

PRENOM NOM

Epreuve de Mise en situation

Session 2014

Concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal
d'éducation

Sommaire

1. Présentation de la situation.....	1
1.1. L'établissement	1
1.2. L'histoire	1
2. Analyse de la situation	2
2.1. Le cadre juridique.....	2
2.1.1. Dimension légale.....	2
2.1.2. Dimension institutionnelle	2
2.2. Dimension psychologique	3
2.2.1. De la victime	3
2.2.2. Des agresseurs	4
2.3. Dimension sociologique.....	5
2.3.1. Conséquences sur le travail	5
2.3.2. Conséquences sur la socialisation	5
3. Les prises de décision à envisager.....	6
3.1. Comment agir au mieux pour l'établissement ?.....	6
3.1.1. Maintenir une collaboration étroite entre tous les membres de la communauté éducative.....	6
3.1.2. Maintenir des règles claires pour tous.....	7
3.2. Comment agir au mieux pour les élèves de l'établissement ?.....	7
3.2.1. Intervenir régulièrement auprès des classes	7
3.2.2. Promouvoir des activités de pédagogie active	7
3.3. Comment agir au mieux pour la victime et ses agresseurs ?.....	8
3.3.1. Organiser un suivi individualisé régulier	8
3.3.2. Inclure davantage la classe de SEGPA à la vie de l'établissement.....	8
Annexe	9
Travaux cités	10
Bibliographie.....	10
Sitographie	10

1. Présentation de la situation

1.1. L'établissement

La situation rapportée se passe en collège École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite (ECLAIR), un établissement scolaire public situé en Zone urbaine sensible (ZUS) qui accueille environ chaque année un peu plus de 500 élèves d'origines diverses et variées. Certains d'entre eux sont de nationalité étrangère et ne maîtrisent pas encore pleinement la langue française. Ce collège se compose de classes générales de la 6^{ème} à la 3^{ème} et d'une classe de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) à chaque niveau. Il s'agit d'un établissement dont le mot d'ordre est la communication puisque l'équipe de vie scolaire organise chaque semaine une réunion pour faire un bilan de la semaine passée. De plus, un Bulletin Officiel est envoyé chaque semaine à tout le personnel de l'établissement pour le tenir au courant des diverses activités. L'établissement développe aussi de grandes ambitions éducatives et pédagogiques et a établi de nombreux partenariats avec des objectifs fixés clairement dans le projet d'établissement. L'équipe de vie scolaire, en association avec le pôle médico-social, s'implique énormément dans toutes les méthodes de prévention et de sensibilisation existantes pour lutter contre l'absentéisme, le décrochage, la violence scolaire, etc. Le dernier projet en date concerne la mise en application des mesures de prévention et de lutte contre le harcèlement scolaire lancées par le gouvernement.

1.2. L'histoire

Dans ce cadre, Tony, un jeune garçon asiatique de 11 ans scolarisé en classe de 6^{ème} SEGPA est depuis le début de sa scolarité harcelé par Akim, Abdullah et Angel qui le traitent de « sumo » et de « fesses molles », en raison de son obésité et de sa difficulté à l'oral. Sa nature anxieuse et le traitement que lui font subir ses camarades le rendent physiquement malade puisqu'il a fait plusieurs passages à l'infirmerie de l'établissement. Son anxiété est telle que les adultes de l'établissement n'ont eu connaissance de la situation de Tony qu'au travers des dires d'élèves, extérieurs à la classe, témoins de la situation. À la suite d'entretiens, l'Assistante sociale (AS) a réuni « l'équipe harcèlement », un dispositif mis en place dans l'établissement pour mieux gérer les situations de violences scolaires liées au harcèlement, pour exposer le cas de Tony. La particularité de ce dispositif est de réunir au moins un représentant de chaque corps constituant la communauté éducative (professeurs, AS, infirmières, CPE, etc.). Y a été révélé que les trois élèves identifiés comme étant les « harceleurs » principaux sont eux même très fragiles. Akim présente des troubles du comportement assez graves puisqu'il est souvent dans l'incapacité de maîtriser ses actes. Il est sous suivi auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Angel est un élève qui est harcelé depuis son entrée en école pour son apparence très efféminée. Il était d'ailleurs la première victime de harcèlement dans la classe. Abdullah était aussi victime de harcèlement pour son manque d'hygiène ; il a suivi le petit groupe de harceleurs pour éviter d'être insulté à son tour. Un entretien individuel a eu lieu avec la CPE et un membre de « l'équipe harcèlement » où les harceleurs ont été rappelés à l'ordre par une explication claire des règles de l'établissement. Pour la victime, Tony, une discussion sur l'estime de soi et l'appartenance à une communauté a été organisée. À la suite de ces entretiens, une séance de sensibilisation au harcèlement s'est tenue dans la classe de SEGPA avec la projection du film sur l'obésité de la campagne « Agir contre le harcèlement ». La volonté de la CPE et de l'Assistante sociale a été de vouloir faire réagir toute la classe sur la dangerosité de cette violence. Cette démarche semble avoir été efficace puisque de nombreux élèves ont pris la parole et ont soutenu Tony lorsque son cas a été exposé.

2. Analyse de la situation

2.1. Le cadre juridique

2.1.1. Dimension légale

La situation de Tony renvoie à la problématique générale des violences scolaires que la loi française, depuis les années 1990, s'efforce de combattre. Ce cadre réglementaire pose l'obligation d'assurer la sécurité de tout élève franchissant les murs de l'École française ainsi qu'une obligation de suivi de ces élèves accompagnée d'un devoir d'information aux familles. Cependant, Tony est soumis à une forme particulière de violence : le harcèlement scolaire. La dernière loi d'août 2013 sur le harcèlement scolaire indique justement que des mesures sont à prendre pour combattre ce type de violence opérant au sein des EPLE sans pour autant lui donner un statut propre. Si le harcèlement subi par Tony entre clairement dans la définition donnée par la loi de 2013, les mesures juridiques à envisager, quant à elles, sont assez floues. Effectivement, la loi française n'incrimine que le harcèlement moral (art. L. 1152-1 du code du travail), un harcèlement qui trouve sa source dans des agissements répétés sur autrui ayant « pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de travail susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou morale ou de compromettre son avenir professionnel » (Buttner, 2013). Or comme il s'agit ici d'un élève mineur, le code concerné est en principe le code de l'éducation puisque Tony n'exerce pas encore d'activité professionnelle et que la situation rencontrée se déroule en établissement scolaire. Cependant, le code de l'éducation ne parle que de violences subies par les adultes entre eux ou de violences commises sur des élèves par un adulte. Qu'en est-il d'une situation de violence entre pair comme celle que subit Tony ? En l'espèce, le harcèlement scolaire n'est pas inscrit dans le code pénal. Il en résulte un danger indiscutable non seulement au sujet de la responsabilité qu'encourent les agresseurs de Tony mais aussi de celle qu'encourt l'établissement scolaire dans son obligation de sécurité, responsabilité ici encore plus grande pour les éducateurs en raison d'une plus grande vulnérabilité des protagonistes. On en vient alors à s'interroger sur la place de ces « microviolences » sur le plan réglementaire puisqu'aucun texte ne délimite de manière précise les actions à entreprendre face à ces violences. Elles ne sont pas punissables légalement mais nécessitent toutefois une intervention éducative pour responsabiliser les élèves et assurer la sécurité de tous. Eric Debarbieux insiste sur la nécessité de combattre ces « microviolences » en amont pour qu'elles ne se dégradent pas et ne deviennent dangereuses pour les établissements scolaires et leurs usagers. Cependant, ce combat est plus ou moins aléatoire selon la nature de l'établissement où elles se rencontrent. Or le collège concerné ici est localisé en ZUS, au sein d'un quartier difficile avec une forte hétérogénéité des cultures entraînant une forte mixité sociale, d'où l'importance d'envisager la dimension institutionnelle et les enjeux découlant d'une telle situation non seulement pour la victime et ses agresseurs mais aussi pour l'établissement en lui-même en tant que figure d'Etat.

2.1.2. Dimension institutionnelle

Tony et ses agresseurs sont scolarisés dans un établissement ECLAIR sujet à de nombreux problèmes de société (mixité sociale, discrimination, inégalités sociales, etc.). Face au harcèlement, une violence très délicate car difficile à détecter, l'École doit donc affronter de véritables enjeux de société. Il lui est souvent reproché d'être dans l'inaction et le déni. Un reproche que l'on peut retrouver chez des professionnels et scientifiques comme N. Catheline (Catheline, 2008) qui se plaint que « trop souvent, l'école et l'institution scolaire dans son ensemble, en France du moins, considèrent le harcèlement comme ne relevant pas de sa

compétence ou même les ignorent tout simplement ». Un ouvrage publié en 2008, reprend cette critique bien souvent entendue que l'institution semble avoir pris en considération puisque la loi de 2013 énonce une reconnaissance gouvernementale de cette violence. Malgré cela, l'établissement où est scolarisé Tony n'a pas attendu une intervention gouvernementale pour mettre en œuvre la lutte contre le harcèlement intégrant tous les acteurs de la communauté éducative. Il s'agit effectivement d'un établissement dynamique avec une équipe éducative soudée qui communique beaucoup et s'implique énormément dans les projets mis en place. Un projet de lutte contre la violence scolaire a d'ailleurs vu le jour plusieurs années avant que ne soit lancée la campagne contre le harcèlement. On peut alors s'interroger sur la plus grande disponibilité des établissements ECLAIR à s'investir dans des mesures de sensibilisation en raison du plus grand nombre de difficultés rencontrés. Ceci semble être le cas dans l'établissement où sont scolarisés nos protagonistes. Une régulation de la violence qui est très certainement due au partage des rôles entre les trois CPE de l'établissement permet de la sorte une plus grande cohérence de travail que ce soit dans l'organisation propre des tâches attribuées à chacun des CPE ou dans les responsabilités partagées qui s'expriment notamment au travers des nombreux projets en place. L'énorme travail de partenariat entre l'équipe de vie scolaire mais aussi de toute la communauté éducative explique donc le bon climat qui règne au sein de l'établissement et cela malgré la diversité sociale des élèves. Il faut savoir que l'établissement a la chance de disposer d'une équipe soudée qui y exerce depuis plus de dix et qui n'est donc pas soumise aux aléas des mutations comme le déplore E. Debarbieux dans ses observations sur les ZEP (Debarbieux, 2008). Cette stabilité dans l'équipe s'observe d'ailleurs dans la rapidité de l'exercice des tâches comme ce le fût pour la situation de harcèlement de Tony où « l'équipe harcèlement » s'est réunie le surlendemain de la réception de l'information avec des entretiens qui ont eu lieu dans la semaine même. Une transversalité d'autant plus importante que les conséquences du harcèlement, principalement psychologiques, ne peuvent être comprises et travaillées sans un travail en commun avec l'assistante sociale, voire le psychologue scolaire lorsqu'il y en a un dans l'établissement.

2.2. Dimension psychologique

2.2.1. De la victime

Tony peut être dépeint comme la victime type, un élève d'une grande vulnérabilité. Il s'agit d'un garçon angoissé timide, sensible et calme qui souffre d'un manque de confiance prononcé. Cela se voit chez lui dès la première insulte. Il va se refermer sur lui-même. Il souffre d'un sentiment d'infériorité et a une image négative de lui-même notamment en raison de son obésité et de ses difficultés langagières. Il présente des facteurs de risques personnels (son poids, sa timidité et ses problèmes de parole), familiaux (d'origine asiatique) et scolaire (SEGPA). Dan Olweus (Olweus, 1999) désigne ces victimes comme soumises. Le surplus d'humiliation mène à du mal-être et provoque ainsi chez Tony des problèmes de santé physique. Cette situation provoque effectivement une anxiété liée aux insultes. Chez Tony, cela se présente sous la forme d'un régime très poussé et de tics d'anxiété (se gratter le bras en cas de crise) qui peuvent aboutir à un passage en infirmerie. La solitude, un renfermement sur soi-même, crée un cercle vicieux duquel la victime ne peut plus s'extraire. Ce mal-être s'exprime souvent par un manque de motivation pour aller à l'école où la victime se projette les maux qui risquent de lui arriver au cours de la journée. Une enquête de J-P. Bellon et de B. Gardette (Bellon & Gardette, 2010) indique d'ailleurs que les répercussions liées au harcèlement sont grandes pour la victime qui se considère comme appartenant à un environnement hostile allant jusqu'à la remise en cause des valeurs de l'école de la République. Face à ce sentiment d'insécurité permanent, Tony, sur la défensive, va se mettre

à répondre par la positive (« oui je vais bien », « ils ont arrêté de m'embêter ») par peur des répercussions. En l'occurrence, sa détresse scolaire va se verbaliser par une détresse psychologique sous la forme d'un sentiment de culpabilité, de l'impression confuse d'être responsable de ce qui lui arrive. Cette dynamique du harcèlement se construit par la dévalorisation de la victime, une dévalorisation plus que dangereuse puisqu'elle peut mener à l'isolement. La situation sans issue peut ainsi l'entraîner dans la dépression, voire même vers la tentative de suicide. Cependant, la particularité de cette situation de harcèlement est que les harceleurs sont tout aussi vulnérables que la victime. En l'espèce, toute la classe peut être vue comme étant dans une position de vulnérabilité. Angel et Abdullah par exemple pourraient être qualifiés de victimes provoquantes (Olweus, 1999). Moins important en nombre, ce profil se caractérise par un mode de réaction oscillant entre angoisse et agression. Or, ces deux élèves répondent à leur propre harcèlement par une violence encore plus forte envers Tony. On aboutit ici à une problématique d'agresseur/victime renversée. Ces types d'agresseurs se « caractérisent par l'expérience scolaire et le vécu émotionnel le plus négatif de tous les profils » (Galand, 2012), d'où le besoin d'un traitement immédiat de la situation non seulement pour aider la victime mais aussi ses harceleurs qui risquent de se confiner dans leurs positions de leaders, de caïds de la classe.

2.2.2. Des agresseurs

Akim, Abdullah et Angel se distinguent par leur agressivité envers leurs pairs (Olweus, 1999). À la différence de la plupart des élèves, ils ont une tendance plus affirmée à se servir de la violence. L'environnement de la SEGPA renforce la vulnérabilité ; on ne sait pas clairement comment et pourquoi Akim, Abdullah et Angel sont enclins à recourir à la violence avec l'intention délibérée de nuire. Akim est très certainement l'élève qui se rapproche le plus de la définition classique de l'agresseur ; un élève qui se caractérise souvent par une impulsivité et un besoin de dominer les autres. Impulsif voire hyperactif, il est facilement enclin à se sentir provoqué par les autres. Cependant Akim lors de son Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) a déclaré se sentir mal face à ses problèmes de comportements (Annexe) ; Abdullah et Angel, quant à eux, sont d'anciennes victimes de harcèlement. Ces harceleurs vont se renforcer dans la position adoptée, ce qui va les pénaliser, ce qui confirme les conclusions de Bellon & Gardette (Bellon & Gardette, 2010), le harceleur étant un élève qui se sent mal à l'école : « des harceleurs qui déclarent se sentir mal dans leur classe ou dans leur collège sont supérieurs à la moyenne des réponses ». Cependant, si autant les victimes que les agresseurs ressentent le même mal-être, « il existe une différence fondamentale entre les harcelés et les harceleurs : les perceptions négatives des victimes découlent directement de la situation de harcèlement, ce qui n'est pas le cas des agresseurs ». Le mal-être est beaucoup plus persistant pour l'agresseur car préexistant au harcèlement. De fait, cette situation se trouve être bien plus complexe qu'il n'y paraît. La dangerosité des conséquences du harcèlement semble plus subtile à résoudre pour les agresseurs puisqu'il faut bien plus qu'une intervention de sensibilisation, à savoir un réel suivi à long terme pour éviter une aggravation de la situation. Sans une bonne intervention Akim risque de ne pas pouvoir valoriser les bénéfices de ses soins médicaux ; Angel court le risque de croire qu'il a trouvé la bonne solution, mauvaise en soi mais efficace pour lui, ce qui l'amènera à persévérer dans le comportement qui a pu faire de lui une victime potentielle ; et Abdullah risque de tomber dans une « carrière délinquante » et de devenir de plus en plus violent jusqu'à arriver à une situation d'échec scolaire. Il y a donc nécessité à intervenir au plus vite pour éviter la « double peine » voire la triple peine : le harcèlement en lui-même et l'aggravation de la situation par une mauvaise intervention, l'une de ces aggravations pouvant se réaliser sur le plan sociologique avec une chute constante des résultats et des difficultés de socialisation.

2.3. Dimension sociologique

2.3.1. Conséquences sur le travail

Une baisse des résultats est constatée chez Tony. Cette baisse peut être provoquée par le harcèlement et aggraver ainsi ses difficultés scolaires d'origine. En l'occurrence, la relation entre violence et apprentissage fait l'objet de nombreuses recherches. Le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives (mémoire, concentration, etc.) (Blaya, 2006). Un problème qui est d'autant plus aggravant pour Tony que ce dernier a déjà, dès le départ, des difficultés d'apprentissage qui lui ont valu son inscription en SEGPA. Or, la mission première de l'Éducation nationale réside bien dans la transmission des savoirs à acquérir pour une bonne intégration professionnelle et sociale. L'exemple d'Akim et d'Angel, qui sont régulièrement exclus de cours pour leur comportement, semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les agresseurs ont un intérêt réduit aux activités scolaires et même des relations conflictuelles avec les enseignants risquant d'entraîner un grand nombre de punitions et de sanctions du fait d'être auteurs d'une violence. Il s'en suit alors une aggravation de la situation même de harcèlement favorisée par le désengagement scolaire qui augmente ainsi les risques d'échec scolaire (étude de Farington *in* Blaya, 2006). Les élèves agresseurs se sentent alors moins attachés aux valeurs de l'école, tout comme le sont les victimes, souvent par manque de sens ou de réaction des adultes de l'établissement. Dans la situation analysée ici, le problème semble pourtant être plus délicat puisque l'agresseur principal, Akim, présente de graves troubles de comportements qu'il n'arrive pas à maîtriser. Un désengagement vis-à-vis des valeurs de l'école semble donc plus subtil à démontrer. La possible baisse des résultats scolaires peut alors mener à l'absentéisme, affaiblir l'intégration scolaire et sociale et, par conséquent, mettre en cause une bonne socialisation.

2.3.2. Conséquences sur la socialisation

Dans le cas exposé, Tony ne veut plus sortir, il se retranche sur lui-même et n'a donc plus de contact extérieur en dehors de sa famille et de l'école qui l'effraie. C. Blaya fait le lien entre une forte exposition à la violence, ici en l'occurrence le harcèlement, et une baisse des capacités de socialisation des individus. Bien qu'il soit sous suivi MDPH, ce qui lui donne accès à de nombreux professionnels comme un psychologue et un éducateur spécialisé, ceci ne peut en aucun cas être une solution. En outre, de nombreuses études (Farington *in* Blaya, 2006) démontrent que la perdurance d'une situation de violence creuse encore plus la baisse des capacités sociales augmentant ainsi la difficulté de s'engager, d'aller vers autrui, etc. Les difficultés de comportement annoncent des difficultés d'intégration sociale et professionnelle. On retrouve également des comportements problématiques chez Akim pour l'hyperactivité, ou chez Angel pour ses problèmes relationnels liés à une attitude volontairement très efféminée pouvant enclencher des difficultés de sociabilité. Ils vont adopter des attitudes antisociales au travers de ces comportements hyperactifs et agressifs en guise de défense. Cependant, à long terme ce mécanisme peut se renverser contre celui qui l'adopte, comme ici chez Angel et Abdullah, en devenant une véritable manière d'être pouvant mener à une violence préventive, c'est-à-dire devenir violent pour contrer le risque d'être eux-mêmes victimes de violence (Durant 1995 *in* Blaya, 2006). Si Angel semble avoir compris ce danger au travers des entretiens avec la CPE et les séances de sensibilisation, ceci ne semble pas vraiment être le cas pour Abdullah. Face à cette différence de réaction des élèves, on peut se poser la question du type d'intervention à privilégier selon le public visé. Comment la situation de Tony soulève-t-elle une interrogation sur l'efficacité d'une sensibilisation globale à l'égard d'un public d'élèves plus vulnérables ?

3. Les prises de décision à envisager

Dans le cas de Tony, dès la connaissance des faits, l'intervention a été menée par le biais d'une « équipe harcèlement ». Quoiqu'elle n'ait pas totalement mis fin à la situation de harcèlement, cette intervention a beaucoup aidé Tony qui s'est senti rassuré et soutenu. Un contact régulier des parents permet aussi de suivre Tony pour éviter une rechute d'anxiété. L'enclenchement de méthodes de prévention comme la médiation et la sensibilisation sont à favoriser pour régler ce genre de situation. Néanmoins, de telles mesures, pour qu'elles réussissent, demandent une grande autonomie de la part des élèves. Or ici la grande vulnérabilité des élèves nécessite de s'interroger sur cette autonomie. L'action mise en place par l'établissement est effective car elle repose sur une bonne organisation et communication entre la communauté éducative et les membres de « l'équipe harcèlement » ; toutefois, les méthodes employées peuvent être envisagées autrement. La médiation individualisée aurait pu être complétée par une rencontre entre Tony et ses harceleurs autour d'un second entretien ayant pour objectif une plus grande prise de conscience de la gravité de l'acte des harceleurs et pour favoriser une plus grande estime de soi chez Tony en lui montrant directement que des mesures sont entreprises. La projection du film peut poser la question très délicate de la difficulté d'évaluer la réaction de Tony, des harceleurs et de la classe. Heureusement celle-ci s'est bien déroulée puisque Tony lui-même dit avoir « supporté » le film. Cependant on aperçoit une différence de réaction chez les harceleurs. Si Angel a vécu une prise de conscience puisqu'il a discuté de sa propre situation, cela a été plus difficile pour Akim et Abdullah qui ont joué les « gros durs ». Cette sensibilisation au harcèlement s'est donc avérée plutôt positive pour la classe dans son ensemble mais aurait pu, en fonction de la psyché des élèves, aggraver la situation.

3.1. Comment agir au mieux pour l'établissement ?

3.1.1. Maintenir une collaboration étroite entre tous les membres de la communauté éducative

Le CPE complète la transmission des informations entre les différents agents éducatifs. Il garantit ainsi, « en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement » (référentiel des métiers 2013) en « coopérant au sein d'une équipe » et en « contribuant à l'action de la communauté éducative », pour mieux repérer les signes de victimation et de mal-être et pour mieux identifier les risques de comportements déviants chez les élèves. Une rencontre régulière avec des personnes travaillant avec le même public va créer des liens étroits et ainsi développer des relations d'entraides facilitant la communication des équipes à l'interne de l'établissement mais aussi avec les professionnels externes. Pour Angel par exemple, une prise de contact avec les instituteurs de l'école primaire qu'il fréquentait pourrait permettre de mieux connaître le jeune garçon et son environnement familial. Le CPE adoptera ainsi un rôle de médiateur scolaire pour une prise de contact qui va non seulement l'aider à trouver un suivi plus bénéfique pour l'élève mais qui va aussi permettre d'échanger des pratiques, notamment sur la réussite ou l'échec de certaines méthodes déjà employées. Cependant, cette collaboration doit être cohérente pour aboutir à une véritable intervention collective permettant non seulement de développer les compétences personnelles de chacun mais aussi de transformer les représentations sociales.

3.1.2. Maintenir des règles claires pour tous

Le CPE, depuis la création du poste, est le garant du maintien de l'ordre dans l'établissement. La circulaire de 1982 lui fait assurer le bon fonctionnement de l'établissement et le référentiel de 2013 indique qu'il organise « les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps ». Il fait en sorte que chaque adulte dans l'établissement scolaire adopte la même politique de sanction et de punition ainsi que la même approche du règlement. Malgré des pratiques différentes, les élèves savent donc à quoi s'attendre avec tous les membres de la communauté éducative en cas de transgression des règles. Dès qu'ont été reçus un à un les agresseurs de Tony, chacun d'entre eux devinait les raisons de leur convocation et s'attendait à être puni pour son comportement. De fait, en cas de harcèlement, une sanction doit être posée selon les lois de 2000 et 2011. Le CPE facilite la relation des élèves avec les adultes de l'établissement grâce à sa proximité avec tous les membres de la communauté éducative et grâce à son ouverture d'esprit. Une meilleure transparence des méthodes chez les adultes facilite ainsi la relation qu'ils entretiennent avec tous les élèves, transparence qui pourrait se traduire, dans cette situation, par l'inscription de « l'équipe harcèlement » dans le Règlement Intérieur et par l'écriture d'objectifs précis dans le projet d'établissement.

3.2. Comment agir au mieux pour les élèves de l'établissement ?

3.2.1. Intervenir régulièrement auprès des classes

Il a été attesté que pour que les interventions en classe soient efficaces, il ne faut pas qu'elles soient ponctuelles mais qu'elles s'envisagent à long terme. Une sensibilisation ne nécessite pas un passage unique en classe mais au contraire plusieurs visites échelonnées sur toute l'année et à tous les niveaux. De plus, l'intervention ne doit pas uniquement porter sur l'aspect moralisateur (« ce n'est pas bien de faire ça ») mais également adopter un caractère réaliste pour les élèves : les risques qu'ils encourent en matière de sanction. Le CPE est un animateur éducatif. Il « travaille dans une équipe pédagogique » c'est-à-dire qu'il coopère avec les professeurs notamment « pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées » (piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences). Le CPE se doit alors de participer à l'animation de cette sensibilisation, formulation d'une intervention individualisée insérée dans une action globale pour faire agir non seulement les auteurs de violences mais toute la communauté d'élèves. Ce travail ne doit pas se faire uniquement à ce cas de harcèlement mais sur la totalité du parcours des élèves. L'organisation de débats peut aussi être employée comme méthode pour éveiller la spontanéité chez les élèves en plus de les interpeller personnellement sur la thématique travaillée. Dans le cas de Tony, cette spontanéité va devenir opérante en travaillant sur la cohérence même de l'animation.

3.2.2. Promouvoir des activités de pédagogie active

Le CPE accompagne « les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative » pour les encourager à adopter un certain civisme. Cette citoyenneté participative peut se faire dans la promotion de la pédagogie active. Bien que ces méthodes soient plus d'usage à l'école primaire, un apprentissage coopératif peut être envisagé ici pour faire vivre la séance de sensibilisation aux élèves. S. Tisseron promeut les jeux de rôles qu'il appelle les « jeux de trois figures » où un élève va prendre à tour de rôle l'identité de l'agresseur, de la victime et du médiateur. La promotion d'une méthode active d'apprentissage facilite ainsi chez l'élève ses compétences sociales en lui faisant prendre conscience de la gravité de certains actes et en le faisant parler de ses actes. La co-animation

d'ateliers de paroles permet une plus grande explication de l'importance des termes employés (« sumo » ou « fesses molles »). De nombreux ouvrages sont consacrés à ces exercices de théâtre et de paroles (Tartar Godet, 2007). Une telle méthode active pourrait ainsi aider Abdullah à prendre conscience de l'importance de ses gestes puisqu'il semble à l'heure actuelle n'avoir pas encore franchi cette étape de prise de responsabilité. Des méthodes globales pour un bien être des élèves de tout l'établissement s'étendent vers des méthodes de responsabilisation des agresseurs. La pédagogie active est ainsi une forme ludique qui permet d'impliquer tous les élèves dans les méthodes de sensibilisation et de lutte contre la violence.

3.3. Comment agir au mieux pour la victime et ses agresseurs ?

3.3.1. Organiser un suivi individualisé régulier

Le CPE est là pour « accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogiques et éducatifs » pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Sanctionner le harcèlement ne suffit donc pas ; cette sanction doit incorporer une visée éducative se traduisant bien souvent par un suivi pour mieux faire comprendre la sanction. Ce suivi est nécessaire pour que soit analysée l'évolution des méthodes employées et des comportements des élèves entre eux. Il peut notamment aider Tony à reprendre confiance en lui et lui faire savoir progressivement son appartenance à la communauté de l'établissement pour l'inciter régulièrement à participer aux activités de l'établissement (école ouverte, clubs associatifs, etc.) afin de faciliter sa réintégration et de renforcer ses capacités sociales. Un processus peut aider Akim dans le suivi médical de ses problèmes de comportements, pour l'aider à apprendre à se connaître lui-même. En l'occurrence, ce suivi individualisé permettra non seulement de voir la progression des méthodes sur les protagonistes mais il va aussi favoriser une meilleure inclusion de tous les élèves de la classe de SEGPA dans la vie de l'établissement en faisant la promotion des activités extrascolaires.

3.3.2. Inclure davantage la classe de SEGPA à la vie de l'établissement

Les classes de SEGPA sont organisées de manière à constituer un petit groupe d'élèves qui travailleront entre eux, avec leurs professeurs, pour favoriser leurs apprentissages en raison de leurs difficultés. Or, il a été prouvé (Galand, 2012) que le harcèlement est lié au regroupement d'élèves au sein de classes ; dans une classe constituée d'un petit groupe d'élèves ce regroupement d'élèves devient alors un véritable effet de groupe où la victime se trouve encore plus isolée, d'où l'importance d'une inclusion sociale pour supprimer cet effet de groupe tant pour les autres élèves de la classe que pour les protagonistes. Le CPE favorise cette inclusion en participant « à la construction des parcours des élèves ». Il aide à une plus grande sociabilité au moyen de dispositifs d'accompagnement et de la prise en charge complémentaire hors du temps scolaire. L'implantation de programmes généraux de lutte contre la violence scolaire impulsée par le CPE et ses partenaires est nécessaire pour promouvoir un travail sur les pratiques éducatives en classe et hors classe pour une prévention globale au travers d'actions directes à thèmes (discussions sur le harcèlement, la violence, le civisme, etc.) ou indirectes (des sports pour la gestion de la colère, du théâtre pour la gestion de la parole, etc.). Ces activités sont demandées par les élèves et permettent non seulement de favoriser les capacités sociales mais d'instaurer également un climat plus serein dans l'établissement pour la réussite de tous les élèves.

Annexe
Compte rendu ESS pour Akim

Travaux cités

Bibliographie

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Editions Fabert.

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.

Buttner, Y. (2013). *Le droit de la vie scolaire*. Dalloz.

Catheline, N. (2008). *Harcèlement à l'école*. Albin Michel.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Editions Odile Jacob.

Education nationale, m. (2013, août). Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école. *Circulaire*.

Galand, B. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. (PUF, Éd.) *Prévenir les violences à l'école*.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris: ESF Editeur.

Tartar Godet, E. (2007). *Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole*. Retz.

Sitographie

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (s.d.). *Harcèlement et brimades entre élèves*. Consulté le mai 15, 2013, sur Le site de l'Association pour la Prévention de Phénomènes de Harcèlement: <http://harcèlement-entre-eleves.com/index.html>

Ministère, é. n. (s.d.). Consulté le décembre 2, 2013, sur Agir contre le harcèlement scolaire: <http://www.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/>