

# Rapport d'experts

## Prévention de la violence juvénile (extrait traduit)

Manuel Eisner, Denis Ribeaud, Rahel Locher

Cambridge, 3 octobre 2008



### Chapitre 5 Prévention à l'école

Ce chapitre présente les mesures relevant de la prévention de la violence à l'école. Pour différentes raisons, l'école joue un rôle central dans la prévention de la violence.

- ♦ Jusqu'à la fin de l'école obligatoire, les élèves passent quelque 10 000 heures à l'école, ce qui en fait un des principaux lieux de socialisation des enfants et des jeunes.
- ♦ Outre sa mission première, qui consiste à instruire les enfants, l'école a également une mission éducative. Promouvoir un développement sain ou empêcher l'apparition de comportements problématiques est un des aspects de ce mandat.
- ♦ Les mesures prises dans le cadre scolaire pourraient atteindre tous les enfants et les jeunes, alors que les actions de prévention axées sur la cellule familiale ou la communauté peinent souvent à motiver suffisamment certains groupes cibles importants.
- ♦ La violence, l'agitation et les brimades affectent le climat de la classe et de l'école et entravent l'apprentissage des enfants.
- ♦ L'école jouit d'une haute estime dans la population, ce qui peut contribuer au succès des activités de prévention dans le cadre de la famille, du voisinage et des loisirs.

#### Principales formes de prévention dans le cadre scolaire

Les mesures visant à prévenir la violence et les comportements agressifs dans le cadre scolaire sont nombreuses. Elles se recoupent souvent avec des approches dont le but est de limiter les problématiques liées à la consommation excessive d'alcool ou de drogues, ou, plus généralement, de favoriser la santé physique et mentale des enfants. En reprenant la proposition formulée par Gottfredson et Gottfredson (2002), nous distinguerons dans ce chapitre sept formes de prévention, dont l'efficacité a pu être évaluée au moyen de données attestées.

Tableau 1

Sept types principaux de programmes de prévention dans le cadre scolaire ayant fait l'objet d'une évaluation

Type du programme	Tranche d'âge	Caractéristiques et groupes cibles	Facteurs de risque	Méta-analyses et revues systématiques
<b>Programmes d'encouragement précoce pour enfants en âge préscolaire</b>	3 à 5 ans	Programmes sélectifs pour enfants issus de milieux défavorisés présentant des facteurs de risques. Encouragement ciblé du développement intellectuel et social de l'enfant sur une période prolongée, parfois combinée à des formations pour les parents et à des visites à domicile.	Retard du développement psychosocial, préjugés sociaux, impulsivité, manque de compétences sociales	Bernazzani et Tremblay (2006)
<b>Programmes visant le développement de compétences sociales</b>	6 à 12 ans	Programmes d'enseignements manualisés visant à développer les compétences sociales, émotionnelles et cognitives des participants ; l'enseignant dispense des cours réguliers sur une longue période ; souvent associés à des modules d'entraînement à la maîtrise de soi, à la gestion des émotions et à la résolution de conflits. Ces programmes se distinguent par la manière dont la leçon est dispensée.	Impulsivité, manque de compétences sociales, manque de capacité à traiter l'information	(Lösel & Beelmann, 2003), Wilson et al. (2001); Wilson (2003), Hahn et al. (2007)
<b>Mesures visant à expliciter les normes et les règles dans l'établissement scolaire</b>	6 à 18 ans	Efforts entrepris par l'encadrement de l'école visant à expliciter et à faire respecter les règles dans l'enceinte de la classe et de l'établissement scolaire. On citera par ex. les contrats de comportement passés avec l'élève et les programmes visant à limiter les brimades et la violence en milieu scolaire.	Manque de discipline, absence de sanction en cas de comportement perturbateur, manque de contrôle de soi	Wilson et al. (2001); Wilson (2003)
<b>Programmes visant à améliorer la gestion de la classe et de l'établissement scolaire</b>	6 à 18 ans	Mesures visant à améliorer la gestion des problèmes, à concevoir des structures décisionnelles plus efficaces et à optimiser la collaboration au sein de l'école et avec les parents et les tiers. Techniques aidant l'enseignant à mieux réagir aux perturbations émaillant ses leçons et à instaurer un climat propice à l'apprentissage.	Climat délétère au sein de l'établissement, compétences mal définies en cas de problèmes comportementaux, manque de discipline, comportements perturbateurs, manque de contrôle de soi	Wilson et al. (2001); Wilson (2003); Stage (1997)
<b>Programmes de médiation et de résolution de conflits</b>	10 à 18 ans	Les élèves sont formés au règlement des différends et sont suivis dans leur activité.	Compétences non définies en matière de résolution de conflits ; climat délétère au sein de l'établissement	Garrard und Lipsey (2007), Wilson et al. (2001); Wilson (2003)
<b>Campagnes d'information et de sensibilisation</b>	10 à 18 ans	Mesures visant à informer et à sensibiliser les élèves à la problématique de la violence, notamment au moyen de semaines d'action contre la violence, de campagnes de sensibilisation à l'extrémisme de droite, de conférences au sujet de la violence sexuelle.	Manque de connaissances sur la violence et ses causes	Hahn et al. (2007), Gottfredson (2002)

<b>Mesures indiquées dans le cadre scolaire pour enfants et jeunes agressifs</b>	6 à 18 ans	Programmes d'enseignements manualisés destinés aux enfants et aux jeunes dont le comportement à l'école est manifestement agressif ; ils comprennent souvent des modules axés sur la gestion de la colère, l'entraînement à la résolution de conflits, la promotion des compétences sociales, de l'empathie et de la reconnaissance des émotions.	Impulsivité, manque de compétences sociales, manque de capacité à traiter l'information	Mytton et al. (2002)
--	------------	---	---	----------------------

A noter que les mesures prises dans le cadre scolaire se déploient souvent simultanément à plusieurs niveaux, si bien qu'il n'est pas toujours possible de classer formellement un programme concret dans une catégorie ou dans une autre. Les **programmes de lutte contre le harcèlement** (mesures visant à combattre les agressions et les brimades) par exemple reposent sur une approche globale, qui s'articule autour de *campagnes d'information*, de *mesures visant à améliorer la gestion de la classe et de l'établissement scolaire*, des *efforts permettant d'explicitier les règles* et de *programmes de médiation*.

L'efficacité des mesures de prévention en milieu scolaire est documentée dans des centaines d'études primaires, provenant pour la plupart des Etats-Unis. Ces dernières années ont en outre vu se multiplier les méta-analyses faisant le point sur l'état des connaissances et en présentant un résumé.

Wilson et al. (2001) ont par exemple analysé 165 études portant sur les mesures de prévention des comportements problématiques dans le cadre scolaire (violence, consommation d'alcool et de drogue, absentéisme, etc.) et les ont classées en fonction du type de mesures. Ils concluent globalement à un effet légèrement positif, tout en mettant en évidence des différences claires entre les types de mesures. Les *mesures visant à améliorer la gestion des problèmes disciplinaires* à l'école et en classe ont fait la preuve de leur efficacité, tout comme les *modules d'entraînement aux compétences sociales*, lorsqu'ils comprennent des volets comportementaux (exemples pratiques, apprentissage sur la base d'un modèle, etc.). En revanche, les programmes reposant uniquement sur des *leçons de sensibilisation* de même que les *programmes de mentorat*, les *programmes de conseil et de travail social* ainsi que les *programmes de loisirs et de sport* n'ont pas déployé d'effets positifs.

Wilson et al. (2003) ont réalisé une autre méta-analyse, en examinant 221 études consacrées aux mesures de prévention en milieu scolaire axées sur les *agressions*. Ils ont constaté que l'effet des différents types d'intervention ne variait que marginalement, en précisant tout de même que les programmes multimodaux (programmes conjuguant différents éléments) et les programmes de médiation (formation d'élèves au règlement de différends) étaient les moins efficaces. Les auteurs relèvent par ailleurs que l'essentiel des connaissances se fonde sur des projets-modèles et que l'effet de ces programmes est peu documenté sur le long cours. En outre, ils notent que lorsque leur mise en œuvre est réussie et suffisante, l'impact est en général meilleur que lorsqu'ils ne sont pas appliqués dans une mesure suffisante. Enfin, les auteurs observent que les *projets ciblant des populations à haut risque* produisent des résultats nettement meilleurs que les programmes universels.

Outre ces méta-analyses embrassant un spectre large, plusieurs études se sont penchées sur l'état des connaissances relatives à certaines approches de la prévention en particulier. Hahn et al. (2007) se sont par exemple intéressés aux *programmes de prévention universels en milieu scolaire*, tandis que Mytton et al. (2002) ont concentré leurs recherches sur 44 études analysant l'efficacité de mesures scolaires visant des *enfants et des jeunes au comportement perturbateur*.

D'autres méta-analyses ont trait par exemple aux *programmes de promotion des compétences sociales* (Lösel & Beelmann, 2003, 2006), aux *programmes de médiation* (Burrell et al., 2003 ; Garrard & Lipsey, 2007) ou aux *programmes de lutte contre le harcèlement* (Baldry & Farrington, 2007 ; Ferguson et al., 2007 ; P. K. Smith & Ananiadou, 2003). Rares sont les études qui portent exclusivement sur la violence, les auteurs prenant en général en considération les troubles du comportement dans une acception plus vaste.

### **Favoriser l'éducation préscolaire chez les enfants à risques**

Le premier type d'interventions dont l'effet positif a pu être démontré est constitué d'**offres de cours pour enfants à risques en âge préscolaire** (2 à 5 ans) de bonne qualité. L'objectif premier de ces projets est de *favoriser de façon ciblée le développement cognitif, langagier et social des enfants* en leur offrant un enseignement précoce de qualité sur plusieurs années,

dispensé en petits groupes (Nelson et al., 2003). Les compétences sociales et cognitives comptent parmi les principaux mécanismes protecteurs contre l'apparition, par la suite, de problèmes comportementaux. Parallèlement, ces programmes contribuent à limiter le risque de difficultés scolaires, qui entraînent à leur tour souvent des problèmes comportementaux. Ils sont souvent associés à des formations destinées aux parents, qui peuvent se décliner sous forme de visites à domicile de personnel qualifié (cf. supra, chap. Famille).

Parmi les programmes les plus marquants, on peut citer le **Perry Preschool Project (PPP)** de Schweinhart, Barnes et Weikart (1993)<sup>1</sup>. Le PPP s'adresse à des enfants de 3 à 4 ans issus de familles défavorisées. Son but est d'améliorer les performances scolaires futures des enfants en leur proposant une éducation préscolaire de qualité et, partant, de rompre la corrélation entre précarité économique et échec scolaire, la réussite scolaire devant à son tour offrir de meilleures chances sur le marché du travail et éloigner le spectre de la délinquance.

Le PPP comprend une intervention répartie sur deux ans, à raison de 2,5 heures par jour, cinq jours par année et sept mois par an, complétée par des visites à domicile hebdomadaires d'un enseignant. Le succès du modèle repose sur cinq éléments : 1) Le plan d'études considère les enfants comme des apprenants actifs et motivés – ils peuvent définir eux-mêmes leurs activités pédagogiques – et favorise en particulier une approche ludique de la langue. 2) Les faibles effectifs des classes garantissent un climat d'apprentissage favorable et permettent une surveillance plus aisée. 3) Le personnel est spécialiste de la petite enfance et bénéficie d'une formation continue et d'un suivi ad hoc. 4) Le PPP ne se limite pas au volet pédagogique ; il tient compte des autres besoins des enfants défavorisés et de leur famille, en proposant notamment la prise en charge des enfants sur le temps de midi ou la mise en relation des familles avec les services sociaux appropriés. 5) Les activités et les prestations du personnel et des enfants sont suivies et évaluées en permanence.

Le *Perry Preschool Project* a été lancé en 1970 sous forme d'essai aléatoire sur le terrain avec 123 enfants afro-américains âgés de 3 à 4 ans et fortement défavorisés sur le plan socio-structurel ; au début de l'étude, tous les enfants avaient un QI entre 70 et 85, soit environ un écart-type au-dessous des valeurs normales pour cette tranche d'âge. L'évolution des enfants participant au programme et de ceux du groupe témoin a été suivie jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 27 ans. Parmi les participants à ce programme éducatif préscolaire, la proportion d'individus arrêtés 5 fois ou plus par la police est inférieure de 63 %, la proportion d'individus arrêtés pour vente de drogue inférieure de 68 %, celle d'individus ayant recours aux aides sociales ou à l'assistance publique inférieure de 26 %, la proportion d'individus ayant terminé leurs études secondaires (baccalauréat) de 31 % et la proportion d'individus propriétaires de logements est supérieure de près de 100 %.

Ce programme a été lancé aux Pays-Bas sous l'appellation **Kaleidoscoop**<sup>2</sup>. Là aussi, des évaluations approfondies ont permis de démontrer l'efficacité du programme (Veen et al., 2000). Le programme **Pyramide**<sup>3</sup>, qui s'adresse spécialement aux enfants de familles de migrants dans les quartiers urbains hétérogènes sur les plans ethnique et culturel, est conçu d'une manière similaire. Ces deux projets ont fait l'objet d'essais aléatoires, qui les ont classés comme efficaces. Notons que *Kaleidoscoop* et *Pyramide* sont les seuls programmes à avoir obtenu la mention « efficace » et pas seulement « très prometteur » selon les critères de *Communities that Care* aux Pays-Bas.

Les résultats de l'**Abecedarian Project** (Campbell et al., 2002) viennent confirmer ceux du Perry Preschool Project. Il s'agit d'une étude à laquelle ont participé les enfants en bas âge de 111 familles cumulant les facteurs de risque. Ces enfants ont bénéficié pendant cinq ans d'une structure de jour dans laquelle l'accent était mis sur l'*acquisition du langage*, la *cognition*, les *capacités sensori-motrices* et les *interactions sociales*. Les résultats, qui portent sur une période de vingt ans, font état d'effets positifs tant sur le développement intellectuel et professionnel que sur le comportement social (grossesses avant 18 ans moins fréquentes, consommation de tabac et de cannabis moins élevée, condamnations pénales moins nombreuses).

En Angleterre et au Pays de Galles, le programme **Sure Start**<sup>4</sup> a fait l'objet d'un essai sur le terrain à l'échelle nationale afin d'évaluer l'efficacité de la promotion précoce ; il a entre-temps été transformé en stratégie nationale. *Sure Start* offre aux enfants de 3 à 4 ans des régions et quartiers les moins favorisés de Grande-Bretagne des programmes

<sup>1</sup> <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=219> (en anglais)

<sup>2</sup> <http://www.kaleidoscoop.org>

<sup>3</sup> Pour un aperçu en anglais, voir : <http://www.nizw.nl/Docs/Internationaal/Jeugd/Factsheets/EarlyChildhood.pdf> (NdT: Ce lien n'est plus actif. D'autres informations sur : <http://pyramideapproach.com/>)

<sup>4</sup> [www.surestart.gov.uk](http://www.surestart.gov.uk) (NdT: ce lien n'est plus actif. D'autres informations sur : [http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Preschooldevelopmentandlearning/NurseriesPlaygroupsReceptionClasses/DG\\_173054](http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Preschooldevelopmentandlearning/NurseriesPlaygroupsReceptionClasses/DG_173054))

d'éducation précoce. Les Sure Start Children's Centres proposent des crèches, des programmes destinés aux enfants en bas âge, des conseils en puériculture et des services sanitaires.

Les évaluations portant sur les premières années du programme donnaient une image contradictoire avec des effets positifs limités dans l'ensemble et, de façon surprenante, des effets négatifs concernant les familles les plus défavorisées. Un rapport d'évaluation paru récemment indique toutefois que les mesures appliquées localement ont été perfectionnées et que les résultats du programme se sont améliorés (The National Evaluation of Sure Start (NESS), 2008). Ainsi, on a pu observer notamment que le comportement social des enfants jusqu'à l'âge de 3 ans était plus positif, que les parents adoptaient une attitude éducative plus adéquate, soutenant plus activement leurs enfants (Belsky et al., 2007). Notons toutefois qu'aucun effet sur les problèmes comportementaux des enfants n'a pu être constaté.

### *Programmes scolaires pour favoriser les compétences sociales*

Les enfants dont le développement psychosocial est normal acquièrent une série de compétences leur permettant de maîtriser leurs impulsions, d'apprécier les effets à long terme de leurs actions et de trouver des solutions coopératives à leurs problèmes. A cet égard, l'on peut citer en particulier les compétences suivantes (cf. aussi Beelmann & Lösel, 2007 ; Caldarella & Merrell, 1997) : la capacité à *discerner correctement les sentiments et les intentions d'autrui* et à se mettre à la place de l'autre, l'aptitude à *interagir de manière appropriée avec des enfants du même âge* (par ex. lier un contact, féliciter quelqu'un, jouer au sein d'un groupe), la capacité à *s'autoréguler* (par ex. identifier et maîtriser les impulsions, accepter un compromis, être attentif à une thématique en classe), la faculté à *planifier des étapes suivies et à en évaluer les conséquences* (par ex. apprécier différentes réactions à un conflit et choisir la stratégie adaptée), la capacité à *respecter des règles* (en classe ou dans un jeu à plusieurs) et les compétences liées à l'*affirmation de soi* (par ex. inviter d'autres enfants à jouer ou entamer une conversation).

L'objectif des **entraînements des compétences en milieu scolaire** est d'encourager systématiquement ces compétences au travers de différents outils didactiques, au rang desquels figurent notamment les jeux de rôle, les scénarios et les histoires, l'utilisation de modèles sociaux et le développement de pratiques intégrées au quotidien scolaire. Nombre de programmes se différencient par les axes prioritaires qu'ils définissent pour influencer les facteurs de risque. Il faut néanmoins relever que presque tous les programmes comportent des éléments visant à agir sur les *schémas agressifs du traitement de l'information*, le *manque de maîtrise de soi*, les *déficits dans la gestion de problèmes sociaux* et les *convictions agressives et divergentes*.

Il existe à cet égard deux approches : d'une part les **approches axées sur le comportement**, dont le but est en premier lieu que les enfants acquièrent des aptitudes pratiques dans le contact avec autrui, notamment au travers de jeux de rôle permettant aux enfants de travailler certains schémas d'interactions ; d'autre part les **approches cognitivo-sociales**, qui misent davantage sur l'acquisition d'aptitudes en lien avec l'appréhension correcte de l'environnement, l'expression adaptée de souhaits et de sentiments et la maîtrise des impulsions, en leur apprenant à écouter attentivement en situation de conflits.

Plusieurs méta-analyses ont été consacrées au sujet de l'efficacité des entraînements des compétences en milieu scolaire ; toutes concluent que leurs effets sont positifs (Beelmann & Raabe, 2007). La méta-analyse probablement la plus importante a passé au crible 80 études (Lösel & Beelmann, 2003). Elle conclut à un effet moyen positif, avec de meilleurs résultats lorsque l'on juge à l'aune des compétences sociales que des problèmes comportementaux concrets. L'étude a en outre identifié des facteurs qui influencent les effets produits. Ainsi, les effets des programmes modèles étaient plus importants que lorsque les programmes étaient appliqués par les enseignants eux-mêmes. De même, quand ils répondaient à une mise en œuvre indiquée, les effets observés étaient plus marqués que dans des contextes universels. En revanche, l'efficacité des entraînements de compétences était à peu près la même pour toutes les tranches d'âge et aucune différence n'a été constatée en fonction du type de programme (purement comportemental, cognitif, mixte, etc.).

La **forme d'enseignement** semble en outre jouer un rôle déterminant : les projets qui mettent l'accent sur la *participation active*, des *exercices pratiques*, les *feedbacks aux enfants* et l'*utilisation, dans le quotidien scolaire, des connaissances acquises*, produisent souvent de meilleurs résultats. Les projets tablant davantage sur les méthodes « classiques » de transmission des connaissances et des compétences dans les écoles – transmission du contenu pédagogique par le biais de cours magistraux, de feuilles d'exercices, parfois suivie de discussions – peuvent être inefficaces. Les

programmes cognitivo-comportementaux se révèlent dès lors supérieurs aux méthodes d'enseignement traditionnelles.

Un des premiers programmes développés pour promouvoir les compétences sociales est l'**Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)** de Shure et Spivack (1982). Il se fonde notamment sur l'apprentissage de la capacité à écouter, l'acquisition d'un vocabulaire permettant de résoudre les problèmes et la réflexion sur les conséquences de ses actes. L'ICPS s'adresse principalement aux enfants de maternelle et des premières années d'école primaire. Il a été repris pour la première fois en allemand il y a quelques années dans le cadre de *l'Etude de développement et de prévention de l'Université Erlangen-Nuremberg* (Beelmann & Lösel, 2007).

Au cours des dernières années, plusieurs programmes standardisés visant à promouvoir les compétences sociales des élèves du primaire ont été introduits dans l'espace germanophone. Citons notamment les **cours comportementaux pour enfants en début de scolarité** mis au point par Petermann et al. (2002), l'adaptation allemande de Second Step, baptisée **FAUSTLOS** (Cierpka, 2004 ; Schick & Cierpka, 2003), le programme **Fit und Stark fürs Leben – Paré et fort pour la vie** – (Burow et al., 1998, 1999), qui vise à développer des compétences fondamentales, ainsi que le programme d'affirmation de soi **Eigenständig werden – Devenir autonome** – (Wiborg & Hanewinkel, 2001, 2003).

Un des programmes les mieux évalués est celui qu'ont mis au point Mark Greenberg et Carol Kusché, baptisé **PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)**<sup>5</sup> ; il a été mis en œuvre dans le cadre du projet zurichois de développement de compétences sociales pour enfants et traduit en allemand sous la dénomination **PFADe (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien)** – promotion de nouvelles stratégies de raisonnement. PFADe met l'accent sur trois éléments : la compréhension des règles, l'élaboration de stratégies permettant de résoudre les conflits et la promotion de compétences émotionnelles ; de plus, comme il est intégré au plan d'études, il peut être appliqué sous forme de programme universel, indiqué ou sélectif. Une attention particulière est portée à la qualité de la mise en œuvre du programme ; c'est la raison pour laquelle les enseignants sont secondés par des spécialistes, qui assistent régulièrement aux cours et dispensent des conseils.

En comparaison du groupe témoin, une amélioration a pu être constatée pour l'ensemble des groupes d'enfants cités en introduction sur tous les plans : maîtrise de soi, compréhension et identification des émotions, tolérance à la frustration, utilisation de schémas de gestion de conflits efficaces et aptitude à réfléchir et à planifier. De même, les enfants « traités » ont moins souvent fait état de sentiments d'anxiété et d'inhibition et présenté moins de problèmes de comportement et de violence (Greenberg et al., 1998 ; Kam et al., 2004).

### *Programmes visant à mieux faire respecter l'ordre et les règles*

Il s'agit ici de programmes qui mettent en place des règles de comportement claires en milieu scolaire et à tentent de les faire respecter de manière systématique. Ils tiennent compte du fait que les enseignants imposent déjà des règles dans leur travail quotidien, mais leur objectif est d'ancrer la transmission et l'application de ces règles de comportement dans le quotidien scolaire, en impliquant activement les parents et en collaborant avec les médias et les acteurs politiques locaux.

Dès lors, tous les programmes dont les bénéfices ont pu être démontrés reposent sur un concept conçu pour asseoir les règles à différents niveaux du quotidien de l'école et doté de mécanismes permettant de s'assurer qu'ils sont mis en œuvre correctement. Des mesures visant à améliorer les processus de décision et la structure hiérarchique au sein de l'établissement accompagnent souvent ces programmes, de sorte à résoudre plus facilement les problèmes, optimiser la communication entre école, parents et élèves ainsi qu'à rendre les règles plus claires et à mieux les faire respecter. Ce type de projet entre donc dans la catégorie du *développement scolaire* au sens large.

Comme les autres, ces programmes ne peuvent déployer des effets positifs qu'à la condition que l'engagement dépasse clairement le quotidien scolaire et fasse l'objet d'un contrôle de qualité continu.

Le programme le plus connu dans ce domaine, et le mieux évalué au niveau international, est le **programme de lutte contre le harcèlement de Dan Olweus**<sup>6</sup>. Développé en Norvège au début des années 1980, il a été plusieurs fois évalué non seulement dans ce pays, mais aussi aux Etats-Unis, en Angleterre et en Allemagne. S'il est assez bien connu en

<sup>5</sup> <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/PATHS.html>

<sup>6</sup> <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/BPP.html>

Suisse, il n'a été mis en œuvre que dans de rares communes et son efficacité n'y a pas encore été évaluée.

Ce programme d'intervention s'adresse à tous les élèves de l'école obligatoire (de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année). Comme son titre l'indique, il a pour but de réduire le harcèlement ainsi que les brutalités physiques et psychiques dans le contexte scolaire et les problèmes qui y sont liés. Il poursuit plus spécifiquement quatre objectifs : 1) sensibiliser et promouvoir les connaissances liées au problème de harcèlement et de brutalités, 2) impliquer activement les parents et les enseignants, 3) développer des règles pour la prévention du harcèlement et des brutalités entre élèves, 4) aider et protéger les victimes.

Des évaluations satisfaisant les exigences d'un programme-modèle montrent que ce programme produit les effets suivants : réduction sensible des actes de harcèlement et de brutalités avoués ainsi que des plaintes de victimes et baisse sensible d'autres formes de problèmes comportementaux avoués (autres actes de violence, vandalisme, vol, absentéisme).

### **Mesures visant à améliorer la gestion des classes et de l'école**

Les stratégies visant à **améliorer la gestion de l'école** se fondent, quant à elles, sur des mesures de développement scolaire d'ordre organisationnel. Leur objectif est d'optimiser la façon dont une école prévient les problèmes comportementaux (le vandalisme, l'absentéisme, les brimades, le harcèlement sexuel, la consommation de drogues par ex.) et y réagit. Il comprend notamment la *rédaction d'un plan directeur relatif à la gestion de la violence et du harcèlement*, la *mise au point de structures hiérarchiques précises et adaptées*, la *conception de mécanismes d'intervention de crises rapides et efficaces*, le *développement de ressources permettant d'apporter un soutien aux enseignants confrontés à une crise*, la *définition de canaux de communication clairs au moyen desquels rapporter les cas de violence* et la *création de mécanismes permettant de coopérer efficacement avec les parents, les services d'action sociale, les services pédopsychiatriques et la police*. Il est également capital de réaliser régulièrement des évaluations ; elles permettent à l'école de rendre des comptes sur la mesure dans laquelle elle a atteint son objectif, en l'occurrence limiter la violence et créer un climat favorable à l'apprentissage (Oelkers, 2005).

Il existe différents modèles de **développement scolaire** standardisés, dont le but est d'améliorer les capacités des établissements scolaires, dont un notamment est connu dans le monde entier : le **Comer School Development Program**<sup>7</sup> conçu par une équipe de l'Université de Yale (Anson et al., 1991). Les évaluations de ce programme aboutissent toutes à la même conclusion : en comparaison avec les établissements du groupe témoin, les écoles gérées plus efficacement, en impliquant élèves, parents, personnel enseignant et direction scolaire, ont amélioré le climat académique et social de l'école, atteint de meilleurs résultats scolaires et fait reculer les comportements problématiques (Cook et al., 2000). Les résultats des méta-analyses sont similaires : l'amélioration de la gestion globale de l'école va de pair avec une réduction des troubles du comportement dans le milieu scolaire (D. Gottfredson, 2002 ; Sandra Jo Wilson & Lipsey, 2007).

Les mesures relevant de la **gestion de la classe** utilisent des instruments à même d'aider l'enseignant à éviter les comportements problématiques en classe, à renforcer les attitudes positives et à créer un climat propice à l'apprentissage. Ce type de programme part du postulat que les enseignants ne réagissent pas toujours de manière optimale aux difficultés et qu'il est possible de les aider à instaurer une atmosphère plus agréable pour les enfants et pour eux-mêmes. Souvent, le principal défi est d'intégrer les élèves les plus turbulents dans la classe.

Dans deux méta-analyses de grande ampleur (D. B. Wilson et al., 2001: 266 ; Sandra Jo Wilson et al., 2003: 145), les **changements dans la gestion de la classe** ont fait la preuve de leur efficacité pour lutter contre les comportements agressifs en milieu scolaire. Le **Good Behavior Game (GBG)** – jeu de bonne conduite –, évalué aux Etats-Unis, aux Pays-Bas et en Allemagne (Tingstrom et al., 2006; van Lier et al., 2004), constitue à cet égard un exemple intéressant. Il s'agit d'une technique, qui vise à permettre à l'enseignant de diriger sa classe en limitant les attitudes agressives et perturbatrices. Les principes de ce jeu sont les suivants : l'enseignant forme des équipes, en plaçant dans chacune d'entre elles des enfants dotés de compétences sociales et d'autres dont les comportements posent davantage de problèmes, et récompense les équipes pour leur attitude positive ; l'hypothèse qui sous-tend ce jeu est que les enfants peuvent se soutenir entre eux en adoptant un comportement pro-social. Durant la phase introductive, l'enseignant annonce clairement les périodes de jeu et fixe des récompenses à caractère éminemment concret, qu'il distribue

---

<sup>7</sup> <http://www.med.yale.edu/comer>

d'ailleurs dès la fin de l'activité. Avec le temps, le jeu débute sans annonce formelle et les enfants reçoivent des récompenses moins immédiates – une pause supplémentaire ou l'organisation d'une activité appréciée par les enfants. Par ailleurs, la meilleure équipe de la semaine se voit également attribuer un prix hebdomadaire.

Les évaluations réalisées au sujet du *Good Behavior Game* montrent que ce jeu constitue une technique efficace pour réduire les comportements problématiques en classe. A noter que les résultats les plus durables ont été observés chez les enfants les plus agressifs : les garçons agressifs ayant participé à ce jeu pendant leur première année à l'école primaire étaient sensiblement moins agressifs cinq ans plus tard que les enfants de même caractère n'ayant pas bénéficié de cet outil. Pour les autres enfants, un effet aussi durable n'a pu être établi.

### **Programmes de médiation**

Les **programmes de médiation et de règlement des différends** s'inspirent des idées en matière de résolution constructive des conflits nées dans les années 1960. Ils jouissent d'une grande popularité aux Etats-Unis où, selon les estimations, entre 9000 et 20 000 des 86 000 écoles publiques en ont mis un en place (Garrard & Lipsey, 2007: 10).

Le principe de ces programmes est de former des élèves exemplaires plus âgés à intervenir en qualité de tiers dans des différends, à protéger les camarades plus faibles et à chercher de l'aide auprès des enseignants en cas de besoin. En général, la formation s'étend sur plusieurs jours, au terme desquels les « médiateurs » sont secondés par des adultes. Ces programmes s'articulent autour de la *capacité à s'autogérer avec succès (maîtrise de soi émotionnelle et cognitive), la faculté à se mettre à la place d'autrui, l'aptitude à résoudre les problèmes sur un mode coopératif et l'apprentissage du respect mutuel*. Ce type de projet, souvent associé à des formations aux compétences sociales, peut être proposé à tous les niveaux, de l'école enfantine aux degrés supérieurs.

Des études assez anciennes (Powell et al. 1995 ; Johnson et Johnson 1996) avaient conclu à des effets légèrement positifs. Garrard et Lipsey (2007) ont livré la méta-analyse la plus récente et la plus fouillée à ce jour ; ils ont examiné 36 recherches – toutes menées aux Etats-Unis, en prenant comme variable les comportements agressifs et antisociaux. Leur conclusion est que les programmes de médiation ont un effet positif statistiquement significatif et substantiel. Ainsi, ils expliquent que si l'on part du principe que, sans intervention, 14 % des adolescents sont impliqués dans des bagarres à l'école, ils ne sont plus que 9,5 % dans les écoles ayant appliqué cette mesure. L'efficacité de ces programmes a également été vérifiée avec des indicateurs relativement objectifs comme le nombre de décisions d'exclusion prononcées contre des élèves.

Soulignons une autre conclusion intéressante de cette étude : c'est chez les élèves âgés de 14 à 17 ans que l'efficacité de ces programmes de médiation est la meilleure ; en revanche, leurs effets sont beaucoup plus modestes chez les enfants âgés de 5 à 9 ans. Le potentiel des projets de règlement des différends est surtout élevé chez les adolescents. Cette méta-analyse vient encore confirmer que les programmes soigneusement préparés et mis en œuvre ont plus de succès que ceux où l'application a été entravée.

### **Campagnes d'information**

Un autre type de mesures a également fait l'objet d'évaluations : les **campagnes d'information et de sensibilisation**, qui peuvent varier tant dans leur configuration que par leur ampleur, allant de simples exposés ou films sur la violence aux *semaines d'action, campagnes d'affichage* et aux *modules de cours* abordant la violence politique ou la xénophobie sous un angle critique. Enfin, les cursus scolaires complets qui intègrent la prévention à la mission éducative et qui tablent sur le fait qu'informer les élèves sur les conséquences négatives des troubles du comportement a des vertus protectrices, entrent également dans cette catégorie. Ce type de démarche existe depuis les années 1970 en matière de prévention de la drogue.

Tous les chercheurs s'accordent néanmoins sur le fait que si ces campagnes permettent d'améliorer les connaissances du public et d'attirer son attention sur un problème, elles sont inefficaces en termes de prévention de la violence. Plusieurs analyses ont en effet établi que les mesures de prévention prises dans le cadre scolaire reposant majoritairement ou entièrement sur l'information et la sensibilisation n'ont pas eu d'effet sur la violence des enfants et des jeunes (cf. p. ex. D. Gottfredson, 2002 ; R. Hahn et al., 2007 ; D. B. Wilson et al., 2001).

L'exemple de *Scared Straight*, le programme de prévention du crime ciblant les jeunes à risque évoqué au chapitre 1, a



même permis de montrer que certaines campagnes de sensibilisation, qui tablent en premier lieu sur un effet dissuasif, pouvaient avoir involontairement des conséquences néfastes (Petrosino et al., 2003).

### *Programmes indiqués pour élèves turbulents*

Wilson et al. (2007) se sont penchés sur 108 études portant sur des mesures de prévention – thérapies comportementales standardisées, prises en charge par des psychologues scolaires ou par les travailleurs sociaux de l'école – dont ont bénéficié des enfants et des adolescents connaissant déjà des problèmes. L'effet global constaté est positif, le succès des mesures individuelles étant beaucoup plus marqué que celui des programmes de groupe.

Mytton et al. (2002) ont pour leur part examiné 44 essais aléatoires contrôlés concernant des **formations aux compétences sociales pour enfants et adolescents connaissant déjà des problèmes** (par ex. un enfant ayant déjà reçu un avertissement de l'école, connu des services de police ou au comportement agressif notoire). Ce genre de programmes est en général proposé sous forme de cours sur plusieurs semaines et comprend l'apprentissage de *méthodes permettant de maîtriser la colère* et de *compétences d'évitement des conflits*, de même que *l'éducation à l'empathie*. L'efficacité de ces interventions n'a été évaluée qu'à l'aune du comportement agressif et les auteurs ont conclu à un effet positif relativement important (Cohen's  $d = 0.38$ ). Cela rejoint les conclusions de Lösel et Beelmann (2003), à savoir que les formations aux compétences produisent de meilleurs résultats auprès des enfants en difficulté que les programmes universels. Notons que l'ampleur des effets positifs était la même, quel que soit l'âge des participants. Les chercheurs ont en outre trouvé des preuves selon lesquelles ces formations sont plus efficaces dans les groupes mixtes. Ils précisent toutefois que la plupart des programmes évalués était des projets-pilotes et que l'efficacité de telles formations doit encore être documentée à plus grande échelle.

### **Prévention de la violence à l'école en Suisse**

La prévention de la violence en milieu scolaire tombe presque exclusivement dans le champ de compétence des cantons, des communes et des écoles. La difficulté de dresser un bilan au plan national en matière de prévention à l'école explique l'absence d'analyses fiables à l'échelle du pays. Différentes études tracent toutefois les grandes lignes de la situation actuelle.

- ♦ En 1999, la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* a ordonné une étude décrivant les activités de lutte contre la violence dans les écoles primaires et secondaires menées par les cantons {Stauffer, 1999 #10128}. Bien que l'étude soit fondée uniquement sur les informations fournies par les services cantonaux et qu'elle ne tienne pas systématiquement compte des projets menés par certaines écoles, elle fournit un bon aperçu de l'état de la situation vers la fin des années 1990. Voici quelques-unes des conclusions de cette étude : la plupart des cantons disposent de *fiches et de brochures* consacrées à la violence et à la prévention de la violence à l'école ; l'offre de *formation continue* proposée aux enseignants en matière de prévention de la violence à l'école est riche (ces cours sont dispensés principalement par des hautes écoles pédagogiques et des sociétés privées spécialisées) ; 80 % des cantons mentionnent des projets de prévention concrets, pour l'essentiel des *campagnes d'information et des programmes de médiation (règlement de différends par des pairs)*.
- ♦ Selon les résultats de l'enquête de la Prévention suisse de la criminalité (PSC) datant de 2007, 14 des 19 directions cantonales de l'instruction publique ayant répondu au sondage avaient pris des mesures de prévention contre la violence juvénile (Prévention suisse de la criminalité, 2007). Hélas, le rapport ne détaille pas plus finement les indications fournies. On constate néanmoins à la lecture des réponses données par les corps de police que les *exposés portant sur la violence juvénile*, les *campagnes d'information* et la *collaboration avec les écoles* leur semblent toujours compter parmi les mesures de prévention les plus fréquentes (Prévention suisse de la criminalité, 2007 : 11).

- Le site du *Réseau suisse d'écoles en santé*<sup>8</sup>, dont 730 écoles sont membres, répertorie au total 96 projets de prévention en milieu scolaire, cinq d'entre eux traitant spécifiquement de la prévention de la violence : une journée santé « violence » (Schaffhouse), une semaine de sensibilisation (Nidwald), deux programmes de sensibilisation « Nein zu Gewalt – Raum für alle » – « Non à la violence – Un espace pour tous » (Frauenfeld, Thurgovie) et un cycle de conférences au sujet du mobbing (Frauenfeld, Thurgovie). Même si ces cinq projets ne peuvent prétendre ni à l'exhaustivité ni à la représentativité, ils confirment tous l'impression selon laquelle, à l'heure actuelle, l'information et la sensibilisation sont les maîtres-mots en matière de prévention en milieu scolaire.

Dans l'ensemble, en Suisse, la plupart des initiatives en matière de prévention passent donc par des campagnes d'information et de sensibilisation. Ces mesures peuvent prendre toutes sortes de formes. Les plus simples consistent à distribuer des brochures (par ex. la brochure *Gemeinsam gegen Gewalt – Ensemble contre la violence*), à inviter des personnes externes à s'exprimer ponctuellement (par ex. la conférence *Gemeinsam für eine gewaltfreie Schule – Ensemble pour une école sans violence*, Police cantonale de Zurich à Kloten) ou à organiser des réunions d'information pour les parents et des projections de films. Parmi les initiatives plus ambitieuses, on peut citer la tenue de journées intensives ou de semaines thématiques (par ex. la *Friedenswoche – Semaine de la paix* organisée par la police cantonale de Berne, les diverses actions menées dans le cadre de la campagne *Gemeinsam gegen Gewalt – Ensemble contre la violence*), au programme desquelles figurent souvent des expositions, des excursions, la formation de groupes de théâtre ou la diffusion d'affiches et de signes de ralliement (tels que le *Ruban vert – Le respect, ça change l'école*, Bulle).

Les *fiches et brochures* au sujet de la violence et de sa prévention à l'école sont également très répandues. Elles contiennent souvent des informations destinées aux enseignants – comment réagir lorsque des violences sont commises, à qui s'adresser en situation de crise, de quels principes fondamentaux tenir compte et auprès de quels services de conseil chercher l'information. A la lecture de certains de ces documents, il nous semble que la description des activités de prévention proposées reste très générale, tous soulignant l'importance des règles propres à la classe, du règlement interne de l'école et des directives qui concernent la violence et les brimades et définissent les règles de la vie en communauté.

### **Structures organisationnelles**

Si les études de cas menées dans le cadre du présent rapport ne couvrent que quelques communes, elles offrent un tableau différencié des structures organisationnelles dont disposent les communes en matière de prévention de la violence.

Dans l'ensemble, un constat s'impose : il est plus fréquent de trouver des programmes de prévention spécialisés dans les grandes villes que dans des agglomérations de taille moyenne ou plus petites. Ainsi Zurich a-t-elle par exemple mis en place un **centre de prévention de la violence** intégré au Département de l'instruction publique et des sports, chargé de coordonner à l'échelle de la ville les dispositifs de prévention et d'intervention de crise dans les écoles, et qui collabore régulièrement avec d'autres départements. Il est en outre compétent pour l'évaluation des projets et l'information des écoles dans le domaine de la prévention de la violence. Les écoles peuvent par ailleurs faire appel aux collaborateurs de ce centre en cas de crise ou pour d'autres types d'interventions sur le terrain. Le *modèle des groupes de contact* (c.-à-d. des tables rondes dans chaque arrondissement scolaire, autour desquelles des représentants de différentes autorités abordent les problèmes sur la base de cas concrets) garantit enfin aux écoles un soutien local conséquent.

Lorsque des structures ont été créées pour chapeauter la prévention de la violence en milieu scolaire, elles peuvent également aider les écoles à choisir les mesures adaptées et à les mettre en œuvre. Les études de cas montrent par exemple que les services de prévention des villes de Bâle et de Zurich soutiennent les initiatives des établissements scolaires, ce qui leur permet de soumettre les mesures appliquées à un contrôle de la qualité avec l'aide d'un groupe d'experts.

En revanche, *Biemme* et *Coire*, villes de taille plus modeste, n'ont pas nommé de responsable ou de coordinateur de la prévention dans les écoles. Elles misent davantage sur les travailleurs sociaux en milieu scolaire, qui font office

<sup>8</sup> [www.ecoles-en-sante.ch](http://www.ecoles-en-sante.ch) (NdT: les chiffres dans le rapport correspondent à la situation en 2008, pour des données actuelles, consulter le site internet <http://www.radix.ch/index.cfm/AD965B64-A6A5-9FE2-88B2B40A6956040A/>)

d'interlocuteur lorsque des problèmes s'y présentent. Pour le reste, les professeurs assument eux-mêmes la charge du travail de prévention qu'ils souhaitent entreprendre dans leur classe. A l'inverse, l'exemple d'*Hombrechtikon* montre que des petites communes peuvent également mettre en œuvre avec succès des modèles de prévention différenciés, puisqu'elle a institué son propre bureau de conseil et de prévention qui est très actif en termes de prévention de la violence à l'école. Il a ainsi introduit des programmes nationaux comme *Faustlos* et *PFADe* à l'école enfantine et à l'école primaire. A l'école secondaire, un promoteur de paix (*Peacemaker*) a été formé dans chaque classe, et sa mission est de veiller à ce que les classes évoluent dans une atmosphère sereine.

Dans les villes romandes de *Genève*, *Vernier* et *Neuchâtel*, ce sont les autorités scolaires cantonales qui sont compétentes en matière de prévention : à Genève, le **Réseau d'enseignement prioritaire (REP)** soutient ainsi les enfants et les jeunes scolarisés dans les quartiers défavorisés sur le plan socio-économique. Le canton de Genève utilise en outre le programme SIGNA, dans lequel sont recensés les actes de violence survenus dans les écoles, ce qui permet d'opter pour l'intervention la mieux adaptée.

S'agissant de la prévention universelle, les enseignants et les directions des établissements sont en première ligne pour le travail concret, et ce de l'école enfantine à l'école secondaire, en passant par l'école primaire. Il convient également de relever l'importance des concierges, des conseils de parents d'élèves et des assistants sociaux, qui apportent leur soutien au personnel éducatif dans ce domaine. Au niveau de la prévention sélective et indiquée, il faut souligner le rôle important que jouent, en plus des acteurs précédemment cités, les psychologues scolaires.

### **Conseil, expertise et thérapie**

Dans presque toutes les écoles, les procédures mises en œuvre lorsque des problèmes comportementaux sont décelés sont très complexes, impliquant selon les cas les organes de direction et les autorités de surveillance scolaires, des psychologues et pédagogues, les services de pédopsychiatrie, l'aide sociale et la police, de même que naturellement, l'enfant concerné et ses parents.

Une des ressources essentielles sur lesquelles peuvent compter les écoles sont les **services de psychologie scolaire**, dont tous les cantons disposent en vertu de leurs lois ou ordonnances ; notons toutefois que l'offre diffère beaucoup d'une région à l'autre. La Suisse compte quelque 700 spécialistes œuvrant au sein des institutions spécialisées dans ce domaine. Avec leur éventail de prestations variées – conseil en orientation, expertises d'enfants, aiguillage vers les programmes d'éducation spécialisée, conseil aux enseignants et interventions dans les classes – ces institutions font office de premier recours lorsque des violences sont commises ou, plus généralement, que des problèmes d'ordre disciplinaire surviennent. Les expertises psychologiques individuelles et l'aiguillage vers les programmes d'éducation spécialisée ou de thérapie constituent habituellement le gros de l'activité de ces institutions (Forster, 2006), mais il serait sans doute utile qu'à l'avenir, en Suisse, elles s'investissent davantage dans le travail de prévention et de conseil au personnel enseignant et encadrant des écoles. Cela impliquerait entre autres que leur formation soit complétée par un volet prévention et santé publique.

Depuis la fin des années 1990, nombre d'écoles suisses ont par ailleurs accueilli des **travailleurs sociaux**, dont le mandat consiste précisément à faire de la prévention (Drilling, 2004). Les estimations actuelles font état d'environ 200 écoles (NdT : situation en 2008) proposant une telle offre – principalement dans les villes et les agglomérations. Selon les lignes directrices relatives au travail social en milieu scolaire édictées par *avenirsocial* – association suisse des professionnels du travail social – celui-ci doit s'engager pour des conditions qui permettent le développement harmonieux des enfants et des adolescents, contribuer à prévenir les problèmes sociaux avec des mesures ciblées et offrir avec ses interventions et activités une contribution au développement de l'école<sup>9</sup>. A notre avis, les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont particulièrement bien placés pour y coordonner et mettre en œuvre la prévention.

### ***Encouragement précoce pour enfants en âge préscolaire***

En soutenant très tôt le développement social et cognitif d'enfants issus de milieux défavorisés et d'autres enfants à risque, les mesures relevant de l'encouragement précoce pour enfants en âge préscolaire leur fournit une aide efficace et prévient les développements à risque.

Ces dernières années, différents projets pilotes en matière d'encouragement précoce ont vu le jour en Suisse

---

<sup>9</sup> [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/LignesDirectrices\\_TSMS\\_F.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf)

(Hecken, 2008)<sup>10</sup>. Ainsi, certaines communes du *canton de Zurich* participent-elles – majoritairement avec des enfants issus de familles migrantes – au projet pilote **Spielgruppe Plus** lancé par leur Département de l’instruction publique. Dans ce cadre, les jeunes participants (de 2 à 5 ans) apprennent l’allemand sur un mode ludique tout en bénéficiant d’une stimulation globale, sous la houlette de responsables spécialement formées à cet effet. Cette initiative bénéficie d’un encadrement et d’une évaluation scientifiques rigoureux. La ville de Saint-Gall met pour sa part en œuvre depuis l’été 2006 le projet pilote **SpiKi** (« Von der Spielgruppe in den Kindergarten » – « Du groupe de jeu à l’école enfantine »), qui vise à promouvoir de manière ciblée le développement ludique, pédagogique et personnel des enfants.

Enfin, le canton de *Bâle-Ville* a récemment lancé un projet baptisé **Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten** (Acquérir des connaissances suffisantes en allemand avant l’entrée à l’école enfantine)<sup>11</sup>, qui oblige les enfants de trois ans dont les connaissances d’allemand sont insuffisantes à fréquenter un groupe de jeu et d’éveil à la langue. A l’entrée à l’école enfantine, tous les enfants sont ensuite soumis à un examen visant à évaluer leurs connaissances de l’allemand. Ceux dont les professionnels jugent qu’elles sont insuffisantes intègrent des cours intensifs d’au moins 150 heures afin de leur permettre de combler leurs lacunes avant l’entrée à l’école primaire. Ce programme s’inscrit dans un projet global d’éducation précoce destiné aux enfants de 0 à 4 ans, dont le groupe de travail interdépartemental « Frühbereich » (petite enfance) assure la coordination. Rappelons ici encore le projet pilote de la *ville de Berne* **schritt:weise (pas à pas)**, déjà évoqué dans le chapitre « Famille » ; l’éducation précoce y est dispensée dans le cadre familial au moyen de visites à domicile.

Dans l’ensemble, en Suisse, les projets relevant de l’éducation précoce social et cognitif des enfants de milieu défavorisés en sont encore à leur phase pilote. Il doit néanmoins également être possible de promouvoir plus efficacement le développement social, langagier, émotionnel et cognitif des enfants dans le cadre de l’accueil extra-familial. A cet égard, il appartient aux services sociaux cantonaux et communaux d’aider les crèches à enrichir leur offre pédagogique. Ainsi, l’*Association suisse des structures d’accueil de l’enfance (ASSAE)* a-t-elle fait valoir que certains cantons n’ont toujours pas de base légale sur laquelle fonder une procédure d’autorisation et de surveillance des structures d’accueil. Dans d’autres cantons, celles-ci sont jugées insuffisantes d’un point de vue technique<sup>12</sup>.

### Structures d’accueil de jour

Les structures d’accueil de jour extra-familial et parascolaire comme les crèches, les garderies, les cantines et les parents de jour ne peuvent être considérées comme mesures de prévention en tant que telles. Elles tendent néanmoins à devenir, pour beaucoup d’enfants, un lieu de vie important au quotidien qui s’ajoute à la famille et à l’école pendant de nombreuses années. Elles peuvent dès lors jouer un rôle essentiel d’interface et sensibiliser les familles à la prévention de la violence et à ce qui en résulte pour le développement de l’enfant. Elles peuvent en outre contribuer à la détection précoce des enfants dont le développement pose problème, afin qu’ils puissent recevoir à temps le soutien dont ils ont besoin.

Sur la plupart des sites qui ont été examinés dans le cadre des études de cas, on fait état de structures d’accueil de jour qui se sont beaucoup étoffées au cours des dernières années, notamment grâce aux incitations financières prévues par la *loi fédérale sur les aides financières à l’accueil extra-familial pour enfants*. Les cantons et les communes ont, eux aussi, consenti des efforts considérables pour définir des normes de qualité pour l’exploitation des crèches et améliorer la formation du personnel.

De plus en plus, on reconnaît que le harcèlement et les comportements agressifs peuvent poser des problèmes majeurs dans les crèches. Aussi l’*ASSAE* a-t-elle mis en place des formations continues<sup>13</sup> pour apprendre au personnel à réagir à ce phénomène, à mieux gérer les conflits et à repérer rapidement les enfants présentant des troubles du développement.

Notons en tous cas qu’à la lecture des prises de position des associations professionnelles et des réponses rendues par les experts dans le cadre des études de cas, on constate que la qualité des structures d’accueil de jour peut largement être améliorée. A ce titre, elles pourraient notamment prêter plus systématiquement attention aux

<sup>10</sup> Cf. article intitulé « Frühförderung lohnt sich »( L’éducation précoce, c’est rentable) de Silvia Oberhänsli paru le 13 août 2008 sur Swissinfo (<http://www.swissinfo.ch>, article disponible en allemand uniquement)

<sup>11</sup> <http://www.bs.ch/mm/2008-02-25-ed-002.htm> (en allemand)

<sup>12</sup> <http://www.krippenverband.ch/index.php?id=73> (NdT: ce lien n’est plus valide. Nouveau site internet :

<http://www.kitas.ch/index.php?id=422&L=1>)

<sup>13</sup> <http://www.krippenverband.ch> (NdT: ce lien n’est plus valide. Nouveau site internet : <http://www.kitas.ch>)

thématiques suivantes : la prévention de la violence, la gestion du mobbing, la promotion des compétences sociales et cognitives, la détection précoce des troubles du comportement et la collaboration avec les parents.

### *Gestion de l'école et de la classe*

Les autorités scolaires de nombreuses communes ont dès lors édicté des lignes directrices relatives à la mise en œuvre de concepts de prévention et aux interventions répondant aux actes de violence. On peut se faire une idée de ces lignes directrices en visitant le site Internet du Département de l'instruction publique argovien<sup>14</sup>, qui présente de manière exemplaire les concepts de plusieurs écoles du canton.

### **Charte pour une école en santé**

Au cours des dernières années, la prévention de la violence en milieu scolaire a bénéficié de l'attention portée à la promotion d'une « école en santé ». Renforcer la santé tant mentale que physique des élèves de tous les âges est en effet devenu une préoccupation centrale. Notons néanmoins qu'il est souvent difficile d'établir quelles activités concrètes de prévention ont été lancées sur la base de cette charte.

### **Gestion de la classe**

Dans de nombreux cantons, les enseignants se voient en outre proposer des formations continues et des services de conseil en matière de gestion de classe et de discipline ; on peut parfois regretter que le personnel y recoure trop tardivement. Les offres de **coaching**, où un expert externe suit le cours et cherche des solutions avec l'enseignant en cas de problème, ont également fait leur apparition, mais restent assez rares. De même, aucune école en Suisse ne semble à ce jour avoir introduit de modèle standardisé de soutien à la gestion de classe (dans le genre du Good-Behavior-Game par ex.).

### *Programmes de prévention universelle en milieu scolaire*

Si les campagnes d'information et de sensibilisation se sont largement répandues au cours des dix dernières années, différentes communes suisses ont également introduit des programmes de promotion des compétences sociales dans les écoles, afin d'y réduire les cas de harcèlement et de violence.

Dans le même temps, les **programmes de médiation, de « promotion de la paix » (peacemaker) et de règlement des différends** se sont multipliés en Suisse<sup>15</sup>. Le principe de ces programmes est de former des élèves exemplaires plus âgés à intervenir en qualité de tiers dans des différends, à protéger les camarades plus faibles et à chercher de l'aide auprès des enseignants en cas de besoin. Ce type de projet peut être proposé aux élèves de tous les niveaux, de l'école enfantine aux degrés supérieurs. En Suisse alémanique, il s'agit généralement de projets locaux menés dans des écoles isolées, tandis que la Suisse romande et le Tessin ont, de 2001 à 2003, mis en œuvre un projet intercantonal de promotion de la médiation. Hélas, aucune évaluation méthodique des résultats de ces initiatives n'a été réalisée à ce jour en Suisse.

Ces dernières années a également vu l'introduction, à titre d'essai, des programmes de promotion des compétences sociales à l'école enfantine et à l'école primaire, le **programme anti-harcèlement Be-Prox** à Berne par exemple, qui repose essentiellement sur une formation dispensée en huit séances aux enseignants d'école enfantine, afin qu'ils acquièrent les compétences leur permettant de gérer le harcèlement et les agressions (Alsaker, 2003). La ville de Zurich a pour sa part proposé le programme **PFADe** dans ses écoles, tandis que la commune de Hombrechtikon travaille à l'école enfantine avec **FAUSTLOS**.

De manière générale, les programmes de prévention standardisés sont encore rares dans le milieu scolaire suisse, ce qui s'explique sans doute par l'investissement important qu'il suppose aussi bien en temps qu'en argent. Il est toutefois surprenant que même les enseignants de l'école enfantine et des premiers degrés du primaire aient été si peu nombreux à introduire les programmes proposés en matière de promotion générale des compétences sociales, alors même que la pression scolaire y est encore marginale et qu'ils semblent particulièrement adaptés à ce contexte.

<sup>14</sup> [https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Unterricht-Schulbetrieb/gesundheit\\_praevention/Pages/gewaltpraevention.aspx](https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Unterricht-Schulbetrieb/gesundheit_praevention/Pages/gewaltpraevention.aspx) (en allemand)

<sup>15</sup> Proposés par ex. par le National Coalition Building Institute Suisse ([www.ncbi.ch](http://www.ncbi.ch)) ; cf. aussi le programme *Peace-Force* développé par Roland Gerber (<http://www.heureka-beratung.ch/peace.htm>, en allemand).

### *Mesures sélectives et indiquées*

Une question se pose à tous les degrés du système éducatif public : comment réagir lorsque l'on est confronté, dans le milieu scolaire, à des comportements perturbateurs, à des problèmes de discipline ou à des cas d'intimidation et de violence ?

#### **Collaboration avec la police**

Dans l'enquête de la PSC, nombre de cantons ont indiqué comme mesure de prévention une meilleure collaboration entre l'école et la police, ce qui se traduit entre autres par le fait que les victimes de violences à l'école sont plus souvent encouragées à porter plainte et que la police contrôle plus régulièrement les cours d'école après le départ des élèves.

Les résultats des études de cas relèvent la même tendance, puisque les représentants de plusieurs communes ont rapporté que la collaboration entre école et police s'était intensifiée. Notons qu'ici et là, à Bâle par exemple, certains experts issus des rangs de la police endossent une fonction importante d'intermédiaire, y compris dans la mise en œuvre des programmes de prévention.

#### **Mesures disciplinaires et renvois de l'école**

Ces dernières années, plusieurs chercheurs se sont par ailleurs intéressés plus particulièrement aux renvois temporaires et définitifs (Hascher et al., 2005 ; B. M. Szaday, 2007a ; C. Szaday, 2007b). Selon les estimations dans différents cantons, entre une et cinq décisions de renvoi (temporaire ou définitif) sont prononcées chaque année dans le secondaire, sachant que les catégories les plus souvent concernées sont les garçons, les membres de minorités immigrées et les jeunes qui ont de faibles résultats scolaires (Mettauer & Szaday, 2005). Les motifs les plus fréquemment invoqués sont l'absentéisme, les problèmes disciplinaires, les comportements agressifs et la consommation de drogues. Mettauer et Szaday mettent donc en évidence que les jeunes qui présentent un comportement agressif sont les plus nombreux à faire l'objet d'un renvoi. Ils montrent en outre que les commissions scolaires compétentes considèrent les renvois comme une mesure grave, mais parfois nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de l'école. Au terme de leur analyse empirique, les auteurs formulent plusieurs recommandations. Citons notamment la *création de bases légales sur lesquelles fonder les renvois temporaires*, la *rédaction de lignes directrices* au sujet des situations pouvant donner lieu à des décisions de renvoi et la mise au point d'une *offre thérapeutique de qualité pour les jeunes* concernés par un renvoi temporaire. Il est impératif de mettre à la disposition de tous les acteurs concernés par les mesures disciplinaires, mais en premier des commissions scolaires, des outils (lignes directrices, check-list, instructions) leur permettant de mener à bien les procédures disciplinaires dans les meilleurs délais et le respect du droit.

Certains cantons (Berne, Soleure, Argovie et Zurich p. ex.) ont d'ailleurs mis au point ces dernières années les bases légales et les structures organisationnelles ad hoc, afin de rendre le système de mesures disciplinaires plus transparent et de fournir aux acteurs concernés les ressources nécessaires. A titre d'exemple, on peut mentionner les **lignes directrices relatives à la mise en œuvre des mesures disciplinaires adoptées par le canton de Soleure**<sup>16</sup>. En effet, ce canton ne s'est pas contenté d'éditer un guide détaillé pour les directions scolaires, les commissions ad hoc et les enseignants, il a également encouragé les établissements à nommer une personne de contact à l'interne, elle-même secondée par une équipe d'intervention interdisciplinaire. De plus, un concept thérapeutique a été mis au point pour ce type de situation ; il règle le suivi de l'élève pendant l'exclusion et son retour en classe.

Un nouvel instrument a vu le jour en Suisse pour gérer les problèmes disciplinaires : les **classes dites time-out**. Il s'agit d'un placement dans une classe relais à effectif réduit pour une durée de deux à six mois, pendant lequel les jeunes bénéficient d'une prise en charge systémique ; ce placement est souvent associé à un stage professionnel. La *ville de Saint-Gall*, qui a introduit ce genre de classes dans le cadre de son **projet Kajak**, était pionnière dans ce domaine. A noter que chaque élève placé en Kajak se voit attribuer un référent, responsable du cas. De plus, on veille soigneusement à nouer une collaboration constructive avec les parents, l'école d'origine, les travailleurs sociaux en

<sup>16</sup> [http://www.old.so.ch/extappl/gs/daten/gs2004/099\\_257\\_040831.pdf](http://www.old.so.ch/extappl/gs/daten/gs2004/099_257_040831.pdf). Cf. également le communiqué de presse du 23. 09.2005 « Umsetzung von Disziplinarmassnahmen an der Schule » (Mise en œuvre des mesures disciplinaires à l'école, en allemand).

milieu scolaire et les autres services impliqués. Récemment, la ville de Coire et les cantons de Berne, Lucerne, Neuchâtel et Soleure entre autres ont développé des systèmes comparables<sup>17</sup>.

Pour l'instant le succès de ces classes relais semble être considérable, puisque le taux de réussite (réintégration dans la classe d'origine) affiché se situe entre 80 % et 90 %. Il est néanmoins regrettable que l'efficacité de ce concept n'ait pas été évaluée plus précisément, ne serait-ce que pour pouvoir la comparer à celle des autres mesures.

### *Evaluation de l'efficacité*

Ces dernières années ont eu lieu des évaluations de l'efficacité de certaines mesures de prévention prises dans le milieu scolaire en Suisse dans le domaine de la violence. Le tableau 21 offre un aperçu de toutes les études que nous avons recensées à ce sujet.

Les cinq études illustrent que, dans le domaine scolaire comme ailleurs, les connaissances sur des mesures de prévention efficaces contre la violence sont très limitées et que nous ne disposons d'aucune donnée fiable sur des pans entiers des stratégies de prévention possibles en Suisse. Si l'on tient compte en outre du fait que les résultats d'une des études (Alsaker) ne sont pas encore connus (NdT : situation en 2008) et que deux des études portent davantage sur les préjugés que sur la violence en elle-même (Eser-Davolio et Annaheim et al.), on constate qu'il ne reste plus que trois études dont les résultats ont une véritable portée sur l'efficacité réelle de la prévention de la violence en milieu scolaire.

A ce jour, les résultats des quatre études dont les effets atteints sont documentés sont peu convaincants : certes, l'introduction de PFADe dans certaines écoles zurichoises peut être considérée comme réussie dans la mesure où les enfants ont acquis quelques compétences en matière de résolution de conflits (dans des situations de conflit typiques, ils ont opté moins souvent pour des stratégies agressives) et où les enseignants ont jugé que le climat s'était amélioré au sein de l'établissement, mais l'étude n'a pour l'instant pas observé d'amélioration nette du comportement des élèves.

**Tableau 2**  
*Evaluation de l'efficacité de la prévention en milieu scolaire en Suisse*

<b>Programme</b>	<b>Concept de recherche</b>	<b>Résultats</b>
<b>Programme anti-bullying – Berner Präventionsprogramm gegen Mobbing in Kindergarten und Schule (programme bernois de prévention du harcèlement à l'école infantine et primaire)</b> (Université de Berne, Françoise Alsaker)	Concept de groupe témoin, 60 écoles enfantines de la ville de Berne	Non publiés (NdT : Les résultats ont été publiés en 2008)
<b>PFADe (version allemande du programme PATHS, Promoting Alternative THinking Strategies) dans le cadre de zipps</b> (Université de Zurich et Département de l'instruction publique et des sports de la ville de Zurich, Manuel Eisner)	Concept de groupe témoin composé de manière aléatoire (randomisé), 54 écoles de la ville de Zurich, 1340 élèves	Effets positifs sur les compétences en matière de résolution de conflits des enfants et sur le climat de l'école. A ce jour, pas d'effets principaux sur le comportement agressif ou d'autres formes de comportement problématique (Eisner et al., 2007)

<sup>17</sup> [http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht\\_organisation/uo\\_foerderangebote/uo\\_fa\\_time-out/weisungen\\_unterrichtsausschluss.pdf](http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_foerderangebote/uo_fa_time-out/weisungen_unterrichtsausschluss.pdf) (en allemand).

<p><b>Programme de promotion des compétences sociales « Fit und Stark fürs Leben » dans le cadre de l'étude ESSKI (Eltern und Schule stärken Kinder – Parents et école fortifient les enfants)</b> (Haute école spécialisée de la Suisse du Nord-Ouest Argovie , Université de Fribourg, Haute école pédagogique de Zurich, Service spécialisé pour l'alcool et autres problèmes de drogues)</p>	<p>Concept de groupe témoin composé de manière aléatoire (randomisé), 78 classes de la région Suisse du Nord-Ouest, env. 1400 élèves</p>	<p>Résultats publiés sous forme de rapport de travail (Schönenberger et al., 2006). Interprétation des résultats controversée</p> <p>Selon la nouvelle analyse d'Eisner et Ribeaud (2007), pas d'effet positif sur le comportement des enfants, tant du point de vue des parents que des enseignants</p>
<p><b>Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – einstellungsveränderndes Schulprojekt mit Berufsschülern (Xénophobie, racisme et violence – projet pédagogique visant à changer les mentalités d'élèves d'écoles professionnelles)</b>, programme de pédagogie par le vécu de 2 jours (Miryam Eser-Davolio)</p>	<p>Groupe expérimental et groupe témoin de 15 classes pour 419 apprentis</p>	<p>Amélioration des connaissances ; pas d'amélioration en matière de préjugés ; effet négatif possible sur l'antisémitisme (Eser-Davolio, 2000)</p>
<p><b>Solidarität ist lernbar (La solidarité, ça s'apprend)</b> (Programme de sensibilisation d'une journée sur les préjugés contre les réfugiés et les demandeurs d'asile) (Travail de diplôme, Université de Fribourg)</p>	<p>Concept avant – après 116 élèves de l'école secondaire</p>	<p>Amélioration des connaissances sur la thématique des réfugiés, pas d'amélioration de l'empathie ; potentiel renforcement des préjugés Annaheim et al. (2003)</p>
<p><b>Projet de prévention de la violence « Respekt », Gestion et culture scolaire participative</b> (parlement d'élèves, système de parrainage, travail social en milieu scolaire, règlement interne) (Haute école pédagogique de Zurich, Jean-Luc Guyer)</p>	<p>Concept avant - après Recensement complet en 1999 (315 élèves) et en 2005 (317 élèves)</p>	<p>Augmentation de la violence en classe et sur le chemin de l'école</p> <p>Pas de changement au niveau de la violence psychique du point de vue des victimes, augmentation du sentiment d'exclusion du point de vue des auteurs de violence, augmentation du harcèlement sexuel du point de vue des victimes, pas d'évolution de la violence physique du point de vue de leurs auteurs, recul du vandalisme Guyer (2006)</p>

Le programme *Fit und Stark fürs Leben* (Paré et fort pour la vie) a été mis en place dans le cadre du projet de recherche *ESSKI – Eltern und Schule stärken Kinder* (Parents et école fortifient les enfants). En analysant les variables, l'on constate qu'on ne peut prouver statistiquement que le comportement des enfants du groupe expérimental est différent de celui des membres du groupe témoin et ce, tant du point de vue des parents que du point de vue des enseignants.

Enfin, deux études font état de effets négatifs potentiels : l'étude réalisée par Eser-Davolio (2000) *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – einstellungsveränderndes Schulprojekt mit Berufsschülern* (Xénophobie, racisme et violence – projet pédagogique visant à changer les mentalités d'élèves d'écoles professionnelles) a évalué selon un concept quasi expérimental la mesure dans laquelle un programme de pédagogie par le vécu pouvait, sur deux jours, modifier les préjugés contre les demandeurs d'asile et lutter contre l'antisémitisme. Les résultats obtenus directement après le programme étaient positifs, mais ceux récoltés une année plus tard étaient nuls concernant les préjugés contre les étrangers et négatifs concernant l'antisémitisme.

Enfin, l'évaluation d'un projet de prévention de la violence en milieu scolaire de grande ampleur mené dans la commune de *Schlieren* a montré que différentes formes de violence avaient tendanciellement augmenté après la tenue



de celui-ci. Il faut toutefois tenir compte du fait que l'étude n'avait pas formé de groupe témoin, si bien qu'il n'est pas possible d'attribuer avec certitude l'origine des changements à ce projet.

## Recommandations

### Recommandation 1

#### Information, coordination et mise en œuvre de la prévention de la violence en milieu scolaire

En Suisse, nombre de mesures de prévention et d'intervention en milieu scolaire sont lancées à l'échelle locale, l'initiative reposant souvent sur l'engagement décisif des enseignants ou de la direction de l'école. Parfois, l'attention que porte un établissement à la problématique de la violence résulte d'un événement particulier. A noter qu'il est souvent difficile pour le personnel encadrant de faire le tri entre les différentes mesures envisageables, d'apprécier leur portée financière et organisationnelle et de garantir que les mesures sont mises en œuvre avec un soin suffisant.

Aussi certains cantons et grandes communes se sont-ils efforcés ces dernières années de proposer des offres de conseil afin d'aider les écoles à mettre en œuvre les programmes. Ces initiatives restent cependant isolées, si bien que les cantons à en disposer sont encore peu nombreux. Nous recommandons donc la création de services de prévention de la violence à travers toute la Suisse, à même de *conseiller les écoles dans leur choix de mesures*, de les *soutenir dans leur mise en œuvre* et de les aider à *améliorer les processus décisionnels à suivre lorsque des comportements problématiques se font jour dans le contexte scolaire*. A cet égard, il y a lieu de concevoir la prévention de la violence comme un des aspects du développement scolaire, dont l'adéquation doit être appréciée dans le cadre d'un état des lieux régulier.

### Recommandation 2

#### Stratégie de prévention intégrée à l'échelle de l'école

Sur la base des connaissances disponibles sur les programmes fondés sur l'évidence scientifique dans le milieu scolaire, nous recommandons d'opter pour une stratégie de prévention intégrée s'articulant autour de mesures universelles, sélectives et indiquées, et ce à l'échelle de la Confédération, des cantons et des communes. Le tableau 22 présente un modèle de base dont des concepts détaillés pourraient s'inspirer.

Tableau 3  
Modèle de stratégie de prévention intégrée à l'échelle de l'école

Tranche d'âge	Type	Type de programme
3 à 7 ans	Universel	Promotion de compétences sociales et cognitives dans les structures d'accueil de jour et dans les écoles enfantines, programmes de lutte contre le harcèlement
	Sélectif	Education précoce ciblée favorisant le développement émotionnel, langagier et social avant l'entrée à l'école enfantine et promotion des compétences de l'enfant
	Indiqué	Promotion intensive des compétences en petits groupes conjuguée à des formations destinées aux parents
7 à 12 ans	Universel	Gestion de l'école et de la classe, programmes de lutte contre le harcèlement, programmes de règlement de différends
	Sélectif	Programmes plus poussés de promotion des compétences sociales, formations pour parents en combinaison avec des mesures de promotion des compétences pour les enfants, conclusion de contrats de comportement signés par l'école, l'enfant et les parents
	Indiqué	Gestion efficace des crises, structures décisionnelles claires, modèles d'intervention transversaux

<b>13 à 18 ans</b>	<b>Universel</b>	Gestion de l'école et de la classe, programmes de lutte contre l'intimidation, programmes de règlement de différends
	<b>Sélectif</b>	Programmes de promotion des compétences sociales pour adolescents
	<b>Indiqué</b>	Gestion efficace des crises, programmes d'accompagnement scolaire pour les jeunes présentant des troubles du comportement, modèles d'intervention transversaux, surveillance des cours de récréation, contrôle des armes

Pour combler les lacunes, nous recommandons de mettre prioritairement en œuvre les mesures suivantes :

- ♦ mise en place de programmes d'éducation précoce ciblée pour enfants en âge préscolaire à risque ;
- ♦ mise en œuvre de programmes conjuguant prévention en milieu scolaire et formation des parents ;
- ♦ mise en œuvre de programmes abordant la gestion de troubles du comportement dans les écoles en combinant amélioration de la gestion de l'école et de la classe ;
- ♦ introduction de programmes de promotion des compétences sociales, en premier lieu à l'école enfantine et dans les premiers degrés du primaire ;
- ♦ mise en œuvre de programmes indiqués d'accompagnement scolaire permettant d'apprendre la maîtrise de soi et d'acquérir des compétences sociales, éventuellement en combinaison avec des offres de thérapie systémique et, dans les cas graves, associés à des renvois temporaires de l'école.