

**COUR DES COMPTES**

*RAPPORT N°151*

*OCTOBRE 2019*

**ÉVALUATION**

**POLITIQUE DE LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT  
ENTRE ÉLÈVES EN MILIEU SCOLAIRE**

## LA COUR DES COMPTES

La Cour des comptes est chargée du contrôle indépendant et autonome des services et départements de l'administration cantonale, du pouvoir judiciaire, des institutions cantonales de droit public, des organismes subventionnés ainsi que des institutions communales. Elle a également pour tâche l'évaluation des politiques publiques et assure la révision des comptes de l'État.

La Cour des comptes vérifie d'office et selon son libre choix la **légalité** des activités et la **régularité** des recettes et des dépenses décrites dans les comptes, et s'assure du **bon emploi** des crédits, fonds et valeurs gérés par les entités visées par ses missions. La **Cour des comptes** peut également évaluer la **pertinence**, l'**efficacité** et l'**efficience** de l'action de l'État. Elle organise librement son travail et dispose de larges moyens d'investigation. Elle peut notamment requérir la production de documents, procéder à des auditions, à des expertises, se rendre dans les locaux des entités concernées.

Le **champ d'application** des missions de la Cour des comptes s'étend aux entités suivantes :

- L'administration cantonale comprenant les départements, la chancellerie d'État et leurs services ainsi que les organismes qui leur sont rattachés ou placés sous leur surveillance ;
- Les institutions cantonales de droit public ;
- Les entités subventionnées ;
- Les entités de droit public ou privé dans lesquelles l'État possède une participation majoritaire, à l'exception des entités cotées en bourse ;
- Le secrétariat général du Grand Conseil ;
- L'administration du pouvoir judiciaire ;
- Les autorités communales, les services et les institutions qui en dépendent, ainsi que les entités intercommunales.

Les **rapports** de la Cour des comptes sont rendus **publics** : ils consignent ses observations, les conclusions de ses investigations, les enseignements qu'il faut en tirer et les recommandations conséquentes. La Cour des comptes prévoit en outre de signaler dans ses rapports les cas de réticence et les refus de collaborer survenus au cours de ses missions.

La Cour des comptes publie également un **rapport annuel** comportant la liste des objets traités, celle de ceux qu'elle a écartés, celle des rapports rendus avec leurs conclusions et recommandations et les suites qui y ont été données. Les rapports restés sans effet ni suite sont également signalés.

**Vous pouvez participer à l'amélioration de la gestion de l'État en prenant contact avec la Cour des comptes.** Toute personne, de même que les entités comprises dans son périmètre d'action, peuvent communiquer à la Cour des comptes des faits ou des pratiques qui pourraient être utiles à l'accomplissement des tâches de cette autorité.

Prenez contact avec la Cour par téléphone, courrier postal ou électronique.

Cour des comptes – Route de Chêne 54 - 1208 Genève

tél. 022 388 77 90

<http://www.cdc-ge.ch>

[info@cdc-ge.ch](mailto:info@cdc-ge.ch)

## SYNTHÈSE

Interpellée par une communication citoyenne, et vu l'importance du harcèlement en tant que problème sociétal, la Cour des comptes a décidé de mener une mission d'évaluation sur cette thématique. Elle a axé son analyse sur le harcèlement entre élèves en milieu scolaire, qui se définit comme une forme de violence (physique, verbale ou psychologique), répétée et intentionnelle, perpétrée par un élève ou un groupe d'élèves à l'encontre d'un autre élève qui n'a pas les capacités de se défendre. Ce problème touche 5 à 10% des jeunes entre quatre et seize ans. En outre, un cas de harcèlement sur deux se poursuit sur les réseaux sociaux, ce qui amplifie le phénomène en raison des caractéristiques propres du numérique (vitesse de diffusion, audience, durabilité des éléments postés sur les réseaux sociaux, 24h/24h).

Afin de lutter contre ce problème, le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a mis sur pied un plan d'action obligatoire pour l'ensemble des établissements scolaires du canton. La Cour a analysé la pertinence et l'efficacité dudit plan ainsi que la cohérence des interventions des différents acteurs concernés par sa mise en œuvre.

Le plan d'action et de prévention contre le (cyber)harcèlement entre élèves comporte quatre mesures spécifiques :

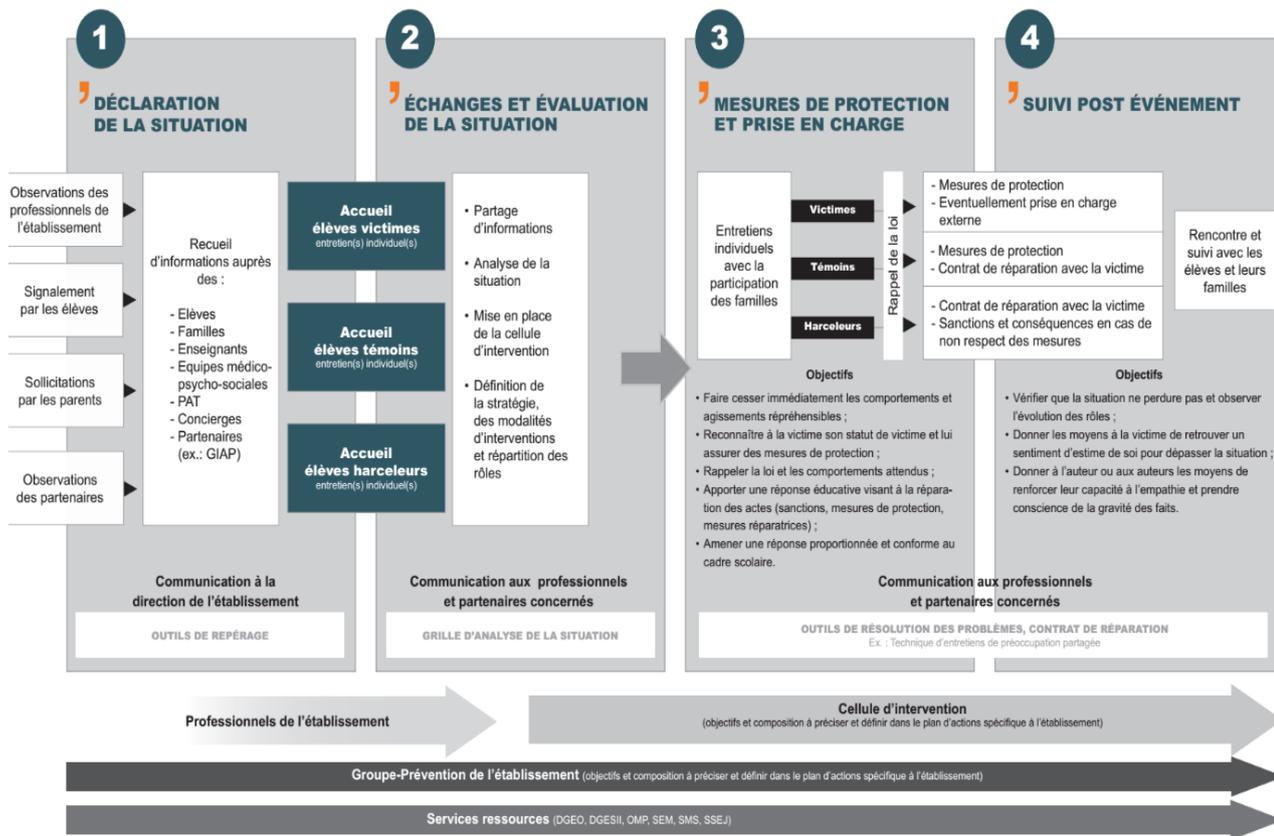
1. Mesurer le phénomène ;
2. Former les professionnels ;
3. Agir en cas de harcèlement ;
4. Informer un large public.

Il a été lancé officiellement par le DIP en 2016. Entre 2013 et 2016, une dizaine d'établissements ont participé à une phase pilote de déploiement.

La première mesure du programme d'action, « *Mesurer la prévalence du harcèlement entre élèves* », a pour objectifs d'évaluer l'importance du phénomène de harcèlement en milieu scolaire et d'en apprécier l'évolution afin de permettre au DIP de mettre en œuvre des actions ciblées. À cette fin, une première enquête a été menée en 2012 auprès d'un échantillon d'élèves de l'enseignement secondaire. Selon cette première enquête publiée en 2013, 6% des élèves sont victimes de harcèlement.

La deuxième mesure du programme d'action, « *Former les professionnels* », constitue une formation sur deux modules obligatoires pour l'ensemble des enseignants des écoles primaires et pour une délégation d'enseignants du secondaire. Elle a pour principal objectif de sensibiliser les professionnels au phénomène du harcèlement entre élèves. Cette formation, dispensée une seule fois par établissement, devrait s'achever en 2020.

La troisième mesure, « *Agir en cas de harcèlement* », constitue un travail effectué de manière individuelle par chaque école pour développer un protocole d'intervention, c'est-à-dire une marche à suivre en cas de harcèlement sur la base du protocole type développé par le DIP. Le protocole type du DIP se compose de quatre étapes distinctes schématisées de la manière suivante :



La quatrième et dernière mesure du plan d'action concerne l'information sur le (cyber)harcèlement à destination des professionnels, des élèves et des parents. L'objectif de cette mesure est de communiquer, d'informer et de sensibiliser un large public aux situations de (cyber)harcèlement à l'école et de faire connaître le plan d'action et de prévention de l'État de Genève pour orienter et donner des conseils pratiques aux personnes confrontées à ce problème. À cette fin, des fiches d'information pour les trois publics concernés ont été créées et diffusées.

L'évaluation menée par la Cour a porté sur l'ensemble des mesures prises par un panel composé de 16 établissements (12 établissements primaires et quatre cycles d'orientation) ayant tous bénéficié de la formation prévue dans le programme d'action. Quatre questions d'évaluation portant sur la prévention, le repérage, la prise en charge et la coordination entre les nombreux acteurs impliqués dans cette politique publique ont été posées. Afin de répondre auxdites questions, la Cour a :

- procédé à une revue de la littérature scientifique ainsi que de la documentation mise à sa disposition ;
- mené des entretiens semi-directifs avec l'ensemble des acteurs impliqués ;
- effectué des analyses de cas fournis par les 16 établissements du panel étudié ;
- envoyé un questionnaire à l'ensemble des professionnels dudit panel.

L'évaluation de la Cour confirme les aspects bénéfiques de la formation des professionnels, spécifiquement en matière de sensibilisation. Néanmoins, le taux d'enseignants formés est bas puisqu'il s'élève à 50% sur l'ensemble des établissements étudiés, alors que ceux-ci ont déjà bénéficié de la formation et qu'il n'est prévu de dispenser celle-ci qu'une seule fois. L'évaluation de la Cour

souligne également les efforts déployés par certains établissements pour faire face à la problématique du harcèlement. Des difficultés subsistent toutefois en matière de prévention, de repérage, de prise en charge des cas et de pilotage de la politique publique.

Ainsi, il existe de grandes disparités entre établissements, que ce soit en matière de prévention, de détection ou de prise en charge des cas de harcèlement. Cela crée une inégalité des chances pour les élèves selon l'implication de l'établissement dans cette problématique.

Les enseignants se sentent souvent démunis pour faire face à des problèmes de comportement. Il ne s'agit certes pas forcément de cas qui correspondent à la définition du harcèlement proprement dit, mais ceux-ci ont néanmoins des répercussions sur le climat scolaire que les enseignants ne savent pas toujours comment gérer. Cela peut entraver la prévention du harcèlement entre élèves en raison de l'énergie sollicitée de la part des enseignants.

Une autre difficulté tient au fait qu'une majorité d'enseignants considèrent que les actions relatives à la prévention, par exemple le renforcement des compétences psychosociales (respect, empathie, bienveillance), constituent une charge supplémentaire. Or, ces actions devraient s'inscrire de manière transversale dans le cadre de l'enseignement des disciplines, tel que le prévoit le plan d'études romand. Certains enseignants le font pourtant déjà très bien, et des exemples ont été présentés dans lesquels ces notions sont développées, par exemple lors de lectures en cours de français ou encore de jeux sur le fair-play au cours d'éducation physique.

L'évaluation met aussi en avant le manque de connaissance des enseignants au sujet des dangers des nouvelles technologies. Or, ces dernières représentent une arme en matière de harcèlement, car elles permettent une amplification rapide du phénomène.

En termes de repérage, les professionnels ont tendance à attendre et rassembler des preuves avant d'oser qualifier une situation suspecte de harcèlement, ce qui a des conséquences sur l'intensité de ces situations et donc sur les dommages subis par la victime.

La prise en charge telle que prévue dans le protocole d'intervention du DIP concerne un grand nombre d'acteurs qui doivent déployer une action coordonnée. Outre la complexité du dispositif, les travaux de la Cour font ressortir des failles dans la collaboration entre les acteurs, notamment dans la qualité des échanges d'informations.

Finalement, malgré la pluralité des acteurs étatiques impliqués dans la mise en œuvre de cette politique publique, aucun d'entre eux n'a une vue d'ensemble des actions entreprises. Il n'y a par exemple actuellement aucune autorité qui recueille les annonces de cas et centralise les protocoles d'intervention. Cette démarche permettrait pourtant d'avoir une vue d'ensemble de l'ampleur du phénomène dans les établissements genevois, de mieux suivre l'évolution du cas et d'adapter les actions de prévention des établissements.

La Cour a donc proposé des recommandations visant une meilleure efficacité du système actuel. Les axes suggérés sont les suivants :

## **Renforcer la formation des enseignants**

Le renforcement de la formation initiale ou continue des enseignants a pour objectif d'agir à la fois sur la prévention, le repérage et la prise en charge des cas de harcèlement.

### ***Sur la prévention,***

en misant sur l'intégration des dimensions du climat scolaire et des compétences psychosociales. En effet, les experts du sujet insistent sur le lien étroit entre le climat scolaire, le développement des compétences psychosociales et l'apparition de violences, notamment le harcèlement entre élèves. Or, les analyses de la Cour ont précisément mis en évidence les difficultés des enseignants à aborder ces différentes dimensions dans le cadre de leur enseignement.

### ***Sur le repérage,***

en travaillant sur les dimensions relationnelles et la collaboration entre professionnels et en développant davantage la posture de l'enseignant pour l'aider à réagir face à de potentiels cas de harcèlement.

### ***Sur la prise en charge,***

pour offrir des outils aux enseignants les aidant à faire face à des situations problématiques du quotidien qui ne sont pas forcément du harcèlement, mais qui ont un impact négatif sur le climat de classe.

## **Améliorer le monitoring**

Actuellement, il n'existe, au sein des établissements, aucun suivi formalisé des données relatives aux cas de harcèlement. Un meilleur suivi des cas qui actionnent la cellule d'intervention permettrait d'avoir un aperçu de l'ampleur du phénomène.

## **Améliorer la coordination et la communication entre les acteurs**

Les analyses de la Cour ont mis en évidence des problèmes de communication et de coordination entre acteurs. Actuellement, les éléments à communiquer à l'interne ou à l'externe ne sont pas définis. Une certaine confusion à cet égard se reflète entre professionnels de l'école (par exemple entre la direction et les enseignants), et également avec les acteurs externes (ex. les parents).

L'amélioration de la coordination et de la communication entre les acteurs permettrait d'harmoniser les pratiques entre établissements et de clairement définir les éléments à communiquer : entre professionnels de l'établissement, entre l'établissement et des organismes externes (ex. GIAP), entre l'établissement et des acteurs externes (ex. parents).

## **Améliorer le pilotage de la politique publique**

Il s'agit de définir un acteur responsable du déploiement du plan d'action. Cet acteur serait responsable de la centralisation des données émanant des différents établissements, ce qui lui permettrait d'avoir

une vue d'ensemble des actions entreprises en matière de prévention, des cas signalés comme du harcèlement et du suivi général des cas de harcèlement.

L'ensemble des recommandations a été accepté par le DIP qui s'est engagé à les réaliser d'ici le mois d'août 2022.

### **TABLEAU DE SUIVI DES RECOMMANDATIONS**

Dans le cadre de ses missions légales, la Cour des comptes doit effectuer un suivi des recommandations émises aux entités, en distinguant celles ayant été mises en œuvre et celles restées sans effets. À cette fin, elle a invité le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse à remplir le « Tableau de suivi des recommandations et actions » qui figure au chapitre 10, et qui synthétise les améliorations à apporter, le responsable de leur mise en place, ainsi que leur délai de réalisation.

Les six recommandations ont été acceptées par le DIP et le tableau de suivi des recommandations a été rempli de manière adéquate.

### **OBSERVATIONS DES ENTITÉS CONCERNÉES PAR LA POLITIQUE ÉVALUÉE**

Sauf exceptions, la Cour ne prévoit pas de réagir aux observations des entités concernées par la politique évaluée. Elle estime qu'il appartient au lecteur de juger de la pertinence des observations formulées eu égard aux constats et recommandations développés par la Cour.

**La forme masculine est utilisée dans ce rapport afin d'en faciliter la lecture.**

## TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION .....	9	
1.1.	CONTEXTE DE L'ÉVALUATION .....	9	
1.2.	OBJET DE L'ÉVALUATION .....	9	
2.	CONTEXTE LÉGAL, ACTEURS PRINCIPAUX ET INSTRUMENTS.....	13	
2.1.	BASES LÉGALES.....	13	
2.2.	ACTEURS PRINCIPAUX.....	14	
2.3.	LES INSTRUMENTS .....	22	
2.4.	LE COÛT DE LA POLITIQUE PUBLIQUE.....	28	
3.	PÉRIMÈTRE, QUESTIONS D'ÉVALUATION ET MÉTHODOLOGIE .....	29	
3.1.	PÉRIMÈTRE DE L'ÉVALUATION .....	29	
3.2.	QUESTIONS D'ÉVALUATION .....	29	
3.3.	MÉTHODOLOGIE .....	30	
3.4.	LIMITES ET PRINCIPALES DIFFICULTÉS DE L'ÉVALUATION .....	33	
3.5.	STRUCTURE DU RAPPORT.....	34	
4.	QUESTION 1 : LA PRÉVENTION.....	35	
4.1.	CLIMAT SCOLAIRE.....	35	
4.2.	LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DE BASE .....	40	
4.3.	LA PRÉVENTION DES RISQUES SPÉCIFIQUES AU CYBERHARCÈLEMENT .....	43	
4.4.	LA FORMATION DE BASE DES ENSEIGNANTS ET LA PRÉVENTION DU HARCÈLEMENT	45	
4.5.	CONSTATS.....	48	
5.	QUESTION 2 : LA DÉTECTION.....	50	
5.1.	LA FORMATION DU PLAN D'ACTION .....	50	
5.2.	COMMENT SONT REPÉRÉS LES CAS DE HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES.....	51	
5.3.	COMBIEN DE CAS SONT REPÉRÉS PAR ANNÉE SCOLAIRE ?.....	52	
5.4.	QUELS SONT LES PRINCIPAUX FREINS AU REPÉRAGE ?.....	53	
5.5.	CONSTATS.....	61	
6.	QUESTION 3 : LA PRISE EN CHARGE.....	62	
6.1.	QUE PRÉVOIT LE PLAN D'ACTION POUR LA PRISE EN CHARGE DE CAS DE HARCÈLEMENT ?	62	
6.2.	QUEL EST LE SUCCÈS DE LA PRISE EN CHARGE DE CAS DE HARCÈLEMENT ?... 65		
6.3.	CONSTATS.....	68	
7.	QUESTION 4 : LA COORDINATION ENTRE ACTEURS.....	70	
7.1.	QUELLE EST LA RÉPARTITION DES RÔLES DE CHACUN DE CES ACTEURS ?.....	70	
7.2.	CONSTATS.....	76	
8.	RECOMMANDATIONS .....	77	
9.	CONCLUSION.....	82	
10.	TABLEAU DE SUIVI DES RECOMMANDATIONS ET ACTIONS.....	83	
11.	REMERCIEMENTS.....	86	
12.	BIBLIOGRAPHIE .....	87	
13.	ANNEXES .....	89	
13.1.	ANNEXE 1 : ÉTABLISSEMENT FAISANT PARTIE DU PANEL D'INVESTIGATION .	89	
13.2.	ANNEXE 2 : SYNTHÈSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE .....	90	

## 1. INTRODUCTION

### 1.1. CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

La Cour a choisi de mener une évaluation portant sur le harcèlement entre élèves à la suite d'une communication citoyenne s'interrogeant notamment sur l'efficacité du programme de lutte contre le (cyber)harcèlement mis en place par le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). Elle a axé son analyse sur le harcèlement entre élèves en milieu scolaire, tel que défini ci-après.

### 1.2. OBJET DE L'ÉVALUATION

#### 1.2.1. Définition du harcèlement entre élèves en milieu scolaire

Le harcèlement entre élèves est une forme particulière de violence. Le premier chercheur à s'y être intéressé est le professeur Dan Olweus. Il est l'auteur d'une vingtaine de publications sur le sujet, dont les premières remontent aux années 1970. Dans la littérature, il est considéré comme l'auteur de référence en matière de harcèlement. Dan Olweus définit le harcèlement de la manière suivante : « un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs élèves et qu'il éprouve des difficultés à se défendre<sup>1</sup> ». Selon cet auteur, il y a trois caractéristiques fondamentales au phénomène de harcèlement :

- La répétition : il faut que l'acte de violence soit répété dans le temps : un acte isolé ne pourrait dès lors pas être considéré comme du harcèlement ;
- L'asymétrie / le déséquilibre des forces : Dan Olweus observe que l'élève visé par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve démuni face à l'élève ou aux élèves qui le harcèlent. Dans le phénomène du harcèlement entre élèves, il y a un rapport de domination. Ainsi, les bagarres ou les faits de violence opposant des individus de force égale ne pourraient être considérés comme du harcèlement ;
- L'intention de nuire : c'est-à-dire la volonté de l'agresseur de faire du mal à sa victime. Cette troisième caractéristique ne fait pas l'unanimité parmi les experts. Anatol Pikas<sup>2</sup>, par exemple, représente un autre courant selon lequel le harcèlement entre élèves est associé à un phénomène de groupe dont les agressions répétées à l'encontre d'une victime découleraient de la volonté d'appartenir au groupe et où l'intention de nuire ne serait pas avérée.

Les actions constitutives de harcèlement peuvent être de tout ordre : physiques, verbales, sexuelles ou encore revêtir un caractère plus sournois, par exemple faire courir une rumeur, se moquer, ou isoler socialement la victime.

---

<sup>1</sup> Dan Olweus (1993): « A student is being bullied when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students, and he or she has difficulty defending himself or herself. »

<sup>2</sup> Professeur et sociologue en psychologie de l'éducation. Ses principales recherches portent sur le harcèlement entre pairs et les manières d'y mettre fin de manière pacifique.

Une autre particularité du harcèlement tient à son absence de visibilité. Il s'agit bien souvent de « microviolences » perpétrées à l'insu des adultes. En revanche, il est généralement parfaitement visible aux yeux des pairs, ces spectateurs qui jouent d'ailleurs un rôle fréquemment déterminant au sein du processus de harcèlement : ils peuvent en effet l'encourager, réduire ou le faire cesser selon l'attitude qu'ils vont adopter<sup>3</sup>.

## **Cyberharcèlement**

Selon les spécialistes du phénomène<sup>4</sup>, le cyberharcèlement est le prolongement sur les réseaux sociaux ou via les nouvelles applications technologiques d'un harcèlement dit « traditionnel ». Ces experts indiquent qu'il concerne 50% des cas de harcèlement traditionnel, ce qui signifie que dans un cas de harcèlement sur deux, le phénomène se poursuit sur les réseaux sociaux ou les nouvelles applications<sup>5</sup>. Le cyberharcèlement amplifie le phénomène de harcèlement, car la victime n'a plus de répit, c'est-à-dire que le harcèlement se poursuit en dehors de l'enceinte de l'école jusque dans la chambre de la victime et à toute heure. L'audience est décuplée et les insultes sont permanentes.

### **1.2.2. Conséquences du harcèlement entre élèves**

Les conséquences du harcèlement sont documentées : elles touchent aussi bien l'apprentissage que la santé mentale et la sécurité publique.

#### **Conséquences scolaires**

De nombreuses études ont mis en lumière le lien entre le harcèlement et le décrochage scolaire<sup>6</sup>. En effet, le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les capacités cognitives, telles que la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction. En outre, les enfants victimes ont généralement une opinion plus négative de l'école, sont plus souvent absents et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne<sup>7</sup>. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi importants avec un pourcentage important d'élèves en échec scolaire<sup>8</sup>.

#### **Conséquences sur la santé physique et mentale**

Plusieurs études montrent une corrélation entre le fait d'être victime de harcèlement et l'apparition de certains troubles physiques et mentaux<sup>9</sup>. Les victimes de harcèlement ainsi que les témoins peuvent souffrir de divers symptômes physiques tels que des maux de ventre ou maux de tête. Les conséquences sur la santé mentale sont nombreuses :

---

<sup>3</sup> Bellon et Gardette, (2010)

<sup>4</sup> Debarbieux, Blaya, Bellon

<sup>5</sup> Blaya (2010)

<sup>6</sup> Blaya (2002)

<sup>7</sup> Smith & Sharp (1994)

<sup>8</sup> Smith & Sharp (1994)

<sup>9</sup> Geoffroy et alii (2018),  
Kelleher Ian et alii, (2008)

développement de troubles de l'anxiété, dépression, troubles de l'alimentation, pensées suicidaires.

Plus un individu est exposé au harcèlement, plus le risque de développer l'un ou plusieurs de ces symptômes est grand. Ainsi, selon l'étude menée par Marie-Claude Geoffroy<sup>10</sup>, la dépression touche 6% des victimes de harcèlement léger et 17.5% des victimes de harcèlement sévère.

### **Conséquences en termes de sécurité publique**

Selon plusieurs études, les agresseurs sont plus susceptibles de perpétuer cette violence à l'âge adulte, par exemple avec leur conjoint ou envers leurs enfants<sup>11</sup>. En outre, d'après Olweus<sup>12</sup>, une forte corrélation semble exister entre le fait d'être un maltraitant à l'école et de connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adulte.

De la même manière, les victimes de harcèlement à l'école sont plus susceptibles que les autres d'adopter plus tard une conduite violente, indépendamment des facteurs familiaux et sociaux.

## **1.2.3. Prévalence du phénomène**

### **Études étrangères**

Les études qui chiffrent la prévalence du harcèlement sont assez récentes. La plus citée est celle menée en 2011 par l'Observatoire international de la violence à l'école<sup>13</sup> pour le compte de l'Unicef<sup>14</sup>. Cette enquête avait comme objectif de déterminer la prévalence du phénomène de harcèlement dans les écoles primaires en France. Selon cette étude, le taux de victimes d'un harcèlement qui cumule violences répétées physiques et verbales à l'école peut être estimé à 11,6% des élèves, soit 4,9% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère et 6,7% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

Une autre étude menée par l'université de Laval<sup>15</sup> chiffre le harcèlement verbal entre élèves à environ 20% des élèves dans les écoles primaires et à environ 16 % dans le secondaire.

À Genève, les premiers éléments chiffrés concernant la violence à l'école ont pu être récoltés annuellement dès 2008 par l'intermédiaire d'un logiciel appelé SIGNA. Cette application permet de recenser des faits de violence dits graves. À Genève, 75 à 80% des

---

<sup>10</sup> Geoffroy et alii (2018)

<sup>11</sup> Oliver, et alii (1994)

<sup>12</sup> Olweus (1993)

<sup>13</sup> L'observatoire international de la violence à l'école est une ONG fondée en 1998 à l'initiative d'Éric Debarbieux et Catherine Blaya. Ses objectifs sont de mener et contribuer à la dissémination de recherches scientifiques pluridisciplinaires sur la violence à l'école et le climat scolaire, d'évaluer scientifiquement des programmes et politiques publiques pour prévenir et lutter contre le phénomène et d'élaborer des propositions concrètes pour des actions de terrain appuyées sur les résultats des enquêtes scientifiques.

<sup>14</sup> Debarbieux (2011)

<sup>15</sup> Beaumont, et alii (2014)

établissements scolaires participent à ce recensement. Les actes de violence les plus courants sont : les violences physiques sans arme, les insultes graves, les vols ou tentatives de vols, les dommages au matériel ou aux locaux et les menaces graves. Le logiciel permet ensuite de comparer ces faits de violence dans le temps pour observer une éventuelle évolution. Par exemple, durant l'année scolaire 2017-2018, 272 actes de violence ont été enregistrés dans SIGNA par les établissements publics de l'enseignement primaire (EP), du cycle d'orientation (CO) et de l'enseignement secondaire II (ES II)<sup>16</sup> à Genève. Ce chiffre est en légère diminution par rapport à 2016-2017 où 284 actes de violence avaient été recensés. Toutefois, ce logiciel est surtout adéquat pour recenser les formes les plus visibles de violence et ne permet pas d'identifier correctement le harcèlement dont la principale caractéristique est son invisibilité.

La première enquête genevoise sur le harcèlement a été menée en 2012 auprès d'élèves du CO (1'179 répondants âgés de 12 à 16 ans) et de l'enseignement secondaire II (1'742 répondants de 15 à 20 ans). Selon cette enquête publiée en 2013, 6% des répondants affirment avoir été victimes d'actes de harcèlement au moins une fois par semaine au cours des trois mois qui ont précédé l'enquête. La prévalence est similaire dans les deux degrés, sauf pour le harcèlement psychologique qui est plus marqué au cycle d'orientation (6,7%) qu'au secondaire II (3,3%). Les chiffres genevois correspondent à ceux de l'enquête valaisanne<sup>17</sup> de 2012 et de l'enquête vaudoise<sup>18</sup> de 2014 qui établissent le taux de harcèlement entre 5 et 10%. Selon ces trois études, le phénomène concerne donc en moyenne un à deux enfants par classe en Suisse. Il est généralement admis qu'un cas de harcèlement sur deux se poursuit sur les réseaux sociaux.

---

<sup>16</sup> C'est-à-dire l'enseignement qui concerne les jeunes de 16 à 20 ans.

<sup>17</sup> Jaffé, et alii (2012)

<sup>18</sup> Lucia, et alii (2015)

## 2. CONTEXTE LÉGAL, ACTEURS PRINCIPAUX ET INSTRUMENTS

### 2.1. BASES LÉGALES

La lutte contre le (cyber)harcèlement n'est pas visée par une disposition légale en particulier. Toutefois, les enfants et les jeunes sont protégés par divers articles de loi.

#### **Législation fédérale**

L'article 11, alinéa 1 de la Constitution fédérale est consacré à la protection des enfants et des jeunes :

*« Les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l'encouragement de leur développement ».*

En outre, bien que le (cyber)harcèlement ne fasse pas l'objet d'une norme pénale spécifique en Suisse, les principales infractions qui y sont liées sont visées par le Code pénal aux articles suivants :

- Art. 143bis CP Accès indu à un système informatique
- Art. 144bis chiffre. 1 CP Détérioration de données
- Art. 156 CP Extorsion et chantage
- Art. 173 CP Diffamation
- Art. 174 CP Calomnie
- Art. 177 CP Injure
- Art. 179quater CP Violation du domaine secret ou du domaine privé au moyen d'un appareil de prises de vues
- Art. 179novies CP Soustraction de données personnelles
- Art. 180 CP Menaces
- Art. 181 CP Contrainte

L'extorsion et le chantage, au sens de l'art. 156 CP, ou la contrainte, au sens de l'art. 181 CP, sont des infractions poursuivies d'office. A contrario, les infractions « plus légères » (par exemple, injure selon l'art. 177 CP) ne sont poursuivies que sur plainte.

En application de la loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs (droit pénal des mineurs, DPMIn), la responsabilité pénale existe dès l'âge de dix ans. Tous les mineurs sont donc soumis, dès leur dixième année, au droit pénal des mineurs s'ils commettent une infraction.

#### **Législation cantonale**

La loi genevoise sur l'instruction publique (LIP ; C1 10) évoque, à son article 10, le « respect d'autrui » comme l'une des finalités de l'école :

*« L'école publique a pour buts, dans le respect de la personnalité de chacun : (...)  
e) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, la tolérance à la différence, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable ; (...). »*

L'article 114 de cette même loi consacré aux droits des élèves prévoit, à l'alinéa 1, le respect de sa dignité et une protection particulière de son intégrité physique et psychique.

*« Chaque élève a droit, dans le cadre scolaire, à une protection particulière de son intégrité physique et psychique et au respect de sa dignité ».*

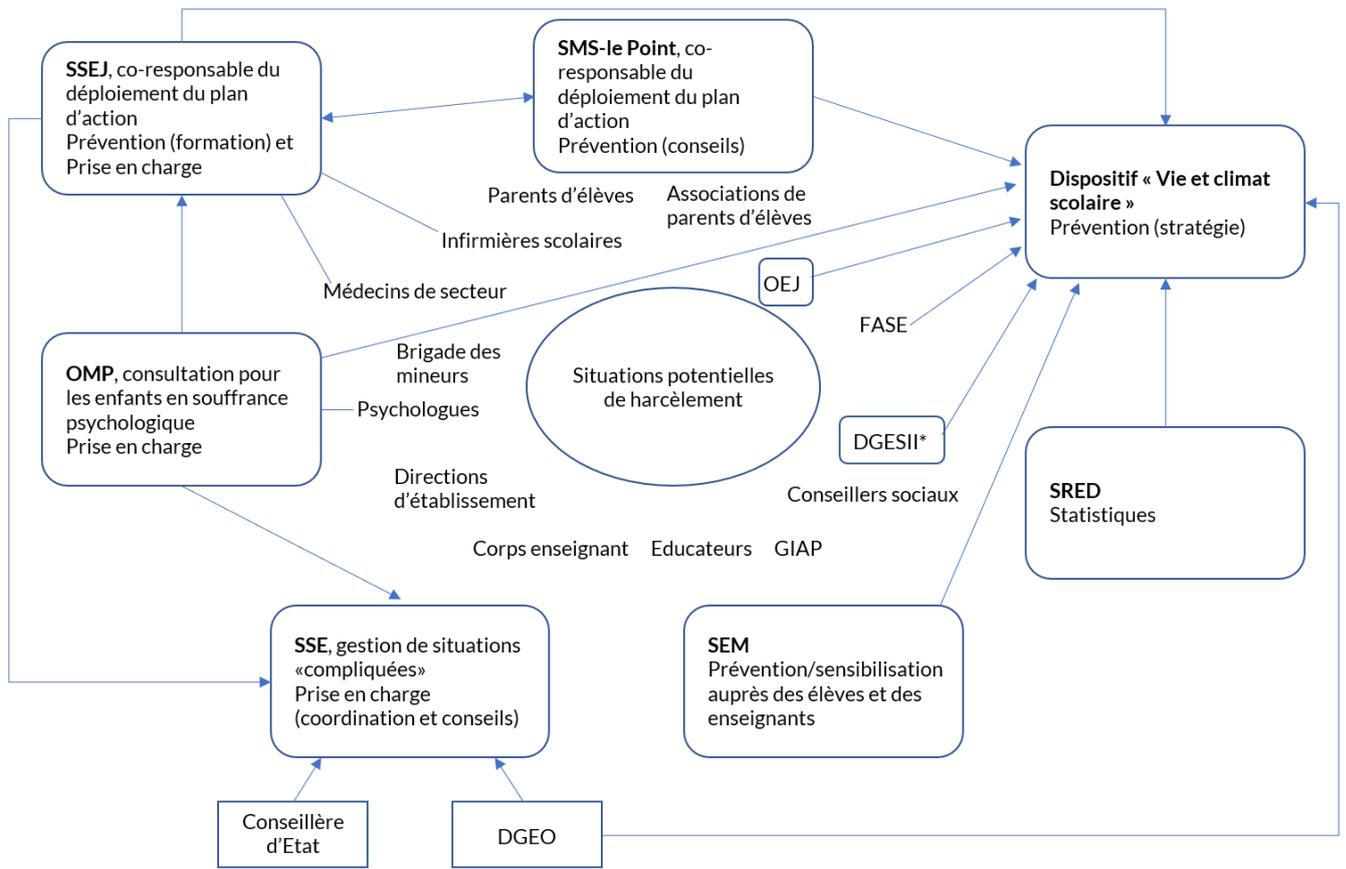
### **Motion 2321**

Le 14 mars 2016, une motion a été déposée (M 2321) demandant une harmonisation de la prise en charge des cas de harcèlement pour l'ensemble des établissements genevois. Cette motion est intervenue peu après le lancement officiel du plan de lutte contre le (cyber)harcèlement entre élèves par le DIP (cf. 2.3.1). Le premier rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur cette motion (M 2321-B) estimait que le dispositif mis en place (Plan cantonal contre le harcèlement) répondait aux inquiétudes de cette motion. Cette réponse n'a toutefois pas convaincu la majorité du Grand Conseil, d'une part car le déploiement du plan cantonal (plus spécifiquement la formation) prend du temps pour toucher l'ensemble des établissements et, d'autre part, parce que le plan cantonal ne garantit pas l'harmonisation des pratiques. Ainsi, en avril 2018, le Conseil d'État a complété sa réponse (M2321-C) en mentionnant que le DIP mettrait à disposition un répondant dans chacune des deux directions générales de l'enseignement pour les établissements qui n'avaient pas encore été intégrés au plan d'action cantonal.

## **2.2. ACTEURS PRINCIPAUX**

Une multitude d'acteurs est impliquée dans la prévention, le repérage ou la résolution de ce problème sociétal. Les interactions entre les principaux acteurs peuvent se schématiser de la manière suivante :

Figure 1. Interaction entre les acteurs de la mise en œuvre de la politique publique



**Légende :**

Les acteurs dans un encadré sont des acteurs du niveau stratégique.

Les acteurs sans encadrés sont des acteurs de terrain.

(\*) cet acteur fait partie du dispositif mais se trouve hors périmètre de l'évaluation (post-obligatoire).

**2.2.1. Les services et offices de l'État**

**Service de santé, de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ)**

Le service de santé, de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ) est rattaché à l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), qui fait partie du DIP. Il s'agit d'un service de santé publique de l'enfant et de pédiatrie sociale et préventive. Il est chargé de promouvoir et de protéger la santé des enfants et de prévenir les maladies et conduites à risque.

Concernant le harcèlement, le SSEJ est responsable du déploiement du « plan d'action harcèlement » (qui sera décrit au point 2.3.1), en collaboration avec le service de médiation scolaire (SMS-Le Point), et plus spécifiquement de la formation, contenue dans ce plan d'action, donnée à l'équipe éducative.

Au niveau opérationnel, le SSEJ est présent dans les écoles par le biais de l'infirmière scolaire et du médecin de secteur. Les infirmières scolaires jouent un rôle central dans la prise en charge des cas de harcèlement. Leur taux de travail moyen est de 50% dans les cycles d'orientation. Pour les écoles primaires, leur taux de travail moyen varie entre 5 à 45% selon la taille de l'école.

### **Service de médiation scolaire (SMS)- Le Point**

Ce service est rattaché directement au secrétariat général du DIP. La mission principale du service de médiation scolaire (SMS – Le Point) est d'accompagner les établissements lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés relationnelles, le plus souvent entre adultes de l'établissement (par exemple, entre enseignants).

L'intervention du SMS-Le Point en matière de harcèlement entre élèves se fait à différents niveaux.

En premier lieu, le SMS-Le Point est responsable du déploiement du programme de formation dans tous les établissements, en collaboration avec le SSEJ. La tâche principale du service consiste à travailler en étroite collaboration avec les directions d'établissement afin de comprendre leurs besoins et de les aider à élaborer un protocole qui puisse y répondre.

En outre, les directions d'établissement ou les directions générales (par exemple la DGEO) peuvent faire appel au SMS – Le Point lorsqu'elles sont confrontées à des cas lourds de harcèlement entre élèves. Le service fournit alors des conseils à l'établissement sur la nature du problème et sur les moyens appropriés pour y répondre. Par exemple, il va inciter la direction à rassembler différentes personnes-ressources présentes au sein de l'établissement pour réinstaurer le dialogue ou créer une nouvelle dynamique entre les élèves. Ces personnes-ressources peuvent être l'enseignant, l'infirmière, le concierge pour le primaire et, pour le secondaire, les psychologues ou les conseillers sociaux. Le service de médiation scolaire peut également aider les directions à rétablir le lien avec les familles. Le soutien aux établissements scolaires pour du harcèlement entre élèves représente environ 20% des interventions du SMS – Le Point.

### **L'office médico-pédagogique (OMP)**

L'office médico-pédagogique (OMP) couvre deux grands groupes de prestations : l'enseignement spécialisé et les consultations médico-psychologiques pour les enfants et adolescents qui se trouvent en souffrance psychologique. Ces consultations ont lieu en milieu scolaire ou dans les centres de l'OMP.

Il y a entre 1,2 ETP et 1,6 ETP de psychologues par cycle d'orientation et 0,3 ETP par établissement primaire bénéficiant d'une équipe pluridisciplinaire. De plus, les éducateurs de l'OMP sont présents dans la plupart des écoles primaires.

Les psychologues sont amenés à s'occuper d'élèves cibles, auteurs ou témoins de harcèlement/intimidation. Il arrive que ces situations ne soient pas désignées uniquement

comme du harcèlement au départ, mais que le harcèlement ressorte comme l'une des souffrances constatées lors de la consultation.

Les situations complexes auxquelles les psychologues peuvent faire face comportent souvent, parmi d'autres problèmes, des caractéristiques de harcèlement entre élèves. Lorsque ces situations complexes dépassent les possibilités d'action des unités opérationnelles de terrain, elles sont remontées auprès de la direction médico-psychologique de l'OMP qui apportera son soutien dans la prise en charge du cas et qui en informera les autres directions du DIP concernées (OEJ, SSEJ et service du suivi de l'élève) pour une prise en charge spécifique de l'aspect harcèlement.

### ***Le service du suivi de l'élève (SSE)***

Le service du suivi de l'élève (SSE) est rattaché à la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Ce service s'occupe notamment de la gestion des situations individuelles complexes, dont font partie les situations de harcèlement entre élèves. Ces situations peuvent être transmises au SSE par différents biais. Dans la majorité des cas, ce sont les parents des victimes qui se sont adressés à la direction de l'enseignement obligatoire ou directement à la conseillère d'État qui a ensuite transmis le dossier au SSE. Dans une minorité de cas, la situation est communiquée au SSE par d'autres services, tels que l'OMP ou le SSEJ. Les directions d'établissement sont parfois aussi amenées à solliciter ledit service pour des cas de harcèlement afin de connaître les sanctions qu'elles peuvent prononcer.

Dans la plupart des cas, le rôle du SSE est uniquement stratégique, c'est-à-dire qu'il va s'assurer auprès de l'établissement que la situation est connue et que des démarches sont entreprises. Dans la négative, il va communiquer le cas à l'école et l'inciter à prendre les mesures nécessaires. Le SSE offre également son soutien et son expertise aux directions qui le souhaitent pour résoudre la situation et préserver le lien entre la famille et l'école.

Il arrive toutefois que l'intervention dans l'établissement d'un chef de service du SSE soit nécessaire. Il y a eu deux cas qui ont nécessité une telle intervention en 2018. Dans ces deux situations, la solution qui a finalement été adoptée a été le déplacement d'un élève.

Selon la direction du SSE, l'intervention du SSE sur le terrain est délicate, dès lors que la responsabilité de mettre fin aux situations de harcèlement repose sur le directeur.

Le Tableau 1 résume le nombre de situations de harcèlement communiquées au SSE. La grande majorité des cas de harcèlement communiqués relèvent de l'enseignement primaire.

Tableau 1 Nombre de situations de harcèlement communiquées au SSE

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Primaire	21	13	16	21
Total	25	21	21	30

### **Service écoles-médias (SEM)**

Le Service écoles-médias (SEM) conçoit, propose et met en œuvre la politique du DIP dans le domaine des médias, de l'image et des technologies de l'information et de la communication (MITIC).

Le SEM fournit aux enseignants les ressources et l'expertise permettant l'intégration des technologies et du multimédia pour un usage pédagogique. Il assure la formation continue MITIC des enseignants et leur propose des supports méthodologiques. Le SEM a également pour mission de favoriser le développement d'un usage ouvert, responsable et critique des médias et technologies de l'information.

Depuis la rentrée 2017, le SEM travaille aussi sur la prévention auprès des élèves du secondaire I (11CO) et du secondaire II via une formation destinée à les sensibiliser aux cyberdangers.

Le SEM est un partenaire privilégié dans la mise en œuvre de la stratégie de prévention du (cyber)harcèlement du dispositif « vie et climat scolaire ».

### **Service de la recherche en éducation (SRED)**

Le service de la recherche en éducation (SRED) contribue au pilotage et au suivi du système genevois d'enseignement et de formation. Il a pour mission de produire un ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation ; de réaliser et de diffuser des statistiques publiques sur le système éducatif genevois ; d'élaborer chaque année les prévisions des effectifs scolaires; de mener des projets de recherche et de procéder aux évaluations visant à approfondir la connaissance de problématiques en lien direct avec les prestations et activités du DIP, ainsi que de participer à des activités régionales, nationales et internationales en matière de recherche éducative. Le SRED est responsable, via le logiciel SIGNA (cf.1.2.3), du suivi de l'évolution de la violence en milieu scolaire. En 2012, afin de chiffrer la prévalence du harcèlement scolaire entre élèves, le SRED a mené la première enquête de victimation auprès d'élèves genevois du CO et du secondaire II Le SRED fait partie du dispositif « vie et climat scolaire ».

### **Dispositif « vie et climat scolaire »**

Il s'agit d'un groupe transversal mandaté par le Secrétariat général du DIP et coordonné par la direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse (DGOEJ). Il regroupe le SMS-Le Point, l'OEJ, le SSEJ, le SRED, le SEM, l'OMP, la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (FASe), la DGEO et la direction générale de l'enseignement du secondaire II (DGESII). Ce groupe a comme première priorité la prévention du harcèlement afin de lutter contre le décrochage scolaire<sup>19</sup>. Dès lors, il est le garant de quatre mesures qui sont :

- *Le déploiement du plan d'action et de prévention pour tous les adultes de l'établissement ;*
- *La création d'une unité d'intervention de référence ;*
- *L'élaboration de documents pour prévenir et agir contre le harcèlement à l'attention des établissements, des parents et des élèves ;*
- *La collaboration accrue avec le SEM.*

### **2.2.2. Les acteurs de terrain**

Les acteurs de terrain comprennent les personnes qui travaillent dans les établissements, les institutions dont l'activité professionnelle est complémentaire à l'école (ex. parascolaire) et les acteurs qui ont un lien étroit avec l'école (ex. parents d'élèves). Ces différents groupes d'acteurs de terrain sont tous susceptibles de jouer un rôle en matière de harcèlement, que ce soit dans la prévention, la détection ou le traitement des situations.

Plus précisément, ces différents groupes d'acteurs de terrain sont les suivants<sup>20</sup> :

- La direction de l'établissement ;
- L'équipe enseignante (comprenant les titulaires, les maîtres-adjoints (pour les écoles primaires), les doyens (pour les cycles d'orientation), les enseignants de musique, les enseignants d'éducation physique, les remplaçants, les stagiaires ;
- Le personnel administratif et technique (concierge, secrétaires, etc.) ;
- L'infirmier qui relève du SSEJ ;
- Le psychologue qui relève de l'OMP ;
- L'éducateur (présent dans la grande majorité des écoles primaires depuis la rentrée 2017 et dans toutes les écoles primaires depuis la rentrée 2019) ;
- Le conseiller social (uniquement dans les cycles d'orientation) ;
- L'équipe du parascolaire (Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire - dans les établissements primaires uniquement) ;
- Les animateurs de la Fondation pour l'animation socio-culturelle (FASe) ;
- Les associations de parents d'élèves ;
- Les parents d'élèves.

Ces groupes acteurs de terrain ne sont pas toujours présents dans tous les établissements. Cela dépend de l'âge des élèves et du fait que l'établissement scolaire bénéficie ou non

---

<sup>19</sup> Les trois autres priorités sont : la prévention des faits de violence visibles, la dimension prévention/sanction, la veille.

<sup>20</sup> Pour faciliter la lecture, la forme masculine a été choisie.

d'une structure spécifique (ex. équipe pluridisciplinaire, établissement en réseau d'enseignement prioritaire).

Les infirmiers sont présents dans toutes les écoles primaires à un taux qui varie de 5 à 30% selon le nombre d'élèves inscrits et à un taux de 50% dans les cycles d'orientation. Les établissements primaires qui sont dotés d'une équipe pluridisciplinaire<sup>21</sup> bénéficient à ce titre d'un psychologue à 30%, d'un éducateur à 80%, d'un enseignant spécialisé à 70%, d'un logopédiste à 40% et d'un psychomotricien à 20%. Trois établissements primaires du panel étudié possèdent une telle équipe.

Tous les établissements du CO sont dotés d'une équipe médico-psycho-sociale. C'est-à-dire d'une équipe composée d'un ou deux conseiller(s) social/aux et de deux psychologues représentant un taux de 120 à 160%.

Les psychologues de l'OMP, présents dans tous les cycles d'orientation et dans certains établissements primaires bénéficiant d'une équipe pluridisciplinaire, reçoivent une formation postgrade spécifique qui touche au harcèlement. Il s'agit d'une formation sur les dynamiques de groupe, sur la gestion des différences, sur les phénomènes d'exclusion et les conséquences psychiques et physiques du harcèlement et autres maltraitances. Dans leur formation spécifique, ils sont en outre particulièrement formés au repérage des malaises, symptômes, souffrances qui témoignent d'un dysfonctionnement qu'il leur appartient d'investiguer. Ceci peut être parfois un environnement dysfonctionnel, comme dans le cas de harcèlement.

### ***Le Groupement Intercommunal pour l'Animation parascolaire (GIAP)***

Les animateurs du Groupement Intercommunal pour l'Animation parascolaire (GIAP) assurent la gestion du parascolaire dans les écoles primaires. De nombreux cas de harcèlement entre élèves se révèlent pendant les périodes du parascolaire. En effet, le parascolaire a lieu à des moments particuliers de la journée, c'est-à-dire des moments de transition qui sont favorables à l'émergence ou l'exacerbation de problèmes de harcèlement entre élèves. Le parascolaire occupe en outre une place de plus en plus importante étant donné le nombre élevé d'enfants inscrits. En effet, 75% des élèves scolarisés sont inscrits au GIAP.

---

<sup>21</sup> Sur 58 établissements primaires, il y en a actuellement 16 qui sont au bénéfice d'une équipe pluridisciplinaire dans le canton.

### ***La fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (FASe)***

À l'origine, les missions de la FASe (ex. maisons de quartier) étaient liées à des objectifs de politique de la jeunesse. Cette dernière était dès lors rattachée au DIP. Depuis le début de la dernière législature, la FASe est rattachée au département de la cohésion sociale (DCS).

La FASe a été consultée lors de la conception du plan d'action par le groupe de pilotage du DIP. Elle collabore avec l'ensemble des acteurs : DIP, SSEJ, directions d'école, SMS, brigade des mineurs dans des cas de harcèlement entre élèves en milieu scolaire.

Au CO, les travailleurs sociaux hors murs (TSHM) de la FASe entourent les jeunes dans certaines activités extra-scolaires et sont aussi responsables de « l'accueil à journée continue » (conformément à la loi sur l'accueil à journée continue LAJC, L 12304) au cycle des Coudriers et du Vuillonex. Ils ont ainsi la possibilité d'appréhender les jeunes dans une autre dynamique où les règles de vie sont différentes et où peuvent émerger ou se révéler des cas de harcèlement.

La FASe est présente au sein des conseils d'établissements dans les établissements primaires faisant partie du réseau d'enseignement prioritaire (REP)<sup>22</sup>. Elle travaille également beaucoup avec le GIAP.

### ***Les associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire***

Les associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire sont regroupées dans la fédération des associations de parents d'élèves (FAPEO). Cette fédération organise diverses activités en lien avec la scolarité des enfants et répond aux questions des parents sur certains sujets, notamment le harcèlement entre élèves. À cet égard, la FAPEO organise, en collaboration avec l'École des parents, des *cafés-parents*, qui sont des lieux d'échange sur une thématique particulière. Le thème du harcèlement a notamment été abordé.

### ***La brigade des mineurs***

La brigade des mineurs, qui est rattachée à la police judiciaire, est susceptible d'intervenir à la suite d'une plainte ou d'une dénonciation de la part de parents, d'enseignants, voire de victimes. Confrontés à une situation de harcèlement, les parents peuvent porter plainte ou faire une dénonciation qui sera inscrite dans le système informatique de la police (« main courante »). Comme déjà indiqué, le harcèlement n'est pas réprimé en tant que tel dans le Code pénal. Certains faits de harcèlement tombent sous le coup de dispositions pénales, mais d'autres pas (ex. procédure de mise à l'écart d'un groupe).

---

<sup>22</sup> Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) est caractérisé par sa population d'élèves moins favorisés. Une école du REP bénéficie de moyens supplémentaires pour encourager la qualité des apprentissages et l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Il y a actuellement 24 écoles qui font partie du REP.

Avant l'étape de la judiciarisation, la brigade des mineurs peut être amenée à rencontrer les mineurs concernés par la situation afin de leur donner un avertissement et de les sensibiliser aux risques qu'ils encourent en cas de récidive.

## 2.3. LES INSTRUMENTS

### 2.3.1. Le plan d'actions et de prévention des situations de harcèlement à l'école<sup>23</sup>

Ce plan a été élaboré à la suite d'études menées en Suisse et à l'étranger (cf. 1.2.3) qui reconnaissent le harcèlement comme un problème de santé publique. Il définit la lutte contre le harcèlement comme un enjeu éducatif considéré comme majeur par le DIP, lequel estime nécessaire d'agir et rappelle l'importance du climat scolaire comme facteur de protection contre toutes les formes de violences et de discriminations. Ce plan a été officiellement déployé par le DIP en février 2016. Il est composé de quatre mesures :

- Mesure 1 : Mesurer le harcèlement en collectant des données permettant de suivre l'évolution du phénomène ;
- Mesure 2 : Former les professionnels ;
- Mesure 3 : Agir en cas de harcèlement ;
- Mesure 4 : Informer un large public aux situations de harcèlement.

#### **Mesure 1 : Mesurer le harcèlement**

« Mesurer la prévalence du harcèlement entre élèves » a pour objectifs d'évaluer l'importance du phénomène de harcèlement en milieu scolaire et d'en apprécier l'évolution afin de permettre au DIP de mettre en œuvre des actions ciblées. À cette fin, une première enquête a été menée en 2012 auprès d'un échantillon d'élèves de l'enseignement secondaire. Selon cette première enquête publiée en 2013, 6% des élèves sont victimes de harcèlement (cf. supra ch.1.2.3).

#### **Mesure 2 : Former les professionnels**

La deuxième action, à savoir la formation des professionnels, constitue l'élément central du plan d'action. La formation est destinée à tous les professionnels des établissements scolaires publics genevois (enseignants, direction, personnel administratif et technique) ainsi qu'aux référents socio-éducatifs<sup>24</sup> et responsables de secteurs du GIAP.

Elle vise à :

- sensibiliser et former les adultes au repérage et à la prise en charge des situations de harcèlement à l'école ;
- renforcer la coopération et la collaboration entre professionnels au sein de l'école ;

---

<sup>23</sup> <https://www.ge.ch/organisation/departement-instruction-publique-formation-jeunesse-dip/prevenir-lutter-contre-cyberharcèlement>

<sup>24</sup> Les personnes qui dirigent les équipes sur le terrain.

- favoriser les initiatives et les projets émanant des établissements visant à améliorer le climat scolaire et à renforcer la prévention du harcèlement.

La formation est structurée en deux modules élaborés en collaboration avec Action Innocence. Les deux modules sont obligatoires pour tous les enseignants du primaire et une délégation d'enseignants du secondaire<sup>25</sup>, qui doivent ensuite en faire une restitution à leurs pairs. Les deux modules sont donnés conjointement par le SMS-Le Point et le SSEJ.

### **Le module 1**

Le premier module de formation est identique pour tous les établissements. Il est dispensé sur deux heures. Son objectif principal est de sensibiliser les participants au phénomène du harcèlement et leur donner ainsi une définition qui soit commune à tous. La définition enseignée est inspirée de celle de Dan Olweus (cf. supra ch.1.2.1), dont les principales caractéristiques sont : la répétition de l'acte, l'asymétrie des forces, l'incapacité de la victime à se défendre et l'intention de nuire. Le DIP parle de « conscience de nuire » au lieu de « intention de nuire ».

Le premier module s'intéresse également à la nature du phénomène, à savoir le fait qu'il s'agit généralement de microviolences cachées aux yeux des adultes, mais visibles pour les pairs (la littérature parle « d'invisible visibilité »). Il s'intéresse également à la représentation que chacun se fait de ce phénomène.

Ce module porte également sur la notion d'impact du climat scolaire sur la prévalence du harcèlement entre élèves.

### **Le module 2**

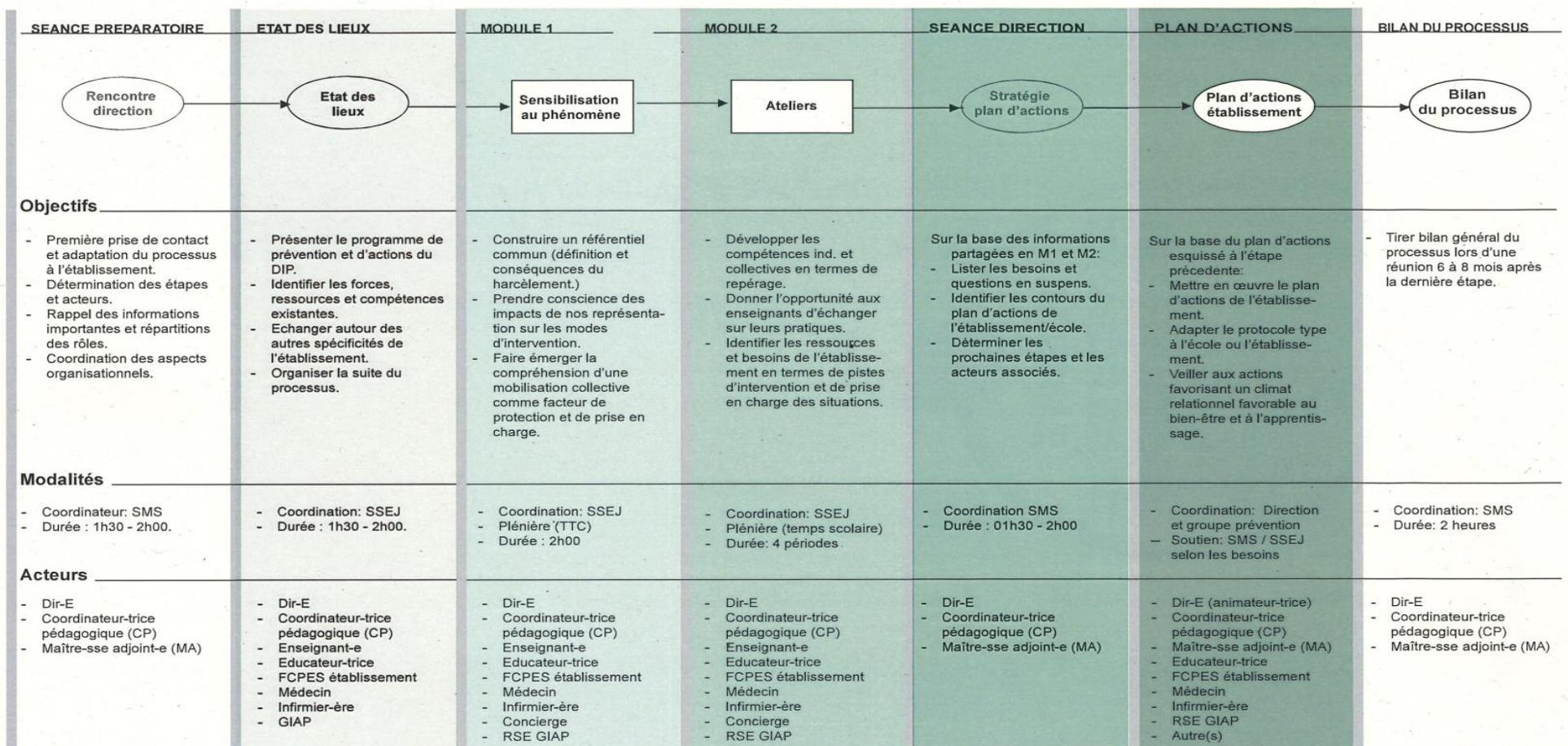
Le deuxième module est dispensé sur une demi-journée (4 heures). Les participants sont confrontés à des cas pratiques et sont invités à discuter ensemble des moyens de mettre fin à une situation donnée.

En amont des modules 1 et 2 de formation, un état des lieux (avant le module 1) et une séance préparatoire (avant le module 2) ont pour but de déterminer les différents besoins propres à l'établissement scolaire. Le SMS et le SSEJ coordonnent ces deux étapes auxquelles prennent part différents acteurs de l'établissement (direction, coordinateur pédagogique, maîtres adjoints, enseignants, infirmiers, GIAP, etc.). Il est également prévu d'effectuer un bilan deux ans après la formation.

---

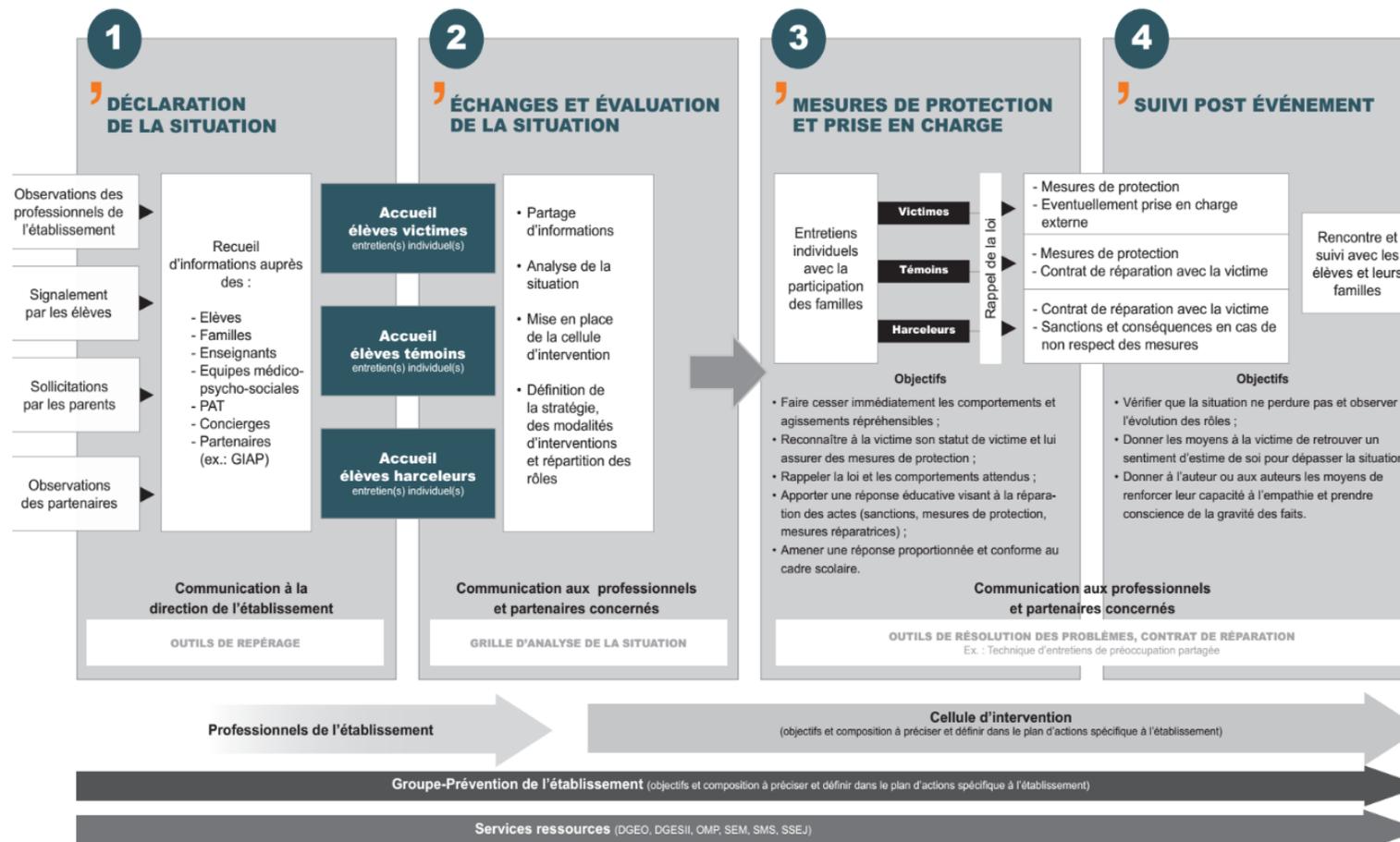
<sup>25</sup> Il s'agit d'un groupe composé de la direction, de l'équipe médico-psychosociale et d'enseignants volontaires. Dans certains CO, tous les enseignants ont été invités à la demande de la direction.

## Schéma du processus de formation (source : DIP)



### Mesure 3 : Agir en cas de harcèlement

À l'issue des modules de formation, le DIP présente aux participants un *protocole type d'intervention*.



Ce protocole prévoit différentes étapes. La première est la déclaration de la situation, le signalement pouvant être effectué par un professionnel, un témoin, une victime ou un parent. Cette première phase permet de recueillir un maximum d'informations et d'écouter séparément la victime, les témoins et les auteurs.

Dans la deuxième étape, intitulée « échanges et évaluation de la situation », les différents professionnels échangent sur la situation et mettent en place une **cellule d'intervention**. Chaque établissement ou école décide de la composition de la cellule d'intervention. La composition de la cellule d'intervention peut varier selon la situation. Le DIP conseille d'y inclure le maître adjoint ou le doyen responsable, l'enseignant titulaire des élèves concernés ainsi que l'infirmière. La cellule d'intervention doit pouvoir se réunir rapidement et autant de fois qu'il sera nécessaire afin de prendre en charge la situation dans les meilleurs délais.

La troisième étape, « Mesures de protection et prise en charge », vise tout d'abord la mise en œuvre d'actions ayant comme objectif de faire cesser les comportements violents. Elle doit également permettre de reconnaître à la victime son statut de victime, lui assurer des mesures de protection et apporter une réponse éducative visant la réparation des actes qui soit proportionnée et conforme au cadre scolaire.

Finalement, l'étape « suivi post événement » a pour but d'observer l'évolution de la situation et des rôles des différents protagonistes, de redonner confiance en soi à la victime et de donner aux auteurs les moyens de renforcer leur capacité à l'empathie.

Chaque établissement doit s'approprier ce protocole type d'intervention afin de l'adapter à ses réalités de terrain. Le protocole ainsi réapproprié constitue le guide de l'établissement dans ses actions en matière de harcèlement. Ce guide définit le rôle des différents acteurs (ex. infirmier, concierge, enseignant), prévoit la composition de la *cellule d'intervention* active dans des situations de harcèlement, détermine les différentes actions de prévention et de sensibilisation (ex. intervention d'une troupe de théâtre pour expliquer ce qu'est le harcèlement) et les manières de communiquer aux élèves et aux parents.

Le SMS-Le Point et le SSEJ peuvent accompagner les établissements dans ce processus d'adaptation du protocole type.

Deux ans après la mise en place du plan d'action, le processus de formation prévoit d'effectuer un bilan avec chaque établissement.

#### **Mesure 4 : Informer un large public aux situations de harcèlement**

La quatrième et dernière mesure du plan d'action concerne l'information sur le (cyber)harcèlement à destination des professionnels, des élèves et des parents. L'objectif de cette mesure est de communiquer, d'informer et de sensibiliser un plus large public aux situations de (cyber)harcèlement à l'école et de faire connaître le plan d'action et de prévention de l'État de Genève pour orienter et

donner des conseils pratiques aux personnes confrontées à ce problème. À cette fin, des fiches d'information pour ces trois publics ont été créées et sont disponibles sur le site de l'État<sup>26</sup>.

Le plan d'action avec ces quatre actions ainsi décrites a débuté officiellement en février 2016. Entre 2013 et 2016, une dizaine d'établissements ont constitué un « groupe pilote » dont les membres ont été formés avant les autres enseignants. Depuis le lancement officiel de ce processus de formation en 2016, 30 établissements sont inscrits chaque année. L'ensemble des établissements seront ainsi formés d'ici juin 2020. Toutefois, seule une délégation d'enseignants du secondaire sera formée.

### **2.3.2. Le plan d'études romand**

La prévention du harcèlement passe également par l'enseignement de notions indispensables à la vie en communauté, telles que le respect de soi et d'autrui. Ces thématiques sont abordées dans le cadre de la formation générale (« vivre ensemble et exercice de la démocratie, santé bien-être »), de l'histoire et de la citoyenneté du plan d'études romand (PER). À l'école primaire, ces thématiques prennent également vie dans le cadre des conseils de classe et d'école et au CO, dans le cadre du cours de « citoyenneté de l'enseignement sciences humaines et sociales » (SHS). En outre, les thématiques sont également reprises dans des actions spécifiques et ponctuelles : médiation par les pairs, théâtre interactif, éducation au développement durable, etc.

Concernant les nouvelles technologies, les principaux facteurs d'évolution de notre société sont liés au numérique. L'utilisation des nouvelles technologies fait partie de « médias, images et les technologies de l'information et de la communication (MITIC) », une matière enseignée dans le cadre du PER.

Chaque année, l'Institut international des droits de l'enfant produit un dossier pédagogique en lien avec une thématique issue de la Convention des droits de l'enfant. Le PER propose d'utiliser ce matériel dans la « Formation générale ». En 2016, le dossier pédagogique était consacré spécifiquement au harcèlement entre élèves. Traitant du vivre-ensemble, les séquences proposées visaient à mener une réflexion sur le climat de classe et, plus largement, sur les attitudes qui tolèrent, acceptent, encouragent ou au contraire permettent de stopper le harcèlement, et plus largement les incivilités en milieu scolaire.

---

<sup>26</sup> <https://www.ge.ch/comment-agir-cas-harcelement-scolaire>

## 2.4. LE COÛT DE LA POLITIQUE PUBLIQUE

Il n'y a pas de ligne budgétaire dévolue à ce programme qui a été déployé à coûts constants.

Les deux services de l'État responsables du déploiement du plan d'action, à savoir le SSEJ et le SMS-Le Point, consacrent un certain nombre d'heures pour l'accompagnement des écoles dans le processus du plan d'action. En effet, ils interviennent dans le processus d'évaluation des besoins de chaque école, la formation, l'accompagnement des écoles dans l'adaptation de leur protocole et la phase bilan<sup>27</sup>.

### 2.4.1. Temps consacré par le SSEJ

Le déploiement du plan d'action, c'est-à-dire l'état des lieux, la formation et le soutien à l'établissement, nécessite l'intervention de deux intervenants du SSEJ par établissement. Le temps pour une école a été estimé par ce service à 35 heures par personne. Chaque établissement participe une fois à la formation.

Une moyenne de 30 écoles par année est intégrée au plan d'action, ce qui chiffre le temps consacré par le SSEJ à **2100 heures**<sup>28</sup> par année.

À cela, il est nécessaire d'ajouter le temps de coordination interne entre les treize intervenants du SSEJ qui s'occupent de ce programme estimé par ce service à 80 heures par personne par année, ce qui fait **1040 heures**<sup>29</sup> par année.

À ces chiffres, il faut ajouter le taux de travail consacré par le directeur adjoint du SSEJ au déploiement du plan d'action, c'est-à-dire un taux de travail annuel estimé à 20%, ce qui fait environ **360 heures**.

Ce qui fait un total de **3500 heures**<sup>30</sup>, soit environ deux ETP par année.

### 2.4.2. Temps consacré par le SMS – Le Point

L'estimation du temps consacré au déploiement du plan d'action par le service est d'environ **700 heures** par année scolaire qui se répartissent en 550 heures de présence dans les établissements et 150 heures de préparation<sup>31</sup>. **Ce qui fait environ 0,4 ETP.**

Cette estimation comprend les heures de quatre intervenants, y compris la cheffe de service.

---

<sup>27</sup> L'estimation présentée ci-dessous tient compte uniquement des prestations du SSEJ et du SMS-Le Point pour la mesure 2 « Former ».

<sup>28</sup> 35 heures x 30 = 1050 heures

<sup>29</sup> 13 x 80 heures = 1040 heures

<sup>30</sup> À titre de comparaison, si l'on calcule sur la base d'une classe 20, le coût de l'intervention du SSEJ est estimé à 210'000 CHF. Cette estimation ne tient pas compte des charges patronales.

<sup>31</sup> À titre de comparaison, si l'on calcule sur la base d'une classe 17/18, le coût de l'intervention du SMS-Le Point s'élève à 40'000 CHF. Cette estimation ne tient pas compte des charges patronales.

### 3. PÉRIMÈTRE, QUESTIONS D'ÉVALUATION ET MÉTHODOLOGIE

L'objectif principal de cette évaluation est d'analyser dans quelle mesure le *dispositif* mis en place par l'État pour lutter contre le harcèlement entre élèves en milieu scolaire répond aux besoins des différents acteurs impliqués, à savoir le public cible (les victimes ou les témoins), ainsi que les acteurs responsables de la mise en œuvre, c'est-à-dire le personnel éducatif des établissements scolaires.

Le dispositif repose non seulement sur des actions comprises dans le plan d'action de lutte contre le (cyber)harcèlement, mais également sur d'autres actions entreprises par le personnel d'un établissement en vue de prévenir, de repérer ou de traiter des situations de harcèlement (ex. travail sur les émotions et l'empathie, projets d'établissement, etc.).

Le deuxième objectif de cette évaluation consiste à identifier les freins et les difficultés qui subsistent, malgré le dispositif, afin d'identifier et de prendre en charge des situations de harcèlement.

Pour conclure, cette évaluation porte également sur la coordination entre les différents acteurs impliqués ainsi que la cohérence de leurs actions.

#### 3.1. PÉRIMÈTRE DE L'ÉVALUATION

La présente évaluation porte uniquement sur le harcèlement entre élèves et se penche spécifiquement sur la population des 4 à 16 ans, c'est-à-dire les élèves de l'école primaire et du cycle d'orientation. La raison de ce choix réside dans le fait que la prévalence du harcèlement entre élèves est plus importante pour cette tranche d'âge et qu'elle diminue à partir de l'âge de 16 ans<sup>32</sup>.

#### 3.2. QUESTIONS D'ÉVALUATION

Au terme d'une étude de faisabilité et après consultation des différents acteurs du domaine ainsi que du groupe d'accompagnement (décrit ci-après), trois phases ont été identifiées dans la lutte contre le harcèlement entre élèves en milieu scolaire : la prévention, le repérage et la résolution des cas. Les trois premières questions d'évaluation prennent en compte ces trois dimensions. La quatrième question repose sur la coordination des acteurs. La Cour s'est initialement penchée sur une cinquième question qui avait comme objectif d'évaluer l'efficacité de cette politique publique. Cependant, elle a finalement renoncé à la traiter vu l'absence de ligne budgétaire s'y rapportant.

**Q1 : L'école prépare-t-elle suffisamment les élèves et les professionnels à éviter la survenance des cas de harcèlement ?**

**Q2 : Dans quelle mesure les cas de harcèlement sont-ils repérés par les professionnels en milieu scolaire ?**

**Q3 : Dans quelle mesure le dispositif mis en place permet-il de prendre en charge des situations de harcèlement ?**

**Q4 : Dans quelle mesure les différentes interventions sont-elles coordonnées entre elles ?**

---

<sup>32</sup> Debarbieux (2011)

### 3.3. MÉTHODOLOGIE

#### 3.3.1. Analyse documentaire

##### **Revue de la littérature scientifique**

La littérature scientifique est riche en écrits et documentation sur le sujet. À la suite du professeur Dan Olweus, beaucoup d'autres chercheurs ont étudié cette problématique. Ces écrits nous livrent de précieux renseignements pour comprendre les besoins des élèves et des professionnels en matière de prévention, de repérage et de résolution des cas, et sur lesquels la Cour se penche dans le cadre de la première question d'évaluation (Q1).

##### **Divers documents provenant des acteurs institutionnels**

Les services du DIP ainsi que l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) ont mis à disposition de la Cour divers documents, notamment :

- Les contenus des formations des modules 1 et 2 du plan d'action ;
- Divers documents ayant servi à l'élaboration du plan d'action ;
- Le rapport d'évaluation qualitatif concernant la « phase pilote » du plan d'action ;
- Les résultats de l'enquête sur l'utilisation des technologies numériques par les enseignants (service écoles-média) ;
- Les statistiques du service écoles-média sur le cyberharcèlement ;
- Le rapport du SRED sur la prévalence du harcèlement ;
- Les rapports SIGNA sur la violence à l'école ;
- La base de données du SSEJ sur les entretiens de santé et les entretiens médicaux effectués depuis 2018 au motif du harcèlement ;
- Le contenu des formations des enseignants du primaire et du cycle d'orientation ;
- L'estimation des coûts / ressources humaines déployées pour la formation des enseignants.

##### **Divers documents provenant des acteurs de terrain**

Les établissements faisant partie du panel d'étude<sup>33</sup> ont mis à disposition de la Cour tous les documents concernant leur organisation interne en cas de harcèlement (ex. protocole d'intervention). Ces documents permettent de fournir des explications pour la deuxième et la troisième question d'évaluation. (Q2 et Q3).

#### 3.3.2. Entretiens semi-directifs

Des entretiens ont été menés avec les services de l'État impliqués dans la mise en œuvre du *plan d'action et de prévention contre le (cyber)harcèlement entre élèves*, ainsi qu'avec ceux qui peuvent être confrontés à la problématique (ex. SSE) afin de comprendre comment les situations de harcèlement sont repérées (Q2), quelles sont les réponses qui y sont apportées (Q3) et comment ces différents acteurs s'organisent entre eux (Q4).

En outre, la Cour a rencontré les directions des 16 établissements faisant partie du panel d'écoles étudiées (voir 3.3.3). Ces entretiens ont permis de se rendre compte de l'organisation de ces établissements face à la problématique du harcèlement (Q2, Q3), des difficultés rencontrées en

---

<sup>33</sup> L'explication du choix des établissements se trouve au point 3.3.3. La liste des établissements étudiés se trouve en annexe.

matière de prévention (Q1), de repérage (Q2) et de résolution des cas (Q3). La Cour s'est également entretenue avec certains enseignants (titulaires, maîtres adjoints, doyens) des 16 établissements étudiés ainsi qu'avec des infirmières, psychologues, conseillers sociaux.

Pour le surplus, la Cour a rencontré le GIAP, la FASE pour qualifier leur rôle dans le repérage et le traitement des situations (Q2 et Q3) ainsi que leur collaboration avec les acteurs institutionnels (Q4).

Afin de compléter les éléments apportés par les acteurs responsables de la mise en œuvre du plan d'action, la Cour s'est entretenue avec la fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire (FAPEO). Elle a également rencontré des parents de victimes.

### **3.3.3. Analyses de cas**

#### ***Choix du panel d'établissement***

La Cour a identifié un panel de 16 établissements scolaires (cf. annexe 1) : 12 établissements primaires et 4 cycles d'orientation. La Cour a choisi ces établissements en fonction de leur intégration dans la phase pilote du Plan d'action (entre 2013 et 2016). La plupart de ces établissements ont par ailleurs refait la formation ultérieurement. Il faut néanmoins préciser que l'avancement dans l'organisation interne à l'établissement en matière de repérage et de prise en charge des cas (par exemple au moyen du protocole d'intervention décrit au chapitre 2.3.1) est sensiblement différent d'un établissement à l'autre. Cela peut être dû à plusieurs raisons, notamment certains établissements ont été reconfigurés et leur direction a changé, ce qui a eu un impact sur la poursuite des actions dans le cadre du plan d'action. Cela s'explique également en raison des différences observées en matière d'investissement de la part des directions en faveur de la lutte contre cette problématique (ce point sera repris dans les chapitres analytiques 4, 5 et 6).

La Cour a demandé aux 16 directions des établissements du panel de documenter les cas de harcèlement qui sont survenus dans leur établissement depuis leur formation et qui ont nécessité l'actionnement de leur protocole d'intervention. Treize établissements ont mis à disposition de la Cour une à trois situations de harcèlement, soit sous la forme de documents écrits (échanges anonymisés de correspondances entre divers acteurs autour d'un ou plusieurs cas), soit par oral en relatant les événements et les démarches qui ont été menées par les différents acteurs de l'école. Il ne s'agit pas de la totalité des cas recensés par les directions d'établissement<sup>34</sup>, mais des cas les plus emblématiques dont les différents acteurs pouvaient fournir une explication précise du repérage, de la prise en charge et éventuellement du suivi.

Trois directions d'établissements du panel n'ont pas été en mesure de donner des informations à la Cour sur des cas de harcèlement survenus dans leur établissement. L'une d'entre elles a affirmé ne jamais avoir eu connaissance de cas de harcèlement au sein de son établissement. Les deux autres n'ont pas été en mesure de relater les événements étant donné le départ de l'école des enseignants et de l'infirmier ayant pris en charge le cas.

---

<sup>34</sup> Il s'est révélé impossible pour les établissements de fournir un chiffre précis des cas pour lesquels ils ont actionné leur protocole, dès lors qu'ils ne tiennent pas (pour la très grande majorité d'entre eux) de statistiques à ce sujet.

Le matériel analysé représente 35 cas fournis par 13 établissements qui se sont déroulés entre 2016 et 2018. Il contient de la documentation sur le cas (ex. description de la situation par un ou plusieurs acteurs), des échanges de courriels entre les parties prenantes à une situation de harcèlement (directeur, enseignant, infirmière, psychologue, médecin, conseillers sociaux, directrice de service et parents), des comptes rendus de séances de discussion sur le cas entre différents acteurs, des fiches de signalement établies par les écoles afin de renseigner sur la situation de harcèlement, des extraits d'entretiens (entretiens de préoccupations partagées, entretiens réseaux, entretiens parents, élèves) ainsi que d'autres formes de documentation pertinente comme des lettres écrites par des enfants notamment.

Afin de procéder à une analyse rigoureuse de l'ensemble du corpus, la Cour a utilisé la méthode *d'analyse de contenu*<sup>35</sup> qui permet une mise en ordre systématique et la plus objective possible de ce matériel. À cette fin, le matériel a été découpé en *unités d'analyse*. Le type d'unité d'analyse pris en compte a concerné au minimum une phrase<sup>36</sup>. Ces unités ont ensuite été classées selon leur sens dans des catégories. Dans un second temps, la Cour a procédé à la quantification de ces unités afin d'apporter plus de précision dans l'interprétation des résultats.

Cette analyse de cas a permis à la Cour de mettre en lumière les principales difficultés dans le repérage des cas (Q2), les principaux éléments qui facilitent le repérage (Q2), les différentes méthodes utilisées dans la prise en charge (Q3) ainsi que leur impact sur la situation de harcèlement (Q3). Ces données seront analysées en parallèle avec les informations récoltées lors des entretiens ainsi que les résultats des analyses quantitatives (cf. 3.3.4).

### 3.3.4. Analyse quantitative

Un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des enseignants des 16 établissements concernés ainsi qu'aux directeurs, conseillers sociaux et infirmiers. Un total de 1078 questionnaires a été envoyé. La Cour a reçu 629 réponses, soit un taux de réponse de 60%.

Les informations obtenues par le biais du questionnaire permettent d'objectiver certaines données récoltées lors des entretiens. Elles permettent plus précisément d'avoir une appréciation émanant du terrain sur les points suivants : la qualité du climat scolaire (relations interpersonnelles, faits de violence, capacité à l'entraide entre collègues) (Q1), la contribution de la formation de base eu égard au maintien d'un bon climat scolaire et à la prévention du harcèlement (Q1), l'apport de la formation continue du plan harcèlement (Q2 et Q3), les difficultés rencontrées par le corps éducatif en matière

---

<sup>35</sup> Selon L'Écuyer, 1987 et 1990, l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs. L'analyse de contenu permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le matériel consulté. La mise en relation des textes permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci. Étant donné que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite, mais également d'un contenu implicite, les risques de dérapage dû à la subjectivité sont très présents. C'est pourquoi la catégorisation et le codage doivent être faits de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données.

<sup>36</sup> Les mots n'ont pas été classés, car l'utilisation d'un mot par un acteur peut revêtir un sens tout à fait différent pour un autre type d'acteur.

de prévention (Q1), de repérage (Q2) et de résolution des cas (Q3), la coordination entre les différents acteurs (Q4).

### 3.3.5. Groupe d'accompagnement

Un groupe d'accompagnement a été mis en place. Il était composé de représentants des différents services et institutions suivants : la DGOEJ, le SMS – Le Point, le SSEJ, le SRED, l'OMP, la FASe, le GIAP, le bureau de promotion de l'égalité entre femmes et hommes et de prévention des violences domestiques (BPEV), la FAPEO et Action Innocence.

Le groupe d'accompagnement a eu pour principale responsabilité de soutenir et d'appuyer le processus d'évaluation à travers la mise à disposition des compétences et des connaissances spécifiques de ses membres. Il s'est réuni deux fois au cours de l'évaluation. Il a ainsi contribué à la qualité de l'évaluation, étant toutefois précisé que son rôle était exclusivement consultatif.

## 3.4. LIMITES ET PRINCIPALES DIFFICULTÉS DE L'ÉVALUATION

En dépit d'un cadre méthodologique très complet, l'évaluation comporte quelques limites qu'il est essentiel de mentionner.

### 3.4.1. Les limites de l'évaluation

#### ***Public cible pas interrogé***

Du fait de la sensibilité du sujet et de l'âge du public cible, la Cour n'a pas pu mener d'entretiens directement avec les victimes, les témoins ou les auteurs de harcèlement. En outre, la Cour n'a pas pu intégrer la position des parents, dès lors que seuls les parents déçus des réponses apportées par l'établissement scolaire concerné, voire par la DGEO ont accepté de témoigner auprès de la Cour.

#### ***Données sur les entretiens de santé et les entretiens médicaux par le SSEJ***

Le SSEJ a répertorié les entretiens de santé, réalisés par les infirmiers/ères scolaires répondants du SSEJ, et les entretiens médicaux réalisés par les médecins répondants du SSEJ. Toutefois, ces données ne sont disponibles que dès l'année 2018. Les données antérieures ne sont pas fiables et ne peuvent donc pas être prises en compte dans le cadre de cette évaluation.

### 3.4.2. Les principales difficultés de l'évaluation

#### ***Disparités dans les pratiques d'un établissement à l'autre***

Les 16 établissements du panel appartiennent à des contextes différents. Ces différences touchent plusieurs aspects : direction d'établissement, contexte social des familles, nombre d'écoles au sein d'un établissement, investissement personnel du corps éducatif, implication des parents, etc. Cette multitude de particularismes complique la généralisation des résultats : ce qui est vrai pour une école ne l'est pas forcément pour une autre. Toutefois, cela n'empêche pas de tirer des constats qui ne sont sans doute pas applicables à chaque école, mais qui reflètent une réalité dont il faut tenir compte.

### 3.5. STRUCTURE DU RAPPORT

Ce rapport est structuré autour de quatre chapitres analytiques qui traitent chacune d'une des questions d'évaluation.

Le lecteur pressé lira en priorité les constats relatifs à chacune des questions d'évaluation (sections 4.5, 5.5, 6.3 et 7.2) et les recommandations (chapitres 8 et 10).

## 4. QUESTION 1 : LA PRÉVENTION

### « L'école prépare-t-elle suffisamment les élèves et les professionnels à éviter la survenance des cas de harcèlement ? »

L'objectif de ce chapitre est de comprendre quels sont les besoins des élèves et des professionnels de l'éducation en matière de prévention, comment ces différents besoins sont pris en compte et quels sont les problèmes et les lacunes rencontrés.

Les analyses de la Cour ont mis en évidence le fait qu'il n'est pas possible de généraliser les besoins, car les contextes sont souvent fort différents. Néanmoins, la littérature scientifique<sup>37</sup> démontre un lien intrinsèque entre le phénomène du harcèlement entre élèves et le « **climat scolaire** ». En effet, plus le climat scolaire est bon, plus la durée et l'intensité des cas de harcèlement sont faibles. En outre, un lien est également fait entre le développement de **compétences psychosociales de base** (bienveillance, solidarité, empathie) chez l'enfant et la survenance de cas de harcèlement. À ce propos, selon Hawkins,<sup>38</sup> les intimidateurs éprouvent des difficultés à ressentir de l'empathie envers leurs victimes.

#### 4.1. CLIMAT SCOLAIRE

La plupart des auteurs<sup>39</sup> étudient le climat scolaire à partir des composantes spécifiques telles que la qualité des relations sociales au sein de l'établissement, la présence de normes et de valeurs connues, le respect des règles établies, le sentiment de justice, le niveau de sécurité ressenti et le partage d'une vision commune.

Plus spécifiquement Janosz, Georges et Parent<sup>40</sup> (1998) définissent le climat scolaire selon cinq composantes ou dimensions :

- Le climat relationnel ou social (aspects socio-affectifs des relations au sein de toute la population scolaire) qui est marqué par la chaleur des contacts, la qualité du respect mutuel et l'assurance d'un soutien d'autrui.
- Le climat de sécurité (ordre et tranquillité) qui renvoie au sentiment de sécurité ou, à l'inverse, au risque de victimisation.
- Le climat de justice qui dépend de la reconnaissance des droits de chacun, par l'existence de règles justes, légitimes et équitables, et une application cohérente des sanctions.
- Le climat d'appartenance qui se manifeste par l'importance accordée à l'institution comme milieu de vie et par une adhésion à ses normes et à ses valeurs.
- Le climat éducatif (valeur accordée à l'éducation) qui est déterminé par le dévouement de l'école envers la réussite des élèves et par la valeur et le sens accordés aux apprentissages.

Le climat de sécurité et le climat de justice sont fortement liés et sont souvent associés dans la littérature.

---

<sup>37</sup> Janosz, et alii (1998)

Khoury-Kassabri, et alii (2005)

<sup>38</sup> Hawkins, J.D et alii (2000)

<sup>39</sup> Cohen et alii (2009)

<sup>40</sup> Janosz, et alii (1998)

### 4.1.1. Lien entre climat scolaire et harcèlement entre élèves : que dit la littérature ?

Pour mieux comprendre les facteurs explicatifs de la violence à l'école, plusieurs chercheurs<sup>41</sup> ont étudié l'effet du climat scolaire sur les comportements agressifs entre élèves. Deux aspects du climat scolaire retiennent particulièrement l'attention des chercheurs pour expliquer comment se développent les différents types de comportements agressifs entre élèves en milieu scolaire : le climat de sécurité et de justice<sup>42</sup> et le climat relationnel.

Par exemple, pour Gottfredson<sup>43</sup>, le sentiment de sécurité et de justice ressenti dans l'école peut être généré par la présence de règles claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable<sup>44</sup>, par une surveillance et un encadrement disciplinaire rigoureux assurés par l'équipe éducative et par un établissement ou une classe physiquement bien structurés et propres<sup>45</sup>.

D'autres auteurs<sup>46</sup> reconnaissent la qualité des relations interpersonnelles (entre élèves, entre collaborateurs, entre les collaborateurs et la direction) comme un facteur permettant de réduire la prévalence et la sévérité de la violence à l'école.

Un certain consensus se dégage ainsi de la documentation consultée portant sur le fait qu'un climat scolaire positif favoriserait une culture de non-violence prévenant la victimisation par les pairs. En effet, l'analyse des écrits a mis en exergue l'hypothèse que des composantes du climat scolaire pourraient agir favorablement pour, à la fois, prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves. Ainsi, le type de direction de l'établissement, la présence de règles claires et connues de tous, la perception d'un milieu juste et sécurisant, l'instauration de relations interpersonnelles soutenantes et positives ainsi que l'implication des élèves et de leurs parents sont des aspects qui favoriseraient la réussite scolaire et préviendraient la victimisation à l'école.

### 4.1.2. L'intégration des différentes dimensions du climat scolaire

Cette section cherche à comprendre comment les établissements abordent ces dimensions du climat scolaire.

Il ressort des entretiens menés par la Cour que la thématique du climat scolaire est centrale pour la grande majorité des acteurs en matière de prévention du harcèlement entre élèves et, plus largement, en matière de prévention de la violence. Cette section est illustrée par de bons exemples émanant des établissements du panel concernant le *climat relationnel, de sécurité et d'appartenance*<sup>47</sup>.

---

<sup>41</sup> Benbenishty, et al. (2005)

Steffgen, et al. (2012)

<sup>42</sup> Le climat de sécurité et le climat de justice sont très souvent considérés comme une seule dimension dans la littérature.

<sup>43</sup> Gottfredson (2011)

<sup>44</sup> Carra, (2009)

Hurford, et alii (2010)

<sup>45</sup> Astor, et alii (2009)

Cossette, et alii (2004)

<sup>46</sup> Gendron (2011)

<sup>47</sup> Aucun exemple illustratif n'a été fourni en matière de climat éducatif.

### **Climat relationnel ou social**

Concernant la *dimension relationnelle ou sociale*, les établissements mettent en avant non seulement les projets d'école, mais également le travail effectué par les enseignants sur les émotions et le « vivre-ensemble » qui contribue à de bonnes relations entre pairs.

*Illustration 1: extrait d'un entretien avec un enseignant :*

*« L'année dernière, chaque classe travaillait sur une thématique particulière. Ces thématiques étaient les suivantes : le groupe, moi et le groupe, l'entraide, la solidarité, les jeux coopératifs, les émotions, les humeurs, la différence, la tolérance, l'identité de genre, la communication non violente et l'empathie. Chaque thématique constituait une partie de « la fleur du bien-vivre ensemble ». À la fin de l'année, tous les élèves de l'école ont composé une fleur humaine (la fleur du bien vivre ensemble) qui symbolisait les différentes thématiques travaillées pendant l'année par les élèves.»*

### **Climat de sécurité et de justice**

Concernant la *dimension de sécurité et de justice*, les écoles rappellent toutes en début d'année l'existence du règlement d'école qui doit aussi être signé par les parents. En outre, certaines écoles font participer les élèves à l'élaboration du règlement de l'école ou de la charte qui régissent les comportements des élèves.

*Illustration 2 : extrait d'un entretien avec un enseignant*

*« Dans les différentes classes, les règles sont discutées en présence de l'enseignant par les élèves qui se mettent d'accord sur les éléments les plus importants. Ces éléments sont ensuite reportés par un délégué par classe au sein de « l'assemblée des délégués ». Tous les quatre ans, ces règles sont retravaillées sans pour autant mettre en cause tout le règlement. Ce travail de réflexion sur les règles fait en sorte que les élèves connaissent le règlement et participe à son respect. »*

### **Climat d'appartenance**

Concernant le *climat d'appartenance*, la Cour peut citer l'exemple d'une école qui, pour fêter une date importante, a fait participer l'ensemble des élèves à l'élaboration d'une fresque composée de galets peints symbolisant cet anniversaire.

Même si tous les acteurs semblent accorder une grande importance à la thématique du climat scolaire, la Cour a pu constater de grandes disparités entre les écoles dans leur travail sur le climat scolaire et les différents projets portés, que ce soit au niveau de la direction ou des enseignants.

### 4.1.3. La perception de la dimension relationnelle entre élèves par le corps éducatif

Le lien entre la prévention du phénomène de harcèlement et des bonnes relations interpersonnelles est avéré. Cette section s'intéresse à la perception des relations entre élèves par le corps éducatif.

Il ressort des analyses quantitatives que la grande majorité des répondants perçoit les relations entre élèves comme plutôt satisfaisantes (72%), voire très satisfaisantes (8%). En même temps, ces personnes observent fréquemment des problèmes graves de comportement (par exemple conflits physiques majeurs, insultes ou menaces graves, moquerie, exclusion d'un élève par d'autres élèves), comme le montre le *Tableau 2*.

*Tableau 2. Perception des enseignants : observation de situations problématiques (fréquence sur une année scolaire)*

N = 629 (Pourcentage en ligne)	Conflits physiques (NA=15)	Insultes ou menaces (NA=21)	Isolement ou rejet (NA=18)	Moqueries (NA=20)
Entre 0 et 1x	21,3	10,7	18,5	11,2
Entre 2 et 10x	46,9	40	48	43
Plus de 10x	31,8	49,3	33,6	45,8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Ce tableau montre que près de 47 % observent des conflits physiques majeurs<sup>48</sup> à une fréquence qui varie entre deux et dix fois par année scolaire, et plus de 31% des personnes interrogées en observent plus de dix fois par année. Le phénomène de moquerie entre élèves apparaît chez plus de 45% des répondants plus de dix fois par année scolaire, et selon plus de 43 % des répondants à une fréquence entre deux et dix fois par année.

Le fait que les relations entre les élèves soient jugées de manière générale comme bonnes, mais que le corps éducatif observe de manière fréquente des problèmes graves de comportement peut sembler contradictoire. Toutefois, comme relaté dans les entretiens, cela peut se justifier par le fait que les problèmes de comportement sont généralement commis par une petite minorité d'élèves, alors que pour une majorité des élèves, les relations sont bonnes. Cependant, même si elles sont minoritaires, ces mauvaises relations engendrent des difficultés qui se répercutent dans l'enseignement et dans la faculté de l'enseignant de détecter des cas de harcèlement. En matière de prévention du harcèlement entre élèves, ces problèmes de comportement ont un impact sur le temps que l'enseignant peut accorder au travail sur le climat scolaire et à la dimension relationnelle. En effet, les résultats du questionnaire mené par la Cour montrent que près de 72 % des répondants estiment que les « éléments perturbateurs » dans une classe sont un frein à la prévention du harcèlement.

<sup>48</sup> Il s'agit ici de problèmes qui dépassent le cadre d'une activité « vive » et « normale » dans un cadre scolaire. En ce sens, la petite bousculade dans le préau n'est pas considérée comme un conflit physique.

Tableau 3. Perception des enseignants : la gestion d'une classe difficile comme frein à la prévention du harcèlement

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	176	28,5
Plutôt d'accord	265	43
Plutôt pas d'accord	102	16,5
Pas du tout d'accord	33	5,4
Sans avis	41	6,6
NA (12)		
<b>Total</b>	<b>617</b>	<b>100</b>

#### 4.1.4. Les éléments qui favorisent un bon climat scolaire dans l'organisation de l'école

Outre le travail effectué avec les élèves sur les différentes dimensions du climat scolaire, il ressort de la littérature que l'organisation sociale d'un établissement (p.ex. des relations encourageantes et chaleureuses entre les enseignants et entre la direction et les enseignants) apporterait une contribution positive considérable au climat scolaire et à la prévention de la victimisation à l'école<sup>49</sup>.

Selon Gottfredson<sup>50</sup>, le mode de direction de l'établissement (direction pédagogique, organisationnelle et à l'écoute de son personnel), de même que les pratiques collaboratives entre élèves et entre adultes ainsi que la participation à l'engagement dans la vie de l'école influencent la qualité du climat scolaire.

Les différents entretiens menés avec le personnel éducatif ne donnent pas beaucoup d'illustrations de pratiques collaboratives entre adultes de l'école ou entre la direction et ses collaborateurs. En outre, les expériences menées sur le terrain par des services institutionnels pointent du doigt des pratiques très individuelles des enseignants. Ces services nous font part du manque d'échanges entre enseignants ou entre différents métiers au sein d'une même école. Selon les services rencontrés, les enseignants craignent bien souvent la critique extérieure par rapport à leur pratique ou par rapport à des incidents qui pourraient survenir dans leur classe.

*Illustration 3 : extrait d'un entretien avec un service du DIP*

*« Les enseignants ordinaires ont peur d'être jugés. Il est encore trop souvent admis que l'enseignant est responsable des élèves de sa classe et garant de leur comportement. Dès lors, si un élève se comporte mal, des reproches seront transmis à l'enseignant titulaire par les collègues enseignants. Or, les élèves font partie d'une école et tous les enseignants devraient pouvoir intervenir et se sentir responsables. »*

<sup>49</sup> Gendron, et alii (2011).

<sup>50</sup> Gottfredson (2005)

Illustration 4 : extrait d'un entretien avec un service du DIP

« Un des premiers éléments importants est la relation entre les adultes de l'école. Sont-elles respectueuses ? Le climat est-il serein ? Les enseignants se sentent-ils en confiance ? La manière dont les adultes se comportent entre eux a un impact certain sur les élèves (effet miroir). »

Il faut toutefois préciser que les enseignants ne sont pas d'accord avec ces affirmations. En effet, selon les répondants au questionnaire, la collaboration entre enseignants est bonne. Ainsi, selon les résultats du questionnaire, ils collaborent volontiers entre eux : ils sont 61 % à affirmer qu'ils partagent souvent les difficultés relatives au climat de classe qu'ils rencontrent. Ils sont même 32% à dire qu'ils le font de manière systématique. De la même manière, ils sont près de 55% à dire qu'ils s'entraident souvent en cas de difficultés relatives au climat de classe, et près de 34 % à indiquer que cela est toujours le cas.

Aucun témoignage ne vient donner des précisions sur les relations entre la direction et les collaborateurs. Le questionnaire montre quant à lui que la grande majorité des répondants considèrent que l'écoute et le dialogue entre la direction et les collaborateurs sont satisfaisants (82%). 30% d'entre elles considèrent même qu'ils sont très satisfaisants.

**Climat scolaire : Faits saillants**

- Les directions perçoivent toutes l'importance du climat scolaire dans la prévention du harcèlement entre élèves et, plus largement, des violences entre élèves. Il existe toutefois des différences entre établissements dans l'implication portée à cette thématique.
- Les « éléments perturbateurs » au sein d'une classe sont un frein à la prévention du harcèlement dès lors que la gestion de ces comportements empiète sur le temps à disposition des enseignants pour le travail sur le climat de classe et les relations interpersonnelles.
- Un des éléments qui favorisent l'émergence d'un bon climat scolaire a trait aux relations entre collaborateurs des écoles. Sur ce point, il existe une divergence entre la perception de cette collaboration du point de vue des enseignants eux-mêmes et la perception des services de l'État qui sont amenés à intervenir dans les écoles.

## 4.2. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DE BASE

La littérature scientifique<sup>51</sup> est formelle sur le fait que le développement et le renforcement des compétences psychosociales de base (empathie, bienveillance, solidarité, respect, etc.) sont des éléments essentiels dans la prévention du phénomène de harcèlement. Lors de cas avérés, il a par exemple souvent été démontré que les élèves harceleurs manquaient d'empathie. L'hypothèse sous-jacente est donc la suivante : plus on développe les compétences psychosociales chez l'enfant, moins

---

<sup>51</sup> Notamment, Gottfredson (2011) et 82005), Olweus (1993), Roberts et alii (2000)

on aura de cas de harcèlement. Ce sous-chapitre cherche à identifier comment ces compétences sont transmises aux élèves et dans quelle mesure les enseignants sont formés pour le faire.

L'analyse repose d'une part sur les différents entretiens menés avec le personnel éducatif des écoles (direction, enseignants, psychologues), avec des services de l'administration ainsi qu'avec les responsables de la formation des futurs enseignants de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). D'autre part, elle se fonde sur une analyse du Plan d'études romand (PER).

#### **4.2.1. Comment ces compétences sont-elles transmises aux élèves ?**

Le PER comporte cinq domaines disciplinaires, la « Formation générale » et les « capacités transversales ». Au sein de la « Formation générale » du PER, il y a la thématique « Santé et bien-être » et la thématique « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » qui contribuent au développement de ces compétences psychosociales de base que sont notamment l'empathie, la bienveillance et la solidarité. Ce développement peut se faire à travers l'apprentissage de la gestion des émotions, de la tolérance et de l'empathie, à travers la mise en place d'un conseil de classe où l'élève est amené à se positionner sur une question ou faire un choix. La « Formation générale » du PER est un enseignement transversal, qui peut également être intégré dans des disciplines telles que l'histoire, la géographie ou les langues, voire dans *Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication* (MITIC). C'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité d'inclure dans son enseignement ces compétences à travers différentes activités, par exemple l'écriture ou la lecture.

En primaire, il y a une heure par semaine dédiée à la formation générale. Au CO, la période hebdomadaire de maîtrise de classe remplit également cette fonction.

*Illustration 5 : extrait d'un entretien avec un enseignant*

*« Les compétences psychosociales peuvent être abordées à travers toutes les disciplines. Par exemple, pour les plus petits, il est possible de travailler le vocabulaire en français en abordant les différentes émotions et en essayant de les décrire. Pour les plus grands, le travail sur l'argumentation permet de développer chez les enfants la faculté de donner son avis, et surtout, d'écouter et comprendre l'avis de l'autre. »*

#### **4.2.2. Quels sont les problèmes relevés dans la transmission de ces compétences ?**

##### ***Sentiment de surcharge des enseignants du programme scolaire***

Il ressort du sondage mené par la Cour qu'une majorité des répondants (près de 60%) se sentent surchargés par le programme scolaire et estiment que cette surcharge ne leur permet pas d'aborder l'enseignement de ces compétences psychosociales.

Tableau 4. Perception des enseignants : la surcharge de programme ne permet pas de traiter le développement des compétences psychosociales.

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	121	19,6
Plutôt d'accord	235	38,1
Plutôt pas d'accord	140	22,7
Pas du tout d'accord	59	9,6
Sans avis	62	10
NA (12)		
<b>Total</b>	<b>617</b>	<b>100</b>

Ce sentiment de surcharge se retrouve également dans les entretiens avec les services du DIP.

Illustration 6 : extrait d'un entretien avec un service du DIP

« Ce qu'il faudrait c'est que les enseignants retrouvent de la sérénité dans leur travail et le plaisir d'enseigner. Ils ont tendance à se sentir toujours sollicités. Il est difficile de quantifier et de déterminer ce qu'ils nomment comme "charges supplémentaires", mais ils ressentent une pression plus grande qu'auparavant. Par exemple, la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement est souvent perçue comme une charge. »

### **L'acquisition de compétences psychosociales de manière transversale**

Selon les différents entretiens menés, le PER est encore nouveau pour de nombreux enseignants qui n'ont pas été habitués à cette transversalité et qui éprouvent des difficultés à modifier leurs repères et à entrer dans de nouveaux paradigmes. Même si beaucoup d'enseignants proposent déjà diverses actions et mettent en place des dispositifs dans leur enseignement qui permettent aux élèves de développer de manière transversale, au sein de différents enseignements, les compétences psychosociales dont ils ont besoin en matière de prévention du harcèlement, il reste que cette transversalité est difficile à mettre en œuvre pour une majorité d'enseignants.

Illustration 7 : extrait d'un entretien avec un service du DIP

« Ce qui est inscrit dans le PER comme capacités transversales semble être plus difficile à mettre en œuvre ».

Illustration 8 : extrait d'un entretien avec un expert

« Le développement des compétences psychosociales n'est pas du tout rattaché à d'autres enseignements : tout est cloisonné, aucun lien n'est fait avec le monde qui entoure l'enfant ».

### **Éducation parentale lacunaire**

Une dernière difficulté relative à la transmission des compétences psychosociales a trait à la part dévolue aux parents en termes d'éducation. En effet, l'école n'est pas la seule responsable de la transmission des compétences psychosociales de base aux élèves. Les textes de référence précisent bien que l'éducation se fait en complémentarité avec la famille et ne peut se substituer à cette éducation. Or, selon les résultats du questionnaire, plus de 70% des répondants estiment que les parents déchargent souvent la responsabilité de la transmission des compétences psychosociales sur l'école. Il s'agit d'ailleurs du principal frein à la prévention du harcèlement entre élèves selon le questionnaire.

## **4.3. LA PRÉVENTION DES RISQUES SPÉCIFIQUES AU CYBERHARCÈLEMENT**

### **4.3.1. Caractéristiques du cyberharcèlement**

Statistiquement, dans un cas sur deux (cf. 1.2.3), le harcèlement dit « traditionnel » se poursuit sur les réseaux sociaux. Alors que le harcèlement traditionnel se confine à un lieu et à un espace-temps (le moment où la victime se retrouve face à ses agresseurs), le cyberharcèlement modifie totalement cette configuration. En effet, internet amplifie le phénomène de harcèlement dès lors que la victime n'a plus de répit (24h/24), que l'audience et la rapidité de diffusion sont démultipliées et que les insultes émises sont permanentes.

Le cyberharcèlement est intrinsèquement lié aux caractéristiques des nouvelles technologies qui permettent une certaine désinhibition, laquelle :

- favorise le harcèlement (il est plus facile d'insulter quelqu'un derrière son écran plutôt qu'en personne),
- incite à la surenchère (souvent sous l'influence du groupe),
- promeut le changement de rôle (les témoignages montrent que certains témoins, plutôt discrets dans une situation de harcèlement traditionnelle, adoptent une posture très virulente derrière leur écran).

En outre, le phénomène du harcèlement peut aussi conduire au risque des mauvaises rencontres. En effet, un enfant harcelé se trouve généralement isolé et, pour rompre cette solitude, il va chercher du réconfort ailleurs. La vulnérabilité des victimes permet aux prédateurs d'enfermer leur proie.

### **4.3.2. Comment sont abordés les risques des nouvelles technologies à l'école ?**

Dès le premier cycle d'enseignement à l'école primaire, *Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication* (MITIC) est une discipline transversale dans laquelle sont abordés les aspects liés à l'utilisation des nouvelles technologies. Les risques présentés dans cette discipline sont

principalement ceux relatifs aux droits d'auteur, au plagiat, à la fiabilité des sources d'information. Il n'y a que très peu d'informations transmises en matière de e-réputation<sup>52</sup> ou de sexting<sup>53</sup> par exemple.

Pour pallier ces lacunes, les établissements scolaires peuvent faire appel à des intervenants externes.

### ***Intervention externe : L'exemple d'Action Innocence***

En matière de risques liés aux nouvelles technologies, les établissements scolaires font des demandes d'intervention auprès de l'association Action Innocence qui est reconnue comme la principale association qui intervient dans les écoles sur ces questions et comme l'acteur principal pour parler des risques liés à internet.

À cette fin, l'association et le DIP sont liés par une convention<sup>54</sup> qui gère les critères selon lesquels un établissement peut bénéficier des prestations d'Action Innocence. Il faut préciser qu'Action Innocence n'est pas rémunérée pour les prestations qu'elle fournit aux écoles.

Jusqu'à la rentrée 2017-2018, toutes les demandes des établissements ont été satisfaites. Toutefois, Action Innocence est une association de droit privé avec une dizaine de collaborateurs, et elle n'est actuellement plus en mesure d'intervenir dans toutes les écoles qui le souhaiteraient. En outre, l'association et le DIP se sont rendu compte que certaines classes n'étaient pas suffisamment préparées à cette intervention. Dès lors, une nouvelle convention a été élaborée. Dans cette nouvelle convention qui lie Action Innocence et le DIP depuis la rentrée 2017-2018, il est mentionné que la prestation s'inscrit dans la continuité d'actions menées en classe. Une école qui n'a pas engagé d'actions ou de projet en matière de sensibilisation aux nouvelles technologies ne peut plus bénéficier des prestations d'Action Innocence<sup>55</sup>. Il arrive donc ainsi que certains établissements ne soient pas du tout touchés par la sensibilisation effectuée par cette association.

### ***Collaboration avec le SEM***

Le SEM a pour vocation première de fournir aux enseignants du matériel pédagogique sur le numérique et les nouvelles technologies de l'information. Toutefois, cela ne concerne que peu le harcèlement.

Depuis la rentrée scolaire 2017, le SEM travaille aussi sur la prévention auprès des élèves du secondaire I (11CO) et du secondaire II via une formation pour les sensibiliser aux cyberdangers. Les principaux risques abordés lors de cette formation relèvent essentiellement des règles d'usage par

---

<sup>52</sup> La e-réputation est la réputation d'une personne sur internet. Certaines personnes peuvent utiliser des échanges ou des photos d'une autre personne afin de ternir sa réputation sur les réseaux sociaux. Du fait des caractéristiques d'internet (accès, visibilité, audience, vitesse de propagation), et selon l'usage qui peut être fait de certaines données, la e-réputation peut s'avérer dangereuse.

<sup>53</sup> Le sexting est le fait d'envoyer à quelqu'un que l'on connaît une photo de soi dans une posture intime ou à caractère sexuel. En soi, le sexting n'est pas du harcèlement, mais il peut générer des situations de harcèlement selon l'usage que va en faire la personne à qui est envoyée la photo.

<sup>54</sup> Il s'agit ici d'une convention et non d'un mandat de prestations, étant donné qu'Action Innocence n'est pas rémunérée pour les prestations qu'elle fournit.

<sup>55</sup> Jusqu'en 2016, les prestations d'Action Innocence avoisinaient les 600 interventions par année. Pour les raisons évoquées, ce chiffre a ensuite largement diminué. Pour l'année scolaire 2017-2018, Action Innocence a effectué 313 interventions.

rapport aux outils mis à disposition des élèves, des droits d'auteur et de la protection des données. Le cyberharcèlement fait également partie de cette formation, mais de manière très marginale.

## **4.4. LA FORMATION DE BASE DES ENSEIGNANTS ET LA PRÉVENTION DU HARCÈLEMENT**

La formation pédagogique des enseignants se fait sur quatre années pour le primaire et sur deux ans pour le secondaire, étant précisé que les candidats pour le secondaire doivent déjà être en possession d'un master.

Que ce soit pour l'enseignement primaire ou pour l'enseignement secondaire, il n'y a pas de cours spécifique sur le harcèlement entre élèves. Cette problématique est abordée au cours des études de manière transversale.

### **4.4.1. La formation initiale des enseignants du primaire**

Plusieurs cours, séminaires ou modules de formation contribuent à développer une posture d'enseignant pour prévenir, repérer ou mettre un terme à des situations relationnelles complexes comme le harcèlement entre élèves.

En première année de formation, le séminaire « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires » vise notamment à développer la posture d'autorité que doit progressivement se construire un enseignant. Le cours intitulé « Dimensions relationnelles et affectives de l'éducation et de la formation » aborde les dimensions relationnelles propres à l'enseignement, par exemple les relations entre les élèves et le rôle de l'enseignant vis-à-vis de celles-ci.

En deuxième année de formation, les étudiants effectuent un stage qui leur permet de prendre conscience des difficultés éducatives et relationnelles auxquelles se confrontent les enseignants quotidiennement. Ils suivent également un module de formation intitulé « Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs » dont l'une des unités « Expérience émotionnelle et relation éducative » est centrale dans la prévention du harcèlement. Les étudiants y sont effectivement observateurs de situations éducatives complexes et sont incités à développer une posture d'empathie afin de pouvoir contribuer à leur dénouement.

En deuxième et troisième années de formation, le séminaire clinique d'accompagnement représente l'occasion pour les étudiants de présenter des situations vécues sur le terrain. Ces situations sont ensuite analysées à l'aune des apports théoriques et pratiques requis. Ces séminaires offrent l'occasion d'une compréhension approfondie des problématiques présentes sur le terrain scolaire et arment les étudiants avec des outils non seulement d'analyse, mais également d'action, à la recherche de la posture empathique et exigeante propre à un enseignant.

Une part importante de la dernière année de formation est consacrée au travail d'appropriation de l'intégration des connaissances académiques et professionnelles accumulées jusque-là durant les trois premières années du programme. Cet enseignement se concrétise par des séminaires d'analyse de la

pratique et des stages en responsabilité au cours desquels les futurs enseignants sont confrontés à de nombreuses situations de difficultés relationnelles.

#### 4.4.2. La formation initiale des enseignants du secondaire

Comme pour la formation du primaire, la formation des enseignants du secondaire aborde la problématique du harcèlement de manière transversale.

En première année de formation, un atelier intitulé « *Profession enseignante* » travaille sur le développement de la posture d'autorité et d'empathie chez l'étudiant à travers des travaux centrés sur la gestion de classe, les interactions entre les élèves et la mise au travail des élèves. Le travail mené dans le cadre de cet atelier permet aux futurs enseignants de construire des outils d'analyse et de résolution de situations complexes d'enseignement, et particulièrement des situations problématiques relatives aux relations de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux. Ces situations problématiques sont discutées ensuite entre pairs, afin que les étudiants soient capables de les identifier, de mieux comprendre leur fonctionnement et leur source et de les traiter de la manière la plus pertinente possible.

En deuxième année, l'atelier « *Élève, classe, établissement, école et société* » constitue le prolongement de ce premier atelier.

Selon les informations récoltées, il n'y a pas eu de cas de harcèlement qui ait été abordé dans les ateliers ces dernières années, et aucune donnée n'existe quant à la nature et la fréquence des problématiques soulevées lors de ces ateliers.

#### 4.4.3. Problèmes relatés concernant la formation initiale des enseignants

Selon les différents témoignages, les questions de harcèlement sont certes abordées et travaillées pendant la formation initiale de l'enseignant. Toutefois, 55% des répondants au questionnaire estiment que la formation initiale est lacunaire en matière de prévention du harcèlement.

Tableau 5. Perception des enseignants : formation initiale lacunaire en termes de prévention du harcèlement

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	138	22,4
Plutôt d'accord	199	32,3
Plutôt pas d'accord	139	22,5
Pas du tout d'accord	58	9,4
Sans avis	83	13,4
NA (12)		
<b>Total</b>	<b>617</b>	<b>100</b>

Une fois que l'enseignant entre en fonction, divers paramètres vont l'amener à réagir différemment face à une situation de harcèlement, notamment ceux relatifs à la culture d'établissement. Cette dernière se crée en fonction de l'ambiance et de la dynamique entre les professionnels de l'école :

partage d'information, existence de projets communs, échanges entre les classes, échanges entre les professionnels quant aux difficultés rencontrées.

À ce propos, il faut rajouter que 60% des demandes de formation continue par année concernent des domaines transversaux tels que le « vivre ensemble et l'exercice de la citoyenneté », la collaboration ou la communication, à savoir des notions essentielles en matière de prévention du harcèlement.

#### **4.4.4. La formation initiale et continue des enseignants sur les nouvelles technologies**

Les nouvelles technologies représentent une semaine sur l'ensemble du cursus de la formation initiale. Cet apprentissage sur une semaine repose principalement sur l'utilisation efficace des nouvelles technologies et non sur la compréhension de leurs risques.

##### ***Connaissance des enseignants sur les nouvelles technologies***

Deux sondages effectués par le SEM<sup>56</sup> en 2017 et 2018 montrent que les enseignants se sentent peu formés aux nouvelles technologies et que ce manque de connaissance constitue un frein à l'utilisation du numérique en classe. L'un des sondages effectués pour l'enseignement primaire montre, par exemple, que 31% des répondants<sup>57</sup> estiment leurs connaissances personnelles insuffisantes en matière de nouvelles technologies. Au niveau du cycle d'orientation<sup>58</sup>, ils sont 23% à estimer leurs connaissances comme insuffisantes en matière de nouvelles technologies.

D'autre part, une proportion non négligeable des répondants (19% des enseignants du primaire ayant répondu au sondage) estime que l'enseignement du numérique à l'école primaire n'est pas prioritaire et ne perçoit pas l'intérêt d'une telle formation.

##### ***Formation continue sur le numérique***

Les enseignants peuvent effectuer des demandes de formation continue. L'offre est proposée en fonction des besoins exprimés par les enseignants. Les principales demandes relèvent de la réalisation de documents médiatiques ou de l'utilisation de logiciels spécifiques. Peu d'enseignants adressent des demandes de formation continue aux dangers et les risques liés aux nouvelles technologies, il n'y a dès lors jamais eu de formation spécifique organisée par le SEM à ce propos. Selon les résultats du sondage effectué par le SEM auprès des enseignants du CO, 66% des répondants estiment qu'ils n'ont pas besoin de formation continue en matière d'utilisation des nouvelles technologies. Or, le SEM a pu observer des méconnaissances de la part d'enseignants dans la manière d'utiliser les nouvelles technologies, notamment concernant la protection des données. À titre d'exemple, le SEM a mis sur pied une plateforme Google pour le partage de documents non confidentiels entre enseignants.

---

<sup>56</sup> <https://edu.ge.ch/sem/actualite/direction/les-technologies-numeriques-font-partie-du-quotidien-des-enseignantes-du-2079>  
<https://edu.ge.ch/sem/actualite/direction/les-enseignantes-du-primaire-demandent-davantage-dequipements-informatiques-2079>

<sup>57</sup> Ce sondage a été effectué en février-mars 2018 par le SEM auprès des enseignants du primaire. 815 enseignants ont répondu sur 3088, soit un taux de réponse de 26,4%.

<sup>58</sup> Sondage effectué auprès des enseignants du cycle d'orientation en 2017 sur une base de 1757 personnes et 413 répondants.

[https://edu.ge.ch/sem/system/files/telecharger-actu/sondagemitic\\_co\\_170822.pdf](https://edu.ge.ch/sem/system/files/telecharger-actu/sondagemitic_co_170822.pdf) (Page 16)

Toutefois, le SEM s'est aperçu que les documents échangés étaient sensibles et a dû mettre en garde les enseignants à plusieurs reprises sur les dérives et dangers quant à l'utilisation de ces plateformes et la protection des données en général.

Un module de formation continue des enseignants aux cyberdangers avait été proposé et mis sur place par Action Innocence, mais peu d'enseignants se sont inscrits et des sessions ont été annulées.

## 4.5. CONSTATS

Les constats relatifs à la prévention du harcèlement concernent le climat scolaire, la transmission des compétences psychosociales de base et l'enseignement des dangers liés au numérique.

En préambule, la Cour note l'importance du contexte familial dans les activités de prévention en général et en particulier en matière de transmission des compétences psychosociales de base. Elle prend note également du fait que, selon les répondants au questionnaire, les familles ne rempliraient plus leur rôle à cet égard.

### **Constat 1 : Existence d'une inégalité des chances entre les élèves selon les établissements.**

En matière de climat scolaire, la Cour a observé de grandes différences de pratiques entre les établissements. En effet, tous ne s'investissent pas de la même manière dans des actions relatives au climat scolaire. D'une manière générale, c'est la direction de l'établissement qui donne l'impulsion sur les actions à mettre en place et les thématiques à travailler. Il règne donc une inégalité des chances entre les écoliers selon qu'ils se trouvent dans une école très investie dans des projets favorisant un bon climat scolaire ou non.

Cette inégalité des chances se retrouve également dans les prestations externes dont peut bénéficier un établissement. En effet, la possibilité de recourir à des intervenants externes est conditionnée au travail qu'effectue l'établissement sur ces questions. C'est notamment le cas pour le cyberharcèlement. Ainsi, par exemple, Action Innocence n'interviendra que si l'établissement s'investit dans les actions de prévention.

### **Constat 2 : Difficulté des enseignants à intégrer la transmission des compétences psychosociales dans le cadre de leurs enseignements.**

La Cour constate la difficulté éprouvée par les enseignants dans la transmission des compétences psychosociales de base (empathie, bienveillance, respect, etc.). Beaucoup considèrent qu'il s'agit d'une matière en tant que telle, donc d'une charge supplémentaire dans le programme. Or, le Plan d'études romand (PER) prévoit la transmission de ces compétences de manière transversale dans le cadre de la formation générale. « *Les capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application* » (extrait du PER).

En outre, les résultats du questionnaire mettent en avant la fréquence élevée des problèmes de comportement entre élèves. Ces comportements ont une incidence à la fois sur le temps à disposition

des enseignants pour effectuer un travail de prévention, mais également sur la manière dont ils perçoivent leur charge de travail.

Ainsi, la transmission des compétences psychosociales est freinée principalement par le manque de compréhension de la dimension transversale de l'enseignement de ces compétences et, d'autre part, par l'importance de situations de classes difficiles, dont la gestion réduit le temps disponible pour la transmission de ces compétences.

### **Constat 3 : Les spécificités du numérique et les risques qui lui sont liés sont mal connus**

Selon la littérature, le phénomène de harcèlement entre pairs concerne 5 à 10% des élèves et se poursuit dans un cas sur deux sur les réseaux sociaux. Les nouvelles technologies ont la capacité d'amplifier le phénomène de harcèlement (rapidité de propagation, audience plus étendue, prolongement du phénomène hors des murs de l'école). S'il est communément admis que l'éradication du phénomène de harcèlement est difficile, un aspect de la prévention porte sur la limitation de l'ampleur que le phénomène est susceptible de prendre.

En matière de cyberdangers, la Cour relève le manque d'informations transmises aux jeunes sur les risques du numérique ainsi que l'absence de demande de la part des enseignants en matière de formation continue sur le sujet. Or, une bonne connaissance des risques et des dangers du numérique constitue la base de la prévention.

En outre, il ressort des différents documents mis à disposition de la Cour que les risques liés au numérique sont méconnus des enseignants. Ne percevant pas ces dangers, il ne leur est pas possible d'intervenir en amont (prévention). Or, le harcèlement sur les réseaux sociaux est une réalité.

## 5. QUESTION 2 : LA DÉTECTION

### « Dans quelle mesure les cas de harcèlement entre élèves sont-ils repérés par les professionnels en milieu scolaire ? »

Selon la littérature, le harcèlement entre élèves est une accumulation de violences ou de microviolences perpétrées à l'encontre d'un individu qui ne sait pas se défendre. Il s'agit d'un phénomène très insidieux qui est extrêmement difficile à repérer, et cela d'autant plus que les victimes ne se confient généralement pas.

En 2016, le DIP a lancé une vaste campagne de lutte contre le harcèlement entre élèves en milieu scolaire (*Plan d'action et de prévention contre le (cyber)harcèlement* : cf. supra ch.2.3.1) dont l'aspect formation des professionnels est l'un des points centraux. Cette formation a pour objectif de sensibiliser les professionnels des écoles en leur donnant une définition commune de ce qu'est le harcèlement entre élèves, de les aider à mieux le repérer et de donner des pistes d'action pour traiter ces situations.

Ce chapitre porte sur l'analyse du plan d'action et sur l'identification des principaux freins au repérage. Il se base sur les analyses de cas effectuées par la Cour, sur les entretiens ainsi que sur le questionnaire envoyé aux établissements du panel étudié.

### 5.1. LA FORMATION DU PLAN D'ACTION

La principale mesure de la formation « harcèlement » porte justement sur la sensibilisation des acteurs au phénomène de harcèlement et sur le repérage de ces situations. À cette fin, une définition du harcèlement est donnée aux participants. Cette définition porte sur les critères suivants : la répétition d'actes malveillants, l'asymétrie des forces en présence, l'incapacité de la victime à se défendre et la volonté de nuire (cf. Olweus ch.1.2.1).

Selon les résultats du questionnaire, les personnes ayant suivi la formation du plan d'action ont davantage le sentiment de connaître les caractéristiques du harcèlement que celles qui n'ont pas suivi la formation.

Tableau 6. Perception des enseignants (analyse croisée) : connaissance des caractéristiques du harcèlement et formation(s) suivie(s) dans le cadre du plan d'action

N=629 (Pourcentage en ligne)	Formations(s) suivie(s)		T-test
Connaissance des caractéristiques du harcèlement	Oui	Non	
Oui	95,4	76,9	***
Non	4,6	23,1	
Total	100	100	
NA (7)			

Les \* catégorisent les degrés de signification de la manière suivante : \*\*\* <1%, \*\* <5%, \* <10%

En effet, comme le montre le Tableau 6, plus de 95% des personnes ayant suivi une formation spécifique ont le sentiment de connaître les caractéristiques du harcèlement, alors que celles qui n'ont suivi aucune formation ne sont que 77% à avoir ce sentiment (l'écart est de 18.56 points de pourcentage). La relation est statistiquement significative.

Comme le montre le Tableau 7, le fait d'avoir suivi une formation spécifique a également un effet positif sur le sentiment d'être suffisamment armé pour repérer des cas de harcèlement. Parmi les personnes n'ayant pas suivi de formation spécifique, elles ne sont que 54.61% à se sentir suffisamment armées pour repérer des cas de harcèlement, tandis que ce pourcentage s'élève à 82.87% pour les personnes ayant suivi une formation (28.2 points de pourcentage de différence). La relation est statistiquement significative.

Tableau 7. Perception des enseignants (analyse croisée) : suffisamment armé pour repérer le harcèlement et formation(s) suivie(s) dans le cadre du plan d'action

N=629 (Pourcentage en ligne)	Formations(s) suivie(s)		T-test
Armé pour repérer le harcèlement			
	Oui	Non	
Oui	82,9	54,6	***
Non	17,1	45,4	
Total	100	100	
NA (9)			

Les \* catégorisent les degrés de signification de la manière suivante : \*\*\* <1%, \*\* <5%, \* <10%

Il y a donc un effet positif de la formation qu'il est important de relever. À noter toutefois que relativement peu d'enseignants sont formés. En effet, seuls 52% des répondants au questionnaire avaient effectué le premier module de formation (70 % dans l'enseignement primaire et 23% dans les CO). Or, ce taux ne va pas évoluer dès lors que les écoles prises en compte ont déjà participé à la formation. Il se justifie d'une part par le fait que la formation ne concerne qu'une minorité d'enseignants des CO et, d'autre part, par le fait qu'il y a un important turnover au sein des établissements. La pérennité des acquis de cette formation est remise en question par l'absence de mise à jour de cette formation dans les établissements.

## 5.2. COMMENT SONT REPÉRÉS LES CAS DE HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES

Le harcèlement entre élèves est par définition difficilement repérable du fait de son caractère insidieux et caché. En outre, les victimes ne se confient pas toujours à leur entourage, souvent par peur de ne pas être crues ou prises au sérieux, par peur de représailles ou encore par honte. De la même manière, les témoins refusent bien souvent de dénoncer ce phénomène par peur de se retrouver à la place de la victime, et cela même s'ils n'approuvent pas les actes qui lui sont infligés.

Il existe toutefois des signes qui peuvent exprimer une certaine souffrance et qui peuvent attirer l'attention des personnes entourant le jeune, qu'elles soient rattachées à l'école (ex. enseignant) ou externes à l'école (ex. parent). Par exemple, un élève :

- isolé pendant les récréations,
- qui se retrouve constamment à l'infirmierie,
- fréquemment en retard,
- dont les notes baissent étrangement
- fréquemment absent,
- qui passe son temps à la bibliothèque ou dans un autre lieu surveillé.

*Illustration 9 extrait d'un cas analysé :*

*« Il s'agit d'un élève qui n'a jamais exprimé sa souffrance, mais qui passait toutes ses récréations à la bibliothèque (...) sans parler du fait qu'il fréquentait l'infirmierie quasi quotidiennement ».*

Tous les acteurs de l'école peuvent être amenés à identifier un cas de harcèlement entre élèves. Toutefois, selon les personnes interrogées (enseignants, directions d'écoles, infirmiers, etc.), ce sont généralement les parents qui déclarent la situation à l'école.

### 5.3. COMBIEN DE CAS SONT REPÉRÉS PAR ANNÉE SCOLAIRE ?

Les enseignants sont souvent confrontés à des cas de harcèlement entre élèves. Selon les résultats du questionnaire, la majorité des enseignants sont confrontés entre un et trois fois en moyenne par année scolaire à des situations qu'ils considèrent être véritablement du harcèlement entre élèves.

*Tableau 8. Perception des enseignants : confrontation à des situations de harcèlement (moyenne sur une année scolaire)*

N = 629	Effectif	Pourcentage
Plus 1x par semaine	10	1,6
Plus 1x par mois	42	6,8
Plus 1x par trimestre	94	15,1
Plus 1x par année	148	23,8
1x par année	208	33,5
Jamais	119	19,2
NA (8)		
<b>Total</b>	<b>621</b>	<b>100</b>

En outre, selon les entretiens menés, en moyenne deux situations par année sont communiquées au directeur d'un établissement en vue de l'activation du protocole et de la cellule d'intervention. Ces situations ne sont pas toujours documentées, si bien qu'il n'est pas possible d'avoir des chiffres précis quant à l'activation de cette cellule. Il ne reste bien souvent plus de traces de l'évènement après qu'il a été pris en charge, ce qui pose des problèmes en matière de monitoring du phénomène (ce point sera repris aux points 6.1.1).

Pour le surplus, depuis 2018, le SSEJ a mis sur pied une base de données qui enregistre les entretiens de santé des infirmières du SSEJ ainsi que les entretiens médicaux des médecins de secteur répondants du SSEJ et le motif de l'entretien. Il est ainsi possible d'observer combien d'entretiens médicaux et de santé au motif du harcèlement ont été menés en 2018. Ces chiffres sont présentés dans le Tableau 9.

Il faut toutefois préciser que ces chiffres ne correspondent pas au nombre de cas de harcèlement observés étant donné qu'un cas de harcèlement nécessite en moyenne entre 2 et 10 entretiens de santé par l'infirmière, et que le nombre d'entretiens peut même être beaucoup plus élevé dans certains cas (jusqu'à 30 entretiens de santé lors d'une situation particulière de harcèlement). De la même manière, les entretiens médicaux par le médecin de secteur au motif du harcèlement ne correspondent pas au nombre de cas de harcèlement, une situation de harcèlement nécessitant parfois plusieurs entretiens médicaux ou parfois aucun.

*Tableau 9 : nombre d'entretiens de santé et médicaux au motif du harcèlement dans les 16 établissements du panel*

	Nombre d'entretien de santé (Infirmière scolaire)	Nombre d'entretien médical (Médecin - SSEJ)
2018 - 2019 (sept. - juin)	110	19

Comme le montre le Tableau 9, il y a eu 110 entretiens de santé au motif du harcèlement entre septembre et décembre. Ces 110 entretiens de santé ont concerné 18 écoles (11 établissements). Il y a eu 19 entretiens médicaux concernant six écoles (cinq établissements du panel).

## 5.4. QUELS SONT LES PRINCIPAUX FREINS AU REPÉRAGE ?

### 5.4.1. Les caractéristiques propres du harcèlement

Le principal frein au repérage des situations de harcèlement entre élèves renvoie aux caractéristiques propres du harcèlement, à savoir le fait qu'il s'agit d'un phénomène caché constitué de « microviolences » souvent indirectes et perpétrées dans des zones peu accessibles ou peu fréquentées par les adultes. En outre, les victimes et les témoins ne se confient que peu.

#### **Microviolences**

Selon les entretiens menés ainsi que les analyses de cas, les professionnels du terrain s'attendent à être confrontés à des actes manifestes et sévères de harcèlement entre élèves. Or, en réalité, la plupart des situations de harcèlement rencontrées ont des degrés légers ou moyens de gravité, et les cas très sévères sont relativement rares.

Plus précisément, les analyses de cas révèlent que 32 cas sur 35 sont caractérisés par des microviolences verbales répétées. Sont répertoriées comme des microviolences verbales : les moqueries, les insultes, l'exclusion. Quatorze cas sur 35 montrent des microviolences physiques, telles que pincer ou tirer les cheveux. Parmi les 35 cas analysés, un seul présente des caractéristiques sévères de violences physiques, verbales, psychologiques ainsi que des dommages causés sur les biens de la victime.

Les analyses de cas mettent en évidence que les formes légères de harcèlement, ou avec un degré de sévérité moyen, sont les formes les plus courantes de harcèlement. Ces résultats correspondent à la littérature scientifique qui insiste sur la répétition d'actes considérés comme légers et sans importance par les acteurs. Ainsi, ces microviolences prises isolément ne sont certes pas graves, mais c'est parce qu'elles sont répétées qu'elles peuvent avoir des effets destructeurs sur le long terme pour les

victimes. Elles peuvent même renforcer les comportements des intimidateurs, invités, par l'inaction des membres de l'école, à continuer.

Les analyses de cas montrent que le harcèlement entre élèves a souvent été considéré dans un premier temps comme des « chamailleries » et des « gamineries » sans importance. À ce sujet, les propos suivants de la part des membres de l'équipe éducative se retrouvent dans la documentation fournie à la Cour :

*Illustration 10 : Extraits de cas analysés :*

*« Il ne s'agissait que d'un petit incident, sans réelle gravité, la perception de la victime était disproportionnée par rapport aux actes commis ».*

Les résultats du questionnaire adressé aux membres des établissements soulignent également, de manière plus contrastée, une tendance des enseignants à banaliser certaines situations. En effet, 38% des répondants estiment que cette tendance à banaliser certaines situations constitue un frein à l'identification des cas.

*Tableau 10. Perception des enseignants : tendance à la banalisation de certaines situations*

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	29	4,7
Plutôt d'accord	207	33,4
Plutôt pas d'accord	214	34,6
Pas du tout d'accord	136	22
Sans avis	33	5,3
NA (10)		
<b>Total</b>	<b>619</b>	<b>100</b>

Face à ces « microviolences, les adultes ont majoritairement besoin de faits concrets et procèdent pour la plupart à des vérifications auprès d'autres types d'acteurs avant d'intervenir. Ainsi, dans les 32 cas de microviolences verbales analysés par la Cour, les professionnels de l'école ont attendu des faits visibles et concrets avant d'intervenir. Or, cette attente a des conséquences sur la durée et sur l'intensité des cas de harcèlement. Plus il s'installe dans la durée, plus les conséquences pour la victime sont importantes.

Ces microviolences sont d'autant plus difficiles à repérer qu'elles revêtent parfois une forme indirecte, comme la propagation de rumeurs ou l'exclusion délibérée et injustifiée. Ces formes indirectes de violence sont des caractéristiques importantes du harcèlement<sup>59</sup>.

Les analyses de cas montrent que 24 situations de harcèlement ont été caractérisées par une exclusion ou un isolement de la victime parmi ses pairs et confirment ainsi l'importance de cette caractéristique.

<sup>59</sup> Bellon & Gardette (2010)

## 5.4.2. Les zones grises

Un autre aspect qui renforce l'invisibilité du phénomène a trait au fait que le harcèlement a souvent lieu dans des endroits inaccessibles ou peu fréquentés par les adultes, appelés « zones grises ».

L'analyse de cas révèle que dans 15 situations, le harcèlement s'est concentré dans ces zones grises. Il s'agit principalement du vestiaire de la salle de gymnastique, des coins cachés du préau, du parking à vélo, du passage d'un bâtiment à un autre (ex. passage entre les salles de cours et le parascolaire) ou du chemin entre l'école et le lieu de domicile. En outre, dans dix cas étudiés, le harcèlement a impliqué l'utilisation des nouvelles technologies.

Certes, l'existence des zones grises pose un problème majeur dans la détection des cas de harcèlement. Cette conclusion se retrouve à la fois dans les analyses de cas et dans les résultats du questionnaire. En effet, 68% des répondants estiment qu'elles constituent un frein majeur au repérage de cas de harcèlement.

Si les zones grises sont par définition peu accessibles aux adultes, leur accès ne leur est toutefois pas toujours interdit ou la possibilité d'agir dans ces lieux existe, ainsi que l'illustre l'exemple ci-dessous :

*Illustration 11 : Extrait d'un cas analysé*

*« J'ai été mis au courant qu'un problème majeur existait au sein de ce groupe d'élèves. Il fallait à tout prix éviter des incidents. Je ne pouvais pas accéder au vestiaire, mais j'ai instauré une limite de temps pour se changer avant le cours de sport. Les élèves avaient trois minutes pour se changer. Au-delà, je reportais au doyen. Bien sûr cela ne peut pas tout éviter, mais disons que cela évitait que la situation ne s'envenime. »*

Selon les entretiens menés et les analyses de cas, bon nombre de zones grises demeurent toutefois sans surveillance, alors même que des faits de harcèlement y ont été recensés.

*Illustration 12 extraits de cas analysés*

*« Ces violences se passent principalement dans des endroits cachés du préau ».*

*« Notre intervention est limitée parce que tout se joue dans des endroits où nous n'avons pas accès. Les parents devraient mieux contrôler l'utilisation des smartphones. »*

Il ressort des analyses de la Cour (exemple l'illustration 11 et entretiens menés avec des acteurs de terrain) que ces zones grises pourraient être davantage surveillées. Cette responsabilité incombe à la direction d'établissement qui organise la surveillance des récréations. À ce propos, les résultats du questionnaire montrent que 30% des répondants estiment que ces zones grises pourraient faire l'objet d'une surveillance plus régulière et systématique.

## 5.4.3. Le silence des personnes impliquées

L'une des difficultés majeures de l'équipe éducative pour repérer des cas concerne l'enfermement dans le silence des victimes et leurs faibles incitations à sortir du silence. Cette difficulté a été relayée à la Cour lors des entretiens et se retrouve dans les analyses de cas. Ainsi, dans 14 cas sur les 35, la victime

s'est enfermée dans le silence et ne souhaitait pas avouer ou parler de la situation de harcèlement. Dans 15 situations, le harcèlement entre élèves a été détecté par le témoignage spontané de la victime. Ces témoignages des victimes sont faits principalement aux parents. En effet, les analyses montrent que dans 12 cas sur 15, les victimes se sont confiées à leurs parents. Ces résultats vont dans le même sens que la littérature à ce sujet. Bellon et Gardette (2010) ont par exemple montré que 38,4 % des cibles parlent à leur famille de situations de harcèlement et que seulement 5,6 % des cibles en parlent aux adultes de l'établissement. Dans les six autres cas étudiés, la victime s'est finalement confiée soit à un adulte de l'établissement ou à ses parents, après que la situation a déjà attiré l'attention d'un adulte (parent ou membre de l'équipe éducative). Dans un seul cas sur les 35 étudiés, le témoin a joué un rôle dans la détection du cas.

Le silence des victimes est effectivement un frein à la détection du harcèlement qui se retrouve également dans les résultats du questionnaire. En effet, plus de 70% des répondants estiment que les victimes de harcèlement ne se confient pas.

Tableau 11. Perception des enseignants : les acteurs impliqués ne se confient pas

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	108	17,5
Plutôt d'accord	333	53,8
Plutôt pas d'accord	122	19,7
Pas du tout d'accord	9	1,4
Sans avis	47	7,6
NA (10)		
<b>Total</b>	<b>619</b>	<b>100</b>

Certaines situations de harcèlement ont quant à elles été détectées par le comportement inattendu de la victime qui s'est révélée brusquement violente.

*Illustration 13 : Extrait d'un cas analysé*

*« C'était un enfant qui avait un certain charisme, il avait ses têtes et personne n'osait s'interposer lorsqu'il s'en prenait à quelqu'un. C'était uniquement verbal. Un jour, il a dû se passer quelque chose et ses victimes ont senti une faiblesse chez leur agresseur. Ils s'en sont pris à lui très violemment et l'ont roué de coups. C'était un passage à tabac. »*

#### 5.4.4. La définition du harcèlement entre élèves

##### **Les deux courants du harcèlement entre élèves**

Dan Olweus et les tenants du school bullying définissent le harcèlement selon la répétition des actes, la disproportion des forces et l'intention délibérée de nuire, ce qui signifie que l'auteur est responsable de la violence exercée. Dan Olweus est l'auteur qui fait le plus consensus dans la littérature scientifique sur le harcèlement entre élèves. C'est la définition de Dan Olweus qui est reprise dans les modules de formation du plan d'action par le DIP.

Un autre courant, représenté par Anatole Pikas<sup>60</sup>, considère le harcèlement entre élèves sous l'angle d'un phénomène de groupe dans lequel l'asymétrie de forces en présence résulte principalement du nombre, le harcèlement étant perpétré sous l'influence du groupe, et l'intention de nuire n'est pas toujours avérée. La littérature<sup>61</sup> montre à ce propos que le groupe peut faire naître des comportements qui n'auraient pas lieu si les individus étaient pris de manière isolée.

La différence entre ces deux courants est fondamentale : pour la première approche (Dan Olweus), la définition met l'accent sur les caractéristiques agressives de l'auteur du harcèlement, alors que pour la deuxième approche (Pikas), le harcèlement est vu comme un phénomène d'intimidation de groupe qui est le résultat des interactions entre individus. L'approche de Pikas tend donc à élargir la définition du harcèlement. Les critères posés pour définir et repérer les cas de harcèlement entre élèves ne sont pas les mêmes si l'on considère le harcèlement selon l'approche de Dan Olweus, avec un profil type des agresseurs, ou comme étant le résultat des interactions d'un groupe exerçant un phénomène d'intimidation sur un ou plusieurs individus.

Les modules de formation ne présentent qu'une seule définition, soit celle de Dan Olweus, en atténuant toutefois les traits agressifs de l'auteur et en parlant de « conscience de nuire » au lieu de « intention de nuire ». Les modules de formation n'évoquent pas l'existence d'un deuxième courant ni ses spécificités.

Or, certaines écoles ont choisi d'élargir la définition stricte du harcèlement à d'autres phénomènes, comme les problèmes d'interactions au sein d'un groupe. D'autres écoles ont en revanche conservé la définition telle qu'elle leur avait été enseignée.

##### **Conséquence de cette ambiguïté sur le repérage**

Les entretiens menés et les analyses de cas ont fait ressortir cette ambiguïté comme l'un des principaux freins au repérage des cas.

Confrontés à une situation qu'ils suspectent être du harcèlement, les membres de l'équipe éducative ne parviennent bien souvent pas à y apposer cette définition, étant donné qu'ils ne reconnaissent pas totalement les critères qui leur ont été enseignés lors de la formation. Ainsi, la grande majorité des

---

<sup>60</sup> Docteur en psychologie de l'éducation suédois et fondateur de la « méthode de la préoccupation partagée » utilisée en matière de harcèlement entre pairs.

<sup>61</sup> Rikby et al. (2011)

membres de l'équipe éducative interrogés ont fait part de leur impuissance à qualifier certaines situations où il y a la présence d'un groupe problématique, mais également où la place du rire est fort importante. Dès lors ces personnes ont refusé de parler de « harcèlement » pour désigner ces situations particulières, ce qui a aussi une incidence sur la prise en charge (activation du protocole d'intervention et de la cellule d'intervention, cf. chapitre 6).

#### Illustration 14 Extrait d'un cas analysé

*« Il ne s'agissait probablement pas de harcèlement, mais la situation était devenue problématique. Les intimidateurs ne souhaitaient pas nuire à la victime, il n'y avait pas l'intention de faire du mal. Il s'agissait avant tout d'un jeu, cela faisait rire la classe. Après, bien évidemment, il a fallu reprendre la classe et leur faire comprendre le malaise de la victime. Mais je ne peux pas dire que c'était du harcèlement, en tout cas pour moi cela ne correspondait pas à du harcèlement. »*

#### Illustration 15 Extrait d'un entretien avec un enseignant

*« Je voulais vous exposer ce cas, mais, bien entendu, il ne s'agit pas de harcèlement. C'était deux filles, Émilie et Claire<sup>62</sup>, qui étaient amies depuis la 1P. En 5P, la classe a totalement changé. Les deux filles ont continué d'être amies, mais elles fréquentaient chacune d'autres groupes, ce qui est parfaitement normal. En revanche, j'ai pu observer que Émilie se moquait régulièrement de sa copine Claire lorsqu'elle était avec son groupe d'amies. Tout le groupe s'en prenait systématiquement à cette pauvre Claire. Mais elles le faisaient assez discrètement et je ne sais pas si Claire s'en est rendu compte. En tout cas, en l'absence du groupe, Émilie jouait et s'amusait avec Claire. D'ailleurs, les moqueries se passaient uniquement lorsque le groupe était au complet. »*

### 5.4.5. Les dynamiques de classe difficiles

Le repérage de cas de harcèlement est aussi entravé par des dynamiques de classe difficiles. Tout comme il a été relevé dans le chapitre relatif à la prévention (Chapitre 4), les dynamiques de classe difficiles empêchent non seulement de faire un travail préventif sur le climat scolaire, mais elles entravent également le repérage des cas de harcèlement ; l'enseignant étant accaparé à rétablir un climat serein dans la classe, propice à l'apprentissage des matières, il ne voit pas les autres problèmes, comme le harcèlement.

#### Illustration 16 : extrait d'un entretien

*« Je passais mon temps à m'occuper d'un caïd. Il s'agissait d'un élève très violent qui perturbait constamment les autres élèves et qui nécessitait une intervention constante de ma part pour me faire respecter. Je devais gérer cet énerguemène, trouver du temps pour convoquer les parents, en parler à la direction. Je n'ai pas remarqué que X n'allait pas bien. D'ailleurs dans la classe, rien ne laissait paraître qu'il allait mal. »*

Cette difficulté ressort également des questionnaires. En effet, 68% des répondants estiment que les mauvaises dynamiques de classe sont un frein à la détection des cas de harcèlement entre élèves.

---

<sup>62</sup> Prénoms fictifs

Tableau 12. Perception des enseignants : lien entre mauvaise dynamique de classe et harcèlement

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	87	14,1
Plutôt d'accord	333	53,9
Plutôt pas d'accord	112	18,1
Pas du tout d'accord	24	3,9
Sans avis	62	10
NA (11)		
<b>Total</b>	<b>618</b>	<b>100</b>

#### 5.4.6. Un sentiment de surcharge chez l'enseignant

Le cahier des charges de l'enseignant est assez clair sur les missions qu'il doit mener. Au-delà du temps consacré à l'enseignement, il y a notamment le temps qu'il doit consacrer à l'éducation et à la transmission des valeurs sociales, à la collaboration entre professionnels de l'établissement, entre professionnels d'autres instances et avec les parents d'élèves.

Il ressort des entretiens menés par la Cour que les enseignants se sentent surchargés au quotidien et que ce sentiment les empêche de s'intéresser à des situations suspectes. Comme précisé au chapitre 4, ce sentiment de surcharge est en partie lié à la gestion de classes difficile. Il s'agit d'un élément contextuel important.

*Illustration 17 : extrait d'un entretien avec un enseignant*

*« Nous devons tout faire, le programme est très chargé. Une situation de harcèlement demande du temps. Quels moyens j'ai pour être sûr qu'il s'agisse vraiment de harcèlement ? personne ne se confie, je n'ai que la version de la victime qui est contredite par les agresseurs. Je ne vois rien de spécial. Il faudrait que j'en parle avec mes collègues, rencontrer les parents. C'est beaucoup d'investissement, ce n'est pas toujours évident d'organiser cela, on est constamment sollicités. »*

Ce sentiment se retrouve également dans les analyses du questionnaire. En effet, 56% des répondants estiment manquer de temps pour investiguer des situations qui leur semblent suspectes.

Tableau 13. Perception des enseignants : effet négatif de la surcharge de travail sur l'identification de situations « suspectes »

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	99	16
Plutôt d'accord	251	40,6
Plutôt pas d'accord	164	26,6
Pas du tout d'accord	92	10
Sans avis	42	6,8
NA (11)		
<b>Total</b>	<b>618</b>	<b>100</b>

En effet, le repérage et la prise en charge de situations demandent un certain investissement de la part de l'enseignant pour en discuter avec les collègues, d'autres acteurs au sein de l'école, ou encore avec les parents. La majorité des enseignants ne se sentent plus en mesure de consacrer du temps à cette tâche, dès lors qu'ils perçoivent leur programme comme déjà bien chargé.

## 5.5. CONSTATS

Dans ce chapitre, les analyses de la Cour ont mis en évidence les éléments positifs de la formation du plan d'action, notamment par rapport au sentiment de se sentir suffisamment « armé » pour détecter des cas de harcèlement. Le premier constat de ce chapitre porte ainsi sur la formation du plan d'action.

Parallèlement, la Cour a également mis en évidence plusieurs freins à la détection du harcèlement. Ces freins peuvent être regroupés en deux catégories : les éléments contextuels et les éléments qui relèvent de l'organisationnel et qui peuvent être améliorés. Les éléments contextuels sont : les caractéristiques propres du harcèlement entre élèves, le silence des victimes, les dynamiques de classes difficiles et le sentiment de surcharge des enseignants. Le principal frein lié à l'organisationnel est l'existence de zones grises. Il constitue le deuxième constat de ce chapitre.

### **Constat 4 : Trop peu d'enseignants formés et absence de programme de formation complémentaire**

Selon les résultats du questionnaire, plus les répondants ont suivi la formation, plus ils ont l'impression d'en reconnaître les caractéristiques et se sentent suffisamment « armés » pour détecter des situations de harcèlement. Or, les analyses du questionnaire montrent que seuls 52 % des répondants ont suivi les modules de formation. Ce taux ne va pas évoluer, étant donné que les établissements concernés ont déjà participé au programme de formation. Deux raisons qui expliquent cette faible couverture sont les fréquents changements d'équipes au sein des établissements et le fait qu'il n'y ait pas de mise à jour systématique de ces modules de formation aux nouveaux arrivants. Ce constat renvoie donc aussi à la pérennité des acquis de la formation.

### **Constat 5 : Existence de zones à mieux surveiller**

Les entretiens et les analyses de cas font ressortir le manque de surveillance de zones grises propices à l'expression de certaines formes de harcèlement. Il ressort des analyses de la Cour que ces lieux ne sont pas toujours hors de portée des adultes, par exemple, les cages d'escalier, les espaces cachés du préau. En effet, les directions d'établissement endossent la responsabilité de la gestion de la surveillance des préaux. De nombreux exemples ont été fournis à la Cour sur les possibilités de renforcer la surveillance dans ces zones.

## 6. QUESTION 3 : LA PRISE EN CHARGE

« *Dans quelle mesure le dispositif mis en place permet-il de traiter des situations de harcèlement ?* »

Ce chapitre se concentre sur la manière dont les cas de harcèlement sont pris en charge et sur les principales difficultés concernant cette prise en charge.

### 6.1. QUE PRÉVOIT LE PLAN D'ACTION POUR LA PRISE EN CHARGE DE CAS DE HARCÈLEMENT ?

En préambule, il est important de préciser que le plan d'action ne délègue pas la résolution des problèmes à un organisme externe, mais prévoit que les situations de harcèlement soient résolues au sein de l'établissement par les personnes de terrain.

La troisième mesure du plan d'action et de prévention a comme objectif de définir les rôles et les responsabilités des professionnels des établissements scolaires en matière de prévention, de repérage, de prise en charge et de suivi des situations de harcèlement.

#### 6.1.1. Le protocole d'intervention

En matière de prise en charge, le DIP présente, lors de la formation, un protocole standard de traitement de situations de harcèlement. Ce protocole a pour objectif d'aider les directeurs d'établissement et les équipes éducatives dans la prise en charge des cas avérés de harcèlement entre élèves. Il décrit quelles sont les étapes importantes pour traiter ces situations et ce qu'il convient de faire. Ce protocole type est décrit au point 2.3.1.

Au terme des deux premiers modules de formation, les établissements doivent s'approprier ce protocole type qui doit alors être ajusté au contexte et à l'organisation de l'établissement. Ce protocole doit régir la répartition des rôles et détailler la marche à suivre en cas de harcèlement. Il prévoit notamment l'activation d'une cellule d'intervention en cas de situation de harcèlement. En cas de harcèlement avéré, la mission de cette cellule consiste à mettre fin à la situation de harcèlement et à assurer le relais auprès des différents acteurs concernés par la situation.

Le protocole d'intervention repose donc sur les échanges entre professionnels de l'école afin de mettre fin à une situation de harcèlement.

#### **Mise en place et activation du protocole**

Les analyses de la Cour relèvent d'abord qu'il n'existe pas de statistiques ou de conservation systématique des données relatives aux cas qui ont nécessité l'activation de la cellule d'intervention ou qui sont remontés à la direction. Cette absence de données a passablement complexifié le travail d'analyse de la Cour. En effet, il est rare que les établissements aient conservé des documents écrits par rapport à une situation de harcèlement qui s'est produite dans l'établissement. Dans un nombre important de cas, les protagonistes principaux de l'école (infirmière, titulaire, etc.) avaient quitté l'établissement, si bien qu'il a été difficile de retracer exactement les faits. Dans le même ordre d'idées,

il n'a majoritairement pas été possible pour les établissements de chiffrer le nombre exact de cas qui sont remontés à la direction ou qui ont nécessité l'activation de la cellule d'intervention. Or, ces données sont importantes en matière de suivi du phénomène (monitoring) ainsi que de suivi personnel des élèves.

Parmi les 16 établissements étudiés, seuls six possèdent un protocole d'intervention totalement élaboré ainsi qu'une cellule d'intervention, et deux établissements ont une organisation similaire sans pour autant avoir une cellule d'intervention à proprement parler.

Les analyses de cas et les entretiens mettent en lumière la grande difficulté des enseignants à saisir la cellule d'intervention et à actionner le protocole. En effet, le protocole repose sur la collaboration entre les professionnels de l'école. Il s'agit de rassembler les différents acteurs et de les faire collaborer autour d'un cas qu'ils suspectent être du harcèlement afin qu'ils puissent définir la stratégie à mettre en place et se répartir les rôles. Or, la mise en place d'une telle collaboration est limitée par le sentiment de surcharge éprouvé par la majorité des enseignants (cf. chapitre 4 et chapitre 5).

#### *Illustration 18 : Extraits d'entretiens*

*« Une fois que le protocole est activé, il faut discuter avec les collègues, trouver le temps pour le faire, rencontrer les parents, tout ça prend énormément de temps et cela se fait en plus de tout le reste. »*

*« Le fait de considérer une situation comme du harcèlement implique un investissement considérable sur le plan du personnel et du temps. »*

En outre, les entretiens et les analyses de cas montrent que face à une situation suspecte, les enseignants ne vont pas tout de suite actionner cette cellule, car ils vont d'abord s'assurer que le cas peut être considéré comme du harcèlement et collecter le plus de preuves possible (cf. question 2). Ce n'est que quand le cas prend de l'ampleur que la cellule d'intervention va être actionnée.

#### *Illustration 19 : Extrait d'un cas analysé*

*« Aucune preuve concrète ne venait corroborer les affirmations de la victime, jusqu'au jour où la maman est arrivée en classe et m'a montré les échanges sur WhatsApp. C'était d'une extrême violence. Je n'aurais jamais imaginé, en classe tout semblait pourtant bien se passer. (...) Devant ces faits, la direction a été avertie, la victime a été prise en charge par l'infirmière. Tous les enseignants du degré concerné ont été impliqués. »*

## **6.1.2. Les mesures proposées**

Une fois que le cas a été détecté et la cellule d'intervention activée, différentes mesures peuvent être mises en place.

## **La prise en charge de la victime**

En cas de harcèlement avéré, les professionnels de l'école veillent en premier lieu à prendre en charge la victime. Cette prise en charge se fait principalement par des entretiens. À cette fin, les infirmières scolaires jouent un rôle important, car elles ont systématiquement un entretien avec les victimes. L'enseignant titulaire, d'autres enseignants ou la direction peuvent aussi mener des entretiens avec la victime ou sa famille.

*Illustration 20 : Extrait d'un entretien avec une direction d'établissement*

*« Dès qu'une situation de harcèlement est signalée, l'infirmière est directement contactée afin qu'elle puisse voir au plus vite la victime. »*

Dans les cycles d'orientation, les psychologues et les conseillers sociaux constituent, avec l'infirmière scolaire, l'équipe médico-psycho-sociale. Les analyses de cas et les entretiens relèvent toutefois que les psychologues et, dans une moindre mesure, les conseillers sociaux, ne sont que peu associés à la prise en charge de cas de harcèlement entre élèves. En effet, aucun des cas analysés ne fait référence à une intervention du psychologue ou du conseiller social de l'établissement.

## **Les sanctions pour les auteurs**

L'enseignant et la direction peuvent prononcer des sanctions. Ces sanctions peuvent aller de l'élaboration de travaux à des fins pédagogiques jusqu'au renvoi temporaire de l'école. Le renvoi temporaire est prononcé par la direction conformément à l'article 20A du règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21) et de l'art 62 du règlement du cycle d'orientation (C 1 10 26).

Dans la pratique, il est rare que l'auteur de harcèlement soit renvoyé temporairement. Parmi les cas analysés, seul un cas a nécessité un renvoi temporaire de l'élève.

## **La technique d'entretien de préoccupation partagée**

Il s'agit d'une technique non-blâmante qui prend la forme d'une série d'entretiens individuels, d'abord avec la victime, puis avec les harceleurs et les témoins. L'intervenant adopte volontairement une attitude naïve et empathique. Il leur confie qu'il se sent préoccupé par la situation de l'élève cible sans pour autant incriminer les agresseurs : il ne les blâme pas, ne les punit pas et ne les culpabilise pas. L'objectif est de susciter l'empathie auprès des intimidateurs afin qu'ils cherchent et trouvent une solution à un problème qu'ils ont eux-mêmes causé. Elle est particulièrement conseillée pour les formes les moins graves de harcèlement<sup>63</sup>.

Les modules de formation du plan d'action présentent aux participants cette technique sans pour autant les former à son utilisation concrète. Percevant l'intérêt de la méthode et se sentant quelque peu démunis par rapport à la prise en charge de cas de harcèlement, les enseignants ont demandé à suivre une formation spécifique qui est actuellement donnée aux enseignants par le SSEJ. Cette

---

<sup>63</sup> Smith, et al. (1994)  
Rigby et al. (2010)  
Bellon, (2010)

formation complémentaire se fait sur inscription par la direction et constitue une démarche volontaire des établissements. Pour y accéder, il est nécessaire que l'établissement ait déjà travaillé son protocole d'intervention et ait réfléchi à son plan d'action prévention. Chaque établissement primaire peut ainsi disposer de six enseignants formés aux entretiens de préoccupation partagée. Pour le cycle d'orientation et le secondaire II, huit à 12 enseignants peuvent être formés. Parmi les écoles étudiées, environ 50 enseignants sont déjà formés.

La technique d'entretien de préoccupation partagée constitue le principal moyen proposé par le plan d'action pour prendre en charge des situations de harcèlement. Dès lors, l'attente par rapport à cette technique est très forte, beaucoup d'enseignants estimant que cette technique leur permettra de régler tous les problèmes qui surviennent dans leur classe.

*Illustration 21 Extraits d'entretiens avec un enseignant*

*« C'est bien de nous avoir sensibilisés, l'ennui c'est que nous ne savons pas comment gérer les cas de harcèlement que nous repérons. La formation ne nous a pas donné d'outils, elle ne nous a pas dit comment gérer ces cas. »*

*Illustration 22 : Extrait d'un entretien avec une direction d'établissement*

*« À la suite des modules de formation, nous avons demandé de suivre la formation sur les entretiens de préoccupation partagée, mais il n'était pas possible de le faire tout de suite. Nous avons pris l'initiative de nous autoformer. Cette technique est intéressante, elle pourrait nous aider pour d'autres problèmes et il y en a beaucoup dans une classe. »*

Dès lors que cette méthode est choisie, il est difficile de pouvoir sanctionner le harceleur. En effet, les entretiens de préoccupation partagée nécessitent un haut degré de confiance entre l'intervenant et les différents protagonistes. Il serait difficile de continuer d'adopter une posture naïve et empathique avec l'agresseur et en même temps de le sanctionner pour des actes de violence dont l'intervenant n'est pas censé avoir connaissance. Néanmoins, l'approche n'est pas totalement incompatible avec les sanctions si celles-ci sont prononcées par une autre personne que celui qui mène les entretiens de préoccupation partagée et si elles se rapportent à un acte précis (insulte, coup, moquerie).

## **6.2. QUEL EST LE SUCCÈS DE LA PRISE EN CHARGE DE CAS DE HARCÈLEMENT ?**

Les analyses de cas effectuées par la Cour montrent trois types de méthodes utilisées par les établissements lorsqu'ils sont confrontés à un cas de harcèlement : l'approche punitive (les sanctions), les entretiens de préoccupation partagée et la médiation. La médiation n'est pourtant pas présentée dans les modules de formation comme une technique propre au harcèlement. En effet, selon Rigby<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Rigby (2011)

elle pourrait être contre-productive. Il n'en demeure pas moins qu'elle continue d'être utilisée dans certains cas par les établissements.

En effet, sur les 35 cas étudiés, 16 ont fait l'objet de sanctions directes, 16 ont fait appel à la méthode de préoccupation partagée et huit ont utilisé la médiation<sup>65</sup>.

Les différents entretiens menés par la Cour avec les membres des équipes éducatives montrent un bilan assez mitigé de la résolution des cas de harcèlement en général. En effet, même si le cas est a priori résolu, il règne souvent chez les professionnels de l'école souvent un sentiment de « caractère inachevé » par rapport à la situation. Ce sentiment peut être dû à l'insatisfaction des victimes et de leurs parents par rapport aux sanctions prononcées, à l'issue de la situation ou au départ de l'un ou l'autre protagoniste, que ce soit au terme de sa scolarité, un déménagement ou un changement volontaire d'établissement. Il faut mentionner à ce propos qu'un bon nombre de situations de harcèlement se soldent par un changement d'établissement (fin de la 8<sup>e</sup> ou fin de la 11<sup>ème</sup>). Il n'y a pas de réel suivi lors d'un changement d'établissement, hormis les informations transmises avant le début de l'année par les directions. Pour les individus qui restent au sein du même établissement, le suivi n'est pas systématique.

Sur les 35 cas étudiés par la Cour, 29 ont été considérés comme résolus. Parmi les trois méthodes les plus utilisées, la méthode de préoccupation partagée est celle qui rencontre le plus de succès. En effet, douze situations sur les 16 cas traités uniquement par cette méthode ont été considérées comme résolues. À titre de comparaison, seules trois situations ont été résolues uniquement par des sanctions.

Cette méthode rencontre certes de bons résultats pour des cas dits légers et moyens de harcèlement, mais elle ne fonctionne que si l'on parvient à susciter l'empathie chez les harceleurs, ce qui n'est pas toujours possible.

*Illustration 23 Extrait d'un entretien avec un psychologue rattaché à un établissement*

*« La méthode des entretiens de préoccupation partagée n'est parfois pas adaptée à des situations beaucoup plus complexes, parfois elle peut même être dans certains cas préjudiciables, car elle peut par exemple masquer une problématique à prendre en charge différemment et plus rapidement. »*

---

<sup>65</sup> Ces techniques ne sont pas exclusives. Certains cas ont utilisé les 3 méthodes : sanction, entretiens de préoccupation partagée et médiation.

## 6.2.2. Quelle est la principale difficulté en matière de prise en charge ?

Il ressort des analyses de la Cour que la principale difficulté des enseignants en matière de prise en charge des cas de harcèlement est liée à leur manque de formation pratique en la matière. Ces lacunes de formation concernent aussi les situations difficiles auxquelles l'enseignant doit faire face dans sa classe.

*Illustration 24 : Extrait d'un entretien avec un enseignant*

*« Le harcèlement, bien sûr c'est important, mais dans ma classe, je suis confronté à des enfants de plus en plus violents. Ce n'est peut-être pas du harcèlement, mais il faut agir et pour le moment personne ne sait comment. »*

*Illustration 25 : Extrait d'un entretien avec une direction*

*« Ce dont les enseignants ont besoin c'est une formation sur la posture de l'enseignant : comment réagir par rapport à un élève violent, comment parler aux parents, comment communiquer. Il y a de sérieuses lacunes à ce sujet. »*

Cette difficulté ressort également de l'analyse du questionnaire. En effet, le manque de formation relative à la prise en charge des cas de harcèlement apparaît comme la difficulté majeure parmi les répondants. Près de 50% d'entre eux regrettent en effet de ne pas avoir reçu de formation à ce sujet dans leur formation initiale, et près de 34% estiment qu'ils n'ont reçu aucune formation continue leur permettant de traiter ces situations.

### 6.3. CONSTATS

Les constats concluant le chapitre 6 concernent à la fois les thématiques traitées dans ce chapitre, à savoir le protocole d'intervention et les différentes mesures proposées pour prendre en charge un cas de harcèlement, mais aussi des thématiques abordées dans le chapitre 4 et 5, à savoir la gestion de dynamiques de classes difficiles et les éléments concernant la définition du harcèlement. La Cour relève plusieurs éléments qui devraient être améliorés : le délai d'attente dans la prise en charge de cas, le manque d'investissement des établissements quant à l'élaboration d'un protocole abouti avec une cellule d'intervention et un manque d'outils des enseignants pour faire face à des situations difficiles relatives à la gestion de la classe.

#### **Constat 6 : Une attente de preuves qui retarde la prise en charge des cas**

Ce constat repose principalement sur les caractéristiques propres au harcèlement relevées dans le chapitre 5 au point 5.4.1. En effet, les analyses de la Cour montrent que le personnel éducatif attend d'être confronté à des preuves concrètes et procède à toute une série de vérifications avant d'intervenir dans un cas de harcèlement. Or, le harcèlement est souvent insidieux, caché, indirect et constitué de microviolences.

Ce constat est également lié au point 5.4.4 qui concerne la définition du harcèlement entre élèves. En effet, confrontés à une situation qu'ils suspectent être du harcèlement, les professionnels de l'école n'osent pas le qualifier comme tel, dès lors qu'ils ne reconnaissent bien souvent pas tous les critères qui régissent cette définition dans la situation concrète.

Cette attente a une incidence sur l'intensité, la durée du harcèlement et sur les conséquences ressenties par la victime.

#### **Constat 7 : Une majorité d'écoles ne possèdent pas de cellule d'intervention et un protocole activé uniquement en dernier recours**

Parmi les 16 établissements étudiés, seuls huit possèdent un protocole abouti, alors qu'ils ont tous participé à la phase pilote du programme cantonal.

De plus, il ressort des analyses de la Cour que dans les établissements qui ont un protocole et une cellule d'intervention, les enseignants ne les actionnent qu'en ultime recours, dès lors que ceux-ci nécessitent d'investir du temps qu'ils n'ont pas forcément à disposition.

#### **Constat 8 : Absence de documentation sur l'activation de la cellule d'intervention**

La Cour constate que les établissements ne documentent pas systématiquement les cas qui activent la cellule d'intervention. Lorsque les enseignants concernés ont quitté l'établissement, il n'est quasi plus possible de savoir comment le cas a été pris en charge et quelle a été son issue.

**Constat 9: La technique d'entretien présentée par le DIP est peu adaptée à la résolution de cas graves ou très légers**

Les modules de formation présentent, sans pour autant offrir de mode d'emploi, une méthode de résolution des cas qui est celle de la préoccupation partagée. Or, cette méthode appartient au courant qui considère le harcèlement comme un phénomène de groupe et qui pose une définition du harcèlement qui est différente de celle donnée dans ces mêmes modules de formation. La fusion entre la définition d'un courant et un outil proposé par un autre courant entraîne un certain nombre de conséquences sur la prise en charge. En effet, en matière de prise en charge, cette méthode devrait être utilisée uniquement pour des cas de gravité modérée où il est possible d'identifier un certain nombre d'élèves qui sont impliqués comme victimes, auteurs ou témoins. Dans cette approche, la méthode donne peu de résultats pour les cas graves et n'a qu'un faible intérêt dans la résolution des cas de faible intensité.

**Constat 10: Une majorité d'enseignants ne se sentent pas formés à la gestion de dynamiques de classe difficile**

Ce constat fait référence à des points relevés dans le chapitre sur la prévention (chapitre 4) et au repérage (chapitre 5), à savoir le fait que les enseignants sont de plus en plus confrontés à des élèves difficiles, voire violents. Il ne s'agit pas forcément toujours de harcèlement, néanmoins ces situations méritent une prise en charge rapide et efficace. Or, la Cour constate une certaine impuissance des enseignants à faire face à ces situations quotidiennes.

## 7. QUESTION 4 : LA COORDINATION ENTRE ACTEURS

« Dans quelle mesure les différentes interventions sont-elles coordonnées entre elles ? »

Le chapitre introductif a présenté l'ensemble des acteurs susceptibles d'intervenir en cas de harcèlement. Ce chapitre expose la répartition des rôles de chacun d'eux et fait ressortir les difficultés qui peuvent apparaître en matière de collaboration.

### 7.1. QUELLE EST LA RÉPARTITION DES RÔLES DE CHACUN DE CES ACTEURS ?

Cette section présente la répartition des rôles entre les acteurs selon leur implication dans la phase de prévention, de détection, de prise en charge des situations ou de pilotage de la politique publique.

Tableau 14 : répartition des responsabilités entre acteurs

Type d'acteurs	Prévention	Détection	Traitement	Stratégique
Direction	X	X	X	
Équipe enseignante	X	X	X	
PAT		X		
Infirmière scolaire (SSEJ)		X	X	
Psychologue (OMP)		X		
Éducateur		X	X	
Conseiller social		X		
Équipe parascolaire (GIAP)		X		
FASe		X	X	
Parents	X	X	X	
Direction du SSEJ	X			X
SSE				X
SRED				X
SEM	X			

Le tableau montre une multiplicité d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la politique publique. À ce propos, tous les acteurs de terrain sont concernés par la détection. La prévention concerne cinq acteurs. C'est surtout en matière de détection et de prise en charge que la collaboration et l'échange d'informations sont importants. Toutefois, le grand nombre d'acteurs complique la compréhension des rôles de chacun. La suite de ce chapitre analyse comment ce partage d'information se concrétise.

#### 7.1.1. Les acteurs impliqués dans la prévention

En matière de prévention, ce sont surtout les acteurs qui s'occupent de l'éducation des enfants qui participent à la prévention du phénomène de harcèlement en travaillant sur le climat scolaire et le

développement des compétences psychosociales chez l'enfant. Dans ce sens, les parents sont aussi amenés à jouer un rôle central dans cette problématique.

En outre, le SSEJ organise toute sorte de formations en matière de prévention. Ces formations sont données par des formateurs consultants en promotion et éducation de la santé (FCPES). Certaines d'entre elles ont un lien avec la lutte contre le harcèlement entre élèves. Par crainte de ne pas être exhaustive, la Cour a renoncé à lister les programmes qui ne sont d'ailleurs pas tous axés sur la thématique du harcèlement entre élèves.

D'une manière générale, les analyses de la Cour ont relevé que la prévention par les acteurs de l'école se faisait à travers toutes sortes d'outils : jeux de rôle, travaux de groupe, projets d'établissement, décloisonnement, portés par différents acteurs. La prévention est favorisée par des pratiques collaboratives au sein de l'établissement. À ce propos, le plan d'action demande aux établissements de constituer un groupe de prévention au sein de l'établissement porteur des réflexions et activités dans ce domaine. D'une manière générale, de grandes différences ont pu être observées d'un établissement à l'autre, selon l'implication, les convictions et l'intérêt de la direction et des enseignants pour cette problématique. Il y a par exemple des établissements qui s'investissent beaucoup en incitant les enseignants à travailler sur des projets communs en matière de climat scolaire. L'illustration 26 en est un parfait exemple.

*Illustration 26 : Extrait d'un entretien avec une direction d'établissement*

« Chaque année on travaille sur une thématique liée au climat scolaire. Ce travail se fait d'abord dans chaque classe de manière individuelle, à la fin de l'année les élèves sont mélangés et les enseignants aussi, cela permet d'échanger et de voir comment la thématique a été abordée dans les autres classes. »

### **Quelles sont les informations transmises aux parents ?**

Les parents portent bien évidemment une grande responsabilité en matière de prévention du harcèlement. Ils sont néanmoins rarement associés à des actions de prévention.

La plupart des écoles organisent, avant le début de la scolarité (à l'école primaire et au cycle), une réunion d'information pour les parents en leur expliquant leurs obligations au regard du cadre légal, par exemple le caractère obligatoire de la fréquentation de l'école. Lors de cette réunion<sup>66</sup>, les personnes de référence en cas de problème (ex. titulaire de classe, doyen, directeur ou infirmière) leur sont également présentées.

Ce sont les directions d'établissements qui décident des éléments à communiquer aux parents. Parmi les huit établissements qui possèdent un protocole d'intervention en cas de harcèlement, seuls deux en ont informé les parents. Les six autres considèrent que ce protocole est du ressort de leur organisation interne et, dès lors que le terme « harcèlement » est très lourdement connoté, ils

---

<sup>66</sup> Réunion à laquelle tous les parents ne viennent pas forcément.

redoutent une réaction disproportionnée des parents qui, en cas d'information, risqueraient d'utiliser ce terme pour n'importe quel problème en exigeant que l'école actionne son protocole.

*Illustration 27 : Extrait d'un entretien avec un enseignant*

*« Les parents s'inquiètent vite. Il arrive un évènement en classe et les parents parlent de harcèlement. Ils demandent des entretiens, veulent aller voir la direction, écrivent des lettres. Les parents sont parfois difficiles à gérer. »*

L'École des parents<sup>67</sup> organise régulièrement, avec la FAPEO, des Cafés-parents sur diverses thématiques, dont le harcèlement, et lors desquels les parents peuvent obtenir des informations sur le sujet et écouter des témoignages. Cependant, selon les informations récoltées, peu de parents participent à ces rencontres. Il s'agit en moyenne d'une vingtaine de parents pour une population d'environ 600 élèves. La Cour constate que les parents constituent un acteur majeur, mais qui peut difficilement être touché.

### **7.1.2. Les acteurs impliqués dans la détection**

Tous les acteurs de terrain sont amenés à jouer un rôle en matière de détection. Cette détection peut être directe, c'est-à-dire en observant le comportement d'un ou plusieurs élèves, ou indirecte, c'est-à-dire par un témoignage.

Le fait que la formation prévue par le plan d'action mette l'accent sur la détection est donc cohérent, dès lors qu'il s'agit de la phase durant laquelle tous les acteurs qui suivent cette formation ont un rôle majeur à jouer. Les entretiens menés avec les acteurs de terrain et les analyses de cas relèvent toutefois que c'est par le témoignage des parents que la majorité des cas sont repérés. Ces derniers s'adressent en premier lieu au titulaire de classe ou, dans des situations plus graves, à la direction.

En matière de détection, le protocole d'intervention repose sur la collaboration entre les différents acteurs de terrain puissent échanger sur des comportements suspects observés. En effet, c'est souvent par un regard croisé et une vision globale que des situations de harcèlement sont repérées. Or, les entretiens et les analyses de cas ont mis en évidence que la collaboration au sein de l'équipe enseignante et entre l'équipe enseignante et d'autres acteurs dépend des écoles et des pratiques locales.

---

<sup>67</sup> L'école des parents est une association qui aide les parents à gérer des difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec leurs enfants.

### **La collaboration en matière de détection entre enseignants**

Du point de vue des services du DIP, il existe une certaine réticence des enseignants à pointer des problèmes qui surviennent dans leur classe. Beaucoup d'entre eux préfèrent encore gérer ces situations eux-mêmes plutôt que d'en parler à leurs collègues.

Ce point de vue n'est toutefois pas partagé par les enseignants. Les répondants au questionnaire estiment en effet que la collaboration est bonne et qu'ils échangent volontiers lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes dans leur classe. Ils sont près de 70% à prétendre qu'ils partagent entre eux lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés dans la gestion de leur classe.

### **La collaboration en matière de détection entre professionnels**

Selon les analyses menées par la Cour, la transmission des informations entre professionnels de l'école n'est pas toujours optimale. Elle est même considérée par 45 % des répondants au questionnaire comme un frein important à la détection de cas de harcèlement.

Tableau 15. Perception des enseignants : effet négatif de la mauvaise communication entre groupes d'acteurs sur l'identification de cas de harcèlement

N = 629	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	88	14,2
Plutôt d'accord	191	30,8
Plutôt pas d'accord	164	26,5
Pas du tout d'accord	71	11,4
Sans avis	106	17,1
NA (9)		
<b>Total</b>	<b>620</b>	<b>100</b>

À ce propos, les entretiens et les analyses de cas relèvent que la transmission des informations entre le GIAP et les professionnels de l'école est loin d'être optimale dans bon nombre de situations. Il est arrivé que des situations de harcèlement s'exacerbent lors de périodes de parascolaire, alors même que les problèmes étaient déjà connus. De la même manière, il arrive que les enseignants retrouvent leurs élèves après les périodes de parascolaire et qu'ils n'aient pas été avertis des situations de violence dans lesquels ces élèves ont été impliqués. L'

Illustration 28 montre comment le non-partage d'informations et le manque de communication peuvent conduire à des situations dramatiques.

#### *Illustration 28 : Extrait d'un cas analysé*

« L'enfant jouait avec d'autres camarades au ping-pong. C'est là qu'il a reçu la moquerie de trop, celle qui l'a fait sortir de ses gonds. Il a saisi sa raquette de ping-pong et s'en est pris violemment à l'enfant qui lui avait fait la remarque. Il était ouvert sur le visage et a dû être pris immédiatement en charge par une ambulance. L'agresseur à la raquette de ping-pong a été renvoyé immédiatement du parascolaire. C'est en recevant la lettre de renvoi que les parents se sont manifestés. Cela faisait des années que leur enfant subissait des violences verbales et physiques. Il s'agissait d'un cas sévère de harcèlement. »

Un autre élément à relever est que les parents, qui jouent un rôle important en matière de détection, ne sont pas associés au plan d'action. Il n'y a cependant aucune interdiction à les intégrer, selon les instructions du DIP. Toutefois, les directions évitent de le faire pour différentes raisons. D'une part, d'un point de vue organisationnel, il est compliqué d'intégrer une personne externe à l'établissement. D'autre part, les directions des établissements du panel nous ont également fait part des difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec les parents d'élèves victimes qui ont des attentes qui leur semblent « disproportionnées » par rapport à la situation.

### 7.1.3. Les acteurs impliqués dans la prise en charge des cas

La direction de l'établissement porte la responsabilité du traitement des situations de harcèlement. À cette fin, elle est censée être informée de tous les cas de harcèlement qui concernent des enfants de son établissement. Dans les faits, les cas sont d'abord gérés par les enseignants et ce n'est que s'ils prennent une certaine ampleur qu'ils sont communiqués à la direction.

Les cas transmis à la direction sont gérés par la cellule d'intervention, dont la composition est choisie par la direction et peut varier légèrement d'un cas à l'autre (par exemple pour inclure l'enseignant de l'élève concerné). D'une manière générale, la Cour a pu observer que l'infirmière est systématiquement consultée pour la prise en charge de situations de harcèlement à l'école primaire. Pour le cycle d'orientation, les conseillers sociaux et les doyens occupent un rôle plus important.

Les psychologues, présents dans les cycles d'orientation et les établissements primaires du REP, ne sont pas systématiquement associés au protocole d'intervention ni à la cellule d'intervention des établissements étudiés et ne sont que rarement consultés sur ces questions. Or, ces personnes sont formées à des compétences utiles pour traiter des situations de harcèlement, notamment la gestion des dynamiques de groupe, la gestion des différences, la compréhension de l'agressivité, la compréhension du fonctionnement psychique d'un enfant victime.

Il ressort des analyses de la Cour des perceptions différentes dans la manière de prendre en charge des cas de harcèlement et des difficultés dans l'échange entre l'OMP, les psychologues, et les autres professionnels de l'école.

*Illustration 29 : Extraits d'entretiens avec deux services du DIP*

*« Les psychologues ont une approche individuelle des situations, alors que le protocole défend une vision collective. En outre, les psychologues sont tenus au secret professionnel et le partage d'information n'est pas toujours clair. »*

*« Le cas devrait être pris en charge par un professionnel formé. Les thérapeutes de l'OMP reçoivent une formation postgrade spécifique qui touche au harcèlement, il s'agit d'une formation sur les dynamiques des groupes, sur la gestion des différences, sur les phénomènes d'exclusion et les conséquences psychiques et physiques du harcèlement et autres maltraitances. Dans leur formation spécifique ils sont en outre particulièrement formés au repérage des malaises, symptômes, souffrances qui témoignent d'un dysfonctionnement qu'il leur appartient d'investiguer. »*

Le GIAP ne fait pas partie de la cellule d'intervention, principalement pour des questions d'horaire : son intervention se situant en dehors de périodes scolaires, il serait compliqué de l'intégrer dans cette

cellule. Les informations concernant le suivi du cas ne lui sont pas toujours transmises. Cela dépend fortement des directions et de l'équipe enseignante en place. Or, les élèves concernés se retrouvent bien souvent au parascolaire.

Lorsqu'une situation de harcèlement entre élèves a été transmise à la direction, les informations concernant son suivi ne sont pas transmises de manière systématique aux enseignants concernés. Cette transmission d'informations dépend de la situation et des pratiques locales. À ce propos, les résultats du questionnaire relèvent qu'en moyenne 20% des répondants estiment ne pas être suffisamment mis au courant des démarches entreprises par la direction pour répondre aux cas qu'ils lui ont transmis. Ce chiffre peut même s'élever à 40% pour certains établissements.

#### **7.1.4. Les acteurs impliqués au niveau stratégique**

Plusieurs acteurs étatiques sont impliqués au niveau stratégique dans cette politique publique : le SSEJ, le SMS-Le Point, l'OMP, le SSE et le dispositif « vie et climat scolaire ».

Le dispositif « vie et climat scolaire » a comme objectif principal de promouvoir un climat favorable aux apprentissages auprès des directions d'établissement, des élèves et des parents afin de lutter contre le décrochage scolaire. À cette fin, la lutte contre le harcèlement entre élèves constitue l'une de ses priorités. Sa stratégie d'intervention est composée de quatre mesures : le déploiement du plan d'action, la création de la cellule d'intervention, l'établissement de documents de référence et la collaboration accrue avec le SEM en matière de cyberharcèlement. Toutefois, dans les faits, ce dispositif est avant tout conçu comme une plateforme de discussion entre ses différents membres et n'intervient en aucun cas dans le pilotage de la politique publique.

Le SSEJ et le SMS-Le Point sont les acteurs principaux au niveau stratégique, dès lors qu'ils portent la responsabilité de la formation des enseignants en matière de harcèlement et de toutes les étapes qui accompagnent cette formation : état des lieux, bilan, soutien aux établissements dans l'élaboration de leur protocole. Cependant, malgré cette responsabilité, ni l'un ni l'autre n'ont la tâche de centraliser les informations propres à l'organisation des établissements en matière de harcèlement entre élèves. Ainsi, ils ne savent pas quel établissement a un protocole abouti, combien d'entre eux possèdent une cellule d'intervention ou encore quelles actions sont entreprises par les établissements afin de travailler sur la prévention. La centralisation de ces informations est pourtant essentielle au pilotage de la politique publique.

Il faut rappeler à ce propos que les directions des établissements scolaires disposent d'une large autonomie dans la mise en œuvre du plan d'action. C'est le cas notamment sur les aspects suivants : contenu et élaboration du protocole, mise en place d'une cellule d'intervention, composition de la cellule d'intervention, politique de communication (par ex. avec les parents et entre professionnels de l'établissement), travail sur la prévention du harcèlement.

Il n'y a donc pas d'homogénéité dans la mise en œuvre du plan d'action par les établissements scolaires au sein du canton.

## 7.2. CONSTATS

La Cour constate à nouveau de grandes disparités entre les établissements en matière de collaboration, en relevant toutefois que certains ont des pratiques collaboratives bien ancrées. Les constats concluant le chapitre 7 relèvent l'absence de pilotage et le manque de clarification des éléments qui peuvent être communiqués entre les différents acteurs.

### Constat 11 : Absence de pilote

Une multitude d'acteurs est impliquée au niveau stratégique, mais aucun d'eux ne porte la responsabilité du pilotage de la politique publique :

- Il n'existe pas de centralisation des données relatives au harcèlement.
- Aucun acteur étatique n'a une vue d'ensemble de la problématique.
- Il n'y a pas d'homogénéisation des pratiques dans la mise en œuvre du dispositif de lutte contre le harcèlement, les directions d'établissement disposant d'une très large autonomie en la matière.

Cette absence de pilotage renforce le travail en silo des acteurs potentiellement impliqués.

### Constat 12 : Lacunes dans la communication et la coordination entre les différents acteurs

En matière de détection, la Cour constate que la qualité des échanges d'informations entre les différentes catégories d'acteurs varie d'un établissement à l'autre. Les éléments qui doivent être communiqués aux différents groupes d'acteurs n'ont à ce propos jamais été définis.

Des lacunes dans la communication et la collaboration ont été observées pour tous les groupes d'acteurs :

- **Entre les parents et la direction de l'établissement** : Les parents ne sont pas forcément informés des actions menées par l'école, par exemple en matière de prévention. Or, s'ils doivent poursuivre un rôle éducatif, notamment en contribuant dans la transmission des compétences psychosociales chez leurs enfants, il est utile qu'ils soient informés des actions menées par l'école.
- **Entre les enseignants** : Le protocole d'intervention repose sur la collaboration entre enseignants. Or, cette collaboration est mise à mal par des éléments contextuels (ex. sentiment de surcharge).
- **Entre la direction et les enseignants** : Le questionnaire relève que les enseignants ne sont pas systématiquement informés des démarches entreprises par la direction pour répondre aux cas de harcèlement qu'ils lui ont transmis.
- **Entre l'établissement et le GIAP** : Il arrive que des situations de harcèlement se révèlent au GIAP, alors que le problème était connu des enseignants.
- **Entre les psychologues et l'établissement scolaire** : la Cour constate que les psychologues sont peu associés, alors même qu'ils possèdent des compétences utiles pour traiter ces cas. Un des freins à ce manque d'échanges réside parfois dans le manque de connaissances de ce qui peut être transmis entre professionnels de différentes instances compte tenu du secret de fonction, voire du secret médical.

## 8. RECOMMANDATIONS

### 8.1 RECOMMANDATION 1: CLIMAT SCOLAIRE ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

#### Renforcer la formation initiale et/ou continue axée sur les dimensions du climat scolaire et les compétences psychosociales

La Cour recommande au DIP de renforcer les connaissances et les compétences des enseignants axées sur les dimensions du climat scolaire. Ceci peut être effectué soit en concertation avec l'IUFE pour la formation initiale, soit par le biais de la formation continue. (cf. **Constat 1, Constat 6, Constat 9 et Constat 10**)

Une attention particulière devrait être portée sur le renforcement de la formation axée sur :

- la posture de l'enseignant (ex. autorité ou empathie) ;
- les dimensions relationnelles (ex. vivre ensemble) ;
- la dimension collective de l'enseignement (partage de pratiques) ;
- les connaissances du numérique, particulièrement des dangers et des risques s'y rapportant.

Ces éléments touchent non seulement la prévention, le repérage et la prise en charge de situations de harcèlement, mais aussi d'autres situations face auxquelles les enseignants se sentent désarmés.

#### 8.1.1. Position du DIP

Recommandation 1 :  acceptée  refusée

##### Position du DIP

*Le département est attentif à cette question. Il entamera des discussions avec l'IUFE pour renforcer les connaissances et les compétences des enseignants du primaire et du secondaire axées sur les dimensions du climat scolaire dans le cadre de la formation initiale. Ceci devra tenir compte des contraintes politiques visant à réduire la formation des enseignants primaires de 4 à 3 ans d'une part et contraintes de la CDIP en termes de crédits par filière de formation. En outre, il est prévu de construire une formation destinée aux nouveaux enseignants ainsi que veiller à la formation continue des collaborateurs en fonction.*

*À la rentrée 2019, la brochure "Mieux vivre ensemble à l'école : climat scolaire et prévention de la violence", co-signée par les cantons de Genève et de Neuchâtel, a été rééditée et donnera lieu à un travail d'accompagnement avec les coordinateurs pédagogiques de l'enseignement obligatoire.*

*Enfin, dans le cadre du projet du "numérique à l'école", qui se déploiera sur plusieurs années, une attention particulière sera accordée à la prévention des risques et des dangers du numérique<sup>68</sup>.*

---

<sup>68</sup> <https://edu.ge.ch/ecolenumerique/prevention/prevention>

## 8.2 RECOMMANDATION 2 : TRANSVERSALITÉ DES ENSEIGNEMENTS

### Renforcer les formations axées sur la transversalité des enseignements

La Cour recommande au DIP de renforcer les formations axées sur la transversalité des enseignements. Cette transversalité est importante pour le développement des compétences psychosociales. Ceci peut être effectué soit en concertation avec l'IUFE pour la formation initiale, soit par le biais de la formation continue.

(cf. **Constat 2** et **Constat 3**)

À cette fin, une attention particulière devrait être portée sur :

- le développement des liens entre les enseignements (par exemple quelles sont les notions qui peuvent être abordées dans le cadre d'une discipline afin de développer les compétences psychosociales) ;
- les dangers du numérique dans la prévention ;
- les liens entre le numérique, ses risques et la vie sociale de l'enfant (ex. droit à l'image).

#### 8.1.2. Position du DIP

Recommandation 2 :  acceptée  refusée

#### Position du DIP

Le département prend acte de la recommandation. Il souhaite doter les enseignants, dans le cadre de formations continues, d'outils leur permettant d'améliorer la transmission des compétences psychosociales (p.ex. empathie, bienveillance, respect). Comme déjà indiqué, dans le cadre du projet du "numérique à l'école", qui se déploiera sur plusieurs années, une attention particulière sera accordée à la prévention des risques et des dangers du numérique<sup>69</sup>.

## 8.3 RECOMMANDATION 3 : CONNAISSANCES DU HARCÈLEMENT

### Renforcer et pérenniser les connaissances relatives au harcèlement

La Cour recommande au DIP de poursuivre la sensibilisation au harcèlement entre élèves par le biais de formations continues afin de pérenniser l'acquisition des connaissances.

(cf. **Constat 4**, **Constat 5**, **Constat 6**, **Constat 7**)

Les analyses de la Cour font en effet ressortir l'intérêt de la formation.

Toutefois, la Cour relève que peu d'enseignants sont formés (50,4 % des enseignants ont suivi la formation), qu'il n'y a pas de mise à jour de cette formation organisée au sein des établissements et que le protocole d'intervention, qui est l'instrument principal de cette formation, n'existe que dans peu d'établissements.

---

<sup>69</sup> <https://edu.ge.ch/ecolenumerique/prevention/prevention>

L'augmentation du taux d'enseignants formés a donc comme objectifs :

- d'améliorer le repérage des cas de harcèlement ;
- d'inciter les établissements à se doter d'un protocole et d'une cellule d'intervention ;
- d'améliorer la prise en charge des cas.

En outre, les analyses de la Cour mettent en évidence l'absence de moyens des enseignants à faire face à des problèmes de comportement de la part des élèves. En ce sens, le renforcement de la formation continue aura également comme objectif de donner des outils aux enseignants pour prévenir des situations de harcèlement et prendre en charge des situations (qu'elles relèvent de la définition du harcèlement ou non) le plus rapidement possible pour éviter qu'elles s'enveniment.

### 8.1.3. Position du DIP

Recommandation 3 :  acceptée  refusée

#### Position du DIP :

*À la rentrée 2019, 34 établissements primaires (sur 58) et 10 établissements du secondaire I (sur 19) disposaient d'un protocole d'intervention. Le DIP entend poursuivre ses efforts dans ce sens pour inciter les établissements à se doter d'un protocole et d'une cellule d'intervention.*

*Il est également prévu de veiller à la formation des nouveaux collaborateurs ainsi qu'à la mise à jour de la formation des collaborateurs en place lors de changement d'établissement. Une analyse des besoins en formation continue tant pour les modules de base que pour les formations aux Enseignants en période probatoire sont d'ores et déjà engagées à ce sujet en prévision de 2020.*

*En outre, le département étudiera la possibilité de compléter l'offre actuelle pour mettre à jour régulièrement les connaissances des personnes formées.*

## 8.4 RECOMMANDATION 4 : MONITORING

### Améliorer le monitoring du phénomène

La Cour recommande au DIP d'inciter les établissements à mieux documenter les cas de harcèlement qui suscitent l'activation de la cellule d'intervention (élèves et enseignants concernés, signalement, mesures mises en place, etc.)

(cf. **Constat 8**)

Ces données peuvent servir pour :

- connaître le nombre de cas qui suscitent l'activation du protocole ;
- Suivre l'évolution du cas ;
- Adapter les actions de prévention / les projets d'établissement.

### 8.1.4. Position du DIP

Recommandation 4 :  acceptée  refusée

**Position du DIP :**

*La direction générale de l'enseignement obligatoire travaille à l'élaboration d'un formulaire de signalement pour les situations de harcèlement.*

*Concernant le recensement des cas, une première étape a été réalisée à la rentrée 2019 sous l'égide du groupe Vie et climat scolaire avec la possibilité de recenser dans SIGNA les situations de harcèlement. En outre, des travaux sont en cours pour procéder à une refonte de SIGNA d'ici 2021 de manière à monitorer les cas de violences visibles et non visibles.*

## 8.5 RECOMMANDATION 5 : PILOTAGE

### Améliorer le pilotage de la politique publique

La Cour recommande au DIP d'améliorer le pilotage de la politique publique. (cf. **Constat 7, Constat 11**)

À cette fin, une attention particulière sera portée sur :

- La centralisation des données relatives au dispositif de lutte contre le harcèlement entre pairs auprès d'une instance du DIP en charge de la politique publique ;
- L'établissement d'un cahier des charges relatif au pilotage de la politique publique
- Le suivi de la réalisation des protocoles d'intervention par établissement (ex. quels sont les établissements qui ont un protocole abouti, quelles démarches reste-t-il à effectuer pour les autres) ;
- Le recensement par établissement des actions menées en matière de prévention autour du climat scolaire.
- La mise en place d'une veille à l'aide des données récoltées par établissement

### 8.1.5. Position du DIP

Recommandation 5 :  acceptée  refusée

**Position du DIP :**

*La prévention et la lutte contre le harcèlement est un plan d'action qui est déployé sous forme d'un programme incluant la collaboration de plusieurs services, directions et offices au sein du DIP, coordonné dans sa première phase de déploiement par le groupe Vie et climat scolaire. Les directions générales de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire veilleront à poursuivre le déploiement et l'opérationnalisation du dispositif au sein des établissements en étroite collaboration avec les acteurs impliqués dans la mesure 2 (SSEJ et SMS). Le Groupe vie et climat scolaire reçoit les informations des directions générales et des acteurs du terrain et fait des propositions pour améliorer les objectifs et mesures. Ces éléments sont transmis au Comité de pilotage du groupe vie et climat scolaire, chapeauté par le Secrétariat général.*

## 8.6 RECOMMANDATION 6 : COMMUNICATION ET COORDINATION

### Améliorer la communication et la coordination entre acteurs

La Cour recommande au DIP d'améliorer la communication et la coordination entre les acteurs internes et externes à l'établissement (cf. **Constat 12**). Il s'agira notamment de déterminer les éléments à communiquer :

- Aux parents
- Entre enseignants
- Entre la direction et les enseignants
- Entre l'établissement et des acteurs externes (ex. GIAP)
- Entre acteurs qui travaillent dans l'établissement (ex. infirmier et direction d'école)
- Entre personnes de terrain appartenant à des services différents (Infirmière et psychologue)

#### 8.1.6. Position du DIP

Recommandation 6 :  acceptée  refusée

##### Position du DIP :

*Le département est attentif à la poursuite et à l'amélioration de la coordination entre les acteurs impliqués. Au niveau stratégique, le groupe vie et climat scolaire sera chargé de faire des propositions dans ce sens en tenant compte des acteurs du terrain afin de rendre cette amélioration plus efficace. Au niveau opérationnel, les établissements veilleront à intégrer cette dimension dans leur protocole et à favoriser les liens entre la cellule d'intervention et les acteurs de terrains ainsi que la communication avec les parents.*

## 9. CONCLUSION

Le canton de Genève a pris la décision de se positionner par rapport à un problème sociétal important qui concerne 5 à 10% des enfants scolarisés, à savoir le harcèlement entre élèves. À cette fin, il a élaboré un plan d'action qui est obligatoire pour tous les établissements scolaires du canton.

L'une des particularités de ce plan d'action est sa décentralisation. En effet, une large autonomie est laissée aux directions d'établissements dans la mise en œuvre de la politique publique. À savoir notamment dans la conceptualisation des actions de prévention, dans la politique de communication à l'interne (par exemple entre enseignants) et à l'externe (par exemple avec les parents) et, surtout, dans la prise en charge des cas de harcèlement. Cette autonomie est jugée comme bénéfique par beaucoup d'experts du domaine. En effet, le fait de réfléchir à la problématique du harcèlement en prenant en compte les réalités du terrain, le fait d'élaborer une stratégie qui correspond à ces réalités et le fait que la résolution des situations de harcèlement entre élèves ne soit pas déléguée à un organisme externe contribuent à la réussite du plan d'action.

Néanmoins, la Cour a été confrontée aux limites de cette autonomie. En effet, le degré de mise en œuvre de la politique publique dépend de la sensibilité et de l'investissement des directions d'établissements par rapport à la problématique du harcèlement entre élèves. Dès lors, comment faire en sorte de garantir une égalité des chances entre élèves selon les établissements, que ce soit en matière de prévention, de détection ou de prise en charge des situations ?

Les six recommandations de la Cour visent à pallier ces inégalités en misant sur la formation des enseignants, sur une amélioration du monitoring et du pilotage de la politique publique et sur une meilleure communication et coordination entre acteurs.

## 10. TABLEAU DE SUIVI DES RECOMMANDATIONS ET ACTIONS

No 151 - Harcèlement entre élèves en milieu scolaire	Mise en place (selon indication des entités)		
Recommandation/Action	Resp.	Délai au	Fait le
<p><b>Recommandation 1: renforcer la formation initiale et/ou continue axée sur les dimensions du climat scolaire et les compétences psychosociales.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP de renforcer les connaissances et les compétences des enseignants axées sur les dimensions du climat scolaire. Ceci peut être effectué soit en concertation avec l'IUFE pour la formation initiale, soit par le biais de la formation continue.</p> <p>Une attention particulière devrait être portée sur le renforcement de la formation axée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la posture de l'enseignant (ex. autorité ou empathie) ;</li> <li>• les dimensions relationnelles (ex. vivre ensemble) ;</li> <li>• la dimension collective de l'enseignement (partage de pratiques) ;</li> <li>• les connaissances du numérique, particulièrement des dangers et des risques s'y rapportant.</li> </ul> <p>Ces éléments touchent non seulement la prévention, le repérage et la prise en charge de situations de harcèlement, mais aussi d'autres situations face auxquelles les enseignants se sentent désarmés.</p>	<p>DRH DG DRH chargée de la coordination DIP-IUFE</p>	<p>Août 2022</p>	
<p><b>Recommandation 2: renforcer les formations axées sur la transversalité des enseignements.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP de renforcer les formations axées sur la transversalité des enseignements. Cette transversalité est importante pour le développement des compétences psychosociales. Ceci peut être effectué soit en concertation avec l'IUFE pour la formation initiale, soit par le biais de la formation continue.</p> <p>À cette fin, une attention particulière devrait être portée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le développement des liens entre les enseignements (par exemple quelles sont les notions qui peuvent être abordées dans le cadre d'une discipline afin de développer les compétences psychosociales) ;</li> <li>• les dangers du numérique dans la prévention ;</li> <li>• les liens entre le numérique, ses risques et la vie sociale de l'enfant (ex. droit à l'image).</li> </ul>	<p>DRH DG</p>	<p>Août 2022</p>	

No 151 – Harcèlement entre élèves en milieu scolaire	Mise en place (selon indication des entités)		
Recommandation/Action	Resp.	Délai au	Fait le
<p><b>Recommandation 3 : renforcer et pérenniser les connaissances relatives au harcèlement.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP de poursuivre la sensibilisation au harcèlement entre élèves par le biais de formations continues afin de pérenniser l'acquisition des connaissances.</p> <p>Les analyses de la Cour font en effet ressortir l'intérêt de la formation.</p> <p>Toutefois, la Cour relève que peu d'enseignants sont formés (50,4 % des enseignants ont suivi la formation), qu'il n'y a pas de mise à jour de cette formation organisée au sein des établissements et que le protocole d'intervention, qui est l'instrument principal de cette formation, n'existe que dans peu d'établissements.</p> <p>L'augmentation du taux d'enseignants formés a donc comme objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'améliorer le repérage des cas de harcèlement ;</li> <li>• d'inciter les établissements à se doter d'un protocole et d'une cellule d'intervention ;</li> <li>• d'améliorer la prise en charge des cas.</li> </ul> <p>En outre, les analyses de la Cour mettent en évidence l'absence de moyens des enseignants à faire face à des problèmes de comportement de la part des élèves. En ce sens, le renforcement de la formation continue aura également comme objectif de donner des outils aux enseignants pour prévenir des situations de harcèlement et prendre en charge des situations (qu'elles relèvent de la définition du harcèlement ou non) le plus rapidement possible pour éviter qu'elles s'enveniment.</p>	<p>DRH DG SSEJ SMS</p>	<p>Août 2022</p>	
<p><b>Recommandation 4 : améliorer le monitoring du phénomène.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP d'inciter les établissements à mieux documenter les cas de harcèlement qui suscitent l'activation de la cellule d'intervention (élèves et enseignants concernés, signalement, mesures mises en place, etc.)</p> <p>Ces données peuvent servir pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître le nombre de cas qui suscitent l'activation du protocole ;</li> <li>• suivre l'évolution du cas ;</li> <li>• adapter les actions de prévention / les projets d'établissement.</li> </ul>	<p>DGEO DGESII DGOEJ SRED</p>	<p>Août 2022</p>	

No 151 – Harcèlement entre élèves en milieu scolaire	Mise en place (selon indication des entités)		
Recommandation/Action	Resp.	Délai au	Fait le
<p><b>Recommandation 5 : améliorer le pilotage de la politique publique.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP d'améliorer le pilotage de la politique publique.</p> <p>À cette fin, une attention particulière sera portée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La centralisation des données relatives au dispositif de lutte contre le harcèlement entre pairs auprès d'une instance du DIP en charge de la politique publique ;</li> <li>• L'établissement d'un cahier des charges relatif au pilotage de la politique publique ;</li> <li>• Le suivi de la réalisation des protocoles d'intervention par établissement (ex. quels sont les établissements qui ont un protocole abouti, quelles démarches reste-t-il à effectuer pour les autres) ;</li> <li>• Le recensement par établissement des actions menées en matière de prévention autour du climat scolaire ;</li> <li>• La mise en place d'une veille à l'aide des données récoltées par établissement.</li> </ul>	<p>DGEO DGESII Groupe Vie et climat scolaire</p>	<p>Août 2022</p>	
<p><b>Recommandation 6 : améliorer la communication et la coordination entre acteurs.</b></p> <p>La Cour recommande au DIP d'améliorer la communication et la coordination entre les acteurs internes et externes à l'établissement. Il s'agira notamment de déterminer les éléments à communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aux parents ;</li> <li>• entre enseignants ;</li> <li>• entre la direction et les enseignants ;</li> <li>• entre l'établissement et des acteurs externes (ex. GIAP) ;</li> <li>• entre acteurs qui travaillent dans l'établissement (ex. infirmier et direction d'école) ;</li> <li>• entre personnes de terrain appartenant à des services différents (Infirmière et psychologue).</li> </ul>	<p>Groupe Vie et climat scolaire DGEO DGESII</p>	<p>Août 2022</p>	

## 11. REMERCIEMENTS

La Cour remercie l'ensemble des collaboratrices et collaborateurs du DIP qui lui ont consacré du temps, ainsi que toutes les personnes rencontrées durant les travaux d'évaluation. Elle remercie en particulier celles et ceux qui ont participé à l'enquête par questionnaire.

Les travaux d'évaluation ont été terminés le 16 septembre 2019. Le rapport complet a été transmis à la conseillère d'État en charge du DIP dont les observations, remises le 30 septembre 2019, ont été dûment reproduites dans le rapport.

La synthèse a été rédigée après réception desdites observations.

Genève, le 15 octobre 2019

François PAYCHÈRE  
Président

Isabelle TERRIER  
Magistrate titulaire

Myriam NICOLAZZI  
Magistrat suppléant

## 12. BIBLIOGRAPHIE

Astor, Ron Avi, et alii (2009). "School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools." In: *American Educational Research Journal*, 2009

Beaumont, Claire, et alii (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*, Rapport du groupe de recherche SEVEQ, Université Laval, Québec, 2014

Bellon Jean-Pierre, et al. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves, la face cachée de la violence scolaire*, Paris : Fabert, 2010

Benbenishty, R., Astor R.A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, Family, School, and Gender*. New York, NY : Oxford University Press, 2005

Blaya Catherine (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010.

Blaya, Catherine (2002). « School-bullying: un type de victimisation en milieu scolaire, définition et conséquences », in : Robert Cario , *Victimes, du traumatisme à la restauration*, Paris : L'Harmattan, 2002

Carra, C. (2009). "Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviations en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives. » in : *International Journal of Violence and School*, 2009

Cohen, Jonathan, et alii., (2009). "School climate. Research, policy, practice and teacher education." In: *Teachers College Record*, v111 n1 p180-213, 2009.

Cossette, M-C. (2004). « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire ». in : *Revue de psychoéducation*, 2004.

Debarbieux, Eric (2011). *A l'école des enfants heureux enfin presque, une enquête de victimisation et du climat scolaire auprès du Cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire National de la Violence, UNICEF, France, 2011

Gendron, Bian, et alii, (2011). "An analysis of bullying among students within schools. Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate." In: *Journal of School Violence*., 2011

Geoffroy et alii, (2018). *Childhood trajectories of peer victimization and prediction of mental health outcomes in midadolescence: a longitudinal population-based study*, US National Library of Medicine, 2018

Gottfredson Denise C. (2011). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press, 2001

Gottfredson, G. et alii (2005). "School climate predictors of school disorder: Result from a national study of delinquency prevention in schools." In: *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2005

Hawkins, David J., Herrenkohl. et alii (2000). *Predictors of Youth Violence*, in: Juvenile Washington D.C., 2000

Hurford, David P., et alii (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. In: *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 2010

Jaffé Philip D., et alii (2012). Enquête sur la prévalence du harcèlement entre pairs dans le canton du Valais, 2012 Institut universitaire Kurt Boesch, HP VS, 2012

Janosz, Michel, et alii (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire. Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. » in : *Revue canadienne de psychoéducation*, 1998.

Kelleher, Ian et alii, (2008). "Associations between childhood trauma, bullying and psychotic symptoms among school-based adolescent sample." in: *The British Journal of Psychiatry*, 2008.

Khoury-Kassabri, Mona, et alii (2005). "The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on school victimization in Israel", In: *Social Work Research*, 2005.

Lucia, Sonia, et alii (2015). Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud, IUMSP 2015.

Oliver, Ronald, et alii, (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counselling and Development*, 1994.

Olweus, Dan (1993). *Bullying in Schools: what we know and what we can do*. London, Blackwell, 1993.

Rigby, Ken et al. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. In: *School Psychology International* 32, 2011

Rikby, Ken (2011). *The Method of Shared Concern: a positive approach to bullying in schools*. Camberwell: ACER, 2011

Roberts, Walter B., et al. (2000). *The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad*. *Professional School Counseling*, Vol 4(2), 2000

Smith Peter K. et alii. (1994). *School bullying: insights and perspectives*, London: Routledge, 1994

Steffgen, Georges, et al. (2012). « La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire ? » in : B. Galland, C. Carra et M. Verhoeven (Eds), *Prévenir les violences à l'école*. Paris, France ; Presses universitaires de France

## 13. ANNEXES

### 13.1. ANNEXE 1: ÉTABLISSEMENT FAISANT PARTIE DU PANEL D'INVESTIGATION

#### Les établissements primaires :

- Avanchets
- Cayla / Europe
- Charmilles/Charles-Giron/Jardins du Rhône/Ouches
- Chêne-Bougeries (Belvédère, Chêne-Bougeries, Conches, De-La-Montagne, Gradelle)
- Confignon/Cressy
- En Sauby
- Grottes / Beaulieu / Cropettes
- Mandement
- Pervenche / De Montfalcon / Jacques-Dalphin
- Tambourine / Troinex / Vigne Rouge
- Val d'Arve/ Promenades
- Veyrier (Bois-Gourmand, Grand-Salève, Pinchat)

#### Les cycles d'orientation :

- CO Cayla
- CO Drize
- CO Gradelle
- CO Voirets

## 13.2. ANNEXE 2 : SYNTHÈSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Tableau 13. Description générale

N = 629	Effectif	Pourcentage
<b>Sexe (NA 6)</b>		
Femme	441	70,8
Homme	182	29,2
Total	622	100
<b>Âge (NA 7)</b>		
Moins de 30 ans	81	13
30 à 39 ans	178	28,6
40 à 49 ans	197	31,7
50 et plus	166	26,7
Total	622	100
<b>Expérience professionnelle (NA 7)</b>		
Moins de 3 ans	59	9,5
3 à 10 ans	205	32,9
11 à 20 ans	210	33,8
21 à 30 ans	91	14,6
31 et plus	57	9,2
Total	622	100
<b>Présence du protocole d'intervention dans l'établissement (NA 46)</b>		
Oui	297	50,9
Non	286	49,1
Total	583	100
<b>Cours de formation suivis (NA 6)</b>		
Oui	328	52,6
Non	295	47,4
Total	623	100

**Vous pouvez participer à l'amélioration de la gestion de l'État en prenant contact avec la Cour des comptes.**

Toute personne, de même que les entités comprises dans son périmètre d'action, peuvent communiquer à la Cour des comptes des faits ou des pratiques qui pourraient être utiles à l'accomplissement des tâches de cette autorité.

La Cour des comptes garantit l'anonymat des personnes qui lui transmettent des informations.

Vous pouvez prendre contact avec la Cour des comptes par téléphone, courrier postal ou électronique.

Cour des comptes – Route de Chêne 54 - 1208 Genève  
tél. 022 388 77 90  
[www.cdc-ge.ch](http://www.cdc-ge.ch)  
[info@cdc-ge.ch](mailto:info@cdc-ge.ch)

