurs et des victimes. Par exemple, les victimes du harcèlement classique sont les plus susceptibles de subir la cyberintimidation³⁸⁴, et les incidents de cyberintimidation sont généralement liés à des expériences qui se produisent hors ligne, principalement à l'école³⁸⁵.

La recherche aboutit à des résultats similaires pour l'Afrique du Sud. Une étude réalisée par le Centre pour la justice et la prévention de la criminalité et l'Université du Cap a révélé que 36 % des enfants qui déclarent être victimes de harcèlement ont également subi une autre forme de cyberintimidation, contre 17 % d'enfants qui n'avaient pas été victimes de harcèlement³⁸⁶. Des constats similaires sont évidents entre la cyberintimidation et d'autres formes de victimisation, y compris la violence sexuelle. D'après la même étude, les enfants qui sont victimes de cyberintimidation sont trois fois plus susceptibles que ceux qui n'en sont pas victimes de connaître une autre forme de victimisation sexuelle avec ou sans contact, tandis que 29 % de ceux qui ont été victimes de cyberintimidation ont signalé avoir « été frappés ou battus par un adulte », contre seulement 19 % de ceux qui n'ont pas déclaré en avoir été la cible³⁸⁷. De même, parmi ceux qui ont été victimes de cyberintimidation à un moment ou un autre, 26 % avaient également été victimes de maltraitance psychologique, contre seulement 14 % de ceux qui n'avaient pas fait cette expérience³⁸⁸.

Conclusion : pour un programme commun de lutte contre le harcèlement en Afrique australe

De toute évidence, le harcèlement, qu'il soit classique ou cybernétique, est lié à d'autres formes de violence, et à une gamme de facteurs de risque multiples qui couvrent simultanément différentes formes de violence et de vulnérabilités. Les écoles ont été identifiées comme un lieu essentiel d'intervention pour renforcer les facteurs de protection contre

le harcèlement et prévenir le développement du harcèlement et d'autres comportements agressifs. Compte tenu du lien prouvé entre la violence numérique et les formes classiques de violence que des enfants subissent aux mains de leurs camarades, prendre des mesures systématiques de prévention pour réduire une forme de violence permettra de réduire aussi la violence en ligne. Des données montrent que l'on peut obtenir des résultats positifs en matière de prévention de la cyberintimidation en mettant en œuvre des initiatives d'apprentissage social et affectif axées sur le harcèlement dans les écoles³⁸⁹. Pourtant, dans la région de l'Afrique australe, l'on ne sait toujours pas s'il existe des interventions efficaces de lutte contre le harcèlement et la cyberintimidation dans le cadre d'initiatives plus larges de prévention de la violence et de protection des enfants.

L'expérience de l'Afrique du Sud permet d'illustrer comment la violence à l'école, y compris le harcèlement et la cyberintimidation, peut être traitée au niveau national, à l'aide d'une réponse coordonnée qui localise le harcèlement dans le cadre plus large de la prévention tout en cherchant dans le même temps à prévenir toutes formes de violence. En réponse aux appels à un dispositif intégré de sécurité à l'école qui traite toutes les formes de violence scolaire dans le cadre d'une démarche mobilisant l'école dans son ensemble pour prévenir la violence, le Ministère de l'éducation de base a élaboré un « Cadre national de sécurité à l'école³⁹⁰ ». Il s'agit d'un outil de gestion intégrée pour aider les directeurs d'établissement, les organes directeurs de l'école, les autorités éducatives dans les districts et les provinces, et l'ensemble de la famille éducative, notamment les élèves, les enseignants, les parents, le personnel de soutien et les administrateurs, afin de résoudre plus efficacement le problème de la violence. Le Cadre inscrit également l'école au cœur de la gouvernance locale et des communautés, recensant les relations entre l'école et la communauté, la famille et les autorités locales qui doivent prévenir le harcèlement et toutes les formes de violence. Plutôt que de proposer des interventions, le Cadre vise à équiper les écoles d'outils pour identifier les risques d'émergence d'actes de violence, pour déterminer les lacunes et les faiblesses et pour orienter les établissements scolaires vers les ressources et les interventions appropriées fondées sur des besoins précis. Une telle réponse politique nationale, reconnaissant la condition préalable d'une démarche mobilisant l'école dans son ensemble afin de prévenir les actes de violence, est une étape importante dans la lutte contre toutes les formes de violence, y compris le harcèlement, et dans sa prévention, et la réponse à celle-ci lorsqu'elle se produit.

Pourtant, comme nous l'avons indiqué plus tôt dans cet article, on dispose de peu de données nationales fiables et représentatives sur le harcèlement, pour influencer la mise en œuvre, ou autour desquelles des politiques et des programmes renseignés par des données puissent être élaborés, ou pour en mesurer l'incidence sur d'autres formes de violence. C'est pourquoi la collecte de données nationales

représentatives devrait être une priorité. L'enrichissement de la base de données permettra de consolider les nouvelles politiques nationales de lutte contre toutes les formes de violence et mettre au point un programme national et régional qui :

1. Définisse et adopte des acceptions communes du harcèlement en tenant compte de ses nombreuses formes, tout en reconnaissant également les types spécifiques, y compris le harcèlement fondé sur l'identité sexuelle, la race et la culture, la religion ou le handicap ;
2. Inscrive le harcèlement dans un paradigme plus large de prévention de la violence, lequel paradigme reconnaît les incidences psychologiques, affectives, physiques, économiques et de santé néfastes du harcèlement, et relie ce phénomène à toutes les autres formes de violence que subissent les enfants ;
3. Mette en exergue les facteurs de risque et de protection pouvant informer des interventions fondées sur des données ;
4. S'engage à la collecte de données et à la mise en œuvre de programmes fondés sur des données, et à la mise à l'essai, l'intensification et l'engagement de fonds nécessaires pour appuyer les interventions fondées sur des données.

Grâce à des partenariats entre les chercheurs, les pouvoirs publics et les acteurs du secteur de l'éducation dans toute l'Afrique australe, une telle action peut être entreprise pour lutter contre le harcèlement qui influe si manifestement sur les vies des enfants dans l'ensemble de la sous-région.

Notes de fin

- 352 Mullis, IVS *et al.* (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, Mullis, IVS *et al.*
- 353 Cela peut s'expliquer par la diversité des moments durant lesquels les expériences sont vécues ; Burton P et Leoschut L (2013). *School violence in South Africa*. Monographie 12: The Centre for Justice and Crime Prevention. Disponible à l'adresse : http://www.cjcp.org.za/uploads/217/8/4/27845461/monograph12-school-violence-in-south_africa.pdf (en anglais)
- 354 UNISA Bureau of Market Research (2012). *Nature, extent and impact of bullying among secondary school learners in Gauteng*. Disponible à l'adresse : http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/ems/docs/Gauteng_Technical%20Report_School%20violence_Bullying.pdf (en anglais)
- 355 Nesor, JJ, Ovens, M, van der Merwe, E, Morodi, R et Ladikos, A (2003). *Peer victimisation in schools: The victims*. Disponible à l'adresse : <http://www.crisa.org.za/victimsp.pdf> (en anglais)
- 356 Reddy, SP, Panday, S, Swart, D, Dinabhai, CC, Amosun, SL, James, S *et al.* (2003). *Umthenthe uhlaba usamila: The South African youth risk behaviour survey 2002*. Tygerberg: South African Medical Research Council.
- 357 Liang, H, Flisher, AJ, et Lombard, CJ (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), p. 161 à 171.
- 358 Gudyanga, E, Mudihlwa, C et Wadesango, N (2014). The Extent of Bullying in Some Schools in Zimbabwe: A Psychological Perspective, with the Notion of Designing an Intervention Model. *Journal of Social Science* 40(1), p. 65 à 74.
- 359 UNICEF Namibie et la Commission nationale de planification namibienne (2010). *Children and Adolescents in Namibia 2010: A situation analysis*. Disponible à l'adresse : http://www.unicef.org/sitan/files/SitAn_Namibia_2010.pdf (en anglais)
- 360 Jones, N, Moore, K, Villar-Marquez, E et Broadbent, E (2008). *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School-Working Paper 295*. Londres, Overseas Development Institute et Plan International. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3312.pdf> (en anglais), consulté le 20 juillet 2016 ; Odhiambo, G, et Kokonya, DA (2007). Bullying in Public Secondary Schools in Nairobi, Kenya. *Journal of Child and Adolescent Mental Health* 19(1), p. 45 à 55.
- 361 Olweus, D (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Royaume-Uni, Basil Blackwell.
- 362 Nocentini, A, *et al.* (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis, *Journal of Adolescence*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004> (en anglais)
- 363 Protogerou, C, et Flisher, AJ (2012). Bullying in schools. Dans A van Niekerk, S Suffla et M Seedat (dir.), *Crime, violence and injury in South Africa: 21st century solutions for child safety*, p. 119 à 133. Tygerberg, Medical Research Council et Safety & Peace Promotion Research Unit de l'Université d'Afrique du Sud.
- 364 *Ibid.*
- 365 Menesini, E, Nocentini, A, et Palladino, BE (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)* 6(2), p. 313 à 320.
- 366 Protogerou, C, et Flisher, AJ (2012). *Op. cit.*
- 367 Carbone-Lopez, K, Esbensen, FA et Brick, BT (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice* 8(4), p. 332 à 350.
- 368 *Ibid.*
- 369 Turner, MG, Exum, ML, Brame, R et Holt, T (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice* 41(1), p. 53 à 59.
- 370 *Ibid.*
- 371 *Ibid.*
- 372 Turner, MG, Exum, ML, Brame, R et Holt, T (2013). *Op. cit.*
- 373 Protogerou, C, et Flisher, AJ (2012). *Op. cit.*
- 374 Jones, LM, Mitchell, KJ et Finkelhor D (2013). Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence* 3(1), p. 53 à 69 ; Livingstone, S et Smith, PK (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (6), p. 635 à 654 ; Burton, P et Leoschut, L (2013). *Results of the 2012 National School Violence Study*, CJCP Monographie No 12. Le Cap, Centre for Justice and Crime Prevention.
- 375 Livingstone, S et Smith, PK (2014). *Op. cit.*
- 376 Ybarra, ML et Mitchell, KJ (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), p. 1308 à 1316.
- 377 Livingstone, S et Bulger, M (2013). *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age*. Centre de recherche de l'UNICEF, Florence.
- 378 Samuels, C, Brown, Q, Leoschut, L et Burton, P (2013). *Connected Dot Com: Young People's Navigation of Online Risks, Social Media, ICTs and Online Safety*. Le Cap, Centre for Justice and Crime Prevention et UNICEF Afrique du Sud.
- 379 Kleine, D, Hollow, D et Poveda, S (2013). *Children, ICT and Development: Capturing the potential, meeting the challenges*. Innocenti Insight. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- 380 Burton, P et Leoschut, L (2013). *Results of the 2012 National School Violence Study*, CJCP Monographie No 12. Le Cap, Centre for Justice and Crime Prevention.
- 381 Données tirées de Artz, L, Burton, P, Leoschut, L, Ward, C et Kas-sanjee, R (2016). *Optimus Study South Africa: Sexual Victimization of Children in South Africa*. Le Cap, Centre for Justice and Crime Prevention, Université du Cap.
- 382 Mishna, F, Cook, C, Gadalla, T, Daciuk, J et Solomon, S (2010). Cyber bullying behaviours among middle and high school students. *The American Journal of Orthopsychiatry* 80(3), p. 362 à 374.
- 383 UNICEF Namibie (2016). *Protection en ligne des enfants en Namibie*. Rapport de recherche. Windhoek, UNICEF.

- 384 Raskauskas, J et Stoltz, AD (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology* 43(3), p. 564 à 575.
- 385 Wolak, J, Mitchell, KJ et Finkelhor, D (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health* 41, S51 à S58 ; Raskauskas, J et Stoltz, AD (2007). *Op. cit.* ; Mishna, F, Khoury-Kassabri, M, Gadalla, T et Daciuk, J (2011). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Service Review* 34 (2012), p. 63 à 70.
- 386 Données tirées de Artz, L, Burton, P, Leoschut, L, Ward, C et Kas-sanjee, R (2016). *Optimus Study South Africa: Sexual Victimization of Children in South Africa*. Le Cap, Centre for Justice and Crime Prevention, Université du Cap.
- 387 *Ibid.*
- 388 *Ibid.*
- 389 Menesini, E et Salmivalli, C (2016). *Bullying: Input Paper to the Know Violence in Childhood Global Learning Initiative*. Rapport complet à paraître.
- 390 Ministère de l'éducation de base du Gouvernement d'Afrique du Sud (2015). National School Safety Framework, <http://www.education.gov.za/Programmes/SafetyinSchools.aspx> (en anglais), consulté le 25 juillet 2016.



En étudiant dans leur langue maternelle, les enfants deviennent des apprenants plus confiants (Viet Nam).
© UNICEF/UN09057/Lynch

16. Harcèlement et stress dans les écoles d'Asie de l'Est

M. Michael Dunne, Mme Thu Ba Pham, Mme Ha Hai Thi Le et M. Jiandong Sun³⁹¹

Introduction

Le harcèlement fait l'objet d'études approfondies dans les pays occidentaux depuis longtemps. Dans la région de l'Asie de l'Est, par contre, jusqu'à une date récente, les recherches systématiques sur le harcèlement étaient relativement limitées. La nature générale du harcèlement dans les écoles de cette région semble s'aligner sur les tendances mondiales. Cependant, en Asie il se manifeste dans un contexte de stress généralisé chez les élèves à cause de programmes pédagogiques contraignants, des enseignants et des parents, ainsi que de systèmes d'examen rigides. Même si certains élèves s'épanouissent dans cet environnement, beaucoup ont constamment les nerfs à fleur de peau, et certains cèdent parfois au désespoir. Le lien entre le stress scolaire et le harcèlement par les camarades dans les écoles d'Asie n'a pas encore été étudié suffisamment. Le présent article résume les tendances du harcèlement dans la plupart des pays d'Asie de l'Est et s'appesantit sur des études récentes du harcèlement en milieu scolaire et du fardeau des études en Chine et au Viet Nam. Il faut beaucoup plus de travail pour améliorer la qualité des données afin d'appuyer un changement systémique et des programmes spécialisés pour réduire le stress scolaire et prévenir la violence interpersonnelle.

Le harcèlement dans les écoles d'Asie de l'Est

Compte tenu de la grande diversité culturelle, religieuse et socioéconomique des systèmes scolaires de l'Asie de l'Est, tout propos sur les caractéristiques types qui distinguent l'enseignement asiatique de celui d'autres régions du monde est vide de sens. En outre, l'Asie de l'Est connaissant des muta-

tions rapides, toute généralisation sérieuse sur les conditions qui prévalent dans les écoles est vaine. Avec cette complexité en toile de fond, deux thèmes transversaux reviennent constamment dans les discussions sur la façon dont le climat scolaire influence le harcèlement : le collectivisme et la forte pression scolaire³⁹². Il est clair que ces deux thèmes sont communs à de nombreuses cultures, mais il semble qu'ils sont tous deux plus importants dans la vie quotidienne des enfants en Asie de l'Est que dans d'autres régions du monde.

En général, les estimations de prévalence du harcèlement en Asie de l'Est reflètent les tendances mondiales. Une méta-analyse de 80 études³⁹³ menées principalement à l'extérieur de l'Asie a établi que l'expérience de la pratique du harcèlement traditionnel variait entre 9,7 % et 89,6 % des élèves (prévalence moyenne de 35 %) et l'expérience de victime de harcèlement traditionnel variait entre 9 % et 97,9 % (moyenne : 36 %). L'ampleur des estimations de la cyberintimidation était plus faible, avec un taux de harcèlement en ligne situé entre 5,3 % et 31,5 % (moyenne : 16 %) et la victimisation allant de 2,2 % à 56,2 % (moyenne : 15 %). Craig et ses collaborateurs³⁹⁴ ont examiné les statistiques de prévalence dans 40 pays et ont également constaté une grande diversité.

La variation dans les estimations de la prévalence dans les pays occidentaux est également évidente en Chine continentale, à Taiwan, Hong Kong et Macao³⁹⁵, bien que les chiffres extrêmement élevés n'apparaissent pas dans les enquêtes chinoises, les estimations supérieures dépassant rarement la barre des 60 %. En Asie du Sud-Est, selon une étude systématique dans les dix pays de l'ASEAN³⁹⁶, les estimations de prévalence de la victimisation due au harcèlement tradi-

« Je suis très stressé à cause de mes camarades. Ils travaillent sans relâche. Parfois, j'ai envie de me détendre pendant 30 minutes, mais je n'y parviens pas, car mes camarades passent le temps à étudier. » Élève du secondaire, Viet Nam (Pham, 2015).

« Mes parents consacrent trop de temps et d'argent à mes études. Ils veulent que je devienne avocat. Ils me rappellent toujours d'étudier. Mon devoir est d'étudier, étudier et encore étudier. Je m'ennuie. » Élève du secondaire, Viet Nam (Pham, 2015).

« Au cours de ma dernière année..., il n'y avait pas d'amitié entre camarades de classe... seulement une concurrence féroce et cruelle, la trahison des amis, une violence verbale incessante... nous évacuons le stress en nous faisant du mal les uns les autres. » Étudiant en Chine (Zhao, Selman et Haste 2015, p.2).

« Je ne me sens pas bien si je n'envoie pas mon fils en cours particuliers. Tous les parents envoient leurs enfants à des cours de soutien, alors, pourquoi pas lui ? » Parent d'un élève du secondaire, Viet Nam (Pham, 2015).

tionnel varie entre 6 % et 85 %, la proportion d'enfants admettant avoir commis le harcèlement traditionnel allant de 8 % à 72 %. La victimisation due à la cyberintimidation (de 4 % à 54 %) et la pratique de la cyberintimidation (de 5 % à 35 %) dans les pays de l'ASEAN semblent comparables aux chiffres des pays non asiatiques.

Une analyse comparative d'élèves victimes d'actes spécifiques de harcèlement, dans dix pays de la région Asie-Pacifique³⁹⁷, a également relevé des variations considérables dans la prévalence du harcèlement. Par exemple, l'agression délibérée a été signalée par 27 % à 33 % des filles en Indonésie et aux Philippines, mais seulement 2,7 % des filles interrogées en Corée du Sud. Les différences dans la prévalence à l'échelle des dix nations semblaient être plus considérables pour les filles ; les estimations des expériences de victimisation des garçons sont comparables dans la région. Comme c'est souvent le cas dans des enquêtes comportementales par déclaration, les estimations interculturelles diffèrent pour plusieurs raisons ; sans doute, l'essentiel de la variation entre les enquêtes est dû à la conception de l'étude, l'échantillonnage, la mesure et d'autres facteurs méthodologiques, bien que la diversité dans certains aspects reflète les différences dans le risque sous-jacent de harcèlement dans différents contextes sociaux, économiques, familiaux et scolaires.

Les variations dans les estimations de la prévalence en Asie de l'Est, comme ailleurs dans le monde, sont si importantes qu'elles nous conduisent à nous interroger : quelles sont les implications de ces données sur la prévalence pour la politique et la pratique ? Si nous essayons de mesurer l'ampleur du problème en établissant un graphique des nombreuses estimations, nous pourrions conclure qu'une proportion comprise entre « très peu » et « presque tous » les enfants est victime de harcèlement physique et une proportion comprise entre 5 % et 50 % des élèves est victime de cyberintimidation ! Ces estimations sont si larges qu'elles suscitent des doutes chez les décideurs. La situation est rendue encore plus complexe par le fait que les mesures de tendance centrale (telles que la prévalence moyenne) varient également entre les différentes enquêtes mondiales et régionales. Sans doute, il n'existe pas d'estimation de la « véritable prévalence ». La recherche de « la » prévalence au sein d'une population est, à bien des égards, illusoire. Même avec une grande rigueur méthodologique et des mesures validées, la « bête » que nous essayons de maîtriser et de quantifier change de forme et de taille en fonction de la culture, du lieu et du moment de la réalisation de l'enquête.

Malgré cette incertitude, la recherche apporte des éclairages utiles en mettant l'accent sur les causes de la variabilité du harcèlement au sein d'une population particulière. Quels sont les facteurs individuels, scolaires, familiaux et sociaux qui expliquent pourquoi, au sein d'écoles comparables, certains enfants signalent un harcèlement fréquent, d'autres moins, et certains autres aucun ? Comment l'expérience que les en-

fants ont du harcèlement change au fil du temps, et quels facteurs pourraient expliquer pourquoi le harcèlement augmente, diminue ou reste stable ? Parmi tous les déterminants probables du changement au fil du temps, lesquels sont délibérément modifiables par des interventions dans les écoles ?

Les actes spécifiques de harcèlement signalés par les jeunes sont assez uniformes dans l'ensemble des cultures, bien que Chan et Wong³⁹⁸ estiment que la culture collectiviste dans les sociétés chinoises risque de faire de l'exclusion sociale la forme la plus courante de victimisation par les camarades. Tout comme les recherches l'ont démontré partout ailleurs dans le monde³⁹⁹, les formes traditionnelles de harcèlement en Asie de l'Est sont plus répandues que la cyberintimidation. En outre, les études menées sur la région asiatique montrent l'important chevauchement dans l'expérience du harcèlement traditionnel et de la cyberintimidation chez les enfants, comme la majorité des élèves qui rapportent l'implication dans le harcèlement à l'intérieur ou près des écoles⁴⁰⁰. Les garçons en Asie sont plus susceptibles d'être victimes et auteurs de harcèlement⁴⁰¹ et les élèves les plus jeunes et ceux ayant de faibles résultats scolaires sont plus susceptibles d'être impliqués dans des actes de harcèlement⁴⁰². À l'image des tendances mondiales, l'utilisation de plusieurs appareils électroniques, d'Internet et des jeux en ligne en Asie de l'Est s'accompagnent d'un risque plus élevé de harcèlement traditionnel et de cyberintimidation⁴⁰³.

« Des élèves de 8e année ont publié des commentaires désagréables sur mon mur Facebook... je n'ai pas osé supprimer leurs commentaires, ni même les bloquer... si je le faisais... ils me frapperaient ou me menaceraient. J'ai dû conserver leurs commentaires en ligne. » Fille, 6e année d'études, Viet Nam

Lien entre le harcèlement et le stress scolaire en Asie de l'Est

La rencontre entre la tradition confucéenne et la mondialisation crée un climat oppressant de « réussite scolaire à tout prix ». L'exigence d'intensification et d'extension de la formation scolaire et extrascolaire et de préparation aux examens vient de tous les côtés – des parents, des employeurs, des enseignants et des élèves eux-mêmes. Selon les chercheurs en éducation Zhao, Selman et Haste de l'Université Harvard⁴⁰⁴, le succès très acclamé des élèves asiatiques dans leurs pays et à

« Lorsque je rentre à la maison à vélo, mon souhait est souvent qu'à mon arrivée ma maman me demande "Comment te sens-tu, es-tu heureux ?". Mais elle ne le fait jamais. Elle me demande seulement si j'ai bien travaillé à l'école et si j'ai des devoirs. Cela m'attriste. » Une élève de 8e année d'études, Viet Nam, 2015.

l'étranger⁴⁰⁵ a un important revers pour de nombreux jeunes. Il existe une forte corrélation entre le fardeau des études et la dépression, l'anxiété, les pensées et les actes suicidaires et le mal-être plus généralement⁴⁰⁶. Zhao et al.⁴⁰⁷ soulignent que chez de nombreux enfants, le stress scolaire est incapacitant.

Nous nous sommes intéressés, en Asie de l'Est, aux liens entre le recours intensif aux cours de soutien et le volume total d'heures d'étude après l'école (tuteurs privés, cours de soutien et auto-apprentissage), le stress scolaire subjectif et le harcèlement. Nous avons mis au point l'échelle de stress scolaire pour adolescents (ESSA) qui a été validée en Chine et au Viet Nam⁴⁰⁸. Il s'agit d'une brève échelle à 16 points avec des énoncés tels que « Mes parents se soucient trop de mes résultats scolaires, et cela exerce une forte pression sur moi », « Je stresse lorsque je ne peux pas vivre selon mes propres principes » ou « Je sens une forte pression dans mon quotidien d'élève », les réponses des enfants allant de « parfaitement d'accord » à « pas du tout d'accord » sur une échelle de 5 points. Les heures d'étude après l'école, seul ou en groupes ou avec des enseignants privés ont été estimées, et nous avons posé des questions sur diverses formes de harcèlement subi.

La quasi-totalité des 1 609 élèves interrogés dans les écoles secondaires dans le nord, le centre et le sud du Viet Nam (94,5 %) suivaient des cours de soutien, soit seuls soit en groupe⁴⁰⁹. Cela confirme le recours élevé aux enseignants sur le marché privé dans la plupart des pays d'Asie de l'Est⁴¹⁰. M. Liu et ses collaborateurs⁴¹¹ ont constaté que 72,4 % des lycéens taiwanais avaient un précepteur, chiffre comparable à celui de Hong Kong (71,8 % des élèves⁴¹²). Bray et Kwo⁴¹³ ont constaté qu'entre 50 % et 80 % des lycéens avaient recours à des services de tutorat privé dans les pays de l'Asie de l'Est et du Sud (dont 70,6 % en Corée du Sud, 65,2 % au Japon, 58 % en Inde et 53,3 % en Chine).

La charge que constitue le soutien scolaire complémentaire au Viet Nam semble particulièrement lourde. Seulement 5,5 % des élèves ont rapporté qu'ils n'avaient pas de tuteur et en moyenne, les élèves consacraient 12 heures par semaine à ces cours supplémentaires, soit pratiquement le double de certaines estimations du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux cours de soutien rapportées à Taïwan, à Hong Kong, en Corée du Sud et au Japon⁴¹⁴.

Quelle est l'incidence de la charge des études sur la santé mentale des élèves ?

Le lien entre la santé mentale des élèves et le volume horaires d'études supplémentaires, le recours à des tuteurs et à l'auto-étude ne semble ni simple, ni linéaire. Selon des études réalisées dans la province de Shandong en Chine⁴¹⁵, et dans trois provinces du Viet Nam⁴¹⁶, le lien entre le stress scolaire subjectif (notes ESSA) et le fardeau des études (comme indi-

qué par le nombre total d'heures de devoirs) était en forme de « U » – les élèves les plus soumis au stress scolaire étaient ceux qui font le moins de devoirs seuls ou avec des tuteurs. Les élèves qui ont déclaré faire quatre heures d'études supplémentaires ou plus par jour étaient également sous stress, tandis que ceux qui étudiaient deux à trois heures par jour ont déclaré jouir d'un certain bien-être psychologique.

« Les études supplémentaires ne me stressent pas, en fait je me sens mieux. Je passe de longues heures à étudier pour ne pas angoisser. Quand je n'étudie pas, j'angoisse. »
Étudiant chinois de premier cycle, 2014.

Il convient de noter que nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre le volume horaire d'étude et la plupart des mesures de mauvaise santé mentale et de comportement (dépression, anxiété, pensées suicidaires ou comportements à risque pour la santé). Cependant, lorsque nous avons examiné les liens entre la santé mentale et les travaux des élèves avec des tuteurs privés et individuels ou la participation à des cours de soutien, ceux qui ont fait les deux (comparativement à ceux n'ayant eu recours qu'à un seul type ou à aucun type) étaient plus déprimés et anxieux⁴¹⁷. Nous avons également examiné s'il existait des différences dans le domaine de la santé mentale entre les élèves qui avaient recours surtout à des cours de soutien ou à des tuteurs, ceux qui avaient un quasi-équilibre entre les heures d'auto-étude et les cours externes ou le tutorat, et ceux qui s'appuyaient sur l'auto-étude comme principale méthode d'étude. Il y avait une forte incidence – ceux qui présentaient le meilleur état de santé mentale étaient ceux qui s'appuyaient principalement sur l'auto-étude complétée par quelques heures de cours de soutien par semaine, alors que ceux qui ont le plus ou qui ont toujours suivi des cours supplémentaires avec des tuteurs ou des cours de soutien, présentaient un état de santé mentale pire sur chaque mesure⁴¹⁸.

Comment le harcèlement est-il associé au fardeau des études et au stress scolaire ?

Zhao et al.⁴¹⁹ estiment que, pour comprendre les répercussions négatives de la charge des études intenses en Chine, il faut aller au-delà de la santé mentale des individus. Les preuves suggèrent que les relations sociales et les communications interpersonnelles ne fonctionnent plus en raison de longues périodes de pression scolaire. Par exemple, dans le milieu éducatif hautement compétitif de Shanghai, qui est souvent apprécié pour son très bon classement mondial en matière d'éducation (Enquêtes PISA de l'Organisation de coopération et de développement économiques), de nombreux étudiants perdent des amitiés proches et de longue date, la méfiance, la jalousie et l'animosité étant courantes⁴²⁰.

Au Viet Nam, nous avons interrogé les élèves sur les multiples formes de harcèlement – physique, affectif, relationnel (principalement l'exclusion sociale délibérée) et la cyberintimidation. Les estimations de la prévalence du harcèlement étaient dans les plages types des enquêtes de l'Asie de l'Est⁴²¹. Nous avons mesuré simultanément le stress scolaire avec la note ESSA. La Figure 1 montre une forte relation entre le stress scolaire et l'expérience de zéro, une, deux, trois ou quatre formes de harcèlement. De toute évidence, les élèves qui étaient le plus victimes de harcèlement subissaient également une forte pression scolaire.

Les données présentées dans la Figure 1 sont issues d'une enquête transversale, de sorte que nous ne savons pas quel facteur peut précéder l'autre. Il est possible qu'un niveau élevé de stress académique rende les élèves vulnérables à la victimisation, ou que les élèves victimes de harcèlement ressentent le stress des études.

Notre recherche dans la province chinoise de Shandong y apporte un éclairage⁴²³. Nous avons posé à des élèves du secondaire de nombreuses questions à propos des déterminants possibles du stress scolaire, y compris les données démographiques, les facteurs familiaux (soins et protection parentaux, conflit avec les parents, punition parentale) et les facteurs associés à l'école (tels que l'attachement scolaire, le nombre d'heures de devoirs, des cours supplémentaires, les querelles avec les enseignants ou les camarades, les bagarres, et l'expérience de victime de harcèlement physique et affectif). Lorsque tous les facteurs étaient considérés ensemble dans une analyse multidimensionnelle, étudier de longues heures n'était pas fortement lié au stress scolaire. Les trois plus importants corrélats du stress scolaire se trouvaient en milieu rural, avec un sentiment de faible attachement scolaire et de faibles notes. Le prochain groupe le plus influent était

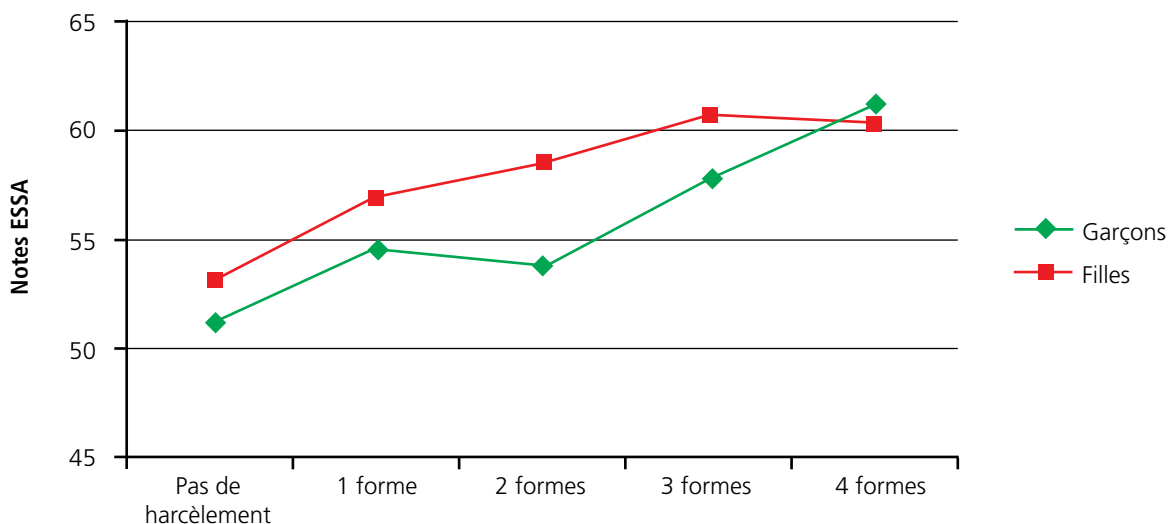
lié aux pairs, notamment le harcèlement émotionnel et physique et des querelles fréquentes avec les camarades.

Ces constats concordent avec des observations faites à Shanghai⁴²⁴. Le harcèlement et la mésentente avec les camarades d'école sont les caractéristiques clés du sentiment envahissant du fardeau des études et de l'anxiété engendrée dans l'ensemble du système scolaire, notamment durant les années cruciales de transition où les examens sont déterminants pour l'avenir d'un adolescent, et, dans une certaine mesure, l'estime sociale et le bien-être ultérieur de leurs parents. Le contexte économique et familial est important. Même si on peut s'attendre à ce que les enfants en milieu urbain sous haute pression soient plus lourdement affectés par le stress scolaire, dans la province de Shandong, nous avons constaté que les élèves des écoles rurales subissaient une pression scolaire beaucoup plus élevée. Cela peut en partie s'expliquer par la médiocrité de l'enseignement dans de nombreuses écoles rurales, situation qui réduit les chances de réussite aux examens nationaux. Il faut y ajouter le fait qu'il est vivement attendu de nombreux élèves des régions rurales qu'ils mettent leur éducation à profit pour s'installer dans les villes afin d'améliorer leurs conditions de vie et celles de leurs familles.

Quel est le degré de stabilité ou de fluidité dans la participation à des actes de harcèlement chez les enfants dans les écoles d'Asie de l'Est ?

À ce jour, l'essentiel de la recherche internationale et asiatique a examiné le harcèlement à l'aide d'instruments transversaux. On dispose de peu de données sur les moyens par lesquels les facteurs individuels, familiaux et scolaires affect-

Figure 1 :
Corrélation entre le stress scolaire et l'exposition à plusieurs formes de harcèlement au Viet Nam (1 609 élèves du secondaire dans 3 provinces⁴²²)



ent le changement dans la victimisation due au harcèlement et la pratique d'actes de harcèlement au fil du temps.

Certains travaux de recherche dans les pays occidentaux ont reflété le modèle dynamique de participation au harcèlement⁴²⁵. Une question importante est de savoir s'il existe des sous-types stables. Au fil du temps, les enfants restent-ils habituellement à l'intérieur d'un sous-type de « harceleur », de « victime » ou de « harceleur-victime » ? Quels types d'enfants restent en dehors de cela ? Les données sur cette question devraient avoir des conséquences importantes pour les programmes de prévention, car s'il y a des sous-types d'enfants stables, alors les efforts de prévention pourraient être orientés plus efficacement vers des individus et de petits groupes. D'autre part, si l'appartenance des enfants à un sous-type est changeante avec le temps, alors la prévention s'effectue mieux au niveau du groupe dans l'ensemble.

Deux études menées aux États-Unis indiquent des schémas quelque peu différents, mais recommandent toutes deux des programmes de prévention ciblés en fonction de la « classe » de participation au harcèlement. Bettencourt et ses collaborateurs⁴²⁶ ont constaté que pendant deux années d'études secondaires, les enfants avaient tendance à rester dans des sous-types stables de harceleur, victime, harceleur-victime, ou bien non impliqués. Dans une étude réalisée par Ryoo *et al.*⁴²⁷ qui a suivi les enfants pendant plus de trois ans, la plupart sont restés dans des sous-types stables (ceux non impliqués étant le groupe le plus important). Toutefois, ils ont relevé des changements considérables dans l'appartenance au groupe chez ceux qui étaient plus fréquemment et intensément impliqués comme victimes ou comme harceleurs.

À ce jour, il n'y a eu qu'une seule étude sur la stabilité du harcèlement traditionnel au fil du temps en Asie⁴²⁸. Les élèves à

Séoul en Corée du Sud ont été interrogés deux fois en neuf mois. Dans l'ensemble, l'implication dans le harcèlement s'est révélée tout à fait stable, avec 75 % d'élèves demeurant soit non impliqués (environ la moitié de l'échantillon), soit des harceleurs, victimes ou harceleurs-victimes stables (25 %).

Au Viet Nam, notre étude longitudinale⁴²⁹ a été menée dans deux provinces du nord au cours de l'année académique 2014-2015. Les enquêtes ont été menées dans des écoles publiques intermédiaires (de la 6^e à la 8^e année d'études) et des écoles secondaires (10^e à 11^e année d'études) dans la zone urbaine de Hanoi City et la zone semi-rurale de la province de Hai Duong, à six mois d'intervalle. Nous avons utilisé une technique de correspondance de numéros d'identité anonymes employée dans une étude antérieure sur la victimisation due à la violence chez les jeunes en Malaisie pour faire correspondre les individus de manière fiable dans l'ensemble des enquêtes⁴³⁰.

Les constatations clés sont présentées dans l'Encadré 1. Cette première étude longitudinale sur le harcèlement en Asie du Sud-Est a formulé des estimations sur la stabilité et le changement dans le rôle joué dans le harcèlement. Comme c'est le cas avec la plupart des recherches internationales⁴³¹, les victimes de harcèlement traditionnel et les auteurs de harcèlement traditionnel étaient plus nombreux que ceux de la cyberintimidation. Il est peu probable que cela soit dû à la faible activité en ligne, car plus de 90 % des élèves ont dit utiliser des téléphones portables et autres appareils connectés pour au moins une heure d'activité en ligne chaque jour. Une caractéristique notable des déclarations est l'important chevauchement entre le harcèlement traditionnel et la cyberintimidation. Environ 90 % des élèves ayant déclaré être victimes ou auteurs d'actes de cyberintimidation ont également signalé avoir été impliqués dans le harcèlement tradi-

Encadré 1 : Changement au cours de l'année scolaire 2014-2015 au Viet Nam : victimisation traditionnelle, victimisation due à la cyberintimidation et pratique (N = 1 424 élèves dans les écoles intermédiaires et secondaires)

Prévalence de la victimisation due au harcèlement (tout acte) : 45 % (Temps 1) et 33 % (Temps 2)

- Victimisation due au harcèlement traditionnel : 43 % et 32 % ; victimisation due à la cyberintimidation : 12 % et 9 %
- **Le chevauchement : 90 % et 92 % des élèves victimes de cybervictimisation avaient également été victimes d'au moins un type de harcèlement traditionnel.**

Prévalence de la pratique d'actes de harcèlement (tout acte) : 29 % (Temps 1) et 20 % (Temps 2)

- Perpétration d'actes de harcèlement traditionnel : 28 % et 20 % de pratique de la cyberintimidation : 6 % et 5 %

- **Le chevauchement : 86 % et 91 % des élèves qui avaient perpétré la cyberintimidation avaient également commis au moins un type de harcèlement traditionnel sur leurs pairs.**

Stabilité et changement dans le harcèlement au fil du temps

- 39 % des répondants n'étaient pas impliqués dans des actes de harcèlement au cours d'une année scolaire. Six élèves sur dix étaient impliqués dans au moins une forme de harcèlement (61 %). Parmi eux, 26 % sont demeurés stables en tant que victime, harceleur ou harceleur-victime.
- **74 % ont changé de statut en matière de harcèlement pendant l'année scolaire.**

tionnel. Ce constat rejoint les résultats d'études antérieures menées aux États-Unis, en Norvège et dans d'autres pays⁴³² et conforte le point de vue selon lequel la cyberintimidation n'est qu'un autre moyen par lequel les adolescents manifestent leur agressivité envers leurs camarades.

Peut-être l'idée principale que nous devons retenir de cette étude est que, avec le temps, la majorité des enfants impliqués dans des cas de harcèlement ont changé de statut vis-à-vis du harcèlement. Parmi les 61 % des élèves ayant déclaré être victime, auteur de harcèlement ou les deux, près de trois sur quatre avaient une classification différente entre les deux enquêtes. Le changement de statut vis-à-vis du harcèlement était la caractéristique la plus stable. Parmi les 1 424 élèves dans l'échantillon, 635 ont changé de « type » au fil du temps ; le deuxième groupe en importance était celui des 554 élèves qui n'ont rapporté, lors de l'une ou l'autre enquête, aucune implication. Les plus petits groupes étaient ceux d'enfants qui ont été classés comme harceleurs-victimes, victimes ou harceleurs lors des deux enquêtes. Ces recherches indiquent une plus grande fluidité dans la participation au harcèlement que celle établie dans le cadre de l'étude en Corée du Sud⁴³³ et aux États-Unis⁴³⁴. Bien qu'il soit nécessaire de mener beaucoup plus de recherches pour examiner le changement dans l'expérience du harcèlement en Asie de l'Est et à l'échelle mondiale, les conclusions au Viet Nam pourraient refléter une différence socioculturelle.

Conclusions

En général, les données de l'Asie de l'Est démontrent le caractère universel du phénomène du harcèlement. Les enquêtes locales et régionales de plus en plus nombreuses constatent que les types d'actes d'agression en Asie de l'Est sont en grande partie les mêmes que partout ailleurs, bien que des éléments suggèrent que les enfants dans les pays collectivistes d'Asie pourraient être plus susceptibles de recourir à l'exclusion sociale organisée pour nuire à leurs camarades. Malheureusement, les estimations de prévalence qui s'accumulent ont tendance à varier trop largement. Il faut davantage de travaux en sciences sociales pour normaliser les mesures et les méthodes d'enquête afin de réduire les variations ; sans quoi, il serait difficile de plaider de façon convaincante auprès des décideurs du secteur de l'éducation et de la santé, car ils pourraient remettre en question la qualité des données sur l'ampleur du harcèlement. Il importe que ces travaux indiquent clairement que les mesures du harcèlement sont valides et suffisamment sensibles pour détecter tout changement tangible dans les efforts de prévention à l'échelle du système.

La domination de la victimisation liée au harcèlement traditionnel et la pratique de ce même type de harcèlement suggèrent que des programmes spéciaux pour lutter contre la cyberintimidation chez les élèves d'Asie de l'Est ne doivent

pas être l'objectif premier du changement de comportement. En outre, les données disponibles jusqu'à présent n'indiquent pas clairement si les élèves d'Asie de l'Est devraient être classés selon qu'ils sont harceleurs ou victimes, parce que les comportements peuvent être intrinsèquement changeants. Ceci étant, il serait préférable de se concentrer sur des efforts de prévention à l'échelle de l'école qui visent à renforcer le respect mutuel et améliorer les compétences interpersonnelles pour la résolution des conflits au bénéfice de tous les élèves, avec des interventions psychologiques et comportementales ciblées supplémentaires pour la minorité des enfants qui sont constamment et gravement touchés.

Le harcèlement dans les écoles d'Asie de l'Est n'est qu'un élément stressant dans un climat de forte pression scolaire et de concurrence perpétuelle. Des changements systémiques sont nécessaires pour trouver des solutions de rechange aux examens nationaux réputés très difficiles, y compris l'élargissement de trajectoires de formation parallèle pour les élèves ambitieux et leur famille⁴³⁵. La dépendance excessive vis-à-vis de l'industrie de l'enseignement parallèle à travers des cours et tuteurs privés doit être réduite afin de laisser aux jeunes le temps de se développer et de jouir de leur apprentissage et des relations sociales. Un tel changement est complexe, mais essentiel pour permettre aux enfants d'exercer leur droit au jeu.

Notes de fin

- 391 M. Michael P Dunne est chercheur à l'École de santé publique et du travail social de l'Université technologique du Queensland, à Brisbane, en Australie, et est affilié à l'Institut de recherche en santé communautaire de l'Université de médecine et de pharmacie de Hue au Viet Nam ; Mme Thu Ba Pham travaille à l'École de santé publique et du travail social à l'Université de technologie du Queensland, à Brisbane, en Australie, et au Ministère de l'éducation et de la formation à Hanoï au Viet Nam ; Ha Hai Thi Le, est chercheur à l'École de santé publique et du travail social de l'Université technologique du Queensland, à Brisbane, en Australie, et à la Faculté des sciences sociales de l'École de santé publique du Viet Nam ; Jiandong Sun collabore avec l'École de santé publique et du travail social de l'Université technologique du Queensland.
- 392 Chan, HC et Wong, DSW (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior* 23, p. 98 à 108 ; Sittichai, R et Smith, PK (2015). Bullying in South-East Asian countries: A review. *Aggression and Violent Behavior* 23, p. 22 à 35 ; Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 29, p. 534 à 546 ; Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2013). Educational stress among Chinese adolescents: Individual, family, school and peer influences. *Educational Review* 65, p. 284 à 302 ; Zhao X, Selman RL et Haste H (2015). *Op. cit.*
- 393 Modecki, KL, Minchin, J, Harbaugh, AG, Guerra, NG et Runions, KC (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health* 55, p. 602 à 611.
- 394 Craig, W, Harel-Fisch, Y, Vogel-Grinvald, H et al (2009). A cross-national profile of bullying and victimisation among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health* 54, p. 216 à 224.
- 395 Chan, HC et Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 396 Sittichai, R et Smith, PK (2015). *Op. cit.*
- 397 Lai, SL, Ye, R et Chang, KP (2012). Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific regional study. *Asia Pacific Education Review* 9, p. 503 à 515.
- 398 Chan, HC et Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 399 Olweus, D (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology* 9, p. 751 à 780
- 400 *Ibid.*
- 401 Chan, HC et Wong, DSW (2015). *Op. cit.* ; Craig, W, Harel-Fisch, Y, Vogel-Grinvald, H et al. (2009). *Op. cit.*
- 402 Lai, SL, Ye, R et Chang, KP (2012). *Op. cit.*
- 403 Chan, HC et Wong, DSW (2015). *Op. cit.*
- 404 Zhao, X, Selman, RL et Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 405 Chua, A (2011). *Why Chinese mothers are superior*. Wall Street Journal, 8 janvier 2011.
- 406 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2013). *Op. cit.* ; Truc, TT, Loan, KX, Nguyen ND, Dixon, J, Sun, J et Dunne, MP (2015). Validation of the educational stress scale for adolescents (ESSA) in Viet Nam. *Asia Pacific Journal of Public Health* 27, p. 2112 à 2121.
- 407 Zhao, X, Selman, RL et Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 408 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2011). *Op. cit.* ; Truc, TT et al. (2015). *Op. cit.*
- 409 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 410 Bray, M et Kwo, O (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Bangkok, Comparative Education Resource Centre.
- 411 Liu, J (2012). Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan. *International Journal of Educational Development* 32, p. 46 à 52.
- 412 Bray, M (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education* 2, p. 18 à 30
- 413 Bray, M et Kwo, O (2014). *Op. cit.*
- 414 Liu, J (2012). *Op. cit.* ; Bray, M (2013). *Op. cit.* ; Hong, S & Park, YS (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy* 9, p. 113 à 144.
- 415 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2011). *Op. cit.* ; Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2013). *Op. cit.*
- 416 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 417 Bray, M et Kwo, O (2014). *Op. cit.*
- 418 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 419 Zhao, X, Selman, RL et Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 420 *Ibid.*
- 421 Lai, SL, Ye, R et Chang, KP (2012). *Op. cit.* ; Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 422 Pham, TTB (2015). *Op. cit.*
- 423 Sun, J, Dunne, MP, Hou, XY et Xu, AQ (2013). *Op. cit.*
- 424 Zhao, X, Selman, RL et Haste, H (2015). *Op. cit.*
- 425 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W et Sullivan, T (2013). Stability and change in patterns of peer victimisation and aggression during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychiatry* 42, p. 429 à 441 ; Ryoo, JH, Wang, C et Swearer, SM (2015). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School Psychology Quarterly* 30, p. 105 à 122.
- 426 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W et Sullivan, T (2013). *Op. cit.*
- 427 Ryoo, JH, Wang, C et Swearer, SM (2015). *Op. cit.*
- 428 Kim, YS, Boyce, WT, Koh, YJ et Leventhal, BL (2009). Time trends, trajectories, and demographic predictors of bullying: A prospective study of Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health* 45, p. 360 à 367.
- 429 Le, HTH, Nguyen, HT, Campbell, WA, Gattton, ML, Tran, NT et Dunne, MP (2016). *Mental health consequences of bullying victimisation and perpetration among adolescents in Viet Nam*. (En cours de révision par les pairs).
- 430 Choo, WY, Dunne, MP, Maret, MJ, Fleming, ML et Wong, YL (2011). Victimization experiences of adolescents in Malaysia. *Journal of Adolescent Health* 49, p. 627 à 634.
- 431 Olweus, D (2013). *Op. cit.*
- 432 *Ibid.*
- 433 Kim, YS et al (2009). *Op. cit.*
- 434 Bettencourt, A, Farrell, A, Liu, W et Sullivan, T (2013). *Op. cit.* ; Ryoo, JH, Wang, C et Swearer, SM (2015). *Op. cit.*
- 435 Bray, M et Kwo, O (2014). *Op. cit.* ; Bray, M (2013). *Op. cit.*



Des enfants suivent un cours dans un pensionnat pour enfants de Bédouins nomades (République arabe syrienne).

© UNICEF/UNI44585/Noorani

17. Le harcèlement dans la région arabe : de la recherche aux politiques

M^{me} Maha Almuneef

Introduction

En Occident, la définition du harcèlement peut être formulée de bien des façons. Néanmoins, le terme « harcèlement » est utilisé de façon unanime pour désigner un comportement agressif répété parmi les enfants scolarisés. En revanche, dans la région du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, la langue arabe ne propose pas d'un tel terme pour désigner cette pratique. Chaque pays de la région, bien qu'ayant l'arabe comme langue maternelle, dispose de sa propre terminologie en la matière. Il est donc difficile de rechercher et de recueillir des données sur le harcèlement, en particulier d'établir une distinction entre le harcèlement et les autres formes de violences perpétrées par les pairs. Le harcèlement peut se traduire par « tanamor », qui signifie littéralement agir comme un tigre. Un autre terme utilisé est « al esti'sad » qui signifie agir comme un lion. « Al estqwa'a » signifie être fort et puissant. Le terme « baltaja », dérivé de « balta » (un certain type d'armes dans l'ancien dialecte égyptien), est également utilisé par les chercheurs égyptiens. Il désigne avant tout une personne qui porte une arme.

La Ligue des États arabes compte 22 États membres ; certains pays partagent le même dialecte, d'autres ont des dialectes très distincts. Cette situation pose un problème de taille aux chercheurs qui recueillent des données sur le harcèlement dans la région du Moyen-Orient, car l'absence de terme convenu entraîne une disparité des termes utilisés pour désigner le harcèlement d'un dialecte à l'autre.

Le terme « harcèlement » est relativement nouveau pour la région arabe ; les études les plus anciennes publiées sur ce phénomène datent seulement de 2008. Il va sans dire que ce sujet fait l'objet de peu de recherches, néanmoins il a récemment bénéficié d'une plus grande attention. Cela pourrait s'expliquer par les travaux menés par des chercheurs de la région qui ont permis de démontrer la généralisation du harcèlement, sa gravité et ses répercussions physiques et mentales chez les jeunes sur le long terme. Plus important encore, la recherche indique un lien entre le harcèlement et l'activité criminelle dirigée contre la communauté à l'âge adulte et la violence envers soi-même (comme le suicide). Des études longitudinales ont examiné comment les enfants pouvaient continuer de manifester un comportement agressif à l'adolescence, puis à l'âge adulte, instaurant un schéma de comportement marqué par la violence durant toute leur vie.

Plusieurs études menées en Amérique du Nord ont montré que l'agression dans l'enfance, telle que le harcèlement, peut constituer un facteur prédictif de criminalité et de violence à l'âge adulte⁴³⁶. Un pourcentage significatif de jeunes arrêtés pour des délits et des comportements violents ont également été arrêtés plus tard à l'âge adulte pour des infractions pénales. Une étude sur la délinquance infantile réalisée à Cambridge, en Angleterre, a révélé qu'un tiers des jeunes hommes qui avaient commis des infractions avant l'âge de 18 ans ont été condamnés de nouveau à l'âge adulte (entre 21 et 40 ans), contre seulement 8 % de ceux qui n'avaient pas été condamnés pour violence pendant l'adolescence⁴³⁷. En raison de l'augmentation de la violence chez les adultes et des conflits armés dans la région arabe, les enfants et les adolescents qui commettent des agressions doivent faire l'objet d'une surveillance renforcée afin d'empêcher les violences à l'âge adulte.

L'ampleur du harcèlement

Il est impossible d'analyser le problème du harcèlement chez les adolescents dans cette région séparément des autres parties du monde. On constate une grande variation dans les taux de prévalence du harcèlement entre les différents pays de la région, mais globalement, les taux enregistrés dans la région arabe figurent parmi les plus élevés au monde.

L'étude menée en 2009 par Fleming et Jacobson confirme ces observations⁴³⁸. Cette étude a été conduite dans 19 pays et renseignée par un échantillon de 104 614 personnes. Les résultats ont révélé une incidence du harcèlement chez les élèves de l'ordre de 20 % à 40 %. Sur les 19 pays concernés, cinq représentaient la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord : la Jordanie, le Liban, les Émirats arabes unis, le Maroc et Oman. Ces pays avaient un taux de harcèlement compris entre 29 et 44 %, c'est-à-dire un taux situé dans la tranche supérieure du taux global des 19 pays. Plus précisément, la Jordanie avait un taux de 44 %, puis venaient Oman à 38,8 %, le Liban à 33,6 %, le Maroc à 31,9 % et les Émirats arabes unis à 29,9 %. D'après les résultats issus de cette étude, la Jordanie enregistre le taux de harcèlement le plus élevé parmi les cinq pays de la région inclus dans l'étude.

D'autres recherches sur la prévalence du harcèlement en Jordanie sont parvenues aux mêmes conclusions. Une étude

réalisée par Abu Ghazal en 2009 en Jordanie sur un échantillon de 1 480 élèves a révélé un taux de prévalence du harcèlement de 14,9 % chez les élèves des niveaux intermédiaires et du secondaire (de la 7e à la 10e année d'études)⁴³⁹. En 2010, il a reconduit son étude et a constaté que le taux de harcèlement avait triplé en un an. En 2013, une autre étude visant également à mesurer la prévalence du harcèlement a été menée en Jordanie par Al Bitar *et al.* et renseignée par 920 élèves de 6e année d'études. Ses résultats ont révélé un taux de prévalence encore plus élevé, situé à 47 %⁴⁴⁰.

S'agissant de l'Arabie saoudite, la première étude a été réalisée par Al Bugami en 2009 dans un établissement scolaire pour filles à Riyad : l'échantillon se composait de 369 élèves et la prévalence du harcèlement était de 56 %⁴⁴¹. Une autre étude de premier plan, baptisée « Jeeluna », a été réalisée par AlBuhairan *et al.* dans le but d'évaluer l'état de santé général des adolescents en Arabie saoudite. Il s'agissait d'une étude d'observation épidémiologique scolaire transversale, menée à l'échelle nationale en 2011 et 2012, chez les adolescents de niveau intermédiaire et secondaire. Plus de 12 500 élèves ont participé à cette étude et les résultats ont montré que 25 % d'entre eux avaient été victimes de harcèlement durant les 30 jours précédant l'étude et que 16,6 % d'entre eux avaient été victimes de cyberintimidation⁴⁴².

La Société internationale pour la prévention des mauvais traitements et de la négligence des enfants (ISPCAN) a également constitué une autre source de données précieuses sur le harcèlement dans la région arabe grâce à sa version simplifiée de l'Outil de détection de la maltraitance des enfants (ICAST-CH), appliqué en Arabie saoudite en 2013 auprès de 15 264 élèves du secondaire. L'étude a été réalisée dans cinq régions du Royaume : Riyad, Tabouk, Jazan, la Province occidentale et la Province orientale. Le taux de harcèlement s'élevait à 47,9 % au cours de la dernière année de l'étude. Ce résultat était le même que celui de l'étude pilote, réalisée en 2012 sur un échantillon plus restreint dans la ville d'Al Kharj près de Riyad. Dans cette étude, 2 835 élèves des niveaux intermédiaire et secondaire ont été inclus et la prévalence du harcèlement était de 41,7 %⁴⁴³.

Au cours de la même année, Almuneef *et al.* ont réalisé l'étude ACE sur les expériences néfastes subies au cours de l'enfance, en se servant du Questionnaire international (ACE-IQ) de l'Organisation mondiale de la Santé dans les 13 régions du Royaume d'Arabie saoudite⁴⁴⁴. L'échantillon était constitué de 10 156 sujets et le harcèlement constituait l'une des 13 expériences néfastes examinées dans quatre domaines principaux, à savoir les mauvais traitements, le dysfonctionnement familial, la violence dans la communauté et la violence collective. Cette étude a révélé qu'un taux d'exposition au harcèlement au cours des 18 premières années de vie de 14 % ; un résultat semblable à celui de l'étude pilote réalisée dans la ville de Riyad en 2012 auprès de 920 participants : celle-ci avait établi un taux de 11 %.

En 2008, Al Gahtani a mené une étude à Riyad, auprès de 1 877 élèves et a constaté un taux de 31 % d'élèves victimes de violence au cours du mois qui précédait⁴⁴⁵.

Ces études portant sur différents pays de la région ont produit des résultats variables en matière de taux de prévalence du harcèlement. Toutefois, il est évident que le harcèlement constitue un problème fréquent chez les jeunes de la région et l'on estime qu'un enfant sur trois pourrait être victime de harcèlement. D'autres recherches doivent examiner le harcèlement comme un phénomène distinct et séparé de la violence scolaire ou de l'agression en général en vue de mieux connaître l'ampleur du problème. La compréhension du problème et l'étude des conditions qui conduisent au harcèlement au cours des années de formation des jeunes constituent un facteur important de l'élaboration des politiques de prévention et d'intervention.

Différences entre les sexes et types de harcèlement

Les différences entre les sexes dans le domaine du harcèlement ont fait l'objet de recherches intéressantes, effectuées par Al Bitar en Jordanie. Il a conclu que les garçons tendaient à être plus harcelés que les filles, 55 % contre 40 % respectivement⁴⁴⁶. L'étude ACE menée en Arabie saoudite est parvenue à la même conclusion : 64 % contre 35 %. En revanche, l'étude ICAST-CH en Arabie saoudite a révélé que les filles tendaient à être plus victimes de harcèlement que les garçons. Les filles dénonçaient un harcèlement psychologique et verbal plus important, tandis que les garçons étaient davantage victimes de harcèlement physique. De même, une autre étude réalisée par AlQadah et Bashir en 2013 en Jordanie a montré que les filles étaient davantage victimes de harcèlement que les garçons⁴⁴⁷. Cela était dû à la différence entre les sexes dans l'exploration de leurs identités. Selon leurs recherches, les garçons ont tendance à utiliser davantage des systèmes de pensée logiques et des modèles de leadership, tandis que les filles ont tendance à recourir aux conflits et aux mauvais traitements envers d'autres pairs comme une façon d'établir leur identité ou leur estime d'elles-mêmes. Il convient de noter qu'AlQadah et Bashir ont également constaté que le harcèlement tendait à être plus courant dans les établissements scolaires non mixtes que dans les établissements mixtes. En effet, les adolescents dans les établissements scolaires mixtes se focalisent davantage sur leur apparence et leur comportement face au sexe opposé (dans le but de séduire), alors que dans les établissements non mixtes, les élèves se sentent moins obligés de se soucier de leur apparence. Les facteurs culturels peuvent également avoir une incidence sur l'ampleur et le type de harcèlement dans une société. Par exemple, lorsque le harcèlement est accepté comme un mode normal d'expression de la force et de la puissance, cela encourage les garçons à adopter le comportement correspondant et à commettre des actes de harcèlement physique. D'autre part, l'accroissement de l'écart entre les sexes fondé sur des va-

leurs et normes culturelles semble être lié à la ségrégation des sexes dans de nombreuses cultures. Cette situation semble encourager le harcèlement chez les filles, en particulier le harcèlement verbal ou psychologique.

Sur la base des données disponibles, il semble que le type de harcèlement le plus courant dans les pays arabes soit le harcèlement verbal ou psychologique et les injures. Al Bitar a établi que 40,9 % des élèves de 6^e année faisaient l'objet d'injures⁴⁴⁸. L'étude ICAST-CH menée en Arabie saoudite a révélé que le harcèlement verbal était également le type de harcèlement le plus courant et qu'il était davantage pratiqué par les filles. En 2013, l'étude ACE conduite en Arabie saoudite a établi que le harcèlement physique était le plus représenté (21,9 %), suivi par l'exclusion d'un camarade ou le fait de l'ignorer (17,5 %), puis le harcèlement verbal et les injures (15,3 %). « Jeeluna » a montré que la prévalence de l'exposition à la violence physique dans les établissements scolaires est également la plus élevée (20,8 %).

Une étude plus restreinte menée par Al Bugami en 2009 dans un établissement scolaire pour filles a montré que la première forme de harcèlement était le harcèlement verbal, à 73 %⁴⁴⁹. Elle était suivie par le « Ijaab », terme arabe qui se traduit par « aimer, admirer, avoir le béguin », à 65 %. Ce type de harcèlement se produit quand une fille en apprécie une autre et tente de se rapprocher d'elle, mais fait face à un rejet et devient harcelée par la fille dont elle recherchait l'amitié. Le harcèlement physique était la deuxième forme la plus importante dans cette étude (47,4 %), le vol d'effets personnels se produisait à hauteur de 19 % et le harcèlement sexuel à 16,5 %. Ces données suggèrent que la société influence le type de harcèlement pratiqué. Par conséquent, il importe que la société s'engage à élaborer des programmes nationaux pour prévenir le harcèlement. De toute évidence, il importe d'aborder ce problème non seulement du point de vue de l'individu, de la famille et de la communauté, mais aussi au niveau de l'ensemble de la société. La lutte contre le harcèlement dans la région arabe passe nécessairement par un changement des normes sociales et culturelles. Une telle approche vise à surmonter les obstacles économiques et sociaux au développement des jeunes, et à transformer les normes culturelles et les valeurs qui poussent à la violence en général et au harcèlement en particulier. D'autres recherches sont nécessaires pour étudier la cyberintimidation, considérée comme une nouvelle forme de harcèlement, notamment en raison de l'augmentation de l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux par les jeunes.

Dans l'ensemble, les études individuelles provenant de la région arabe fournissent des résultats contradictoires sur la prévalence du harcèlement et l'influence des différences entre les sexes. Cette variabilité dans les résultats de la recherche pourrait être le fruit de différences, notamment méthodologiques, entre diverses études. Il est urgent de procéder à une synthèse de toute la littérature disponible sur ce sujet dans

la région dans le but de mieux comprendre les phénomènes de harcèlement et de cyberintimidation chez les jeunes et les enfants dans la région arabe.

Caractéristiques des enfants victimes de harcèlement

Plusieurs études conduites dans le monde arabe indiquent que la majorité des enfants et des jeunes sont victimes de harcèlement à cause de l'apparence de leurs dents ou de leur physionomie (50 %) suivie par des moqueries sur leur poids et leur apparence physique (31 %). L'étude d'Al Bitar révèle que l'apparence des dents était le critère le plus important dans le harcèlement des victimes, particulièrement si les dents sont saillantes, espacées ou manquantes⁴⁵⁰. Le deuxième critère le plus important était l'apparence corporelle et le poids, suivi de la taille et des traits du visage tels que des taches de rousseur, la forme des yeux, le menton, les oreilles et les lèvres. Al Bugami a ajouté à cette liste la couleur de peau, la peau foncée étant un motif de harcèlement tout comme les dialectes minoritaires, les problèmes d'élocution et la déficience intellectuelle présumée ou les problèmes de peau⁴⁵¹.

Dans les pays occidentaux, plusieurs des études que nous avons examinées pour l'élaboration de cet article, ont montré que les enfants surdoués tendent à être victimes de harcèlement. L'étude de Peterson et Ray menée en 2006 a montré que 67 % des 432 enfants surdoués issus de 16 établissements scolaires aux États-Unis (48 % de garçons et 52 % de filles) étaient victimes de harcèlement⁴⁵². Le taux le plus élevé de harcèlement s'enregistrait en 6^e année d'études, niveau après lequel il baissait. Pour ce groupe spécifique d'élèves, la forme la plus courante de harcèlement était le harcèlement verbal et les injures à 35 %, suivie par des moqueries sur l'apparence, le niveau d'intelligence, et enfin le harcèlement physique. En outre, l'étude de Peterson et Ray a montré que les élèves surdoués victimes de harcèlement à l'école primaire avaient tendance à devenir des harceleurs à l'issue de la 9^e année d'études. Aucune des études menées dans la région arabe ne s'est penchée spécifiquement sur les enfants surdoués, étant donné qu'il ne s'agit pas d'un terme reconnu ou utilisé ; il importe donc d'ajouter cette catégorie pour des études ultérieures. Toutefois, même s'ils ne sont pas désignés comme des élèves « surdoués », l'étude d'Al Bitar révèle que 35 % des enfants victimes de harcèlement ont déclaré que leurs notes élevées avaient constitué un motif de harcèlement⁴⁵³.

L'étude d'Abu Ghazal s'est focalisée sur le « statut social » des enfants victimes de harcèlement scolaire et a permis de constater que la plupart d'entre eux avaient la réputation d'être « le chouchou » de l'enseignant, ou avaient des liens avec un enseignant ou un membre du corps enseignant⁴⁵⁴. Être riche ou populaire peut constituer un autre facteur de harcèlement. De même, un élève n'ayant pas beaucoup d'amis peut

devenir victime de harcèlement, tout comme les élèves perçus comme étant des commères ou des rapporteurs.

Facteurs de risque de harcèlement

Facteurs individuels

Au niveau individuel, les facteurs qui influent sur la pratique potentielle du harcèlement comprennent les facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux. Ces facteurs peuvent inclure les influences de la famille de l'individu et de ses pairs, ainsi que des facteurs sociaux et culturels. L'étude d'Al Adili réalisée auprès de 180 élèves de 10^e année d'études dans quatre établissements scolaires différents a révélé que les caractéristiques du groupe d'âge lui-même jouent un rôle majeur dans les comportements liés au harcèlement⁴⁵⁵. En effet, elle a démontré qu'un esprit de compétition tend à s'installer parmi les adolescents : ils peuvent souffrir de jalousie, d'un manque de sommeil et ont besoin d'être au centre de l'attention ; certaines de ces caractéristiques se manifestent par la colère et l'entêtement. La colère est parfois ressentie comme le seul moyen d'exprimer des émotions lorsqu'on cherche à affirmer son identité, dans ce qui est considéré comme une période bouleversante de transition entre l'enfance et l'âge adulte. À cet âge, la colère surgit lorsque l'on est grondé, dénigré ou humilié et moqué par les membres de la famille ou les enseignants.

Tandis que plusieurs de ces études mettent en lumière des idées intéressantes sur certaines problématiques relatives au harcèlement dans la région arabe, les études sur les traits de personnalité des enfants impliqués dans le harcèlement en tant que harceleurs, victimes, harceleurs-victimes ou défenseurs, restent rares dans la région. De telles études sont nécessaires si l'on veut se faire une idée plus précise du problème.

Facteurs familiaux

Des études internationales ont indiqué un lien entre le harcèlement et les conflits parentaux et un faible degré d'attachement et de communication entre les enfants et les parents⁴⁵⁶. Parmi les autres facteurs qui favorisent le harcèlement, notons également les fratries nombreuses, les jeunes mères ayant un faible niveau de scolarité, les familles monoparentales et un faible statut socioéconomique. Ce constat est appuyé par une étude menée par Ghaza AlNayrab en 2008 dans un établissement scolaire pour garçons sur un échantillon de 480 élèves⁴⁵⁷. Cette étude a révélé que l'un des principaux facteurs ayant une incidence directe sur le harcèlement est le nombre d'enfants dans une famille (notamment les familles de plus de 10 enfants). D'après l'étude, cela pourrait être dû au niveau élevé de tension et de conflit dans ces foyers. Le niveau de scolarité du parent

constitue un autre facteur de risque important. Lors de ses recherches, il a constaté que le faible niveau d'éducation de la mère en particulier avait un effet négatif sur ses enfants, pouvant les conduire à harceler leurs camarades. Comparativement, il a trouvé que le niveau de scolarité du père n'avait aucune influence sur la pratique du harcèlement. La raison avancée était que la mère est considérée comme exerçant une plus grande influence sur l'éducation des enfants. Un autre facteur favorisant le harcèlement est la position de l'enfant dans la famille. La recherche d'AlNayrab a démontré que les enfants nés de la quatrième à la septième position avaient plus tendance à être des harceleurs que leurs frères et sœurs. Cela serait dû au fait que les enfants intermédiaires ne bénéficient pas de l'attention ou des soins dont bénéficie le premier ou le dernier. Le type de famille influe également sur la prédisposition au harcèlement, selon que l'enfant est issu d'une famille nucléaire ou élargie. La recherche a suggéré que les enfants issus de familles élargies ont plus de risques de devenir des harceleurs que les enfants ayant grandi dans une famille nucléaire. Cela s'explique par le nombre élevé de querelles et de conflits entre les parents, les grands-parents et les enfants, et le nombre élevé de membres de la famille vivant sous le même toit.

Le style parental constitue un autre facteur de risque pouvant favoriser le harcèlement. Selon une étude réalisée par Al Sofi et Al Malki en 2012 en Iraq, des facteurs tels que la négligence, le laxisme, l'incohérence et le fait d'être excessivement strict augmentent les taux de harcèlement chez les enfants⁴⁵⁸. Les résultats ont montré que la négligence et la violence familiale encourageaient les enfants à harceler leurs camarades dans la mesure où cette attitude parentale entraîne chez les enfants un sentiment de colère, d'agressivité ou d'indiscipline. En outre, les recherches ont révélé que le harcèlement est également associé à une éducation parentale incohérente, où la rigueur et le laxisme sont employés de façon interchangeable et où les parents sont en désaccord quant au style d'éducation.

Facteurs liés à l'environnement scolaire

Selon AlQadah et Bashir, l'environnement scolaire joue un rôle essentiel dans la prévalence du harcèlement. Les facteurs favorisant le harcèlement sont l'absence de règles et de règlements et une faible participation des enseignants ou des superviseurs à la punition des auteurs de harcèlement ou à la reconnaissance de cet acte comme étant inapproprié et indésirable⁴⁵⁹. L'étude a révélé que les établissements scolaires qui n'abordent pas les besoins psychologiques et sociaux des élèves contribuent à entretenir des taux élevés de harcèlement. Al Bugami ajoute que les enseignants qui utilisent les châtiments corporels pour discipliner les élèves augmentent le sentiment d'anxiété et de dépréciation chez les élèves, ce qui les encourage par la suite à faire éclater leur colère en harcelant d'autres élèves.

L'étude de AlQadah et Bashir révèle que l'emplacement géographique de l'établissement scolaire peut également favoriser le harcèlement : les établissements situés dans des zones plus pauvres affichaient des niveaux de harcèlement élevés par rapport à ceux situés dans les zones à revenu élevé.

Facteurs médiatiques

Au cours des dernières années, l'accès des jeunes à un large éventail de médias a augmenté de façon spectaculaire. Les nouvelles formes de médias, tels que les jeux vidéo et les smartphones, et la prolifération des médias sociaux ont multiplié les possibilités pour les jeunes d'être exposés à des comportements violents et d'être influencés dans cet espace virtuel. Elles constituent un risque additionnel de harcèlement. En dépit de son importance, il existe très peu d'études dans le monde arabe qui ont examiné ou analysé les conséquences de l'exposition à des scènes de violence dans les médias sur le taux de harcèlement. Dans son étude, Al Nayrab a établi que les médias jouent un rôle important dans la sensibilisation des enfants à la violence, en particulier à cause des scènes de violence dans des émissions et des films⁴⁶⁰.

Conséquences du harcèlement

L'étude de Fleming et Jacobson a révélé que 25 % des élèves victimes de harcèlement ont rapporté qu'ils se sentaient seuls et qu'ils avaient des pensées suicidaires⁴⁶¹. Le tabagisme s'est avéré plus élevé chez les enfants victimes de harcèlement que chez leurs camarades. Les mêmes résultats s'appliquent à la consommation d'alcool et de drogues, ainsi qu'aux relations sexuelles précoces. De même, les résultats de l'étude ACE menée auprès d'adultes en Arabie saoudite, dressant une comparaison entre les victimes de harcèlement et les autres, ont révélé une corrélation entre le fait d'avoir été harcelé et les comportements de santé à risque tels que la consommation d'alcool (17 % contre 7 %), la consommation de drogues (18,7 % contre 6,4 %) et le tabagisme (54,3 % contre 35,5 %). Les résultats ont aussi montré une corrélation entre le fait d'avoir été harcelé et les maladies physiques chroniques à long terme à l'âge adulte comme le diabète (OR-1,6) et l'hypertension artérielle (OR-1,8). Les troubles mentaux étaient également associés au harcèlement, le risque d'anxiété et de dépression à l'âge adulte ayant doublé (OR-1,9 et 1,7, respectivement).

L'étude d'Al Bitar a révélé que les résultats scolaires des enfants victimes de harcèlement chutaient de 40 %. Dans l'étude d'Ismail réalisée en 2010 à Qina, en Égypte, sur un échantillon de 48 élèves âgés de 9 à 12 ans, il a été constaté que les enfants victimes de harcèlement souffraient de niveaux élevés d'anxiété liée au harcèlement, en plus du fait qu'ils préféraient la solitude à la compagnie de leurs camarades⁴⁶². L'étude a également constaté que les enfants victimes de harcèlement éprouvaient des difficultés à construire des relations sociales

et à interagir avec leurs camarades. AlBuhairan *et al.* notent, à leur tour, que le harcèlement a un impact négatif sur les résultats scolaires et la santé mentale des enfants qui le subissent, et que l'effet était plus marqué avec le harcèlement verbal ou psychologique qu'avec la violence physique⁴⁶³.

Conclusion

Dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, le harcèlement n'a été reconnu comme un problème que récemment. Cependant, des progrès ont été enregistrés en matière de recherche et d'élaboration de politiques. Comme nous l'avons indiqué, la recherche dans les pays développés révèle peu de différence avec la région arabe en termes de facteurs de risque de harcèlement et de ses conséquences. Néanmoins, il convient de noter que la région arabe enregistre les taux de harcèlement les plus élevés. En conséquence, la recherche, l'élaboration de politiques et la législation sur le harcèlement devraient constituer une priorité politique dans tous les pays arabes. De nombreux chercheurs spécialisés dans différents domaines étudient le phénomène de harcèlement et le comparent aux études internationales disponibles, afin d'élaborer des politiques nationales fondées sur les résultats locaux. Tous les pays arabes ont signé et ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant et devraient donc être en mesure d'adopter des lois et de mettre en œuvre efficacement des politiques locales. Enfin, mettre l'accent sur la prévention devrait être une priorité, notamment à travers la sensibilisation au harcèlement, l'implication des parents, et le renforcement des capacités des enseignants en matière de lutte contre le harcèlement.

Notes de fin

- 436 Farrington, DP (2001). Predicting adult official and self-reported violence. Dans Pinard GF, Pagantu L, dir. *Clinical assessment of dangerousness: empirical contributions*. New York, NY, États-Unis, Cambridge University Press, p. 68 à 88 ; Loeber R, Wung P, Keenan K, et al (1993). Developmental pathway in disruptive child behavior. *Development and psychopathology* 5(1-2), p. 103 à 133. Peterson JS, Ray KE (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted child quarterly* 50(2), p. 148 à 168.
- 437 Farrington, DP (2001). *Op. cit.*
- 438 Fleming, L et Jacobsen, K (2009). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health promotion international* 25(1), p. 73 à 84.
- 439 Ghazal, A (2010). Causes of Bullying from the perspective of bullied children. *Al Sharjah University for Human and Social Sciences* 7(2), p. 306 à 275.
- 440 Al-Bitar, Z, Al- Omari, I, Sonbol, H, et al (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial features. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics* 144(6), p. 872 à 878.
- 441 Al-Bugami, F (2009) *The Phenomenon of Bulling between students in high school in Riyadh*. (mémoire de Master, Université du Roi-Saoud, Riyad, Arabie saoudite). Mémoire de Master non publié.
- 442 AlBuhairan, F, AlDubayee, M, Tamimi, H, et al (2015). Time for adolescent health surveillance system in Saudi Arabia: Findings from "Jeeluna". *Journal of Adolescent Health* (57), p. 263 à 269.
- 443 IPSCAN, The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, *Child Abuse Screening tool for children, the home version, (ICAST-CH)*, enquête conduit en Arabie saoudite, 2013. ; Eissa, M, AlBuhairan, FS, Qayad, M et al (2013). Determining Incidence of Child Maltreatment in Saudi Arabia Using ICAST-CH Tool: A Pilot Study. *Child abuse and neglect journal* (42), p. 147 à 182.
- 444 Almuneef, MA, Hollinshead, D, Saleheen, H, et al (2016). Adverse Childhood Experiences and association with health, mental health, and risky behavior in the Kingdom of Saudi Arabia. *Child abuse and neglect journal*. Under peer review.; Extrait du Rapport de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) *Rapport mondial sur la violence et la santé (2002)*, http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/full_fr.pdf
- 445 Al-Gahtani, N (2008). *Bullying among middle school pupil in Riyadh city: A survey and recommendation for intervention programs against bullying in school environment*. (Mémoire de Master, Université du Roi-Saoud, Riyad, Arabie saoudite). Mémoire de Master non publié.
- 446 Al Bitar, Z, Al- Omari, I, Sonbol, H, et al (2013), *Op. cit.*
- 447 AlQadah, M, Bashir, A (2013). Predictive ability of the educational environment in the emergence of bullying in primary school students in private schools in Amman. *Université An-Najah pour le Research Journal Human studies* (4), p. 27.
- 448 Al Bitar, Z, Al- Omari, I, Sonbo, I H, et al (2013). *Op. cit.*
- 449 Al-Bugami, F (2009). *Op. cit.*
- 450 Al Bitar, Z, Al- Omari, I, Sonbol, H, et al (2013). *Op. cit.*
- 451 Al-Bugami, F (2009). *Op. cit.*
- 452 Peterson, JS, Ray, KE (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted child quarterly* 50(2), p. 148 à 168.
- 453 Al Bitar, Z, Al- Omari, I, Sonbol, H, et al (2013). *Op. cit.*
- 454 Ghazal, A (2010). *Op. cit.*
- 455 Al Adili, R. *Abnormal sibling competition and relationship with anger, bullying, in middle school pupils in Iraq*. Université de Bagdad, Mémoire de Master non publié.
- 456 Eron, LD, Huesmann, LR, Zelli, A (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In: Pepler DJ, Rubin KJ, (dir.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum, p. 169 à 188.
- 457 AlNayrab, A (2008). *Psychological and social factors contributing to violence in schools in middle school as reported by teachers and students in Ghaza*. Université islamique de Gaza. Mémoire de Master non publié.
- 458 Alsufi, O, AlMalki, F (2012). Bullying amongst children and its relationships to Parental treatment. *Psychology and Education Journal* 35, p. 146 à 188.
- 459 AlQadah, M, Bashir, A (2013). *Op. cit.*
- 460 AlNayrab, A (2008). *Op. cit.*
- 461 Fleming, L et Jacobsen, K (2009). *Op. cit.*
- 462 Ismail, H (2010). Psychological changes bullying victims go through in elementary school. *Qina, South Valley University, Egypt* 16(2).
- 463 AlBuhairan, F, AlDubayee, M, Tamimi, H, et al (2015). *Op. cit.*



Trois jeunes filles ayant participé à un atelier de photographie (Pays-Bas).

© UNICEF/UNI201382/Mona

18. La campagne de lutte contre le harcèlement et les lignes d'assistance téléphonique aux enfants en Lituanie

M. Robertas Povilaitis et Child Helpline International

Introduction

À partir d'études de cas, le présent article met en évidence l'efficacité des interventions contre le harcèlement et la cyberintimidation. Il se compose de deux parties. La première, rédigée par M. Robertas Povilaitis, présente en détail les activités menées depuis 1997 par l'organisation non gouvernementale (ONG) lituanienne Child Line dans le cadre de la lutte contre le harcèlement à l'encontre des enfants et en fournit une analyse. La deuxième partie, rédigée par Child Helpline International, traite des services fournis par les lignes d'assistance téléphonique aux enfants dans de nombreux pays à travers le monde et de leur importance, et présente les efforts de Child Helpline International pour coordonner et partager les précieuses données recueillies auprès de ces structures.

L'ONG lituanienne Child Line

M. Robertas Povilaitis

Créée en 1997, l'ONG lituanienne Child Line fournit une aide anonyme et gratuite aux enfants et aux adolescents. Child Line vise à aider les enfants et les adolescents par téléphone et en ligne ; elle leur fournit une plateforme où ils se sentent acceptés, et les aide à chercher les réponses aux questions qui les préoccupent. L'ONG encourage également les enfants et les adolescents à s'entraider et à sensibiliser les adultes à leurs problèmes et à la manière dont ils pourraient se rendre utiles. Le harcèlement figure parmi les thèmes abordés de façon récurrente lors des conversations.

Child Line est membre de la Lithuanian Association for Emotional Support Services (association lituanienne pour les services d'accompagnement psychologique) et du réseau Child Helpline International⁴⁶⁴. Elle a cofondé l'European Anti-bullying Network (réseau européen contre le harcèlement)⁴⁶⁵, qui regroupe 20 organisations de 15 pays européens. L'ONG appartient également au consortium Safer Internet en Lituanie⁴⁶⁶ et collabore avec le réseau INSAFE⁴⁶⁷.

Prévalence du harcèlement en Lituanie

D'après l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, la Lituanie présente les taux de harcèlement les plus élevés de tous les pays participants.

L'enquête⁴⁶⁸ révèle que 31,6 % des garçons et 26,3 % des filles ont été victimes de harcèlement, tandis que 16 % des filles et 30 % des garçons ont commis des actes de harcèlement (voir les Tableaux 1 et 2).

Campagne « WITHOUT BULLYING » de Child Line

Pour tenter de remédier à certains problèmes auxquels la Lituanie fait face, Child Line a lancé une campagne contre le harcèlement en 2004. La campagne vise à créer un environnement plus sécuritaire dans les établissements scolaires et les maternelles ; elle vise également à garantir la participation active de tous les membres de la société qui sont concernés par le harcèlement. La campagne a mis l'accent sur l'éveil de la conscience sociale autour du harcèlement et a également contribué à l'introduction de méthodes de prévention. Les activités menées dans le cadre de la campagne se déroulent à différents niveaux (sociétal, scolaire, individuel), afin de toucher efficacement l'opinion publique et d'encourager les changements dans la société.

En 2004, Child Line a fait paraître une lettre ouverte, signée par des ONG et d'autres organisations qui s'intéressent aux questions relatives aux enfants. L'envoi de cette lettre au Président et au Gouvernement de la Lituanie a permis d'attirer l'attention sur le problème du harcèlement chez les enfants. Cette action et d'autres activités initiées par Child Line ont attiré l'attention des médias sur le problème du harcèlement, mais aussi celle des décideurs et de la société en général.

L'année 2007 a enfin marqué un tournant décisif dans la prévention du harcèlement en Lituanie. En janvier 2007, le harcèlement a fait l'objet d'une réunion internationale spéciale tenue au Parlement lituanien, puis d'une réunion du Bureau du Président en avril de la même année. En mai 2007, le Premier ministre de la Lituanie a constitué un groupe de travail chargé de préparer un plan d'action pour la prévention de la violence scolaire. Une prise de conscience accrue du harcèlement a pu être observée au moment de la tenue de la conférence internationale sur les approches modernes en matière de prévention de la violence et du harcèlement scolaires, organisée en 2007 à Vilnius⁴⁷¹.

Le groupe de travail du Premier ministre a élaboré le programme national pour la prévention de la violence à l'encontre

Tableau 1 (ci-dessus) :

Taux des enfants victimes de harcèlement, selon l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, 2013-2014⁴⁶⁹

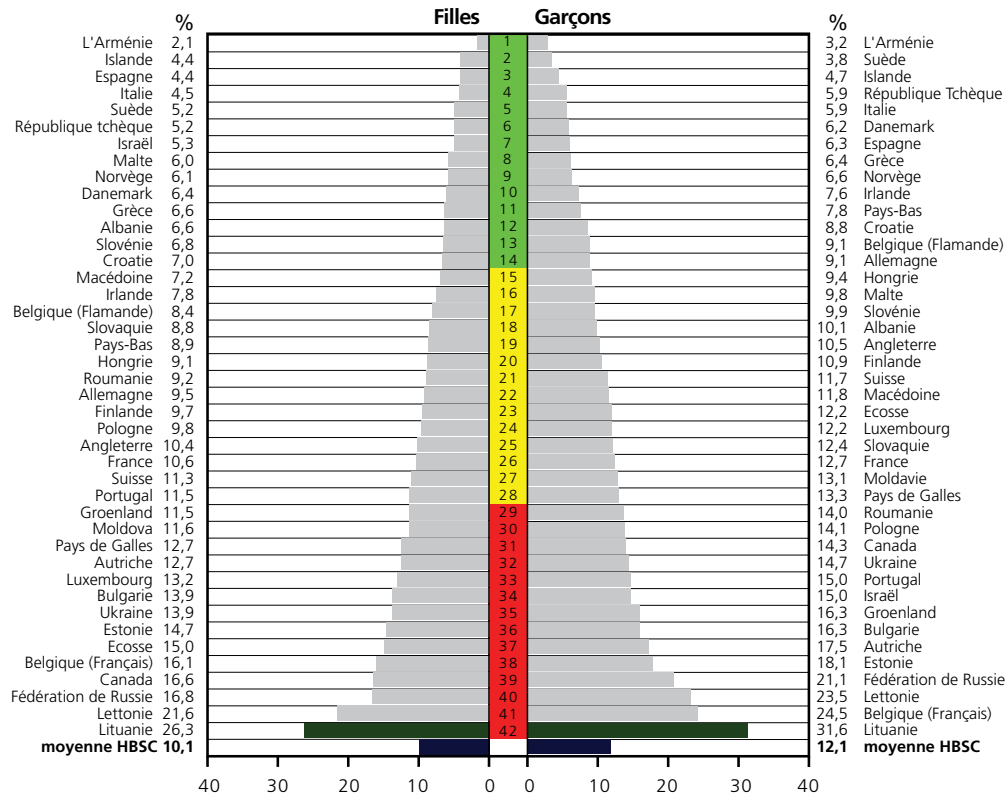
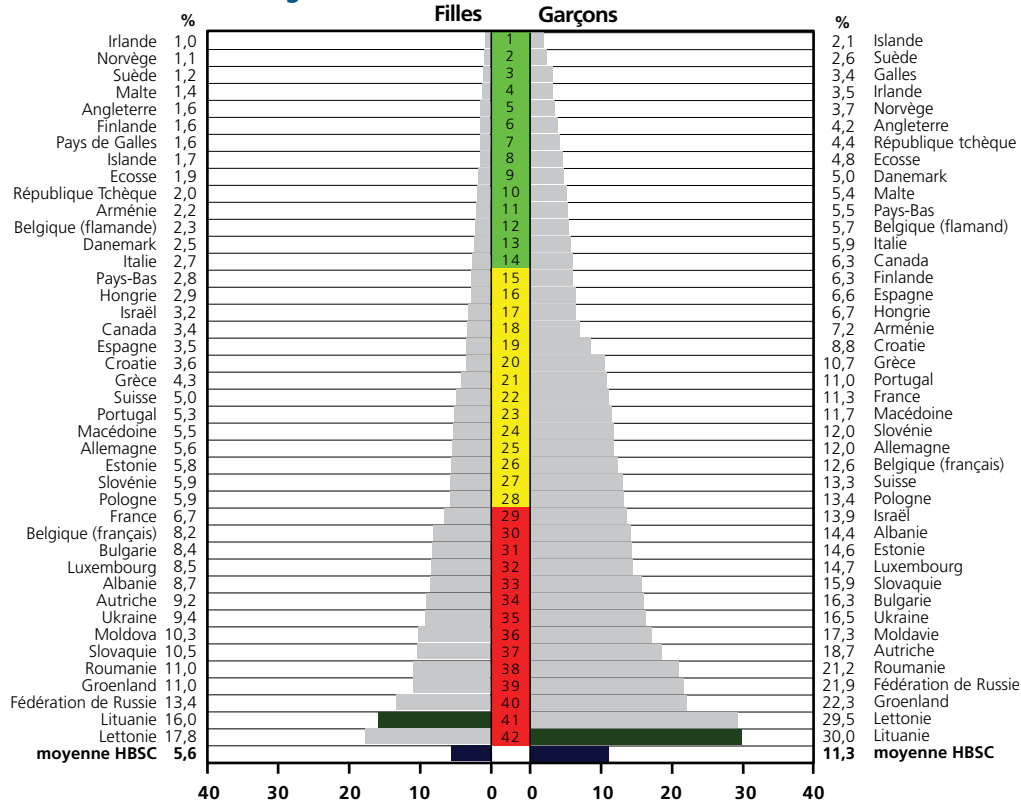


Tableau 2 (ci-dessus) :

Taux des enfants qui harcèlent leurs camarades, selon l'enquête sur les comportements en matière de santé des enfants en âge scolaire, 2013-2014⁴⁷⁰



des enfants et l'aide aux enfants pour la période 2008-2010. Il s'agissait d'un vaste plan comprenant diverses mesures de lutte contre le harcèlement, y compris une proposition visant à mettre en œuvre des programmes de prévention du harcèlement dans les établissements scolaires.

En mars 2010, la Présidente lituanienne, Dalia Grybauskaitė, a lancé le Mémoire sur l'enfance sans harcèlement⁴⁷², signé par les membres du Gouvernement, les dirigeants de diverses institutions publiques et des représentants d'ONG. La signature du Mémoire coïncide avec le premier jour de la campagne « Without Bullying » (Sans harcèlement), lancée à l'initiative de Child Line.

Plus récemment, d'autres mesures de lutte contre le harcèlement ont vu le jour. En 2016, la Présidente lituanienne a lancé la campagne « For a Safe Lithuania » (Pour une Lituanie sûre)⁴⁷³. Cette campagne vise à mettre fin au harcèlement et à la violence, à réduire l'abus de drogues et d'autres dépendances, et à s'attaquer à des problèmes tels que l'exclusion sociale. Child Line a également contribué à cette campagne en fournissant des recommandations pour travailler avec les enfants impliqués dans des actes de harcèlement⁴⁷⁴.

En mars 2016, le Parlement lituanien a également pris des mesures contre le harcèlement et a adopté une résolution garantissant les droits des élèves à un environnement sûr dans tous les établissements d'enseignement⁴⁷⁵. Cette résolution exige que tous les établissements scolaires de Lituanie mettent en œuvre des programmes de prévention de la violence et du harcèlement.

L'engagement de Child Line inclut aussi la fourniture de conseils au Bureau de la Présidente sur le projet de loi présenté au Parlement. L'ONG a pris part au processus de consultation pour la réforme de la Loi sur l'éducation, initiée par la Présidente. Enregistrée en mai 2016⁴⁷⁶, cette réforme prévoit la mise en place d'un système unifié de lutte contre le harcèlement dans tous les établissements scolaires de Lituanie, aussi bien pour l'enseignement général que pour l'enseignement professionnel.

Éveil de la conscience sociale sur le harcèlement

Internet est l'un des moyens les plus efficaces de publier les informations les plus récentes sur le harcèlement et de partager les données recueillies par la recherche. Afin de tirer le meilleur parti des possibilités offertes par cet outil, Child Line a créé un site internet pour sa campagne « Without Bullying⁴⁷⁷ ». Les informations publiées sur le site s'adressent à différents groupes : les enfants, les parents et assimilés, les éducateurs et le personnel scolaire, ainsi que toutes les autres personnes qui cherchent à obtenir davantage d'informations sur le phénomène du harcèlement. Le public a accès à toutes

les informations disponibles sur le site internet ; il peut également les télécharger et les partager. Sur ce site, Child Line a également mis à contribution des célébrités qui partagent leurs propres expériences du harcèlement, et qui encouragent les enfants confrontés au même problème à solliciter de l'aide⁴⁷⁸. La création d'un profil Facebook « Without Bullying⁴⁷⁹ » permet également de promouvoir les activités de lutte contre le harcèlement sur les réseaux sociaux. Cet outil constitue une plateforme utile pour diffuser à grande échelle des informations sur le harcèlement et les moyens de l'aborder.

Il existe une autre campagne lancée sur Internet par Child Line, baptisée « Museum of Bullying » (Musée du harcèlement)⁴⁸⁰. Ce Musée du harcèlement virtuel consiste en un site Internet, sur lequel les visiteurs peuvent découvrir des objets en lien avec le harcèlement vécu au quotidien par les enfants et adolescents lituaniens. Les visiteurs y trouvent ainsi des photographies représentant, entre autres, une poupée cassée, un cartable plein de déchets, une peinture déchirée et un téléphone portable contenant des messages offensants, ainsi qu'une vidéo montrant des scènes de harcèlement présentées sur un écran d'ordinateur. Toutes ces présentations font preuve d'un réalisme saisissant. Le site propose ensuite aux visiteurs de suggérer des moyens d'empêcher ces types de harcèlement. Il présente également des recommandations visant à aider un enfant victime de harcèlement, ou à lutter contre le harcèlement.

Child Line participe aussi à l'évaluation et à la surveillance des comportements de la société envers le harcèlement. Un sondage d'opinion publique mené en 2016 a révélé que 76 % des répondants estimaient que le harcèlement scolaire constituait un problème majeur. Depuis le début de la campagne contre le harcèlement, Child Line a fait savoir que le harcèlement ne constitue en rien une étape normale du développement d'un enfant et devrait faire l'objet d'une lutte acharnée ; ce message semble être désormais plus largement compris par la société.

Dans le cadre de ses activités permanentes, Child Line a organisé plusieurs conférences internationales et nationales qui ont rassemblé des décideurs, des chercheurs, des professionnels, des élèves, des représentants d'établissements scolaires, des ONG et des institutions étatiques afin de partager des expériences sur les actions préventives contre le harcèlement.

Child Line fournit également de manière continue des informations sur la campagne aux médias à travers des communiqués de presse sur les activités de prévention du harcèlement, les dernières informations recueillies concernant les études nationales et internationales, et sur l'élaboration des politiques. Les médias font appel à l'expertise des spécialistes associés à Child Line pour des entretiens et des reportages sur le harcèlement.

La carte de la Lituanie indiquant les établissements scolaires participant à la campagne « Action Week Without Bullying 2016 »



Campagne « Action Week Without Bullying »

Depuis 2010, Child Line organise la campagne « Action Week Without Bullying⁴⁸¹ » (Semaine d'action sans harcèlement) afin de susciter un changement de comportement de la société à l'égard du harcèlement. Plus d'un millier d'institutions qui s'intéressent à l'enseignement (écoles, maternelles, ONG) participent chaque année à cette semaine contre le harcèlement en organisant diverses activités pour leurs communautés.

Soutien aux établissements scolaires

Child Line a produit un certain nombre d'ouvrages et autres documents d'information sur la prévention du harcèlement et de la cyberintimidation. Les publications s'adressent au personnel des établissements scolaires, aux parents et aux enfants. Par ailleurs, ces publications incluent un questionnaire visant à évaluer le taux de harcèlement scolaire. L'ONG a également produit plusieurs courts métrages consultables sur Internet et utilisables comme outils pédagogiques. Il s'agit notamment d'un court-métrage sur la cyberintimidation et d'une vidéo éducative intitulée « Be safe on the internet⁴⁸² ».

Soutien aux parents et assimilés

Child Line a formulé diverses recommandations aux parents et assimilés, disponibles sous forme d'ouvrages⁴⁸³, de brochures et d'informations sur le site internet. Les parents jouent un rôle important dans la prévention du harcèlement

et ils sont à même d'intervenir dans les situations de harcèlement. Il est donc impératif qu'ils participent au processus et qu'ils aient accès à des conseils et à des informations.

Plusieurs messages de campagne sur le harcèlement élaborés par Child Line transmettent également ces informations. Le message « Attention au smartphone dans les mains de votre enfant⁴⁸⁴ » appelle les parents à se montrer plus attentifs au comportement de leurs enfants en ligne lorsque ceux-ci utilisent des smartphones. La télévision nationale lituanienne a largement diffusé ce message.

Soutien aux enfants

Dans le cadre de sa campagne, Child Line offre un soutien individuel aux enfants et aux adolescents par téléphone et en ligne. L'ONG fournit de l'aide aux enfants à travers la ligne d'assistance européenne 116 111 et coopère avec les professionnels du service lituanien en charge de la protection des droits de l'enfant et de l'adoption, qui donne accès à un soutien psychologique et social et à des services de conseils juridiques. Child Line a répondu à près de 140 000 appels d'enfants en 2015. Près de 200 conseillers répondent aux besoins en matière de soutien psychologique des enfants. Le plus souvent, les enfants soulèvent des problèmes et des inquiétudes liés à leurs relations avec leurs parents et leurs pairs et aux expériences de harcèlement et de violence. Le harcèlement constitue le problème le plus fréquemment mentionné dans les conversations des enfants et des adolescents avec les conseillers de Child Line.

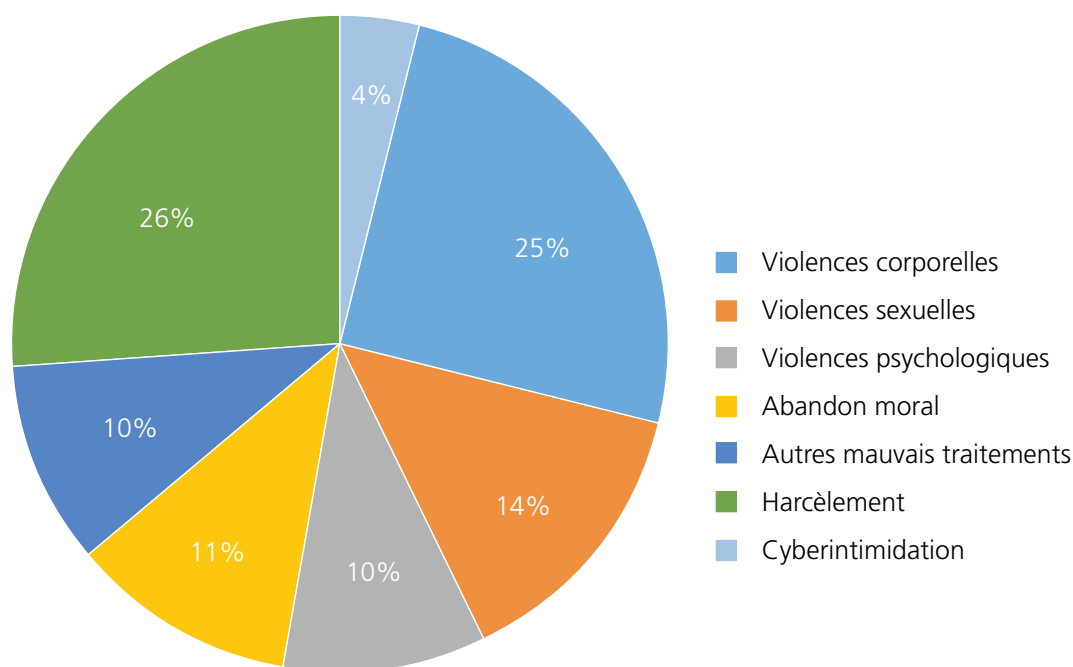
Child Helpline International – activités et données

Child Helpline International

Child Helpline International est le réseau mondial des lignes d'assistance téléphonique aux enfants, qui œuvre pour la protection des droits de l'enfant dans 142 pays. Il compte 183 membres à travers le monde. Ces lignes d'assistance téléphonique sont sûres, confidentielles et accessibles aux enfants. Les conseillers constituent souvent le premier point de contact avec les services de protection de l'enfance, et les enfants peuvent directement les approcher de leur propre initiative.

Child Helpline International recueille chaque année des données à partir des contacts établis avec les enfants par son réseau de lignes d'assistance téléphonique aux enfants. Le réseau utilise ces données pour plaider en faveur d'une amélioration des services de protection de l'enfance et pour mettre en évidence les lacunes qui existent dans ces services. En 2014, dans le cadre d'un rapport sur la violence à l'encontre des enfants, Child Helpline International a recueilli des données sur le harcèlement et la cyberintimidation au moyen de 96 lignes d'assistance téléphonique aux enfants. Ces

Figure 1 :
Types de violence à l'encontre des enfants (données fournies par Child Helpline International, 2014, N = 732 768)



données illustrent l'incidence de la violence, renseignent sur les expériences vécues par les enfants eux-mêmes, et fournissent, à travers des idées et témoignages, de précieuses informations destinés aux décideurs et praticiens qui travaillent avec les enfants.

Les lignes d'assistance téléphonique aux enfants jouent un rôle important dans la protection des enfants contre les mauvais traitements et la violence. Pour de nombreux enfants, ces lignes d'assistance téléphonique constituent le premier point d'accès à une forme de protection, et elles servent de passerelles pour obtenir de l'aide et du soutien. Toutes les lignes d'assistance téléphonique aux enfants offrent une écoute active, des conseils et des services d'orientation pour les enfants victimes de mauvais traitements. Dans les pays qui présentent un indice de développement humain faible, ou moyen, qui souvent souffrent d'un manque de ressources et où, en conséquence, on déplore des systèmes de protection de l'enfance plus « poreux », un grand nombre de lignes d'assistance téléphonique aux enfants doivent également fournir des services supplémentaires, tels que des interventions directes, un logement, une éducation, et des services juridiques.

En 2014, 732 768 appels en lien avec la violence ont été dirigés vers ces lignes d'assistance téléphonique : 26 % de ces appels concernaient des actes de harcèlement, et 4 % concernaient des actes de cyberintimidation.

Appels traités par Child Helpline International liés au harcèlement et à la cyberintimidation

La violence infligée par des camarades (le harcèlement et la cyberintimidation) et la violence physique constituent les plus importantes préoccupations des enfants et des jeunes. La plupart des appels traités par les lignes d'assistance aux enfants qui sont liés à la violence concernent ces deux types de violence. Partout dans le monde, le harcèlement est un comportement courant dans les établissements scolaires et entre camarades. Il s'agit également de l'une des préoccupations majeures des enfants scolarisés. Les lignes d'assistance téléphonique reçoivent un grand nombre d'appels liés à des cas de harcèlement. Pour l'année 2014 seulement, les conseillers de centres d'appel pour assistance aux enfants à travers le monde ont reçu 190 521 appels en lien avec le harcèlement. La plupart de ces appels concernaient un harcèlement psychologique, ou un harcèlement physique (voir Figure 3).

On remarque que les filles sont plus nombreuses que les garçons à appeler les lignes d'assistance téléphonique pour dénoncer une situation de harcèlement (voir Figure 4). D'après l'expérience des conseillers des centres d'assistance téléphonique aux enfants, le type de harcèlement pour lequel les filles et les garçons appellent diffèrent également. Les filles semblent davantage victimes d'histoires embarrassantes propagées par leurs camarades – souvent amplifiées par l'utilisation des médias sociaux – alors que les garçons signalent plus souvent un harcèlement physique et des rackets.

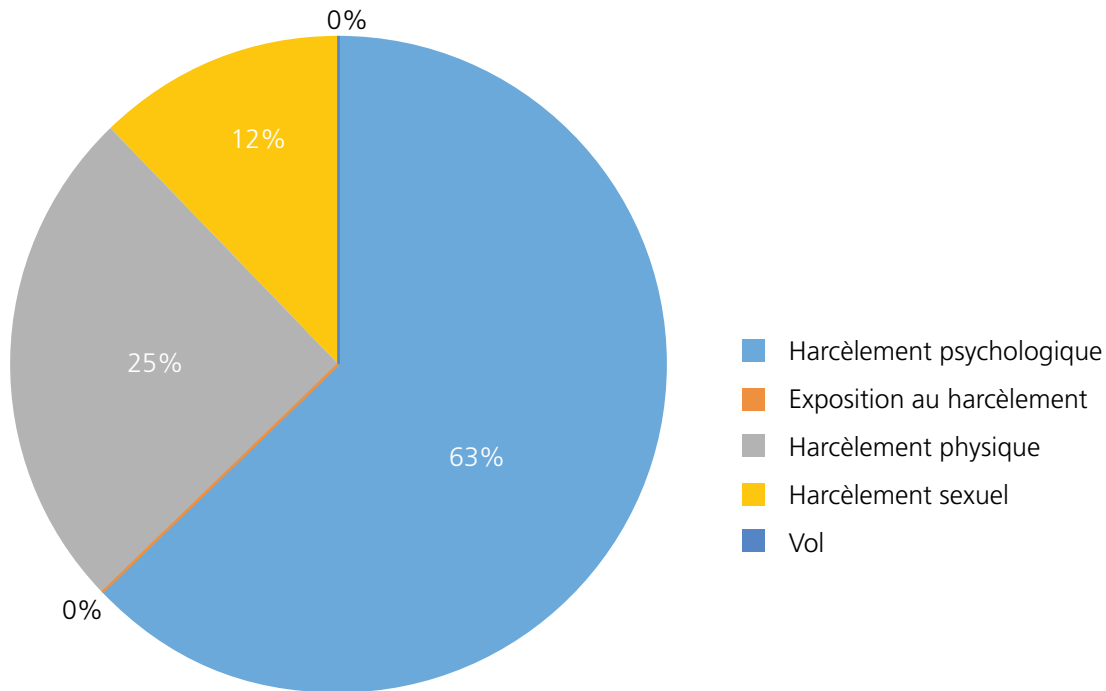
Figure 2 :

Enfants touchés par le harcèlement (données fournies par Child Helpline International, 2014 N = 190 521)



Figure 3 :

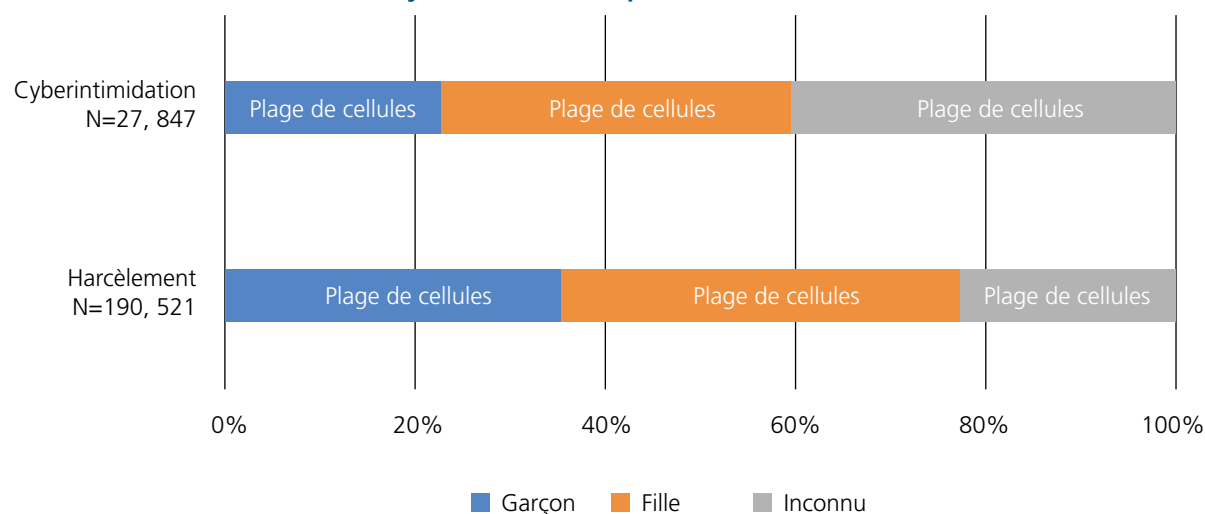
Répartition des appels par type de harcèlement (N = 29 084 à l'exclusion de « non spécifié et autre »)



À l'échelle mondiale, les données recueillies en 2014 par Child Helpline International font état de 27 847 cas de cyberintimidation. La cyberintimidation constitue une forme de violence qui se produit sur Internet et les médias sociaux. Ce phénomène peut survenir de façon isolée, mais il survient

également comme un prolongement du harcèlement traditionnel. La cyberintimidation peut faire encore plus de tort aux jeunes, en raison de son caractère quasi indélébile : il est difficile de supprimer du contenu sur Internet, car d'autres personnes peuvent conserver et utiliser les insultes, les com-

Figure 4 :
Victimes de harcèlement et de cyberintimidation par sexe



mentaires ou les images pour infliger de nouvelles souffrances à chaque publication, lecture ou vue. En outre, le public sur les médias sociaux est plus large, et de nombreuses plateformes de médias sociaux permettent de mener des attaques coordonnées contre la victime. Enfin, les messages atteignent un public à une vitesse quasi instantanée et la propagation des informations est incontrôlable.

Child Helpline International continuera de recueillir des données sur le harcèlement et la cyberintimidation et de les partager pour encourager la sensibilisation et améliorer les mesures de protection.

Quelques études de cas individuels

Les exemples d'études de cas individuels ci-dessous, fournis par Child Helpline International, servent à illustrer l'éventail des difficultés et les niveaux de détresse causés par le harcèlement. Ils montrent également l'efficacité de l'assistance téléphonique aux enfants. Les noms ont été modifiés afin de protéger l'identité des enfants.

Sollicitation d'enfants à des fins sexuelles en ligne au Brésil. Un agresseur sexuel a gagné la confiance de Laura alors qu'elle surfait sur Internet. Âgée de 15 ans, elle a fini par se filmer dans une vidéo à caractère sexuel explicite. Lorsque cette vidéo s'est propagée, Laura et son père ont contacté l'assistance téléphonique aux enfants pour qu'elle soit retirée des sites internet nationaux et internationaux. Ce faisant, les conseillers ont également apporté un soutien psychologique pour aider Laura à faire face aux conséquences de ce type d'abus. Quelques jours après avoir contacté l'assistance téléphonique pour la première fois, le père de Laura a envoyé un courrier électronique disant : « Nous nous sentons beaucoup mieux désormais. L'établissement scolaire et le procureur

nous ont apporté tout le soutien nécessaire pour résoudre ce problème. Merci infiniment. »

Harcèlement en Roumanie. Alicia, 15 ans, était la cible de harcèlement parce qu'elle avait été adoptée à l'âge de quatre ans. Lors de sa quatrième tentative de suicide, elle a appelé l'assistance téléphonique aux enfants et a dit « S'il vous plaît, s'il vous plaît, aidez-moi. Je vais le faire à nouveau. » Le conseiller lui a apporté un soutien psychologique et l'a aidée à déterminer qui pourrait lui venir en aide. Ils ont identifié les deux parents d'Alicia et son conseiller scolaire. Avant la fin de la conversation, le conseiller l'a également aidée à élaborer un plan à suivre pour réduire les effets du harcèlement sur sa vie.

Harcèlement et racket au Kazakhstan. Plusieurs élèves dans des classes supérieures de l'établissement d'un adolescent de 17 ans, lui demandaient constamment de l'argent, et de façon agressive. S'il ne s'exécutait pas, il faisait l'objet de graves violences physiques et verbales, et à chaque fois le montant demandé était multiplié par deux. Il va sans dire que le garçon était terrifié et hésitait à donner des informations sur ses agresseurs ou des détails sur ce qu'il se passait à l'école. Pour compliquer les choses, les enseignants n'étaient pas disposés à parler de ce type de harcèlement. Ce type de harcèlement assimilé à du racket est répandu et généralement continu, aux dépens de la victime. Après plusieurs séances de conseils par le biais de l'assistance téléphonique aux enfants, le garçon a commencé à se sentir plus en confiance et a communiqué les renseignements demandés. Les délinquants ont été placés en garde à vue et le garçon de 17 ans a rappelé l'assistance téléphonique pour remercier les conseillers.

Harcèlement et cyberintimidation en Belgique. Une fille était harcelée par l'une de ses camarades à l'école. L'autre fille et ses amies harcelaient physiquement l'appelante et lui

envoyaient des messages haineux par textos et par Facebook. L'appelante avait essayé d'ignorer la fille, de la raisonner et de la bloquer sur Facebook, en vain. Elle se sentait désemparée et envisageait même de changer d'établissement scolaire. Puis, elle a appelé l'assistance téléphonique. La conseillère l'a félicitée pour la démarche qu'elle avait entreprise et l'a encouragée à se confier à un adulte de son établissement (un enseignant ou un conseiller scolaire) à propos de sa situation. La victime craignait que la situation empire si les autres filles venaient à l'apprendre. La conseillère lui a suggéré d'exprimer ses craintes à un adulte de son choix et en qui elle avait confiance. Elle s'est également assurée que l'appelante avait gardé des preuves de la cyberintimidation, ce qu'elle avait fait, et l'a encouragée à présenter ces preuves à un enseignant ou à un conseiller scolaire. L'appelante a déclaré qu'elle s'est par la suite sentie plus confiante dans la gestion de la situation.

Harcèlement, cyberintimidation et sextos au Brésil. Une fille âgée de 16 ans a commencé la conversation en disant : « Je ne suis pas jolie, et on me le dit en face. Tout le monde se moque de moi et parle de la façon dont je m'habille ; que dois-je faire ? » Au cours de la conversation qui a duré près de deux heures, la jeune fille a confié que des « amis » avaient pris une photo d'elle ivre et nue à une fête, et que chacun à l'école avait ensuite reçu cette photo par texto. Après cela, ils ont commencé à la harceler en ligne, les garçons répétant à tous qu'elle était « facile ». Elle a envisagé le suicide à deux reprises et a commencé à se mutiler, « pour me punir d'être qui je suis ». En raison de ses pensées suicidaires et de son automutilation réelle, le conseiller a orienté la jeune fille vers un psychologue pour des entretiens en tête-à-tête et lui a assuré qu'elle pouvait toujours rappeler.

Violence et technologie à Maurice. Le compte Facebook d'une jeune fille a été piraté et un contenu inapproprié publié. Elle ne savait pas pourquoi son compte a été piraté, mais était très gênée par le contenu publié. Elle avait aussi peur que ses amis puissent recevoir des menaces et des courriers électroniques étranges. Elle a demandé des conseils sur la façon de gérer cette situation et a appelé l'assistance téléphonique aux enfants. Le conseiller a aidé la jeune fille et a cherché à savoir qui aurait pu commettre cet acte. Le conseiller a également discuté avec la jeune fille de la possibilité que quelqu'un puisse vouloir lui faire du chantage en la menaçant de publier des contenus encore plus préjudiciables. La jeune fille et le conseiller ont convenu qu'il ne fallait jamais céder au chantage, mais qu'il serait utile de signaler ce problème. Ensuite, le conseiller a pris tous les renseignements dont disposait la jeune fille et a obtenu son consentement pour signaler le piratage aux autorités compétentes et à Facebook. Le coordonnateur de l'assistance téléphonique aux enfants a ensuite fourni les renseignements aux autorités Facebook compétentes et en quelques minutes le compte a été fermé. Les médias ont également relayé cette affaire à Maurice, donnant ainsi du crédit au travail effectué par la ligne locale d'assistance téléphonique aux enfants.

Conclusion

Les cas présentés ici illustrent l'importance des lignes d'assistance téléphonique aux enfants dans de nombreuses régions du monde. Les études de cas individuels peuvent donner des indications précieuses sur les problèmes auxquels les enfants sont réellement confrontés dans leur vie quotidienne, et les données agrégées constituent un outil essentiel pour élaborer des politiques efficaces et des lois et des activités concrètes pour lutter contre les menaces de harcèlement et de cyberintimidation.

Notes de fin

- 464 Child Helpline International. Site Internet : <http://www.childhelplineinternational.org/about/> (en anglais)
- 465 European Anti-bullying Network (EAN). Site Internet : <http://www.antibullying.eu> (en anglais)
- 466 Centre Safer Internet lituanien. Site Internet : www.draugiskasinternetas.lt (en lituanien)
- 467 Better Internet for Kids. Site Internet : <http://www.saferinternet.org> (en anglais)
- 468 Zaborskis, A (2016). National Conference “Prognosis for bullying in Lithuania 2020-2030”, mars 2016.
- 469 Ibid.
- 470 Ibid.
- 471 Conférence “Modern Approaches in Prevention of Violence and Bullying in School’s” (Approches modernes en matière de prévention de la violence et du harcèlement scolaire). 2007, Vilnius. <http://bepatyciu.lt/kampanija-be-patyciu/renginiai/> (en lituanien)
- 472 Centre de presse du Président de la République de Lituanie (2010). *Lithuania without bullying - an obligation for everyone*, 22 mars. Site Internet : <https://www.lrp.lt/lt/lietuva-be-patyciu-ipareigojimas-kiekvienam/pranesimai-spaudai/8363> (en lituanien)
- 473 La campagne « For a Safe Lithuania » <http://uzsaugialietuva.lt/english> (en anglais)
- 474 Lignes directrices pour les enfants “Do you experience violence and bullying?” (Êtes-vous victime de violence et de harcèlement) Site Internet : <https://www.lrp.lt/data/public/uploads/2016/04/patiri-smurta-ar-patycias.pdf> (en lituanien)
- 475 Parlement de la République de Lituanie (2016). *The Resolution on pupils’ rights to a safe environment in educational institutions* (Résolutions sur le droit des élèves à jouir d’un environnement sûr dans les établissements d’enseignement). 17 mars, Nr. XII-2260, Vilnius. Site Internet : http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=1128513 (en lituanien)
- 476 Réforme de la Loi sur l’éducation, http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=1147264&p_tr2=2 (en lituanien)
- 477 Site Internet de la campagne « Without Bullying » : <http://bepatyciu.lt/> (en lituanien)
- 478 Des célébrités s’expriment à propos du harcèlement. Sites Internet (tous en lituanien) : <https://www.youtube.com/watch?v=mLk-rdE7E8A>, <https://www.youtube.com/watch?v=I5Ssa9yNTxU>, <https://www.youtube.com/watch?v=W2jLqyWLEWs>, https://www.youtube.com/watch?v=6fHly_5GOgs, <https://www.youtube.com/watch?v=5ol6z2Gb8Co>, https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=4_pd5UAsno0
- 479 Profil Facebook de la campagne « Without Bullying » <https://www.facebook.com/bepatyciu/> (en lituanien)
- 480 Campagne de sensibilisation de Child Line baptisée « Museum of Bullying ». <http://www.museumofbullying.com> (en anglais)
- 481 Site Internet de l’initiative « Action Week Without Bullying » de Child Line : <http://bepatyciu.lt/veiksmo-savaite-be-patyciu/> (en lituanien)
- 482 Vidéo éducative sur la cyberintimidation : <https://www.youtube.com/watch?v=NCuudFQxMlk> (en lituanien) ; vidéo éducative « Be safe in internet » : https://www.youtube.com/watch?v=Hf_4YNxoZmY (en lituanien)
- 483 Jasiulionė, JS, Mažionienė, M, Suchodolska, I et Povilaitis, R (2011). Comment puis-je aider mon enfant ? Réponses aux questions des parents au sujet du harcèlement chez les enfants (en lituanien).
- 484 Le message de campagne « Attention au smartphone aux mains de votre enfant » : <https://www.youtube.com/watch?v=9Cc-cXEutlfc> (en lituanien)

Notes sur les auteurs

Mme Maha Almuneef, docteur en médecine, est une pionnière dans le domaine des études sur la maltraitance des enfants en Arabie saoudite. En tant que pédiatre, elle est passionnée par la défense des droits et du bien-être de l'enfant. Elle a fondé le Programme national pour la sécurité de la famille dans le but de lutter contre la violence par la sensibilisation, le militantisme, la formation de professionnels dans ce domaine et la recherche.

Mme Katharina Anton-Erxleben, titulaire d'un doctorat, est chargée du suivi et de l'évaluation au bureau traitant de l'éducation, la jeunesse et le développement de l'enfance à l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) en Ouganda. Titulaire d'un diplôme en psychologie et en neurosciences, elle justifie de plus de dix ans d'expérience dans la recherche. Avant de rejoindre l'agence USAID/Uganda, elle a contribué aux efforts du Bureau pour l'Afrique de l'agence USAID pour produire des données et mesurer plus précisément la violence sexiste en milieu scolaire.

M. Patrick Burton, titulaire d'un *Master of Science*, est le Directeur exécutif du Centre for Justice and Crime Prevention, une organisation non gouvernementale basée au Cap engagée dans le domaine de la justice sociale et de la prévention du crime, qui s'intéresse particulièrement aux enfants et aux jeunes. Au Centre for Justice and Crime Prevention, il a contribué à la première étude nationale menée sur la victimisation chez les jeunes en Afrique du Sud, une étude sur la capacité de résistance des jeunes à la violence, une étude nationale de référence sur les violences scolaires, et une étude pilote sur la cyberviolence. Plus récemment, il a aussi entrepris des projets visant à déterminer les causes et la nature de la violence chez les jeunes, et d'importants travaux sur l'ampleur et la nature des violences scolaires en Afrique du Sud et dans la région. Il a travaillé en Afrique du Sud, au Soudan du Sud, en Éthiopie, au Malawi, en Tanzanie, au Mozambique, en Namibie, en République démocratique du Congo, en Inde et au Bangladesh.

M. Christophe Cornu est administrateur principal des programmes à la Section de la santé et de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Il a coordonné l'initiative internationale de l'UNESCO sur les réponses du secteur de l'éducation à la violence homophobe et transphobe depuis 2011. Il a aussi travaillé et tenu un rôle de consultant dans plus de 45 pays pour de nombreuses organisations, dont des agences de

l'ONU et des organisations non gouvernementales internationales.

M. Éric Debarbieux est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux et l'Université Paris-Est Créteil. Depuis 1998, il est le Directeur de l'Observatoire européen de la violence scolaire. Entre 2003 et 2011, il était également Directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école. Entre 2012 et 2015, il était délégué ministériel à la prévention et à la lutte contre le harcèlement scolaire. Il est actuellement responsable d'un important programme de lutte contre le harcèlement scolaire mené dans 32 zones défavorisées en France.

M. Michael Dunne, titulaire d'un doctorat, est un psychologue qui enseigne et effectue des recherches dans le domaine de la santé mentale des populations, en particulier dans les communautés d'Asie de l'Est. Ses recherches se tournent principalement vers l'épidémiologie sociale, notamment vers des études sur le taux, les causes et les conséquences de la violence et sur les difficultés auxquelles les enfants font face en Chine, au Viet Nam, en Malaisie et en Indonésie. Ses collaborateurs sont : **Mme Thu Ba Pham** qui travaille au département de santé publique et de travail social de l'Université de technologie du Queensland et au Ministère de l'éducation et de la formation à Hanoï (Viet Nam) ; **Mme Ha Hai Thi Le** qui travaille également au département de santé publique et de travail social de l'Université de technologie du Queensland et auprès de la Faculté de sciences sociales de l'École de santé publique d'Hanoï (Viet Nam) ; enfin, **M. Jiandong Sun** qui travaille au département de santé publique et de travail social de l'Université de technologie du Queensland.

Mme Patricia Espinoza est chargée de recherches quantitatives pour le projet Young Lives. Ses recherches portent sur les inégalités, la pauvreté, et sur les relations entre la stratification sociale, la mobilité et l'appartenance ethnique. Elle est titulaire d'un doctorat en développement international de l'Université d'Oxford.

M. Bernard Gerbaka, docteur en médecine, est professeur en pédiatrie à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth et membre du Conseil de la Faculté de médecine. Il travaille dans les domaines de la santé infantile, de la maltraitance et de la violence à l'encontre des enfants, de la prévention des traumatismes et de la promotion de la sécurité. Il préside l'Institut

libanais pour les droits de l'enfant (Président de ChildOfLebanon.org) et était le Président de l'Union libanaise pour la protection de l'enfant et le Vice-président de l'Observatoire universitaire de l'enfance et de la jeunesse au Liban. Il est l'auteur de publications sur la santé infantile, les traumatismes des enfants, la sécurité des enfants, la maltraitance et la violence à l'encontre des enfants et la protection des enfants. Le Dr Gerbaka a cofondé la société professionnelle Arab Professional Society for the Prevention of Violence against Children (www.APSPVAC.org). Il est actuellement le Président élu de la Société internationale pour la prévention des mauvais traitements et négligences envers les enfants. Ses coauteurs sont **M. Fares BouMitri** et **Mme Carla Haber**, tous deux docteurs en médecine.

Mme Sanna Herkama, titulaire d'un doctorat, est une chercheuse en communication, qui travaille actuellement en tant que chargée de recherches principale à la Division de psychologie de l'Université de Turku en Finlande. Ses recherches portent sur le développement et la mise en œuvre des programmes d'intervention, ainsi que sur le harcèlement scolaire et les processus de communication et cognitifs connexes.

Mme Susan Limber, titulaire d'un Master en études juridiques et d'un doctorat, est professeur « Dan Olweus » à l'Institut on Family and Neighborhood Life au département Youth, Family & Community Studies de l'Université de Clemson. Titulaire d'un Master en études juridiques, elle exerce en tant que psychologue du développement. Les recherches et les publications du Dr Limber portent sur la participation des enfants, les droits de l'enfant, et les questions juridiques et psychologiques relatives au harcèlement chez les enfants et les jeunes.

Mme Anne Lindboe, docteur en médecine, occupe le poste de Médiateur des enfants en Norvège. Elle a obtenu son diplôme médical à l'Université d'Oslo en 2000. Auparavant, le Dr Lindboe travaillait en tant qu'experte médicale auprès de la police dans des cas de violence et de mauvais traitements, et également comme chercheuse à l'Institut norvégien de santé publique. Son coauteur, **M. Anders Cameron**, est expert en droits de l'enfant.

M. Yongfeng Liu est administrateur des programmes à la Section de la santé et de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Il appuie l'initiative internationale de l'UNESCO sur les réponses du secteur de l'éducation à la violence homophobe et transphobe depuis 2013. Avant de rejoindre l'UNESCO en 2003, il a élaboré et mis en place des programmes nationaux d'éducation et des projets pour la planification de la famille, la santé procréative et la prévention du VIH/sida en Chine durant vingt ans.

Mme Sonia Livingstone, Officier de l'Ordre de l'Empire britannique, enseigne au département des médias et de la com-

munication de la London School of Economics and Political Science. Elle étudie les possibilités et les risques liés aux technologies digitales et en ligne chez les enfants et les jeunes, notamment l'initiation aux médias, la médiation sociale, et les droits de l'enfant à l'ère du numérique. En tant que chercheuse à la British Psychological Society, elle dirige les projets *Global Kids Online*, *Preparing for a Digital Future* et *EU Kids Online* (en anglais). Ses coauteurs, **Mme Mariya Stoilova** et **M. Anthony Kelly**, travaillent tous deux au département des médias et de la communication de la London School of Economics and Political Science.

Mme Ersilia Menesini, titulaire d'un doctorat, est professeur de psychologie du développement à l'Université de Florence. Ses recherches portent sur la violence et les comportements agressifs dans l'enfance et l'adolescence, le harcèlement scolaire, le rejet par les pairs, les agressions dans le contexte d'une relation amoureuse, la cyberintimidation, et les comportements à risque dans les environnements virtuels. Le Dr Menesini est présidente élue du Conseil de l'Association de psychologie du développement pour la période 2017-2019.

M. George Moschos est médiateur adjoint pour les droits de l'enfant. Il a étudié le droit et la criminologie. En 2003, il est devenu le premier médiateur adjoint pour les droits de l'enfant par l'Autorité indépendante « Le médiateur grec », et a depuis été reconduit dans ses fonctions à deux reprises. Ancien président et membre du bureau du Réseau européen des médiateurs pour enfants, il a pris part à de nombreux comités nationaux et internationaux, réunions de consultation et conférences. Il s'attache à écouter attentivement les enfants et à défendre leurs droits.

Mme Annalaura Nocentini, titulaire d'un doctorat, est une chercheuse en psychologie du développement à l'Université de Florence. Ses recherches traitent des comportements agressifs dans l'enfance et chez les jeunes adultes, des agressions dans le contexte d'une relation amoureuse et des troubles du comportement.

Mme Maria José Ogando Portela est une chercheuse de l'Overseas Development Institute au National Institute of Statistics of Rwanda. De 2011 à 2015, elle a travaillé pour le projet Young Lives en tant qu'assistante de recherches et coordonnatrice d'enquêtes de la quatrième série d'enquêtes quantitatives en Éthiopie, et elle a contribué à élaborer la cinquième série. Elle poursuit sa collaboration avec Young Lives dans le cadre de recherches portant sur le bien-être psychologique et la violence qui touche les enfants.

M. Dan Olweus, titulaire d'un doctorat, est affilié au Département de psychologie de l'Université de Bergen en Norvège depuis 1970. Il a contribué à des travaux de recherches et des interventions sur le harcèlement scolaire pendant plus de 45 ans. Son programme de lutte contre le harcèlement,

l'Olweus Bullying Prevention Program, a été mis en œuvre dans un grand nombre d'écoles dans plusieurs pays, y compris la Norvège, les États-Unis d'Amérique, la Suède, l'Islande et la Lituanie. Il est généralement reconnu comme un pionnier de la recherche et de l'intervention relatives aux problèmes entre harceleur et victime et comme l'un des meilleurs experts mondiaux dans ce domaine. Il a reçu un certain nombre de récompenses et de reconnaissances pour ses recherches et ses interventions.

M. Brian O'Neill, titulaire d'un doctorat, est directeur des recherches, des services aux entreprises et d'innovation à l'Institut de technologie de Dublin. Il a plus de 25 ans d'expérience dans le domaine des règles régissant les communications avec les médias, de l'initiation aux médias et à l'information, de la sécurité en ligne et des politiques relatives à la société de l'information pour les enfants. Il définit la politique de travail du Groupe de gestion du réseau EU Kids Online. Il siège au Comité consultatif irlandais pour la sécurité en ligne.

Mme Kirrily Pells, titulaire d'un doctorat, est maître de conférences spécialisée sur l'enfance à l'Institute of Education du University College de Londres. Ses recherches portent sur l'enfance dans et les droits de l'enfant, notamment en lien avec la pauvreté, le développement et les conflits. Chargée de recherches pour Young Lives, une étude longitudinale de la pauvreté chez les enfants, elle s'intéresse aux expériences des enfants face à la violence en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam et l'amènent à collaborer avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) sur une étude multi-pays de la violence qui touche les enfants.

M. Robertas Povilaitis, titulaire d'un doctorat, dirige l'organisation non gouvernementale Child Line (www.vai-kulinija.lt, disponible en anglais) et maître de conférences à l'Université de Vilnius. Psychologue clinicien, il est le Secrétaire général de la Fédération européenne des associations de psychologues et Membre du conseil d'administration du réseau European Anti-Bullying Network (www.antibullying.eu, en anglais).

M. Dominic Richardson a rejoint le Centre de recherches Innocenti du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) en 2015. Il travaille sur les questions d'équité en matière d'éducation et sur les relations entre scolarité, résultats scolaires et bien-être de l'enfant. Il a largement travaillé avec la Division de politique sociale de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour évaluer les politiques relatives à la famille et à l'enfance et pour concevoir des cadres par l'intermédiaire desquels des indicateurs de résultats du bien-être de l'enfant peuvent être comparés. Il a contribué aux Bilans Innocenti de l'UNICEF sur le bien-être des enfants dans les pays riches, et il a élaboré un projet commun entre la Commission européenne et l'OCDE qui évalue de grandes enquêtes internationales portant sur les enfants

scolarisés dans les pays développés. Sa coauteure, **Mme Chii Fen Hiu**, travaille à l'Université d'Oxford (Royaume-Uni).

Mme Christina Salmivalli, titulaire d'un doctorat, est professeur de psychologie à l'Université de Turku. Elle a pour domaine de spécialisation les relations entre pairs dans l'enfance, notamment le harcèlement et sa prévention fondée sur des données scientifiques. Elle a dirigé l'élaboration du programme contre le harcèlement KiVa. En 2009, l'association finlandaise de psychologie l'a récompensée pour son travail d'enquête sur le harcèlement et sur le développement conceptuel dans le domaine de la prévention.

Mme Maria Luisa Sotomayor travaille pour le Centre d'innovation mondial du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), en tant que coordinatrice de l'initiative Global U-Report. Avant de rejoindre l'UNICEF, elle a travaillé pour Ciudadano Inteligente, une organisation non gouvernementale (ONG) consacrée à l'autonomisation des personnes, qui vise à leur enseigner leurs droits et leurs responsabilités en tant que citoyens, par l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication au Chili et en Amérique latine. Elle était également membre du conseil d'administration de Todo Mejora, une ONG chilienne qui travaille à la prévention du suicide lié au harcèlement homophobe chez les adolescents. Elle est titulaire d'un Master en littérature latino-américaine. L'article dont elle est l'auteure a été écrit en collaboration avec la Division pour la protection de l'enfant de l'UNICEF.

Mme Julie Hanson Swanson, titulaire d'un Master en éducation, est adjointe au Directeur de l'éducation du Bureau pour l'Afrique de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Auparavant, elle a passé huit ans au Bureau pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes de l'USAID. Elle justifie de 25 années d'expérience dans l'élaboration, la gestion et la mise en œuvre de programmes d'enseignement scolaire et non scolaire, de santé procréative des adolescents, d'éducation des filles, d'égalité des sexes et de la violence sexiste en milieu scolaire.



BUREAU DU REPRÉSENTANTE SPÉCIALE DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL CHARGÉE DE LA QUESTION
DE LA VIOLENCE À L'ENCONTRE DES ENFANTS

La Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants joue le rôle de défenseur mondial indépendant chargé de promouvoir la prévention et l'élimination de toutes les formes de violence à l'encontre des enfants, incitant à l'action et mobilisant les soutiens politiques pour obtenir des avancées partout dans le monde. Sa mission est consacrée par la Convention relative aux droits de l'enfant et d'autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, et s'inscrit dans le cadre de l'Étude des Nations Unies sur la violence contre les enfants.

www.violenceagainstchildren.un.org