



Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
Higher Council for Education, Training and Scientific Research



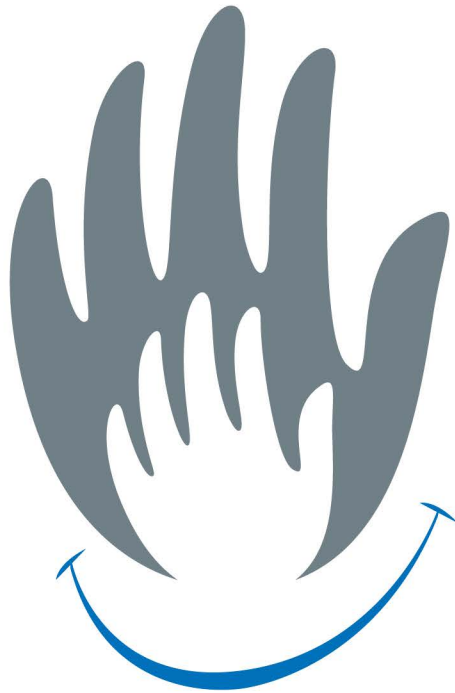
pour chaque enfant

VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

Connaissances, politiques & pratiques

VIOLENCE IN SCHOOLS

Knowledge, Policies & Practices



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL
SYMPOSIUM PROCEEDINGS

1 - 2 NOVEMBRE/NOVEMBER 2023 - RABAT - MOROCCO





VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

Connaissances, politiques & pratiques

VIOLENCE IN SCHOOLS

Knowledge, policies & practices

Dépôt Légal : 2025MO1934

ISBN : 978-9920-23-338-5

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
INTRODUCTION	9
NOTE DE PRÉSENTATION	14
PROGRAMME	26
LIENS POUR VISIONNER LE COLLOQUE	38
ALLOCUTIONS D'OUVERTURE	39
◆ Habib El Malki , Président du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.....	40
◆ Speciose Hakizimana , Représentante de l'UNICEF au Maroc	45
◆ Hicham Ait Mansour , Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.....	47
NOTE SUR LA PARTICIPATION DES ENFANTS	51
CONFÉRENCE INAUGURALE	57
◆ Violence en milieu scolaire : mieux prévenir et mieux réagir - Najat M'Jid Maalla	58
◆ Évaluation de la violence en milieu scolaire au Maroc - Hicham Ait Mansour & Rkia Chafaqi	64
PLÉNIÈRE 1 : ÉTAT DES LIEUX NATIONAL ET INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : COMPARAISON ET ANALYSE DE DIFFÉRENTS MODÈLES ÉDUCATIFS	81
◆ Violences de genre en milieu scolaire : éléments pour appréhender l'état des lieux au Maroc - Amina Lemrini El Ouahabi	82
◆ Preventing Violence in Schools: key takeaways from the evidence on interventions to prevent violence in schools - Ramya Subrahmanian & Manahil Siddiqi	91
◆ Synthèse des débats de la session plénière 1	103
ATELIER 1 : POLITIQUES INNOVANTES ET BONNES PRATIQUES POUR UN CLIMAT SAIN ET SANS VIOLENCE À L'ÉCOLE	108
◆ Preventing School Violence through Project Citizen: Supporting the Engagement of Students and Civil Society in Community Issues - Imad Elarbi	110
◆ Quelques bonnes pratiques pour la lutte contre la violence en milieu scolaire - Mohammed Ouaj ...	127
◆ Promouvoir une éducation de qualité par l'implémentation de l'instrument scolaire des bonnes écoles (GST) : l'expérience de l'Ouganda - Hassan Muluusi	141
ATELIER 2 : VICTIMATION, TENSIONS ET EXPÉRIENCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES	144
◆ Violence contre le corps enseignant dans les écoles - Abdeljalil Bahdoui	146
◆ Vers un écosystème de sécurité en milieu scolaire - Noureddine Homari	148
◆ Violence dans l'enceinte des établissements scolaires - Mohamed El Koudssi	148
◆ Santé mentale et violence scolaire - Ghizlane Benjelloun	148
PLÉNIÈRE 2 : LE RÔLE DU CLIMAT SCOLAIRE ET DE LA VICTIMISATION DANS LA GENÈSE DE LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES : COMPRENDRE LES DYNAMIQUES SOUS-JACENTES	149
◆ L'amélioration continue du climat scolaire : une approche globale et positive au service du bien-être individuel et collectif à l'école - Claire Beaumont	150
◆ Traiter les situations de harcèlement scolaire - Jean-Pierre Bellon	166
◆ Harcèlement scolaire et cyber harcèlement : l'expérience marocaine - Amal Hassoun	172
◆ Enhancing the effectiveness of bullying prevention programmes: importance of high-quality sustainable implementation - Sanna Herkama & Christina Salmivalli	193

PLÉNIÈRE 3 : LES ACTEURS ÉDUCATIFS, FAMILIAUX ET COMMUNAUTAIRES FACE À LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : ORIGINE ET SOLUTIONS POSSIBLES	207
◆ Promouvoir des environnements scolaires sûrs et inclusifs : vers des approches éducatives holistiques pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire - Joanna Herat & Sylvain Séguy	208
◆ Social service workers in schools: their role in addressing violence against children and other child protection concerns - Hugh Salmon & Stephen Hanmer	227
◆ عبد الودود خربوش وجميلة بية وأمين جناتي وياسر السعدي - مدى انتشار العنف في المغرب، جذوره وأسبابه وسبل الوقاية منه	250
◆ Perspectives de safe to learn: faire usage des approches des changements sociaux et comportementaux pour promouvoir une éducation de qualité, sûre et équitable - Line Baago Rasmussen	279
◆ Synthèse des débats des sessions plénières 2 & 3	280
ATELIER 3 :LE RÔLE DES ACTEURS DANS LA PRÉVENTION ET LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : POUR UNE RÉPONSE INTERSECTORIELLE ET COORDONNÉE	284
◆ جمال شفيق - أدوار مفتش(ة) التعليم في معالجة قضايا العنف في الوسط المدرسي	286
◆ Pratiques préventives de la violence éducative ordinaire en milieu préscolaire et primaire - Brigitte El Andaloussi	300
◆ Policy and practice: prevention and handling violence at schools in Indonesia - Rusprita Putri Utami	321
ATELIER 4 : LE HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE (Y COMPRIS LA CYBERVIOLENCE)	340
◆ Le harcèlement scolaire, dont la cyberviolence - Hassane El Kadiri	342
◆ Lutter contre la violence basée sur le genre dans les écoles marocaines : le rôle de la masculinité positive et des réformes institutionnelles dans la région de Marrakech-Safi - Noureddine Akkouri	348
◆ Violence en milieu scolaire : un problème de santé publique - Hafida Boumarouane	357
SYNTHÈSE GÉNÉRALE	360
BIBLIOGRAPHIE	366



Avant-propos

Le colloque international "**Violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques**", organisé au siège du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique les 1er et 2 novembre 2023, a été l'occasion d'approfondir la réflexion sur la violence qui sévit dans les écoles, de partager les expériences de programmes de lutte contre ce fléau, et de mettre en exergue les bonnes pratiques internationales en faveur d'un climat scolaire pacifié et épanouissant. Les résultats du rapport thématique d'évaluation de la violence en milieu scolaire, réalisé par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique en partenariat avec l'Unicef, y ont été présentés et mis en perspective pour une future prise en charge de la violence en milieu scolaire dans les politiques publiques éducatives et culturelles. Ce présent recueil en constitue les actes.

En effet, la violence à l'école constitue un véritable obstacle à ses missions, comme lieu d'apprentissage et de socialisation. Étant observée à l'égard des jeunes et des moins jeunes, elle se manifeste sous de nombreuses formes, allant de la violence physique à la violence psychologique. Ce phénomène instaure un climat d'insécurité et de peur dans tout l'établissement scolaire et viole le droit des élèves d'apprendre dans un environnement sûr, constituant ainsi un frein imposant à leur épanouissement et leur engagement dans le milieu scolaire. Alors que le Maroc est engagé dans la Vision stratégique 2015-2030 «**Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion**», la violence à l'école constitue assurément un obstacle à éradiquer pour atteindre les objectifs fixés.

Nous adressons nos sincères remerciements à Mme Speciose Hakizimana, Représentante de l'Unicef au Maroc, et à ses collaborateurs et collaboratrices pour l'appui dans la réalisation de l'étude, ainsi que le soutien dans l'organisation de ce colloque.

Nous remercions également Mme Najat M'jid Maalla pour son engagement dans la réflexion, inspiratrice de l'idée d'inclure des enfants dans l'événement, et aux membres de la Commission scientifique, Mesdames Amina Lemrini El Ouahabi, Fatima Zahra Biaz ainsi que M. Saddik Rghioui pour leur accompagnement tout le long de ce processus.

Enfin, notre gratitude s'adresse à tous les intervenants et intervenantes, les présidents et présidentes des séances, modérateurs et modératrices, rapporteurs des ateliers, associations et enfants participants, qui, par leur contribution, ont enrichi les échanges sur la violence en milieu scolaire et ont mis en avant les défis à relever par notre système éducatif et ses perspectives.

Habib EL MALKI

Président du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation
et de la Recherche Scientifique

Introduction

La violence à l'école se définit comme tout comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité en milieu scolaire. La violence peut être vécue, et commise, par des élèves ou par le personnel. Si les adultes disposent relativement de mécanismes de résilience et de protection contre ce fléau, en revanche, la violence subie par les enfants affecte leurs apprentissages, leur santé physique et mentale, et, de manière plus dramatique, leur personnalité et leur avenir.

Alors que la thématique a connu un intérêt depuis les années 90 au niveau international, à la faveur du renouveau de la réflexion sur les pratiques pédagogiques, au Maroc, la réflexion sur le sujet est encore timide. Dès lors, il s'est révélé essentiel que l'Instance Nationale d'Évaluation produise un rapport thématique d'évaluation sur le sujet⁽¹⁾ et organise un colloque international " **Violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques** " pour, d'une part, confronter les différentes expériences de lutte contre la violence en milieu scolaire, et d'autre part, approfondir la recherche de pistes de prise en charge de ce fléau. Cet intérêt s'impose d'autant plus qu'une Vision stratégique de la réforme du système d'éducation formation 2015-2030 est en cours d'implémentation et que la non prise en considération de ce problème de sécurité publique pourrait entraîner des conséquences graves sur l'atteinte de ses résultats et de manière plus globale, sur la paix sociale.

Le colloque a été organisé de manière à être autant un espace de partage des dernières recherches sur le sujet qu'un espace d'échange sur les politiques publiques de sa prise en charge, pour faciliter la communication entre penseurs et acteurs de différents horizons et bénéficier de l'expertise de tous. C'est ainsi qu'après deux conférences inaugurales de cadrage de la thématique, « Violence en milieu scolaire: mieux prévenir et mieux réagir » et « Évaluation de la violence en milieu scolaire au Maroc » se sont succédé séances plénières et ateliers durant les deux journées consacrées au colloque.

1. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique en partenariat avec l'UNICEF, sous la Direction de Rahma Bourqia avec la contribution de Rkia Chafaqi, Laila Lebled, Tarik Hari, Aziz Ait Hammou, La violence en milieu scolaire, Rapport thématique, Novembre 2022.

Trois plénières ont été consacrées à balayer l'ensemble de la thématique selon les dimensions du benchmark international (plénière 1 : état des lieux national et international de la violence en milieu scolaire : comparaison et analyse de différents modèles éducatifs), de la compréhension des mouvements qui sous-tendent les mécanismes de violence (plénière 2 : le rôle du climat scolaire et de la victimisation dans la genèse de la violence dans les écoles : comprendre les dynamiques sous-jacentes) et de la dynamique des acteurs (plénière 3: les acteurs éducatifs, familiaux et communautaires face à la violence en milieu scolaire : origine et solutions possibles).

Les quatre ateliers ont permis de confronter l'expérience des praticiens aux acteurs de la mise en œuvre des politiques publiques éducatives. C'est ainsi qu'ont été discutées les « politiques innovantes et bonnes pratiques pour un climat sain et sans violence à l'école », les « victimation, tensions et expériences scolaires des élèves », « le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée » et enfin, « le harcèlement en milieu scolaire (y compris la cyberviolence)».

Enfin, l'implication des enfants dans le colloque, en tant qu'acteurs du système mais aussi comme parties prenantes de la réflexion sur la violence en milieu scolaire dans les activités des journées de préparation, les 19 et 20 octobre et lors du colloque, est à souligner. Leur présence a, sans aucun doute, permis de réitérer qu'au-delà des chiffres et des idées, il est question de destins et de projet de société. Cette expérience inédite d'implication des enfants dans les travaux de l'INE a permis non seulement d'apporter de la fraîcheur à la réflexion sur un sujet aussi lourd que la violence mais aussi et surtout de rappeler, s'il était nécessaire de le faire, qu'il est urgent que ce sujet soit pris à bras le corps dans le design et la mise en œuvre des politiques éducatives pour une meilleure vie scolaire, paisible et fructueuse.

Nos vifs remerciements s'adressent à nos collègues de l'Unicef ainsi qu'à tous les intervenants et intervenantes qui, par leur contribution, ont enrichi les échanges sur la violence en milieu scolaire et ont mis en avant les défis à relever par notre système éducatif et les perspectives en faveur d'un climat scolaire pacifié et épanouissant. Nous rendons également hommage aux participants et participantes qui, par leur présence, ont débattu la question de la violence en milieu scolaire avec une volonté ferme de diagnostiquer, sans faire de concessions, dans la perspective de rechercher des propositions respectueuses des droits de l'enfant, pour un avenir meilleur.

Hicham AIT MANSOUR

Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation
auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation
et de la Recherche Scientifique



**NOTE DE PRÉSENTATION
PRESENTATION NOTE**

Présentation

Contexte

La violence en milieu scolaire constitue un obstacle à la réalisation du droit à une éducation de qualité et questionne l'institution scolaire dans le développement de la socialisation des enfants et des jeunes.

En effet, l'école constitue un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement des compétences socio-émotionnelles permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles.

Par ailleurs, pour pouvoir accomplir sa principale mission, qui consiste à promouvoir des apprentissages de qualité, l'école doit veiller à ce que chacun s'y sente bien, respecté, motivé et en sécurité. Cependant, les expériences des élèves et des acteurs pédagogiques dans les écoles révèlent un vécu qui pourrait être en décalage avec les principes et idéaux déclarés. Parmi ces expériences rapportées dans diverses études et évaluations figure la violence en milieu scolaire dont l'impact négatif sur le climat scolaire et sur le bien-être des élèves et des acteurs pédagogiques n'est plus à prouver.

De nombreuses études ont montré, en effet, que la violence laisse de graves séquelles non seulement au niveau physique et cognitif mais aussi au niveau sociétal. La violence empêche les enfants de recevoir une éducation de qualité et diminue leur capacité à apprendre. Les résultats du Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves de 2019 montrent, à titre d'exemple, l'effet négatif de la violence physique et/ou verbale sur les acquis des élèves. Les écarts de scores entre les élèves ayant subi des actes de violence, par rapport à ceux ne l'ayant pas subi, vont de 12 à 17 points pour le primaire selon les matières, et de 18 à 27 points pour le secondaire collégial.

Par ailleurs, l'impact de la violence sur le devenir économique des élèves et sur leur productivité se fera sentir tout au long de leur vie personnelle et professionnelle, dans la mesure où ceux et celles qui en sont victimes ont deux fois plus de chances de se retrouver au chômage au cours de leur vie et sont plus susceptibles de vivre dans la pauvreté ⁽¹⁾. L'impact économique de la violence est également

1. UNICEF UK, Child in Danger: Act to end violence against children, 2014.

important. La violence envers les enfants coûte jusqu'à 8 % du PIB, tout en réduisant l'impact des investissements dans la santé, l'éducation et la nutrition⁽²⁾. Aussi, les recherches démontrent-elles que les enfants exposés à la violence peuvent présenter des symptômes de stress post-traumatique tels que l'anxiété, la dépression, l'irritabilité et la colère. Ces symptômes peuvent perturber l'attention, la mémoire et la capacité à réguler les émotions, ce qui peut impacter négativement les capacités de l'enfant, et partant ses performances scolaires et son développement social et émotionnel.

En outre, la violence en milieu scolaire a également un effet négatif sur ceux et celles qui en sont témoins, créant une atmosphère d'anxiété et d'insécurité pouvant altérer leur processus d'apprentissage. La violence, ou la menace de violence, peut également favoriser l'abandon scolaire et l'encourager, dans une quête désespérée d'un moyen ultime de prévenir ou d'éviter d'autres violences et préjudices.

Finalement, la violence dans les écoles, sous toutes ses formes, engendre un climat d'insécurité et de crainte qui s'oppose directement à la mission éducative de l'établissement. Cette violence porte atteinte au droit fondamental des élèves et des enfants à vivre et à apprendre sans craindre pour leur sécurité.

Pour faire face à ce phénomène au Maroc, aussi bien les cadres normatifs que les politiques publiques ont traité, directement ou indirectement, la question de la violence à l'égard des enfants en général et en milieu scolaire en particulier. C'est ainsi que la Constitution du Royaume de 2011 consacre le droit de chaque individu à bénéficier d'une éducation moderne, accessible et de qualité (article 31). De même, l'article 22 de cette même Constitution condamne, sans équivoque, toute forme d'atteinte à l'intégrité physique ou morale, qu'elle soit le fait d'une partie privée ou publique, en toutes circonstances.

En outre, la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 a consacré deux leviers (18 et 21) à la promotion d'une éducation moderne, accessible et de qualité, ainsi qu'à la protection des enfants contre toutes formes de violence.

2. Perezniето et coll. 2014.

Enfin, traduisant ses engagements vis-à-vis de la communauté internationale et ses efforts dans la promotion et la mise en œuvre des droits de l'enfant, le Maroc a ratifié, en 1993, la Convention relative aux droits de l'enfant, confirmant ainsi son engagement à garantir le droit de chaque enfant à l'éducation et à la protection contre toute forme de violence physique ou mentale, qu'il en soit victime, auteur ou témoin, et à prendre toutes les mesures appropriées pour que la discipline scolaire soit appliquée de manière respectueuse de la dignité de l'enfant, créant ainsi un environnement scolaire sain et sûr où chaque enfant peut s'épanouir. Ladite convention stipule que chaque enfant a le droit à l'éducation et à la protection des adultes de son entourage pour l'encadrer et le sécuriser tout au long de ses apprentissages sociaux et scolaires, et cela, qu'il soit victime, auteur ou encore témoin de ce genre de situation.

Néanmoins, la violence en milieu scolaire reste faiblement étudiée et les décideurs éducatifs ne disposent que de très peu de données pour en cerner les manifestations, les contours et la complexité. En effet, les données probantes, faisant état de l'étendue et de la nature de la violence, sont limitées, et il n'existe à ce jour que peu d'informations sur les bonnes pratiques permettant de prévenir ou de lutter contre ce phénomène. C'est dans ce contexte que le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), en partenariat avec l'UNICEF, a réalisé entre 2020 et 2022, une évaluation sur la violence en milieu scolaire au Maroc qui a abouti à un diagnostic sur la prévalence du phénomène, sa typologie et ses principales manifestations.

En vue de présenter les résultats de l'étude et d'approfondir le débat sur ces différentes dimensions, et en marge de la journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire qui a lieu le 3 novembre, le CSEFRS et l'UNICEF organisent, les 1er et 2 novembre 2023, un colloque international sur la "Violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques".

Objectifs et résultats attendus

Ce colloque réunira l'ensemble des parties-prenantes, incluant des experts et des praticiens de divers horizons, notamment en éducation et en droits de l'enfant, des sociologues, des psychologues, des acteurs de la société civile, des chercheurs et des universitaires, des décideurs politiques ainsi que des représentants d'organisations internationales et des professionnels de l'éducation.

Cette rencontre vise en premier lieu à :

- Présenter les résultats de l'étude sur la violence en milieu scolaire au Maroc, menée par le CSEFRS en partenariat avec l'UNICEF ;
- Identifier et documenter les initiatives, les bonnes pratiques et les modèles éducatifs favorisant la non-violence, dans une perspective comparative et interdisciplinaire ;
- Identifier les principaux facteurs de réussite et les facteurs restrictifs pour des réponses efficaces en matière de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc.

Plus précisément, ce colloque examinera, à la lumière des expériences nationales et internationales, les domaines clés où des changements peuvent et doivent être opérés. Ce colloque a ainsi pour ambition de contribuer à la construction et la mise en commun des connaissances en mesure de promouvoir un environnement scolaire sain, sûr et respectueux, où les élèves pourront évoluer dans les meilleures conditions d'apprentissage et de développement personnel⁽³⁾, de façon à aboutir à des recommandations concrètes pour lutter et prévenir la violence en milieu scolaire.

Déroulement du colloque

Le colloque se déroulera autour de sessions en plénières qui permettront de poser le cadrage global des principales thématiques ressorties lors de l'étude menée avec les partenaires, pour ensuite proposer des ateliers thématiques qui permettront d'approfondir les thématiques, de partager leurs connaissances et d'élargir leur réflexion.

3. Article 29 de la Convention relative aux droits de l'Enfant.

Les séances plénières se dérouleront dans la matinée des deux jours prévus pour le colloque selon les axes suivants :

1. La violence en milieu scolaire : perspectives interdisciplinaires y compris les sciences cognitives et la neuroscience ;
2. État des lieux national et international de la violence en milieu scolaire : comparaison et analyse de différents modèles éducatifs ;
3. Le rôle du climat scolaire et de la victimisation dans la genèse de la violence en milieu scolaire: comprendre les dynamiques sous-jacentes ;
4. Les acteurs éducatifs, familiaux et communautaires face à la violence en milieu scolaire : origine et solutions possibles.

Quant aux ateliers, ils seront organisés pendant les après-midis des deux jours du colloque, sur les thématiques suivantes :

1. Mobilisation et coordination des acteurs pour une école sans violence : comment les différents acteurs, y compris la société civile et les médias, peuvent-ils contribuer à libérer les écoles de la violence ?
2. Harcèlement en milieu scolaire : identifier les formes de harcèlement, comment les prévenir, les signaler et les prendre en charge ?
3. Victimation, tensions et expérience scolaire : quels facteurs influencent la perception de la violence en milieu scolaire ?
4. Politiques innovantes et bonnes pratiques : comment assurer la sécurité des enfants dans les écoles ? Quelles stratégies mettre en place pour favoriser un apprentissage en toute sécurité?

Presentation

Context

Violence in schools poses an obstacle to the realization of the right to education and quality education and prompts questions about the role of schools in the social development of children and young people.

Schools are privileged spaces for fostering the learning of positive social behaviors and enhancing social-emotional skills, enabling individuals to develop resources to effectively manage their relationships with others.

Furthermore, the school must ensure that everyone feels well, respected, motivated, and safe as part of its main mission to promote quality learning. However, the experiences of students and educational actors in schools reveal a reality that may not align with the stated principles and ideals. Per several studies and evaluations, violence in schools is the most frequently reported experience, with an undeniable negative impact on the school climate and the well-being of students and educational actors.

Numerous studies have shown that violence leads to serious physical, cognitive, and social consequences. It hinders children from accessing quality education and diminishes their learning ability. The PNEA 2019 findings exposed the negative impact of physical and/or verbal violence on students' academic achievements. The score gaps between students who have experienced violence and those who have not range from 12 to 17 points in primary school, depending on the subjects, and from 18 to 27 points in lower secondary school.

Moreover, the impact of violence on students' economic prospects and productivity will be felt throughout their personal and professional lives, as those who fall victim to violence are twice as likely to be unemployed later in life and live in poverty⁽¹⁾. The economic influence of violence is of great importance. Violence against children costs up to 8% of GDP while reducing the impact of investments in health, education, and nutrition⁽²⁾. Research also showed that children exposed

1. UNICEF UK, Child in Danger: Act to end violence against children, 2014.

2. Perezniето et coll. 2014.

to violence may exhibit symptoms of post-traumatic stress disorder, such as anxiety, depression, irritability, and anger. These symptoms can disrupt attention, memory, and the ability to regulate emotions, negatively affecting the child's abilities, academic performance, and social and emotional development. Additionally, violence in schools can also impact those who witness it, creating an atmosphere of anxiety and insecurity that can impair their learning process. The presence of violence or the threat of violence can also contribute to school dropout rates, as some individuals may see leaving school as a desperate quest to prevent or avoid further violence and harm.

Finally, violence in schools, in all its forms, generates an atmosphere of insecurity and fear that directly contradicts the institution's educational mission. This violence undermines the fundamental right of students and children to live and learn without questioning their safety.

To end this phenomenon, the regulatory frameworks and public policies in Morocco have directly and indirectly addressed the matter of violence against children, and specifically, the issue of violence in schools. Consequently, the Kingdom's 2011 Constitution enshrines the right of every individual to a modern, accessible, and quality education (article 31). Similarly, article 22 of the same Constitution unequivocally condemns any form of physical or moral assault, whether committed by a private or public party, in all circumstances.

In addition, the Strategic Vision of Reform 2015-2030 has dedicated two levers (18 and 21) to promoting a modern, accessible, and quality education and protecting children against all forms of violence.

Lastly, to align these commitments with those of the international community and its efforts in fostering and implementing children's rights, Morocco ratified the Convention on the Rights of the Child in 1993 to confirm its commitment and guarantee every child the right to education and protection against all forms of physical or mental violence, whether as a victim, perpetrator, or witness. Additionally, it undertakes to take all appropriate measures to ensure that school

discipline is applied in a manner that respects the child's dignity to create a healthy and safe school environment where every child can flourish. The said convention stipulates that every child has the right to education and the protection of adults in their surroundings to guide and secure them throughout their social and academic learning, whether they are victims, perpetrators, or witnesses of such situations.

Despite the alarming situation, violence in schools remains poorly studied, as education policymakers possess limited data to identify the manifestations, contours, and complexity of violence.

The evidence regarding the extent and nature of violence in schools is limited, and there is currently little information available on effective practices to prevent or combat this phenomenon. In line with this objective, the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research (CSEFRS), in partnership with UNICEF, carried out an evaluation of violence in schools in Morocco between 2020 and 2022, which led to a diagnosis of the prevalence of the phenomenon, its typology, and its main manifestations.

To present the findings of the study and deepen the debate on these various aspects, in alignment with the International Day Against Violence and Bullying at School, which takes place on November 3rd, CSEFRS and UNICEF are organizing an international symposium entitled "Violence in Schools: Interdisciplinary Perspectives, Knowledge, Policies, and Practices" on November 1-2, 2023.

Objectives and expected results

The symposium will bring together stakeholders, including experts from diverse backgrounds, particularly in education and children's rights, in addition to sociologists, psychologists, civil society actors, researchers, academics, representatives from international organizations, as well as professionals in education fields.

This meeting aims to:

- Present the findings of violence in schools in Morocco study, carried out by CSEFRS in partnership with UNICEF ;
- Identify and document initiatives, good practices, and educational models promoting non-violence from a comparative and interdisciplinary perspective ;
- Identify the success and limiting factors for effective responses in the prevention and fight against violence in schools in Morocco.

More specifically, the symposium will explore, in light of national and international experiences, the key areas where changes can and must be made. It aims to contribute to knowledge generating and sharing to promote a safe, conducive, and respectful school environment, where students can thrive under the best learning and self-development conditions⁽³⁾ and arrive at concrete recommendations to fight and prevent violence in schools.

Symposium agenda

The symposium will include plenary sessions to provide a global framework for the primary axes highlighted in the study. The sessions will propose thematic workshops for attendees to explore the topics in greater depth, share their knowledge, and broaden their discussion.

The plenary sessions will take place in the mornings of the symposium days on the following axes:

1. Violence in schools: interdisciplinary perspectives, including cognitive sciences and neuroscience ;
2. National and international overview of violence in schools: comparison and analysis of different educational models;
3. The role of school climate and victimization in the genesis of violence in schools: understanding the underlying dynamics;
4. Educational actors, families, and community actors against violence in schools: origins and potential solutions.

3. Article 29 of the Rights of the Child Convention.

The workshops will be held in the afternoons on the following themes:

1. Actors' mobilization and coordination for a school free of violence: how can different actors, including civil society and media, help end violence in schools?
2. Bullying at school: identifying the forms of bullying and how to prevent, report, and address them.
3. Victimization, tensions, and school experience: what factors influence the perception of violence in schools?
4. Innovative policies and good practices: how to ensure the safety of children in schools? What strategies to implement to promote safe learning?



**PROGRAMME
PROGRAM**

PROGRAMME

Mercredi 1^{er} novembre 2023

8.30 - 9.30 | **Accueil & inscription des participants**

Allocutions d'ouverture

9.30 - 10.00

- **Habib El Malki**, Président du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
- **Speciose Hakizimana**, Représentante de l'UNICEF au Maroc
- **Hicham Ait Mansour**, Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
- **Message des enfants** représentants du groupe de travail participatif

Conférences inaugurales

Modération : Rahma Bourqia, Professeure de Sociologie, Membre de l'Académie du Royaume du Maroc

Violence en milieu scolaire : mieux prévenir et mieux réagir

- **Najat M'jid Maalla**, Représentante Spéciale du Secrétaire Général de l'ONU chargée de la question de la violence contre les enfants

10.00 - 11.15

Potentiel avorté : l'impact négatif du harcèlement sur la santé et sur la scolarité des enfants

- **Tracy Vaillancourt**, Professeure titulaire, Présidente de la Chaire de Recherche Tier1, Faculté de l'Éducation, Université d'Ottawa, Canada

Évaluation de la violence en milieu scolaire au Maroc

- **Hicham Ait Mansour**, Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, & **Rkia Chafaqi**, Spécialiste enquête et analyses, Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat, Maroc

11.15 - 11.45 | Débat

11.45 - 12.00 | Pause-café

Plénière 1 : État des lieux national et international de la violence en milieu scolaire : comparaison et analyse de différents modèles éducatifs

Modération : Najat M'jid Maalla, Représentante Spéciale du Secrétaire Général de l'ONU chargée de la question de la violence contre les enfants

12.00 - 12.30

Violence fondée sur le genre : état des lieux national

- **Amina Lemrini El Ouahabi**, Présidente de la commission permanente des programmes et curricula, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat, Maroc

Prévenir la violence dans les écoles : un aperçu sur l'état des preuves empiriques

- **Ramya Subrahmanian**, Cheffe des droits et de la protection des enfants à l'UNICEF-Innocenti, Italie

12.30 - 13.00 | Débat

13.00 - 14.15 | Déjeuner

14.15 - 16.45

(2 ateliers
parallèles)

Atelier 1 : Politiques innovantes et pratiques pour un climat sain et sans violence à l'école

Modération : Mohammed Amine Ouahid, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Rôle de l'éducation civique dans la prévention contre la violence en milieu scolaire

- **Imad Elarbi**, Président, Centre marocain de l'éducation civique, Maroc

Quelques bonnes pratiques pour la lutte contre la violence en milieu scolaire

- **Mohamed Ouaj**, Directeur, Académie Régionale d'Éducation-Formation, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Maroc

Promouvoir une éducation de qualité par l'implémentation de l'instrument scolaire des bonnes écoles (GST) : l'expérience de l'Ouganda

- **Hassan Muluusi**, Conseiller technique, Good Schools, Prévention contre la Violence faite aux enfants, Raising Voices, Ouganda

Efforts déployés par le Ministère de la Solidarité, de l'Insertion Sociale et de la Famille pour lutter contre la violence faite aux enfants

- **Zakia Faraji**, Cadre, Direction de la protection de la famille, de l'enfance et des personnes âgées, Ministère de la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille, Maroc

Débat

Restitution des recommandations de l'atelier : Malika Daafouz, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

14.15 - 16.45

(2 ateliers
parallèles)

Atelier 2 : Victimation, tensions et expériences scolaires des élèves

Modération : Abdellah Rakibi, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Violence contre le corps enseignant dans les écoles

- **Abdeljalil Bahdou**, Président de la Solidarité Universitaire Marocaine

Vers un écosystème de sécurité en milieu scolaire

- **Noureddine Homari**, Président, Association Nationale des Directeurs et Directrices des Établissements Primaires au Maroc

Violence dans l'enceinte des établissements scolaires

- **Mohamed El Koudssi**, Président, Association Nationale des Directeurs et Directrices des Établissements Secondaires Publics au Maroc

Santé mentale et violence scolaire

- **Ghizlane Benjelloun**, Vice-Présidente, Observatoire National des Droits de l'Enfant, Maroc

Débat

Restitution des recommandations de l'atelier : Mohamed Idrissi Riahi, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

17.00

Fin des travaux de la première journée

PROGRAMME

Jeudi 2 novembre 2023

Plénière 2 : Le rôle du climat scolaire et de la victimation dans la genèse de la violence dans les écoles : comprendre les dynamiques sous-jacentes

Modération : Laila Bensliman, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

L'amélioration continue du climat scolaire : une approche globale et positive au service du bien-être individuel et collectif à l'école

- **Claire Beaumont**, Professeure titulaire, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, Canada

Traiter les situations de harcèlement scolaire

- **Jean-Pierre Bellon**, Professeur de philosophie, Co-Fondateur et Directeur, Centre ReSIS, Clermont-Ferrand, France

Lutte contre le cyber-harcèlement et le harcèlement scolaire : l'expérience marocaine

- **Amal Hassoun**, Formatrice en méthodes de la préoccupation partagée, Cheffe de projet ReSIS Maroc, Membre de ReSIS, Casablanca, Maroc

Perspectives en matière de prévention contre l'intimidation : l'importance d'une mise en œuvre pérenne et de qualité

- **Sanna Herkama**, Chercheuse Senior, Spécialiste Programme Kiva, Université de Turku, Finlande

9.15-10.15

10.15-10.45 | Débat

10.45-11.00 | Pause-café

Plénière 3 : Les acteurs éducatifs, familiaux et communautaires face à la violence en milieu scolaire : origine et solutions possibles

Modération : Jamal Belharrach, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Comprendre les différentes formes de violence dans le milieu scolaire et les réponses globales et effectives des écoles

- **Joanna Herat**, Cheffe de section de la santé et l'éducation, Division pour la Paix et le Développement durable, Unesco

Le rôle des travailleurs sociaux dans les écoles dans la prévention de la violence, la protection des enfants et le support destiné aux familles

- **Hugh Salmon**, Directeur, Alliance mondiale pour les travailleurs des services sociaux, Londres, Royaume-Uni

Prévalence de la violence au Maroc : origines, causes et moyens de prévention

- **Abdelouadoud Kharbouch**, Professeur de Psychologie, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V Rabat, Membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Maroc

Perspectives de Safe to Learn : faire usage des approches des changements sociaux et comportementaux pour promouvoir une éducation de qualité, sûre et équitable

- **Line Baago Rasmussen**, Coordonnatrice, Safe To Learn, Spécialiste des changements sociaux et comportementaux, Section Education, Unicef, New York, États-Unis d'Amérique.

11.00-12.00

12.00 – 12.30

Débat

12.30 -14.00

Déjeuner

Atelier 3 : Le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée

Modération : Laila Bensliman, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Rôle des enfants dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire

- **Enfants représentants du groupe de travail participatif**

Rôles du corps des inspecteurs dans le suivi & le traitement des problèmes de violence en milieu scolaire

- **Jamal Chafik**, Président de l'Association Marocaine des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire au Maroc

14.00-16.30

(2 Ateliers parallèles)

Importance de la cellule d'écoute et de la médiation dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire

- **Samira Isam**, Enseignante, Sciences de la vie et de la terre, Lycée Biranzarane, Lefkih Ben Salah, Maroc

Pratiques préventives de la violence éducative ordinaire en milieu préscolaire et primaire

- **Brigitte El Andaloussi**, Formatrice, Association ATFALE, Maroc

Prévention et prise en charge de la violence dans le milieu scolaire en Indonésie

- **Rusprita Putri Utami**, Responsable du Centre de renforcement des capacités du personnel, Ministère de l'Éducation, de la Culture, de la Recherche et de la Technologie, Jakarta, Indonésie

Débat

Restitution des recommandations de l'atelier : Mohammed Amine Ouahid, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Atelier 4 : Le harcèlement en milieu scolaire (y compris la cyberviolence)

Modération : Fatima-Zohra Biaz, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Le harcèlement scolaire, dont la cyberviolence

- **Hassane El Kadiri**, Responsable, Association Bayti-Essaouira, Maroc

Violence en ligne, cyberharcèlement et violence basée sur le genre

- **Noureddine Akkouri**, Président de la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves du Maroc

14.00-16.30

(2 Ateliers parallèles)

Harcèlement en milieu scolaire: définition du concept et mobilisation de la perspective des jeunes

- **Joanna Herat**, Cheffe de section de la santé et l'éducation, Division pour la Paix et le Développement durable, Unesco

Violence en milieu scolaire : un problème de santé publique

- **Hafida Boumarouane**, Cheffe du Service de la Santé dans l'enseignement secondaire et universitaire, Division de la Santé Scolaire et Universitaire, Direction de la Population, Ministère de la Santé, Maroc

Débat

Restitution des recommandations de l'atelier : Abdellah Rakibi, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

16.30-17.00 | Pause-café

17.00-17.30 | **Synthèse générale**

• **Najat M'Jid Maalla**, Représentante Spéciale du Secrétaire Général de l'ONU chargée de la question de la violence contre les enfants

17.30 | Allocutions de clôture

17.45

Fin des travaux du colloque

PROGRAM

Wednesday, November 1st, 2023

8.30 - 9.30 | Reception and registration of participants

Opening Address

9.30 - 10.00

- **Habib El Malki**, President of the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research
- **Speciose Hakizimana**, Representative of Unicef-Morocco
- **Hicham Ait Mansour**, Director, National Body for Evaluation, the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research
- **Message from Children Representing Participatory Group**

Keynote conferences

Moderator: Rahma Bourqia, Professor of Sociology, Member of the Academy of the Kingdom of Morocco

Violence in Schools: Improved Prevention and Better Response

- **Najat M'Jid Maalla**, Special Representative of the UN Secretary-General on Violence against Children

10.00 - 11.15

Derailed Potential : The negative impact of bullying victimization on child health and education

- **Tracy Vaillancourt**, Full Professor and Tier 1 Canada Research Chair president in the Faculty of Education, at the University of Ottawa in Canada

Evaluation of Violence in Schools in Morocco

- **Hicham Ait Mansour**, Director, National Body for Evaluation, the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research & **Rkia Chafaqi**, Survey & Analysis Specialist, National Body for Evaluation, the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research Rabat, Morocco

11.15 - 11.45 | Discussions

11.45 - 12.00 | Coffee Break

Plenary 1 : National and International Overview of Violence in Schools: Comparison and Analysis of Different Educational Models

Moderator: Najat M'Jid Maalla, Special Representative of the UN Secretary-General on Violence against Children

12.00 - 12.30

Gender-Based Violence in Schools in Morocco

- **Amina Lemrini El Ouahabi**, President, Curricula Permanent Commission, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

Preventing violence in schools: an overview of the state of evidence on effective strategies

- **Ramya Subrahmanian**, Chief of Child Rights and Protection, Unicef-Innocenti, Italy

12.30 - 13.00 | Discussions

13.00 - 14.15 | Lunch

Workshop 1 : Innovative Policies and Practices for a Healthy and Violence-Free School Climate
Moderator: Mohamed Amine Ouahid, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

The Role of Citizenship Education in Preventing Violence in Schools

- **Imad Elarbi**, President of the Moroccan Center for Civic Education, Morocco

Some Good Practices Fight Violence in Schools

- **Mohamed Ouaj**, Director of the Regional Academy for Education and Training in the Region of Tangier-Tetouan-Hoceima, Morocco

Promoting Better Quality Education Through Implementing the Good School Kit (GST): Experience from Uganda

- **Hassan Muluusi**, Technical Advisor, Good Schools, Violence against children prevention, Raising Voices, Uganda

Efforts by Ministry of Solidarity, Social Insertion and Family to put an end to violence against Children

- **Zakia Faraji**, Direction of Protection of the Family, Children, and the Elderly, at the Ministry for Solidarity, Social Insertion, and Family, Morocco

Q&A
Presenting workshop recommendations : Malika Daafouz, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

Workshop 2 : Victimization, Tensions, and Students' School Experience
Moderator: Abdellah Rakibi, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

Violence against teachers in schools

- **Abdeljalil Bahdou**, President of the Moroccan University Solidarity

Towards a safe ecosystem in schools

- **Noureddine Homari**, President of the National Association for Primary Schools Directors in Morocco

Violence inside schools

- **Mohamed El Koudssi**, President of the National Association for Public Secondary Schools Directors in Morocco

Mental health and school violence

- **Ghizlane Benjelloun**, Vice-President of the National Observatory for the Rights of the Child, in Morocco

Q&A
Presenting workshop recommendations : Mohamed Idrissi Ryahi, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

17.00 End of the First Day of the Conference

PROGRAM

Thursday, November 2nd, 2023

Plenary 2 : The Role of School Climate and Victimization in the Genesis of School Violence: Understanding the Underlying Dynamics

Moderator: Laila Bensliman, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

The continuous improvement of school climate : A positive and global approach to individual and collective well-being at school

- **Claire Beaumont**, Full Professor in the Faculty of Education, Université Laval in Quebec, Canada

9.15-10.15

Addressing Incidents of Harassment in Schools

- **Jean-Pierre Bellon**, Philosophy Professor and Co-Founder and Director of the ReSIS Center, Clermont-Ferrand, France

Fighting cyberstalking and bullying : the Moroccan experience

- **Amal Hassoun**, Trainor of Method of Shared Concern, Morocco Project Manager, and Member of ReSIS, Casablanca, Morocco

Perspectives on effective bullying prevention: Importance of high quality and sustainable implementation

- **Sanna Herkama**, Senior Researcher, Kiva Program Specialist at the University of Turku, Finland

10.15-10.45 | Discussions

10.45-11.00 | Coffee Break

Plenary 3: Educational, Family and Community Actors against Violence in Schools: Causes and Possible Solutions

Moderator: Jamal Belahrach, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

Understanding different forms of violence in school – and effective whole-school responses

- **Joanna Herat**, Chief of Health and Education Section at UNESCO, Paris, France

The role of the social service workforce in schools in preventing violence, protecting children, and supporting families

11.00-12.00

- **Hugh Salmon**, Director of the Global Social Services Workforce Alliance in London, United Kingdom

Violence Prevalence in Morocco : origins, causes & means of prevention

- **Abdelouadoud Kharbouch**, Psychology Professor, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Member of the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research in Morocco

Perspectives from Safe to Learn: Using Social and behaviour change approaches to advance safe, inclusive and equitable quality education

- **Line Baago Rasmussen**, Coordinator of Safe To Learn, Social and Behavioral Change Specialist in the Education Section at Unicef, New York, USA

12.00 – 12.30 | Discussions

12.30 -14.00 | Lunch

Workshop 3 : The Role of Stakeholders in Preventing and Combating Violence in Schools: Towards an Intersectoral and Coordinated Response

Moderator: Laila Bensliman, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

The Role of Children in the Prevention and Fighting of Violence in Schools

- Children Representing Participatory Group

The Role of Pedagogical Inspectors in Monitoring and Addressing the Issues of Violence in Schools

- **Jamal Chafik**, President of the Moroccan Association of Pedagogical Inspectors (secondary schools) in Morocco

The importance of the listening and mediation units to prevent and respond to violence in schools

- **Samira Isam**, Teacher, Earth and life sciences, Member of Listening Center, Beni-Mellal Regional Academy, Morocco

Preventive Practices for Ordinary Educational Violence in Preschool and Primary Schools

- **Brigitte El Andaloussi**, Trainer, ATFALE Association, Morocco

Prevention and Handling Violence Schools in Indonesia

- **Rusprita Putri Utami**, Head of Center of Character Strengthening, Ministry of Education, Culture, Research and Technology, Jakarta, Indonesia

Q&A

Presenting workshop recommendations: Mohamed Amine Ouahid, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

Workshop 4 : School Bullying (including cyber-violence)

Moderator: Fatima-Zohra Biaz, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

School Bullying, including cyberviolence

- **Hassane El Kadiri**, Head of Bayti Association, Essaouira, Morocco

Cyber violence, electronic harassment, gender based violence

- **Noureddine Akkouri**, President of Morocco's National Federation of Students' Parents

School bullying: definition and engaging youth perspectives

- **Joanna Herat**, Chief of Health and Education Section at UNESCO, Paris, France

Violence in schools: a Public Health Issue

- **Hafida Boumarouane**, Head of Department Health in Secondary and Higher Education, Directorate of the Population, Ministry of Health, Morocco

Q&A

Presenting workshop recommendations: Abdallah Rakibi, Member, Higher Council for Education, Training, and Scientific Research, Morocco

14.00-16.30

(2 Simultaneous workshops)

14.00-16.30

(2 Simultaneous workshops)

16.30-17.00 | Coffee Break

17.00-17.30 | **General synthesis**
• **Najat M'Jid Maalla**, Special Representative of the UN Secretary-General on Violence against Children

17.30 | Closing Address

17.45 | End of Symposium



LIENS POUR VISIONNER LE COLLOQUE
LIENKS TO WATCH THE SYMPOSIUM

	Français	English
Opening addresses	https://youtu.be/1poKXaPHHY4	https://youtu.be/2Qrz_5rOwck
Keynote	https://youtu.be/zmAU2NczWnk	https://youtu.be/H8Jl5dVaclk
Session 1	https://youtu.be/9rfByCXVPzo	https://youtu.be/GcurP6L2lqA
Session 2	https://youtu.be/HKPB4QNE9e4	https://youtu.be/dD5cUz07rFk
Session 3	https://youtu.be/cjD_FvV0Eu0	https://youtu.be/tkliFwZls1o
Closing remarks	https://youtu.be/12KOEwOfypY	https://youtu.be/zVMQqyY0IUg
Children participation	https://youtu.be/1poKXaPHHY4?t=2296	https://youtu.be/2Qrz_5rOwck?t=1876



ALLOCUTIONS D'OUVERTURE
OPENING REMARKS



Habib EL MALKI

Président du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Au nom de Dieu, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux

Madame Spécieuse Hakizimana, Représentante de l'UNICEF au Royaume du Maroc, Monsieur le Secrétaire Général, Monsieur le Directeur de l'Autorité Nationale d'Évaluation, Mesdames et Messieurs les participants,

Je suis heureux d'être parmi vous aujourd'hui à l'occasion de l'ouverture de cette conférence internationale organisée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, en coopération avec l'Organisation des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), sur le thème de la violence dans le milieu scolaire, un sujet particulièrement important pour la vision que nous aspirons tous à construire pour l'école nouvelle.

En ce début de rencontre, je tiens à exprimer ma sincère gratitude à nos invités, en particulier à Madame Najat Amjid, Représentante spéciale du Secrétaire Général des Nations Unies chargée de la lutte contre la violence faite aux enfants, à Madame Ghizlane Benjelloun, Vice-présidente de l'Observatoire National des Droits de l'Enfant, et tout particulièrement à mes chers enfants présents parmi nous, ainsi qu'à toutes les associations, enseignants, et chercheurs présents ici aujourd'hui, et ceux qui participent à distance via la transmission audiovisuelle.

Je tiens également à profiter de cette occasion pour saluer l'UNICEF et ses représentants et collaborateurs au Maroc pour leur coopération et leur soutien continus envers le Conseil, et je leur exprime, au nom du Conseil, toute notre gratitude pour les efforts déployés pour contribuer à l'organisation et à la réussite de cette rencontre.

Mesdames et Messieurs,

La ratification, en 1993, par le Royaume du Maroc de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant a constitué un moment

historique dans le parcours de promotion des conditions de l'enfance au niveau international. Sa signature a été réalisée par le défunt Roi Hassan II, que Dieu ait son âme, en personne à New York en 1989. Par la suite, la ratification de la Déclaration mondiale pour la préservation de la vie de l'enfant et sa prise en charge a eu lieu, avant que notre pays ne s'engage dans cette dynamique sous la direction éclairée du Roi Mohammed VI, que Dieu le préserve, et de Son Altesse Royale la Princesse Lalla Meryem.

Mesdames et Messieurs,

Construire l'avenir de l'école nouvelle dépend de la construction de l'avenir de l'enfant, ce qui constitue l'un des piliers essentiels de notre projet de société. En ce sens, le Conseil, en vertu de la responsabilité qui lui incombe, concentre ses efforts sur l'accompagnement et l'évaluation des politiques publiques liées à l'éducation, la formation et la recherche scientifique, avec une forte conviction sur la question de l'école et de l'enfant. L'objectif est de renforcer l'école de qualité pour tous, sur la base de l'égalité et de l'égalité des chances, en garantissant le développement individuel et l'intégration sociale. En vertu de cette orientation, le Conseil s'engage à travailler, conformément à ses compétences consultatives et sa méthodologie participative, pour soutenir et renforcer toutes les initiatives qui contribuent à la réalisation de ces objectifs, en garantissant en particulier le droit d'accès à l'éducation, la généralisation de l'éducation préscolaire et la fourniture des conditions nécessaires pour améliorer l'attractivité de l'école.

Nous sommes convaincus que la réforme du système éducatif nécessite un engagement constant de tous les acteurs de ce domaine, ainsi qu'une forte participation de toutes les parties prenantes dans la société. L'implication du Conseil dans cet effort collectif, en tant que force de proposition, est essentielle pour la promotion de ce secteur, à travers l'activation des fonctions de surveillance, d'évaluation et d'analyse concernant les différentes problématiques du système éducatif.

De plus, étant donné que le système éducatif est sur le point de connaître de grandes transformations dans l'avenir, dictées par les évolutions rapides des connaissances et des technologies, qu'il convient d'anticiper et d'étudier leurs impacts, le Conseil est appelé à jouer un rôle de mobilisation de tous les acteurs en vue du développement de l'école nouvelle. Le Conseil est également invité à activer les leviers 18 et 21 prévus dans la vision stratégique pour lutter contre toutes les formes de violence. Dans ce cadre, le Conseil, en partenariat avec l'UNICEF, a abordé la question de la violence dans le milieu scolaire, phénomène préoccupant qui empêche la réalisation des objectifs de l'école nouvelle, comme nous la désirons tous, avec un impact dévastateur sur l'équilibre de notre société, en particulier à l'intérieur de nos écoles, ce qui affecte directement l'avenir de nos enfants.

Aujourd'hui, nous tentons de mieux comprendre ce phénomène, d'évaluer son impact sur la qualité de l'apprentissage et sur le climat scolaire afin d'élaborer des politiques publiques efficaces et réalisables dans ce domaine. L'objectif est d'adopter une méthodologie d'analyse comparative, d'identifier les bonnes pratiques et les modèles éducatifs qui aident à créer un climat scolaire favorable à l'apprentissage. Il est supposé que le système éducatif doit fournir une structure sécurisée pour le savoir, l'apprentissage et le développement personnel, en tant qu'espace dans lequel tous les acteurs – élèves, enseignants, personnels éducatifs et parents – doivent se sentir en sécurité, respectés et soutenus. Mais la réalité est souvent différente de cette image idéale. Les études menées dans les établissements scolaires ont fréquemment révélé différentes formes de violence telles que l'intimidation, le harcèlement, les agressions, le harcèlement en ligne, la discrimination, et parfois même l'exclusion sociale, qui affectent l'environnement d'apprentissage et nuisent à la sécurité et au bien-être des élèves dans le milieu scolaire.

Il est important de souligner ici que les effets négatifs des actes de violence peuvent dépasser les victimes directes pour toucher même les enfants qui sont témoins de ces actes odieux, créant ainsi une atmosphère d'anxiété qui affecte inévitablement le processus d'apprentissage, leur capacité à se concentrer sur leur parcours

éducatif, et à leur confiance en soi. Dans les cas extrêmes, cela peut même conduire à l'abandon scolaire.

Mesdames et Messieurs,

Sur la base de ce qui précède, il est nécessaire d'effectuer une surveillance complète des comportements violents dans les écoles sous toutes leurs formes et d'analyser les causes profondes de ce comportement afin de tirer les leçons nécessaires pour promouvoir une culture de non-violence et créer des environnements scolaires sûrs qui garantissent les principes de soins et de respect pour tous. C'est ce sur quoi s'est concentrée l'étude réalisée par l'Autorité Nationale d'Évaluation du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, avec le soutien de l'UNICEF, dont l'objectif principal était de mettre en lumière ce phénomène.

Il convient de souligner que les principales conclusions de cette étude révèlent que la violence dans les écoles au Maroc se rapproche globalement des données internationales et se situe à des niveaux préoccupants, malgré les efforts déployés pour contenir ce phénomène. Certaines données globales extraites de l'étude montrent l'étendue de cette violence dans les écoles à travers différents niveaux d'enseignement. Parmi ces données, celles relatives à la violence verbale montrent que les élèves ayant été victimes de ce type de violence représentent 16 % des élèves du primaire, contre 23 % au niveau secondaire. Quant à la violence physique, la proportion d'élèves signalant ce type de violence varie de 15 % en moyenne au primaire à 13 % au secondaire.

Une autre donnée essentielle concerne l'impact de la violence subie par les élèves sur leur parcours scolaire. Par exemple, les évaluations menées dans le cadre du programme national d'évaluation des acquis (PNEA) en 2019 ont montré que les résultats des élèves du primaire ayant subi des violences étaient inférieurs de 12 à 17 points par rapport à ceux de leurs camarades non victimes. Ces données confirment que cet écart est plus important au niveau du secondaire.

L'étude a également révélé que la violence scolaire est principalement commise par les élèves eux-mêmes, tandis que le corps enseignant vient en deuxième position, bien que dans une proportion plus faible. Il a également été observé que le personnel administratif et les personnes extérieures à l'école sont responsables de certains actes de violence, mais dans une proportion beaucoup plus faible. Il est aussi évident que la violence prend souvent une dimension de genre, les filles étant particulièrement ciblées dans une grande partie des actes de violence, qu'ils soient verbaux, symboliques, physiques ou autres.

Mesdames et Messieurs,

Indépendamment des diverses analyses et évaluations qui peuvent être menées sur les différentes formes et la prévalence de ce phénomène, il demeure un véritable défi pour le bon fonctionnement du système éducatif en général, pour les opportunités d'intégration des individus dans leur environnement et pour le développement de la société dans son ensemble. Il est donc impératif que toutes les parties prenantes accordent une attention particulière à ce problème, dans le but de créer un climat éducatif qui assure la tranquillité des apprenants et qui se distingue par la qualité et la sécurité au sein des écoles.

 **Speciose Hakizimana**
Représentante de l'UNICEF au Maroc

Monsieur le Président du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique,

Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports,

Madame la Coordinatrice Résidente des Nations Unies au Maroc,

Madame la Représentante spéciale du Secrétaire Général des Nations Unies, chargée de la question de la violence contre les enfants,

Honorables invités,

Mesdames et messieurs les experts, chers enfants, chers partenaires,

Demain 2 novembre, nous allons célébrer ensemble la Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyberharcèlement. Cette journée nous rappelle qu'à l'école, les enfants ne se trouvent pas toujours et partout dans un environnement protecteur. L'école, qui devrait être un lieu d'apprentissage et d'épanouissement, se transforme, pour des milliers d'enfants dans le monde, en un espace où règne la peur et l'anxiété. La violence diminue fortement la capacité d'apprentissage des enfants. Et des études sérieuses démontrent que la violence laisse de graves séquelles, non seulement au niveau physique et cognitif mais aussi au niveau sociétal.

Aujourd'hui, ce séminaire est un aboutissement du long travail mené conjointement entre le Conseil Supérieur de l'Éducation et l'UNICEF pour mieux appréhender la thématique de la violence en milieu scolaire laquelle constitue pour l'UNICEF une priorité aussi bien au niveau global qu'au Maroc.

Mesdames et messieurs,

Notre devoir à tous est d'agir pour que l'école retrouve sa mission noble où chaque enfant apprend, se développe, s'épanouit, et est protégé, quel que soit son sexe, son statut socio-économique, son lieu de résidence ou d'apprentissage.

Le droit à l'éducation étant un droit fondamental de la Convention des droits de l'enfant, l'école doit être cet outil vertueux de transformation

des sociétés qui nous permettra d'honorer l'engagement de chaque pays vis-à-vis de l'Objectif de développement durable numéro 4 lequel exige que d'ici 2030, toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement de qualité qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

Or, nous le savons bien, la violence en milieu éducatif constitue un vecteur d'échec et de déperdition scolaire. Ensemble avec le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, nous avons réalisé l'étude sur la violence en milieu scolaire qui a permis d'en comprendre les causes profondes. Des recommandations requises pour transformer l'espace scolaire en un espace sain et protecteur ont été développées. Les conclusions de cette étude vous seront présentées aujourd'hui et je saisis cette occasion pour remercier Monsieur le Président du Conseil et toute son équipe pour l'expertise démontrée dans la conduite de cette étude et pour le partenariat exemplaire.

Mesdames et messieurs,

La violence à l'école est un fléau mondial. Notre souhait à travers ce colloque international et d'écouter les expériences d'autres pays et de réfléchir avec les enfants, experts et acteurs éducatifs ici présents aux meilleures pratiques positives et changements possibles à opérer. Cette rencontre a pour objectif d'aboutir à des recommandations concrètes pour lutter et prévenir la violence en milieu scolaire.

Nous avons aussi le privilège de compter parmi nous, Mme Najat M'jid, Envoyée Spéciale auprès du Secrétaire Général des Nations Unies, chargée de la question de la violence contre les enfants. Sa contribution aux travaux de ce colloque est hautement appréciée. Nous souhaitons aussi votre soutien, Mme M'jid, pour le suivi de la mise en œuvre des recommandations qui émaneront des travaux de ce colloque. Je me réjouis également de la présence parmi nous de Madame la Coordonnatrice du Système de Nations Unies au Maroc, et je sais que nous pouvons compter également sur votre soutien, Madame Fustier, pour la suite des actions au Maroc.

Je vous remercie toutes et tous pour votre participation à cette rencontre.



Hicham Ait Mansour

Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Mesdames et Messieurs,

L'essentiel a été dit par M. le Président et Mme la Représentante. Je vais donc être très bref pour laisser du temps aux échanges et, surtout, aux enfants qui vont intervenir au fil de cet événement. Comme l'a mentionné Mme la Représentante, ce colloque est l'aboutissement d'un long processus incluant, à la fois, l'étude, sa présentation auprès des acteurs concernés et ce colloque. Ce processus a été piloté, au sein de l'INE, par Mme Rahma Bourqia, précédente directrice de l'Instance, qui nous a honoré aujourd'hui de sa présence et que je remercie chaleureusement. C'est elle qui a initié le processus participatif de l'étude, qui en a été la garante et qui a constamment veillé à donner à ce sujet toute l'importance qu'il mérite.

Aujourd'hui, le colloque porte sur les connaissances sur la violence et ses contextes, les politiques de lutte et d'endiguement de la violence, et les pratiques institutionnelles et sociales face à ce fléau, l'objectif principal étant d'examiner leurs rapports. En effet, il n'y a pas de politique sans connaissance au sens large, c'est-à-dire qu'il n'y a pas uniquement les connaissances académiques, mais également les connaissances des acteurs, les études multidisciplinaires et multidimensionnelles, ou encore les évaluations. De même, il n'y pas de bonnes pratiques sans bonnes politiques et vice versa.

Le colloque examine aujourd'hui ces rapports à travers une variété de formes, de débats et d'échanges. Il porte résolument un éclairage sur la question au niveau international, comme nous le verrons lors des conférences inaugurales, tout en veillant à être au plus près du vécu de terrain au Maroc.

Les séances plénières se dérouleront dans la matinée des deux jours prévus pour le colloque selon plusieurs axes dans la perspective d'effectuer une radioscopie du sujet. Ainsi, dans un premier temps, la violence en milieu scolaire sera abordée selon une perspective interdisciplinaire, y compris les sciences cognitives et la neuroscience.

Un état des lieux national et international sera ensuite fait sous le prisme des modèles éducatifs, avant d'analyser les dynamiques sous-jacentes autour de ce fléau dans le climat scolaire. Finalement, l'analyse des acteurs éducatifs, familiaux et communautaires face à la violence en milieu scolaire permettra de comprendre leurs stratégies individuelles et collectives, et les pistes de collaboration futures possibles.

Les après-midis de ces deux jours se tiendront des ateliers qui porteront sur des aspects beaucoup plus pointus, tels que la mobilisation et la coordination des acteurs pour une école sans violence, les techniques d'identification des violences, les bonnes pratiques et les stratégies à mettre en place pour favoriser un apprentissage en toute sécurité.

Je remercie encore une fois nos partenaires de l'UNICEF et l'équipe de l'INE qui ont travaillé pendant 3 ans à cette étude, et qui ont préparé d'arrache-pied ce colloque pour en faire un espace d'échange, de partage et de co-construction, complétant ainsi le rapport et l'ouvrant sur des perspectives opérationnelles.



**NOTE SUR LA PARTICIPATION
DES ENFANTS**

Dans une démarche participative et inclusive, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, en partenariat avec l'UNICEF, a organisé les 19 et 20 octobre 2023 des ateliers rassemblant 17 enfants âgés de 10 à 16 ans, venus de différentes régions du Maroc, afin de préparer leur participation active au colloque international « La violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques ». Ce colloque, réunissant des experts de divers horizons, a placé au centre de ses discussions la nécessité d'inclure toutes les voix, en particulier celles des enfants, dans les débats sur les questions qui les concernent directement. Par leur présence, ces enfants ne sont pas seulement reconnus comme les premiers concernés par ces enjeux mais aussi comme des agents de changement, conformément aux principes de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, notamment l'article 12, qui consacre leur droit à exprimer librement leurs opinions sur les sujets qui les touchent.

Les ateliers avaient pour mission de sensibiliser les enfants aux questions de violence en milieu scolaire et de recueillir leurs perspectives et recommandations pour un environnement éducatif sûr et protecteur. À travers des discussions et des activités de groupe, les enfants ont exploré des thématiques spécifiques, répartis en trois groupes de travail :

- le premier groupe a réfléchi sur le rôle des élèves dans la prévention de la violence et le soutien aux victimes, en travaillant sur des scénarios réalistes qui illustrent l'importance de l'entraide et du dialogue pour instaurer un climat de solidarité et de bienveillance entre pairs ;
- le deuxième groupe s'est concentré sur le rôle des parents et de la communauté, soulignant, à travers des situations concrètes, l'importance d'une communication ouverte et constructive entre les enfants, leurs parents et les enseignants, pour souligner l'influence positive d'un soutien communautaire ;

- enfin, le troisième groupe a examiné les responsabilités des institutions – écoles, ministères, associations – dans la prévention de la violence, en formulant des actions concrètes telles que des programmes de sensibilisation et des formations pour les acteurs éducatifs, dans le but de renforcer un environnement scolaire sécurisant.

Ces échanges ont permis la création d'une pièce de théâtre illustrant des situations de violence scolaire et les solutions envisagées par les enfants, présentée lors de la séance inaugurale du colloque. (Lien de la pièce théâtrale : <https://youtu.be/uqclCT39HVc?t=1648>).

En plus de cette expression artistique, les enfants ont élaboré des messages clés et des propositions visant à prévenir la violence et à favoriser un climat scolaire sain, messages qu'ils ont eux-mêmes présentés lors de l'atelier 3, intitulé « Le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée » (voir le texte de l'intervention des enfants dans la section suivante).

Cette expérience a offert à ces jeunes participants une plateforme pour exprimer leurs vécus et leurs idées en faveur d'un environnement scolaire plus sûr et inclusif. En se positionnant comme acteurs sociaux à part entière, ils ont enrichi les débats publics et influencé les décisions susceptibles d'impacter leur quotidien et leur avenir. Leur participation a renforcé la pertinence et l'impact des discussions du colloque sur la violence en milieu scolaire, tout en soulignant l'importance de placer les enfants au cœur des réflexions et des politiques visant à garantir un environnement éducatif accueillant et sécurisant pour tous.

Intervention des enfants⁽¹⁾ : Le rôle des enfants dans la prévention et la réduction de la violence en milieu scolaire

Présentée dans le cadre des travaux de l'atelier 3 : « *le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée* ».

Mesdames, Messieurs,

Nous prenons aujourd'hui la parole au nom de l'ensemble des enfants venus de différentes villes du Maroc, en réponse à l'invitation du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique et de l'UNICEF. Nous avons participé avec enthousiasme à la préparation de cette rencontre importante, dont nous sommes fiers de contribuer à la fois à l'organisation et à la tenue.

Mesdames, Messieurs,

L'éducation est un droit fondamental pour chaque enfant. Et à ce titre, nous avons droit à une éducation dans un environnement sûr, où nous pouvons apprendre, nous développer et nous épanouir.

La violence à l'école est une réalité préoccupante. Elle n'est pas seulement injuste, elle peut aussi briser des parcours, détruire des vies. Certains élèves en ont malheureusement été victimes, et nous en avons été témoins.

Nous saluons à cet égard l'étude menée par le Conseil Supérieur de l'Éducation en partenariat avec l'UNICEF sur la violence en milieu scolaire. Les résultats montrent clairement que ce phénomène persiste encore dans nos établissements, ce qui doit nous interpeller tous.

Mais nous, les enfants, ne voulons pas rester silencieux. Nous croyons que nous avons, nous aussi, un rôle essentiel à jouer pour lutter contre cette violence, à condition qu'on nous donne la possibilité de participer pleinement.

1. Prononcée en arabe par les enfants lors du colloque, cette intervention a été traduite en français dans le cadre de la rédaction des présents actes.

Voici quelques actions concrètes que nous, enfants, pouvons mettre en œuvre :

- Signaler les actes de violence, que nous en soyons victimes ou témoins ;
- Prendre conscience des dangers de la violence, apprendre à s'en protéger et à en protéger les autres ;
- Respecter le règlement intérieur de l'école, car il protège tout le monde ;
- Participer activement aux conseils d'enfants, en valorisant leurs rôles et responsabilités;
- Donner vie aux clubs artistiques, culturels et sportifs ;
- Organiser entre nous des campagnes de sensibilisation, pour informer et prévenir ;
- Faire entendre notre voix, localement et à l'échelle nationale, à travers des actions de plaidoyer.

Mesdames et Messieurs,

Nous remercions une nouvelle fois le Conseil Supérieur de l'Éducation et l'UNICEF pour leur confiance, leur écoute et pour avoir permis que notre voix soit entendue. Nous saluons aussi la qualité de l'étude réalisée.

Nous espérons sincèrement que nos recommandations seront prises en considération. Car si l'école devient un lieu réellement sûr et bienveillant pour tous, alors nous aurons fait un grand pas vers la réussite de chaque élève — et donc, vers la réussite de notre pays.

Merci de votre attention.



**CONFÉRENCE INAUGURALE
KEYNOTE LECTURE**

Moderator

Rahma Bourqia, Professor of Sociology, Member of the
Academy of the Kingdom of Morocco

Violence en milieu scolaire : mieux prévenir et mieux réagir

Najat M'Jid Maalla⁽¹⁾

Abstract : School Violence: better Prevention, better Response

Every child has the right to go to school free from fear and violence. But for too many girls and boys worldwide, school is where they experience violence. School violence is widespread and occurs in all countries. School violence refers to all forms of violence that take place in and around schools, on the way to or from school, as well as online. School violence can be physical, psychological, and sexual, and includes gender-based violence, bullying, cyberbullying, school shootings as well as attacks on schools. According to UNESCO (April 2023) it is estimated that 246 million girls and boys experience violence in and around schools. School violence has severe and long-lasting effects on the mental health, well-being, and education of children. The human and economic cost of school violence is huge. According to the World Bank (2021), violence in schools leads to \$11 trillion in lost lifetime. Well documented proven policies and programmes show that ending school violence is a smart economic investment. Preventing and responding to school violence is critical to make sure that all children feel protected, safe, do not drop out, learn better and ultimately become active and productive citizens. Ending school violence is possible if cross sectoral policies, interdisciplinary programmes and interventions since the early childhood are in place, and if children are part of the solution. The clock is ticking! Less than 7 years remain to achieve the 2030 Agenda (SDGs 4,5 and 16). Investing in a safe, inclusive, and empowering education, leaving no child behind, can't wait!

1. Représentante Spéciale du Secrétaire Général de l'ONU chargée de la question de la violence contre les enfants.

Monsieur le Président, Madame la Représentante, Mesdames et Messieurs, Chers amis,

Chers enfants,

Youssef, Chaïma, Doha et Mehdi, je tiens à vous féliciter pour votre engagement et créativité. Un grand Bravo !

Je tiens à remercier chaleureusement le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique et l'UNICEF pour leur invitation à ce colloque international sur la violence en milieu scolaire, durant lequel sera présentée une récente étude nationale sur la violence scolaire, préparée par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil en partenariat avec l'Unicef.

Ce colloque n'a jamais été autant d'actualité, vu l'urgence d'investir dans un environnement scolaire protecteur afin d'honorer la promesse faite, à savoir mettre fin à toutes les formes de violence contre les enfants d'ici 2030, ne laissant aucun enfant pour compte.

L'horloge tourne ! 2030 c'est demain ! Nous sommes dans la dernière ligne droite ! Nous devons nous poser la question suivante : que faire et comment faire pour agir vite, proactivement et efficacement pour que cette promesse ne soit pas un simple slogan ?

À cet effet, je voudrai partager avec vous quatre messages clés.

1. Mettre fin à la violence scolaire ne peut pas attendre !

Chaque enfant a le droit d'aller à l'école sans être confronté à la peur et à la violence. Mais pour des millions d'enfants dans le monde, l'école est synonyme de violence.

Selon les récentes estimations de l'UNESCO (Avril 2023), 246 millions d'élèves subissent des violences dans et aux alentours de leur établissement scolaire. Chaque mois, un élève sur trois est victime de harcèlement scolaire dans le monde. De plus, près d'un élève sur trois est agressé physiquement au moins une fois dans l'année. Un enfant sur trois, entre 13 et 15 ans, est victime de cyberharcèlement (OMS, 2022).

La violence scolaire revêt plusieurs formes de violence qui sont interreliées : la violence physique y inclus les châtiments corporels, la violence psychologique, la violence sexuelle, la violence basée sur le genre, le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement qui est une des préoccupations prioritaires pour les enfants, les parents et les enseignants.

Ces violences subies par les élèves sont perpétrées par d'autres élèves, des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire. Les violences scolaires incluent également les fusillades dans les écoles perpétrées par des élèves ou des adultes étrangers à l'école. Sans oublier la tragédie engendrée par les attaques contre les écoles dans les zones de conflit, qui conduisent inéluctablement à la mort et à des traumatismes irréversibles d'enfants, comme c'est le cas aujourd'hui à Gaza, au Sahel, en Ukraine et dans tant d'autres régions.

La violence a un impact considérable sur le développement, l'éducation et bien-être physique et mental des enfants. Les conséquences peuvent durer toute une vie et se transmettre de génération en génération.

Les enfants victimes de violence scolaire et plus particulièrement de harcèlement et de cyberharcèlement sont sujets à l'anxiété, à la dépression et à des pensées suicidaires. Les enfants victimes ou témoins de violence à l'école sont plus à risque d'absentéisme scolaire, de mauvais rendements scolaires voire d'abandon scolaire.

Beaucoup d'enfants ne signalent pas les violences, à cause des tabous et du stigma qui entourent certaines formes de violence, notamment les violences sexuelles ou par crainte des représailles. Beaucoup d'enfants ne signalent pas les violences, car ils n'ont pas aisément accès à des mécanismes de signalement et au soutien dont ils ont besoin.

C'est dire l'urgence de mieux prévenir et répondre à la violence scolaire, pour s'assurer que tous les enfants et ce dès la petite enfance et tout au long de leur cursus scolaire, se sentent protégés, en sécurité, et finalement apprennent mieux.

2. Mettre fin à la violence scolaire est un investissement judicieux

Outre le coût humain, un énorme tribut financier est payé par les victimes et les sociétés, comme en témoigne l'étude réalisée par la Banque Mondiale en 2021, qui souligne que la violence dans les écoles entraîne une perte de revenus de 11 000 milliards de dollars.

Les enfants victimes de violence risquent de ne pas atteindre leur plein potentiel en matière d'éducation et de santé, ce qui limitera leurs revenus et leur productivité futurs et aura un impact sur le développement du capital humain. Tous les investissements faits dans l'éducation ne sont pas pertinents, si les enfants ne sont pas en sécurité à l'école.

Investir dans la protection et le bien-être des enfants, et ce dès le plus jeune âge, selon une approche axée sur le cycle de vie apporte un triple dividende de bénéfices aujourd'hui, dans la future vie d'adulte, et pour la prochaine génération d'enfants.

3. Mettre fin à la violence scolaire est possible et réalisable

Nous en connaissons les causes. Nous avons une bonne connaissance des solutions qui ont fait leurs preuves en matière d'efficacité et de rentabilité.

À titre d'exemple, le programme Good School Toolkit ou GST en Ouganda, basé sur une approche éducative globale, et les programmes Olweus et KiVa en Europe et Roots en Indonésie axés sur la lutte contre le harcèlement scolaire, sont bien décrits dans la stratégie Safe to Learn.

Alors pourquoi nous ne progressons pas ?

Nous devons être plus ambitieux et changer de paradigme. Nous devons abandonner l'approche en silo et adopter une approche intégrée et intersectorielle, une approche éducative globale, reconnaissant les connexions entre l'école, le système éducatif national, les autres secteurs gouvernementaux, les ONGs, le secteur des TIC, les communautés et la société en général.

Cette approche intégrée fait écho à l'interdépendance des droits de l'enfant énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant ainsi qu'à l'interdépendance des 17 ODD de l'Agenda 2030.

Cette approche éducative globale est le socle d'un environnement scolaire protecteur durable, et requiert les éléments suivants :

- un leadership politique fort en matière de conduite de changement ;
- des environnements scolaires et d'apprentissage sûrs et protecteurs ;
- une éducation de qualité qui développe les apprentissages, les compétences socio-affectives et les comportements sociaux positifs et qui bannit les stéréotypes dans les écoles de genre ;
- un staff scolaire dûment formé à la détection précoce, à la réponse aux différentes formes de violence scolaire y inclus le cyberharcèlement ainsi qu'aux approches positives de la gestion des conflits et de la discipline ;
- des mécanismes de signalement, ainsi que des services de soutien et d'orientation aisément accessibles aux élèves victimes de violence et de harcèlement à l'école ;
- une forte implication de toutes les parties prenantes de la communauté scolaire, y compris les parents et les élèves ;
- une étroite collaboration entre le secteur de l'éducation et toutes les autres parties prenantes ;
- un système fiable de collecte de données, permettant le suivi de l'évolution de la violence scolaire et l'évaluation des réponses apportées.

Prévenir et mettre fin à la violence ne peut pas se faire sans impliquer les élèves qui sont les premiers concernés.

4. Car les enfants font partie de la solution

Toutes les actions visant la protection et le bien-être des enfants doivent prendre en compte les opinions et les préoccupations des enfants afin de garantir l'adéquation, la pertinence et la qualité des actions.

Partout dans le monde, les enfants expriment leurs préoccupations et leurs points de vue et sont de plus en plus actifs et engagés. Nous devons les impliquer de plus en plus. Cela signifie fournir des moyens sûrs et adaptés aux enfants afin que ceux-ci puissent recevoir les informations, s'exprimer librement, prendre des initiatives, participer aux processus de prise de décision et devenir des acteurs de changement positif.

Mesdames et Messieurs,

Je tiens à féliciter les organisateurs de ce colloque qui offre une opportunité d'échanger sur les pratiques, les savoirs, savoir-être et savoir-faire pour assurer le droit des enfants à une éducation inclusive, sûre et de qualité, ne laissant aucun enfant pour compte.

Je tiens à rappeler l'urgence de traduire les engagements et les recommandations en actions concrètes, dument définies et dotées des ressources nécessaires.

Investir dans un environnement scolaire protecteur pour et avec les enfants est plus nécessaire que jamais !

Je vous remercie pour votre attention.

Évaluation de la violence en milieu scolaire au Maroc

Hicham Ait Mansour & Rkia Chafaqi⁽¹⁾

La violence en milieu scolaire (VMS) est un phénomène qui ne cesse de prendre de l'ampleur et qui constitue un obstacle à la réalisation du droit à l'éducation et à une éducation de qualité. Cette problématique reflète une série d'enjeux sociaux, éducatifs et politiques relatifs au rôle de l'institution scolaire dans le développement de la socialisation des jeunes. On sait que l'école est un milieu de vie complexe propice aux multiples manifestations de violence, mais également un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement de mécanismes socio-émotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles. Pour pouvoir remplir sa première mission qui est d'instruire ses élèves, l'école doit veiller à ce que chacun s'y sente bien, respecté, intéressé et en sécurité.

Devant la complexité de la problématique des violences vécues en milieu scolaire, une évaluation de la situation se révèle pertinente, afin d'identifier la prévalence, d'établir une vision élargie du phénomène et d'envisager les interventions éducatives avec un œil critique.

Dans ce cadre, l'Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique en partenariat avec UNICEF a réalisé une évaluation nationale de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc. Le présent article présente les principaux résultats de cette évaluation publiée en 2023.

L'évaluation de la violence en milieu scolaire au Maroc repose sur un cadre de référence réglementaire complexe, varié et profondément enraciné dans les principes constitutionnels, les orientations stratégiques et les engagements internationaux.

Le premier pilier de ce cadre est la Constitution du Royaume de 2011, qui insiste sur le droit à une éducation moderne et de qualité (article

1. Hicham Ait Mansour est le Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation, Rkia Chafaqi, Spécialiste enquêtes et analyses à l'Instance. Les co-auteurs de l'étude sont Rkia Chafaqi, Laila Lebled, Tarik Hari et Aziz Ait Hammou, sous la Direction de Rahma Bourqia, Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat (INE-CSEFRS).

31), et condamne tout acte qui porte atteinte à l'intégrité physique ou morale de quiconque[...] et par quelque partie que ce soit, privée ou publique (article 22).

La Vision Stratégique 2015-2030 de la réforme éducative au Maroc a aussi consacré deux leviers spécifiques à l'amélioration de l'éducation et du climat scolaire (levier 18 et levier 21).

Parallèlement, le Maroc a élaboré un ensemble de lois, circulaires et décrets pour traiter spécifiquement la violence en milieu scolaire. La Loi-cadre n° 51-17, qui régit le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, émerge comme une référence essentielle, posant les bases légales pour lutter contre la violence et promouvoir un climat scolaire sûr et propice à l'apprentissage.

En outre, la ratification par le Maroc de conventions internationales, dont la Convention relative aux droits de l'enfant en 1993, engage le pays à protéger les droits des enfants.

1. Objectifs de l'évaluation de la violence en milieu scolaire

L'objectif principal de cette évaluation est d'appréhender la situation de la violence en milieu scolaire à travers plusieurs dimensions. La première dimension concerne la mesure de la prévalence de la violence, fournissant ainsi une base chiffrée pour comprendre l'ampleur du problème. Cette mesure se veut exhaustive, couvrant les différents niveaux scolaires du primaire au secondaire qualifiant et impliquant un échantillon représentatif au niveau national.

Une deuxième dimension essentielle consiste à approfondir la compréhension des formes de violence présentes dans les établissements scolaires marocains. Cela englobe entre autres la violence physique, verbale, d'appropriation, le harcèlement, et la cyberviolence.

Un autre objectif majeur de l'évaluation est de cerner les acteurs impliqués dans ces actes de violence. Cette dimension explore les dynamiques complexes entre auteurs et victimes parmi les élèves et le personnel éducatif.

Enfin, l'évaluation s'emploie à déterminer les facteurs qui favorisent l'expansion de la violence en milieu scolaire. Cette dimension analyse les éléments du climat scolaire susceptibles de contribuer à la prévalence de la violence en milieu scolaire.

2. Méthodologie de l'évaluation de la violence en milieu scolaire

La méthodologie adoptée pour cette évaluation offre une approche holistique, intégrant des perspectives théoriques, l'analyse des politiques publiques et une enquête de terrain exhaustive. Cette combinaison d'approches quantitatives et qualitatives vise à capturer la complexité de la violence en milieu scolaire au Maroc de manière complète et nuancée.

En effet, la revue documentaire approfondie a permis d'élaborer un cadre conceptuel solide pour situer l'évaluation dans un contexte théorique et s'assurer que les concepts clés sont définis de manière cohérente, fournissant ainsi une base théorique robuste. L'analyse des textes réglementaires a permis d'évaluer la politique publique entourant la violence en milieu scolaire au Maroc, en examinant la cohérence entre les principes énoncés dans les documents officiels et la réalité observée sur le terrain. Cette analyse apporte un éclairage essentiel sur les lacunes potentielles dans la mise en œuvre des politiques existantes.

L'enquête de terrain constitue le cœur de la méthodologie, s'appuyant sur une méthode mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives. Cette approche globale vise à capturer la complexité de la violence en milieu scolaire, en intégrant des données numériques et narratives pour obtenir une compréhension approfondie. L'enquête a été menée à la fin du premier semestre de l'année scolaire 2021-2022, ciblant un échantillon représentatif au niveau national.

L'échantillon inclut 260 établissements scolaires, du primaire au secondaire qualifiant, couvrant ainsi une diversité de contextes éducatifs (milieux urbain et rural, secteurs public et privé). Au total, 13884 élèves et plus de 1700 personnels éducatifs ont participé au volet quantitatif de l'enquête. Pour compléter cette approche, une enquête qualitative a été menée auprès de 27 établissements scolaires

de différents niveaux, permettant une exploration plus approfondie des aspects qualitatifs de la violence en milieu scolaire.

Enfin, l'évaluation se base principalement sur les déclarations des élèves, analysées à l'aide d'outils méthodologiques appropriés, garantissant ainsi des conclusions fiables et représentatives. Cette approche centrée sur la voix des élèves permet de comprendre leur expérience et contribue à la crédibilité des résultats obtenus.

3. Cadre conceptuel de l'évaluation de la violence en milieu scolaire

Les études et les recherches scientifiques, ainsi que l'analyse du cadre conceptuel en matière d'éducation et de violence en milieu scolaire, montrent comment l'appréhension du phénomène, son approche, sa mesure et sa compréhension ont évolué pour déboucher sur une approche qui associe victimation et climat scolaire, approche retenue pour cette évaluation.

La victimation privilégie le point de vue de la victime, considérée comme principal informateur, afin d'appréhender les transgressions et les actes de violence à l'école. Cette approche donne la parole aux élèves pour s'exprimer sur la violence dans leur vécu scolaire, en relation avec le climat scolaire. Le climat scolaire a un effet sur la qualité de l'éducation et informe sur le jugement des parents, du personnel éducatif et des élèves concernant leur expérience scolaire.

En se référant à ce cadre conceptuel et théorique, et en menant une enquête de terrain, le but est d'évaluer la prévalence de la violence en milieu scolaire, sa typologie et ses différentes manifestations, ainsi que les similitudes et les différences entre les différents contextes (primaire et secondaire), tout en intégrant le climat scolaire.

4. Dispositif de lutte contre la violence en milieu scolaire

Le dispositif de lutte contre la violence en milieu scolaire, tel que décrit dans les différentes circulaires et notes émises par le ministère de l'Éducation nationale, s'articule autour de trois types de mesures adaptées à la nature de l'acte commis et au niveau d'intervention nécessaire.

Premièrement, les mesures éducatives sont privilégiées, notamment à travers le renforcement des campagnes de sensibilisation en tant que mesure préventive, impliquant les différentes parties prenantes. À ce titre, l'accent est mis sur l'implication des associations des parents d'élèves et leur rôle crucial dans la lutte contre ce phénomène. Le ministère insiste également sur l'activation des différents clubs et unités scolaires. Enfin, il est préconisé d'encourager et de renforcer les activités sportives et de loisirs, et d'inciter les élèves à y participer afin de leur permettre de s'exprimer et de dépenser leur énergie de manière constructive.

En complément de l'approche éducative, il est également nécessaire de gérer les actes de violence avec fermeté à travers des mesures administratives. Les différents intervenants, tels que les enseignants, les directeurs d'établissements et les élèves, sont tenus d'alerter immédiatement l'administration de tout acte à caractère violent afin de prendre les mesures appropriées.

Enfin, en dernier recours, des mesures d'ordre juridique et sécuritaire sont mises en place. Cela inclut le signalement immédiat aux services de police et aux autorités compétentes pour les actes de violence nécessitant leur intervention.

En 2007, le Maroc s'est doté d'une stratégie intégrée de prévention et de lutte contre la violence à l'égard des enfants scolarisés. Celle-ci est articulée autour de six axes : (i) le renforcement institutionnel, (ii) le renforcement des compétences des acteurs, (iii) l'amélioration et la généralisation du cadre de prise en charge et de suivi des enfants victimes de violence, (iv) la promotion d'une culture basée sur le respect des droits de l'enfant, (v) la prévention de la violence scolaire, et (vi) le renforcement du système d'information et de suivi-évaluation.

En parallèle, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place en 2015 la plateforme « MARSAD », destinée aux directeurs d'établissements, aux responsables des cellules d'écoute et de médiation ainsi qu'aux coordonnateurs des centres régionaux de lutte contre la violence en milieu scolaire. Ces responsables sont chargés d'enregistrer les cas

de violence dans les écoles en catégorisant les différentes formes de violence à l'intérieur et autour des établissements scolaires.

Toutefois, cette action publique montre des limites, notamment en raison de l'écart entre les missions confiées et les ressources disponibles, du manque de connaissance des mesures de lutte contre la violence par les acteurs, ainsi que des problèmes de collecte d'informations et d'enregistrement des plaintes. Ces problèmes sont principalement liés à l'impact des relations de pouvoir sur l'équilibre de la parole entre les parties (les élèves et le personnel éducatif).

5. Victimation des élèves : les formes de violence les plus couramment signalées par les élèves

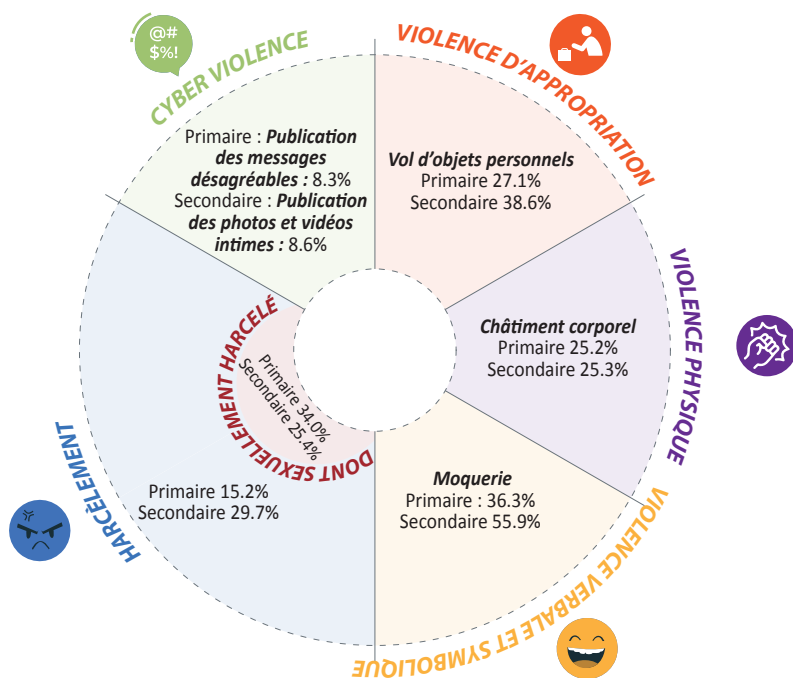
Concernant les résultats de l'enquête de terrain, l'analyse des données collectées montre que différentes formes de violence existent dans les établissements scolaires, avec parfois des prévalences inquiétantes, notamment pour la violence physique où un quart des élèves déclare subir des châtiments corporels à tous les niveaux, du primaire au secondaire.

La violence verbale est également très répandue en milieu scolaire. Par exemple, 36 % des élèves au primaire et plus de la moitié des élèves au secondaire subissent des moqueries. Les élèves sont également victimes de vols simples, de vols avec extorsion et de détérioration de leurs objets personnels. Les résultats de l'enquête montrent que 27,1% des élèves du primaire 38.6% d'élèves du secondaire se sont fait voler des affaires personnelles.

Quant au harcèlement, 15 % des élèves du primaire et 29 % des élèves du secondaire en sont victimes, dont 34 % des élèves harcelés au primaire, et un quart des élèves du secondaire déclarent que ce harcèlement est de caractère sexuel.

La cyberviolence prend de plus en plus d'ampleur dans le milieu scolaire. On constate qu'au primaire, plus de 8 % des élèves sont victimes de messages désagréables, et un pourcentage similaire est observé au secondaire concernant la diffusion de photos et de vidéos intimes.

Schéma récapitulatif des principales victimations des élèves



6. Auteurs des violences en milieu scolaire

Les élèves font face à différents types de violence, et les auteurs de ces violences varient, bien qu'ils appartiennent principalement à l'établissement scolaire. Cependant, en milieu rural, les intrus et les incidents sur le chemin de l'école sont plus fréquents qu'en milieu urbain.

Au primaire comme au secondaire, les garçons sont souvent les auteurs de violences verbales et physiques, telles que les moqueries, les insultes, les bousculades et les lancers d'objets. Toutefois, selon les données de l'enquête, plus de 47% des élèves du primaire déclarent avoir été frappés par leur enseignant.

Au secondaire, les principaux auteurs des violences verbales et symboliques, telles que les insultes et les moqueries, sont principalement les élèves, que ce soit individuellement ou en groupe. Viennent ensuite les enseignants, les intrus et les groupes de jeunes à l'extérieur de l'établissement, le personnel éducatif, et, dans

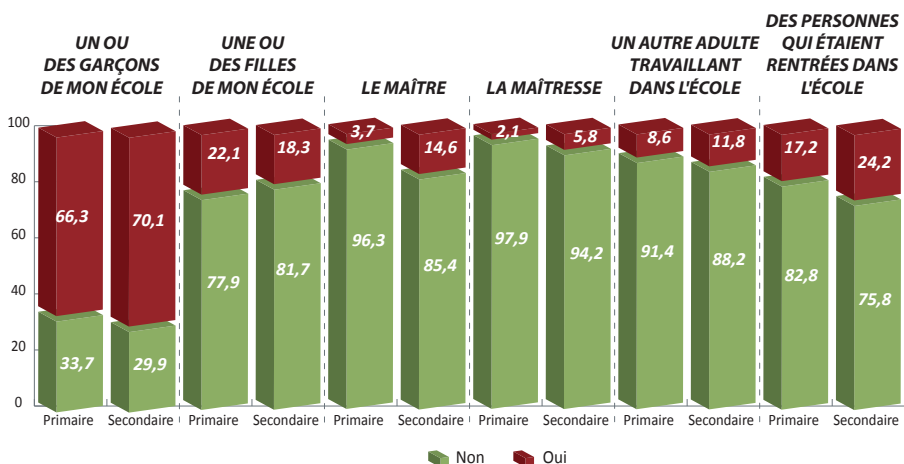
des proportions nettement plus réduites, l'un des parents. À titre d'exemple, 55,5% des élèves indiquent que l'auteur des moqueries qu'ils ont subies était un élève, 40,8 % ont dit que c'était un groupe d'élèves, et 33,5 % ont révélé que l'auteur était l'enseignant.

7. Auteurs du harcèlement

Pour le harcèlement, il ressort que 66,3% des élèves du primaire ayant été harcelés ont déclaré que l'auteur était un garçon, 22,1% ont dit que l'auteur était une fille, 17,2% ont mentionné un intrus, et 8,6% ont indiqué qu'il s'agissait d'un adulte travaillant à l'école. Parmi les 5,8% qui ont identifié l'auteur comme étant un enseignant, 3,7% d'entre eux ont dit que c'était un maître et 2,1% une maîtresse.

Les proportions des déclarations des élèves du secondaire concernant les auteurs du harcèlement sont quasi similaires à celles du primaire, à l'exception des auteurs enseignants, qui sont plus fréquents : 14,6% des élèves du secondaire ont déclaré avoir été harcelés par des enseignants. Cela est également le cas, bien que de manière moins marquée, pour les adultes travaillant au sein des établissements et pour les intrus. Il est à noter que la proportion des élèves du secondaire déclarant que les auteurs du harcèlement sont un ou plusieurs garçons de leur école est plus élevée, atteignant 70%.

Proportions des élèves ayant déclaré subir un harcèlement selon les auteurs qui l'ont causé (%)

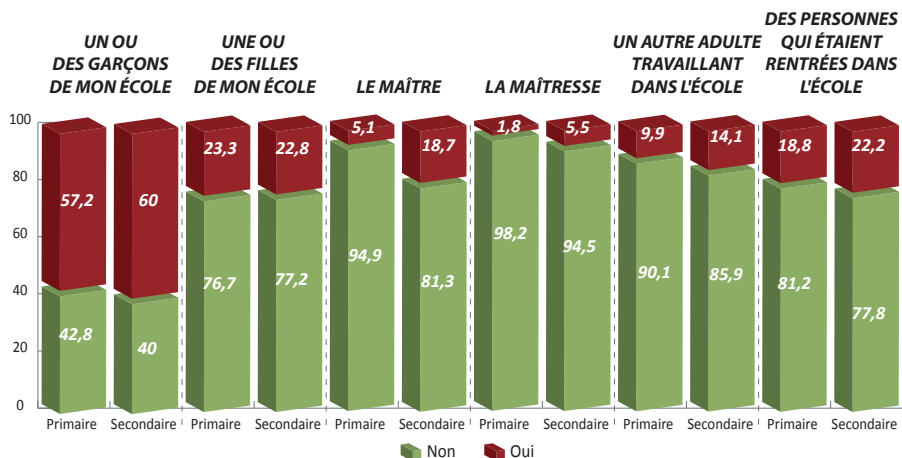


Les résultats de l'enquête ont montré que 21,1% des élèves du primaire ont déclaré connaître des élèves ayant subi du harcèlement sexuel. Selon ces élèves témoins de harcèlement sexuel, 57,2% ont révélé que les principaux auteurs étaient des garçons de leurs écoles, 23,3% ont indiqué que les auteurs étaient des filles de leurs écoles, 18,8% ont confirmé que les auteurs étaient des intrus entrant dans l'établissement, 9,9% ont dit qu'il s'agissait d'adultes travaillant dans l'établissement, et enfin, les maîtres et maîtresses ont été désignés comme auteurs respectivement par 5,1% et 1,8% des élèves témoins.

Au secondaire, un quart des élèves (24,4%) affirment être au courant d'un cas d'élève, fille ou garçon, victime de harcèlement à caractère sexuel, et 8,9% indiquent connaître plus de trois cas. Les auteurs de ce type de harcèlement sont principalement des élèves. En effet, 60% des élèves témoins de harcèlement ont déclaré que les auteurs étaient un garçon ou un groupe de garçons de leurs écoles, tandis que 22,8% ont indiqué que les auteurs étaient une fille ou un groupe de filles de leurs écoles.

Il ressort également que 18,7% et 5,5% des élèves témoins de harcèlement sexuel ont confirmé respectivement que les enseignants et les enseignantes étaient les auteurs de ce harcèlement. Quant aux autres adultes travaillant à l'école et aux intrus, ils ont été déclarés comme auteurs respectivement par 22,2% et 14,1% des élèves témoins.

Proportions des élèves témoins du harcèlement sexuel subi par les autres élèves, selon les auteurs qui l'ont causé (%)



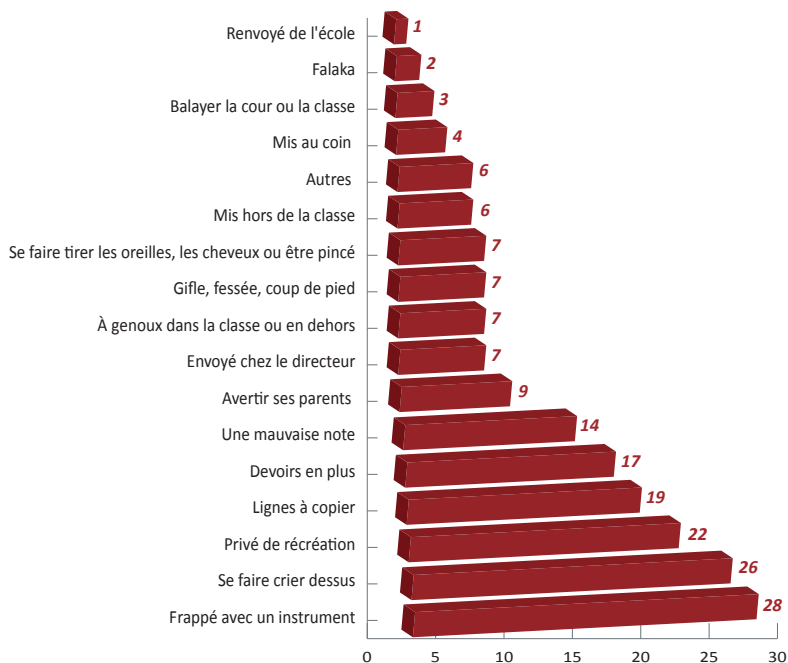
8. La punition dans les établissements scolaires

Au primaire trois catégories de punitions sont distinguées : la première concerne les punitions verbales et symboliques. Celles-ci visent à intimider ou humilier l'élève (brimades, insultes, interdiction de récréation, mise à genoux, mise hors de la classe, mise au coin, balayage de la cour, etc.). Parmi ces punitions, "se faire crier dessus" et "être privé de récréation" sont les plus fréquemment évoquées par les élèves, avec respectivement 26 % et 22 %.

La seconde catégorie est celle des punitions dites à caractère «éducatif». En moyenne, les élèves punis ont déclaré avoir subi l'obligation de copier des lignes (19 %), de faire des devoirs additionnels (17 %) ou ont vu leurs notes revues à la baisse (14 %).

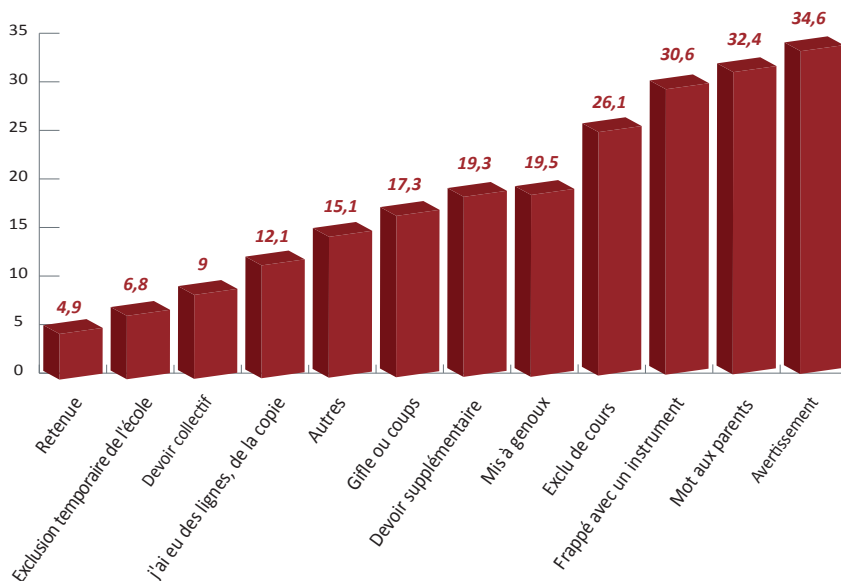
La troisième catégorie de punitions pratiquées dans les écoles primaires porte sur le châtement corporel. Malgré leur interdiction formelle par le ministère, ces punitions restent pratiquées et englobent plusieurs types, tels que être frappé, subir des pincements, se faire tirer les oreilles ou les cheveux, ou être frappé avec un objet (règle, baguette, tuyau, chicotte, fil électrique). Il est à noter que ce dernier type de châtement est le plus fréquent : 28 % des élèves du primaire ayant été punis affirment avoir subi des coups avec un de ces instruments.

Proportions des élèves du primaire selon la nature des punitions subies (%)



Au secondaire, la punition n'a pas la même configuration qu'au primaire, même si on y retrouve les mêmes catégories et partiellement les mêmes types. Recevoir un avertissement est la punition la plus fréquente, citée par 34,6 % des élèves du secondaire ayant été punis, suivie de l'envoi d'un mot aux parents, mentionné par 32,4 % des élèves punis. D'autres sanctions à caractère "éducatif" sont également pratiquées dans des proportions non négligeables, comme les devoirs supplémentaires, affirmés par 19,3 % des élèves sanctionnés. À cela s'ajoutent la copie de lignes, les devoirs collectifs et la retenue, mentionnés respectivement par 12,1 %, 9 % et 4,9 % des élèves punis.

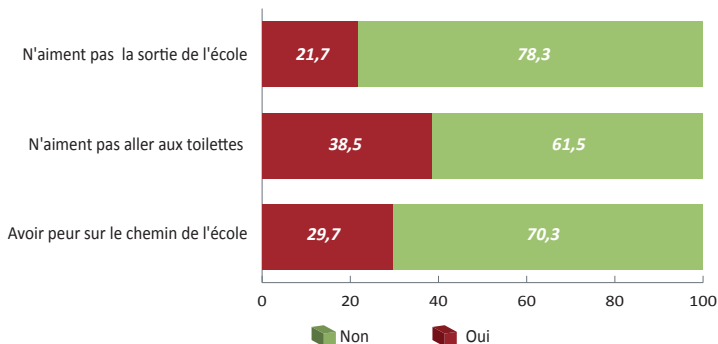
Proportions des élèves du secondaire selon la nature des punitions subies (%)



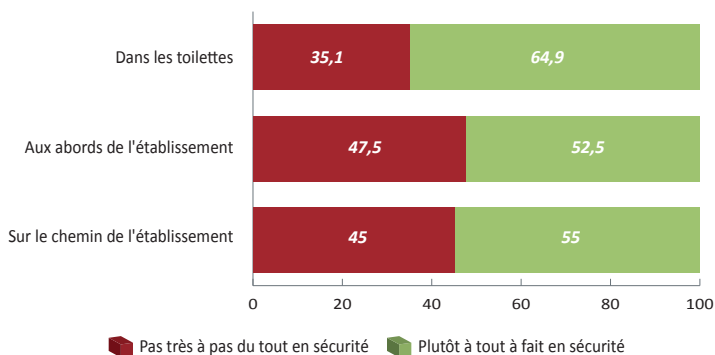
9. Climat scolaire et violence à l'école

Comme précisé dans la méthodologie, l'évaluation a porté sur les composantes du climat scolaire et les corrélations existantes entre ce climat et les expériences de victimisation. Un élément important à signaler concerne le sentiment de peur ressenti par certains élèves à l'égard de certains endroits au sein de l'établissement, en particulier les toilettes. Que ce soit au niveau primaire ou secondaire, les toilettes représentent des lieux qui nécessitent une sécurisation, car plus de 38% des élèves du primaire et 35% du secondaire avouent avoir peur d'y aller. Il en est de même pour le trajet vers l'école et l'accès et la sortie de l'école.

Proportions des élèves du primaire selon leurs déclarations par rapport aux endroits de l'école où ils n'aiment pas aller et leur sentiment de peur sur le chemin de l'école (%)

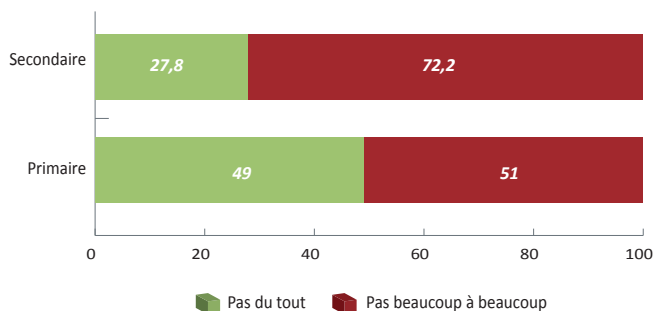


Proportions des élèves du secondaire selon leur sentiment de sécurité dans certains lieux de l'établissement (%)



Les élèves ont également été interrogés au sujet de la présence de la violence dans leur établissement, et une fois de plus, les pourcentages révèlent une situation préoccupante dans les deux niveaux de scolarité. 51% des élèves au primaire et 72% au secondaire déclarent, à des degrés différents, l'existence de la violence au sein de leur établissement.

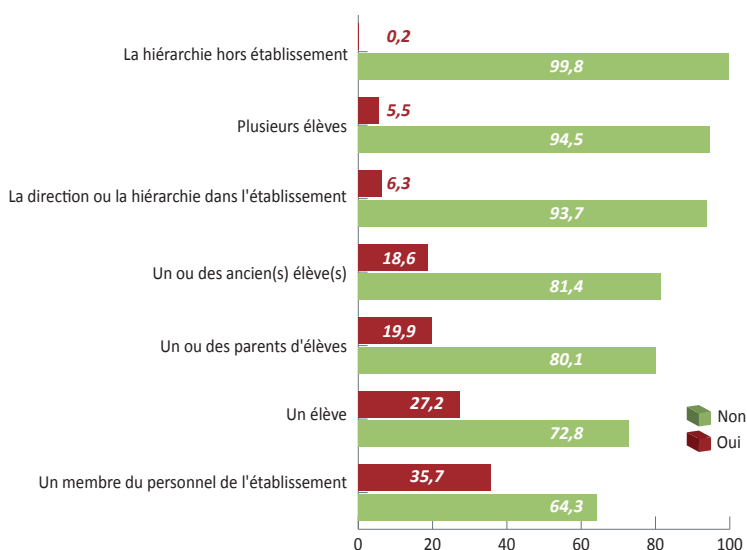
Proportions des élèves selon le degré de présence de la violence dans les établissements, par cycle d'enseignement (%)



10. Victimation du personnel enseignant

La violence touche également le personnel enseignant, avec 6,1% des enseignants et enseignantes déclarant avoir été victimes de harcèlement dans le cadre de leurs fonctions. Les auteurs de cette violence sont diversifiés, 35,7% du personnel des élèves interrogés ont confirmé que l'auteur est un membre du personnel de l'établissement, 27,2%, 19,9% et 18,6% ont dit que l'auteur est respectivement un élève, un ou des parents d'élèves ou bien un ou des anciens élèves.

Proportions du personnel enseignant enquêté ayant déclaré avoir souffert de harcèlement selon ses auteurs (%)



Les enseignants ont également été interrogés sur leur connaissance de l'existence de la plateforme Marsad, qui, comme mentionné précédemment, est une plateforme de signalement. Toutefois, ce dispositif est largement méconnu des enseignants, puisque plus de trois quarts d'entre eux (75.9%) ne sont pas au courant de son existence.

Ceci peut être expliqué par le fait que l'établissement, dans la plupart des cas les établissements scolaires, ne dévoilent pas tous les actes de violence et tendent à résoudre les problèmes par des consentements entre les parties concernées. De plus, c'est une plateforme dédiée uniquement au personnel administratif et éducatif et l'élève pour réclamer la situation de violence vécue doit passer par un intermédiaire éducatif ou administratif ce qui rend difficile le signalement des cas de violence que l'élève peut subir au niveau de son établissement.

11. Pistes de réflexion

La violence en milieu scolaire représente un défi majeur pour l'éducation, l'émancipation individuelle et le développement de la société. Pour prévenir la victimisation des élèves et promouvoir un climat scolaire propice à une éducation de qualité et à la sécurité, il est crucial de mettre en place des mesures efficaces.

Tout d'abord, il est indispensable d'établir une politique claire de lutte contre la violence en milieu scolaire. Cette politique doit être soutenue par un engagement politique fort et une réglementation solide et effective. Elle doit également être intégrée aux processus de réforme éducative pour démontrer la volonté politique de combattre ce fléau.

La collecte de données probantes sur la violence est essentielle pour orienter les mesures de lutte et de remédiation. Il est important de recueillir des données sur les cas de violence, d'établir des indicateurs pour mesurer l'évolution et l'impact des politiques et des actions mises en place, et de renforcer le dispositif de collecte de données et de suivi.

La lutte contre le châtimeut corporel, une forme de violence exercée par certains enseignants, est une priorité. Aucune éducation ne peut être construite sur la peur et le châtimeut corporel. Il est nécessaire de former les enseignants à gérer les comportements difficiles des élèves et à maintenir un environnement éducatif sécurisant.

La protection des élèves est un aspect crucial de la lutte contre la violence en milieu scolaire, notamment dans les établissements spécifiques tels que les internats. Il est nécessaire de mettre en place des mécanismes de protection, de prévention et de réduction des cas de violence et de harcèlement sexuel. Un système de signalement par les victimes doit être instauré pour permettre aux enfants de signaler les agressions et le harcèlement, tout en les informant et en les sensibilisant à ces problématiques.

Les établissements scolaires doivent disposer d'un code de conduite clair contre la violence et mettre en place des mécanismes opérationnels pour traiter les cas de violence. Il est crucial d'impliquer tous les acteurs et parties prenantes du système éducatif, tels que les enseignants, les directeurs d'école, les parents et les élèves, dans la lutte contre la violence. Cela peut être réalisé grâce à des programmes de sensibilisation, des formations et la promotion d'une culture de tolérance, de respect et de non-violence au sein des écoles.

La cyberviolence en milieu scolaire nécessite une approche spécifique. Les écoles doivent établir des politiques claires, former les acteurs impliqués et fournir un soutien émotionnel aux victimes. Sensibiliser les élèves aux conséquences de la cyberviolence, encourager la collaboration et travailler en partenariat avec les autorités sont des mesures essentielles.

En outre, il est crucial de sécuriser les lieux de violence au sein des établissements scolaires. Des mesures doivent être prises pour rendre les toilettes et autres espaces non surveillés plus sûrs, afin de réduire les cas de violence.

La formation adéquate du personnel scolaire est un élément essentiel pour traiter efficacement la violence en milieu scolaire. Il est impératif d'intégrer des approches pédagogiques dans la formation des directeurs et des enseignants, afin de mieux gérer et traiter les cas de violence entre les élèves. Cela permettra de prévenir les réactions violentes des enseignants et de favoriser des méthodes de résolution de conflits non violentes.

Par ailleurs, pour créer un environnement éducatif sécurisé et propice à l'épanouissement des élèves, il est essentiel de proposer des activités sportives, culturelles et sociales. Ces activités permettent de canaliser l'énergie des élèves de manière positive, renforcent les liens sociaux et favorisent un climat scolaire respectueux.

La mobilisation collective de tous les acteurs concernés est cruciale dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Les décideurs à tous les niveaux, le personnel éducatif, les parents, les élèves, les communes, les collectivités locales, les forces de la sûreté nationale et les médias ont tous un rôle à jouer pour prévenir et combattre la violence en milieu scolaire.

En agissant de manière coordonnée et en mettant en œuvre ces mesures, il est possible de lutter efficacement contre la violence en milieu scolaire et de promouvoir une éducation de qualité et sécurisante pour chaque enfant.

Le lien de téléchargement du rapport et du résumé sont disponibles en deux versions, arabe et française, sur le site web du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, via le lien suivant :

<https://www.csefrs.ma/publications/violence-en-milieu-scolaire>

PLÉNIÈRE
SESSION

1

IV

ÉTAT DES LIEUX NATIONAL ET INTERNATIONAL DE
LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : COMPARAISON
ET ANALYSE DE DIFFÉRENTS MODÈLES ÉDUCATIFS

NATIONAL AND INTERNATIONAL OVERVIEW
OF VIOLENCE IN SCHOOLS: COMPARISON AND
ANALYSIS OF DIFFERENT EDUCATIONAL MODELS

Moderator

Najat Mjid Maalla, Special Representative of the UN Secretary-
General on Violence against Children

● **Violences de genre en milieu scolaire : Éléments pour appréhender l'état des lieux au Maroc**

Amina Lemrini El Ouahabi⁽¹⁾

Il n'est jamais superflu, dans notre contexte, de rappeler que les violences de genre (VG), ou violences faites aux femmes, doivent être comprises comme une violation des droits humains des femmes. En effet, ce type de violence désigne des actes déshumanisants perpétrés à l'encontre des filles et des femmes parce qu'elles sont de sexe féminin, et qui entraînent-ou sont susceptibles d'entraîner- des dommages et souffrances de nature physique, sexuelle, psychologique ou économique.

En milieu scolaire, les VG revêtent différentes formes. Pour les raisons de cette contribution, nous distinguons entre des formes «directes» telles que les violences physiques (coups et blessures), psychologiques (insultes) et sexuelles (viol), et d'autres formes, non moins préjudiciables, que l'école elle-même, en tant qu'institution, perpète directement ou de façon implicite. Il s'agit, notamment, des stéréotypes sexistes véhiculés par des contenus, des traitements discriminatoires que sous-tendent certaines pratiques et attitudes d'enseignant.es et autres acteurs éducatifs peu sensibilisés. Cette même violence désigne également la non prise en compte des besoins spécifiques des filles pour une scolarisation continue, sécurisée et durable⁽²⁾.

1. Les causes profondes des VG : comprendre pour agir

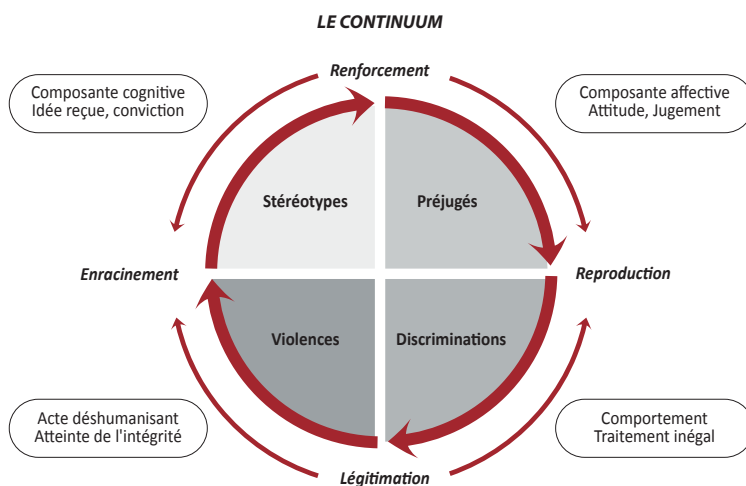
Par définition, la VG est une manifestation des rapports de force historiquement inégaux entre les femmes et les hommes ayant conduit à la domination et à la discrimination des femmes par les hommes, les privant ainsi de leurs droits. Il s'agit d'un des mécanismes sociaux les plus impactants par lesquels les femmes sont maintenues dans une

1. Présidente de la Commission des Curricula, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rabat, Maroc.

2. Absence d'assainissement dans environ 65 % des écoles primaires, la moitié des collèges et 40% des lycées ce qui constitue, outre les effets en termes de santé et d'assiduité et de sécurité notamment pour les filles qui, pour leurs besoins, s'éloignent de l'établissement, une atteinte à la dignité (Données INE, CSEFRS, 2023).

position de subordination par rapport aux hommes.⁽³⁾

En effet, c'est sur la base de la différence biologique/naturelle H-F, censée être de valeur neutre, que s'est construite historiquement une différenciation sociale/culturelle générant des inégalités, en défaveur des femmes. Cette différenciation en termes d'attributs personnels, de statuts, de rôles et de fonctions constitue un marqueur des discriminations dont souffrent les filles et les femmes à ce jour, à travers le monde⁽⁴⁾.



Le continuum tel que schématisé (ci-contre) illustre le paradigme du contrôle (patriarcal) exercé par les hommes sur les femmes illustrant, ainsi, les relations hiérarchiques de supériorité/infériorité.

Il s'agit d'un processus cumulatif, en cercle vicieux, par lequel les stéréotypes sexistes en tant qu'idées répandues dans la société sont transmis par le biais des institutions de socialisation, dont l'école, qui génèrent, par la répétition, l'intériorisation et la reproduction des discriminations qui privent les filles et les femmes de jouir entièrement de leurs droits fondamentaux⁽⁵⁾.

3. Voir notamment la Convention d'Istanbul sur les violences à l'égard des femmes (2011), la Déclaration de l'ONU sur les violences à l'égard des femmes (1993).

4. Il ne s'agit pas des hommes et des femmes en tant qu'individus mais du patriarcat en tant que SYSTÈME.

5. Selon l'indice global du Forum économique mondial (2023), le Maroc est classé 136^{ème} sur 146 pays.

Les actes de violences de genre s’inscrivent dans ce continuum alimenté à la fois par l’éducation reçue et la culture sexiste ambiante. Ce sont des actes déshumanisants qui se présentent sous plusieurs formes et qui peuvent aller jusqu’aux féminicides⁽⁶⁾.

2. Prévalence VG en milieu scolaire : « violence directe »

La VGMS englobe tout acte, tentative ou menace de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement⁽⁷⁾, résultant de normes et stéréotypes de genre et imposés par des rapports de force inégaux. Avec la révolution numérique, ce sont les réseaux sociaux, les messages électroniques et les téléphones mobiles qui servent à véhiculer cette violence via des méthodes telles que le cyber-harcèlement, la manipulation psychologique en ligne et le trolling⁽⁸⁾. Ces agressions sévissent dans de nouveaux lieux (par exemple, dans les salles de chat en ligne) qui entretiennent et renforcent la VGMS à l’école et au-delà⁽⁹⁾.

2.1. L’ampleur du phénomène en milieu scolaire

La prévalence des VG, tous âges et espaces confondus, est très forte au Maroc. Les données globales (HCP 2019) affirment que sur 13,4 millions de femmes âgées de 15 à 75 ans, 82,6% ont subi au moins un acte de violence durant leur vie, et 57,1% durant les 12 mois précédant l’enquête.

Espace conjugal	Enseignement / formation	Espace professionnel	Lieux publics
58,8 %	22 %	20,9 %	12,6 %

L’école (tous cycles confondus) est le second espace où sévissent les VG. 22% des élèves et étudiantes ont subi une ou plusieurs formes

6. Le féminicide désigne le meurtre d’une femme ou d’une fille en raison de son sexe, lié le plus souvent à des contextes de domination patriarcale, de misogynie ou de discrimination systémique (ex : les crimes dit « d’honneur »). Concernant l’indice EM2023 (Equal Measures 2030) qui mesure les progrès réalisés en relation avec les ODD (ONU), le Maroc occupe la 84ème place sur 139 pays.

7. Y compris le chemin entre l’école et le domicile.

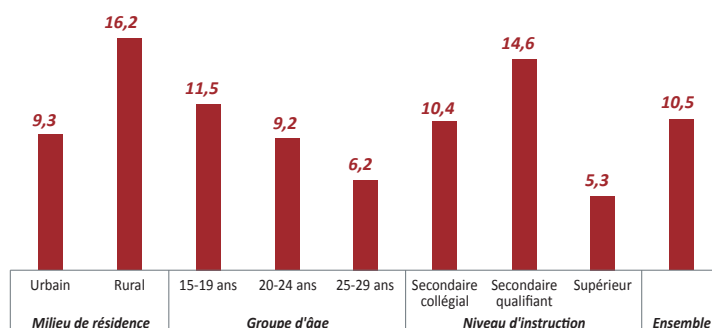
8. Fait de provoquer délibérément autrui par un langage incendiaire et un contenu bouleversant, généralement en ligne. Terme souvent synonyme de harcèlement en ligne.

9. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire, Orientations mondiales, UNESCO et ONU Femmes, 2017.

de violences durant l'année précédant l'enquête, et ce, dans les établissements d'éducation/formation.

Le tableau ci-dessous (HCP 2019) illustre le taux de prévalence de la violence sexuelle dans les lieux d'éducation selon la résidence, l'âge et le niveau d'instruction des victimes.

Tableau : Taux de prévalence de la violence sexuelle dans les lieux d'éducation selon la résidence, l'âge et le niveau d'instruction des victimes.



Source : HCP - 2019

Le taux global de prévalence en milieu scolaire est sûrement plus élevé du fait que les données du HCP ne couvrent pas les moins de 15 ans, correspondant au cycle primaire où des cas défrayent continuellement la chronique, notamment au niveau des abus sexuels.

Concernant la répartition, si le taux des filles ayant subi des violences de genre en milieu scolaire interpelle de façon générale, celui des filles en milieu rural atteste d'une situation préoccupante avec un taux de 31,2%, ce qui révèle la précarité de la scolarité des filles où les effets consentis par ailleurs risquent de se fragiliser.

Ces jeunes filles, élèves et étudiantes sont, de surcroît, touchées par la violence exercée dans d'autres espaces en dehors des établissements scolaires tels que l'espace familial, les lieux publics, ainsi que par cyberviolence.

2.2. Les formes de violences subies en milieu scolaire

Tel que relevé par le HCP et confirmé par des études sur ce sujet, « les manifestations de la violence et des incivilités au sein du système scolaire ont connu un développement important au cours des dernières décennies ». Les filles et les femmes y sont victimes de nombreuses formes de violences physique, psychologique et sexuelle, dont le harcèlement et le viol.

Formes de violences (données globales HCP)	% (2019)
Psychologique	49
Physique	13
Sexuelle	14
Économique	15
Toutes formes confondues	57

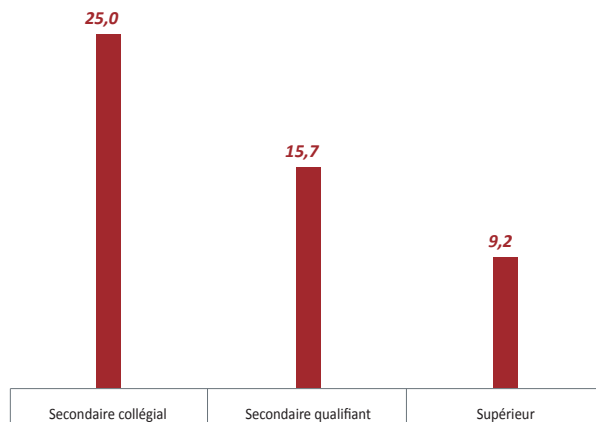
• Violence sexuelle

De tous les contextes, les établissements scolaires et de formation sont les espaces où la violence sexuelle s'exerce le plus sur les filles : 105 filles sur 1.000 y ont subi une agression de nature sexuelle et 10 sur 1.000 y ont été violées. L'ampleur du phénomène est plus grave dans le milieu rural où 162 filles sur 1.000 ont enduré la violence sexuelle, dont 13 sur 1.000 ont été victimes de viol.

La violence sexuelle touche également une autre catégorie vulnérable, celle des filles en situation de handicap. Elles sont 20 sur 100 à l'endurer (19,9%), presque deux fois plus que les filles vivant sans handicap (10,3%) ».

• Violence psychologique

La violence psychologique est aussi un phénomène marquant dans le contexte éducatif. Elle fait plus de victimes dans les cycles secondaire collégial et qualifiant, et enregistre dans les établissements scolaires du milieu rural 5 points de plus que dans l'urbain.



HCP 2019 - Taux de prévalence de la violence psychologique dans les lieux d'éducation

• La cyberviolence

Sur les 1,5 million de femmes victimes de cyber-violence, les élèves et les étudiantes constituent 35,7 %.

Cyberviolence : tout acte de VFG qui est commis, facilité ou aggravé par l'utilisation des TIC (téléphones, smartphones, Internet, plateformes des médias sociaux ou les courriers électroniques, etc.) et qui vise une femme parce qu'elle est une femme ou touche spécialement la femme.

• La violence physique

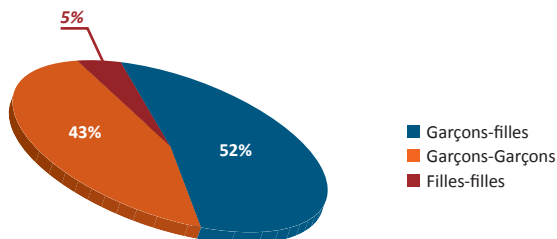
La violence physique est certes moins répandue que les formes sexuelle et psychologique, mais elle touche quand même 9% de filles dans le secondaire collégial et 2,7% dans le cycle supérieur.

2.3. Les acteurs des VGMS

Sur les 22% d'élèves filles et d'étudiantes qui ont déclaré avoir subi un acte de violence, les auteurs de ces violences se présentent ainsi :

- Dans 62 % des cas : camarades des victimes,
- Dans 34 % des cas : enseignants,
- Dans 28% des cas : personnes étrangères à l'établissement.

Une étude de l'inspection générale du MEN (2016)⁽¹⁰⁾ indique que sur l'ensemble des cas de violences scolaires recensés, la catégorisation par sexe et entre les sexes se décline comme suit :



Les violences commises par les garçons sur les filles représentent plus que la moitié des actes recensés.

3. Violences « institutionnelles »

Les normes sociales et culturelles produisent, reproduisent et consolident les discriminations de genre dont les violences ne sont que le prolongement. Le paradigme de « l'école qui reflète la réalité » et, par conséquent, le sexisme social consacré juridiquement et légitimé culturellement, est une donnée transversale au modèle pédagogique en cours, malgré d'importantes avancées à valoriser.

Les stéréotypes sexistes qui puisent leur force dans les causes profondes des VG mentionnées auparavant, sont susceptibles de faire de l'école un « agent violent » qui renforce les effets des violences directes et se nourrit de leur perpétuation, alors qu'elle devrait être un acteur de changement social en faveur des valeurs de dignité et d'égalité.

Les travaux de recherches réalisés sur les violences de genre, notamment en milieu scolaire, mettent en exergue à la fois les relations de cause à effet (discriminations-violences) et celles, multiples, d'interdépendance de ces facteurs directs et institutionnels.

Le système éducatif est, ainsi, questionné sur ses missions en matière d'égalité, notamment à travers l'esprit et la lettre des curricula dans

10. Ministère de l'Éducation Nationale, Étude sur les violences scolaires 2019- Garçons (élèves, enseignants, administrateurs de sexe masculin).

leur acceptation la plus large⁽¹¹⁾.

L'école n'est jamais neutre. Et au-delà des objectifs proclamés, elle transmet de façon consciente et non consciente des modes de sociabilité, notamment par le biais des curricula prescrits qui désignent le parcours éducatif proposé aux apprenant.es, et, surtout, par le « curriculum caché » qui désigne, quant à lui, la part des apprentissages qui n'apparaît pas et qui n'est pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement.

La notion de « curriculum caché » signifie « que l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle n'annonce »⁽¹²⁾ en consolidant, ou en modifiant des comportements, des statuts dans les rapports sociaux de sexe et des identités de sexe qui influenceront l'avenir professionnel et social des filles et des garçons ». ⁽¹³⁾ De ce fait, le curriculum caché pourrait être « plus nuisible que la socialisation reçue dans la famille à cause du pouvoir de légitimation de l'école »⁽¹⁴⁾.

4. Limites de la loi-cadre 51-17 relative au système éducatif

La Charte nationale d'éducation et de formation (1999) a clairement défini les valeurs et normes qui devraient structurer le secteur de l'éducation et de la formation. Elle a, en son temps, avancé un engagement stipulant que « Seront respectés, dans toutes les prestations de services d'éducation et de formation, les principes et les droits reconnus à l'enfant, à la femme et à l'homme, en général, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales ratifiées par le Royaume du Maroc (et que), des programmes et des sessions éducatifs adéquats seront consacrés à exposer ces principes et droits et à apprendre à les respecter et à les mettre en œuvre ». ⁽¹⁵⁾ Depuis, la Constitution a explicitement banni la discrimination fondée sur le sexe et consacre juridiquement l'égalité femmes-hommes (article 19 et autres) .

11. Intégrant programmes scolaires, programmes de formation des enseignants, méthodes et pratiques de classe, etc.

12. Philippe Perrenoud, Curriculum : le formel, le réel, le caché, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>.

13. C.Beaudoux et A. Noircent 1997, l'école et le curriculum caché, in Femmes éducation et transformations sociales, Collectif Laure- Gaudreault, Editions du remue-ménage, Québec, 1997.

14. Erica Jong, Citée par C.Beaudoux et A. Noircent, op cit.

15. COSEF, Charte nationale d'éducation formation 1999, article 11.

Bien que les politiques publiques en matière des droits des femmes aient connu durant les deux dernières décennies une multitude de programmes gouvernementaux visant l'égalité entre les sexes, les efforts fournis y compris après la constitutionalisation de l'égalité, sont demeurés ponctuels, sporadiques et non institutionnalisés de façon effective⁽¹⁶⁾.

Une des illustrations les plus parlantes est donnée par la loi cadre 51-17 relative au système éducatif adopté en 2019 pour inscrire la vision stratégique 2015-2030⁽¹⁷⁾ dans un processus de mise en œuvre juridiquement cadrée. Si la vision stratégique, élaborée par le CSEFRS et validée au plan national, appelle, après un bilan critique, au bannissant des stéréotypes sexistes et pratiques discriminatoires à travers l'école, parallèlement à la consolidation de la scolarisation des filles, la loi cadre se contente de ce dernier volet pour lequel les avancées sont significatives, au dépend de l'institution éducative, acteur de changement sociétal, dans la promotion de l'égalité en tant que culture au sein de l'école et de la société.

Pour conclure, à l'heure où la « Commission permanente de renouvellement et d'adaptation des curricula et des programmes » s'installe⁽¹⁸⁾, conformément aux orientations de la vision stratégique 2015-2030 et de la loi cadre de l'éducation formation, celle-ci est appelée, d'abord, à tenir compte du préambule de la Constitution qui bannit la discrimination fondée sur le sexe et de son article 19. Elle devrait, ensuite, définir de façon précise les termes de référence pour une refonte totale des curricula mettant ces dernières en situation d'intégrer la réflexion à propos de la VGMS et, plus généralement, la promotion de la culture de l'égalité hommes-femmes au cœur du changement de paradigme que réclame le nouveau modèle pédagogique dans le cadre de « La NOUVELLE ÉCOLE ».

16. Rapport parallèle des ONG marocaines sur la mise en œuvre de la Déclaration et de la Plateforme de Beijing 1995 – 2020, coordonné par l'Association Démocratique des Femmes du Maroc (ADFM), octobre 2019, Situation des femmes au Maroc 25 ans après Beijing Etat des lieux et recommandations. <https://ngocsw.org/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-paralle%CC%80le-des-ONG-marocaines-sur-Beijing25-ADFM.pdf>.

17. CSEFRS, Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, 2015.

18. Mise en place en février 2024.

Preventing violence in schools: key takeaways from the evidence on interventions to prevent violence in schools

Ramya Subrahmanian⁽¹⁾ & Manahil Siddiqi

Violence in and around schools is a pervasive issue affecting millions of boys and girls and poses serious harm to children themselves, and society at large. Globally, half of students aged 13–15 – some 150 millions – report experiencing peer-to-peer violence in and around school.⁽²⁾ Slightly more than 1 in 3 students between the ages of 13 and 15 experience bullying, and about the same proportion are involved in physical fights.⁽³⁾ Furthermore, around 720 million school-aged children live in countries where they are not fully protected by law from corporal punishment at school.

The high prevalence of violence in schools reflects a broader environment of normative acceptability of violence in homes, schools, and public spaces. Teachers, parents and relatives are most commonly reported as perpetrators of physical and emotional violence against children.⁽⁴⁾ Adult caregiver violence towards children is normalized as a means of controlling children's natural behaviours through exercising due authority and power over them. When teachers use violence to enforce classroom discipline, they unwittingly reinforce their students' assumptions that violence is necessary to navigate their interactions and relationships.⁽⁵⁾ Peer violence thus mirrors wider social dynamics, with children playing out behaviours they see around them including via different kinds of media, both offline and online. Violent behaviours are strongly associated with psychological stress, in turn, influenced by individual and relational risk factors such as economic distress, grief, early exposure to and experience of violence,

1. Chief of Child Rights and Protection, Unicef-Innocenti, Italy.

2. UNICEF (2018). *An Everyday Lesson: end Violence in Schools Report*.

3. Ibid.

4. Shamika Ravi & Rahul Ahluwalia (2017): What explains childhood violence? Micro correlates from VACS surveys, *Psychology, Health & Medicine*, DOI: 10.1080/13548506.2017.1282162 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1282162>.

5. Ibid.

amongst others. Spirals of perpetration and victimization spill over across individual lifecourses and into intergenerational experience.

Violence is associated with a range of adverse health and social outcomes for children, including increased risk of poor mental health, substance use, chronic inflammation, poor educational outcomes, and worse future employment prospects.⁽⁶⁾ That children, especially girls experience violence at the hands of those they are expected- and expect – to trust and rely on leads to long-term emotional and health consequences that are only recently beginning to be recognized as damaging for societies as a whole. Violence in and around schools costs economies an estimated 11 trillion dollars of lost future lifetime earnings.⁽⁷⁾ Commonly used measures of school violence encompass forms such as bullying, physical fights, and physical attacks⁽⁸⁾ :

1. Bullying: defined as aggressive behaviour that involves unwanted, negative actions, is repeated over time, and an imbalance of power or strength between the perpetrator or perpetrators and the victim (types: psychological, sexual, physical and cyber bullying) ;
2. Physical fights: form of physical violence between peers ;
3. Physical attacks: when one or more aggressors against a student) ;

In recent years, the global development agenda has paid greater attention to ending violence against children. Commitments to reduce childhood violence feature across Sustainable Development Goals and call for action to end violence against children [SDG 16.2] and eliminate all forms of violence against girls [SDG 5.1].⁽⁹⁾ Related to the prevention of school-related violence is also SDG target 4.a, which

6. Hillis, S. D., Mercy, J. A., & Saul, J. R. (2017). The enduring impact of violence against children. *Psychology, Health & Medicine*, 22(4), 393–405. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1153679>.

7. Wodon, Q., C. Fèvre, C. Malé, A. Nayihouba, and H. Nguyen (2021). *Ending Violence in Schools: an Investment Case*. Washington, DC: The World Bank and the Global Partnership to End Violence Against Children.

8. There is no standard definition of bullying or cyberbullying in international surveys, with only three surveys – the GSHS, HBSC and PISA – providing explicit definitions. Global School-based Student Health Survey (GSHS) World Health Organization (WHO) since 2003; survey conducted every 3-5 years (for most countries) 13–17-year-olds since 2013, and previously 13-15 year olds. Data are available for 96 countries and territories across all regions except Europe and North America.

9. United Nations, Department of Economic and Social Affairs. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

calls to build and upgrade education facilities that provide safe, non-violent learning environments for all.

The prevention of multiple forms of school violence is critical. Schools can be positive spaces for children exposed to a range of forms of violence or harm within homes and communities. Schools also provide a social context for children accompanied by infrastructure and resources that can support broader strategies aimed at all learners and those targeted at high-risk learners. Children attending schools can be positively impacted by well-designed interventions that are aimed at their specific developmental capabilities and trajectories. Finally, schools can implement carefully targeted interventions for sustained periods of time allowing for institutionalized change to be embedded within and across learner cohorts.

Yet, despite the increased global attention to the issue, significant evidence gaps remain – particularly around what works to prevent and respond to school-based violence, particularly in low and middle-income countries. This research brief presents an overview of the evidence base on school-based violence prevention efforts and makes suggestions for future research and practice. Readers interested in further details of interventions can review the studies cited in the references.

KEY TAKEAWAYS FROM THE EVIDENCE ON INTERVENTIONS TO ADDRESS SCHOOL-BASED VIOLENCE

A number of systematic reviews have examined the evidence base to address schoolbased violence.⁽¹⁰⁾ We present key messages related to the evidence base below.

Research on what works to address school-based violence draws largely from high-income settings. According to recent global systematic reviews of the evidence, evidence on school-based interventions to address violence draws largely from studies completed in North America. For example, a review by the Centre for

10. For example, Lester et al. 2017, “What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews”; Baumgarten et al. 2022, “School-based interventions to reduce teacher violence against children: A systematic review”; Vreeman 2007, “A systematic review of school-based interventions to prevent bullying”.

Global Development identified 33 rigorously evaluated interventions and found that only 25 percent of studies were focused on middle-income countries and just a tenth of evidence comes from low income settings.⁽¹¹⁾ A systematic review by Lester et al. (2017) found similar conclusions, identifying 31 reviews examining interventions to reduce the perpetration of peer aggression or violence (verbal or physical) in schools, all largely focused on North America (USA, specifically).⁽¹²⁾ Given that school violence is a global problem, studies in high-violence, low-income countries, are needed.

Education and life skills interventions delivered in schools are the most common approach to addressing peer violence and corporal punishment. In 2020, UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight produced an evidence and gap map on interventions for reducing violence against children in low and middle-income countries and found that interventions focused on education and life skills, most frequently implemented in school-settings, were the most common intervention type to address violence against children (60 studies identified: 20 systematic reviews and 40 impact evaluations).⁽¹³⁾ Evidence on ‘education and life skills’, one of the seven INSPIRE pillars, includes interventions focused on gender-transformative approaches to address violence and life and social skills training, which includes violence prevention, bullying prevention, self-defense, and interventions to prevent abusive behaviour in adolescent peer relationships. Of the 60 studies identified, 11 studies focused on peer violence and 3 on corporal punishment, with most interventions targeting adolescents aged 10 to 18 and very few targeting teachers.

Overall, most interventions to address violence in schools cover thematic areas such as building life skills, knowledge and awareness,

11. Smarrelli et al. (2024). Violence in Schools: Prevalence, Impact, and Interventions. Center for Global Development.

<https://www.cgdev.org/publication/violence-schools-prevalence-impact-and-interventions>

12. Lester, Soraya, Cayleigh Lawrence, and Catherine L. Ward. (2017) "What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews." *Psychology, health & medicine* 22.sup1: 187-223.

13. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight (2020) Research Brief. Interventions to reduce violence in low and middle-income countries: evidence and gap map. Pillar 7: education and life skills.

addressing harmful gender norms and values, providing psychosocial support (response and support services), and providing skills training. Lester et al. (2017) found that cognitive behavioural, social-emotional, and peer mentoring/mediating programmes showed promise in reducing the levels of perpetration and peer aggression.⁽¹⁴⁾ Evidence-based approaches that fall into these categories are also detailed in the WHO 2019, schoolbased violence prevention: a practical handbook.⁽¹⁵⁾

In particular, Mathews et al. (2021) identified the following program components across interventions that are associated with the objectives of reducing violence in schools, which may be helpful for designing new strategies or programmes⁽¹⁶⁾:

- a) **Building knowledge to reduce risk of violence**, including the use of activities such as games, a comic and web-based learning to increase the conceptual understanding violence to enable better protection. Examples can be found from programmes implemented in South Africa, Indonesia, Taiwan and South Korea.
- b) **Building self-protection skills**: skills-based training to build the safety and selfprotection capacities of learners were identified in countries as diverse as Ecuador, Thailand and Malaysia. While evidence from these interventions showed promise for developing the capacity of teachers, and increasing knowledge and self-esteem of learners, efficacy for self-protection were not necessarily proven, suggesting the need for further research.
- c) **Building the capacity of learners to manage conflict and aggression** by building self-awareness and the cognitive and problem-solving skills of learners. Examples from Uganda, Thailand and Nigeria show promise in the use of group based cognitive behaviour techniques, using curriculum-based techniques focused on conflict

14. See reference 10.

15. WHO (2019). School-based violence prevention practical handbook. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/school-based-violence-prevention-practical-handbook/>

16. Mathews S, Achyut P, October L & Makola L. (2021). Evidence review: prevention of violence against children through schools in the Global South. Raising voices, Uganda and University of Cape Town, South Africa.

management, impulse control, anger management, kindness, forgiveness, empathy and reconciliation.

d) **Behavioural and social skills development** – to promote greater emotional competence, including conflict resolution, emotional self-control and adaptive coping strategies, with examples from Turkey, Colombia and Brazil.

e) **Empowerment and building resilience**: using school clubs and peer support groups, with a focus on building self-esteem. Examples of diverse programmes in El Salvador, Zambia, South Africa, Nigeria, Tanzania, Uganda.

Box 1. Common mechanisms of impact across effective programmes to prevent school-based violence

Team building: strengthening group dynamics and peer support.

Self-regulation and self-monitoring: ensuring individuals at risk of violence or aggression have appropriate tools to reduce such behaviour.

Stress release: ensuring positive channels for self-expression such as music or sport.

Personal mentoring: ensuring children who need additional support have safe spaces and adults providing them care and guidance.

Increased time with adult supervision: ensuring learners particularly in difficult environments spend more time in learning environments that include adults.

Introducing positive aspirations: to create virtuous pathways out of vicious behavioural or experiential cycles.

Including family in programmes: recognising that learners come from and return to home and communities where violence may be normalised and lack the emotional support to either stop aggressive or violent behaviours.

Social norms that reinforce gender inequality are risk factors for violence and addressing harmful gender norms through gender responsive programming should be a core component of school violence prevention programmes. Schools play an important role in promoting social norms change, refusing the normalisation and acceptability of violence, empowering girls and supporting change. Hence, actions to address school-violence must adopt a gender-responsive lens for greater impact.⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾ As highlighted by Mathews 2021, examples in India, Mexico, Pakistan, Kenya have shown positive results in reduction of peer violence, reduction in support to harmful norms and beliefs, and promotion of bystander intervention and positive attitudes related to gender. Other strategies include reducing dating violence and intimate partner violence and improving adolescent sexual and reproductive health.

A ‘whole-school’ approach to the prevention of school-based violence is a recommended strategy to reduce multiple forms of violence, with promising evidence of impact. While the research on interventions in low-and middle-income countries is more limited, there are promising examples including from Uganda (see Box 1) that demonstrate violence in and around schools can be effectively prevented particularly using a ‘whole-school’ approach. A ‘whole-school approach’ refers to a set of interventions that work at multiple levels, and with participation from multiple stakeholders, including students, teachers, school support staff, heads and principals, the local community, and government authorities to undertake a comprehensive suite of activities to make schools safer, more child-friendly, and gender-sensitive.⁽¹⁹⁾ Comprehensive activities that help to prevent violence at multiple levels and engaging multiple stakeholders have been proven to be more effective in preventing violence than activities that just individual-level interventions focusing on one particular target group.

17. Safe to learn gender technical note (2021). Annex to the safe to learn strategy and result framework 2021-24 18 UNICEF (2021) Gender Dimensions of Violence Against Children and Adolescents.

18. UNICEF (2021) Gender Dimensions of Violence Against Children and Adolescents.

19. United Nations girls’ education initiative. A whole school approach to prevent school-related gender based violence: minimum standards and monitoring framework.

Box 2. Programmatic example: good school toolkit implemented by raising voices in Uganda⁽²⁰⁾⁽²¹⁾.

Raising Voices, a Ugandan non-governmental organisation, developed the good school toolkit to reduce violence in primary schools using a whole-school approach. The intervention aims to support teachers and administrators in creating a violence-free learning environment. Components of the intervention include “setting school-wide goals; developing action plans and timelines; encouraging empathy by creating opportunities to reflect on experiences of violence; providing education to teachers on alternative non-violent discipline; and providing opportunities for teachers to practice new behavioural skills.” The model builds social support for positive behaviours by engaging multiple groups including teachers, school administration, students and parents.

The toolkit was tested using a cluster randomised controlled trial (RCT) of 42 primary schools in 2012-2014. The toolkit reduced reported past week physical violence inflicted by school staff on young adolescents (mean age 13 years) by 42% (OR 0.40, 95% CI 0.26 to 0.64), physical and emotional violence between peers and severe physical violence and injury from staff towards students. Students in intervention schools also reported improved sense of safety and well-being in school, and improved scores on mental health status, and scores on educational tests. That said, while the intervention has been highly effective in reducing violence against children in schools, there is a need to assess long-term outcomes. This program is featured in the WHO INSPIRE guidelines for preventing violence against children.⁽²²⁾

20. Global working group to end school-related gender-based violence. Brief 1: applying a whole school approach to prevent school-related gender-based violence.

21. Knight L, Allen E, Mirembe A, Nakuti J, Namy S, Child JC, Sturgess J, Kyegombe N, Walakira EJ, El-bourne D, Naker D, Devries KM. Implementation of the good School Toolkit in Uganda: a quantitative process evaluation of a successful violence prevention program. *BMC Public Health*. 2018 May 9;18(1):608. doi: 10.1186/s12889-018-54621. PMID: 29743105; PMCID: PMC5941678.

22. WHO. INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children.

Prevention of certain forms of violence including teacher-perpetrated violence against children (including corporal punishment) and sexual violence are not widely understood. In a systematic review on school-based interventions to reduce teacher violence against children, Baumgarten et al. (2022) identified just 4 studies that examined the impacts of interventions to prevent teacher-perpetrated violence.⁽²³⁾⁽²⁴⁾ Interestingly, the studies on teacher-perpetrated violence identified by the review were all implemented in LMICs (two studies from Uganda, and one study each from Tanzania and Jamaica) and no studies from high-income countries were identified. Furthermore, no studies describing sexual violence perpetrated by teachers were identified by the review marking an area of research neglect. Experiences of school-related violence are inextricably linked to gender, with girls at greater risk of experiencing sexual violence. Greater research and programmatic attention to school-related gender-based violence is critical.

Beyond interventions, well-implemented laws and policies are needed to protect children from all forms of violence including laws banning corporal punishment. There are several countries which have directly legislated against violence in schools, or specific forms of violence such as bullying. These countries include Korea, Australia, Finland, Japan, South Africa, Norway, Mexico, Peru and the Philippines. However, legal bans need to be accompanied by behavior change by teachers and school administrators based on understanding the harmful consequences for children.⁽²⁵⁾

Scaling up programmes is essential to reach the greatest number of children and adolescents as possible, given the global prevalence of violence in school settings. Moving from programmes to scaled up systems needs investment in:

23. Baumgarten, Ella, Mark Simmonds, and Amanda J. Mason-Jones (2023). "School-based interventions to reduce teacher violence against children: a systematic review." *Child abuse review* 32.4 : e2803.

24. UNESCO (2017) *School Violence and Bullying: Global Status Report* (Paris: UNESCO).

25. Elizabeth T. Gershoff (2017): *School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention*, *Psychology, Health & Medicine*, DOI: 10.1080/13548506.2016.1271955.

1. Multi-component approaches – this requires greater investment in evidence and learning to assess how components can be combined effectively in different resource contexts and social settings ;
2. Strengthening the school environment – as part of a ‘whole school’ approach ;
3. Using group-based programmes – to reach as many children as possible and create positive peer communities ;
4. Ensuring sensitivity to age-appropriate and gender-responsive strategies – this should be mainstreamed into all school-based programmes ;
5. School staff are central to success and need to be engaged at the outset in the setting of objectives and learning from programme results, so that violence prevention can be operationalised within the learning environment ;
6. Adaptation to context – recognizing that schools operate within broader social, economic and political environments and need to have approaches adapted to these realities ;
7. Systems ownership – building in engagement of policy makers from the outset.

LESSONS FOR RESEARCH

1. Bridge north-south gap in research investment. While considerable research on school-related violence prevention is available from high-income settings, there is a lack of in-depth evidence on violence prevention in low and middle-income country contexts. Investments in research should be better targeted to address gaps and build and strengthen the evidence base on violence prevention in low resource and conflict-affected settings.
2. Improve the quality of research on interventions. Interventions that aim to address school-based violence have been limited by their scope and quality. High quality studies are needed to assess the effectiveness of interventions through rigorous impact evaluations. Efforts should be made to improve the confidence of studies including using a theoretical framework to underpin program design, conducting longer-term follow-up surveys, and integrating research questions to inform the implementation of programmes including those related to cost, sustainability, and scalability of programmes. Ethical standards also must be a mandatory component of research studies.
3. Invest in research to understand mechanisms of change. Limited evidence exists on the underlying mechanisms of change associated with school-based violence prevention interventions. Future research should examine the mechanisms and pathways to reductions in the experience and perpetration of violence in schools, including for interventions that aim for long-term, sustainable changes in gender norms and violence prevention at multiple levels of the socioecological model.
4. Invest in implementation research to support program implementers with participatory, hands-on research to support implementation with fidelity to design, but also to strengthen program course correction in a systematic and rigorous way.

5. Strengthen capacity for the application and use of evidence in policymaking and program design. There are several barriers that hinder the effective use of evidence in policy and programmatic interventions. Building capacity for evidence uptake requires building skills amongst evidence users to access, understand and apply evidence. Interactive evidence and gap maps (EGMs), such as the UNICEF Innocenti and Campbell Collaboration evidence and gap map on interventions for reducing violence against children in low and middle income countries, are an example of a tool that can help a wide range of stakeholders to access research to inform decision-making. Research uptake for violence prevention programmes must be resourced, systematically planned, implemented, shared and monitored to maximize the likelihood that research is meaningfully translated into policy and practice. This includes knowledge translation into formats that are accessible, user-friendly, available in relevant languages, and accompanied by communications tools and formats that will help research uptake and use.

● Synthèse des débats de la session plénière 1

Les débats de la session plénière ont porté principalement sur des questionnements et des pistes pour approfondir la réflexion ainsi que sur des recommandations visant la réduction/l'éradication des violences en milieu scolaire.

1- Les questionnements, compléments d'analyse et pistes de réflexion ont concerné notamment :

- Les causes et manifestations des VMS dont l'usage des drogues, le statut des femmes, l'impunité, le climat familial et les impacts sur les enfants et sur leurs attitudes ;
- Le coût des violences, rarement mis en exergue, ainsi que leurs impacts sur les individus, l'économie, la société à court et long terme ;
- Les modèles d'intervention, leurs adaptations à l'écosystème scolaire et au contexte urbain /rural, parallèlement à l'analyse des interactions de différentes dimensions de la vie scolaire telles que la violence et la disponibilité et l'état des infrastructures (latrines, etc.) ;
- Les approches de lutte contre la violence scolaire qui n'intègrent pas l'approche genre, en tant qu'outil d'analyse. Cette dernière est souvent réduite à la ventilation des données par sexe.
- La relation « école – société » dans la mesure où l'école devrait passer de la reproduction des relations sociales de genre à un «acteur» de changement en référence à l'impact de la réforme du code de la famille (2024) sur les nouveaux cahiers des charges pour manuels scolaires.
- Les processus d'évaluation et leurs capacités à mesurer à la fois les impacts des actions menées mais aussi les processus d'apprentissage et appropriation des valeurs / comportements non violents par les apprenant.es et les pratiques des enseignants et du personnel éducatif impliqués en général.

2- Les recommandations, très diverses, ont porté sur la lutte contre les violences scolaires notamment par :

- Veiller à la mise en œuvre d'approche holistique pour lutter contre la violence scolaire, en intégrant celle-ci aux dispositifs structurant la réforme du système éducatif ;
- Faire de toutes les écoles, des espaces accueillants et chaleureux respectueux de la sensibilité, de la dignité et des droits des enfants ;
- Focaliser, pour comprendre et agir sur la violence en milieu scolaire, sur le « triple P » (Prevention : anticipation pour réduire les risques, Protection: garantir la sécurité des élèves face à la violence et Poursuite : mesures prise à l'égard des auteurs de la violence) ;
- Développer davantage de cellules d'écoute/médiation au sein des écoles en les dotant de moyens adéquats et de ressources humaines spécialisées (y compris des assistants sociaux dont le rôle est à valoriser) et, ce, parallèlement aux clubs de sensibilisation aux droits de l'enfant et aux droits humains en général ;
- Accorder une attention particulière au rôle des enseignants :
 - En intégrant la problématique de la VMS à leur formation et en renforçant leurs capacités en matière de détection des souffrances des élèves, de compréhension des signaux d'alarme verbaux et non verbaux, d'anticipation et d'interaction, et aussi de connaissance de leurs limites impliquant l'intervention d'autres acteurs ;
 - En les outillant, dans le cadre d'une refonte des curricula, à travers leurs formations de compétences à développer de façon durable les principes d'estime de soi, d'égalité, l'empathie, la tolérance, la collaboration, le partage, etc, en tant qu'attitudes et comportements ;

- En les orientant vers le montage de projets pédagogiques qui intègrent/mettent en valeur la lutte contre la violence en termes de scénarisation pédagogique, et l'inscription de cette question dans le projet de classe et le projet personnel de l'élève avec connexion au projet d'établissement, ouvert sur l'environnement et la société ;
- Structurer la collecte d'information sur les violences sexuelles à l'école en tenant compte de la sensibilité de cette question et intégrer cette information dans le système d'information ;
- Privilégier, dans la pratique, l'approche participative avec l'environnement de l'école dans le cadre d'une responsabilité partagée et un engagement effectif en faveur des enfants/apprenants.

Une recommandation transversale a été formulée autour d'un constat : des recommandations existent pour améliorer le quotidien des enfants et, de façon plus générale, pour mettre en œuvre des dispositifs et des mécanismes prévus dans la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, et d'autres textes. Il s'agit aujourd'hui de leur implémentation.

**ATELIER
WORKSHOP**



IV

**POLITIQUES INNOVANTES ET BONNES PRATIQUES
POUR UN CLIMAT SAIN ET SANS VIOLENCE À L'ÉCOLE**

**INNOVATIVE POLICIES AND PRACTICES FOR A
HEALTHY AND VIOLENCE-FREE SCHOOL CLIMATE**

Politiques innovantes et bonnes pratiques pour un climat sain et sans violence à l'école

Modérateur : Mohammed Amine Ouahid, Membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Restitution des recommandations de l'atelier : Malika Daafouz, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Fiche de cadrage de l'atelier

L'éducation est un pilier fondamental de la société, et garantir la sécurité des élèves dans les écoles est une préoccupation majeure à l'échelle mondiale. L'atelier «Politiques innovantes et bonnes pratiques pour un climat sain et sans violence à l'école» vise à aborder cette question cruciale tout en mettant l'accent sur la création d'un environnement d'apprentissage sûr et propice au développement des élèves. Les discussions au cours de cet atelier s'articulent autour de six questions clés, permettant d'explorer de manière exhaustive les différents aspects de la sécurité scolaire et de stimuler des échanges enrichissants.

Questionnements clés :

1. Quelles sont les menaces actuelles à la sécurité des élèves dans les écoles ?
2. Quelles politiques et réglementations sont mises en place pour garantir la sécurité dans les écoles ?
3. Comment les écoles peuvent-elles favoriser un environnement sécurisé et bienveillant ?
4. Quelles innovations technologiques peuvent contribuer à améliorer la sécurité des écoles ?
5. Comment impliquer activement les élèves, les enseignants, les parents et la communauté dans la promotion de la sécurité scolaire ?

6. Quels sont les défis financiers et logistiques liés à la mise en œuvre de politiques innovantes de sécurité scolaire ?

Ces questions clés offrent une base solide pour une exploration approfondie des enjeux de sécurité scolaire, tout en favorisant des discussions éclairées et des échanges d'idées constructifs au sein de l'atelier. La sécurité des enfants dans les écoles est une préoccupation collective, et cet atelier vise à rassembler des perspectives diverses pour élaborer des solutions novatrices et durables.

Preventing School Violence through Project Citizen: Supporting the Engagement of Students and Civil Society in Community Issues

Imad Elarbi⁽¹⁾

Abstract

The main objective of the article is to gain a complete understanding of the nature of the school violence in and outside Morocco, explore its different types in schools, understand the causes and investigate ways of prevention through the Project Citizen initiative. The initiative has been particularly successful because it focuses upon practical issues that affect the daily lives of students and youth. It has also contributed to making schools safe as it is one of the ways to prevent violence in schools. Since it is a real-life tool to demonstrate citizenship in action, a number of NGOs, schools and universities have approved its integration into the regional and national curriculum and are currently supporting its expansion. Project Citizen is a curriculum through which students and youth work in advocacy groups to select a public policy problem, research the problem, identify optional policies to deal with it, select and develop a policy for which to advocate, and create an action plan for convincing policymakers to adopt their proposal. Project Citizen is used to train educators, including teachers as well as university and NGO leaders, to facilitate its process with target populations. Participants will become knowledgeable and effective advocates capable of informing others and convincing candidates to adopt proposed positions in their platform. Beyond the initiative's outcomes, beneficiaries have acquired a number of skills and competencies such as team work in a safe environment, critical thinking, communication skills, commitment to civic action, self-confidence and leadership. Project Citizen is an effective tool in preventing school violence by fostering a culture of civic engagement, collaboration, and problem-solving among students.

1. President, Moroccan Centre for Civic Education.

Background introduction

Since the beginning of the nineties, Morocco has undertaken a series of structural and institutional democratic changes that have led to constitutional reforms and new governments. Although Moroccan youth accounts for almost a third of Morocco's population according to recent statistics, their "participation in civic life is very low", and "most of their time is spent on unstructured personal activities". (World Bank, 2012, p. x). Hence, citizenship education has become an essential factor for active participation within the broader community. "The recognition that citizenship education involves "real-life" beyond school walls explains why various NGOs are actively involved in this process, not only as providers of citizenship experiences for young people but also as interfaces between schools and communities" (Ribeiro et al., 2012, P. 34). In addition, these NGOs are playing a key role in partnering with the Ministry of Education to provide citizenship education "at all levels of education, using formal, non-formal and informal methodologies, complementing school provision and fostering citizen's active participation in a democratic society." (Ribeiro et al., 2012, P. 41). As there has been growing interest in citizenship education and school safety in Morocco, educational reforms, namely the 'National Charter for Education and Training'(NCET), the 'Strategic Vision 2015-2030' and the 'Road Map' 2022-2026 have outlined the guidelines for citizenship education including the collective and individual rights and responsibilities as well as universal values.

Review of the literature on school violence

The World Health Organisation (WHO) defines violence as *"the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development, or deprivation."* (Council of Europe 2006, p 13) This definition has been adapted by many other international institutions and organisations including the United Nations and the Arab League when drafting reports.

Hernandez and Seem 2004 (cited in Yavuzer and Gundogdu 2012, p 1) state that *“Violence is regarded not only as fighting and harassment; any action that impairs the school climate is considered within the scope of violence”*. Astor and Benbenishty (2005) defines school violence as any ‘behaviour intended to harm, physically or emotionally, persons in school as well as their property and school property’.

School violence has become one of the major problems threatening educational institutions worldwide. Akiba and associates 2002 (cited in Benbenishty and Astor 2008, p.60) describes school violence as *“a global phenomenon that affects one of the core institutions of modern society to some degree in virtually all nation-states”*. School safety directly affects students’ academic performance. *“There is increasing research showing that a safe school environment is important for students’ academic achievement. On the other hand, a general lack of discipline, especially if students and teachers are afraid for their safety, does not facilitate learning. Unfortunately, community and school violence are becoming an increasing problem, especially among urban youth”* (TMSS & PIRLS, 2011, p.174).

Schools are complex institutions that bring together several interacting groups. To understand the factors of school violence, there is a need to understand the physical, temporal and social context of schools. Astor et al. argues that *“The school context should be a central focus of school violence and safety theory because it is the milieu where the complex social dynamics of school preparation and victimization occur”* (Astor et al. 2010, p. 69). There are issues of socio-economic status, location, and overall quality of living that must go into decisions on how to deal with school violence and cater for the best ways to prevent it. *“The widespread worry is that children who watch violence on television and in movies, and who are exposed to violent behaviours and attitudes while playing pervasive electronic games, will become more aggressive and desensitized to the horror of violent acts* (Levin, J. & Nolan, J. 2009. p.49)

According to the UNESCO report ‘Behind the numbers: ending school violence and bullying’ published in 2019, *“Almost one in three students (32%) has been bullied by their peers at school at least once in the*

last month. In all regions except Europe and North America, physical bullying is the most common and sexual bullying is the second most common type of bullying. In Europe and North America, psychological bullying is the most common type of bullying. Cyberbullying affects as many as one in ten children. More than one in three students (36%) has been involved in a physical fight with another student and almost one in three (32.4%) has been physically attacked at least once in the past year”.

In 2011, a report by the Carnegie Middle East Centre, which focuses on North Africa and Middle East, concluded that: “Citizenship education in the Arab world is a key element in education reform and in the development of future pluralistic societies as well as sustainable political systems and economic models.” According to this report, the goal of citizenship education resides in forming “well-rounded, responsible citizens who know their legal rights and duties.”

School violence in Morocco

Morocco’s educational system has received a lot of attention during the last two decades since two national reforms of the educational system have been undertaken by the Moroccan Ministry of Education. Several attempts have been made to raise “...*the status of schools and universities and ultimately transform them into living exemplars of responsible civic conduct*” (Higher Council for Education and Scientific Research 2008, p.16). Considerable efforts have already been made to promote human rights, citizenship education and safe environment inside and outside schools. In his opening remark message to the participants at the national symposium on the Role of the School in Promoting Civic Conduct”, HM King Mohammed VI of Morocco stressed the fact that “*promoting civic conduct is a pressing demand in today’s world*”. He went on to encourage education reform, to equip Moroccans to fight all forms of uncivic behaviour in Moroccan schools.

During the two last decades, we have become increasingly aware that violence has become a serious and insidious issue that plagues the Moroccan school system. Several attempts have been made to

gauge the extent of violence in Moroccan schools and find ways to prevent them. Unfortunately, there have been no systematic or institutionalised measures to cope with this issue.

On January 28, 2013, the Moroccan Ministry of Education issued a circular to all the Regional Academies for Education and Training across Morocco requesting the update of school violence incidents that occur in Moroccan schools. The main objective of the circular, as it was stated, is to adopt a strategy to fight school violence, to monitor the regional activities related to this issue and to activate the School Violence Regional Observatory and prepare for holding a national symposium that has not been held up to now.

Recently, however, we have noticed an alarming rise of violence incidents in Moroccan schools across different regions in Morocco, with either students or teachers being insulted, abused or attacked. Unfortunately, interventions to reduce school violence have enjoyed very limited success and no strict measures have been taken into consideration. This article is an attempt to understand the nature of school violence, different types of violence, the main factors that contribute to it in Morocco and find ways to as how to get the school's stakeholders involved in establishing the right track of non-violent behaviour so that the civic mission of school would be achieved.

According to an unpublished small-scale research, Understanding School Violence in Morocco, conducted by Elarbi Imad in 2013, there exist three common forms of violence common in schools, physical violence, verbal violence and threats.

- **Physical violence:** A form of dispute with varying levels that occurs between students. Physical violence also includes vandalism and the destruction of school property. As a matter of fact, 44% of students, 66% of teachers and 48% of principals have indicated that the latter form of violence happens twice a week in the school.
- **Verbal violence:** Includes cursing and insulting. 82% of the questioned students have reported that the verbal violence happens between 3 and 5 times each week, in addition to 8%

of the teachers and 28% of principals claiming the same thing. That is without taking in consideration the issues solved without seeking the school administration.

- **Threats:** Indicated by 22% of the sample's questioned students. Furthermore, 18% of the teachers have been threatened by students. Moreover, 35% of the questioned principals have indicated having been victims of threats.
- **Threatening the safety of school principals and teachers:** 22% of the students, 12% of the teachers and 27% of the principals that participated in the survey have indicated that the safety of both teachers and administrators has become threatened, especially after class dismissal. Furthermore, the majority of students and teachers (84% and 64% respectively) in addition to 51% of the principals have confirmed that school violence increases during that same period of the school (That is after class dismissal).

The research also indicated that during the academic year of 2012-2013, violence increased significantly that is what a large number of students, teachers and headmasters have asserted (42%, 38% and 53% respectively). The latter clearly implies that the schools' environments' safety has clearly declined with respect to the previous year (2011- 2012). This has been confirmed by 38% of students, 26% of teachers and 58% of principals.

The main causes behind school violence

The research has also shown that there is a strong link between violence in schools and the socio-economic and cultural milieu of students.

- **Family disintegration and poverty:** The research has shown that family disintegration and poverty are the first reasons behind school violence. In addition, the lack of families' involvement in school matters, psychological conditions and substance abuse among students are among the factors causing the phenomenon. About half of the questioned sample has agreed

on the previously discussed triggers of school violence. (52% of students, 44% of teachers and 39% of principals)

- **The absence of educational entertainment and extracurricular activities:** This absence has been confirmed by 78% of students, and more than half of the questioned teachers and principals (52% and 56% respectively). Under the latter circumstance and the lack of communication and dialogue between the school and its stakeholders, 85% of students have confirmed the studied phenomenon, also agreed upon by 35% of teachers and 42% of principals.
- **The lack of knowledge and methods as how to prevent school violence:** When asked about whether they have the knowledge of how to deal with school violence or not, the majority of the questioned teachers and administrators (74% and 73% respectively) have indicated having a very slight knowledge concerning how to deal with school violence, and that they need in-service training that would enable them to address this issue in a pragmatic and practical way.

School violence prevention in Morocco

Violence in schools has become a major preoccupation, not only in Morocco but all over the world as well. This has led to a considerable increase in the number of public policies and programmes aimed at tackling the problem.

Within the framework of implementing the provisions of the "2022-2026 Roadmap for Quality Public Schools" reform, the Ministry of Education issued a memorandum concerning the implementation of extracurricular Activities in the Pioneer School Programme on September 25, 2024. This reform aims to strengthen students' openness and citizenship education by enhancing and diversifying extracurricular activities, improving their quality to align with students' skills and interests, and providing greater opportunities for them to develop their abilities. It also seeks to expand the number of beneficiaries to reach half of the student population by 2026. As part of these efforts, Pioneer Middle Schools launch and implement

the extracurricular activities component, starting with the 2024-2025 school year. Extracurricular activities of quality are one of the four main pillars of the Pioneer Middle Schools Program. These activities aim to foster the success of students, develop their autonomy, and cultivate new skills both within and outside the school environment.

The Role of Project Citizen in Preventing School Violence

School violence poses a significant challenge to educational institutions worldwide, disrupting learning environments and threatening the safety and well-being of students. Addressing this issue requires innovative and proactive strategies that engage students and communities in meaningful ways. Project Citizen, a civic education program, has emerged as a powerful tool for preventing school violence by fostering active citizenship, collaboration, and problem-solving among students. One of the key strengths of Project Citizen is its ability to empower students to identify and analyze the root causes of violence within their schools. Through the program's structured framework, participants engage in research to uncover issues such as bullying, peer conflicts, and a lack of awareness about nonviolent conflict resolution. By involving students directly, the program ensures that the solutions are grounded in the real experiences and concerns of those most affected.

Project Citizen creates a platform for open dialogue among students, educators, parents, and community members. This approach helps to break down barriers and encourage collaborative efforts to address violence. For example, students might organize forums or workshops where all stakeholders can share perspectives and brainstorm strategies. These activities not only foster mutual understanding but also build a sense of collective responsibility for creating a safe and inclusive school environment. A hallmark of Project Citizen is its emphasis on practical, actionable solutions. Participants develop and advocate for policies or programs aimed at preventing violence, such as implementing peer mediation initiatives, launching anti-bullying campaigns, or introducing educational programs on emotional intelligence and conflict resolution. These projects often result in tangible changes within schools, creating safer and more supportive

environments. The program also focuses on instilling civic values such as respect, empathy, and accountability—essential qualities for reducing aggression and fostering positive relationships. Students learn critical skills, including research, teamwork, and advocacy, which they can apply beyond the school setting to contribute positively to their communities.

Around the world, schools participating in Project Citizen including Morocco have reported remarkable success in addressing violence. In the United States, for instance, students in a high school used the program to develop an anti-bullying policy that was adopted district-wide, leading to a significant reduction in reported cases of bullying. In Indonesia, participants launched an awareness campaign on the dangers of cyberbullying, prompting schools to incorporate digital etiquette lessons into their curriculums. In Morocco, a group of students in Rabat organized a school caravan to promote safe environment across schools in the city.

Project Citizen: objectives and process

The main objective of the project is to provide materials, training, and support for local programs to engage students and youth in public policy issues and enable them to participate in informed political participation. This objective includes content knowledge, skills and attitudes for participating in community issues and political life. To prevent school violence, two fundamental principles should be implemented:

1. that teachers and CSO leaders must be empowered with the content, skills and attitudes for democratic education to be effective and
2. that students and youth groups need to be educated to fulfill the rights and responsibilities of democratic citizenship

Through this curriculum, students, youth groups and NGOs use cooperative learning to select a public policy problem, research the problem, identify options, select a policy to advocate, and develop an action plan to address the problem. Typically, these action plans involve youth in working with policymakers and other authorities to

adopt their public policy. The main goal of the initiative is to create a democratic dialogue on public policies between the citizen and policy makers. This initiative introduces students, youth and CSOs to the political process and helps them to develop their commitment to social justice and active citizenship by:

- Providing the knowledge and skills required for effective participation.
- Providing practical experience designed to foster a sense of competence and efficacy.
- Developing an understanding of the importance of citizen participation.



The Project Citizen curriculum is a civic education program that was originally designed in English by the Center for Civic Education and adapted by the Moroccan Center for Civic Education in Arabic in order to engage students and community members in understanding and influencing public policy through the following process:

1. Identifying Problems: Participants begin by identifying issues in their community that require government intervention or collaborative efforts between government and civil society. Youth groups and CSOs are trained with identifying and brainstorming community problems/ issues they wish to address.

2. Selecting a Problem: After researching various issues, participants are assisted with selecting one single community problem/ issue they wish to address by

- checking there is enough information to make a decision
- reaching consensus
- making sure the problem/issue is relevant to their community.

3. Researching the Problem: This step involves gathering detailed information about the chosen issue using diverse resources like the internet, printed materials, and expert interviews. Youth and CSOs are assisted with researching the selected community problem by

- using multiple sources
- gathering documents

interviewing experts and authorities

- analyzing the information for accuracy and relevance

4. Developing a Portfolio: Participants create a portfolio that includes a visual display (e.g., graphs, pictures) and supporting documentation (e.g., essays, research) to explain their project comprehensively. The portfolio analyzes the problem, considers alternative solutions, proposes a public policy solution, and develops an action plan to get the policy adopted by local or state authorities.

5. Simulated Public Hearing: Participants present their portfolio in a simulated public hearing, showcasing their understanding of the issue and the policymaking process. These hearings can take place in schools, community organizations, or even before policymakers. Youth and CSOs 1. present and defend the research and recommended public policy and 2. Submit the project documents to the concerned authorities to enlist them adopt the public policies.

6. Reflection: Finally, participants reflect on their journey through the curriculum, evaluating their learning and experiences.

The program emphasizes teamwork, critical thinking, and effective communication. It equips participants with the skills and confidence to engage in civic life and influence public policy.

Outcomes of the Project Citizen curriculum

The Project Citizen curriculum yields several impactful outcomes, both for individual participants and the community at large. The main achievements are as follows:

1. Civic Knowledge and Skills

- Participants develop a deep understanding of public policy and how government functions.
- They gain practical skills in research, problem-solving, teamwork, and effective communication.

2. Empowerment

- Students feel empowered to address issues in their community and understand the role they can play in influencing policy decisions.
- They build confidence in presenting their ideas and advocating for change.

3. Critical Thinking

- The curriculum encourages critical analysis of community problems and their underlying causes.
- It teaches participants to evaluate different policy solutions and the implications of each.

4. Engaged Citizenship

- Students become more active, informed, and engaged citizens who are motivated to participate in civic life.

- Many take on leadership roles within their communities after completing the program.

5. Community Impact

- Projects often lead to tangible improvements in communities, such as advocating for better infrastructure, environmental protection, or improved public services.
- It fosters collaboration between citizens, schools, and local governments.

These outcomes make the Project Citizen curriculum a powerful tool for fostering civic values and preparing future generations to contribute meaningfully to their schools and communities. Through this initiative's community projects, students, youth and NGOs gain the knowledge, skills and attitudes of good citizenship while also benefiting their communities.

Project Citizen's results have been assessed quantitatively and qualitatively through questionnaires, observations of training and implementation, documents' analysis, interviews with student, NGOs leaders, policy makers as well as Ministry of Education officials at the local, regional and Central levels. According to its assessment,

- The initiative has empowered students and youth groups to think on their own and has gone beyond any formal curriculum to demonstrate citizenship in action.
- Youth and NGOs praise the initiative for giving them a new outlook on civic responsibility.
- The long list of benefits includes acquisition of the skills of critical thinking, research methodology, brainstorming to identify possible solutions to problem situations, respect for the opinions of others, team work, self-confidence, group solidarity, advocacy related to social problems, public speaking, ... etc

Project Citizen can be an effective tool in preventing school violence by fostering a culture of civic engagement, collaboration, and problem-solving among students. Here's how it can contribute:

1. Identifying Root Causes

- Students can use the Project Citizen framework to identify and analyze the underlying causes of school violence, such as bullying and lack of conflict resolution skills.

2. Promoting Dialogue

- The program encourages open discussions among students, teachers, and community members, creating a platform to address sensitive issues like violence in a constructive manner.

3. Developing Solutions

- Participants work collaboratively to propose actionable policies or programs, such as peer mediation initiatives, anti-bullying campaigns, or improved security measures.

4. Empowering Students

- By involving students in the policymaking process, Project Citizen empowers them to take ownership of their school environment and become proactive in fostering a safe and inclusive atmosphere.

5. Building Civic Values

- The program instills values like respect, empathy, and responsibility, which are crucial for reducing aggression and promoting positive interactions.

Conclusion: A path towards safer school

School violence has become a growing concern in Morocco. Different types of violence have mushroomed across schools. This social phenomenon seriously affects the country's educational achievement and performance and also threatens educational reforms that are being implemented by the Ministry of Education and its stakeholders. Teachers and administrators need training as how to deal with school violence. Therefore, there is big need to implement programs and activities and to strengthen the teachers' capacities as how to cope

with school violence. Furthermore, extracurricular activities and involvement of parents, the school stakeholders and the community has become a must. Supporting more research is also needed and the Regional Observatories for school Violence need to be activated.

The issue of school violence in Morocco is alarmingly gaining ground threatening the country's educational achievements and performance. Unfortunately, interventions to reduce school violence have enjoyed very limited success. School violence incidents are partly fuelled by media reporting and backed up by little or no analysis and "the true nature of the problem still remains to be discovered. For this reason, there is need for collaboration between the research world and the stakeholders in the field: scientific laboratories, official bodies, NGOs, individuals, etc." (The International Network on School Violence Newsletter, March 2008, p.1). It is wise, then, to rise up against violence in our schools and fight "all forms of violence, deceit, corruption, improper conduct and immoral practices" (Royal Message 2007, p.9). By empowering students, promoting collaboration, and fostering a culture of civic engagement, Project Citizen offers a proactive and effective approach to preventing school violence. The program not only addresses immediate concerns but also equips participants with the skills and values needed to build safer, more inclusive communities for the future. As schools continue to seek solutions to violence, programs like Project Citizen demonstrate the transformative power of civic education in creating a positive impact. By engaging students as active participants in the policymaking process, it ensures that they are not just passive recipients of education but active architects of safer, healthier learning environments.

Recommendations going forward

- Enabling the schools to partner with other institutions including civil society organizations where each partner considers its mission as a national commitment.
- Integrating real and community life and in teacher training programs and classroom activities in order to connect classrooms to its environment and milieu.
- Working on democratizing the educational life by adopting a social contract governed by a realistic law that students generously contribute to building.
- Spreading the concepts of right, duty and active participation inside and outside the school.
- Enabling students to be aware that being a student is a sacred profession like all other professions, requiring commitment as long as it would enable them to have future social responsibilities. Therefore, it needs different life skills to contribute to the community development.
- Integrating effective, active and participatory pedagogical approaches that motivate students into productivity instead of the informational consumption.
- Activating regional observatories for school violence in collaboration with local and international partners.
- Installing the Positive Behavior Support system inside the school to promote the behavior changes.
- Strengthening partnerships and networks between schools and CSOs that provide citizenship education can help to ensure transparency, and sustain projects that disseminate universal values such human rights, peace, and inclusiveness.
- Citizenship education-focused training for school leaders and administrators needs to be improved to reduce the wide gap between the goals of national education programs and their actual implementation in schools.

- Set up and activate Citizenship Education school clubs in every school in order to create a space for discussing local and global issues and concepts such as human rights, democracy, climate change and intercultural dialogue.

Quelques bonnes pratiques pour la lutte contre la violence en milieu scolaire

Mohammed Ouaj⁽¹⁾

Abstract

Cet article explore la violence en milieu scolaire au Maroc, analysant son évolution historique, ses catégories et ses formes. Les bonnes pratiques de lutte contre ce phénomène comprennent le renforcement des capacités, la création d'écoles amies des enfants, l'élaboration d'une charte de non-violence, et la mise en place de cellules d'écoute. Une collaboration continue est essentielle pour instaurer un environnement éducatif respectueux, préventif, et propice au bien-être.

This article explores school violence in Morocco, examining its historical evolution, categories, and forms. Effective practices to combat this issue include capacity-building, establishing child-friendly schools, developing a non-violence charter, and implementing listening cells. Continuous collaboration is essential to create a respectful, preventive, and conducive educational environment.

Introduction générale

La question de la violence en milieu scolaire transcende les frontières nationales pour devenir un défi mondial, et le Maroc ne fait pas exception. En effet, au fil des décennies, cette problématique a beaucoup évolué, influencée par des changements sociaux, culturels, et éducatifs au sein de la société marocaine. L'histoire de la violence en milieu scolaire au Maroc est complexe, façonnée par des normes culturelles, des pratiques éducatives traditionnelles, et des dynamiques sociales en mutation. Historiquement, la violence en milieu scolaire au Maroc était relativement présente sous plusieurs formes, en demeurant souvent occultée, considérée parfois comme une forme d'éducation ordinaire et acceptée par les parents et les familles. Le système éducatif marocain, prenant conscience de

1. Directeur, Académie Régionale d'Éducation-Formation, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Maroc.

l'ampleur de ce fléau, a réagi à partir des années 90 en édictant des cadres juridiques et pédagogiques préventives. Ces mesures visaient à transformer les mentalités, sensibiliser les acteurs éducatifs, et à instaurer un environnement scolaire propice au développement harmonieux des élèves.

Il va sans rappeler que la violence en milieu scolaire a connu un développement exponentiel à l'échelle planétaire, elle se décline en différentes catégories, chacune ayant des origines spécifiques. Elle peut revêtir la forme de violences physiques, psychologiques, sexuelles, de harcèlement ou encore de cyberviolence. Ces formes variées témoignent des multiples facettes de ce phénomène, qui puise ses racines dans des dynamiques sociales complexes et parfois contradictoires. Les retombées de la violence en milieu scolaire sur le développement des enfants sont considérables. Outre les conséquences évidentes sur le bien-être psychologique, la violence entrave l'apprentissage, compromet le climat scolaire, et engendre des traumatismes durables. En créant un climat de non-confiance au sein des établissements éducatifs, elle entrave le potentiel de chaque élève, contribuant ainsi à la construction d'une société moins épanouissante.

Partant des soubassements ci-dessus, on peut confirmer que la lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc est essentielle pour garantir un environnement éducatif sain, propice à l'épanouissement des élèves et à leur préparation pour la réussite scolaire. Dans ce contexte, cet article s'engage à explorer les formes spécifiques que prend la violence en milieu scolaire, conformément à la classification de l'UNESCO, incluant la violence physique, psychologique, sexuelle, le harcèlement et la cyberviolence. Cependant, notre parcours va au-delà de la simple exposition des problèmes ; nous nous attarderons sur quelques bonnes pratiques qui ont émergé au Maroc, surtout au niveau local, pour contrer ce fléau. Des initiatives telles que le renforcement des capacités des acteurs, la création d'écoles amies des enfants, l'instauration de chartes de conduite non violente et la mise en place de cellules d'écoute seront examinées en détail.

En conclusion, nous formulerons des recommandations étayées par ces bonnes pratiques, offrant ainsi une vision stratégique pour renforcer la lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc.

1. Retour historique sur la dynamique de lutte contre la violence en milieu scolaire

Le paysage de la violence en milieu scolaire au Maroc a été profondément influencé par une évolution historique complexe, révélatrice des transformations sociales et éducatives au fil des décennies. Jusqu'aux années 90, la question de la violence demeurait largement taboue, enfouie dans le tissu social marocain, parfois perçue comme une forme ordinaire d'éducation, acceptée voire légitimée par la société et la famille. Cette période se caractérisait par une tolérance implicite envers des pratiques violentes considérées comme des méthodes éducatives traditionnelles, voire nécessaires pour inculquer certaines valeurs.

L'acceptation de la violence en milieu scolaire a connu un tournant crucial dans les années 90, lorsque la société marocaine a commencé à remettre en question ces pratiques éducatives et à reconnaître les impacts néfastes de la violence sur le développement des élèves. Ce changement de perception a marqué le début d'une prise de conscience collective quant à la nécessité de s'attaquer sérieusement à ce phénomène.

Le système éducatif marocain a réagi en conséquence en édictant, depuis plusieurs décennies, un cadre juridique correctif et des directives pédagogiques préventives. Ces mesures visaient à rompre avec les pratiques éducatives violentes, promouvoir des valeurs de respect et de bienveillance et à créer un environnement éducatif plus sain.

L'évolution de la société marocaine, passant d'une tolérance implicite à la violence en milieu scolaire à une conscience accrue de ses effets néfastes, témoigne de l'importance des changements sociaux dans la lutte contre ce fléau. Aujourd'hui, le Maroc s'efforce

d'adopter des approches plus éclairées et progressistes pour prévenir et combattre la violence en milieu scolaire, tout en reconnaissant que cette transition nécessite un engagement continu de la part de tous les acteurs éducatifs et de la société dans son ensemble. Cette prise de conscience historique constitue le point de départ pour comprendre la complexité de la violence en milieu scolaire au Maroc et pour envisager des solutions innovantes et adaptées à son contexte spécifique.

2. La Violence en milieu scolaire au Maroc : une panoplie de formes

L'évolution historique de la violence en milieu scolaire au Maroc, comme ailleurs, s'est articulée autour de diverses formes qui ont laissé des empreintes distinctes, en alignement avec les classifications mondiales établies par des organismes tels que l'UNESCO. Ces différentes manifestations témoignent d'une réalité complexe, où les changements sociaux ont progressivement modifié la perception et la tolérance envers ces formes de violence.

• Violence physique

La violence physique a revêtu plusieurs visages au sein des écoles marocaines. Des bagarres entre élèves aux châtiments corporels infligés par des enseignants, cette forme de violence a longtemps persisté dans le paysage éducatif. Les conséquences de ces actes dépassent le domaine physique pour englober des traumatismes psychologiques durables. La transition vers une société plus éclairée a donné lieu à une remise en question de ces pratiques, mettant en avant la nécessité d'adopter des méthodes éducatives non violentes.

• Violence psychologique

La violence psychologique, par le biais du harcèlement verbal, de la stigmatisation, et de l'intimidation, a exercé une pression constante sur le bien-être émotionnel des élèves. Les préjugés sociaux, les discriminations basées sur des critères tels que l'origine ethnique ou le genre, ont souvent contribué à l'émergence de cette forme de violence. L'impact de ces agressions psychologiques se répercute sur

la santé mentale des élèves, entravant leur engagement académique et leur épanouissement personnel.

- **Violence sexuelle**

La violence sexuelle en milieu scolaire, bien que souvent traitée avec réticence, s'est révélée comme une réalité préoccupante. Les cas d'abus sexuels entre élèves ou impliquant des membres du personnel éducatif soulignent la nécessité d'une sensibilisation accrue et de mesures préventives robustes. La création d'un environnement sûr et propice à la parole est essentielle pour protéger les élèves et prévenir de tels incidents graves.

- **Harcèlement**

Le harcèlement, sous ses différentes formes telles que le harcèlement moral, social, ou en ligne, s'est insinué dans le quotidien des écoles marocaines. Les élèves victimes de harcèlement peuvent subir des dommages psychologiques profonds, entraînant parfois des conséquences tragiques. La prise de conscience croissante de cette problématique a conduit à des efforts plus importants pour éduquer et sensibiliser, encourageant les victimes à signaler ces comportements inacceptables.

Chacune de ces formes de violence en milieu scolaire illustre la nécessité d'une approche holistique pour éradiquer ce fléau.

3. La violence en milieu scolaire : une panoplie de catégories

La violence en milieu scolaire au Maroc ne se limite pas à une seule facette, mais plutôt à une diversité de catégories qui reflètent la complexité du phénomène. En plongeant dans chacune de ces catégories, nous pouvons mieux comprendre les nuances et les spécificités de la violence au sein des établissements éducatifs marocains.

• Violence contre les biens et les objets

La violence contre les biens et les objets se manifeste par des actes de vandalisme, de destruction de matériel scolaire, voire d'incendies volontaires. Ces comportements peuvent résulter de tensions entre élèves, de problèmes personnels non résolus, ou parfois de la manifestation de frustrations face à des situations extérieures à l'école. Des exemples concrets incluent la dégradation de salles de classe, la destruction de livres et d'équipements, impactant directement le cadre éducatif.

• Violence entre les élèves

La violence entre les élèves englobe un large éventail de comportements agressifs, tels que les bagarres physiques, les brimades et le rejet social. Ces incidents peuvent être alimentés par des différences de statut social, des conflits personnels, ou même des préjugés. Un exemple concret serait le harcèlement entre pairs, qu'il soit physique ou verbal, créant un environnement hostile et compromettant le bien-être émotionnel des victimes.

• Violence contre les Élèves

La violence dirigée contre les élèves peut prendre des formes diverses, allant des châtiments corporels infligés par les enseignants à des formes plus subtiles de maltraitance psychologique. Ces pratiques, bien que de moins en moins tolérées, peuvent encore persister dans certaines régions. Des exemples incluent l'utilisation excessive de la force physique, les humiliations publiques, ou la négligence émotionnelle, portant atteinte à la dignité et à l'estime de soi des élèves.

• Violence contre les enseignants

La violence dirigée contre les enseignants peut se manifester par des actes d'agression physique ou verbale de la part des élèves. Des situations où les enseignants sont victimes d'intimidation ou de menaces peuvent également être considérées comme une forme de violence. Ces incidents peuvent découler de la frustration des élèves, de problèmes familiaux, ou d'un manque de respect pour l'autorité éducative.

Chacune de ces catégories de violence en milieu scolaire au Maroc nécessite une approche spécifique pour la prévention et l'intervention. En comprenant ces dynamiques complexes, nous pouvons élaborer des stratégies plus efficaces pour créer un environnement éducatif sûr et respectueux. Pour ce faire, un certain nombre de bonnes pratiques ont été développées au niveau régional et local durant les 30 dernières années.

4. Quelques bonnes pratiques pour la lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc

La lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc a donné naissance à des initiatives innovantes et des bonnes pratiques visant à instaurer un climat éducatif propice au bien-être des élèves. Ces approches, axées sur la prévention, la sensibilisation et l'inclusion contribuent à transformer les écoles en espaces sécurisés favorisant le développement harmonieux des apprenants. Explorons en détail quelques-unes de ces bonnes pratiques.

- **Renforcement des capacités des acteurs sur les droits et les devoirs**

Le renforcement des capacités des acteurs sur les droits et les devoirs s'articule autour de programmes de formation réguliers. Ces formations visent à sensibiliser les enseignants, le personnel éducatif, les auxiliaires de la pédagogie et de l'éducation (APTE), ainsi que les membres de la communauté scolaire, y compris les élèves. L'objectif est d'approfondir leur compréhension des principes fondamentaux tels que la non-discrimination, l'égalité et le respect mutuel. Ces formations favorisent également la prise de conscience des droits et responsabilités de chacun au sein de la communauté éducative, jetant ainsi les bases d'une culture scolaire équilibrée et harmonieuse.

Cette pratique s'inscrit dans une dynamique de formation continue visant à sensibiliser et à responsabiliser l'ensemble des intervenants éducatifs. Ses objectifs visent:

- La sensibilisation aux principes fondamentaux : Les sessions de formation mettent l'accent sur la sensibilisation aux principes de

non-discrimination, d'égalité, et de respect mutuel. Il s'agit de sensibiliser les participants sur l'importance de ces valeurs pour la création d'un environnement éducatif sain.

- La connaissance des droits et devoirs : les participants acquièrent une compréhension approfondie de leurs propres droits et devoirs, que ce soit en tant qu'enseignants, personnel éducatif, auxiliaires de la pédagogie et de l'éducation (APTE) ou membres de la communauté. Cela inclut la reconnaissance des droits des élèves et la responsabilité partagée de promouvoir un climat scolaire positif.

Cette bonne pratique se base une méthodologie innovante basée sur :

- Des sessions interactives : les formations adoptent une approche participative, encourageant les échanges et la discussion. Des scénarios pratiques permettent d'illustrer des situations réelles et d'explorer les meilleures pratiques pour y faire face.
- Une mise en pratique : les participants ont l'opportunité de mettre en pratique leurs connaissances au travers d'ateliers interactifs. Cela peut inclure des simulations de gestion de conflits et des exercices de sensibilisation.

• Construire le modèle d'une école amie des enfants

L'initiative visant à construire le modèle d'une école amie des enfants repose sur la conviction que les élèves jouent un rôle actif dans la gestion de leur environnement éducatif. Cette pratique vise à créer une dynamique où les élèves se sentent non seulement écoutés et respectés, mais également responsables de leur propre expérience éducative.

Cette initiative a pour objectifs :

- **La responsabilisation des élèves** : l'objectif principal est de responsabiliser les élèves en les impliquant activement dans la prise de décisions liées à la vie scolaire. Cela favorise un sentiment accru de propriété et d'engagement envers leur école.

- **La création d'un environnement inclusif** : L'initiative aspire à créer un environnement inclusif où chaque élève se sent accueilli, respecté et valorisé, indépendamment de ses caractéristiques personnelles.

Elle se base sur les mécanismes de mise en œuvre suivants :

- **La création clubs scolaires de citoyenneté et de tolérance** : la création de clubs scolaires offre aux élèves une plateforme structurée pour exprimer leurs opinions, partager leurs idées et s'impliquer dans des projets liés à la vie scolaire.
- **Mettre en place des dispositifs participatifs dans les activités de vie scolaire** : des mécanismes sont mis en place pour permettre aux élèves de participer activement à la planification et à la mise en œuvre d'activités scolaires, favorisant ainsi leur engagement et leur responsabilité.

Résultats Attendus :

- **Développer le sens de responsabilité** : les élèves développent un sens de responsabilité en participant à la gestion de leur école, renforçant ainsi leur implication et leur engagement dans leur propre éducation.
- **Développer l'expression libre et respectée** : l'initiative favorise un environnement où les élèves se sentent libres de s'exprimer, sachant que leurs opinions sont respectées et prises en compte.
- **Appuyer l'apprentissage de la citoyenneté active** : les clubs scolaires et les dispositifs participatifs permettent aux élèves d'apprendre les principes de la citoyenneté active, les préparant ainsi à devenir des membres responsables de la société.

Cette approche de construction d'une école amie des enfants vise à transformer l'école en un espace où les élèves ne sont pas seulement des récepteurs passifs de l'éducation, mais des participants actifs dans la création d'un environnement d'apprentissage positif et inclusif.

• La Charte de l'école non violente

L'élaboration et la mise en œuvre d'une charte de l'école non violente constituent une démarche proactive visant à définir clairement les normes et les valeurs de conduite attendues de chaque membre de la communauté éducative. Cette charte représente un engagement collectif en faveur d'un environnement scolaire respectueux, pacifique et inclusif.

Les objectifs escomptés par la charte sont :

- **Co-construction des normes** : la charte est conçue de manière collaborative, impliquant les enseignants, les élèves, le personnel éducatif et les familles. Cela favorise la co-construction des normes et des valeurs de conduite, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté éducative engagée.
- **Sensibilisation et engagement** : la création de la charte repose sur des processus de sensibilisation et d'engagement. Les membres de la communauté éducative sont informés des principes fondamentaux et sont invités à s'engager activement dans la promotion de ces valeurs.

Elle repose sur les outils suivants :

- **Ateliers participatifs** : des ateliers participatifs sont organisés pour discuter des principes à inclure dans la charte. Les membres de la communauté éducative contribuent à identifier les comportements attendus et les sanctions en cas de non-respect.
- **Campagnes de sensibilisation** : des campagnes de sensibilisation sont lancées pour informer l'ensemble de la communauté éducative sur l'importance de la charte et les inciter à la respecter. Cela peut inclure des affichages, des interventions lors d'assemblées et des supports de communication.

Cette charte permet d'atteindre les résultats suivants :

- **Normes de conduite claires** : la charte établit des normes de conduite claires et acceptées par tous. Elle crée un cadre

commun qui guide le comportement de chacun au sein de l'établissement éducatif.

- **Responsabilisation collective** : en impliquant activement les membres de la communauté dans l'élaboration de la charte, cette pratique favorise un sentiment de responsabilité partagée. Chacun se considère comme un gardien des valeurs promues par la charte.
- **Prévention de la violence** : en énonçant explicitement l'engagement envers la non-violence, la charte joue un rôle préventif en établissant des attentes élevées en matière de comportement, contribuant ainsi à la création d'un environnement scolaire sûr et respectueux.

Cette approche basée sur la charte crée un cadre normatif qui va au-delà de la simple interdiction de la violence, aspirant à instaurer une culture scolaire imprégnée de valeurs fondamentales et à encourager la responsabilité individuelle et collective.

- **La mise en place des cellules d'écoute**

La mise en place des cellules d'écoute au sein de l'école représente une approche proactive et bienveillante pour traiter les préoccupations, les tensions, et les conflits au sein de la communauté éducative. Ces cellules fournissent un espace confidentiel où les membres de l'école peuvent s'exprimer librement, être écoutés, et trouver des solutions constructives aux problèmes rencontrés. En effet, la mise en place de ces cellules permet de réaliser les objectifs suivants :

- **Instaurer un climat de confiance** : les cellules d'écoute visent à créer un climat de confiance au sein de l'école, encourageant les membres de la communauté à partager leurs préoccupations en toute confidentialité.
- **Développer le sens de l'écoute active** : les intervenants des cellules d'écoute sont formés à l'écoute active, favorisant ainsi une compréhension approfondie des problèmes et des émotions exprimés par les élèves, les enseignants, le personnel éducatif et les familles.

Toutefois, la mise en marche de ces cellules exige l'adoption des mécanismes suivants :

- **Formation du personnel d'écoute** : les membres des cellules d'écoute sont sélectionnés et formés pour développer des compétences d'écoute empathique, de gestion de conflits et de résolution de problèmes.
- **Promotion de la confidentialité** : les membres des cellules d'écoute s'engagent à respecter la confidentialité des échanges, créant ainsi un espace sûr où les participants peuvent parler ouvertement sans crainte de jugement.
- **Communication ouverte** : les cellules d'écoute favorisent une communication ouverte au sein de l'école, permettant aux membres de la communauté de partager leurs préoccupations et de s'exprimer sans crainte.
- **Résolution constructive des conflits** : en offrant un espace pour discuter des problèmes, les cellules d'écoute contribuent à la résolution constructive des conflits, prévenant ainsi l'escalade des tensions au sein de l'école.
- **Développement de solutions locales** : les cellules d'écoute encouragent la recherche de solutions internes et locales, impliquant activement les parties prenantes dans la recherche de réponses adaptées aux problèmes spécifiques de l'école.

Cette approche centrée sur les cellules d'écoute crée une infrastructure de soutien émotionnel et social au sein de l'école, renforçant les liens entre les membres de la communauté éducative. En favorisant la communication ouverte et la résolution constructive des conflits, elle contribue à créer un environnement éducatif propice à l'épanouissement des élèves et au bien-être de tous les acteurs de l'école.

Conclusion générale

La question de la violence en milieu scolaire au Maroc est un défi complexe qui nécessite une approche intégrée et proactive. L'évolution historique de cette problématique a mis en évidence la nécessité de reconnaître et de traiter la diversité des formes et des catégories de violence qui peuvent survenir au sein des écoles marocaines. Cependant, le pays a entrepris des initiatives significatives pour lutter contre ce fléau, notamment par le biais de bonnes pratiques ciblées.

Le renforcement des capacités des acteurs sur les droits et les devoirs, la construction d'une école amie des enfants, l'élaboration d'une charte de l'école non violente et la mise en place des cellules d'écoute représentent des piliers essentiels dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Ces pratiques ne se limitent pas à des mesures réactives, mais visent plutôt à instaurer une culture éducative basée sur le respect mutuel, la prévention et la résolution constructive des conflits.

Le Maroc a fait des progrès significatifs en reconnaissant l'importance de la prévention de la violence en milieu scolaire à travers des cadres juridiques et pédagogiques. Les bonnes pratiques locales, telles que le renforcement des capacités, la création d'une charte éthique et l'établissement de cellules d'écoute reflètent un engagement profond envers la construction d'un environnement éducatif sain et sécurisé.

Les recommandations émises soulignent l'importance de la mise en œuvre effective des lois existantes, le renforcement des mesures de sécurité et l'encouragement à contester la culture de la violence. Investir efficacement dans la collecte et la diffusion de données probantes sur les actions efficaces permettra d'ajuster et d'améliorer continuellement les pratiques de lutte contre la violence en milieu scolaire.

En conclusion, la lutte contre la violence en milieu scolaire au Maroc nécessite une collaboration continue entre les autorités éducatives, les enseignants, les élèves, les familles et la société dans son ensemble. En adoptant et en consolidant ces bonnes pratiques, le Maroc peut édifier des bases solides pour un environnement éducatif

respectueux, inclusif et propice à l'épanouissement de chaque individu. En investissant dans la prévention et en favorisant une culture de paix, le Maroc peut contribuer à façonner des générations futures responsables, tolérantes et résilientes.

Promouvoir une éducation de qualité par l'implémentation de l'instrument scolaire des bonnes écoles (GST) : l'expérience de l'Ouganda

Résumé⁽¹⁾ de l'intervention de Hassan Muluusi⁽²⁾

Purpose: This presentation aims to share insights, lessons, and recommendations for a whole-school intervention-the Good School Toolkit (GST). These insights are derived from over a decade of implementation and learning from GST in Uganda. The presentation will focus on unpacking the GST model, sharing lessons learned and recommendations for future implementation. It details how the model works, the key stakeholders and offers recommendations for effective implementation of similar whole school interventions.

Background: The Good School Toolkit is Raising Voices' flagship methodology for preventing violence against children in schools. It is a school-wide intervention that aims to change the child's experience of school "operational culture". The Toolkit objectives are three-fold i.e., to increase learners' confidence and success; to create a safe and respectful learning environment; and to strengthen school administration responsiveness to the needs of stakeholders. In broad terms, the GST aims at helping teachers and school administrators to create a violence-free learning environment, where children feel safe to explore their full potential-develop their skills, talent and confidence and become constructive, creative, and thoughtful members of their community. The toolkit consists of colourful and accessible learning materials that prompt ideas on a range of activities for learning about gender, sexuality, disability, positive discipline and creating violence-free classrooms. The learning process involves the whole-school-approach (entire school and its surrounding community) who jointly reflect on 3 learning questions about a good school-What is a good school, what is a good teacher, and how can students learn to participate?

1. Brochure du colloque « Violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>.

2. Technical Advisor, Good Schools, Violence against children prevention, Raising Voices, Uganda.

Experience: Between 2012 and 2014, Raising Voices undertook a randomized controlled trial (RCT) in 42 schools with a view to evaluate the effectiveness of the GST in preventing violence, improving educational outcomes, and improving the school environment for children attending primary schools in Uganda. In 2018, another RCT was conducted to support adaptation of the GST to secondary schools. Currently, about 1000 primary and 500 secondary schools are implementing the original and adapted versions of the GST, as we anticipate a more versatile version, the “GST Agile”. Discussion: changing the school’s operational culture is essential to create safe learning environments, promote gender equitable leadership opportunities and enhance learners’ experiences of their school. A more positive school culture can support parental and community engagement in reducing violence.

**ATELIER
WORKSHOP**

2

IV

**VICTIMATION, TENSIONS ET EXPÉRIENCES
SCOLAIRES DES ÉLÈVES**

**VICTIMATION, TENSIONS ET EXPÉRIENCES
SCOLAIRES DES ÉLÈVES**

Victimation, tensions et expérience scolaire des élèves

Modérateur : Abdallah Rakibi, Membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Restitution des recommandations de l'atelier : Mohamed Idrissi Riahi, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Fiche de cadrage de l'atelier

L'éducation, en tant que pilier de l'épanouissement intellectuel et personnel des enfants, est parfois perturbée par des tensions et des actes de violence, ternissant ainsi le souvenir de cette expérience fondamentale. L'atelier intitulé «Victimation, tensions et expérience scolaire des élèves» s'attache à explorer en profondeur les multiples facettes qui façonnent la manière dont la violence est perçue au sein des écoles. Plus encore, il cherche à comprendre les conséquences de cette perception sur l'expérience scolaire des élèves (le bien-être émotionnel, la réussite académique et l'engagement des élèves), tout en proposant des stratégies pour favoriser un environnement d'apprentissage plus sûr et inclusif.

Questionnements clés :

1. Quelles sont les diverses formes de violence et de tensions observées en milieu scolaire ?
2. Comment les élèves perçoivent-ils la violence et les tensions dans leur environnement scolaire ?
3. Quelles sont les conséquences de la victimation et des tensions sur l'expérience scolaire des élèves ?
4. Quels sont les facteurs qui contribuent à façonner la perception de la violence en milieu scolaire ?
5. Quelles stratégies peuvent être mises en œuvre pour prévenir la violence et les tensions à l'école ?

Ces questionnements approfondis permettront aux participants de plonger au cœur des enjeux liés à la perception de la violence en milieu scolaire, tout en élargissant leur compréhension des facteurs qui contribuent à cette perception complexe. En réfléchissant aux répercussions sur l'expérience des élèves, cet atelier cherche à ouvrir la voie à des discussions éclairées et à la recherche de solutions concrètes pour améliorer la qualité de l'éducation dans un environnement sain et harmonieux.

Violence contre le corps enseignant dans les écoles

Résumé⁽¹⁾ de l'intervention de Abdeljalil Bahdouï⁽²⁾

Après l'indépendance, l'école marocaine a constitué une porte d'entrée importante pour le développement, et un levier économique et social pour une large catégorie du peuple marocain. Ainsi, l'enseignement et ceux qui y sont affiliés ont acquis un statut juridique et une appréciation dans la société, et ses membres ont gagné en appréciation et en respect. Durant cette période, la violence, en tant que culture, est restée présente dans la société marocaine, prenant des formes multiples et superposées, notamment la violence sociale et institutionnelle, légitimée par la culture, à travers les coutumes et les lois spéciales, dans le but d'encourager l'obéissance, la soumission et la conformité, et à partir de là, l'enseignement cherche à préserver et à reproduire les structures sociales existantes.

Au début des années 80, l'école n'était plus un moyen de promotion sociale, en raison des choix économiques et du blocage des perspectives d'emploi. Ainsi, des frustrations se sont installées changeant le regard de la société sur l'école et ses employés et ont ainsi produit des cas de violence en milieu scolaire, de plus cette violence était pratiquée contre le personnel éducatif et non contre les apprenants comme c'était le cas auparavant.

À l'Organisation de solidarité universitaire marocaine, nous considérons que l'une de nos missions est de soutenir et de défendre nos adhérents, hommes et femmes, en cas d'agressions lors de l'exercice de leurs fonctions. De ce fait, nous avons suivi, à travers les dossiers présentés à l'association, l'évolution de la violence en milieu scolaire, et sa fréquence comme suit. Nos évaluations ont montré que les cas de violence touchent les enseignants, les directeurs, les surveillants généraux et autres administrateurs et personnels dans les trois cycles d'enseignement, dans différentes régions du Maroc, et

1. Brochure du colloque « violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>

2. Président de la solidarité universitaire marocaine.

que les causes de ces violences et leur croissance sont complexes et imbriquées, liées à la société en général, et aux institutions éducatives en particulier, y compris la famille et l'école. Le « phénomène » de violence en milieu scolaire a souvent été évoqué sans que des études et des recherches scientifiques exactes et précises sur les incidents survenus au sein des établissements scolaires aient été menées, ce qui nous a amené à faire une étude de terrain sur ce sujet, sous la supervision d'une équipe d'experts en sociologie, psychologie, pédagogie, législation et statistiques.

Il s'agit d'une étude dont les résultats apportent un diagnostic objectif sur un aspect de la violence en milieu scolaire, qui est la violence à l'encontre du personnel éducatif : sa nature et ses causes, ainsi que des recommandations pour y faire face. Il convient de noter que le nombre d'étudiants et du personnel éducatif au Maroc dépasse les huit millions (8.800.000) de citoyens et citoyennes. Une société de cette taille, avec la diversité de ses origines sociales, économiques et culturelles, et les déséquilibres sociétaux qu'elle porte dans ses dimensions de valeurs éducatives, cognitives et culturelles, dus aux effets de la mondialisation et au développement des technologies scientifiques et de communication, transmet, de facto, certains comportements à la communauté scolaire, sans ignorer l'existence de certains médias qui communiquent avec exagération les cas de violence en milieu scolaire et leur donnent des dimensions supérieures à la réalité. A l'Organisation de solidarité universitaire marocaine, nous pensons qu'aborder le problème de la violence dans les écoles est lié au renouvellement du système éducatif et à une reconsidération radicale de la politique éducative, après l'échec de toutes les réformes proposées. Cela passe par la création d'une école moderne et démocratique, en élevant la qualité de l'éducation, en prenant soin des conditions du personnel éducatif, en préservant l'image de la profession et en lui accordant la considération qu'elle mérite.

🕒 **Vers un écosystème de sécurité en milieu scolaire**

Résumé⁽¹⁾ de l'intervention de Noureddine Homari⁽²⁾

La violence en milieu scolaire ne pourra être combattue que par le recours à une approche globale, les efforts des acteurs doivent converger pour travailler en synergie dans l'optique de créer un climat de sérénité et de sécurité en milieu scolaire.

🕒 **Violence dans l'enceinte des établissements scolaires**

Résumé⁽³⁾ de l'intervention de Mohamed El Koudssi⁽⁴⁾

La violence scolaire à l'intérieur de l'école : élève contre élève ou élève contre enseignant ou enseignant contre élève. Les causes, les déclencheurs et les motifs. Résultats et quelques conclusions et méthodes pour remédier à ce phénomène.

🕒 **Santé mentale et violence scolaire**

Résumé⁽⁵⁾ de l'intervention de Ghizlane Benjelloun⁽⁶⁾

L'enjeu en santé mentale des jeunes de la violence scolaire est majeur. Toute forme de violence est une violence psychologique et l'impact sur la santé mentale dure toute la vie avec des manifestations variables de la dépression à la suicidalité en passant par la prise de toxiques.

1. Brochure du colloque « violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>.

2. Président, Association Nationale des Directeurs et Directrices des Établissements Primaires au Maroc.

3. Brochure du colloque « violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>.

4. Président, Association nationale des Directeurs et Directrices des Établissements secondaires publics au Maroc.

5. Brochure du colloque « violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>.

6. Vice-Présidente, Observatoire national des droits de l'enfant, Maroc.

PLÉNIÈRE
SESSION

2

V

LE RÔLE DU CLIMAT SCOLAIRE ET DE LA
VICTIMISATION DANS LA GENÈSE DE LA VIOLENCE
DANS LES ÉCOLES : COMPRENDRE LES DYNAMIQUES
SOUS-JACENTES

LE RÔLE DU CLIMAT SCOLAIRE ET DE LA
VICTIMISATION DANS LA GENÈSE DE LA VIOLENCE
DANS LES ÉCOLES : COMPRENDRE LES DYNAMIQUES
SOUS-JACENTES

Moderator

Leila Benslimane, Member, Higher Council for Education,
Training, and Scientific Research, Morocco

L'amélioration continue du climat scolaire : une approche globale et positive au service du bien-être individuel et collectif à l'école

Claire Beaumont⁽¹⁾

Abstract : School violence: better prevention, better response

Depuis une quarantaine d'années, la violence à l'école a fait l'objet d'une multitude d'études visant à établir un portrait de ses manifestations, à en expliquer les causes et les conséquences (voir par exemple Beaumont et al., 2020; Bowen et al., 2018; Debarbieux, 2011). Plusieurs ont aussi évalué diverses approches et pratiques destinées aux milieux scolaires visant à faire diminuer ces violences à l'école. Suivant l'état actuel de la recherche, cet article décrit comment l'amélioration continue du climat scolaire, cette approche dite globale et positive est indissociable de toute approche visant le bien-être individuel et collectif à l'école. Dans cette approche, le bien-être individuel et la santé mentale des élèves et du personnel scolaire sont inhérents au bien-être collectif. Cette vision du climat scolaire s'appuie sur le développement des compétences sociales et émotionnelles de tous les acteurs du milieu scolaire pour apprendre à entretenir des relations harmonieuses et ainsi, diminuer les manifestations de violence que ce soit entre élèves, entre élèves et personnels scolaires, entre collègues ou encore avec les parents d'élèves.

1. Ph. D., Professeure titulaire, Faculté des sciences d'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Plusieurs défis se présentent au personnel scolaire qui souhaite avant tout la réussite éducative des enfants. Face à des enjeux de santé mentale, d'anxiété, à divers types de difficultés d'adaptation ou à la violence à l'école, les tâches des enseignants se complexifient. La mission de socialisation que joue l'école fait toujours partie des préoccupations de nos sociétés puisque c'est très tôt et au cours de leur développement que les jeunes expérimentent et apprennent à vivre ensemble. C'est donc dire que cette socialisation nécessite de se pencher sur des approches éducatives susceptibles de bien répondre aux besoins actuels de nos jeunes tout en les aidant à devenir des adultes engagés et sensibles au bien-être des autres.

Si la recherche dans le domaine de la violence à l'école remonte à une quarantaine d'années (Smith, 2011), force est de constater que les pratiques éducatives en contexte de prévention et de gestion des comportements violents ont bien évolué (voir fig. 1).

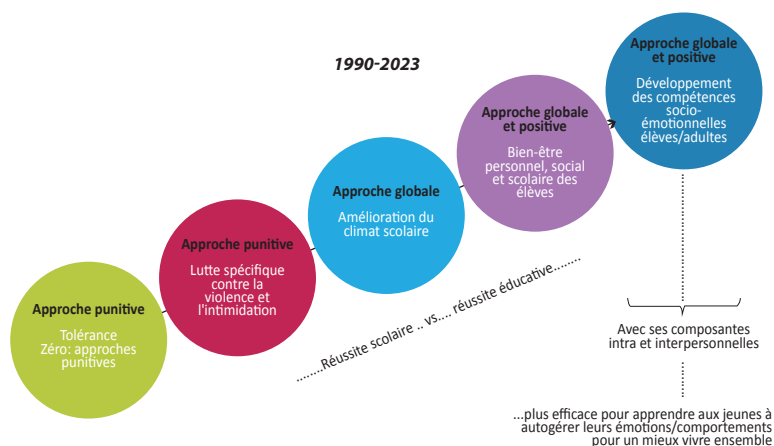


Figure 1. Évolution des pratiques éducatives pour réduire et prévenir la violence à l'école

Plusieurs interventions ont ainsi été envisagées pour améliorer les relations interpersonnelles entre élèves et créer des environnements plus positifs et donc plus propices aux apprentissages tant sociaux que scolaires.

Dans les années 1990, les interventions à privilégier auprès des élèves qui agissaient avec violence envers leurs pairs étaient grandement

inspirées par l'approche de la tolérance zéro. Cette approche davantage punitive était alors valorisée, laissant croire qu'en les punissant, les jeunes développeraient des habiletés relationnelles plus positives. Réalisant que la punition seule ne parvenait pas à enrayer le problème de la violence à l'école (Debarbieux et Blaya, 2009), différents programmes de lutte contre la violence et le harcèlement ont aussi été créés, en ciblant exclusivement ce problème, sans s'attarder plus spécifiquement aux différents facteurs psychologiques et sociaux (Bandura, 1986) qui engendrent ces comportements violents chez les jeunes. Ces méthodes éducatives étaient préconisées dans un contexte où la principale finalité de l'école était centrée sur la réussite scolaire des jeunes. Pourtant, la mission de socialisation figure depuis longtemps sur la liste des visées éducatives poursuivies par les écoles au sein de divers systèmes éducatifs. De fait, depuis plusieurs décennies, le gouvernement du Québec oriente ses politiques éducatives autour de trois principales missions qu'il attribue à l'école soit celles d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves qu'elle accueille. C'est ainsi qu'est apparu dans divers documents administratifs, le terme réussite éducative, qui va plus loin que la seule réussite scolaire des élèves (Gouvernement du Québec, 2017). Pour Demba (2016), cette expression de réussite éducative va bien au-delà de la diplomation et de la qualification des jeunes. Elle comprend le développement de leur plein potentiel incluant leur réussite scolaire, mais en tenant compte de leur développement global dans ses dimensions intellectuelles, affectives, sociales et physiques.

L'amélioration du climat scolaire : une approche globale en prévention de la violence à l'école

Ce courant éducatif centré sur le développement global des élèves semble aussi avoir teinté les pratiques éducatives visant à prévenir ou à faire diminuer la violence dans les écoles. Reconnaisant que les causes de cette violence chez les jeunes étaient multifactorielles (personnelles, familiales, contextuelles, scolaires, etc.) (Astor et al., 2019; Benbenisthy et Astor, 2005), les approches globales et positives, c'est-à-dire celles qui ne ciblent pas spécifiquement la violence à l'école mais qui peuvent contribuer à la faire diminuer, ont été davantage mises de l'avant. C'est le cas par exemple des études

s'intéressant à la qualité du climat scolaire et au taux de violence dans une école (Cohen et al., 2009; 2017).

Bien que le concept de climat scolaire ait été défini de différentes manières, il peut globalement se décrire comme l'ambiance générale ressentie dans un établissement selon l'évaluation qu'en font les élèves et les adultes de l'école (National School Climate Center, 2017). Ce climat se construit à partir des normes, des valeurs, de l'équité, des pratiques éducatives, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction, de la structure organisationnelle de l'établissement (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Plus qu'une simple agrégation des niveaux de bien-être individuel, la notion de climat scolaire fait intervenir des dimensions collectives concernant notamment la perception des individus sur la qualité des relations entre les acteurs de l'école ou encore sur les activités éducatives et scolaires qui y sont offertes (Murat et Simonis-Sueur, 2015).

Les interventions misant sur l'amélioration du climat scolaire ont ainsi été reconnues efficaces non seulement pour réduire la violence à l'école, mais aussi pour contribuer à la réussite scolaire et au bien-être des élèves (Poulin et al., 2015). Les climats de sécurité physique et émotionnelle (règles clairement communiquées et appliquées, réponses appropriées à la violence ou à l'intimidation, relation de confiance enseignants-élèves) etc., la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (la qualité des programmes et de l'enseignement) etc., l'accent mis sur le développement professionnel du corps enseignant, les relations et la collaboration entre et parmi les élèves et les enseignants, et les aspects de l'environnement structurel de l'école (propreté, disponibilité du matériel) etc., sont tous des aspects contribuant à l'amélioration du climat scolaire (Cohen et al., 2015). Comme indiqué à la figure 2, plusieurs effets positifs tant chez les élèves que chez le personnel scolaire ont été rapportés lorsque les écoles se concentrent sur l'amélioration du climat scolaire (Astor et al., 2019; Cohen et al., 2015; Reynolds et al.).

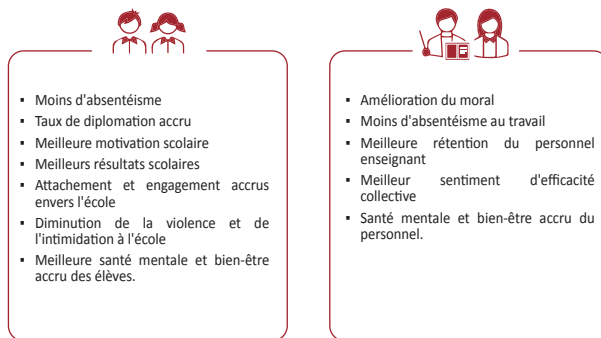


Figure 2. Les bienfaits d'un climat scolaire positif chez les élèves et le personnel scolaire

Il n'est donc pas étonnant de constater qu'un climat scolaire positif peut contribuer au bien-être des élèves comme à celui des adultes qui évoluent dans un même établissement d'enseignement.

Bien-être et santé mentale à l'école : une cible pour les élèves et pour le personnel scolaire

Avant la pandémie mondiale de Covid-19, on s'inquiétait déjà du bien-être de nos jeunes et de leur santé mentale. Des associations de pédiatres, des parents et des éducateurs réclamaient que le système éducatif québécois enseigne davantage aux enfants à mieux gérer leurs émotions afin qu'ils apprennent à faire face avec plus de résilience aux multiples difficultés qu'ils rencontreront tout au long de leur vie. Le concept de bien-être a aussi été défini de diverses manières dans les domaines de la psychologie et de la psychopédagogie. Si aucun consensus ne semble avoir été convenu pour le définir ou pour en décrire ses indicateurs, un accord paraît toutefois se dégager sur un ensemble d'éléments s'y rapportant, notamment en ce qui concerne ses dimensions émotives, cognitives, la réalisation de soi et le rôle important que joue l'environnement dans son développement (Tapias-Fonllem et al., 2020). Avec son modèle PERMA illustré à la figure 3, Seligman (2011) associe le bien-être d'un individu aux émotions positives vécues, à son engagement, à la qualité de ses relations interpersonnelles, à ses réalisations et au sens qu'il donne à sa vie.

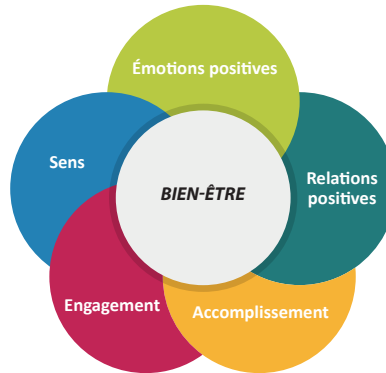


Figure 3. Les cinq déterminants du bien-être selon le modèle PERMA de Seligman (2011).

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2014) considère que le bien-être serait étroitement lié à la santé mentale. Cet état de bien-être qui permet à une personne de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie, d'accomplir un travail productif et de contribuer à la vie de sa communauté rejoint effectivement le sens de la santé mentale positive. Vu sous cet angle, le bien-être devient alors indissociable de la santé mentale « optimale » qui elle aussi réfère aux ressources psychologiques, sociales et environnementales qui permettent à l'individu et aux collectivités de mener une vie satisfaisante, de se développer et de surmonter l'adversité (Baraldi et al., 2015). Cibler la réussite éducative des élèves, c'est donc s'attarder à la fois à leur bien-être émotionnel et social tout en offrant un enseignement de qualité leur permettant de bien réussir à l'école.

À propos du développement psychologique et social des jeunes, on conçoit mieux de nos jours que les émotions occupent une place incontournable à l'école. Il est maintenant connu que les émotions ont un impact considérable sur les actes d'apprendre et d'enseigner (CSÉ, 2020). De fait, les compétences sociales et émotionnelles des élèves ont été associées depuis longtemps à la réussite scolaire (Reyes et al., 2012) et à de bonnes relations interpersonnelles (CSÉ, 2020). On comprend mieux aujourd'hui que nos émotions influencent notre manière de réfléchir, de gérer nos relations et de prendre des décisions. On perçoit aussi davantage que ce bien-être des individus est indissociable d'une bonne santé mentale, et ce, tant pour les

adultes que pour les élèves. Encore trop souvent perçues comme des aspects dérangeants à bannir pour réussir à l'école ou dans la vie, plusieurs auteurs suggèrent de considérer les émotions comme étant plutôt des leviers inestimables à canaliser pour aider les individus à se développer plus harmonieusement (Goleman et Senge, 2014; Visioli et al., 2015).

Certains aspects du climat scolaire ont aussi été associés plus directement au bien-être des élèves soit le climat relationnel (relations élèves-élèves et adultes-élèves), de sécurité (dans la classe et dans l'école), d'apprentissage (soutien scolaire, rapport à l'évaluation), de même que la qualité de l'encadrement offert par tous les adultes qui forment l'équipe éducative. Le sentiment d'appartenance a de plus été associé au bien-être à l'école considérant ses dimensions émotionnelles, sociales, participatives et adaptatives (Papazian-Zohrabian, 2018). Des pratiques plus précises telles que le soutien social des adultes de l'école, l'application de règles claires et cohérentes, un climat d'entraide au sein de la classe et de l'environnement éducatif et la mise en place de moyens pour prévenir la violence constituent des leviers importants pour améliorer le bien-être des élèves (Beaumont et al., 2023).

Le bien-être psychologique et la santé mentale des enseignants interpellent aussi depuis longtemps le monde de l'éducation, et ce, bien avant la pandémie de la Covid-19. Depuis plusieurs décennies, des études rapportent que des enseignants souffrent de détresse psychologique, que leur état aurait un impact sur la qualité de leur enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Visioli et al., 2015) expliquant en partie les taux élevés de désengagement professionnel, d'absentéisme au travail et d'abandon de la profession. À ce propos, Kamanzi et al. (2015) soulignent que le principal facteur expliquant le désengagement professionnel des enseignants serait les expériences émotionnelles négatives engendrées par des relations difficiles avec leurs élèves.

Les avancées de la recherche sur le bien-être à l'école ont ainsi fait ressortir que les aspects émotionnels et relationnels constituent la pierre angulaire sur laquelle baser ses interventions pour améliorer la

qualité des relations interpersonnelles et ainsi prévenir et réduire la violence à l'école. Ces dernières années, l'importance de s'attarder au bien-être des adultes de l'école est devenue une condition essentielle puisque des retombées positives s'observent sur les apprentissages des élèves lorsque le personnel scolaire se sent bien dans son environnement de travail. Ainsi, les interventions visant le bien-être et une bonne santé mentale chez le personnel scolaire constituent dorénavant des cibles d'intervention à privilégier pour favoriser le vivre ensemble dans une optique de prévention et de gestion de la violence à l'école. Le bien-être des enfants reposant sur celui des adultes qui les entourent (CSÉ, 2020), il s'avère nécessaire de bien soutenir le personnel scolaire dans l'ensemble de leurs fonctions.

Développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves et du personnel scolaire : les enseigner et les pratiquer au quotidien

Aujourd'hui, les interventions reconnues les plus efficaces en prévention de la violence à l'école sont celles qui font appel aux domaines cognitifs, émotionnels et comportementaux des jeunes parce qu'elles favorisent davantage l'adoption de comportements plus relationnels et positifs. C'est ainsi que l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) à l'école est devenu une approche globale pouvant à la fois favoriser le bien-être individuel des élèves et du personnel scolaire tout en agissant positivement sur le bien-être collectif (climat scolaire). Par ailleurs, l'ASÉ permettrait aux jeunes qui sont impliqués dans des situations de violence (auteurs, cibles ou témoins) de développer de meilleures stratégies pour répondre à leurs besoins, et ce, dans le respect d'eux-mêmes et de leurs pairs (Beaumont, 2020; Luthar et al., 2000).

L'apprentissage socioémotionnel (ASÉ), promu par l'organisme Academic, social, and emotional learning (CASEL, 2013) contribue depuis les dernières décennies, au déploiement de cette approche dans les écoles à travers le monde. Pour Elias (2019), l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) est un processus d'apprentissage continu intégrant la cognition, les émotions et le comportement pour apprendre sur soi, sur l'autre et sur le monde. Cet apprentissage socioémotionnel s'effectue tout au long de la vie pendant laquelle

les individus développent ce qu'on appelle leurs compétences socioémotionnelles, c'est-à-dire un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permet à l'individu de bien identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses propres émotions pour adapter son comportement en situation réelle. Pour Espejo-Siles et al. (2020), le développement de ces compétences dépasse le seul enseignement de comportements spécifiques, puisque les processus intrapersonnels (ex., l'identification et l'autorégulation des émotions) doivent être sollicités afin que les élèves soient capables d'adopter des comportements positifs et de s'adapter à diverses situations de leur vie. Le développement de comportements et d'attitudes favorisant le vivre ensemble sans violence s'en trouve ainsi favorisé. Cette approche éducative positive, qui vise l'ensemble des sphères développementales chez les jeunes contribue aussi au bien-être des enseignants (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013), et comme elle prend en considération l'environnement dans lequel évoluent les individus, il n'est pas étonnant que l'apprentissage socioémotionnel soit associé à l'amélioration du climat scolaire (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Mikolajczak et al. (2014) soulignent de plus que de bonnes compétences émotionnelles chez les enseignants contribuent à une meilleure santé mentale et physique, à des relations sociales positives, ainsi qu'à une plus grande satisfaction professionnelle (Mikolajczak et al., 2014). La figure 4 propose une liste de différents bienfaits observés chez les élèves, le personnel scolaire et sur le climat scolaire, dans certains milieux scolaires où des programmes d'apprentissage socioémotionnel ont été déployés.

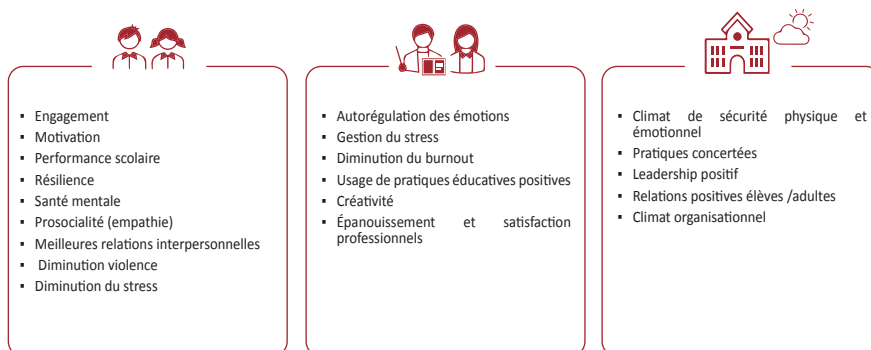


Figure 4. Bienfaits observés chez les élèves, le personnel scolaire et sur le climat scolaire dans les écoles où des programmes d'apprentissage socioémotionnel ont été déployés

Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école : un cadre de référence pour guider les interventions.

Pour favoriser le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les jeunes, il importe qu'elles leur soient enseignées explicitement (Schonert-Reichl, 2019), que les adultes qui les côtoient les modélisent par leurs propres comportements et qu'elles soient pratiquées le plus souvent possible dans des situations de la vie quotidienne (les routines, activités parascolaires), etc.

Il existe plusieurs manières d'intégrer l'apprentissage socioémotionnel à l'école soit à petite ou à grande échelle. Le déploiement à petite échelle est plus flexible et s'effectue à partir de stratégies choisies par un enseignant qui souhaite soutenir le développement des CSÉ seulement chez ses élèves. Qu'il s'agisse de l'initiative d'un seul intervenant scolaire ou de celle de la direction qui souhaite une implantation à l'échelle de l'école, le respect de certaines conditions augmentera les chances de réussite d'un tel projet (voir van Poortvliet et al., 2019). Il importe donc de choisir la modalité d'implantation qui correspond le mieux aux besoins, aux moyens et aux capacités du milieu, et d'identifier des stratégies d'intervention reconnues efficaces auprès des jeunes selon leur groupe d'âge.

Peu importe la modalité choisie, le personnel scolaire devra se doter d'un cadre de référence solide afin de guider ses actions pour faciliter

l'apprentissage socioémotionnel durablement et sans s'égarer. La figure 5 présente le Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2021), conçu par des chercheurs et des praticiens québécois (Institut d'éducation socio-émotionnelle, 2018) pour faciliter l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles à l'école. Il englobe trois différents axes (MOI-TOI-NOUS) tous interreliés, qui comprennent chacun le développement de la conscience des compétences à développer de même que diverses habiletés qui y sont associées (voir le tableau 1 pour une description détaillée des habiletés à développer pour chacune de ces compétences).

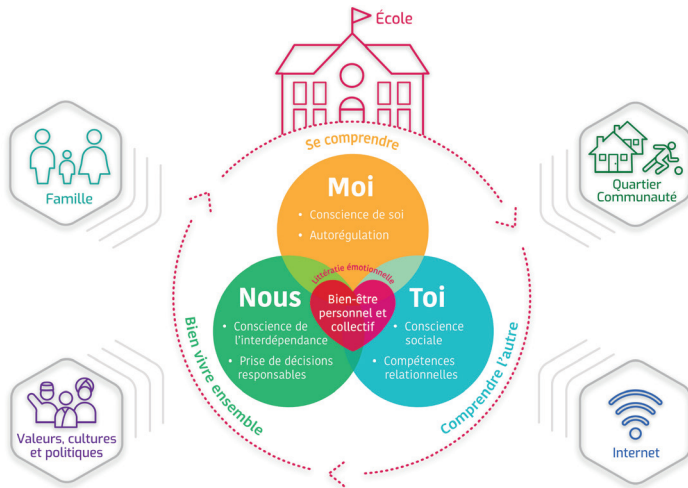


Figure 5. Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2023)

Tableau 1. Composantes du Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2021).

Domaines	Compétences et habiletés
<p align="center">MOI</p> <p>Ensemble d'habiletés permettant de réfléchir sur qui l'on est (émotions, besoins, aspirations) et de s'autoréguler dans diverses situations afin d'atteindre ses buts personnels et sociaux.</p>	<p>Conscience de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir un vocabulaire approprié et juste pour décrire ses émotions et ses besoins, de même que les réponses physiologiques de son corps. • Évaluer avec justesse ses forces et ses limites en conservant une vision positive de soi. • Reconnaître ses émotions et pensées, et comprendre leur influence sur son comportement. <p>Autorégulation (émotionnelle, cognitive et comportementale)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre l'origine de ses émotions en établissant des liens entre les événements et les contextes déclencheurs. • Gérer ses différents états émotifs, incluant les réactions physiologiques, les pensées, l'intensité des émotions et les réponses comportementales (p. ex., gérer le stress, gérer l'impulsivité). • Se fixer des objectifs personnels, scolaires et comportementaux, et choisir des stratégies pour les atteindre. • Se motiver et s'autodiscipliner (développer un langage interne) pour atteindre les buts visés.
<p align="center">TOI</p> <p>Ensemble d'habiletés permettant d'être sensible au vécu d'autrui (émotions, besoins, opinions, etc.), de faire preuve d'ouverture envers la diversité humaine et de développer des habiletés de communication adéquates pour entrer sainement en relation avec les autres.</p>	<p>Conscience sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les normes qui régissent les comportements sociaux, reconnaître et apprécier la diversité humaine. • Être conscient des sentiments et besoins d'autrui, et en tenir compte. • Ressentir et exprimer de l'empathie envers les autres. • Identifier les ressources d'aide et de soutien disponibles (dans la famille, à l'école ou dans la communauté), etc. <p>Compétences relationnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer clairement, avoir une écoute active. • Coopérer dans diverses situations, ce qui nécessite de comprendre les intentions et les actions d'autrui, et de soutenir des interactions verbales appropriées. • Gérer adéquatement les conflits en négociant de manière constructive. Demander et offrir son aide aux autres. • Faire preuve de bienveillance, sans juger l'autre. • Exprimer sa gratitude.

<p>NOUS</p> <p>Ensemble d'habiletés indiquant la synergie entre l'individu et les composantes des systèmes dans lesquels il évolue. Le concept d'interdépendance rappelle les impacts de nos choix sur soi, les autres et notre environnement (climat scolaire, climat d'équipe), etc.</p>	<p>Conscience de l'interdépendance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être conscient des différents systèmes (groupe de travail, amis, famille, classe, école, quartier) etc. dans lesquels nous évoluons, de l'influence que ces milieux exercent sur nous, et de notre pouvoir d'action sur chacun d'eux. • Savoir analyser dans leur globalité divers problèmes en considérant leurs sources et les contextes. • Reconnaître que les besoins du groupe peuvent différer des siens et qu'un fort niveau d'interdépendance est nécessaire à une réelle collaboration. <p>Prise de décisions responsables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résoudre les problèmes rencontrés en étant conscient des effets de nos décisions sur soi, sur l'autre et sur le milieu (climat scolaire), etc. • Collaborer en élaborant ensemble des stratégies pour atteindre un but commun (résoudre des problèmes complexes), etc.
---	---

Développer une vision et des actions intégrées pour mieux répondre aux multiples enjeux éducatifs et prévenir la violence à l'école

Considérant les avancées de la recherche en ce qui concerne l'intervention pour prévenir et réduire la violence à l'école et l'ensemble des défis auxquels le milieu scolaire doit faire face pour favoriser la réussite éducative des élèves, plusieurs approches ont été préconisées : celles ciblant la santé mentale, le bien-être à l'école, le climat scolaire, ou encore l'apprentissage socioémotionnel. Si l'on souhaite atteindre tous ces objectifs sans s'égarer ou s'épuiser, il convient d'identifier les points de convergence de ces approches afin d'intervenir de manière intégrée. La figure 6 suggère une série d'éléments communs à inclure dans nos interventions pour favoriser le bien-être individuel de chaque individu à l'école, tout en ayant à l'esprit l'amélioration continue du climat scolaire (bien-être collectif)

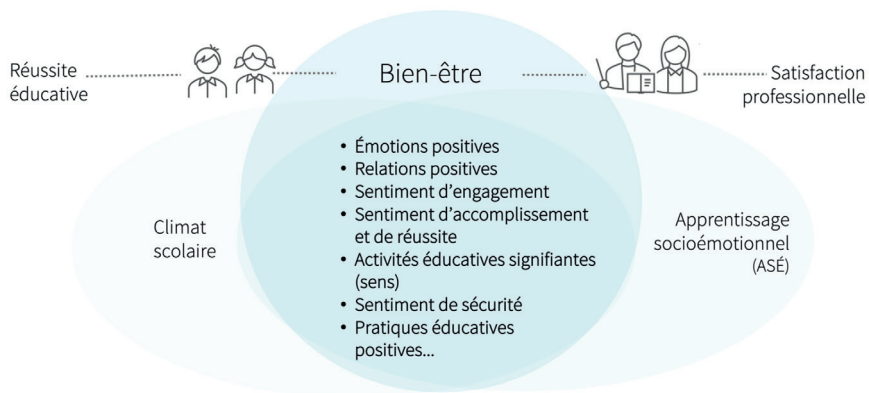


Figure 6. Des pistes d'intervention communes à déployer pour viser le bien-être à l'école, la réussite éducative des jeunes et la satisfaction professionnelle des enseignants.

Dans cette approche, le bien-être individuel et la santé mentale des élèves et du personnel scolaire sont inhérents au bien-être collectif. Cette vision du climat scolaire mise ainsi sur le développement des compétences sociales et émotionnelles de tous pour apprendre à entretenir des relations harmonieuses et ainsi, diminuer les manifestations de violence que ce soit entre élèves, entre élèves et personnels scolaires, entre collègues ou encore avec les parents d'élèves.

Considérant que nos émotions influencent notre manière de réfléchir, de gérer nos relations et de prendre des décisions, qu'elles constituent des leviers inestimables à canaliser pour apprendre à s'adapter dans les situations plus difficiles de la vie, et que les aspects émotionnels et sociaux sont indissociables des actes d'apprendre et d'enseigner, l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles à l'école nous apparaît une bonne porte d'entrée pour apprendre à mieux vivre ensemble et construire des environnements bienveillants et inclusifs. En plus de s'appuyer sur un cadre de référence pour guider les actions, la figure 7 propose trois clés d'action retrouvées dans l'ensemble de la littérature scientifique (Schonert-Reichl, 2019) pour déployer l'apprentissage socioémotionnel à l'école de manière durable (Beaumont et Boissonneault, 2023).

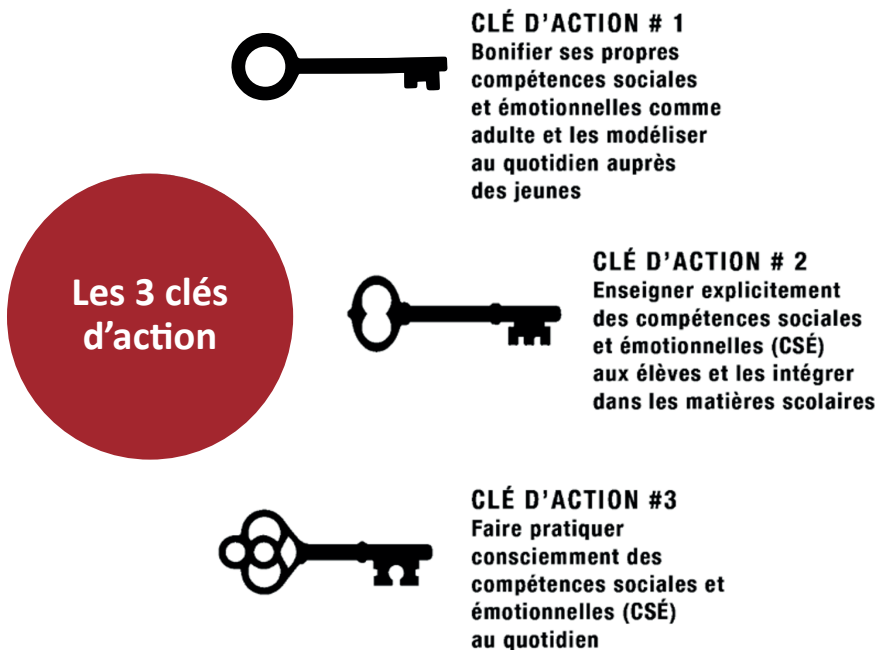


Figure 7. Trois clés d'action pour déployer l'apprentissage socioémotionnel de manière durable chez les élèves et le personnel scolaire (Beaumont et Boissonneault, 2023).

Conclusion

Suivant les avancées de la recherche concernant les moyens à déployer en milieu scolaire pour prévenir et réduire la violence, il apparaît aujourd’hui plus efficace de centrer les pratiques éducatives sur des approches globales et positives pour obtenir des effets plus durables. Parmi ces pratiques, l’amélioration continue du climat scolaire demeure fréquemment citée. Par ailleurs, considérant les multiples enjeux liés à la réussite éducative globale des élèves, soit leur développement psychologique, social et scolaire, l’approche qui consiste à intégrer les apprentissages socioémotionnels dans le quotidien de l’école semble obtenir des résultats très probants si l’on vise le bien-être des jeunes et leur capacité à prendre soin d’eux et des personnes qui les entourent. Finalement, cette communication a voulu faire ressortir l’importance de ne pas oublier de prendre en compte le bien-être émotionnel et professionnel du personnel scolaire afin que ces adultes significatifs puissent accompagner leurs élèves dans les sphères personnelles, sociales et scolaires en agissant eux-mêmes comme des modèles comportementaux.

● Traiter les situations de harcèlement scolaire

Jean-Pierre Bellon⁽¹⁾

Abstract

Le harcèlement scolaire est, sans doute, un phénomène aussi ancien que l'école. Mais il a été, dans certains pays, largement sous-estimé, minimisé, voire entièrement nié. L'expérience a montré que pour venir à bout de ce phénomène, il faut constituer dans chaque établissement une équipe spécifiquement dédiée au traitement des situations pour faire en sorte que plus aucune victime ne soit abandonnée à sa solitude et qu'aucune situation ne soit laissée sans traitement.

1. Professeur de philosophie, Co-Fondateur et Directeur, Centre ReSIS, Clermont-Ferrand, France.

C'est une joie et un honneur d'être invité à ce colloque. J'ai personnellement commencé à m'intéresser au harcèlement scolaire aux débuts des années 2000, c'est-à-dire à une époque où, en France, personne ne s'en souciait, pire où le phénomène était nié et dénié. Il faudra bien un jour que l'on s'interroge sur les raisons pour lesquelles certains pays ont pris 30 ans de retard sur ces questions. Non pas au nom de quelque rancœur ou ressentiment mais parce qu'il est à craindre que les mauvaises habitudes prises durant cette période soient encore à l'œuvre dans certains établissements. Nous en avons eu, en France, hélas, quelques exemples récemment.

Au cours de ces années de travail, avec Bertrand Gardette et Marie Quartier, nous avons tiré une conviction : POUR VAINCRE LE HARCÈLEMENT, IL FAUT UNE ÉQUIPE PAR ÉTABLISSEMENT. Nous avons énoncé ce projet est au moment de la création du Centre ReSIS, en 2019, et nous espérons le voir réalisé dans un délai de 5 ans. Il faudra sans doute un peu plus de temps pour y parvenir mais le projet demeure.

Une équipe par établissement est nécessaire d'abord pour faire en sorte que toute victime trouve dans son école l'écoute et le soutien d'un adulte protecteur, rassurant, empathique, c'est-à-dire tout ce qui a manqué à certaines victimes qui, bien loin d'être accompagnées dans leur établissement, ont été abandonnées à leur solitude, au désarroi ou au désespoir.

Mais une équipe est aussi nécessaire pour faire cesser les brimades, pour faire en sorte que les rieurs, les moqueurs, les intimidateurs soient promptement encadrés et recadrés au sein de leur établissement par l'autorité d'un adulte déterminé à faire cesser les brimades. C'est dans l'établissement que les situations doivent être traitées, au plus près des élèves. Il faut des équipes de proximité.

Il faut une équipe aussi pour accueillir les parents des victimes écouter ce qu'elles ont à nous dire. Il faut que les familles des victimes trouvent le cadre d'une écoute empathique et bienveillante ; il faut qu'elles soient reçues par des professionnels dont l'unique préoccupation est la fin des brimades et la protection de leur enfant et non pas la

défense de l'institution. C'est-à-dire, encore une fois, l'inverse de ce que certaines victimes ont parfois à subir.

C'est un renversement de tendance qu'il faut opérer.

- Du côté des victimes d'abord : il faut cesser de les ignorer, de minimiser leurs souffrances, cesser aussi de se demander si elles ne seraient pas un peu responsables de ce qui leur arrive. Combien de fois, en effet, des victimes ont-elles entendu de la part des professionnels des remarques du type : ne te laisse pas faire, ce n'est pas un peu toi qui les cherches ? Essaie de t'intégrer... Combien de fois a-t-on entendu : il est harcelé parce que... comme s'il existait des raisons pour persécuter une victime.
- Du côté des familles ensuite : il faut cesser de les considérer comme des gêneurs, il faut que l'établissement soit à leurs côtés pour défendre et protéger leurs enfants.
- Du côté des intimidateurs, enfin : il faut cesser de s'imaginer que des rodomontades, des menaces et des sanctions suffiront à faire cesser les brimades. Ne nous méprenons pas sur qui sont les harceleurs. N'allons pas nous représenter quelques individus pervers, agressifs et méchants. Sans doute existent-ils mais ce ne sont pas eux qui font des centaines de milliers de victimes. Le harcèlement scolaire est avant tout un phénomène de groupe : un surnom fait mal parce que tout le monde le reprend, une moquerie est douloureuse parce que tout le monde rit. Et c'est aussi un processus mimétique : on rit parce que toute le monde rit, on se moque ou on met à l'écart pour faire comme les autres. Et peut-être, participe-t-on aux brimades pour ne pas en être soi-même la cible.

Les sanctions, dans bien des cas, sont nécessaires mais elles ne sont jamais suffisantes ; ce ne sont pas elles qui font cesser les brimades ; elles doivent être accompagnées d'un travail éducatif visant à défaire l'effet de groupe et à réindividualiser chacun. Elles doivent aussi s'accompagner d'un soutien renforcé de la victime. Sanctionner, c'est parfois prendre le risque de placer la victime face à des représailles.

N'oublions jamais le cas de cette jeune fille de 15 ans assassinée par deux adolescents de son âge la veille du conseil de discipline où ils allaient comparaître. Sanctionner sans protéger les victimes serait proprement irresponsable.

Des équipes de ce type, avec l'association APHEE puis avec le Centre ReSIS, nous en avons constitué de nombreuses en France, d'abord dans le département des Hauts de Seine dès 2014 puis dans l'académie de Versailles de 2015 à 2018, et ensuite, à partir de 2021, dans le cadre du programme national de lutte contre le harcèlement (pHARe).

À chaque équipe que nous formons, nous demandons combien de situations elles avaient traité de situations et combien elles estimaient en avoir résolues. Dans les trois évaluations que nous avons réalisées, en 2019, 2022 et 2023, nous avons obtenu le même taux de résolution, dans un peu plus de 8 cas sur 10, les équipes sont parvenues à mettre fin aux brimades. Certes, ce sont les équipes elles-mêmes qui évaluent leur travail. Il faudra assurément que, dans la période à venir, soit mise en œuvre une évaluation plus rigoureuse et plus indépendante.

Au-delà d'une équipe de professionnels dédiée au traitement des situations, la lutte contre le harcèlement scolaire suppose aussi une vigilance de tous les adultes. La recherche (en particulier les travaux de Benoît Galand) a montré que le taux de harcèlement restait constant d'un établissement à l'autre mais qu'il variait significativement d'une classe à l'autre selon l'attitude adoptée par les professeurs.

- Les classes dans lesquelles, l'enseignant ne tolère aucune moquerie, aucun surnom, aucune mise à l'écart, voient leur taux de harcèlement chuter. Dans ces classes, le professeur intervient sitôt qu'un élève est en difficulté pour le rassurer et pour recarder le groupe. Il y a des classes dans lesquelles une tolérance zéro est appliquée à l'égard des brimades.
- À l'inverse, dans les classes où l'on laisse faire, où l'on se dit que ce n'est pas notre affaire, où l'on dit aux élèves qui signalent les brimades : arrête tes bêtises ! Dans ces classes, on voit le taux de harcèlement grimper.

- Et qu'advient-il dans les classes où c'est le professeur qui place ses élèves en situation d'être moqué, dans les classes où c'est le professeur qui se moque de ses élèves ?

Les enseignants ont une responsabilité déterminante dans la lutte contre le harcèlement.

La vigilance des professionnels doit aussi s'exercer dans tous les espaces à risque, ces lieux dans lesquels les adultes sont peu présents ou totalement absents. Ainsi en est-il des cours de récréation qui restent scandaleusement mal surveillés. Comment peut-on laisser dans certains collèges plusieurs centaines d'élèves sans surveillance sinon parce qu'on s'illusionne sur la capacité des enfants et des adolescents à s'auto-organiser seuls, sans voir que, ce faisant, on les abandonne face à la violence la plus terrible, celle du groupe ?

Ainsi en est-il des couloirs, des vestiaires, des transports scolaires. Ainsi en est-il des groupes classes numériques ou des réseaux sociaux, véritables cours de récréations numériques dans lesquelles aucun adulte ne pénètre.

Dans l'ensemble de ces espaces, partout où les adultes ne peuvent être présents, nous avons depuis bien longtemps, près de 20 ans, avec Bertrand Gardette, initié un dispositif, aujourd'hui appelé les Ambassadeurs contre le harcèlement. Il s'agit de groupes d'élèves sensibilisés à la question du harcèlement et dont le rôle est précisément de détecter les situations d'élèves en souffrance et de les signaler à l'équipe des professionnels. Ils sont, en quelque sorte, les yeux et les oreilles des adultes dans les cours de récréation, les transports scolaires et les réseaux sociaux.

Un établissement mobilisé contre le harcèlement suppose donc la vigilance de tous :

- En classe, les adultes ne laissent rien passer,
- Les élèves ambassadeurs détectent et signalent,
- L'équipe des professionnels traitent systématiquement toutes les situations.

On est resté trop longtemps silencieux sur la question du harcèlement scolaire. Nous devons rompre radicalement avec les mauvaises habitudes du passé. Le déni, la sous-estimation, la minimisation, l'absence d'écoute de la parole des victimes et de leurs familles ne doivent plus trouver leur place dans les établissements scolaires. Il faut en effet un « électrochoc à tous les niveaux » ainsi que l'a dit le ministre de l'Éducation français Gabriel Attal

Le meilleur moyen que cet électrochoc atteigne tous les établissements et que chacun dispose très vite d'une équipe spécialement dédiée au traitement du harcèlement scolaire de sorte que plus aucune victime, ni plus aucune famille ne soit laissée sans secours, ni aucune situation laissée sans traitement.

Harcèlement scolaire et cyber harcèlement : l'expérience marocaine

Amal Hassoun⁽¹⁾

Abstract

Dans un contexte où une enquête révèle qu'un élève sur trois au Maroc est victime de harcèlement, avec une augmentation du cyber harcèlement pendant la pandémie, le Centre Resis explore l'expérience marocaine dans la mise en place de la Méthode de la Préoccupation Partagée (MPP). Cet article examine les initiatives de formation des équipes et les résultats bénéfiques obtenus.

Le ministère de l'Éducation nationale marocain a répondu à ce défi en lançant des formations lors du Safer Internet Day. Ces sessions, réalisées en collaboration avec des partenaires tels que le ministère de l'Éducation Nationale, l'Agence de Développement du Digital, la DGSN et GR, ainsi qu'Orange, visaient à armer les enseignants contre le harcèlement scolaire, y compris le cyber harcèlement.

La formation a révélé plusieurs défis, notamment des différences de niveau de langue française, des environnements de travail peu sereins, une résistance au changement, des interrogations et des craintes parmi les équipes enseignantes.

L'utilisation de la Méthode de la Préoccupation Partagée (MPP) a été centrale dans cette formation, soulignant son caractère éthique. La MPPFR a été présentée comme une éthique plutôt qu'une simple technique, reposant sur des valeurs inébranlables tels que le respect inconditionnel des élèves et la foi en la mission d'éducateur.

La formation a conduit à un changement de posture essentiel chez les enseignants, créant une atmosphère chaleureuse. Les résultats positifs comprennent l'adoption de la MPPFR, la remise en question des croyances sur les profils d'élèves cibles, et la clarification que la MPP est non blâmante tout en excluant le laxisme.

1. Formatrice en Méthode de la Préoccupation Partagée, Cheffe de projet Maroc, Membre de ReSIS, Casablanca, Maroc.

La mise en œuvre de la MPP au Maroc a démontré l'efficacité d'une approche systémique et éthique dans la lutte contre l'intimidation scolaire. En encourageant le changement de posture des enseignants et en remettant en question les stéréotypes, cette expérience offre des enseignements précieux pour d'autres régions confrontées à des défis similaires

Le harcèlement scolaire représente un problème mondial majeur, influençant profondément la vie des élèves à travers le globe. Cette forme de violence, qu'elle soit physique, verbale, ou désormais numérique avec l'émergence du cyber harcèlement, engendre des conséquences dévastatrices sur la santé mentale, le bien-être émotionnel et le rendement académique des jeunes apprenants. Les répercussions à long terme du harcèlement sont notables, façonnant la trajectoire de vie des victimes et ayant des implications sociales et psychologiques durables.

Harcèlement scolaire au Maroc

Au Maroc, la réalité du harcèlement scolaire est alarmante, comme l'indiquent les résultats d'enquêtes menées dans le milieu éducatif. Près d'un élève sur trois est victime de harcèlement, un chiffre qui prend une acuité particulière lorsqu'on considère la hausse significative des cas de cyber harcèlement, particulièrement exacerbée pendant la période de la pandémie. Ces statistiques soulignent l'ampleur du problème et appellent à une action urgente et concertée pour prévenir et contrer ce fléau qui compromet le bien-être de la jeunesse marocaine.

Cyber harcèlement au Maroc et en Afrique

Il est préoccupant de constater que le cyber harcèlement affecte un pourcentage aussi significatif d'enfants au Maroc et au niveau du continent africain, comme indiqué par les chiffres annoncés par le Centre Marocain de Recherche sur les Pratiques Innovantes (CMRPI) à l'occasion du Safer Internet Day.

Impacts globaux du harcèlement scolaire

Le contexte mondial du harcèlement scolaire est marqué par une prise de conscience croissante de ses impacts néfastes sur le développement des individus. Des études internationales mettent en lumière la corrélation entre le harcèlement à l'école et des problèmes de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression, voire des cas extrêmes de suicide chez les victimes. Cette observation renforce la nécessité d'une réponse globale et adaptée à ce phénomène qui transcende les frontières nationales.

Urgence d'interventions au Maroc

Au Maroc, le constat selon lequel 31% des enfants sont victimes de cyber harcèlement souligne la nécessité urgente d'interventions et de mesures préventives. Ces situations peuvent avoir des conséquences graves sur le bien-être émotionnel et psychologique des enfants, affectant également leur réussite scolaire et leur développement social. Ces chiffres soulignent l'importance de sensibiliser davantage les enseignants sur les dangers du cyber harcèlement et de mettre en place des programmes éducatifs ciblés tout en les outillant pour traiter les situations de cyber harcèlement.

Interconnexion entre harcèlement traditionnel et cyber harcèlement

La justification de la mise en place de la lutte contre le harcèlement scolaire, en particulier à travers la demande de formation à la méthode de la préoccupation partagée (MPP Fr) adressée par la direction du programme Génie du ministère de l'Éducation nationale marocain, repose sur la reconnaissance de l'interconnexion entre le harcèlement traditionnel et le cyber harcèlement. Ces deux formes d'agression fonctionnent comme des vases communicants, justifiant ainsi une approche holistique pour aborder ces problématiques.

Dans le premier scénario, le harcèlement et le cyber harcèlement interagissent de manière symbiotique, créant une expérience déstabilisante pour la victime. Les brimades débutent au sein de l'établissement scolaire, puis se prolongent insidieusement le soir en s'infiltrant dans l'espace virtuel des réseaux sociaux ou à travers

des messages textes. De manière alternative, le schéma peut être inversé, avec des actes d'intimidation initiés sur les plateformes en ligne et gagnant en intensité le lendemain dans la cour de l'école. Malheureusement, ce sont souvent les élèves de l'école qui participent activement aux brimades en ligne, contribuant ainsi à une dynamique néfaste.

Le deuxième scénario présente une dynamique différente, où le cyber harcèlement opère de manière indépendante des interactions physiques à l'école. Les agressions en ligne peuvent surgir sans lien direct avec les événements dans l'environnement scolaire quotidien. Ce type de cyber harcèlement peut être alimenté par divers motifs, tels que des conflits en ligne spécifiques ou des dynamiques sociales virtuelles en dehors du cadre scolaire traditionnel. Cette réalité souligne la nécessité d'une compréhension approfondie des multiples facettes du cyber harcèlement et de la mise en œuvre de mesures de prévention et d'intervention holistiques.

Importance de la préoccupation partagée

Dans les deux cas envisagés, la mise en place de la méthode de la préoccupation partagée s'avère cruciale. Cette approche permettra aux équipes d'enseignants d'identifier rapidement les signes de harcèlement, de prévenir les situations à risque et d'intervenir de manière proactive pour garantir le bien-être des élèves.

Dans le cadre spécifique du cyber harcèlement, il est essentiel de mettre en place un pare-feu de protection pour la victime. Cette mesure vise à créer un environnement sûr et à minimiser les effets dévastateurs du harcèlement en ligne. Le pare-feu peut inclure des mécanismes de surveillance en ligne, en toute légalité, en respectant les procédures de la Commission nationale de contrôle de la protection des données à caractère personnel (CNDP), des protocoles de signalement et des interventions ciblées pour contrer les agressions virtuelles. En intégrant cette protection dans la méthode de la préoccupation partagée, les équipes d'enseignants seront mieux outillées pour assurer une réponse complète et adaptée aux différents cas de harcèlement, favorisant ainsi la création d'un climat scolaire sécurisé et bienveillant.

Implémentation de l'équipe ressource contre le harcèlement

Ainsi, la demande de formation à la méthode de la préoccupation partagée pour les équipes d'enseignants émanant de la direction du programme Génie prend tout son sens. Cette méthode permettra d'équiper les enseignants des compétences nécessaires pour détecter, prévenir et intervenir de manière efficace face aux situations de harcèlement, qu'elles se manifestent physiquement dans l'établissement scolaire ou de manière virtuelle. La formation contribuera à une approche intégrée et proactive, indispensable pour garantir un environnement éducatif sain et sécurisé pour tous les élèves.

Projet pilote au Maroc 2022

Dans le contexte marocain de 2022, un projet pilote ambitieux a été lancé pour l'implantation d'équipes ressources dédiées au traitement des situations de cyber harcèlement et de harcèlement scolaire dans le milieu éducatif. Ce projet s'inscrit dans le cadre plus large des engagements 6 et 11 de la feuille de route 2022-2026, qui visent la construction d'une école bienveillante et la promotion d'un climat sécurisé. De plus, il répond aux objectifs du plan d'action 2023 de l'initiative "Culture digitale/ protection des enfants en ligne" de l'Agence pour le développement du digital (ADD).

Priorité au niveau du collège

Le dispositif d'implantation d'équipes ressources vise spécifiquement les établissements scolaires de niveau collège, reconnaissant l'importance cruciale de prévenir et de traiter le harcèlement, en particulier dans le contexte de l'utilisation croissante des technologies numériques. Bien que notre intention initiale ait été de tester le projet au niveau lycée, nous avons pris la décision de donner la priorité au collège. Cette décision découle de la constatation que les élèves de cet âge sont plus exposés au harcèlement tout en étant moins outillés et moins capables de se protéger et de se défendre. Ainsi, l'objectif demeure la création d'équipes au sein de chaque établissement scolaire, compétentes en matière pédagogique, méthodologique et technique, afin d'intervenir efficacement dans la prévention et la gestion des situations de harcèlement, y compris le cyber harcèlement.

Partenaires

La planification des formations s'articule autour de plusieurs partenaires clés. L'ADD, en tant que co-responsable du projet, apporte son expertise technique et organise des formations axées sur les aspects techniques et la cyber sécurité. La Direction générale de la sûreté nationale (DGSN) et la Gendarmerie Royale sont également des partenaires essentiels, contribuant avec leur savoir-faire spécifique dans le domaine de la sécurité. Une plateforme d'information et de sensibilisation est mise en place pour fournir des ressources pédagogiques et techniques aux équipes ressources. (<https://www.e-himaya.gov.ma/>)

Les partenaires impliqués comprennent également Orange, qui apporte un soutien substantiel au projet pilote. Le Centre de ressources et d'études systémiques contre les intimidations scolaires (ReSIS) joue un rôle essentiel en fournissant une expertise méthodologique. Les formations reposent sur la méthode MPP FR. Cette méthode se distingue par sa capacité à résoudre les situations de harcèlement de manière bienveillante, sans stigmatisation. Elle offre à chaque élève, qu'il soit victime ou auteur de harcèlement, l'opportunité de sortir de cette situation avec dignité. La MPP FR assure un accompagnement respectueux, favorisant un environnement où les élèves peuvent affronter les difficultés tout en développant des compétences pour traiter des situations complexes. Grâce à cette approche, les élèves apprennent à faire face aux défis tout en préservant leur estime de soi, contribuant ainsi à un climat scolaire où le respect et la compréhension mutuelle sont au cœur des interactions.

Objectifs et contenu des formations

Chaque session de formation est soigneusement conçue pour doter les équipes ressources des compétences nécessaires pour prévenir, détecter et traiter les cas de harcèlement scolaire et de cyber harcèlement. Les objectifs spécifiques incluent l'acquisition de connaissances approfondies sur les mécanismes du harcèlement en ligne, la maîtrise des outils technologiques de prévention, la sensibilisation à la communication non violente et le développement de stratégies d'intervention efficaces.

Ce projet pilote représente une avancée significative dans la promotion d'un environnement éducatif sécurisé et bienveillant au Maroc en 2022. Les partenariats stratégiques et les approches multidimensionnelles démontrent un engagement fort envers la protection des élèves contre le harcèlement et le cyber harcèlement, tout en renforçant les compétences des acteurs éducatifs pour faire face à ces défis contemporains.

Impact des formations sur les équipes éducatives

La conception et la planification des formations déployées dans le cadre de la lutte contre le harcèlement scolaire au Maroc ont été soigneusement élaborées pour répondre de manière précise aux enjeux complexes de cette problématique. Chaque session de formation a été minutieusement conçue, tenant compte des spécificités du public cible, des objectifs pédagogiques et des défis culturels inhérents au contexte éducatif marocain.

Objectif global et structuration des sessions

L'objectif global des formations était d'outiller les équipes éducatives avec des compétences et des connaissances essentielles pour prévenir, identifier et traiter les cas de harcèlement scolaire, y compris ceux liés au cyber harcèlement. Les sessions étaient structurées de manière à aborder les différentes dimensions du harcèlement, en mettant l'accent sur la sensibilisation aux différentes formes, aux conséquences psychosociales et à la prise en charge appropriée des situations d'intimidation.

Phases de formation

Chaque session était construite autour d'objectifs spécifiques. La première phase visait à sensibiliser les enseignants aux manifestations du harcèlement, en mettant l'accent sur la distinction entre le harcèlement physique, verbal et le harcèlement en ligne et surtout en soulignant le rôle mimétique du groupe. La deuxième phase se concentrait sur les concepts et principes de la MPP Fr. La troisième phase de la formation visait à développer les compétences des enseignants pour intervenir de manière efficace et bienveillante face

aux cas de harcèlement. Des simulations et des mises en situation pratiques ont été utilisées pour permettre aux participants d'appliquer concrètement les connaissances acquises dans des scénarios réalistes. Cette approche pratique favorise une meilleure compréhension des procédures à suivre et renforce la réactivité des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des situations de harcèlement. Dans cette perspective, la phase quatre a permis l'élaboration d'un protocole détaillé et d'un itinéraire précis pour leurs établissements respectifs, en tenant compte de la spécificité de chaque établissement et de l'équipe formée. Ces éléments permettent à l'équipe éducative d'avoir un guide structuré, décrivant les étapes spécifiques à suivre depuis la détection initiale jusqu'à la résolution d'un cas de harcèlement.

En outre, la formation a accordé une attention particulière à la communication avec les élèves, mettant en avant l'importance de créer un climat de confiance propice à l'expression des préoccupations. La gestion adéquate des plaintes a également été abordée, permettant ainsi aux enseignants de répondre de manière appropriée et diligente aux signalements de harcèlement. En intégrant ces aspects pratiques et protocolaires, la formation offre aux enseignants les outils nécessaires pour agir de manière coordonnée et efficace dans la prévention et la gestion des situations de harcèlement au sein de l'établissement scolaire, mais aussi des outils d'évaluation des entretiens et du traitement des situations.

Témoignages impactants

Un enseignant a partagé son expérience, déclarant que la formation a été une révélation pour lui. Avant, il ne percevait pas pleinement l'étendue du problème du harcèlement scolaire et ne réalisait pas à quel point il était répandu parmi les élèves. La formation lui a fourni une compréhension approfondie des différentes formes de harcèlement, y compris le cyber harcèlement, et lui a donné les outils nécessaires pour intervenir de manière proactive.

Un autre enseignant a témoigné de l'impact de la formation sur sa posture éducative. Avant la session, il admettait avoir une attitude

plus verticale et moins attentive aux signes potentiels de harcèlement parmi ses élèves. La formation l'a amené à adopter une approche plus horizontale, axée sur l'écoute active et la création d'un climat de confiance. Il a partagé: "La méthode de la préoccupation partagée m'a ouvert les yeux sur l'importance de la bienveillance et de la prévention. Maintenant, je me sens mieux équipé pour repérer les signaux précoces et agir de manière préventive."

Ces témoignages reflètent un changement significatif dans la perception et la préparation des enseignants face au harcèlement scolaire. La formation a non seulement fourni des connaissances théoriques, mais elle a également catalysé un changement profond dans la manière dont les éducateurs abordent et réagissent à ces situations délicates.

Évolution des compétences pratiques

Un participant a partagé son évolution suite à la formation en mettant en avant l'importance des activités pratiques incluses. Avant la formation, il se sentait parfois dépassé par le défi de reconnaître et de gérer le harcèlement scolaire. Les ateliers pratiques et les mises en situation lui ont permis de développer des compétences concrètes pour identifier les comportements problématiques et y répondre de manière adéquate.

Un autre a témoigné de la manière dont la formation a eu un impact direct sur son approche pédagogique. Avant, il ne se sentait pas suffisamment outillé pour aborder le sujet du harcèlement en classe. Cependant, la formation lui a fourni des ressources pédagogiques adaptées et des stratégies pour engager les élèves dans des discussions ouvertes sur le respect mutuel et la tolérance.

Ou encore une enseignante a partagé comment la formation a renforcé la cohésion au sein de l'établissement. Les exercices de présentation et les activités de groupe ont créé un sentiment d'appartenance, incitant les enseignants à travailler ensemble de manière plus collaborative. Il a souligné : "La lutte contre le harcèlement est devenue une mission commune pour nous, et cela renforce notre capacité à agir collectivement."

Ces témoignages démontrent comment la formation a non seulement fourni des compétences pratiques, mais a également influencé positivement la dynamique interne de l'équipe enseignante, créant ainsi un front uni contre le harcèlement scolaire.

Ces retours d'expérience attestent de leur capacité à susciter un changement positif dans la perception et les pratiques des enseignants, renforçant ainsi la pertinence et l'impact de l'initiative dans la lutte contre le harcèlement scolaire au Maroc.

Analyse des défis et solutions envisageables

Constats en amont

Au démarrage de cette initiative visant à lutter contre le harcèlement scolaire au Maroc, plusieurs constats ont émergé, dévoilant des défis complexes et des réticences parmi les acteurs éducatifs. Pour comprendre ces enjeux de manière approfondie, il est essentiel d'analyser ces constats tout en explorant des solutions potentielles qui peuvent être déployées pour surmonter ces obstacles.

Analyse des défis

- a. Niveau disparate de la langue française : un défi majeur réside dans le niveau disparate de la langue française parmi les bénéficiaires des formations. Cela a entraîné une difficulté d'assimilation des concepts dispensés au cours des sessions. Pour surmonter cette barrière linguistique, des modules de formation adaptés à différents niveaux de compétence linguistique pourraient être envisagés. Des supports visuels et des outils interactifs pourraient également être intégrés pour rendre la formation plus accessible.
- b. Environnement peu serein : la majorité des participants travaillent dans un environnement peu serein. Il est crucial d'aborder cette réalité en intégrant des techniques de gestion du stress et du bien-être émotionnel dans les formations. Des sessions dédiées à la création d'un climat de travail positif peuvent contribuer à améliorer la réceptivité des équipes.

- c. Posture et attitude verticales : pendant la formation, nous avons pu observer une posture et une attitude verticales chez bon nombre de participants. Conscients de l'impact de ces postures sur la dynamique de collaboration au sein des équipes éducatives, nous avons immédiatement entrepris un travail spécifique sur la posture des apprenants. Cette démarche proactive visait à favoriser une transition vers une dynamique horizontale, encourageant ainsi le développement du leadership et de la communication positive. Ce travail transversal sur la posture des apprenants s'est avéré essentiel pour une meilleure application de la méthode de la préoccupation partagée en tant qu'éthique plutôt qu'un simple outil. En orientant les participants vers une approche plus horizontale, nous avons contribué à instaurer un climat propice à la bienveillance et à la compréhension mutuelle, renforçant ainsi l'efficacité de la méthode dans la résolution des situations de harcèlement de manière respectueuse.
- d. Résistance des équipes enseignantes : la résistance des équipes enseignantes, attribuée à la désignation plutôt qu'à l'implication volontaire, nécessite une approche participative. Inclure les enseignants dans le processus de sélection en amont et les engager activement dans la conception des formations peut atténuer cette résistance.
- e. Interrogations, scepticisme et peurs : face aux nombreuses interrogations, au scepticisme et aux peurs exprimés, notamment par des questionnements tels que "à quoi bon ?" ou des réserves quant à une "méthode importée," il était impératif d'assurer une communication transparente. La formatrice, forte d'une expérience de 30 années dans le milieu scolaire et de 20 ans dédiés à la lutte contre le harcèlement, a dû rassurer les participants en soulignant son expertise acquise au fil des années. Dans cette démarche rassurante, des études de cas spécifiques ont été présentées, mettant en lumière des succès passés d'initiatives similaires au sein d'établissements scolaires au Maroc mais également dans d'autres contextes culturels. Ces exemples concrets ont permis de dissiper les doutes et d'éclairer sur la pertinence de l'approche adoptée. Il est recommandé de continuer à intégrer de telles informations dans

les formations à venir afin de répondre de manière proactive aux préoccupations des participants, renforçant ainsi la crédibilité de la méthode de la préoccupation partagée dans le contexte spécifique de la lutte contre le harcèlement scolaire au Maroc.

1- Résultats bénéfiques de la formation à la MPPFR

1. La mise en pratique des stratégies issues de la Méthode de la Préoccupation Partagée version francophone a été une étape cruciale dans la transformation de certaines équipes éducatives et dans la gestion concrète des situations de harcèlement scolaire. Les stratégies mises en œuvre ont été façonnées par les principes éthiques de la MPP FR, mettant l'accent sur la préoccupation constante pour le bien-être des élèves et la conviction que toute forme d'harcèlement scolaire doit être traitée de manière sérieuse. Les équipes éducatives ont ainsi pu bénéficier d'une approche structurée et éthique, favorisant la prévention et l'intervention efficace. La MPP FR a également renforcé la collaboration entre les différentes parties prenantes, en encourageant une communication ouverte et en établissant des protocoles clairs.
2. Cependant, l'absence de formation des élèves ambassadeurs constitue un aspect à corriger. En implémentant cette formation, nous pourrions potentiellement renforcer davantage la chaîne de prévention et d'intervention en offrant aux élèves des outils concrets pour agir en cas de harcèlement. Ceci contribuerait non seulement à la sécurité des élèves, mais également à la création d'un environnement scolaire plus sain et respectueux.
3. **Alliance et climat de confiance** : afin de favoriser un climat chaleureux au sein des équipes éducatives, des exercices de présentation, des activités brise-glace et l'utilisation du photolangage ont été inclus. Ces stratégies ont été mises en œuvre au travers de scénarios concrets, permettant aux enseignants de saisir directement l'importance de l'alliance. À titre d'exemple, des simulations de situations d'entretiens avec des victimes ou des parents de victimes ont été organisées, donnant ainsi aux enseignants l'occasion de concrétiser la notion d'alliance et d'établir un climat de confiance propice à la résolution du harcèlement scolaire.

Cependant, ce qui a le plus marqué et formé les stagiaires a été la mise en place, par la formatrice, d'une relation d'alliance tout au long de la formation. Les principes sous-jacents à cette relation se sont imposés aux stagiaires comme une évidence, dépassant ainsi toutes les notions théoriques. L'impact réel du module sur "l'Alliance" se manifeste dans la démonstration pratique de la formatrice, qui a su illustrer de manière vivante et concrète les avantages de la mise en œuvre de cette relation dans le contexte éducatif. Cette approche pratique a transcendé les concepts théoriques, offrant aux stagiaires une expérience immersive et enrichissante dans l'application concrète de la relation d'alliance :

- a) Pendant les exercices de présentation, les enseignants ont partagé leurs expériences et leurs préoccupations, créant ainsi un espace d'ouverture et de compréhension mutuelle. Ces moments ont instauré un sentiment d'appartenance au sein des équipes éducatives, renforçant les liens professionnels et favorisant la communication.
- b) Les activités brise-glace ont ajouté une dimension ludique à la formation, permettant aux enseignants de créer des liens informels. Par exemple, des jeux de groupe ont été intégrés pour favoriser la coopération et la cohésion. Ces moments de détente ont contribué à détendre l'atmosphère et à créer un environnement propice à l'apprentissage.
- c) L'utilisation du photolangage a été particulièrement puissante pour explorer les représentations individuelles et collectives du harcèlement scolaire. Les participants ont sélectionné des images qui évoquaient des émotions, des attitudes, ou des situations liées au harcèlement. Cela a permis des discussions approfondies et a sensibilisé les enseignants aux divers aspects de ce problème.
- d) Dans les scénarios de médiation simulés, les enseignants ont été confrontés à des situations réalistes de conflit entre élèves. L'application des principes de l'alliance, telles que l'écoute active et la recherche de solutions mutuellement acceptables, a renforcé leur compréhension de l'importance de cette approche. Ces

exercices pratiques ont eu un impact durable en montrant aux enseignants comment l'alliance peut être un outil puissant pour résoudre les conflits et créer un environnement bienveillant au sein de l'établissement.

2- L'adhésion à la méthode de la préoccupation partagée version francophone (MPP FR) a été plus qu'une simple acquisition de compétences techniques, c'était un engagement éthique. La formation a insisté sur la nécessité de se soucier en permanence de ceux qui ne vont pas bien, une notion qui a été appliquée dans des situations réelles d'intimidation. Des exemples concrets de l'utilisation de la MPPFR dans la résolution de conflits entre élèves ont montré comment cette approche éthique a permis de créer des solutions durables et de favoriser le bien-être des élèves.

Cet engagement éthique envers la MPPFR a été pleinement illustré à travers des scénarios concrets de résolution de conflits entre élèves. Les enseignants, formés à cette approche, ont été confrontés à des situations d'intimidation réelles au sein de l'établissement. Par exemple, un cas de harcèlement entre deux élèves a été abordé en utilisant les principes de la MPP FR.

Au lieu d'opter pour des solutions punitives, les enseignants ont choisi d'appliquer la préoccupation partagée, se souciant non seulement de la victime mais aussi des auteurs. Des entretiens individualisés ont été organisés pour faire naître une préoccupation chez les intimidateurs et d'identifier leurs besoins non satisfaits. Ces moments de dialogue ont permis d'établir une connexion empathique, transformant la dynamique de l'intimidation.

En impliquant les élèves dans le processus de résolution, la MPP FR a favorisé un climat de confiance. Les enseignants ont encouragé les élèves à exprimer leurs sentiments, à comprendre l'impact de leurs actions et à collaborer à la recherche de solutions. Cette approche a non seulement résolu le conflit immédiat, mais a également jeté les bases d'une culture de respect mutuel au sein de l'établissement.

Ces exemples concrets ont démontré que l'adhésion à la MPP FR va au-delà d'une simple technique, elle incarne un engagement

éthique envers le bien-être des élèves. En favorisant la préoccupation constante pour ceux qui ne vont pas bien, cette méthode a montré son efficacité dans la résolution de conflits et la création d'un environnement scolaire plus inclusif.

3- Dépasser les croyances limitantes : la formation a joué un rôle essentiel en permettant aux équipes d'enseignants de remettre en question et de dépasser des croyances limitantes :

Profils d'élèves cibles ou auteurs de harcèlement scolaire. : des exemples concrets ont illustré comment les enseignants ont pu intervenir, en s'attaquant au phénomène de groupe plutôt qu'en essentialisant les caractéristiques individuelles des victimes.

Un exemple concret a été présenté lors d'une situation où l'apparence physique d'un élève était régulièrement la cible de moqueries. Avant la formation, certains enseignants auraient pu attribuer ces moqueries à des caractéristiques individuelles de l'élève, telles que son poids, essentialisant ainsi les raisons du harcèlement. Cependant, grâce à la sensibilisation fournie par la formation, les enseignants ont remis en question ces croyances limitantes.

Lors de la situation réelle, plutôt que de se concentrer sur les attributs individuels, les enseignants ont adopté une autre approche en s'attaquant au phénomène de groupe. Après la résolution de la situation, ils ont organisé des séances de sensibilisation pour l'ensemble de la classe, mettant en lumière l'impact destructeur du harcèlement et encourageant l'empathie. Les enseignants ont facilité des discussions ouvertes sur la diversité, la tolérance et le respect mutuel.

Cet exemple a démontré comment la formation a permis aux enseignants de dépasser les croyances limitatives, en adoptant une approche plus globale et en agissant directement sur les dynamiques de groupe. Plutôt que de se focaliser sur des caractéristiques individuelles, ils ont cherché à créer un changement culturel dans la classe, favorisant ainsi un environnement inclusif et respectueux pour tous les élèves.

Il est crucial de souligner que la notion d'essentialisation reste, malgré tout, une idée difficile à appréhender et à changer de paradigme. Cette complexité souligne la nécessité continue de sensibiliser et de fournir des outils pratiques pour dépasser cette tendance à réduire les explications du harcèlement à des caractéristiques individuelles.

Soutien aux victimes de sexting : des équipes d'intervention ont été formées pour agir comme un pare-feu humain, **protégeant** les victimes de sexting dans un contexte où l'élimination totale des contenus sur la toile reste un défi.

La formation a inclus des cas concrets de sexting, mettant en lumière l'importance cruciale de ne jamais reprocher à la victime les faits, mais plutôt de lui offrir un soutien inconditionnel. Un exemple spécifique a illustré cette approche dans la pratique. Une élève avait été victime de sexting, avec des contenus intimes diffusés sans son consentement. Avant la formation, la réaction potentielle aurait pu impliquer des jugements ou des reproches envers la victime, contribuant ainsi à la stigmatisation. Cependant, grâce à la sensibilisation de la formation, les enseignants ont adopté une approche différente.

Une équipe d'intervention, formée dans le cadre du programme, est intervenue pour soutenir la victime. Plutôt que de la blâmer, l'équipe a offert un soutien émotionnel, soulignant que la culpabilité réside entièrement du côté de l'auteur du sexting. Des mesures ont été prises pour préserver la confidentialité de la victime et minimiser l'impact psychologique.

Cet exemple a illustré comment la formation a permis de créer une équipe d'intervention efficace, agissant comme un pare-feu humain autour de la victime. Dans un contexte où l'élimination totale des contenus sur la toile reste difficile, cette équipe a joué un rôle crucial en protégeant la victime et en favorisant un environnement de soutien.

4- Suivi de l'application de la MPP FR

a. Évolution de la posture des équipes : l'analyse a porté sur l'évolution de la posture des équipes éducatives. En mettant l'accent sur les

changements observés dans les attitudes, les croyances et les pratiques des enseignants, il était possible d'évaluer la manière dont la méthode avait influencé leur approche envers la prévention du harcèlement scolaire.

- b. Impact sur le nombre de plaintes traitées : l'analyse quantitative du nombre de plaintes traitées liées au harcèlement scolaire avant et après la mise en œuvre de la méthode a révélé une évolution significative, mettant en évidence l'efficacité tangible de cette approche novatrice. Avant la mise en place de la méthode, il était observé un nombre substantiel de plaintes non traitées, témoignant d'un problème persistant de prise en charge des situations de harcèlement au sein de l'établissement.
- c. Augmentation des signalements de harcèlement : parallèlement et paradoxalement, l'analyse a montré une augmentation des cas de harcèlement signalés. Suite à la mise en œuvre de la méthode, une augmentation notable du nombre de plaintes a été constatée. Cette évolution suggère que la méthode a non seulement encouragé les victimes à signaler les cas de harcèlement, mais qu'elle a également amélioré l'efficacité du processus de traitement, conduisant à une résolution plus rapide et plus approfondie des problèmes.

Cela indique également une meilleure confiance des élèves dans le dispositif mis en place. Ils se sentent plus enclins à signaler les incidents, sachant que leurs souffrances seront prises au sérieux, traitées de manière confidentielle et résolues de manière adéquate. Cette évolution démontre l'impact positif de la méthode, non seulement sur la réduction du harcèlement scolaire, mais aussi sur la création d'un environnement où les élèves se sentent en sécurité et soutenus.

- d. Apaisement du climat scolaire : l'évaluation a inclus une analyse du climat scolaire dans les établissements concernés. Des indicateurs tels que le bien-être des élèves, la collaboration au sein de la communauté éducative et le sentiment de sécurité ont été pris en compte pour évaluer l'impact global sur l'environnement scolaire.

En conclusion, bien que l'évaluation quantitative ait mis en lumière une évolution significative dans le traitement des plaintes liées au harcèlement scolaire après la mise en œuvre de la méthode, il est important de noter que les résultats demeurent inégaux d'un établissement à un autre. Cette disparité met en évidence que le taux de réussite dans la résolution des cas de harcèlement est intrinsèquement lié à plusieurs facteurs.

L'implication de l'équipe éducative et la cohésion au sein de l'établissement jouent un rôle crucial dans le succès de la méthode.

Les établissements scolaires où les équipes sont fortement engagées, sensibilisées aux principes de la méthode, et où une culture de confiance et de communication ouverte est instaurée ont tendance à présenter des résultats plus positifs. La cohésion de l'équipe favorise une approche collective dans la gestion des situations de harcèlement, renforçant ainsi l'efficacité du processus de traitement.

Par contre, dans les établissements où l'implication de l'équipe est moindre et où des obstacles à la communication subsistent, les résultats peuvent être moins probants. Ces obstacles peuvent inclure des lacunes dans la compréhension de la méthode, des résistances au changement ou des défis liés à la culture institutionnelle.

Il est donc essentiel de reconnaître que la réussite de la méthode de préoccupation partagée n'est pas seulement déterminée par la méthodologie elle-même, mais également par le contexte et l'environnement spécifique de chaque établissement. Ainsi, le suivi de l'implication de l'équipe, la formation continue et l'adaptation de la méthode en fonction des besoins spécifiques de chaque établissement sont des éléments cruciaux pour maximiser son impact.

En résumé, bien que la méthode ait démontré son efficacité globale, la variabilité des résultats entre les établissements souligne l'importance de prendre en compte les facteurs contextuels et de continuer à ajuster les approches pour assurer une mise en œuvre optimale. Cela nécessite un engagement continu de la part de l'équipe éducative et une réflexion constante sur les meilleures pratiques adaptées à chaque réalité institutionnelle.

L'analyse des équipes fait ressortir les caractéristiques suivantes :

a. Évolution des postures individuelles

Au niveau individuel, l'analyse a examiné l'évolution des postures des membres des équipes. Cela inclut la manière dont chaque membre a intégré les apprentissages de la formation dans sa pratique quotidienne.

b. Maintien de l'engagement malgré les défis

Face aux défis inévitables, l'analyse a porté sur la capacité des équipes à maintenir leur engagement. Les obstacles identifiés ont été confrontés aux solutions proposées pour évaluer la résilience des équipes.

c. Roulement des ressources humaines

La fluctuation des ressources humaines a été prise en compte. L'analyse a évalué comment les changements de personnel ont pu affecter la continuité des actions mises en place.

d. Besoin d'un espace physique pour la confidentialité

La nécessité d'un espace physique dédié à la confidentialité a été analysée en termes d'impact sur la gestion des cas signalés. Des recommandations ont été formulées pour remédier à ce besoin.

e. Persistance de la demande de rémunération

L'analyse a porté sur la persistance de la demande de rémunération, en tenant compte des perceptions des équipes concernant la reconnaissance de leur investissement et de leur travail.

En résumé, le retour sur le terrain a permis d'obtenir une vision holistique de l'efficacité de la méthode. Les évaluations ont couvert divers aspects, allant de la motivation des équipes à l'impact concret sur le terrain, fournissant ainsi des informations essentielles pour orienter les futures actions et perfectionner les stratégies de lutte contre le harcèlement scolaire.

Conclusions et perspectives

La phase de conclusions et de perspectives offre l'opportunité de consolider les enseignements tirés de l'intervention et de discuter des orientations futures pour maximiser l'impact positif au-delà des équipes initialement formées.

1- Leçons apprises

- a. Adaptabilité et Souplesse : L'expérience a mis en lumière l'importance de l'adaptabilité dans la mise en œuvre d'interventions contre le harcèlement scolaire.
- b. Collaboration Intersectorielle : Les partenariats avec des organismes tels que le Ministère de l'Éducation Nationale, l'Agence de Développement du Digital, la DGSN et GR, ainsi qu'Orange, ont joué un rôle crucial dans le succès de l'intervention.
- c. Renforcement de la Conscience : La formation a démontré que la sensibilisation et le renforcement de la conscience étaient des piliers fondamentaux pour un changement de comportement.

2- Implications futures

- a. Formation Continue : L'intégration de modules de formation continue est cruciale pour maintenir les acquis et s'adapter aux évolutions du contexte éducatif.
- b. Élargissement de l'Impact : Pour étendre l'impact positif, il est envisageable d'inclure d'autres académies et régions dans le programme de formation.
- c. Incorporation dans les Programmes Scolaires : Proposer l'intégration des principes de la méthode dans les programmes officiels pourrait assurer une diffusion plus large des connaissances et compétences anti-harcèlement.

3- Transmission des connaissances

- a. Partage d'Expériences : Encourager les équipes initialement formées à partager leurs expériences et bonnes pratiques avec d'autres

écoles peut renforcer la diffusion des connaissances et encourager l'émulation positive.

- b. Plateformes collaboratives : la création de plateformes en ligne ou de réseaux collaboratifs dédiés à la lutte contre le harcèlement scolaire permettrait aux équipes de différentes régions de partager des idées, des ressources et de bénéficier d'un apprentissage mutuel.

4- Continuité des efforts

- a. Soutien institutionnel : assurer un soutien continu au niveau institutionnel est essentiel.
- b. Recherche et innovation : encourager la recherche et l'innovation dans le domaine de la prévention du harcèlement scolaire peut conduire à l'émergence de nouvelles méthodes et approches plus adaptées aux réalités en constante évolution.

Investir dans la recherche contribue à maintenir la pertinence des stratégies mises en œuvre.

En conclusion, la lutte contre le harcèlement scolaire nécessite une approche holistique et durable. Les enseignements tirés de cette intervention démontrent que la méthode de la préoccupation partagée, lorsqu'elle est intégrée de manière adaptative, peut avoir un impact significatif sur la prévention et la gestion du harcèlement scolaire. Cependant, il est crucial de maintenir l'élan et de continuer à innover pour répondre aux défis émergents.

Les perspectives futures mettent l'accent sur l'expansion de l'impact, l'intégration continue dans le système éducatif, la collaboration étroite avec divers partenaires, et le maintien d'une culture de sensibilisation et d'adaptabilité. La transmission des connaissances et le partage d'expériences joueront un rôle clé dans la création d'un réseau solide d'équipes éducatives engagées dans la lutte contre le harcèlement scolaire. En fin de compte, investir dans la prévention du harcèlement scolaire est un investissement dans un environnement éducatif respectueux, inclusif et propice au bien-être des élèves.

Enhancing the effectiveness of bullying prevention programmes: importance of high-quality sustainable implementation

Sanna Herkama⁽¹⁾ & Christina Salmivalli⁽²⁾

Abstract

A plethora of bullying prevention programmes and practices have been developed, with their efficacy evaluated in research trials. However, it is evident that both research and societal discussions have placed far less emphasis on the implementation and sustainment of these programmes under real-life conditions. Falling short on program implementation may jeopardize the potential effectiveness of the programmes. Recent studies have highlighted various factors, such as school resources, leadership, human resource management, staff training, and commitment, all of which can either fuel or hinder program sustainment (Herkama et al., 2022; Pearce et al., 2022; Sullivan et al., 2021). Furthermore, there is a recognized need for implementation support to enhance the effectiveness of bullying prevention efforts in the school context (Cross et al., 2019; Herkama et al., 2024a). However, evidence-based models for providing schools with implementation support are currently lacking. To fully benefit from bullying prevention programmes and practices and utilize their potential, greater attention should be directed towards implementation. This chapter sheds light on the implementation of bullying prevention programmes from various perspectives by introducing three examples, highlighting the critical role of effective implementation in maximizing their impact and sustainability.

Keywords: bullying, implementation, intervention, prevention, school, sustainability.

1. Senior Researcher, KiVa antibullying program Specialist, University of Turku, Finland.

2. Professor of Psychology, Developer and program leader of KiVa antibullying program, University of Turku, Finland.

Bullying is a serious risk for the healthy development of youth world-wide. It is a detrimental violation of human rights casting long shadows on the lives of children and young people: victims suffer from loneliness, anxiety, depression, and various somatic symptoms and the developmental trajectories of the perpetrators may also be negatively affected (Klomek et al., 2015; Ttofi et al., 2012; Wolke & Lereya, 2015). In order to provide children with a safe school environment, numerous bullying prevention programmes and practices have been developed and, in many cases, their efficacy has been evaluated. Meta-analysis reveal that such programmes reduce the prevalence of bullying (Gaffney et al., 2019), especially among younger children (Hensums et al., 2022). However, there has been an increase in critical voices being raised. The somewhat disappointing average program effects (Axford et al., 2020; Rapee et al., 2020) have prompted questions about how to enhance program implementation to improve effectiveness and how to ensure the protection of all children from bullying. Furthermore, attention has been paid to various capacities and contextual factors necessary for successful program implementation (Cross et al., 2019; Herkama et al., 2024a; Pearce et al., 2022). This chapter introduces three examples illustrating the significance of implementation. These examples underscore the importance of: 1) encouraging adherence to the given guidelines, 2) prioritizing program sustainability from the outset and 3) offering support to schools in overcoming common barriers encountered in implementing bullying prevention programmes in their day-to-day life to ensure sustainability. The KiVa antibullying program, developed in Finland and currently implemented in over 20 countries and regions, is used as an example. Finally, practical implications are discussed.

Implementation of bullying prevention programmes – underutilized potential?

Implementation science as a field promotes the systematic uptake of research findings and improvement of the quality and effectiveness of services and care (Eccles & Mittman, 2006). In the context of bullying prevention, implementation refers to the way bullying prevention programmes are delivered in a specific setting, often a school. Typically, such programmes consist of multiple components,

including preventive measures (e.g., preventive curriculum, visible materials to raise awareness) intended for everyone in the classroom, as well as targeted interventions designed to address acute bullying cases. These components are administered by school staff. To support this work, bullying prevention programmes are often manualized, providing practitioners with clear tools and guidelines for antibullying work.

Most often, studies have evaluated the efficacy of bullying prevention programmes in relatively controlled evaluation study settings rather than focusing on their implementation in real-life conditions. Interestingly, Tfofi and Farrington (2011) noted in their meta-analysis on program effectiveness over 15 years ago that, in many cases, the original studies did not provide information on the implementation of various program components, thereby complicating the evaluation of the moderating impact of program implementation. The study by Salmivalli and colleagues (2005) was one of the first ones evaluating bullying prevention program effects and also taking into account the degree of program implementation but since then, only a few studies have examined the influence of implementation as part of the initial evaluation study exploring the effectiveness of a specific program. The study by Van Versveld and colleagues (2021) provides a recent example of such an approach, where the main focus was on evaluating in a randomized controlled trial (RCT) study design the extent to which a selected bullying prevention program reduces bullying, while also examining the influence of implementation. They explored the effectiveness of the PRIMA antibullying program with promising results on effectiveness on peer-reported victimization – but not on self-reported victimization or self- or peer-reported bullying perpetration – and concluded that better results were achieved when multiple bullying prevention program components were jointly delivered.

In general, implementation is a multifaceted process that can be approached from various perspectives. One key concept in this area is program dosage, which essentially refers to how much of the designed program has been delivered. There is clear evidence that the “program dosage” indeed makes a difference. For example, the implementation dose of preventive KiVa lessons in terms of total number of lessons

delivered, time spent delivering lessons, and the number of lesson activities completed have been found to be connected to larger reductions in being bullied and bullying others in a study conducted among 4th and 5th graders in Delaware, USA (Swift et al., 2017). In similar vein the study conducted by Haataja and colleagues (2014) in Finland documented an association between the dosage of KiVa lessons and the magnitude of change in student-reported victimization. Specifically, in classrooms where teachers prepared the preventive lessons more extensively and delivered a higher proportion of tasks, the reduction in student-reported victimization was greater compared to classrooms where there was less planning and fewer individual tasks delivered. The study was grounded in data collected during the initial RCT of the KiVa antibullying program in Finnish primary schools. It suggests that particularly during the launch of a new bullying prevention program, careful lesson planning is crucial. This planning may enhance the quality of lessons, thereby fortifying the effectiveness of preventive efforts.

Despite the standardized format and clear guidelines of bullying prevention programmes, schools may struggle to put all program components into action, or they may implement the chosen program or practice only partially for various reasons. Program implementation is intertwined with broader educational context, in which various organizational (e.g., resources, staff commitment) and also community and societal level factors (e.g., bullying prevention plan, national core curriculum), may influence the implementation process (Herkama et al., 2022; Pearce et al., 2022). Indeed, previous studies indicate that many barriers to program implementation are on the organizational level (Herkama et al., 2022; Sainio et al., 2020; Sullivan et al., 2021), suggesting that these factors are influential. Furthermore, studies suggest that building, for example, staff members' knowledge, skills, and self-efficacy can encourage implementation (Fischer et al., 2021; van Verseveld et al., 2019). Thus, in the hectic school environment, the delivery of an antibullying program is not always straightforward, even though it is necessary for reducing bullying. Next, we will introduce three examples illustrating why implementation matters by using the KiVa antibullying program as an example.

KiVa antibullying program – evidence-based bullying prevention nationwide in Finland

The KiVa antibullying program (see for more, Salmivalli et al., 2013) has been developed over 15 years ago with the funding provided by the Finnish Ministry of Education. The KiVa program has been evaluated in a rigorous RCT in 2006–2009 and disseminated nationwide from school year 2009–2010 onwards. Evaluation studies indicate that KiVa is effective in reducing bullying especially in primary schools in Finland (Kärnä et al., 2011; 2013) and beyond (Huitsing et al., 2020; Nocentini & Menesini, 2016). Moreover, it has exhibited cost-effectiveness, with expected returns over time being worth of initial investments (Persson et al., 2018). Furthermore, KiVa holds the distinction of being the sole evidence-based, large-scale bullying prevention program in Finland, as underscored by a recent evaluation by the Finnish evaluation and education center (Rumpu et al., 2023). It is actively used in Finland (40% of basic education schools) and in more than 20 other countries. In addition, the implementation of KiVa has been consistently monitored for almost two decades (Salmivalli, 2009) providing a sound base for exploring various questions related to implementation. KiVa is a comprehensive school-based bullying prevention program involving universal actions such as student lessons and online games, as well as indicated actions, including a protocol for addressing bullying cases, alongside a monitoring tool involving annual staff and student surveys.

Example 1: adherence to given guidelines

One fundamental aspect of implementation influencing effectiveness is program adherence which broadly refers to the extent to which a program or intervention is being implemented as planned by its developers (Dane & Schneider, 1998). Adherence plays a critical role in implementation; deviating from the original program protocol may jeopardize the desired effects. When implementing programmes, the objective is often to ensure that their integration into the community's daily life aligns with the original recommended guidelines, methods and tools provided by the program developers. However, in practice, some modifications may be necessary to better meet the needs of the school community. This adaptation might be essential for the

program's adoption and sustainability; if the program does not align with the school's operational culture, it may never become integrated into existing structures and routines. Nonetheless, the risk lies in the extent of the adaptations made. Overly radical modifications may disconnect the program from its original intent, resulting in reduced effectiveness.

The study by Johander and colleagues (2021) demonstrates this by investigating how deviating from recommended program guidelines is associated with perceived program effectiveness over the time span of six years (2009–2015). The study relied on the annual KiVa staff and student survey data. Selected staff members from 1221 primary and secondary schools implementing KiVa reported at least once over the time span of six years which method they had been using when handling cases of bullying during the past school year. The response options reflected both program-recommended methods and other approaches, including participants' own adaptations. Additionally, an option (“I don’t know”) was provided for respondents who were unsure about the methods that had been used during the past school year. Over time, there was a significant increase in the proportion of own adaptations as well as in the number of respondents who reported not really knowing which method had been used. This means that over time the staff members reported more deviation from the program guidelines when addressing acute cases of bullying.

Both students and staff members from schools where recommended strategies had been used perceived the discussions more effective than students and staff members in schools doing something else. In addition, perceived effectiveness of the interventions was higher in schools where follow-up meetings were systematically organized after addressing bullying cases, as recommended by the KiVa program. Even if both staff members and students estimated that interventions in acute bullying situations were more effective when program-recommended methods had been used, the number of schools doing something else increased over time. Such a trend is alarming and may compromise the desired outcomes in the long run.

Example 2: program sustainment

Alongside adherence, program sustainment plays a crucial role in contributing to program effectiveness. Broadly speaking, sustainability involves the continued use or delivery of program components and all associated activities even after external support – typically present in the early phases of program development and diffusion – has ceased (Moore et al., 2017). Notably, only few studies in the bullying prevention field have concentrated solely on program sustainment (e.g., Herkama et al., 2022; Leadbeater et al., 2015; Olweus et al., 2020; Sainio et al., 2020). Importantly, evaluation studies suggest that systematic, long lasting bullying prevention has far reaching positive impact. More precisely, recent studies evidence that the longer a certain program has been implemented the more encouraging the results are (Huitsing et al., 2020; Olweus et al., 2019). Thus, sustainability should be paid attention to from the early stages of program diffusion.

In one of our studies we focused specifically on program sustainment (Sainio et al., 2020) by creating school profiles based on program implementation over a six-year period (2009–2016). More specifically, we paid special attention to the third key program component of KiVa, namely the monitoring tool (i.e., annual staff and student surveys). We utilized the information whether or not Finnish KiVa schools responded to the annual staff and student survey as an indicator of program implementation. The dataset comprised 1771 schools that had begun implementing KiVa either in 2009 or 2010. Through latent class analysis, we explored school sustainment profiles and identified four distinct implementation patterns. The “persistent” schools (43% of the schools) maintained a high likelihood of implementing the KiVa program year after year. The “awakened” schools (14%) had decreasing trend during the first years of implementation, but their probability of actual implementation significantly increased after a few years. Conversely, the “tail offs” (20%) and “drop offs” (23%) decreased significantly in the likelihood of participating after the initial years. The results shed light on what kind of variation there can be between schools in the implementation of a bullying prevention program.

In addition to exploring the different sustainment profiles, we also investigated what predicted belonging to the group of persistent schools. Interestingly, we found that this was predicted by, for example, coordination and informing, as well as systematic implementation of the program during the first three years and initially low level of victimization. In addition, schools bigger in size were more likely to belong to the group of persistent program implementers compared to smaller schools. Overall, the study results offer insights on which factors may contribute to the sustainment of bullying prevention practices across time: such initiatives are more likely to become part of the community's activities in the long term when they are implemented with high quality from the beginning, and attention has been paid to coordination as well as informing the whole school community. In addition, certain school characteristics may influence program sustainment. Larger schools might have more resources available for program implementation. Somewhat surprisingly, initially low prevalence of victimization also predicted program sustainment in our study. This could reflect the importance of systematic antibullying efforts. It is possible that these schools already had experience in bullying prevention, which contributed to their success in adopting and sustaining the KiVa program in the long run.

After identifying the different sustainment profiles, we (Herkama et al., 2022) decided to further explore antibullying practices and the implementation of KiVa program in schools classified as “persistent” using qualitative methodology. Specifically, we aimed to understand the facilitators and barriers to program sustainment in schools successful in both program implementation and bullying prevention. From the group of persistent schools identified in our previous study (n=617, Sainio et al., 2020), we selected primary schools that had maintained program implementation over the years, remained registered program users at the time of data collection, and demonstrated success in reducing victimization and bullying over time. From this pool of schools (n=86), a total of 15 schools were invited to participate in focus group interviews focusing on the facilitators and barriers to program sustainment. We identified various program-related, organizational, and contextual factors contributing to program sustainment. Interestingly, the majority of factors impacting sustainability could not

definitively be classified as either facilitators or barriers; rather, they could operate in both ways, either fostering or impeding program sustainment. As expected, participating staff members predominantly cited organizational factors, such as resources, support from the headmaster, commitment, administration and school culture, compared to program-related factors (e.g., program characteristics, support from program developers) or contextual factors (e.g., national core curriculum, community level bullying prevention plans) contributing to program sustainment.

In general, previous studies provide insight into factors that either promote or hinder program implementation (Herkama et al., 2022; Pearce et al., 2022; Sullivan et al., 2021). Indeed, many of these factors are connected to the school as an organization, including staff commitment, available resources, support from the principal, coordination of implementation efforts, division of labor, staff turnover, training and the overall work community atmosphere. Such studies underscore the importance of interaction and collaboration, emphasizing that school-based programmes are implemented through the cooperative efforts of teachers and other stakeholders. For instance, our study exploring the different sustainment profiles (Sainio et al., 2020) highlighted the significance of interaction and coordination as predictive factors for implementation success over time. Program sustainment necessitates engagement from the entire school community, involving discussions and collective decision-making about the program's content, methods, timing and allocation of resources and responsibilities.

Example 3: how to provide schools with implementation support?

As evidenced by the previous two examples, schools might over time start adapting the chosen bullying prevention program components and not use them anymore as originally designed (Johander et al., 2021), struggle with program sustainment (Herkama et al., 2022; Sainio et al., 2020), or only deliver the program partially or for a short period of time. When schools fall short of program implementation, the potential of the program might be at risk: it might not produce the desired effects. Additionally, resources are wasted when bullying prevention programmes are developed and initially evaluated,

without adequate scale-up and sustainment. Therefore, it is crucial to prioritize and plan program implementation from the program's inception, ensuring that necessary resources and support are not only available at launch but also sustained over several years. Unfortunately, in many cases, resources tend to be allocated primarily for program development rather than implementation and sustainment.

In the field of bullying prevention, there is a limited number of studies addressing how to support schools in program implementation. To date, no studies have investigated the efficacy or effectiveness of implementation support specifically in the context of bullying prevention. In order to advance the field of bullying prevention and develop concrete, evidence-based tools to aid schools in their antibullying efforts, we have initiated the Implementation Research Project (IMPRES). More precisely, in IMPRES, we have developed an evidence-based support model designed to enhance program implementation. Through rigorous testing, IMPRES seeks to evaluate the effectiveness and cost-effectiveness of the support provided, ensuring optimal utilization of resources. Additionally, process evaluation plays a crucial role in assessing the implementation journey, identifying strengths as well as areas for improvement. Moreover, IMPRES aims to delve deeper into the hypothesized mechanisms of change involved, offering valuable insights into the dynamics of program implementation and its impact on outcomes.

In practice, this is done through a RCT in which we explore whether offering implementation support can improve program implementation and consequently reduce the prevalence of bullying victimization and perpetration. Furthermore, we evaluate the cost-effectiveness of the support provided and conduct a qualitative evaluation of the changes taking place in schools. In the trial, 12 Finnish basic education schools were offered implementation support while 12 others served as control schools implementing the KiVa program as usual (see study protocol Herkama et al., 2024a). The IMPRES support was delivered to schools during the academic year of 2022–2023. Three waves of data were collected (baseline 2022, post-intervention 2023, and follow-up 2024) from over 5000 students and 500 staff members.

Implementation support broadly refers to activities and processes aimed at assisting leadership and staff of organizations and systems in implementing, sustaining and scaling evidence-based practices for population impact (Albers et al., 2021). The IMPRES implementation support model developed specifically for the purposes of the project comprises three key components: 1) assessment and feedback, 2) staff training and 3) mentoring. Mentoring involves a mentor regularly meeting with a group of school staff members to provide coaching, consultation and facilitation tailored to the needs of the mentees. We approach mentoring in this project as a continuous, non-evaluative and collaborative endeavor aimed at fostering organizational and individual changes that enhance program implementation.

IMPRES trial is innovative as few studies have previously investigated how supporting implementation via mentoring could improve program implementation and thereafter possibly reduce bullying and contribute to bullying free school culture (e.g., teacher's attitudes towards bullying, overcoming implementation barriers). The project has potential to produce new insights on how high-quality implementation is associated with the influence of bullying prevention programmes. The first results on the impact of implementation support are promising. So far, we have examined whether participation in either experimental condition predicted implementation at post-intervention (spring 2023). Results showed that in IMPRES schools, staff delivered a higher number of preventive lessons to 1st graders (Herkama et al., 2023). No significant differences were found between conditions in adherence to guidelines for addressing bullying cases. Additionally, staff from IMPRES schools reported higher levels across various administrative and organizational implementation aspects compared to those in the control group (e.g., having a plan, informing about KiVa). Second, we compared the prevalence of bullying victimization and perpetration at post-intervention (controlling for initial levels) between schools that received implementation support and those that did not (Herkama et al., 2024b). The results indicate that students in schools receiving tailored support were marginally less victimized but the impact of support on self-reported bullying did not reach significance. In general, the preliminary findings suggest

that IMPRES support enhances program implementation and reduces bullying victimization experiences to some extent. The next step will be to investigate whether these effects hold until the follow-up in spring 2024.

Reflecting on our experiences with mentoring, several valuable lessons have been learnt, shaping our understanding on how to best support schools in implementation. Firstly, we've learned that voluntariness is key. Participants must willingly engage in the mentoring process to fully benefit from it and be committed to it. Secondly, the composition of the mentoring group is crucial. It is important that the group involves various practitioners, such as teachers, headmaster and key personnel in bullying prevention. Our experiences are in line with previous studies highlighting the need for headmaster's support to bullying prevention (Ahtola et al., 2013) – headmaster is often the one to decide on resource utilization and the development of school practices. Thirdly, concrete working methods have proven essential for effective mentoring. Providing tangible tools, strategies and action plans empowers participants to implement meaningful changes. School environment is hectic and little extra room for development of practices is available and therefore concrete and exact tasks planned and executed well are necessary. Lastly, allocating sufficient time and resources to mentoring is essential. Adequate time allows engagement, reflection and iterative improvement.

In general, mentoring as a working method appears to demand sensitivity and flexibility to accommodate to each school's unique situation and challenges. Inviting, encouraging, discussing and reflecting are central to the type of mentoring we were engaged with. Rather than prescribing solutions, the identification of points of improvement and facilitation of dialogue are essential aspects of supporting schools.

Discussion

Taken together, several evidence-based programmes are available but their dissemination and implementation has been given far less attention to compared to the study of their efficacy. Recent studies have highlighted multiple factors, such as local bullying prevention policies, school resources and capacities and other organizational factors which all can contribute to program sustainment (see for more Herkama et al., 2022; Pearce et al., 2022; Sullivan et al., 2021). Furthermore, a recent evaluation report by the Finnish Education Evaluation Centre stressed the importance of on-going monitoring and development of practices in schools to promote staff commitment and know-how for sustainable delivery of bullying prevention programmes (Rumpu et al., 2023). In order to benefit from programmes and practices as well as utilize their full potential, more attention should be paid to implementation in all levels of the educational system in future.

Based on the research on implementation of bullying prevention programmes and on our experiences as program developers, we have collected several points of consideration for stakeholders. Firstly, given the constraints of limited time and resources, it is important to make informed choices and choose evidence-based practices. Otherwise resources might be wasted for projects that do not contribute to the desired goal of reducing bullying. Secondly, adopting and sustaining antibullying programmes require collective effort – learning and doing together. It's common to encounter gaps in knowledge, skills, commitment and experience. Learning together fosters a shared understanding and empowers stakeholders to take action collaboratively. Thirdly, careful analysis of the context is important. Every school context is unique, with specific challenges and dynamics related to bullying. Simply factors such as school size, student demographics, special education needs or staff members' readiness to adopt a bullying prevention program can influence program implementation. Understanding the context allows for well-fitted interventions that address underlying issues effectively. Fourthly, implementing antibullying programmes may necessitate adjustments to accommodate various educational structures, guidelines and policies. Conflicting requirements between the chosen

approach and existing frameworks, such as national curriculum mandates or municipal/state-level policies, may arise. Flexibility and adaptability are needed to navigate these challenges while making sure that the core of the chosen practice is left untouched and one stays true to the program's objectives and principles. Fifthly, schools benefit from implementation support. Therefore, ensuring continuous implementation support is crucial for program sustainment. Developing models – possibly even evidence-based ones – to support program implementation, such as training, manualized support models and guidelines are necessary. Offering structured support enhances the likelihood of successful implementation and sustainability of antibullying initiatives. Finally, schools must have access to adequate resources, including time, funding, staff and training to effectively implement and sustain antibullying programmes. Insufficient resources can hinder program effectiveness and limit the capacity of schools to address bullying effectively.

In summary, selecting and implementing antibullying programmes require thoughtful decision-making, collaborative learning, context analysis, provision of implementation support and allocation of sufficient resources. By embracing these lessons, schools can enhance their capacity to address bullying effectively and create safer, more inclusive environments for all students.

PLÉNIÈRE
SESSION

3

VI

LES ACTEURS ÉDUCATIFS, FAMILIAUX ET
COMMUNAUTAIRES FACE À LA VIOLENCE EN MILIEU
SCOLAIRE : ORIGINE ET SOLUTIONS POSSIBLES

EDUCATIONAL, FAMILY AND COMMUNITY ACTORS
AGAINST VIOLENCE IN SCHOOLS: CAUSES AND
POSSIBLE SOLUTIONS

Moderator

Jamal Belahrach, Member, Higher Council for Education,
Training, and Scientific Research, Morocco

Promouvoir des environnements scolaires sûrs et inclusifs : vers des approches éducatives holistiques pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire

Joanna Herat & Sylvain Séguéy⁽¹⁾

Abstract

Cet article se penche sur la prévention et la réponse à la violence dans les établissements scolaires, en se fondant sur les données probantes et les recommandations de l'UNESCO. L'argument principal avancé est que les approches éducatives globales/holistiques sont des outils efficaces dans la lutte contre la violence scolaire, tout en prenant en considération les subtilités et les nuances associées à ces approches. En clarifiant certains des concepts clés tels que le harcèlement, le cyberharcèlement et la violence fondée sur le genre, un cadre conceptuel est exploré pour comprendre ces phénomènes complexes. À travers l'utilisation d'exemples de bonnes pratiques internationales, il est démontré concrètement comment des interventions intégrées impliquant toutes les parties prenantes éducatives, en commençant par les enseignants, peuvent transformer les environnements éducatifs en des lieux sûrs, inclusifs, exempts de violence et favorisant l'égalité des genres. Enfin, cet article plaide en faveur d'une intégration accrue de la promotion de la santé mentale dans les programmes scolaires ainsi que les pratiques éducatives. Il met également en exergue l'importance de l'éducation complète à la sexualité en tant que levier, parfois sous-estimé, de prévention.

1. Cheffe de section de la santé et l'éducation, Division pour la Paix et le Développement durable, Unesco

L'éducation, droit fondamental, est un des piliers du développement humain, équipant celles et ceux qui en bénéficient avec des connaissances, des compétences, ainsi que des savoir-faire et des savoir-être essentiels, qui sont autant de promesses d'un avenir meilleur.⁽²⁾ Toutefois, cet idéal est mis à mal par la présence persistante de la violence en milieu scolaire, une problématique présente dans tous les pays du monde, qui menace la santé et le bien-être, la sécurité, ainsi que l'épanouissement et les trajectoires académiques de millions d'apprenantes et d'apprenants. La violence en milieu scolaire, dans ses multiples formes – du harcèlement psychologique et physique au cyberharcèlement, en passant par la violence fondée sur le genre, la violence basée sur l'orientation sexuelle et l'identité et/ou l'expression de genre (OSIEG) ou les châtiments corporels – crée un environnement hostile qui peut entraîner des répercussions profondes et durables sur la santé mentale, l'intégrité physique, l'apprentissage et le développement social des élèves.⁽³⁾

La violence à l'école peut également mener, dans certains cas, à l'abandon scolaire prématuré des individus qui en sont la cible.⁽⁴⁾ Cette interruption du parcours éducatif affaiblit la cohésion sociale et représente un frein considérable à la croissance économique de divers pays et régions. Par la perturbation de l'éducation et du développement des connaissances et compétences chez les enfants et chez les jeunes, elle détériore les bases de l'innovation et, partant, du progrès technique et de la croissance économique, soulignant le lien intrinsèque qui existe entre un milieu éducatif équitable, sûr et inclusif, et le développement social et économique.⁽⁵⁾ La lutte contre la violence en milieu scolaire est devenue un enjeu majeur de politique

2. International Centre of Sociological, Penal and Penitentiary Research and Studies (Italy). *Le Droit fondamental à l'éducation: les droits et les obligations qui découlent des instruments internationaux*. Par Claudio Zanghi et Karel Vasak. Année de publication : 2003.

3. UNESCO. *La pertinence et les contributions de l'éducation à la santé et au bien-être à la promotion des droits de l'homme, du développement durable et de la paix : document thématique*. Paris : UNESCO, 2022.

4. UNESCO. *Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. 2019. ISBN 978-92-3-200183-2.

5. Wodon, Quentin, and Chloé Fevre. "Ending violence in schools: what we know and how to accelerate progress." *Education for Global Development*, July 29, 2021. Consulté le 21 février 2024. URL: https://blogs.worldbank.org/fr/voices/mettre-fin-aux-violences-lecole-des-solutions-eprouvees-et-des-strategies-pour-progresser?cid=ecr_fb_worldbank_fr_ext.

publique éducative au niveau international. Dans le cadre de l'Agenda 2030 pour le Développement Durable, l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4, plus précisément la cible « A », stipule que les Etats doivent œuvrer pour « faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous. »⁽⁶⁾ L'UNESCO, en sa qualité de laboratoire d'idées des Nations unies et d'agence coordinatrice pour la réalisation de l'ODD4, soutient ses États membres dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Elle le fait notamment en rassemblant des données probantes et en élaborant des normes et recommandations pour assister les acteurs publics et autres parties concernées dans la conception et mise en œuvre de mesures efficaces.

Cet article a pour objectif d'explorer la complexité de la violence en milieu scolaire, rassemblant et analysant les données et recommandations fournies par l'UNESCO. Le nœud de notre problématique est double : d'une part, comment saisir l'essence multiforme et les conséquences variées de la violence scolaire, et d'autre part quelles approches éducatives globales peuvent être déployées pour prévenir et faire face à ce problème. En répondant à ces interrogations, cet article ambitionne de fournir un cadre de référence pour les professionnels, les décideurs et les chercheurs et autres membres de la société civile engagés dans la lutte contre toutes les formes de violence à l'école. Il met en exergue des méthodologies et interventions éprouvées, ainsi que leur capacité d'adaptation à divers contextes éducatifs mondiaux.

En premier lieu, seront jetées les bases nécessaires pour appréhender les nuances et les diverses formes que peut prendre la violence scolaire. La première section clarifiera donc les termes clés et proposera un cadre conceptuel pour mieux comprendre la dynamique et les racines de ce problème complexe.

6. United Nations. General Assembly. "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development." Resolution A/RES/70/1, 70th session, adopted on 25 September 2015. Consulté le 21 février. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

Dans un second mouvement, nous explorerons la prévalence et les conséquences de la violence en milieu scolaire. L'article mettra ainsi en lumière des statistiques mondiales en la matière et discutera de l'impact néfaste de la violence sur l'apprentissage et la santé physique et mentale, et le bien-être général des élèves. Cette section aura pour dessein de sensibiliser sur l'urgence et l'ampleur du phénomène, en illustrant comment la violence scolaire entrave non seulement le droit à l'éducation mais aussi le potentiel de développement individuel et collectif.

Le cœur de l'article sera quant à lui consacré à l'examen d'approches éducatives holistiques pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire. En s'appuyant sur des programmes et des interventions promus par des organisations internationales telles que l'UNESCO, ainsi que sur des études de cas et des exemples concrets, cette section explorera comment des espaces d'apprentissage équitables, sûrs, inclusifs et transformateurs du point de vue du genre peuvent être cultivés. L'accent sera mis sur des stratégies innovantes et globales qui abordent les causes profondes de la violence, promeuvent le respect mutuel, l'inclusion et l'égalité entre tous les apprenants, et intègrent la prévention de la violence dans les programmes scolaires de manière significative.

Le rôle clé des enseignants en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire sera abordé en dernière partie. Dans cette section, nous examinerons également dans quelle mesure l'intégration de la santé mentale et du soutien psychosocial est un élément à considérer dans le développement d'une approche éducative globale efficace pour lutter contre la violence scolaire. La santé mentale concerne toutes les parties prenantes de la communauté éducative et doit être intégrée à la fois dans les programmes scolaires et dans les pratiques éducatives. De plus, nous démontrerons dans cette dernière partie la pertinence de l'utilisation de l'éducation complète à la sexualité (ECS) comme point d'entrée efficace pour aborder la prévention de la violence scolaire et pour outiller les élèves pour la détecter et s'en prémunir.

I) Appréhender la violence en milieu scolaire

Il y a plus de deux décennies, Hurrelmann donnait une définition englobante de la violence à l'école. Selon lui, elle « recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école ». ⁽⁷⁾ Ci-après, nous proposons de nous pencher sur la définition de certaines formes prégnantes dont :

- Le harcèlement scolaire et autres formes d'intimidation qui se caractérisent par un « comportement répété dans le temps qui consiste à infliger intentionnellement des blessures ou des désagréments par le contact physique, les agressions verbales ou la manipulation psychologique. Les harcèlements/intimidations impliquent un déséquilibre des relations de pouvoir. » ⁽⁸⁾
- Le cyberharcèlement « désigne le harcèlement par le biais de contenus électroniques (conversations en messagerie instantanée, publication sur les réseaux sociaux, courriels ou textos ; création d'un site Internet pour se moquer d'un élève, etc.) ou d'images (prise et mise en ligne de photos insultantes ou indécentes d'un élève sans son consentement, etc.). Il englobe également les comportements blessants ou méchants qui s'expriment dans les échanges entre élèves via leurs téléphones mobiles (textos, appels, vidéos) ou en ligne (courriels, messagerie instantanée, réseaux sociaux, chat). » ⁽⁹⁾
- La violence physique regroupe « les coups, les bagarres, les pincements et tirages de cheveux, les bousculades et les jets. » ⁽¹⁰⁾

7. Hurrelmann, Klaus. "Socialization and adolescence." In *Socialization and Adolescence*, édité par Johan P. Vettenburg, 65-98. Leuven: Leuven University Press, 2001.

8. UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales*. Paris: UNESCO, 2017. Page 10. ISBN 978-92-3-200114-6.

9. UNESCO. *Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. 2019, p. 14.

10. Roque-Thelineau, Virginie. "La violence entre pairs en milieu scolaire: l'importance du rôle de l'enseignement de l'instruction civique et morale comme moyen de prévention de la violence entre élèves à l'école." *Education*, 2015. Consulté le 21 février 2024. DOI: dumas-01174835.

- La violence basée sur le genre désigne une « violence donnant lieu ou susceptible de donner lieu à une souffrance ou à une blessure physique, sexuelle ou psychologique, exercée à l'encontre d'une personne en raison de son genre, du rôle attendu de ce genre et/ou des stéréotypes associés à ce genre, ou fondée sur les rapports de force entre les genres. »⁽¹¹⁾
- La violence homophobe et transphobe désigne quant à elle un « type de harcèlement fondé sur le genre : sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre présumée (avérée ou non) d'une personne. »⁽¹²⁾
- Selon l'UNESCO, « dans les écoles, les châtiments corporels sont définis comme une punition reposant sur la force physique et visant à causer une forme de douleur ou d'inconfort, aussi légère soit-elle. Le plus souvent, les enseignants ou autres membres du personnel éducatif ou pédagogique frappent leurs élèves avec leurs mains ou un instrument; mais il arrive aussi que les enfants soient frappés avec les pieds, secoués, bousculés ou griffés. »⁽¹³⁾

Outre la pluralité des expressions possibles, la violence en milieu scolaire est également mue par une multitude de causes profondes et de facteurs de risque, qui parfois s'entrecroisent. Ces causes et facteurs sont façonnés par et enracinés dans des normes socio-culturelles, Les structures de pouvoir de la société – qui se reflètent également dans les écoles – et des systèmes politico-économiques disparates qui rendent toute mesure de prévention et tentative de réponse à la violence à l'école particulièrement difficiles. Les causes profondes ne sont pas isolées à des individus ou à des conjonctures particulières. Elles sont ancrées dans des dynamiques structurelles et sociales plus larges, dont :

- Les normes de discrimination fondées sur le genre : plusieurs normes socio-culturelles à travers le monde dictent la domination masculine et l'asservissement des femmes comme fondements

11 . UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales. Paris: UNESCO, 2017. Op. cit. Page 10.

12 . Ibid. Page 10.

13 . UNESCO. Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école. 2019, p. 15.

des rapports sociaux, légitimant l'usage de la violence comme moyen de maintenir cette hiérarchie. Les jeunes, en particulier celles et ceux qui défient ou ne correspondent pas aux normes de genre traditionnelles, tels que les individus qui s'identifient à ou sont perçus comme membres de la communauté LGBTQ+ (i.e. personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, intersexes et queer) sont particulièrement vulnérables à cette violence structurelle fondée sur le patriarcat.⁽¹⁴⁾

- Les normes sociales autour de l'autorité : la légitimité traditionnelle accordée aux adultes, de genre masculin, pour instruire et contrôler, souvent à travers l'utilisation de la violence, renforce une structure de pouvoir où les enseignants et autres figures d'autorité peuvent abuser de leur position pour infliger de la violence aux apprenants.⁽¹⁵⁾
- Facteurs structurels plus larges : les crises politiques et autres types de conflit guerrier, l'inégalité des revenus et des patrimoines, la privation, la marginalisation, et la faiblesse des systèmes de protection et de soin sont des catalyseurs de la violence. De plus, les réseaux sociaux mondialisés peuvent exacerber la violence par le biais du cyberharcèlement, de la manipulation psychologique en ligne et du trolling. Ces phénomènes de violence en ligne s'opèrent dans des espaces difficiles à contrôler et à réguler par les pouvoirs publics.⁽¹⁶⁾

Les facteurs de risque de la violence scolaire s'étendent sur plusieurs niveaux, depuis l'individu jusqu'à la société dans son ensemble, et comprennent :

- Au niveau individuel, parmi les facteurs de risque prégnants figurent l'appartenance à des groupes marginalisés (en raison du genre, de l'origine ethnique, de la confession religieuse, de l'origine sociale, de la situation de handicap, du statut VIH, de l'orientation sexuelle, de l'identité et ou/l'expression de genre,

14 . Ibid. Page 27.

15 . UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales. Paris : UNESCO, 2017. Ibid. Page 27.

16 . Ibid. Page 27.

de la langue maternelle, des stéréotypes ou perceptions associés à certains traits physiques qui s'écartent des normes prégnantes dans un contexte donné, etc. ainsi que les intersections possibles entre ces différentes formes de marginalisation). On peut ajouter à cela d'autres facteurs de risque tels que le faible niveau d'instruction ou l'expérience antérieure de violence.

- Au niveau familial peuvent être citées les lacunes en termes de (voire l'absence de) soins parentaux adéquats, le moindre investissement des familles dans l'éducation des filles par rapport aux garçons en raison de leur moindre valorisation, l'abus de substances, ainsi que le niveau de tolérance intra-familiale vis-à-vis de la violence.
- Au niveau de l'établissement scolaire, on peut souligner l'insuffisance de connaissance et de capacités pour prévenir et répondre à la violence, les lacunes (voire absence de) dans les mécanismes de surveillance efficaces, ainsi que l'utilisation de méthodes pédagogiques qui renforcent la violence.
- Au niveau communautaire, les facteurs de risque peuvent avoir trait au manque de services de soutien, à la (sur)-valorisation de valeurs patriarcales, aux normes sociales dissuadant le signalement de la violence, ainsi qu'à la politisation à l'égard de l'accès des filles à l'éducation et autres types de posture conservatrice menaçant l'égalité des genres dans l'éducation. L'appartenance ethnique émerge également comme un haut facteur de risque, capable d'influencer l'accès à l'éducation et d'accentuer la vulnérabilité face à la violence en milieu scolaire.
- Au niveau sociétal, on peut évoquer les lacunes en termes de (voire l'absence de) de législation adéquate, le manque ou l'inexistence de politiques intégrales de prévention et de réponse à la violence, la (sur)-valorisation des valeurs patriarcales, les phénomènes de corruption, ainsi que les conflits ou autres types de crise.⁽¹⁷⁾

17. Ibid. Page 28.

La disparité de ces facteurs de risque légitime d'autant plus la nécessité d'adopter une approche coordonnée et multisectorielle pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire, en tenant compte des spécificités de chaque contexte et en s'attaquant à la fois aux symptômes et aux causes profondes de cette violence.

II) Prévalence et conséquences de la violence en milieu scolaire

Selon une estimation faite par Plan International, environ 246 millions d'enfants et d'adolescents subissent des violences en milieu scolaire chaque année.⁽¹⁸⁾ Dans le monde, près de 130 millions d'apprenants (un peu plus d'un sur trois) âgés de 13 à 15 ans sont la cible de harcèlement.⁽¹⁹⁾ Le cyberharcèlement est le prolongement en ligne du harcèlement. Là aussi, les chiffres sont alarmants : 1 enfant sur 2 âgé de 11 à 18 ans interrogé dans 11 pays européens⁽²⁰⁾, 6 enfants sur 10 âgés de 13 à 17 ans aux États-Unis⁽²¹⁾ et 1 élève sur 3 des écoles primaires et secondaires interrogé en Afrique du Sud⁽²²⁾ ont déclaré avoir été la cible de cyberharcèlement. La pandémie de la Covid-19 a entraîné une augmentation des taux recensés de cyberharcèlement : 44% des jeunes interrogés dans 11 pays européens qui avaient été la cible de cyberharcèlement avant les mises en place de confinement ont déclaré que cela s'était davantage produit pendant les premiers confinements de 2020.⁽²³⁾ Au niveau mondial, selon un rapport publié en 2021, « 42% des jeunes lesbiennes, gays, bisexuels et trans ont déclaré avoir été "ridiculisés, taquinés, insultés ou menacés à l'école" en raison de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre ou

18 . UNESCO. Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde. Conférence présentée lors du Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action, Seoul, 2017.

19 . UNICEF. 2017. A familiar face: violence in the lives of children and adolescents, page 7.

20 . Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S. & Di Gioia, R. "How children (10-18) experienced online risks during the covid-19 lockdown- spring 2020." EUR 30584 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. ISBN 978-92-76-29762-8. doi:10.2760/066196. JRC124034.

21 . Pew Research Center. September 2018. "A majority of teens have experienced some form of cyberbullying."

22 . Davids, N. 2011. "Children Preyed on Online." Times LIVE, May 12.

23 . Lobe et al., "How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown- spring 2020," op. cit.

de leur expression de genre, principalement par leurs pairs. »⁽²⁴⁾ En Tanzanie, « environ 23 % des femmes et 15 % des hommes âgés de 13 à 24 ans ont déclaré avoir été victimes d'abus sexuels au moins une fois pendant leur enfance, sur le chemin en direction de l'école ou à la sortie de l'école. »⁽²⁵⁾ De nombreux témoignages confirment également les données statistiques recueillies pour mesurer la prévalence de différentes formes de violence en milieu scolaire. En 2020, par exemple, Plan International, l'UNESCO et le Ministère français de l'Europe et des Affaires Etrangères ont inclus dans un document de plaidoyer intitulé « Pékin+25 : la génération égalité commence par l'éducation des adolescentes », des citations poignantes d'adolescentes cibles de violences fondées sur le genre. Un des témoignages d'une adolescente en école de niveau secondaire en Sierra Leone confiait ainsi : « Mon professeur de mathématiques m'a demandé de tomber amoureuse de lui, mais j'ai eu du mal. C'est devenu un problème entre nous. À chaque petite erreur que j'ai faite, j'ai presque toujours été punie. C'est l'une des raisons pour lesquelles je déteste l'école et que j'ai abandonné. »⁽²⁶⁾

Par-delà les statistiques et les témoignages personnels tout aussi édifiants, qu'est-ce que la science nous dit des effets de ces différentes formes de violence en milieu scolaire sur l'apprentissage, la santé physique et mentale, et le bien-être des enfants et jeunes qui en sont la cible ? Dans une large enquête publiée en 2019, l'UNESCO a démontré que les apprenants cibles de harcèlement à l'école sont presque deux fois plus susceptibles d'éprouver un sentiment de solitude, de souffrir de troubles du sommeil et d'envisager le suicide que celles et ceux qui ont été épargnés par de tels abus.⁽²⁷⁾ Une enquête menée au Québec sur la prévalence et l'impact de la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité et/ou l'expression de

24. Global Education Monitoring Report Team, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation. "Ne détournez pas le regard : l'éducation ne doit pas exclure les élèves LGBTI." ED/GEM/MRT/2021/PP/45. 2021, page 3.

25. UNICEF, United Nations Children's Fund. "Briefs, fact sheets and brochures: a statistical snapshot of violence against adolescent girls." 2014.

26. UNESCO, PLAN International, France. Ministère de l'Europe et des affaires étrangères. "Pékin+25: la génération égalité commence par l'éducation des adolescentes." 2020. Page 13.

27. UNESCO, "Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école," 2019, p. 8, op. cit.

genre, a montré des résultats similaires chez les personnes cibles de « victimisation homophobe. » L'enquête de 2013, menée auprès de 2747 apprenants de 14 à 17 ans scolarisés dans le secteur public dans la province, fait ainsi le constat que « parmi les impacts de la victimisation homophobe, on relève l'absentéisme scolaire, le désir de changer d'école, un plus faible sentiment d'appartenance au milieu scolaire et des aspirations scolaires plus limitées. »⁽²⁸⁾ La violence fondée sur le genre a non seulement des effets nuisibles au niveau des individus qui en sont la cible (en termes de participation scolaire, de taux d'achèvement du parcours scolaire de niveau secondaire et au-delà, de réussite et de performance académique, et également de santé et de bien-être), mais aussi au niveau plus structurel, car elle constitue un frein à l'égalité des genres dans l'éducation et dans la société dans son ensemble.⁽²⁹⁾

III) De la pertinence des «approches éducatives globales» pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire

Prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire, y compris le harcèlement, le cyberharcèlement, les châtiments corporels perpétrés par les personnels pédagogiques et éducatifs, ou encore la violence fondée sur le genre à l'école, sont des défis incroyablement complexes qui nécessitent des efforts multidimensionnels concertés et propres au contexte local. Cet article, en s'appuyant sur la recherche et les recommandations de l'UNESCO et de ses partenaires, soutient l'idée que des approches éducatives dites « globales », « intégrales » ou « holistiques » doivent être avantagées. Le pluriel est ici employé à dessein, car il existe bien des variantes sémantiques pour désigner cette forme de prévention et de réponse à la violence en milieu scolaire ainsi que diverses méthodes de mise en œuvre, selon les contextes. En dépit de ces nuances, nous pouvons tenter d'identifier certains principes fondamentaux, notamment :

28. Richard, Gabrielle. "Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec." *Recherches & éducations*, 2013

29. Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles. "Les Violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous." ED/EFA/MRT/2015/PP/17. 2015. Page 15.

- Une approche éducative « globale » débute en premier lieu à l'échelle de l'établissement scolaire lui-même. Elle nécessite par là même la participation et la coopération entre toutes les parties prenantes éducatives, à savoir, les chefs d'établissement, les enseignants et autres personnels pédagogiques et éducatifs, les parents et autres tuteurs légaux ou aidants, les apprenants eux-mêmes, et le reste de la communauté éducative étendue. Cette collaboration entre les acteurs clés évoluant au sein et autour de l'établissement scolaire garantit que toutes les mesures de prévention ou de réponse à la violence scolaire sont prises dans un climat de compréhension mutuelle et d'action concertée.
- L'école n'est néanmoins pas un microcosme clos : une approche éducative globale sous-entend la reconnaissance « de l'interconnexion entre l'école avec la société au sens large, y compris les systèmes éducatifs, technologiques et sociétaux, ainsi que les valeurs et les pressions sociales, » qui sont tous autant de « facteurs » pouvant avoir un effet sur la prévalence et le(s) forme(s) de violence qui priment dans un établissement scolaire donné.⁽³⁰⁾ Ainsi au-delà de la nécessité d'impliquer les familles, nouer des partenariats entre le secteur de l'éducation et une gamme étendue de partenaires (à l'instar des autorités publiques locales, nationales, régionales, des Organisations Non Gouvernementales (ONG), des milieux académiques, des plateformes de réseaux sociaux, des structures médico-sociales et autres types d'organismes de soutien etc.), peut s'avérer particulièrement pertinent selon les contextes. Cette collaboration peut favoriser des synergies entre les différentes formes de prévention et de réponse mises en œuvre.
- Il est important d'intégrer la prévention de la violence en milieu scolaire, la promotion d'un climat scolaire non-violent, bienveillant, inclusif et promoteur de l'égalité des genres dans les programmes scolaires et d'allouer des heures de cours favorisant des échanges constructifs enseignants-élèves sur

30. UNESCO. 2020. International Conference on School Bullying, online, 2020. Document de programme et de réunion. Papier présenté lors de la Conférence internationale sur la lutte contre le harcèlement entre élèves: recommandations du Comité scientifique sur la lutte contre le harcèlement et cyber-harcèlement. Paris: UNESCO. Code du document: ED/PSD/HAE/2020/06 Rev. Page 2.

ces questions. Comme condition sine qua non et préalable à cela, il est indispensable de garantir que les enseignants se sentent suffisamment outillés et en confiance pour aborder ces sujets. Cela implique une formation des enseignants – initiale et continue – adaptée, y compris en matière « de gestion des classes centrée sur l'élève ».⁽³¹⁾

- La question de la formation des enseignants – et du soutien qui doit leur être fourni – est étroitement liée à l'exigence d'un leadership politique fort – tant au niveau national, régional qu'au niveau de l'établissement scolaire lui-même – et d'un cadre légal adéquat, qui est une autre composante essentielle d'une approche dite « globale ». L'UNESCO entend ici un « leadership politique fort et un cadre juridique et politique solide pour lutter contre le harcèlement, la violence en milieu scolaire et la violence contre les enfants en général. »⁽³²⁾
- Accroître la participation, l'autonomisation et le leadership des enfants et des jeunes eux-mêmes est tout aussi capital dans la lutte contre toutes les formes de violence en milieu scolaire. Cet aspect est une composante clef d'une approche éducative globale: en tant que cibles directes de la violence en milieu scolaire et bénéficiaires principaux de toute initiative de prévention et de réponse à la violence scolaire, il est primordial d'inclure les enfants et les jeunes dans la conception, la mise en œuvre et le suivi des mesures politiques, méthodes voire structures visant à éradiquer la violence en milieu scolaire. Donner une voix aux jeunes dans les processus de décision et d'implémentation doit également se faire à plusieurs niveaux, tant au niveau des établissements scolaires, qu'au niveau communautaire qu'aux niveaux régional et international.⁽³³⁾

31. UNESCO, "International Conference on School Bullying, online, 2020. Document de programme et de réunion," papier présenté lors de la Conférence internationale sur la lutte contre le harcèlement entre élèves: recommandations du Comité scientifique sur la lutte contre le harcèlement et cyber-harcèlement (Paris: UNESCO, 2020), ED/PSD/HAE/2020/06 Rev., p. 2, op. cit.

32. Ibid

33. UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales. Paris: UNESCO, 2017. p. 95, op. cit.

- Un des autres piliers clés d'une approche éducative globale réside dans l'encouragement de la mise en place de systèmes de signalement, ainsi que dans le suivi des taux et la collecte de données en matière de prévalence de diverses formes de violence scolaire, et l'évaluation des mesures de prévention et autres actions de réponse mises en place. Lorsque l'on parle de favoriser les « mécanismes de signalement », il s'agit d'un investissement pluriel tant sur le plan institutionnel (création de canaux de signalement clairs, confidentiels et adaptés à l'âge de la cible ou du témoin de faits de violence ; formation et recrutement de personnels capables de prendre en charge le soutien des cibles de violence et le suivi des faits de violence rapportés), que sur le plan communicationnel et du développement d'une culture scolaire propice (afin que l'ensemble des parties prenantes éducatives se sente suffisamment à l'aise pour reporter et déclarer des faits de violence, dans un cadre respectueux, confidentiel et tourné vers les besoins de la ou des personnes cibles de faits de violence scolaire).⁽³⁴⁾ Collecter des données et mesurer les différents types de violence en milieu scolaire sont essentiels pour informer les initiatives de prévention et de réponse qui seront mis en place. Selon le type de violence analysé, collecter des données adéquates et pertinentes n'est pas toujours aisé, mais l'UNESCO s'efforce d'assister les parties prenantes engagées dans la mesure de la violence en milieu scolaire, par l'établissements de guides pertinents, à l'instar du dernier guide édité en 2023 pour analyser les bases et les outils de mesure disponibles pour apprécier la prévalence de la violence fondée sur le genre en milieu scolaire.⁽³⁵⁾ Investir dans le suivi et l'évaluation des mesures prises pour lutter contre la violence à l'école est un enjeu nécessaire mais compliqué pour les pouvoirs publics, qui nécessite de nombreuses ressources, tant sur le plan financier qu'humain. L'UNESCO préconise des méthodes de suivi et d'évaluation « qui impliquent à la fois les

34. UNESCO, "International Conference on School Bullying, online, 2020. Document de programme et de réunion," papier présenté lors de la Conférence internationale sur la lutte contre le harcèlement entre élèves: recommandations du Comité scientifique sur la lutte contre le harcèlement et cyber-harcèlement (Paris: UNESCO, 2020), ED/PSD/HAE/2020/06 Rev., p. 5, op. cit.

35. UNESCO, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles. 2023. "School violence: why gender matters and how to measure school-related gender-based violence." CC BY-SA 3.0 IGO.

élèves et le personnel de l'école » pouvant être établis sous la forme « d'enquêtes sur le climat scolaire. »⁽³⁶⁾

IV) Bonnes pratiques, réponses et autres initiatives efficaces

En plus de son rôle normatif, l'UNESCO œuvre également comme un forum recueillant et favorisant les échanges, au niveau international, de bonnes pratiques en matière de conduite des politiques publiques éducatives. Ci-dessous, nous nous proposons de présenter quelques bonnes pratiques éprouvées venant participer de la mise en œuvre d'approches éducatives holistiques :

- Le programme « Connect with Respect » a été élaboré par l'UNESCO et d'autres organisations internationales. Il est un outil pédagogique précieux pour prévenir et répondre à la violence fondée sur le genre dans les établissements scolaires. Le programme éducatif est destiné aux élèves de niveau secondaire (plus précisément les apprenants âgés de 11 à 14 ans) et a pour visée d'accroître non seulement les connaissances des élèves, mais promouvoir des attitudes positives, telles que l'empathie, chez les apprenants ainsi que de favoriser des relations interpersonnelles saines et respectueuses entre pairs. Le programme est fait de telle manière qu'il peut être intégré dans les curricula de diverses disciplines comme la biologie ou les sciences de vie et de la terre, l'éducation à la citoyenneté, les études en sciences humaines et sociales. Il procure des conseils pour les responsables d'établissement, ainsi que pour les enseignants, notamment au travers d'un guide d'activités réparties en sept thèmes complémentaires.⁽³⁷⁾
- En matière de prévention et de réponse de la violence fondée sur l'OSIEG, l'UNESCO, le PNUD et d'autres partenaires avaient

36. UNESCO. 2020. International Conference on School Bullying, online, 2020. Document de programme et de réunion. Papier présenté lors de la Conférence internationale sur la lutte contre le harcèlement entre élèves: recommandations du Comité scientifique sur la lutte contre le harcèlement et cyber-harcèlement. Paris: UNESCO. Code du document: ED/PSD/HAE/2020/06 Rev. Page 5.

37. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. "Connect with respect: preventing gender-based violence in schools; Classroom programme for students in early secondary school (Ages 11-14)." Document de programme et de réunion. ISBN: 978-92-9223-589-5 (print), 978-92-9223-590-1 (electronic). 2018.

lancé en 2015 dans la région Asie et Pacifique la campagne #PurpleMySchool : cette initiative visait à créer des espaces éducatifs sûrs et inclusifs pour tous les apprenants, y compris celles et ceux s'identifiant comme membres de la communauté LGBTIQ+ en encourageant enseignants, élèves et parents à devenir des alliés contre le harcèlement et autre formes de discrimination transphobe et homophobe. Les personnes mobilisées étaient encouragées à dessiner, fabriquer voire porter quelque chose de violet et à soumettre des photos sur le site web de la campagne ou à les partager sur les médias sociaux via l'hashtag #PurpleMySchool. Cette démarche de plaidoyer avait été une vraie réussite à l'époque, référencant quelque 600 « actions de soutien » sur le site web dédié à la campagne ainsi que près de 2600 mentions « j'aime », sur la page Facebook associée.⁽³⁸⁾

V) Le rôle central des enseignants et autres personnels de l'éducation

Une approche éducative globale ou holistique nécessite de se pencher de plus près sur le rôle clé des enseignants et autres personnels pédagogiques et éducatifs dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Ils sont indispensables pour promouvoir des environnements scolaires et des salles de classe sûrs sur les plans physique et psychologique, tout en favorisant l'inclusion et l'égalité des genres en leur sein. Les enseignants ont la capacité de montrer l'exemple en favorisant l'instauration d'un climat propice, respectueux et bienveillant, tout en guidant les élèves vers des initiatives de prévention dirigées par les apprenants eux-mêmes au travers d'approches participatives. Les enseignants sont également dans une position unique pour identifier et répondre aux incidents de violence et pour orienter les apprenants vers des services de référence et de soutien (préexistants au sein de l'établissement ou en dehors) lorsque cela est nécessaire. Leurs interactions fréquentes avec les parents d'élèves permettent d'établir et de renforcer les liens entre l'école et la communauté. Enfin, les enseignants sont une ressource de prime

38. UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales. Paris: UNESCO, 2017. p. 96, op. cit.

importance et des informateurs clés pour recueillir des données probantes et renseigner sur ce qui fonctionne ou pas au niveau des écoles en matière de lutte contre les violences.⁽³⁹⁾

Reconnaître le rôle central des enseignants dans l'amélioration du climat scolaire et la prévention de la violence à l'école est une chose, mais encore faut-il leur fournir les outils et le soutien nécessaires pour qu'ils puissent assumer efficacement ces responsabilités supplémentaires, tout en continuant à se concentrer sur leur mission principale, à savoir la transmission des connaissances. Le processus de renforcement des compétences des enseignants dans ces domaines exige un investissement significatif de la part des pouvoirs publics, notamment dans la formation initiale. Cela comprend l'intégration de compétences psycho-sociales, de programmes d'éducation à la santé et au bien-être, y compris en matière de santé mentale, ainsi que des stratégies de lutte contre la violence scolaire. Une fois en poste, les enseignants ont besoin d'accéder à des ressources pédagogiques appropriées dans ces domaines spécifiques. Ils doivent également bénéficier de temps dédié dans le programme scolaire pour aborder ces sujets avec leurs élèves, en plus d'un soutien psychosocial personnalisé – y compris en matière de santé mentale et de bien-être au travail – pour les aider dans leur pratique quotidienne. Les chiffres recueillis au travers d'une étude récente de l'UNESCO nous montrent que beaucoup d'enseignants se trouvent souvent démunis et insuffisamment formés pour pouvoir détecter les différentes formes de violence scolaire : « Seulement un tiers environ des enseignantes et des enseignants disent avoir reçu une formation suffisante sur la façon de prévenir la violence scolaire et d'y réagir au cours de leur formation initiale, et un sur deux seulement déclare que son école offre des possibilités adéquates de formation continue et de perfectionnement professionnel en matière de prévention et de gestion de la violence. »

39. UNESCO. "Le rôle clé des enseignants pour mettre fin à la violence et au harcèlement à l'école : note technique." ED-2022/WS/31. 2022.

VI) L'intégration de l'éducation à la santé mentale et de l'éducation complète à la sexualité comme leviers d'action efficaces pour lutter contre toutes les formes de violence en milieu scolaire

En considérant la promotion de la santé mentale et l'éducation complète à la sexualité comme des leviers efficaces dans la prévention et la réponse aux violences en milieu scolaire, il est essentiel de reconnaître le rôle de ces deux domaines dans la promotion du bien-être des élèves et la création d'un environnement scolaire sûr, inclusif et transformateur du point de vue du genre. La santé mentale des apprenants est intimement liée à leur expérience éducative. Dans un document de plaidoyer récent publié par diverses agences onusiennes, il est fait mention de consultations menées auprès d'adolescents du monde entier : celles-ci ont révélé que l'école peut être à la fois un lieu de soutien émotionnel pour les apprenants, mais également une source d'anxiété de stress et de violence.⁽⁴⁰⁾

Par conséquent, il est impératif de créer un environnement d'apprentissage bienveillant qui favorise la santé mentale et le bien-être de tous les élèves, où ils se sentent inclus, visibles, soutenus et en sécurité. L'intégration efficace de la santé mentale à l'école peut non seulement améliorer les performances académiques, mais aussi renforcer les compétences sociales et émotionnelles des apprenants, les aider à identifier les risques et à obtenir un soutien approprié, et réduire la probabilité que les préoccupations de santé mentale ne se transforment en troubles plus graves et plus pérennes.

De même, l'éducation complète à la sexualité – ou tout autre programme scolaire national apparenté conçu pour réduire les faits de violence à l'école, favoriser l'égalité des genres ainsi que l'instauration de relations interpersonnelles saines entre apprenants – joue un rôle majeur dans la prévention des violences en milieu scolaire. En dotant les élèves des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour prendre des décisions éclairées et responsables concernant leur

40 . Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Organisation mondiale de la Santé et UNESCO. Les cinq piliers essentiels pour la promotion et la protection de la santé mentale et du bien-être psychosocial dans les écoles et les milieux éducatifs : note de synthèse à l'attention des pouvoirs publics nationaux. 2022. Page 2.

sexualité et leurs relations interpersonnelles, l'éducation complète à la sexualité contribue à créer un environnement respectueux et égalitaire où les élèves se sentent en sécurité et respectés.⁽⁴¹⁾ De plus, en remédiant aux lacunes en matière d'information et en démystifiant les stéréotypes et les tabous liés à la sexualité, cette éducation aide à prévenir les comportements violents et les abus sexuels en encourageant le respect des droits humains, de l'égalité des genres et de la diversité.

En intégrant de manière exhaustive la promotion de la santé mentale et l'éducation complète à la sexualité dans les pratiques éducatives et les programmes scolaires, ainsi que dans les initiatives de lutte contre les violences en milieu scolaire, une synergie authentique peut se créer.

En conclusion, cet acte plaide pour la reconnaissance de l'importance de promouvoir des environnements scolaires sûrs, inclusifs et favorisant la transformation, notamment du point de vue du genre, afin de prévenir et de répondre à la violence en milieu scolaire. En s'appuyant sur une analyse approfondie de la nature et des conséquences de la violence scolaire, ainsi que sur des approches éducatives globales pour y faire face, cet article souligne la nécessité d'adopter des pratiques éducatives holistiques et cohérentes. En présentant des bonnes pratiques, des études de cas et des réponses efficaces, il suggère des pistes concrètes aux parties prenantes clés de l'éducation pour créer des environnements d'apprentissage sécurisés. En intégrant l'éducation à la santé mentale et à la prévention de la violence dans les programmes scolaires, il propose une approche globale et proactive pour créer des communautés éducatives épanouissantes. Ainsi, cet acte offre des perspectives précieuses pour transformer les écoles en des espaces sûrs, inclusifs et propices à la réussite académique de tous les apprenants, filles et garçons, dans toute leur diversité, en écho à l'appel lancé par la communauté internationale lors du Sommet sur la Transformation de l'Éducation, convoqué par le Secrétaire général des Nations unies en 2022.

41. UNESCO, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida, Fonds des Nations Unies pour la population, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et Organisation mondiale de la Santé. Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité: une approche factuelle. ISBN 978-92-3-200163-4. 166.

Social Service Workers in Schools: their role in addressing violence against children and other child protection concerns

Hugh Salmon⁽¹⁾ & Stephen Hanmer⁽²⁾

Abstract

This technical note provides ten key recommendations for how child protection concerns can be addressed in schools and defines the services that the social service workforce, if sufficiently resourced and supported, could provide working in or with schools, and which school administrators and leaders would need to support. It also outlines the multi-agency child protection services in or linked to schools that governments and ministries of education should support to uphold children's right to learning and protection from all forms of violence.

Schools can play a critical role in addressing violence against children and other child protection concerns within schools and communities. This role and responsibility can be best fulfilled with the help of on-site support staff, including social service workers. Teachers play an essential role in the prevention and early identification of child protection concerns, however integrating social service workers into school structures ensures that child protection concerns can be addressed more effectively and with the appropriate follow-up, referral and coordination in the community. This kind of follow-up and coordination with external agencies is more challenging for teachers and school administrators to do alone, as in many countries they lack the resources, time and capacity to do so.

This technical note draws on the available evidence to explore the optimal role and functions of the social service workforce to address violence against children and other child protection concerns in schools. The technical note highlights key elements of how child protection concerns are addressed in schools across a range of contexts, with a focus on schools that operate under the remit of ministries of education in low and middle income countries.

1. Director, Global Social Service Workforce Alliance.

2. Consultant, Global Social Service Workforce Alliance.

This paper broadly defines the scope of services that the social service workforce, if sufficiently resourced and supported, could provide working in or with schools, and which school administrators and leaders would need to support. It also outlines the multi-agency child protection services in or linked to schools that governments and ministries of education should support to uphold children’s right to learning and protection from all forms of violence.

Integration of child protection into school settings is not only a state obligation under the Convention on the Rights of the Children, but can also mitigate protection risks, improve overall child well-being and lead to better educational outcomes. The target audience for this technical note are policy makers and other stakeholders in the child protection and education sectors, including government, United Nations, donors and civil society. As this is a global technical note, the findings and recommendations are intended as overarching and general recommendations applicable to most contexts and have not been developed for a specific context in any one region or country.

Clarification of terms used in this technical note, in the context of schools:

Social service workforce

The Global Social Service Workforce Alliance defines the social service workforce as “an inclusive concept referring to a broad range of governmental and nongovernmental professionals and paraprofessionals who work with children, youth, adults, older persons, families and communities to ensure healthy development and well-being. The social service workforce focuses on preventative, responsive and promotive services that are informed by the humanities and social sciences, Indigenous knowledges, discipline-specific and interdisciplinary knowledge and skills, and ethical principles. Social service workers engage people, structures and organizations to facilitate access to needed services, alleviate poverty, challenge and reduce discrimination, promote social justice and human rights, and prevent and respond to violence, abuse,

exploitation, neglect and family separation.”⁽³⁾

Throughout this technical note, ‘social service workforce’ is used as a generic term to refer to individuals, within the inclusive concept of the workforce outlined above, who play a key role in supporting child protection for students in schools, working both directly in schools and with the wider community in which the school is situated. The composition of the social service workforce, and its presence in schools, can vary greatly from one country to the next, and between low and high income countries. There is also considerable variety in the titles used for social service workers working in or directly with schools, including but not limited to school social worker, education welfare officer, child care worker or child welfare officer. In areas where such discrete social service workforce roles in or linked to schools do not exist, there are number of roles in the staff teams of schools, such as school counsellors or psychologists, or school nurses, as well as teachers and heads of schools, who also often hold child protection responsibilities.

Child protection

UNICEF uses the term ‘child protection’ to refer to prevention and response to violence, exploitation and abuse of children in all contexts. This includes reaching children who are especially vulnerable to these threats, such as those living without family care, on the streets, or in situations of conflict or natural disasters.⁽⁴⁾

Violence against children

Throughout this technical note, ‘violence against children’ is used to refer to all forms of violence against school students, which either take place in school or take place in the family or community and are then disclosed at school, or the signs, symptoms or effects are observed at school. This includes physical, sexual and psychological violence, sexual harassment and exploitation, and all forms of bullying, whether perpetrated by peers or adults.

3. Global Social Service Workforce Alliance, ‘Defining the social service workforce’, <www.socialservice-workforce.org/defining-social-service-workforce>, accessed 23 February 23 2022.

4. United Nations Children’s Fund, ‘Child protection overview’, <<https://data.unicef.org/topic/child-protection/overview/>>, accessed 23 February 2022.

Mental health and psychosocial support

Apart from violence and abuse, there are a wide range of mental health and emotional well-being issues with which school students are likely to need support. These include issues related to peer relations, sexual and reproductive health, adolescent pregnancy and other child health concerns with social and behavioural dimensions. This also includes thoughts or acts related to self-harm and suicide, issues of substance abuse, anxiety and conduct disorders. Students may also need support to prevent and address stigma and discrimination related to their mental health, disability, economic status, nationality, racial, ethnic or linguistic background, refugee or immigration status, gender or sexuality.

Findings & recommendations

Schools are critical spaces to address violence against children and other child protection concerns.

Children usually spend six to eight hours in school, five days per week, making it a likely space for child protection concerns to appear⁽⁵⁾ and giving school-based staff a vital frontline role in identification and response. Schools can therefore play a critical role to ensure the safety and well-being of children given the unique level of access to children that school-based staff have.⁽⁶⁾

It is becoming increasingly common worldwide for schools to have a legal duty to report child protection concerns within and outside school settings to the relevant state authorities. This includes signs or symptoms of child abuse, including any unexplained physical injury. It also includes indications that a child has experienced or is at risk of sexual or emotional abuse, sexual exploitation, or of neglect by parents or caregivers of a child's well-being, health, education or

5. La Voyce B. Reid, 'The social context of creating safe schools for students,' Children, Families, & Schools Practice Update, National Association of Social Workers, vol. 2, no. 3, 2002.

6. Second step, child protection in schools: a four-part solution, 2014. https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/programs/docs/Second-Step_White-Paper_Child-Protection-in-Schools_FA18.pdf
Second Step, 'Safe, supported, and ready to learn', 2014. [Second-Step_White-Paper_Safe-Supported-Ready-to-Learn_FA18.pdf](https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/programs/docs/Second-Step_White-Paper_Safe-Supported-Ready-to-Learn_FA18.pdf) (cfchildren.org).

safety.⁽⁷⁾

In addition to reporting suspected child abuse or neglect, schools provide the opportunity and space to address a wider set of child protection concerns within schools and communities, including:

- all forms of violence – physical, sexual and psychological;
- violence or bullying in peer relationships and adolescent intimate partner violence;
- sexual harassment;
- stigma and discrimination related to mental health, disability, economic status, nationality, racial, ethnic or linguistic background, refugee or immigration status, gender and sexuality;
- child and adolescent mental health, including self-harm and suicide, substance abuse and conduct disorders;
- sexual and reproductive health, adolescent pregnancy and other child health concerns with social and behavioural dimensions;
- school dropout, including in relation to child labour, exploitation and child marriage;
- delayed or impaired child development (intellectual, psychological, emotional, physical, social or cultural), which may result from external stressors, including abuse and neglect in the family;
- irregular or low school attendance, which is a concern in itself owing to its negative impact on learning, but may also be an indicator of abuse or neglect in the context of the family or community.

School-based child protection concerns do not occur in isolation but rather reflect what happens in the home, school and community.⁽⁸⁾

7. Inter-agency Network for Education in Emergencies and The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, Position paper: collaboration across child protection in humanitarian action and education in emergencies, INEE and The Alliance, New York, 2020.

8. Reid, 'The Social Context of Creating Safe Schools for Students'.

Schools are deeply affected by and enmeshed within the predominant attitudes and social norms towards children in the wider community.⁽⁹⁾

Their regular access to students also allows schools to identify child protection risks within the family and community. Schools may also have the advantage of being able to address child protection concerns more effectively than other statutory agencies by providing a non-threatening and non-stigmatizing point of access for children, families and communities.⁽¹⁰⁾

Schools that take a ‘whole school approach’ and nurture positive, trusting and non-violent relationships between staff and students, and amongst students, can more effectively support all students to greater academic achievement, increased well-being and greater engagement. This approach can be particularly significant in mitigating the effects of various forms of adversity that students may experience at home and in the community. Furthermore, for children who have been exposed to trauma, the opportunity to form meaningful relationships with caring adults is critical.⁽¹¹⁾ For students from families that face social marginalization, discrimination and exclusion, schools often provide crucial support and services that they cannot easily access elsewhere, owing to the societal barriers they face.

Comprehensive and collaborative approaches by teachers, school administrators, social service workers and relevant community members are critical for safe and positive schools. One-off isolated actions and initiatives are not effective. To address child protection and support learning, schools need consistent, sustained and effective collaborative approaches, alongside adequate time and resources for implementation and evaluation.⁽¹²⁾

9. United Nations Children’s Fund, ‘Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific,’ UNICEF EAPRO, Bangkok, 2012.

10. Beddoe, Liz, Irene De Haan, and Eileen Joy, ‘If you could change two things: social workers in schools talk about what could improve schools’ responses to child abuse and neglect,’ *Aotearoa New Zealand Social Work*, vol. 30, no. 1, 3 April 2018, pp. 45–57.

11. Second Step, ‘Safe, supported, and ready to learn’.

12. Cowan, Katherine C., et al., *A Framework for safe and successful schools*, National Association of School Psychologists, Bethesda, 2013.

State obligations to protect children from all forms of violence apply in school settings.

A child's right to protection is inalienable and applies in all settings, including schools. As a result, Ministries of Education have an obligation to ensure that schools are not only able to educate students, but to address and respond to child protection needs.

International legal norms and standards clearly and strongly articulate the indivisibility of children's rights in education and child protection. As UNICEF has highlighted, "International standards and conventions, particularly as delineated in the Convention on the Rights of the Child, are unequivocal on children's rights to protection, which should not be compromised in any way and cannot be separated from the realization of other entitlements, such as the right to education."⁽¹³⁾ Under Article 19 of the Convention on the rights of the child, schools have an obligation to protect children under their care.

Preventing and addressing child protection in schools also helps achieve educational outcomes.

Regardless of legal mandates, addressing child protection can improve education outcomes and help achieve the Sustainable Development Goals for education.⁽¹⁴⁾ Schools that nurture positive and trusting relationships between staff and students can more effectively support all students to succeed, particularly those affected by adversity.⁽¹⁵⁾ Child protection in schools helps strengthen students' academic progress and overall social and emotional development by removing barriers to learning, and meeting students' basic physical, mental health and psychosocial needs.⁽¹⁶⁾

13. UNICEF, 'Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific', 2012. <https://www.unicef.org/eap/reports/child-protection-educational-settings>.

14. See, for example, SDG 4.a: Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive, and effective learning environments for all. <<https://sdgs.un.org/goals/goal4>>.

15. Second Step, 'Safe, supported, and ready to learn'.

16. National Association of Social Workers, NASW standards for school social work services, Washington, DC, 2012. See also Issuratt, Sharon, 'The school social worker in crisis situations: the right skills, the right professional,' Practice Perspectives, National Association of Social Workers, Washington DC, April 2013.

Child protection principles and approaches are consistent with academic mandates, in the context of the Sustainable Development Goals, by promoting educational environments that are safe; have supportive, fair and responsive policies; and emphasize early intervention and positive behavioral interventions.⁽¹⁷⁾

Children are better protected in schools when schools develop and apply child protection policies and are integrated with wider child protection systems.

Integrating child protection programming into education programmes can help mitigate protection risks, improve overall child well-being and lead to better educational outcomes.⁽¹⁸⁾ Ministries of education should therefore consider students' child protection needs and promote child participation when developing education strategies, policies and budgets. Schools that lack clear and specific guidance on how to prevent and respond to child protection concerns are likely to either respond to such concerns in ad hoc ways or not at all.⁽¹⁹⁾

Joint and integrated child protection and education programming:

- supports and encourages a child-centred approach that can prevent students slipping through gaps between services;
- maximizes the impact of multiple sector interventions and
- reduces costs and duplication.⁽²⁰⁾

Schools that prioritise child protection start by conveying to students, families and communities that all students are respected and valued.⁽²¹⁾ Integrating child protection programming into education programmes can help mitigate protection risks, improve overall child well-being and lead to better educational outcomes. Inclusive and collaborative

17. Ibid.

18. Inter-agency Network for Education in Emergencies and The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, Position paper: collaboration across child protection in humanitarian action and education in emergencies, INEE and The Alliance, New York, 2020.

19. Adapted and excerpted from UNICEF, 'Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific'.

20. Ibid.

21. Reid, 'Social context of creating safe schools'.

approaches based on shared goals among teachers, school administrators, social service workers and community members are critical to achieve safe and positive learning environments in schools.

It is especially important to provide a **team-based framework that includes the social service workforce to facilitate effective coordination of services and interventions.**⁽²²⁾

The readiness of school systems to adjust – as well as the necessary levels of resourcing and buy-in from ministries – will vary greatly. Recognizing that sustainable change takes time can help set realistic targets.⁽²³⁾

A national education policy on child protection in education settings should include the following key elements:⁽²⁴⁾

- 1. Roles and responsibilities of the ministry of education and school staff**, delineating the obligations that the ministry has in ensuring that department and school staff are supported in preventing and responding to child protection concerns.
- 2. Mechanisms for child participation** while designing, and later monitoring, these national and local policies.
- 3. Recruitment of the social service workforce to be employed within schools based on a clear scope of services**, which social welfare departments and school administrators should jointly agree and support, and students and families should know they can expect.
- 4. Recruitment, training and support in fulfilling their child protection responsibilities for teachers and other school staff**, including through staff background and reference checks, pre-service training, training, supervision and support (see section IV for more information on support to teachers).
- 5. Risk identification and management**, delineating guidance and training on how to identify, mitigate and manage protection risks,

22. Cowan et al., Framework for safe and successful schools.

23. Ibid.

24. Adapted and excerpted from UNICEF, 'Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific'.

including within classroom settings, during sports, play, recreation and after-school activities, and on excursions or other school-led activities outside school premises. It is important to also include overall child safeguarding guidelines in the national education policy.

6. **Specific procedures for mandatory reporting and responding to child protection concerns reported to or identified by a school**, including a) internal procedures for reporting and recording staff misconduct towards students and other incidents of concern occurring on school grounds, and b) procedures to report, refer and follow-up on child abuse and neglect and other child protection concerns with the relevant local authorities.
7. **Providing support to students where child protection concerns have been identified** detailing guidance for school staff, including teachers and school social service workers, on how they can, for example, support student victims of abuse.
8. **Ensuring management and monitoring structures** including designated staff and budget lines, to ensure national and local policies are supported in their development and implementation. This may include integration of the education system with child protection case management systems to facilitate easier follow-up and management of cases (if this is implemented, it is critical to ensure effective confidentiality and data protection systems in information management).
9. **Creating and funding evaluative processes** to track and build on incremental steps to strengthen the social service workforce and wider child protection capacity of schools.

Although common elements of integrated policy can be recommended, it is also important to consider the unique and innumerable variations in context that would affect how such policies can be applied in practice. There is no one-size-fits-all approach to ensure safe and successful schools. To be most effective, schools – with ministry of education support and working together with other relevant authorities and services – need to assess existing resources

and structures to determine what additional support is needed. Schools should provide interventions that are most appropriate and culturally sensitive to their unique student populations.⁽²⁵⁾ It is essential to develop policies and interventions in partnership with children, families and communities.

If trained and supported, teachers and school administrators can address child protection issues, but social service workers in schools have more capacity to effectively address child protection issues, and connect interventions at school with the larger child protection systems and services.

Education authorities should effectively recruit, train, support and monitor teachers to ensure successful child protection responses⁽²⁶⁾, including through:

- Adoption of child protection screening procedures for recruitment of teachers. These should include police checks, verbal and written reference checks, interview questions, signing of the school's child protection code of conduct and performance reviews that consider staff suitability and relationships with students.
- Mandatory pre-service training for teachers on child protection in general, including the development of greater awareness and understanding of child abuse and neglect, its common contributing factors, immediate and long-term impacts and child protection referral mechanisms.
- Teacher training on classroom management and positive discipline, without use of physical or abusing students.⁽²⁷⁾ In countries where corporal punishment in schools is not yet fully prohibited, education authorities should work with child

25. Cowan et al., Framework for Safe and Successful Schools.

26. Adapted and excerpted from UNICEF, 'Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific'.

27. Note on corporal punishment in schools: while much progress has been made, the law in many countries still authorizes violent punishment of children in schools, often even specifying how it must be inflicted, and efforts to prohibit it are sometimes met with strong opposition from teachers and parents. There are currently 64 countries where corporal punishment is currently lawful in schools. See <https://endcorporalpunishment.org/schools/>.

protection services to put in place the required steps to prepare for legal reform to prohibit it, while international organizations and child rights advocates continue to advocate for such legal reforms.

- A child protection mandate as part of staff orientation and as part of supervision and mentoring during newly recruited teachers' probationary periods.
- Specific training to ensure teachers can recognize signs and symptoms of child abuse, neglect or exploitation and make appropriate reports and referrals in line with procedures established by the child protection policy.
- In low resource settings, ensure at least one teacher in each school is trained and supported, and has sufficient authority, to act as a child protection focal point. This would include identifying child protection concerns, liaising with designated social service workers and making and following up on appropriate referrals to external agencies.

Teacher training and support is therefore a central component for implementing effective child protection within schools,⁽²⁸⁾ and such support and training is also required for other staff in education settings.⁽²⁹⁾ Teachers and school administrators are often largely responsible for reporting abuse and violence but, without training, are unable to recognize signs and symptoms of such abuse.⁽³⁰⁾ Studies have shown that teachers in different contexts tend to under-report child abuse due to lack of knowledge about the signs and symptoms of abuse, unclear reporting procedures and fear of making inaccurate reports.⁽³¹⁾ **Social service workers have an important role in providing this training and support for education staff to enable them recognize and appropriately respond to common indicators of abuse and neglect.**

28. Second Step, Child protection in schools.

29. Zamora, Karen L. and Dennis V. Madrigal, 'Child protection policy compliance in a Catholic educational institution,' ASEAN Journal of Education, vol. 4, no. 2, January 2018, pp. 22–34.

30. Second Step, Child Protection in Schools.

31. Ibid.

Heads of schools can also play a critical role by building consensus based on a vision that reflects the core values of the school community to support student safety and well-being; valuing and using diversity to enhance the learning of the entire school community; broadening the framework for child development beyond academics; and developing a learning culture that is adaptive, collaborative, innovative and supportive by considering the contributions of every member of the school staff.⁽³²⁾

However, it is also critical to recognize that, **while teachers and school administrators usually have primary responsibility for reporting child protection concerns, in many countries they do not have the training and support, or time and competence, to recognize signs and symptoms of abuse or violence, to record concerns and to make referrals appropriately, safely and promptly.** This is especially the case in the referral and follow-up of child protection cases (including effective coordination of services and interventions). Working together with external agencies is challenging for teachers and school administrators, especially if they lack the resources, time, mandate and capacity, to effectively follow-up on child protection concerns through making external referrals and collaborating with other agencies (a role the social service workforce is well placed to carry out). This is made even more challenging when the child protection services that teachers and school administrators are trying to report to, and coordinate with, are under-staffed and under-resourced. The responsibility to promote child well-being and child protection should therefore be shared with on-site support staff, such as social service workers, where available.

The social service workforce should be integrated into schools and education systems

The key role of the social service workforce needs to be recognized by ministries of education, and they should work together with ministries of social welfare to ensure the integration of the workforce within education structures. In many instances, education staff underestimate or are unaware of the important role of the social

32. Cowan et al., Framework for safe and successful schools.

service workforce. Education actors need to recognize the role of the social service workforce, and the fulfilment of their wider child protection responsibilities, as not only important in themselves but a means to help school systems meet educational outcomes. The underlying premise of child protection in schools is that it not only upholds children's rights to protection from abuse and violence but supports students' academic progress by removing or reducing barriers to learning, by ensuring that students' basic physical, mental health and psychosocial needs are met first.⁽³³⁾

Social service workers both located in and working closely with schools – when appropriately capacitated, resourced and supported – can effectively address child protection concerns facing students and can support students' overall mental health, psychosocial well-being and holistic development. In many countries where such provision is well resourced, social service workers work in and with schools using an interdisciplinary team approach, and serve as liaisons between school and community. Social service workers in these settings provide critical guidance on school policies, including those policies on discipline, crisis response, interventions for mental health and larger support services. They also often participate in the assessment of students who have been referred for special education services, to address special educational needs, and to help consider the student's family and social context in doing so.⁽³⁴⁾

Social service workers who work in close partnership with teachers and school administrators can also identify children and families in need of longer-term support, and assess and make referrals to resources that are available to these students and families outside of school, as well as identify and allocate resources that can be utilized through the school itself. Additionally, they can provide information on at-risk students, including students who may be at risk of violence or neglect in the home or community, or of risky or challenging behaviour such as substance abuse. Social service workers can then advise teachers

33. National Association of Social Workers, NASW standards for school social work services. See also Issurdatt, "The School Social Worker in Crisis Situations".

34. Issurdatt, "School Social Worker in Crisis Situations".

and other school staff on how to address and monitor these risks over time.⁽³⁵⁾

The exact role and focus of social service workers who work in school settings depends, however, on their type and level of professional training, the grade level of students served, the average caseload of social service workers, school district size, and the type, range and prevalence of child protection concerns within the community.⁽³⁶⁾ The efficiency and effectiveness of the social service workforce will also depend on the availability and quality of child protection services available in the community to coordinate with, and the quality of the referral system for connecting students and their families with those services when needed.

Depending on context and resources, how social service workers are deployed to support schools can also vary, with some being school-based, others community-based but linked to either one school or a small cluster of schools, which they regularly visit. The challenge, whichever model is adopted, is not to overstretch the social service workforce to the point where attempted interventions in support of students in school are ineffective, owing to lack of time for assessment, coordination and follow-up.

It is also important to be clear on the scope and limits of services that social service workers in schools can provide, that school directors and administrators should support, and that students and families can expect.⁽³⁷⁾ Realistic job descriptions, monitoring of working conditions and caseloads, continuing training and professional development, regular supervision and support for staff well-being are essential for effective social service workforce practice in schools.⁽³⁸⁾ Regular reviews of goals, objectives, accomplishments and accountability procedures of social service workforce in schools are also necessary.

35. Ibid.

36. Daftary, "Prioritizing School Social Workers' Roles".

37. Ibid.

38. Huxtable, Marion, "A global picture of school social work in 2021", *International Journal of School Social Work*.

Adequate support for social service workers is particularly important as they risk becoming isolated working in schools, in an environment focused primarily on educational goals, if the culture, values and priorities of the school do not recognize the child protection needs of students, or offer clear, regular and open communication with parents, caregivers and families and outreach to communities. To minimize this risk, it can be helpful to designate a key individual responsible for liaison and coordination with the social service workforce, within the management of a school or school district. This can help promote appropriate recognition, support and accountability for this role.

Types of social service workers in schools

School social workers

School social work is a growing specialty around the world. There are school social workers practicing in over 50 countries. A variety of models for school social work are used, each having its advantages. For example, in the United States, Sweden and Finland, social work services are generally seen as an integral part of school staff and social workers are typically part of a multidisciplinary school team. In some countries, such as Hong Kong, the service is provided through non-governmental organizations, while in others such as Germany, school social work is provided through a collaboration between youth welfare agencies and the school system.

School-based counsellors⁽³⁹⁾

School-based counselling is well established in 62 countries and mandatory in 39. While the school-based counsellor role initially supported students' academic and career development, there is now increasing focus on supporting students' mental health and well-being. Counselling is typically delivered by experienced teachers with an additional postgraduate qualification, and sometimes by specialist social workers or psychologists. Meeting the full continuum of student needs also requires collaboration between school counsellors and community mental health providers and social workers.

39. Harris, Belinda, International School-Based Counselling: A scoping report, British Association for Counselling and Psychotherapy, Lutterworth, UK, 2013.

Para professional staff⁽⁴⁰⁾

In contexts where there are few, if any, formal professional development programmes for the social service workforce (as in the case in most low and middle income countries), para professional training, for staff or community volunteers who are not professionally qualified in social work, social pedagogy, counseling or psychology, is one option to build capacity in some level of social work practice in schools.

Social service workers perform promotive, preventive and response services, which are the components of a multi-tiered child protection response system that includes schools

Such multi-tier approaches to child protection services in schools can effectively address a wide range of needs among school students.⁽⁴¹⁾ Such approaches include a continuum of services ranging from promoting awareness of key issues and ways to address them, to preventive supports for all students, to more intensive and specialized support in the form of responsive services for at-risk and directly affected students.⁽⁴²⁾ Social service workers in schools can play a critical role across all of these roles⁽⁴³⁾.

Promotive services

The social service workforce plays a key role in promoting the work they do at a wider level, raising awareness of the issues they address in the community and nationwide, building partnerships with children and families, schools, community groups and formal structures, and advocating for better recognition and resources for their work. All these activities are also relevant and important in the work of the social service workforce in schools.

40. United Nations Children's Fund, "Barefoot Social Workers," Fact sheet, <www.unicef.cn/media/10066/file/Factsheet:%20Barefoot%20Social%20Workers.pdf>, accessed 20 July 2021; Global Social Service Workforce Alliance, "Para professionals in the social service workforce: Guiding principles, functions and competencies- 2nd Edition."

41. Issurdatt, "School Social Worker in Crisis Situations".

42. Cowan et al., Framework for safe and successful schools. See also NASW, Standards for school social work services.

43. United Nations Children's Fund. Guidelines to Strengthen the Social Service Workforce for Child Protection. New York, 2019.

Preventive services

Primary prevention activities by the social service workforce in schools include different steps to help establish an overall protective climate and culture in schools that is safe, non-violent and inclusive, and enables identification of risks as early as possible, and quick access to help for those who need it. Prevention also includes raising awareness and providing information to families, schools and the wider community on key child protection concerns, on available resources to prevent and address them, and referral pathways to access those resources. This requires the development and implementation of national and local-level policies on child protection in educational settings, by education ministries, school districts and school staff, that emphasize planning for prevention and risk mitigation.⁽⁴⁴⁾ In these efforts, both teachers and school administrators can play a critical role, through promoting the psychosocial and mental health well-being of all students. Meanwhile, social service workers not only provide specialist responsive services, but support the preventive approach through training of school staff and helping schools implement national child protection policies.

Responsive services

- *Focused non-specialized support*

Some students, although not in need of specialized support, will still need more attention than others. Similarly, students with additional needs or vulnerability, such as children in alternative care (not growing up in the care of their family) or children with disabilities, may need to have their needs assessed and regularly monitored.⁽⁴⁵⁾ Social service workers in schools are well placed to do so. This may also include providing individual or small group interventions focused on reducing child protection risks by improving attendance, and supporting learning and overall social–emotional engagement. These interventions can also help students develop conflict resolution and social skills, and support their mental health needs. They can also

44. UNICEF, "Child Protection in Educational Settings: Findings from Six Countries in East Asia and the Pacific".

45. Inter-agency Network for Education in Emergencies, Psychosocial support: facilitating psychosocial well-being and social emotional learning, Guidance note, INEE, New York, 2018.

address short-term crisis situations that do not require more intensive interventions.⁽⁴⁶⁾

- *Specialized support*

Social service workers also need to be ready and able to support students facing more serious child protection concerns. Such interventions, for the most vulnerable and at risk students, generally involve intensive individualized strategies that are implemented for extended periods of time and frequently involve community agencies.⁽⁴⁷⁾ Teachers also play a key role in addressing the needs of such students through learning how to recognise signs and symptoms of different types of abuse and neglect in children, and how to refer them to social service workers for follow-up, initial response and referral, and if required, to external services.⁽⁴⁸⁾

Effective child protection in schools is underpinned by multi-stakeholder engagement and a holistic approach

At every level, effective child protection in schools relies on certain key underlying elements, in particular effective multi-stakeholder engagement, and holistic approaches informed by an ecological approach.

Effective multi-stakeholder engagement strategies include:

- tailored interventions for diverse student, family and community populations;
- active participation of all stakeholders, including in ongoing training;
- consistent and clear messaging on what constitutes child protection and what child protection responsibilities entail in different roles, whether that of teacher, social service worker, parent or student.⁽⁴⁹⁾

46. NASW, Standards for school social work services.

47. NASW, Standards for school social work services.

48. INEE, Psychosocial Support.

49. Laura Scholes et al., "The teachers' role in child sexual abuse prevention programs: implications for teacher education," Australian Journal of Teacher Education, vol. 37, no. 11, 1 November 2012.

In the social context of creating safe schools for students, social service workers play a crucial role and link in developing and enabling successful interventions. Social service workers can partner with and facilitate cooperation among students, parents, community members, administration, teachers and other school personnel to develop effective and sustainable interventions.⁽⁵⁰⁾

Social service workers should engage all key players in students' lives to help "wrap children in protection."⁽⁵¹⁾ Key actors include education staff, other students, families and communities. Social service workers can serve as the link between the student, the student's family, the school and the community. The effectiveness of this connection depends significantly on the social service worker's relationships with the student, the family of the student and other school staff. Social service workers cannot successfully support students in isolation, nor can they fully realize the tenet of participation that is key for a rights-based approach.

Trust is an essential element in building and maintaining these multi-stakeholder relationships to protect students.⁽⁵²⁾ These include relationships between social service workers, teachers, school leaders, students, parents and community members.⁽⁵³⁾ Trusting relationships between students and staff enable and promote students' engagement, well-being and identification with their school.⁽⁵⁴⁾ These trusting relationships enable students to feel safe when sharing their needs and fears with school staff.⁽⁵⁵⁾ This ensures that their needs can be identified early and support and interventions

50. NASW, Standards for school social work services. See also Huxtable, "Global Picture of School Social Work."

51. Second Step, Child protection in schools.

52. Bryk, Anthony S. and Barbara Schneider, "Trust in schools: a core resource for school reform," *educational Leadership*, vol. 60, no. 6, March 2003, pp. 40–45.

53. Van Maele, Dimitri, Patrick B. Forsyth and Mieke Van Houtte eds., *Trust and school life*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2014.

54. Ryan, Gray, "4 Ways Trust Enhances Performance in Schools," *Growth Coaching International*, <www.growthcoaching.com.au/articles-new/4-ways-trust-enhances-performance-in-schools?country=au>, accessed June 29, 2021.

55. Reid, "Social Context of Creating Safe Schools".

provided when and where needed.⁽⁵⁶⁾ Such trust is the basis for an overall positive school climate, in which students feel safe, supported and connected at school, which supports students' motivation for and engagement in learning and improves staff engagement in teaching. The feeling of being safe and supported is even more important for students experiencing trauma.⁽⁵⁷⁾

This kind of multi-stakeholder, collaborative approach also requires, and assumes, that social service workers in schools can adopt a **holistic, ecological perspective to understanding and addressing students' needs**. An ecological perspective places child protection in schools in the context of larger systems interacting at multiple levels: students, their family, school, community and wider society.⁽⁵⁸⁾ This approach enables the development of positive, safe and trusting relationships and supportive connections at all these levels, which will need to be adapted to the specific context. For example, in primary schools the focus is on the student, first in the context of the family and then in the context of the community. This will need to shift in secondary school settings to a greater focus on student-to-student interactions, while still considering the influence and role of the family, community and wider society.⁽⁵⁹⁾

Social service workers can support referral to external agencies and engage with families and communities, so robust referral and outreach mechanisms must be in place

There are many duty bearers in the community, and in different sectors of local services, responsible for preventing and responding to violence in and through schools.⁽⁶⁰⁾ Collaboration among and between school staff and community-based service providers helps integrate wider child protection initiatives into the school, and ensure an overall safe school learning environment.⁽⁶¹⁾ The required cooperation

56. Ibid.

57. Second Step, Safe, supported, ready to learn.

58. NASW, Standards for school social work services.

59. Reid, "Social context of creating safe schools".

60. Safe to Learn, Global programmatic framework.

61. Cowan et al., Framework for safe and successful schools.

includes management systems at national and district levels, as well as within schools.⁽⁶²⁾ Such collaboration relies on a functioning and well-communicated referral mechanism⁽⁶³⁾ which brings together existing referral services and pathways to link schools to services, with the role of schools being that of identification and referral for specialized child protection services.⁽⁶⁴⁾

However, working together with external referral systems and agencies is particularly challenging for teachers and school administrators when, as is the case in many countries, they lack the resources, time and capacity to effectively follow-up on child protection concerns following referral to external agencies. Child protection authorities should ensure that the social service workforce understand and can access referral systems. This will enable them to play their essential and crucial role of facilitating effective coordination of services and interventions, and ensuring that appropriate referrals from school are made and followed-up with the relevant child protection staff in the designated local authority. Social service workers also need to play a liaison or accompaniment role with students, families and school staff.

Schools should also engage families and communities as meaningful partners. Families and communities play a fundamental role in child protection and are likely best equipped to do so.⁽⁶⁵⁾ Positive family involvement in students' schooling not only underpins academic achievement, it is also associated with lower levels of antisocial activities.⁽⁶⁶⁾ Students also feel safer when they see a positive partnership between their family, school and community.⁽⁶⁷⁾

62. UNICEF, "Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific".

63. INEE, Psychosocial support.

64. UNICEF, "Child protection strategy 2021-2030".

65. Second Step, Child protection in schools.

66. Reid, "Social context of creating safe schools".

67. Ibid.

There is a need to advocate for the effective development and professionalization of the social service workforce in schools

A majority of low and middle income countries currently lack programmes for involvement of social service workforce in schools, but the community-based, holistic and strength-based approaches of social service workers make them uniquely suited to address the many complex and compounding factors that contribute to student well-being, in and outside of schools.

There is therefore a need to advocate for the school social service workforce to become institutionalized with appropriate training, professional standards, licensing and certification, legislation that defines and mandates the role of the social service workforce in schools, and the support of professional associations.

Capacity building for teachers, school administrators and social service workers should cover their role in child protection including identification, referrals, coordination, monitoring and response to child protection concerns.

مدى انتشار العنف في المغرب، جذوره وأسبابه وسبل الوقاية منه

عبد الودود خربوش وجميلة بية وأمين جناتي وياسر السعدي⁽¹⁾

ملخص المداخلة

تعد أدوات البحث التي تقيس سوء معاملة الأطفال أدوات مهمة في منع إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم على مستوى العالم، حيث يمكن استخدام هذه الأدوات من وضع سياسات وبرامج تعزز حماية الطفل وتكييف المناهج الدراسية للتعليم المهني العام والمستمر. وقد كان هناك عائق كبير أمام البحث في جميع أنحاء العالم وهو الافتقار إلى الأدوات المناسبة لاستخدامها في المسوحات المحلية مع الأطفال والشباب، ومن المأمول أن تؤدي هذه الأدوات إلى إزالة هذا الحاجز، ومن المتصور أيضًا أن توفر أداة مشتركة سيمكن من إجراء مقارنة منهجية للبيانات عبر الثقافات أو الوقت أو بين مجموعات البحث حتى عندما تعمل هذه المجموعات داخل نفس البلد أو تستخدم نفس اللغة.

وبتعاون الجمعية الدولية للوقاية من العنف وإهمال الأطفال (ISPCAN) مع اليونسيف، ودراسة الأمين العام للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، ومكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان، ومنظمة الصحة العالمية (WHO) قصد بناء استبيان (ICAST)، والتي تعني اختصارا (ISPCAN Child Abuse Screening Tools) الذي تم تصميم أدواته من قبل خبراء دوليين، وتمت مراجعتها من قبل أكثر من مئة متخصص من بلدان مختلفة، كما تم اختبارها ميدانيًا في ثمان دول، حيث تم تحسينها بشكل جيد، ومنذ ذلك الحين، تمت ترجمة الأداة واختبارها بما لا يقل عن عشرين لغة.

إن تطبيقنا دراسة (ICAST) بالمغرب، والتي سنعرض نتائجها في محورنا الأول، يعد أمرًا بالغ الأهمية بالنظر إلى دقة وثبات الأداة وفعاليتها المجربة في بلدان كثيرة، لذلك باتت هذه الدراسة تعرف انتشارًا واسعًا في كل بقاع العالم لما لها من أهمية على المستوى النظري والمنهجي والعملي. حيث تتناول موضوعًا جد هام وهو مدى انتشار العنف والإساءة ضد الطفل في مرحلة الطفولة بالمغرب (في المدرسة والأسرة)، كما توضح انتشار العنف والإساءة ضد الطفل بشتى أشكاله وألوانه.

ويقدم المنظور الإيكولوجي (البيئي) الذي سنقدم في المحور الثاني، مختلف الأبعاد لتفسير جذور وأسباب العنف ضد الأطفال. حيث يعتبر أنه من الصعب أن نعزو فعل العنف

1 عبد الودود خربوش، أستاذ علم النفس بجامعة محمد الخامس بالرباط وعضو بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب.

جميلة بية، أستاذة علم النفس بجامعة محمد الخامس بالرباط.

أمين جناتي، أستاذ مساعد بجامعة شعيب الدكالي.

ياسر السعدي، طالب في سلك الدكتوراه بكلية علوم التربية.

إلى عامل واحد، أو حتى إلى عاملين، بل الأمر يتعلق بأسباب متعددة المصادر والمستويات تشمل المعتنف والمعتنف، والأسرة التي تحدث أو ترتفع فيها معدلات العنف، بالإضافة إلى المجتمع المحلي الذي تعيش فيه الأسرة، ثم المستوى الاجتماعي الثقافي العام للمجتمع أو البلد. ووفق نفس المنظور يتم أيضا تقديم سبل الوقاية من العنف ضد الأطفال بطريقة تجعل مستوى وطريقة التدخل واضحين لخفض معدلاته أو الحد منه.

I. مقارنة بين نتائج دراسة "ICAST" ونتائج التقرير الموضوعاتي حول العنف في الوسط المدرسي

1. العنف الجسدي (العقاب) في المدارس

أشارت دراسة (ICAST) لأنواع من العنف في الوسط المدرسي من بينها العنف الجسدي فكانت النتائج كالتالي:

الشكل 1: انتشار العنف الجسدي ضد الطفل في المدارس المغربية حسب دراسة (ICAST)

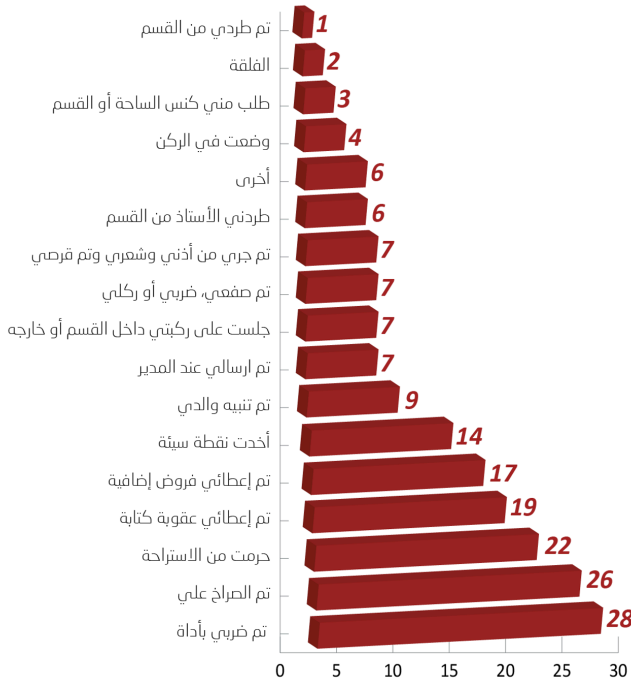


الشكل 1 يوضح انتشار العنف الجسدي ضد الطفل في المدارس المغربية حسب دراسة (ICAST).

حيث أبلغ 7% من المشاركين على أنهم تعرضوا لمحاولة الإصابة بألة حادة في المدرسة، 5% ل(الربط) بواسطة حزام أو حبل أو محاولة الخنق، 15% تعرضوا للإجبار على القيام بشيء فيه خطورة في المدرسة، 7% الحرمان من الطعام كنوع من العقاب في المدرسة، 13% أبلغوا عن الوقوف في الخارج في البرد أو الشمس كنوع من العقاب، كما تم الإبلاغ عن التعرض لأنواع العنف الجسدي في الوسط المدرسي بنسب متفاوتة: للكم 10%، القذف بشيء ما 23%، شد الشعر 18%، شد الأذن 31%، الضرب باليد على اليد أو الذراع في المدرسة كنوع من العقاب 43%، الضرب باليد على الرأس أو الوجه كنوع من العقاب في المدرسة، 42%، الشعور بالألم الناتج عن الإيذاء من طرف شخص في المدرسة.

كما أشار التقرير لأنواع من العنف الجسدي التي تهدف العقاب بالدرجة الأولى فكانت النسب كالتالي:

الشكل 2: نسب تلاميذ التعليم الابتدائي وفقا لنوع العقوبات التي صرحوا تعرضهم لها في مؤسساتهم.

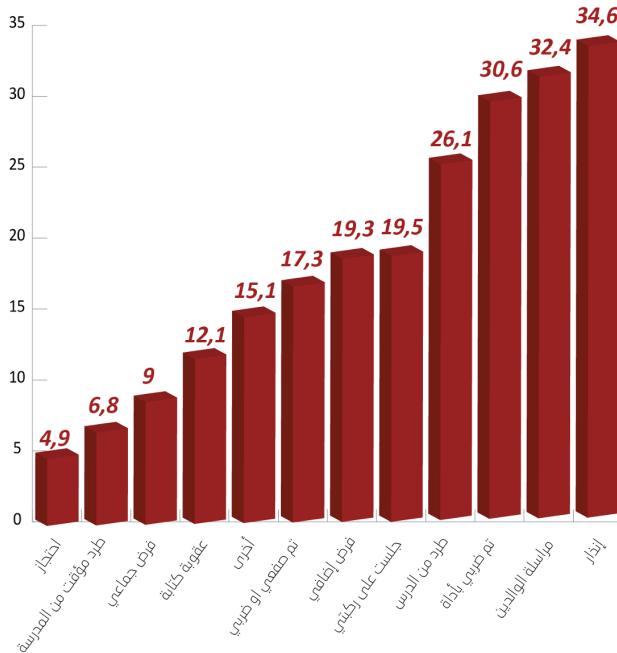


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021.

يُبين الشكل أنواع العقوبات الجسدية التي تعرض لها تلاميذ التعليم الابتدائي حسب نتائج بحث الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول العنف في الوسط المدرسي (2021).

تشير المعطيات إلى أن 28% من التلاميذ أبلغوا عن تعرضهم للضرب بأداة، و26% أفادوا بتعرضهم للصراخ، في حين صرّح 22% بحرمانهم من الاستراحة، و19% تلقوا عقوبات كتابية. أما 17% فقد أعطوا فروضاً إضافية كعقاب، و14% ذكروا حصولهم على نقط سيئة. وأشار 9% إلى أنه تم تبليغ أولياء أمورهم، و7% تم إرسالهم إلى المدير، و7% أُجبروا على الجلوس على ركبهم داخل القسم أو خارجه، فيما أفاد 7% بتعرضهم للصفع أو الضرب أو الركل. كما تعرض 7% للجر من الأذن أو الشعر أو تم قرصهم، و6% طردهم الأستاذ من القسم.

الشكل 3: نسب تلاميذ التعليم الثانوي وفقا لنوع العقوبات التي صرحوا بتعرضهم لها في مؤسساتهم.



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021.

نلاحظ من خلال الشكل 3 مدى ابلاغ تلاميذ التعليم الثانوي عن مختلف العقوبات التي تعرضوا لها والواردة في الشكل بنسب متفاوتة.

كما نوضح من خلال الجدول 1 و2 انتشار تعرض التلاميذ داخل الوسط المدرسي لسلوكيات الضرب والدفع حسب كل من دراسة (ICAST) وتقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

جدول رقم 1: مقارنة بين دراسة (ICAST) وتقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي فيما يخص تصريح التلاميذ بالتعرض للضرب في المؤسسات التعليمية (المستوى الابتدائي)

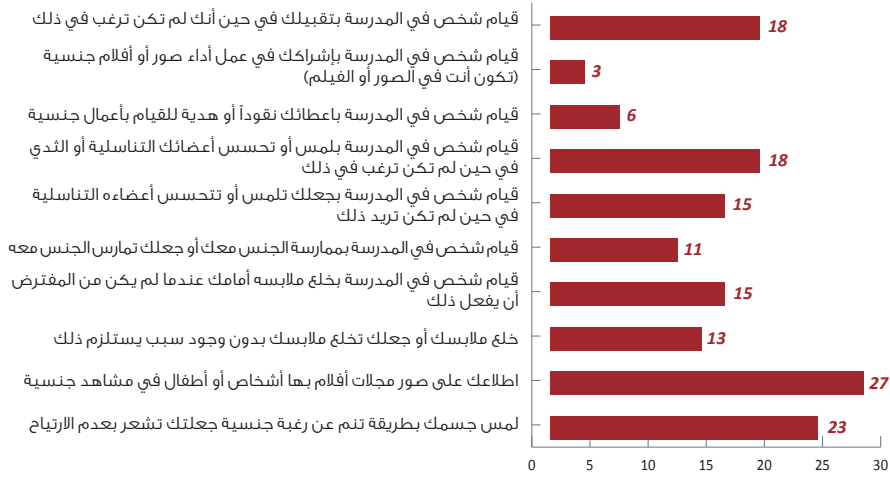
نسبة الانتشار	نوع العنف		
31%	باليدي على الرأس أو الوجه كنوع من العقاب	الضرب	دراسة (ICAST)
43%	باليدي على الذراع		
23%	عن طريق القذف بشيء ما		
25.2% بالمستوى الابتدائي و25.3% بالمستوى الثانوي	الضرب		تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
28.5% بالمستوى الابتدائي و37.4% بالمستوى الثانوي	الدفع		

يقدم الجدول رقم 1 مقارنة بين دراسة (ICAST) وتقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2022، فيما يخص تصريح التلاميذ بالتعرض للضرب في المؤسسات التعليمية "المستوى الابتدائي"، حيث نجد أنه في دراسة (ICAST) أبلغ 31% بتعرضهم للضرب باليد على الرأس أو الوجه كنوع من العقاب، و43% تعرضوا للضرب باليد على الذراع، بينما تعرض 23% منهم للضرب عن طريق القذف بشيء ما. فيما وجد تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن 25.2% من التلاميذ تعرضوا للضرب دون ذكر نوع الضرب، و 28.5% تعرضوا للدفع.

2. العنف الجنسي في المدارس

أشارت دراسة ICAST لأنواع من العنف الجنسي في الوسط المدرسي فكانت النتائج كالتالي:

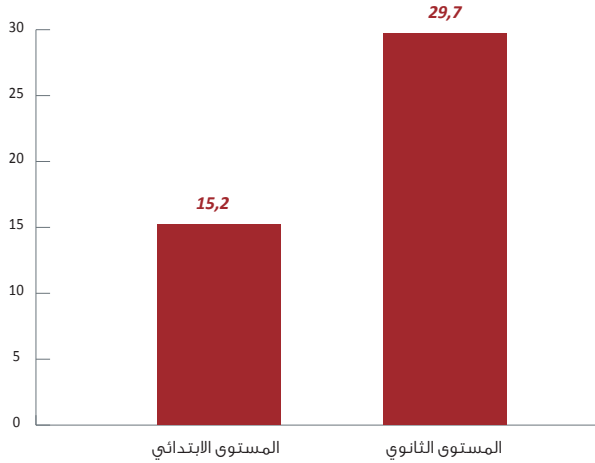
الشكل 4: انتشار العنف الجنسي ضد الطفل في المدارس المغربية حسب دراسة (ICAST)



يوضح الشكل 4 انتشار العنف الجنسي في الوسط المدرسي حسب دراسة ICAS، لتجد الدراسة أن 27% من المشاركين أبلغوا عن اطلاعهم على صور، مجلات، أفلام بها أشخاص أو أطفال في مشاهد جنسية في المدرسة، 23% أبلغوا على أنهم تم لمس جسمهم بطريقة تنم عن رغبة جنسية جعلتهم يشعرون بعدك الارتياح، 18% تم تقبيلهم في حين لم يرغبوا بذلك أو تم لمس وتحسس أعضائهم التناسلية في حين لم يرغبوا بذلك، 15% من المشاركين أبلغوا عن قيام شخص في المدرسة بخلع ملبسه أمامه عندما لم يكن من المفترض القيام بذلك، أو قيام شخص في المدرسة بجعله يلمس أو يتحسس أعضائه التناسلية في حين عدم الرغبة في ذلك، 13% أبلغوا عن إرغامهم على خلع ملبسهم، 11% منهم أبلغوا عن قيام شخص في المدرسة بممارسة الجنس معهم، 6% أبلغوا إعطائهم نقوداً أو هدية للقيام بأعمال جنسية، 3% أبلغوا عن إشراكهم في المدرسة في عمل صور/أفلام جنسية.

بينما نجد أن تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تحدث عن التحرش بصفة عامة، فكانت النتائج كالتالي:

الشكل 5: انتشار التحرش بالمدارس المغربية حسب المستوى التعليمي



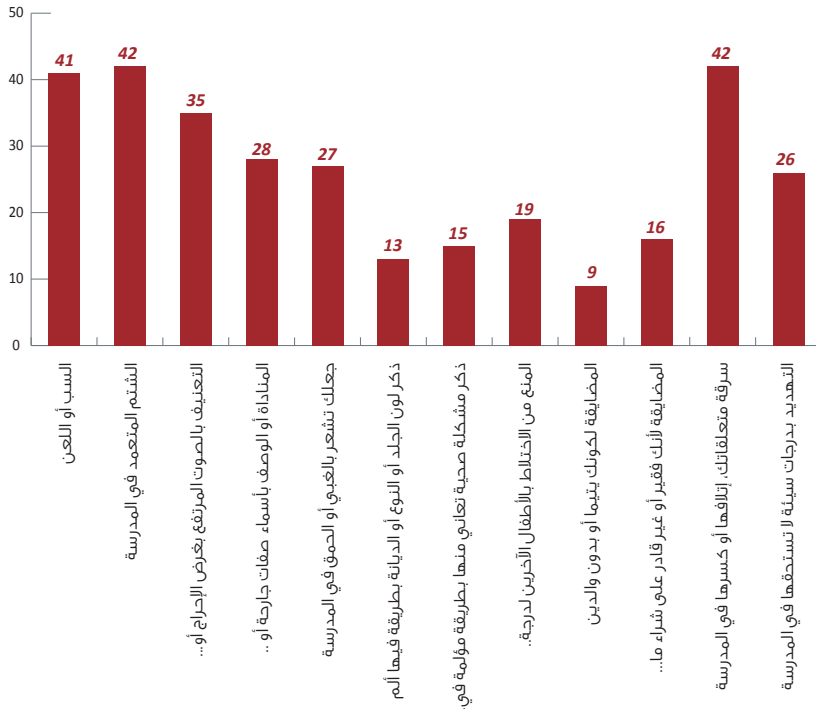
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021.

نلاحظ من خلال الشكل 5 أن تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تحدث عن التحرش الجنسي بصفة عامة في كل من المستوى الابتدائي والمستوى الثانوي: حيث نجد أن 29.7% من المشاركين أبلغوا عن تعرضهم للتحرش بالمستوى الثانوي بينما 15.2% أبلغوا عن تعرضهم للتحرش بالمستوى الابتدائي.

3. العنف النفسي في الوسط المدرسي

أشارت الدراسة إلى انتشار العنف النفسي في الوسط المدرسي فكانت النتائج كالتالي:

الشكل 6: انتشار العنف النفسي في الوسط المدرسي حسب دراسة (ICAST)

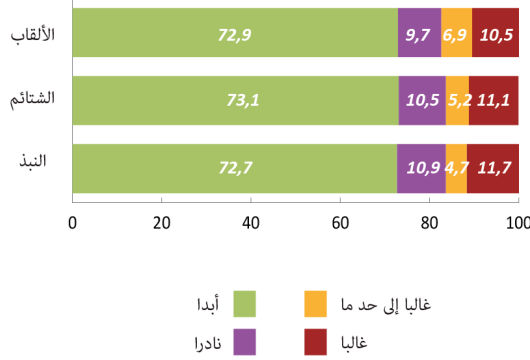


الشكل 6 يوضح انتشار العنف النفسي في الوسط المدرسي حسب دراسة (ICAST).

حيث نجد أن 42% أبلغوا عن تعرضهم للشتم المتعمد في المدرسة، سرقة متعلقاتهم وإتلافها أو كسرها في المدرسة، 41% تعرضوا للسب أو اللعن، 35% منهم أبلغوا عن التعنيف بالصوت المرتفع بغرض الإحراج أو الإهانة في المدرسة، كما نجد أنهم أبلغوا عن تعرضهم لأنواع أخرى من العنف النفسي كما هو موضح في الشكل.

بينما أشار تقرير لمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إلى تعرض تلامذة التعليم الابتدائي لأشكال متعددة من العنف النفسي، شملت التناوب بالألقاب، الوصم، والإهانة فكانت نتائجه كالتالي:

الشكل 7: انتشار العنف النفسي في الوسط المدرسي حسب تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي



ويبين الشكل أن 10.5% من التلاميذ صرّحوا بتعرضهم غالباً للتنازب بالألقاب، مقابل 6.9% أشاروا إلى تعرضهم لذلك نادراً، و9.7% أفادوا بحدوثه أحياناً، فيما صرّح 72.9% أنهم لم يتعرضوا له أبداً. أما فيما يتعلق بالإهانة، فقد أبلغ 11.7% من التلاميذ عن تعرضهم لها غالباً، و5.2% نادراً، و10.5% أحياناً، في حين أكد 73.1% أنهم لم يسبق لهم التعرض لهذا الشكل من العنف. وبخصوص الوصم، صرّح 11.7% من التلاميذ بأنهم تعرضوا له بشكل متكرر، و4.7% أحياناً، و10.9% نادراً، بينما نفى 72.7% تعرضهم له.

4. تفسير ومناقشة النتائج

مكنتنا مقارنة نتائج كل من دراسة (ICAST) و التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من الوقوف على مختلف أنواع العنف الممارس في المدارس المغربية بشتى أنواعه، غير أن ما ورد في التقرير عالج مختلف أنواع العنف بطريقة مختلفة نوعاً ما، فعندما تحدث التقرير عن العنف الجسدي وجد أنواع من العنف الجسدي التي تهدف العقاب حسب تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث أبلغ 28% من التلاميذ التعليم الابتدائي عن تعرضهم للضرب بأداة، و26% أفادوا بتعرضهم للصرخ، في حين صرّح 22% بحرمانهم من الاستراحة، و19% تلقوا عقوبات كتابية. أما 17% فقد أعطوا فروضاً إضافية كعقاب، و14% ذكروا حصولهم على نقط سيئة، وأشار 9% إلى أنه تم تبليغ أولياء أمورهم، و7% تم إرسالهم إلى المدير، و7% أجبروا على الجلوس على ركبهم داخل القسم أو خارجه، فيما أفاد 7% بتعرضهم للصفع أو الضرب أو الركل. كما تعرض 7% للجر من الأذن أو الشعر أو تم قرصهم، و6% طردهم الأستاذ من القسم. بينما أبلغ المشاركون في دراسة ICAST : 7% على أنهم

تعرضوا لمحاولة الإصابة بألة حادة في المدرسة، 5% ل(الربط) بواسطة حزام أو حبل أو محاولة الخنق، 15% تعرضوا للإجبار على القيام بشيء فيه خطورة في المدرسة، 7% الحرمان من الطعام كنوع من العقاب في المدرسة، 13% أبلغوا عن الوقوف في الخارج في البرد أو الشمس كنوع من العقاب، كما تم الإبلاغ عن التعرض لأنواع العنف الجسدي في الوسط المدرسي بنسب متفاوتة: اللكم 10%، الضرب عن طريق القذف بشيء ما 23%، الشد من الشعر 18%، شد الأذن 31%، الضرب باليد على اليد أو الذراع في المدرسة كنوع من العقاب 43%، الضرب باليد على الرأس أو الوجه كنوع من العقاب في المدرسة، 42% الشعور بالألم الناتج عن الإيذاء من طرف شخص في المدرسة. حيث يتضح من خلال ما سبق اختلافات على مستوى الأسئلة الموجهة لعينة الدراساتين، والتي تنم عن اختلاف مفاهيمي واضح، ففي الوقت الذي اعتمدت فيه دراسة ICAST على مفاهيم العنف والاساءة المعتمدة من منظمة الصحة العالمية، بينما نجد التقرير اعتمد مفاهيم أخرى من قبيل (الحرمان من الاستراحة، عقوبة كتابية، فروض إضافية، نقطة سيئة، الارسال عند المدير، الطرد من القسم...) وهي أنواع يمكن إدراجها ضمن أنواع العنف النفسي الممارس في المدرسة أكثر من كونها أنواع العنف الجسدي، كما أن التقرير أشار إلى هذه الأنواع على أنها "عقوبات" كنوع من التبرير لممارستها بينما نجد الدراسة تتحدث عن العنف الجسدي "باعتباره كل إيذاء جسدي أو اعتداء أو إساءة جسدية" والذي لا وجود لتبرير له وذلك حسب ما ورد في تقرير منظمة الصحة العالمية سنة 2002 "العنف والصحة". فوجدت الدراسة عالجت مختلف أنواع العنف الجسدي الذي يمكن أن يتعرض له التلميذ داخل المدرسة حيث وجدت 7% من المشاركين تعرضوا لمحاولة الإصابة بألة حادة في المدرسة، 5% ل(الربط) بواسطة حزام أو حبل أو محاولة الخنق، 15% تعرضوا للإجبار على القيام بشيء فيه خطورة في المدرسة، 7% الحرمان من الطعام كنوع من العقاب في المدرسة، 13% أبلغوا عن الوقوف في الخارج في البرد أو الشمس كنوع من العقاب، كما تم الإبلاغ عن التعرض لأنواع العنف الجسدي في الوسط المدرسي بنسب متفاوتة: اللكم 10%، الضرب عن طريق القذف بشيء ما 23%، الشد من الشعر 18%، شد الأذن 31%، الضرب باليد على اليد أو الذراع في المدرسة كنوع من العقاب 43%، الضرب باليد على الرأس أو الوجه كنوع من العقاب في المدرسة، 42% الشعور بالألم الناتج عن الإيذاء من طرف شخص في المدرسة.

كما نجد أن التقرير عندما تحدث عن العنف النفسي ذكر الإقصاء والتهميش، الألقاب المهينة، السخرية والإهانة، لتكون النتائج كالتالي: معظم المشاركين أبلغوا عن تعرضهم للسخرية والإقصاء والتهميش، المناداة بألقاب مهينة، وللإهانة.

في حين نجد أن دراسة ICAST تطرقت لمختلف أنواع العنف النفسي من خلال أسئلتها المحددة بدقة "السب واللعن، الشتم المتعمد، التعنيف بالصوت المرتفع بغرض الإحراج، أو الإهانة، المناداة أو الوصف بأسماء/صفات جارحة أو مهينة، ذكر لون الجلد أو النوع أو الديانة بطريقة فيها ألم، ذكر مشكلة صحية يعاني منها المشارك بطريقة مؤلمة، المنع من الاختلاط بالأطفال الآخرين لدرجة الشعور بالوحدة، المضايقة بكون المشارك يتيم أو بدون والدين، المضايقة لكون المشارك فقير، سرقة المتعلقات، التهديد بدرجات سيئة لا يستحقها المشارك.."، فكانت نتائجها كالتالي: 42% أبلغوا عن تعرضهم للشتم المتعمد في المدرسة، سرقة متعلقاتهم وإتلافها أو كسرها في المدرسة، 41% تعرضوا للسب أو اللعن، 35% منهم أبلغوا عن التعنيف بالصوت المرتفع بغرض الإحراج أو الإهانة في المدرسة (الشكل6).

أما فيما يخص العنف الجنسي فنجد أن التقرير تحدث عن التحرش بصفة عامة ليجد أن 29.7% من المشاركين أبلغوا عن تعرضهم للتحرش بالمستوى الثانوي بينما 15.2% أبلغوا عن تعرضهم للتحرش بالمستوى الابتدائي. بينما نجد دراسة ICAST وجدت أن 27% من المشاركين أبلغوا عن اطلاعهم على صور، مجلات، أفلام بها أشخاص أو أطفال في مشاهد جنسية في المدرسة، 23% أبلغوا على أنهم تم لمس جسمهم بطريقة تتم عن رغبة جنسية جعلتهم يشعرون بعدك الارتياح، 18% تم تقبيلهم في حين لم يرغبوا بذلك أو تم لمس وتحسس أعضائهم التناسلية في حين لم يرغبوا بذلك، 15% من المشاركين أبلغوا عن قيام شخص في المدرسة بخلع ملابسه أمامه عندما لم يكن من المفترض القيام بذلك، أو قيام شخص في المدرسة بجعله يلمس أو يتحسس أعضائه التناسلية في حين عدم الرغبة في ذلك، 13% أبلغوا عن إرغامهم على خلع ملابسه، 11% منهم أبلغوا عن قيام شخص في المدرسة بممارسة الجنس معهم، 6% أبلغوا إعطائهم نقودا أو هدية للقيام بأعمال جنسية، 3% أبلغوا عن اشراكهم في المدرسة في عمل صور/أفلام جنسية.

بالتالي ومن خلال ما سبق يتأكد لنا جليا أن دراسة ICAST من خلال منهجيتها الصارمة وأدواتها المتميزة استطاعت أن تحدد انتشار العنف في الوسط المدرسي بنوع من الدقة من خلال الوقوف على كافة أنواعه بالتفصيل، كما نجد مجموعة من الدراسات العربية والتي حاولت كشف نسب العنف الممارس على الطفل سواء في المدرسة أو الأسرة ومن بينها: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) (يناير 2015): العنف ضد الأطفال في مصر: استطلاع كمي ودراسة كيفية في القاهرة والإسكندرية وأسيوط.

حيث تكونت عينة الدراسة من الأطفال المتراوحه أعمارهم ما بين 13 و18 سنة بثلاث محافظات هي الإسكندرية والقاهرة وأسيوط لتجد الدراسة في شقها المرتبط بالعنف الجسدي: أن أغلب الأطفال المشاركين في الاستطلاع تعرضوا للعنف الجسدي. أغلبهم قد

تعرض لهذا العنف في العام السابق على الدراسة: 61% بالقاهرة، 65% بالإسكندرية و67% بأسسوط. ويعد العنف المتمثل في (التعرض للركل أو الضرب) هو أكثر أشكال العنف الجسدي الذي تعرض له الأطفال، يليه النوع الثاني (الدفء، وشد الشعر، وجذب الأذنين، والقرص، والجذب من الملابس، أو الرج) ثم النوع الثالث (الضرب بعصا، أو حزام، أو أداة خشبية، أو كبراج). أظهرت النتائج أيضا أن 11% من الأطفال المشاركين في الاستطلاع في القاهرة، 15% في الإسكندرية، 21% في أسسوط قد تعرضوا للأنواع الثلاثة الأولى من العنف، في حين تعرض 5% للآربعة أنواع كلها؛ بما فيها الأنواع الأكثر جسامة.

النوع الثالث (الضرب بالعصا، أو الحزام، أو العصا الخشبية، أو الكبراج) مارسه المدرسون والعاملون بالمدرسة طبقا لـ 58 إلى 72% من الأطفال؛ هناك رأي شائع بين الأطفال والآباء والمدرسين بأن العقوبة الجسدية وسيلة تأديبية مشروعة، وأنها تستخدم بالأساس لأغراض تأديبية؛ في بعض الحالات ذكر الآباء والمدرسون والأطفال المشاركون في الدراسة، أن الضغوط يمكن أن تكون عاملا مساهما في استخدام العنف الجسدي؛ كان الفتيان أكثر عرضة للعنف الجسدي، 78% مقارنة بـ 53% من الفتيات في العام السابق على الاستطلاع؛ كما أنكروا أغلب المدرسين استخدام العنف الجسدي في المدرسة، إلا أن ذلك تناقض مع الروايات التي جاءت على لسان الأطفال.

ودراسة آل سعود (2005) (نقلا عن مؤسسة دبي لرعاية النساء والأطفال، 2015، ص 17) وموضوعها إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له، وتكونت عينة الدراسة من اختصاصيين اجتماعيين ونفسيين وأطباء الأطفال بمدينة الرياض، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة الإيذاء الواقع على الأطفال بأنواعه وأسبابه وخصال المتعرضين له. وكشفت نتائج الدراسة ما يلي: أن الإيذاء الجسدي هو أكثر الأنواع انتشارا، حيث كانت نسبة المتعرضين لهذا النوع من العنف 91.5%، يليه الإهمال بنسبة (87.3%) والإيذاء الجنسي. وأن معظم المعتنفين هم الوالدين حيث شكلت نسبة إيذاء الأم لأطفالها (74.6%) ونسبة إيذاء الأب هي (73.2%). وأبرز صفات أسر الأطفال المتعرضين للإساءة هي الأسر المفككة وذات الدخل المنخفض.

كما يجب ألا ننسى الدراسات الأجنبية والتي حاولت أن تكشف لنا عن انتشار العنف والإساءة على الأطفال فنجد دراسة.

دراسة الأمين العام للأمم المتحدة كوفي عنان سنة 2003 في الولايات المتحدة الأمريكية "العنف ضد الأطفال" والتي تهدف التعرف على طبيعة العنف ضد الأطفال ومدى انتشاره وأسبابه واقتراح توصيات للعمل على منعه وتصدى له. لتتوصل الدراسة إلى أن

العنف ضد الأطفال يمارس في كل مكان بغض النظر عن البلد أو المجتمع سواء كان هذا المجتمع متحضر أو متخلف وغالبا ما يمارس هذا العنف من قبل أفراد يعرفهم هؤلاء الأطفال أو يعيشون معهم في نفس المنزل كالأباء والأمهات.

دراسة الأمم المتحدة بشأن "العنف ضد الأطفال"، باولو سيرجيو بينيرو بقرار من الجمعية العامة رقم 57/90 سنة 2002.

الهدف من الدراسة: إعطاء صورة شاملة للعنف ضد الأطفال داخل الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية، حيث أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على مشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية وزيارات ميدانية واستبيانات وتقارير كما قدمت العديد من الحكومات ردود شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبير المستقل سيرجيو سنة 2004. وتعتبر أول دراسة عالمية شاملة تجربها الأمم المتحدة عن جميع أشكال العنف ضد الأطفال وهي أول دراسة يشارك فيها الأطفال بشكل مباشر وبانتظام وقد شارك الأطفال في جميع المشاورات التي عقدت ذات صلة بالدراسة واصفين بلاغة العنف الذين يتعرضون له واقتراحاتهم لوضع حد له.

استطاعت الدراسة الكشف عن الطابع الخطير والعاجل للعنف الجسدي ضد الأطفال إذ كان الطابع مستورا على ما يتعرض له الأطفال من أشكال المعاقبة القاسية والمهينة وتشويه الأعضاء التناسلية للفتيات (ختان الإناث في بعض الدول العربية) والاعتداء الجنسي والقتل وكل أشكال تعنيف الأطفال.

دراسة ل (2008) (Zolotor Adam J et Margaret A Lynch) بعنوان "دراسة وطنية حول العنف الممارس ضد الأطفال في جورجيا" تابعة للجمعية الدولية للوقاية من إساءة معاملة الأطفال والإهمال (ISPCAN). هدفت الدراسة لوصف حجم العنف الممارس داخل كل من الأسرة والمدرسة وأماكن العمل. وفي شقها المتعلق بالعنف الممارس في المدرسة على الأطفال المتراوح أعمارهم ما بين 11 و 17 سنة، أجريت الدراسة على عينة تتكون من 1300 طفل (49.6% ذكور) من 93 مدرسة بتطبيق أداة (ICAST).

وبينت الدراسة أن حوالي 47.1% تعرضوا للعنف الجسدي حيث جاء في المرتبة الأولى الضرب على اليد أو الذراع بنسبة 20.5% (وفي أغلب الأحيان من قبل طفل آخر)، يليه شد الأذن ب 17.4% (من قبل شخص بالغ)، متبوعا بشد الشعر بنسبة 17.2% بينما يأتي في الأخير النوع المتمثل في الحرق ب 0%. بينما العنف النفسي فتمثل نسبة 47.5% والعنف الجنسي بنسبة 7,3%.

كما بينت الدراسة وجود فروق دالة متعلقة بمتغيري السن (يتزايد التعرض للعنف الجنسي مع التقدم في السن بينما يتناقص مستوى التعرض للعنف الجسدي)، الجنس (الذكور أكثر عرضة للعنف بأنواعه الثلاثة الجسدي، النفسي والجنسي مقارنة بالإناث بالوسط المدرسي؛ بالنسبة للعنف الجسدي (57.7%) للذكور و(36.6%) للإناث) دون تسجيل فروق دالة متعلقة بكل من متغيرات الوضع الاقتصادي والوسط والعيش مع أحد الوالدين أو كلاهما.

أما عن أماكن التعرض للعنف أكثر فهي مناطق اللعب بالمدرسة وفي الطريق من وإلى المدرسة.

دراسة نيكولوديس جورج وزملائه (2018) ، (G. Nikolaidis) تم إجراؤها بمنطقة البلقان بهدف جمع بيانات قابلة للمقارنة دوليًا عن حالات التعرض للعنف في مرحلة الطفولة على عينة عشوائية طبقية من ثلاث مراحل من 42194 طفلًا ملتحقًا بالمدرسة (معدل الاستجابة: 66.7%) في ثلاثة صفوف (تتراوح أعمارهم بين 11 و13 و16 عامًا) من مدارس في ألبانيا والبوسنة والهرسك وبلغاريا وكرواتيا ويوغوسلافيا السابقة جمهورية مقدونيا (جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة) واليونان ورومانيا وصربيا وتركيا. وتم استخدام استبيان (ICAST-C).

النتائج: كانت معدلات التعرض للعنف النفسي بين 64.6% (جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة) و83.2% (اليونان) مدى الحياة و59.62% (صربيا) و70.0% (اليونان) في العام الماضي السابق للدراسة. كما تم تسجيل تفاوت بخصوص التعرض للعنف الجسدي بين 50.6% (جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة) و76.3% (اليونان) مدى الحياة و42.5% (جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة) و51.0% (البوسنة) بالنسبة للعام الماضي. كانت أرقام العنف الجنسي هي الأعلى في معدل انتشاره مدى الحياة في البوسنة (18.6%) والأدنى في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة (7.6%). كان العنف الجنسي عن طريق الاتصال مدى الحياة هو الأعلى في البوسنة (9.8%) والأدنى في رومانيا (3.6%). في العام الماضي، كان كل من معدل انتشار العنف الجنسي والعنف الجنسي عن طريق الاتصال هو الأدنى في رومانيا (5.0% و2.1%) والأعلى في البوسنة (13.6% و7.7% على التوالي). كان الإهمال المبلغ عنه ذاتيًا هو الأعلى في كل من العام الماضي وانتشار العمر في البوسنة (48.0% و20.3%) والأدنى في رومانيا (22.6% و16.7%). تم الإبلاغ عن تجارب الممارسات الأبوية الإيجابية من قبل معظم الأطفال المشاركين في جميع البلدان.

لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض للعنف حسب الجنس، أبلغ الذكور عن زيادة تعرضهم للعنف الجنسي في العام الماضي ومدى الحياة، وتعرض الإناث للإهمال بشكل أكبر.

بعد استعراضنا للدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع العنف الجسدي الممارس على الأطفال بالمدرسة، نشير انطلاقاً مما جاء فيها إلى مجموعة من الملاحظات التي يمكن إيجازها فيما يلي :

- لا توجد دراسات وطنية حول موضوع العنف وسوء المعاملة الممارس على الأطفال المتراوحه أعمارهم ما بين 11 و18 سنة بالمدرسة اعتمدت الأداة الدولية ICAST-C، عكس الدراسات الأجنبية التي عثرنا فيها على دراسات استخدمت نفس الأداة كالدراسات التي أجريت في مصر والإمارات المتحدة وجورجيا ومنطقة البلقان؛

- تتفق مجموعة من الدراسات كدراسات التضامن الجامعي (2013) ودراسة صالحى وطالبي (2020) ودراسة وزارة التربية الوطنية، مرصد العنف (2014) على أن المناخ المدرسي والعلاقات السائدة داخل المؤسسة التعليمية عامل وثيق الصلة بانتشار العنف مثل أوضاع الفصول غير الملائمة، الاكتظاظ، عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، طرق التدريس غير المناسبة...؛

- تتفق مجموعة من الدراسات كدراسة التضامن الجامعي (2013) ودراسة اليونيسيف (يناير 2015) وولنش وزولوطور (2008) ونيكولاديس (2018) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض للعنف الجسدي مرتبطة بمتغير الجنس لصالح الذكور مقارنة مع الإناث.

- كل الدراسات أعلاه أكدت تعرض الأطفال للعنف الجسدي بالوسط المدرسي ومحيطه. بينما اتفقت دراسات لنش ماركاريث وزولوطور آدم (2008) ووزارة التربية الوطنية مرصد العنف (2014) ووزارة التربية الوطنية (2005) على أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف انتشاراً بالوسط المدرسي؛

- دراسة بعنوان العواقب طويلة المدى لسوء المعاملة الجسدية والنفسية في مرحلة الطفولة تم نشرها من قبل جامعة سيراكيوز الأمريكية سنة 1991 هدفت الدراسة الى تقييم بعض العواقب طويلة المدى كالاكتئاب وتدني احترام الذات وعدم القدرة على التكيف والاحساس بالعجز المكتسب عند الشباب بسبب التعرض للإساءة الجسدية والنفسية في مرحلة الطفولة، وتشكلت عينة البحث من طلاب في جامعة سيراكيوز الذين

تطوعوا للمشاركة في الدراسة، 166 من الإناث و94 من الذكور وكانوا من فئة عمرية بين 18 و22 سنة، مع عدم كشف هويتهم مما يشجع من جهة أخرى الاستجابة بصدق للأسئلة التي يحتمل أن تكون مثيرة للقلق. ولتقييم مدى التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة تم اعتماد استبيان إساءة معاملة الأطفال (CAQ)، ونظرا للأسئلة التي تتواجد في الإصدار الأصلي تشير فقط للعنف الجسدي تمت إضافة أسئلة لتحديد حدوث سوء المعاملة النفسية، ولضمان عدم إهمال موضوع العنف الجنسي والإهمال تم تضمين سؤال حول كل واحد، إذ من المحتمل أن يؤدي الإهمال أو العنف الجنسي إلى تطور نفسية مختلفة. ولقياس مستوى الاكتئاب ومستوى احترام الذات تم الاعتماد على مقياس (ASQ) ل (Peterson) والذي يعتمد على أساليب الإسناد فيتكون من إثني عشرة موقفاً: ستة مواقف إيجابية وستة سلبية وتم توجيه الطلبة إلى تخيل أن كل موقف يتعلق بيهم وكتابة السبب الرئيسي للوضع ثم طلب منهم تقييم هذا السبب فتشير الأجوبة إلى الأبعاد الداخلية والاستقرار النفسي...، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأشخاص الذين أبلغوا تعرضهم للعنف الجسدي والنفسى معاً في مرحلة الطفولة أظهروا ميلاً أكبر نحو الاكتئاب والتقليل من احترام الذات مقارنة بالمشاركين الذين يعانون من نوع واحد فقط من الإساءة، والأشخاص الذين أبلغوا عن تعرضهم للعنف كان أسلوب اسنادهم في المقياس أكثر سوءاً، كما كانت الإساءة النفسية مؤشراً قوياً للاكتئاب وتدني احترام الذات مقارنة بالإساءة الجسدية، و فرضية الإحساس بالعجز المكتسب ارتبطت في أسلوب الاسناد بمستويات عالية من الاكتئاب و تدني تقدير الذات الذي أشار له تحليل النتائج الترابطي باستخدام البيانات المتوصل إليها، فدرجة الاكتئاب المرتفعة مرتبطة بشكل سلبي مع درجات أعلى لتدني تقدير الذات.

- دراسة العوامل الأسرية المرتبطة بالعنف النفسى على الشباب ذوي مشاكل سلوكية خارجية، سنة 2020 بجامعة شير بروك الكندية. هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل الأسرية المرتبطة بالمشاكل السلوكية عند الشباب ذوي اضطرابات سلوكية خارجية، في العينة تم اختيار 368 شاباً، 44,3% منها إناث، ومعظم العينة كانت بين 12 و16 سنة، وكل هؤلاء الشباب لديهم مستويات عالية من المشاكل السلوكية الخارجية، إذ سيتم معهم قياس العديد من العوامل الأسرية والاجتماعية والديموغرافية والعوامل المتعلقة بالممارسات الوالدية كأساليب التربية وعلاقتهم بأبائهم (جودة العلاقة). بالنسبة لأداة الدراسة تم اعتماد استبيانات متغيرات الأسرة تخص المستوى الاقتصادي والاجتماعي بالاعتماد على مقياس (Likert)، أيضاً قياس نوع الأسرة باستخدام استبيان محلي الصنع بحيث يسأل مقدم الرعاية ما إذا كان الشاب المستهدف من عائلة سليمة طبيعية أو متفككة، أيضاً تم قياس تقييم السمات الشخصية للوالدين بمقياس ميلون للاضطرابات

الشخصية المعادية للمجتمع، كذلك تم قياس الممارسات الوالدية بمقياس (APQ) الذي يجب عنه مقدم الرعاية هل يستخدم العقاب البدني، النفسي...، وتم قياس الإساءة النفسية التي أبلغ عنها الشباب بأثر رجعي بواسطة مقياس (CTQ) بنسخة فرنسية معدلة وهو استبيان بأثر رجعي يقيس تاريخ إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة. وخلصت الدراسة الى ان العوامل الأسرية مهمة في حدوث الاضطرابات السلوكية الخارجية في علاقتها بالضبط بالإساءة النفسية. كشف تحليل أجوبة المستجوبين أنه لا يوجد عامل يرتبط بشكل كبير بالمشاكل السلوكية عند الشباب إلا عامل الإساءة النفسية الذي حقق درجة عالية من الارتباط، وقد اكدت الدراسة انها تحكمت في 4 أنواع من الإساءة الجسدي، النفسي، الجنسي، الإهمال، فكانت للإساءة الجسدية والنفسية أعلى درجات الارتباط بالمشاكل السلوكية الخارجية عند العينة، أما بالنسبة لاستجابات الآباء حول أساليب التربية التي يعتمدونها فهي إساءة، ربما غير مقصودة لكن حسب النتائج من الممكن اعتبارها السبب الرئيسي في المشاكل السلوكية الخارجية، وهذه النتائج تذكرنا بالنموذج النظري (PATTERSON).

- دراسة لقياس العنف ضد الأطفال: بكفاية الجمعية الدولية لمنع إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم (ISPICAN) إصدار الاستبيان الخاص بالأطفال في تسعة بلدان. سنة 2020 تم نشر دراسة طبقت في كل من ألبانيا، بوسنا، بلغاريا، كرواتيا، اليونان، مقدونيا، رومانيا، صربيا، وتركيا. التي اعتمدت على عينة تتكون من أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و13 و16 سنة من عامة السكان الذين يترددون الى المدرسة، وذلك عن طريق ثلاثة مراحل، أولاً تم الحصول على بيانات من وزارات التربية والتعليم في كل دولة حول عدد الأطفال المتدرسين وعدد المدارس في كل منطقة، ثانياً تم اختيار المدارس داخل كل منطقة عشوائياً، ثم اختيار عدد من المدارس لكل طبقة اجتماعية. داخل كل مدرسة وقبل يوم جمع البيانات، تم إبلاغ مقدمي الرعاية بخطة إجراء البحث وفقاً لتشريعات الدولة. اتبع تطبيق الاستبيانات بروتوكول معياري لكل الدول المشاركة اذ تم اعتماد باحثين ميدانيين متخصصين للحفاظ على السرية والخصوصية والحياد، اما بالنسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم أو صعوبات جسدية تم ملأ الاستبيان بالمقابلة وجها لوجه. كما تمت إزالة جميع المشاركين الذين لم يكملوا استبيانهم من تحليل النتائج، ومع الحذف تم اعتماد 42187 من الأطفال المستجيبين في العينة.

أما بالنسبة لأداة الدراسة قد تم تعديل استبيان (ICAST-C) الخاص بالأطفال مع ضمان توافق الإصدار الأصلي مع ترجمة الاستبيان إلى اللغات المعنية بكل بلد وإجراء تعديلات ثقافية لوصف ممارسات معينة بشكل صحيح. كما تم تطبيق الاستبيان تجريبياً للحصول

على النسخة النهائية بعد التعديلات، التي تحتوي على خمسة وأربعون بندا مستخدم مع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 11 سنة، وواحد وخمسون بندا مع الأطفال ذوي 12 سنة فما فوق، هذه البنود منظمة في خمسة مقاييس: سبعة عشرة بندا في العنف النفسي، خمسة عشرة بندا في العنف الجسدي، خمسة بنود في العنف الجنسي، و3 بنود في الإهمال. وبالنسبة للنتائج الدراسة فخلصت الى أن 52,1% من المشاركين كانوا إناث، كما ان متوسط عمر العينة 13,9%. فأبلغ 66,5% من العينة عن تعرضهم للعنف الجسدي في حياتهم، و75,1% عن تعرضهم للعنف النفسي، بينما أبلغ 11,8% عن تعرضهم للعنف الجنسي، و39,3% أفادوا بحدوث إهمال و36,2% شاهدوا حالة عنف منزلي. وفي تحليل النتائج أكدت الدراسة أنها حققت عامل الاتساق الداخلي لأداة فحص إساءة معاملة الأطفال (ICAST)، كما أكدت هذا التبات في مقارنتها لنتائج تطبيق المقياس على البلدان التسعة، كما أقرت من خلال النتائج ان (ICAST-C) له ثوابت عديدة جزئية وبالتالي يمكن ان يستخدم لمقارنة مستويات العنف ضد الأطفال عبر البلدان من خلال استطلاعات مقطعية متكررة باستخدام أداة موحدة ومعتمدة دوليا.

- دراسة لفحص الخصائص النفسية لمراهقي جنوب افريقيا وتكيفهم مع مقدمي الرعاية لهم اعتمادا على أداة فحص إساءة معاملة الأطفال في تجربة لمقياس (ICAST). وهي دراسة كمية نوعية، تم نشرها سنة 2018 وركزت على اختبار فعالية مقياس (ICAST) في جنوب افريقيا باعتبارها دولة متوسطة الدخل، كما هدفت الدراسة الى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (ICAST) بعد تكييفها مع ثقافة جنوب افريقيا، ومن جهة أخرى تحليل صحة العلاقة بين تاريخ إساءة معاملة الأطفال والصحة النفسية للمراهق ومقدمي الرعاية وأساليب تأديبهم، تشكلت عينة البحث من 1104 تنقسم ثنائيا ل552 مراهق و552 من مقدمي الرعاية الأساسيين لهم، كانت نسبة المراهقين 49% إناث يبلغ متوسط عمرهم 14 سنة، ومقدمو الرعاية الأولية 94% منهم نساء بين 48 و52 سنة، 29% من المراهقي العينة أيتام، و40% عانوا من سوء حالتهم الصحية في الأشهر الماضية... أما بالنسبة لأداة البحث تم اعتماد مقياس (ICAST-P) لمقدمي الرعاية للمراهقين (أولياء الأمور) لقياس أساليب التربية القاسية، وتم قياس سوء معاملة مقدم الرعاية في مرحلة الطفولة عند المراهقين بإصدار (ICAST-R) المعتمد على الأثر الرجعي لفترات الطفولة، كما تم اعتماد مقاييس الصحة النفسية وسلوك المراهقين لقياس أعراض الاكتئاب، كذلك قياس أعراض الاكتئاب عند مقدمي الرعاية باستخدام مقياس الاكتئاب الخاص بالكبار، ثم قياس الأفكار الانتحارية عند المراهقين باستخدام المقابلة الإكلينيكية، ومقياس السلوك العدواني لقياس السلوك الخارجي الذي سبق وأبلغ عنه مقدمي الرعاية. بالنسبة للنتائج توصلت الدراسة الى وجود ارتباطات صغيرة الى معتدلة بين سوء

المعاملة من طرف مقدم الرعاية والسلوك الخارجي وأعراض الاكتئاب والأفكار الانتحارية وتعاطي المخدرات، كما توصلت لوجود ارتباطات متوسطة لوجود العقاب البدني، ووجود ارتباطات بين تواجد أعراض الاكتئاب عند مقدمي الرعاية وممارستهم للتربية القاسية. فأكد التحليل صحة الافتراض القائم على العلاقات بين تاريخ إساءة معاملة الأطفال والصحة النفسية للمراهق ومقدم الرعاية وأساليب التأديب العنيفة والسلوكيات الضارة عند المراهق. أما بالنسبة لتجربة فعالية مقياس (ICAST) بنوعيه الموجه للمراهق وللمقدم الرعاية تشير الدراسة بعد تحليل نتائجها إلى أنه مقياس صالح لقياس مدى انتشار العنف النفسي الجسدي والجنسي والإهمال مع الإشارة لضرورة توخي الحذر في تفسير الأدلة المتعلقة بالارتباطات الصغيرة ومعدلات الإفصاح عن السلوك المسيء في الشهر الماضي أم السنة الماضية ذات الأثر الرجعي. مع إشارة الدراسة إلى انخفاض الاتساق الداخلي لمقياس الاعتداء الجنسي وتوصياتها للبحث في إشكال المقاييس الفرعية ما إذا كان منخفضا بسبب الثقافة الخاصة أو مسألة اختلافات نفسية حقيقية.

- دراسة لقياس مدى انتشار تجارب الطفولة السيئة وعلاقتها بالسلوكيات المحفوفة بالخطر بين الشباب والشباب في جمهورية الهندوراس بأمريكا الوسطى. تم نشر الدراسة في المجلة في الأشهر الماضية من السنة الجارية، حيث عملت على فرضية وجود علاقة بين تجارب الطفولة السيئة والمخاطر الصحية والسلوكية التي تتجاح سلوك الشباب في جمهورية الهندوراس، فالتجربة الدراسة إلى قياس مدى انتشار تجارب الطفولة السيئة عند الشباب وقياس السلوكيات الخطرة بين الشباب. بالنسبة لعينة الدراسة تم اختيارها بتصميم متعدد المراحل وذلك بالاختيار العشوائي للمناطق الجغرافية داخل البلد ثم الاختيار العشوائي لعينة من الأسر من قائمة أسر كل منطقة ثم اختيار فرد واحد مؤهل من كل أسرة مختارة للمشاركة، في عينة الذكور تم مسح 4704 أسرة في 228 منطقة تم اختيارها عشوائيا، في عينة الإناث تم مسح 3714 أسرة في 180 منطقة. كما اقتصرتم العينة المشاركة على فئة عمرية بين 18 و24 سنة فقط، وفي الأخير كانت العينة التحليلية النهائية بحجم 1265 ذكر و1436 أنثى. أما بالنسبة لأداة الدراسة التي استهدفت قياس تجارب الطفولة السيئة (أنواع العنف) قبل 18 سنة تم اعتماد أداة ICASR-R بالأثر الرجعي الذي يطرح أسئلة بخصوص كل أنواع العنف وعدد تكراره ومركبيه.

أما بالنسبة لسلوكيات المحفوفة بالخطر المخاطرة عند هؤلاء الشباب التي تتمظهر في التفكير في الانتحار، إيذاء النفس، الإسراف في الشرب وتعاطي المخدرات، الأمراض منقولة جنسيا، الحمل المبكر، والضييق النفسي، فتم اعتماد مقياس (Kessler) لضيق أو الشدة النفسية (للاضطرابات النفسية) وتتضمن أسئلته الشعور بالتوتر واليأس والقلق وعدم

القيمة، وأسئلة حول الأفكار الانتحارية وتعاطي المواد المخدرات والحمل المبكر... في 30 يوما الماضية. وخلصت نتائج الدراسة بخصوص انتشار العنف ان 77% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة قد عانوا على الأقل من نوع واحد من أنواع العنف قبل سن 18، كما أكد 39% انهم عانوا من 3 أشكال العنف في الطفولة، وعرفت نسبة النساء ارتفاع ملحوظ من ناحية العنف الجنسي والنفسي والجسدي مقارنة بالرجال، و19,7% شهدوا عنفا في المنزل أثناء مرحلة الطفولة، بالإضافة الى ذلك تعرض 13,3% للعنف الجنسي في الطفولة...، أما بالنسبة لقياس المخاطر الصحية والسلوكية أو الاضطرابات النفسية اعتمادا على مقياس الضيق النفسي فتشير النتائج الى انتشار السلوكيات المحفوفة بالخطر كإدمان الشرب والمخدرات واستحواذ الأفكار الانتحارية بين الشباب، كما يختلف الانتشار بين الجنسين فمشاكل الصحة النفسية والعنف الجنسي والنفسي بين الإناث ينتشر أكثر، في حين يعرف انتشار تعاطي المخدرات بين الذكور ارتفاعا، كما تبلغ النساء عن تعرضهم للإيذاء أكثر من الرجال. في حين شهدت معدلات الاناث والذكور تماثل في العنف الجسدي اثناء مرحلة الطفولة. كما ظهرت علاقات متدرجة واضحة ومتسقة بين تجارب الطفولة السيئة والاضطرابات السلوكية والنفسية والتفكير في الانتحار والإدمان، وكان الشباب المعرضون في طفولتهم لأكثر من ثلاث أشكال للعنف معرضين لخطر متزايد للإدمان والأمراض المنقولة جنسيا والحمل المبكر مقارنة مع أولئك الذين ليس لديهم تجارب طفولة خطيرة. فيؤكد الاتساق في الأماط على الحاجة لمنع تراكم تجارب الطفولة المؤلمة للحد من مخاطر تدهور الصحة النفسية في المستقبل. كما أكدت الدراسة في اعتمادها على (ICAST-R) ان غالبية الشباب في هندوراس قد عانوا من تجارب الطفولة السيئة، وارتباطها بالمشاكل النفسية والسلوكية عند الشباب. مما يستدعي ضرورة التدخل المبكر للوقاية والتقليل من انتشار ظاهرة تعنيف الأطفال.

- دراسة لفحص مدى انتشار إساءة معاملة الأطفال بأثر رجعي باستبيان (ICAST-R) لتحديد مدى التعرض للعنف في مرحلة الطفولة عند طلاب سنة أولى طب من الشعب التركي، تم نشرها سنة 2017 في نفس المجلة، هدفت هذه الدراسة الى قياس مدى انتشار سوء معاملة الأطفال بين طلاب الطب العام في احدى الجامعات التركية، بواسطة نسخة من استبيان (ICAST-R) بالأثر الرجعي أثناء مرحلة الطفولة، تكونت مجموعة البحث من 286 طالبا في السنة الأولى تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة، وبعد شرح الدراسة 173 طالب أكملوا الاستبيان وتم تسجيلهم في الدراسة. بالنسبة لأداة البحث التي سبق ذكرها بحيث صممت لتقييم إساءة معاملة الأطفال بالأثر الرجعي، فتفحص مؤشرات سلوكية لسوء المعاملة نوعها مدتها، والمرحلة العمرية للمفحوص اثناء التعرض، وقرابته من المعتدي، ومقارنة شدة الاعتداء وطفولة الشخص مع الآخرين... وخلصت الدراسة الى ان

117 (67,6%) طالب أكد انه تعرض للإيذاء الجسدي قبل 18 سنة، كما أكد 70 طالب على انه تعرض لعنف نفسي في مرحلة الطفولة، وعندما طلب منهم مقارنة طفولتهم بأطفال آخرين في نفس العمر ذلك الوقت ذكر 108 أنهم تعرضوا لإساءة عاطفية أقل بكثير من معظمهم...، في حين أكد 19 طالبا على انهم كانوا ضحايا اعتداء جنسي تحت سن 18، 11 طالب من الإناث و8 طلبة ذكور، وعند سؤالهم مع من تحدثوا حول الحادث كانت الإجابة بالأب أو الأب، صديق...، وخلصت النتائج بأن 51,4% تعرضوا لنوع واحد على الأقل من أنواع العنف أو الإساءة. كما أكدت الدراسة في الأخير أهمية تحديد مدى انتشار إساءة معاملة الأطفال من أجل زيادة الوعي وأوصت بالحاجة الى دراسات تتصدى لفهم عوامل الخطر التي تنتج عن هذه الظاهرة.

كما نجد دراسات أخرى تم نشرها عبر منظمات عالمية تهتم بوقف انتشار العنف ضد الأطفال مثل:

- دراسة كيفية مع الاستطلاع الكمي التي طبقت من طرف منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) في مصر ونشرت سنة 2015، وهدفت الدراسة الى قياس مدى انتشار العنف بأنواعه النفسي، الجنسي، الجسدي ثم الإهمال ضد الأطفال في محافظات القاهرة، الإسكندرية، وأسيوط. وتشكلت عينة الدراسة من 2400 أسرة و110 مدرسة لحصر خبرات ومواقف الأطفال ما بين 13 إلى 18 سنة سواء حدث العنف في المدرسة أو المنزل، وكذلك استطلاع توجهات الآباء والمدرسين حول موضوع العنف، اذ تألفت العينة من مجموعتين الأولى تخص الاسر في المنازل والثانية تتألف من العاملين في المدارس مع الأطفال، بالنسبة للعينة المنزلية تألفت من أطفال وواحد من مقدمي الرعاية، أما العينة المدرسية تألفت من 5 أشخاص من كل مدرسة...، أما بالنسبة لأداة الدراسة فقد اعتمدت على استبيان يهدف الى قياس نسبة الأطفال الذين تعرضوا أو شاهدوا شكلا من أشكال العنف ورد فعلهم اتجاه ذلك العنف، ثم استبيان تصدى الى جمع معلومات من أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية للطفل بخصوص توجهاتهم ومواقفهم جراء العنف بأشكاله و مدى اعتمادهم على هذا الأخير في أساليب التربية، أيضا استبيان موجه الى العاملين في المجال المدرسي للتعرف على ممارساتهم بخصوص موضوع العنف ضد الأطفال ومواقفهم لهذه الممارسات، وتم تجريب الاستبيانات أولا ثم تطبيقه مع التعديلات الجديدة. فتوصلت الدراسة الى ان 70% من الأطفال المشاركين أنهم تعرضوا للضرب من طرف مدرسيهم، كما أكثر من نصف أطفال العينة الى عقوبة بدنية في خلال العام السابق، أما العنف النفسي فهو الأكثر شيوعا بحيث أكد 86% من الأطفال في أسيوط انهم تعرضوا له و76% في القاهرة و72% من عينة الإسكندرية، كما يحدث 70% من العنف النفسي في

المنزل. كما توصلت الدراسة ان نصف مقدمي الرعاية المشاركين سواء آباء أو مدرسون لا يعترضون عن أساليب التربية العنيفة ما دامت ستربي الطفل على الصواب، وان من حقهم استخدامها مع الأطفال شريطة ان يتناسب مع الوضعية أو المشكل، وغالبا ما يتأقلم الأطفال مع هذه الأساليب وتفسيرها بالخطأ الذي اقترفه، كما اكدت الدراسة في نوع آخر من العنف في مصر وهو خثان الإناث على أنه يعرف ارتفاعا ضخما بين المشاركات فقد تعرضت 94% من فتيات أسيوط له، كما برز اختلاف بين تصريحات الفتيات حوله ونفي الآباء حدوثه، وقد تكون إجابات الفتيات مشحونة بالخوف من وصم الانحراف... أيضا اكدت اتجاهات الآباء حول زواج الأطفال انه ممارسة خاطئة الى ان السن المناسب لزواج الفتيات ما بين 14 و17 سنة، اما بالنسبة للعنف الجنسي وحسب عينة الأطفال المشاركة فتشكل في التحرش اللفظي والملامسة الجنسية، ولم يؤكد أي طفل على انه تعرض للاغتصاب وهذا لا يعني انه لم يقع حقا إخفاء هذا الموضوع يعود للخوف من العار الاجتماعي، وتعرضت كل فتاتين من أصل ثلاثة لتحرش جنسي، واعتقد الآباء بشكل كبير ان الفتاة هي المسؤولة على هذا التحرش. أثبتت الدراسة ارتفاع نسب إساءة معاملة الأطفال في مصر وأوصت بالحاجة الى مواجهتها بتدابير وقائية لحماية الأطفال وتغيير السلوك الاجتماعي.

اما بالنسبة للدراسات التي تم اجرائها في المغرب حول العنف ضد الأطفال نجد من بينها:

- تقرير تحليلي لوضعية العنف المدرسي في المغرب الذي تم نشره سنة 2017 من طرف منظمة الأمم المتحدة لحماية الطفولة، حيث اعتمد على دراسة طبقتهها جمعية أطفال سنة 2001 والمدرسة العليا لعلم النفس، فشددوا على حجم العنف ضد الأطفال واستمرار العقاب الجسدي رغم منعه من طرف القانون الرسمي، فعملت الدراسة على جمع وجهة نظر الأطفال، المعلمين وأولياء الأمور. وخلصت الدراسة الى 87% من الأطفال أكدوا تعرضهم للعنف داخل المدرسة، 60% كان عنف جسدي بعصا و44% ضرب في اليدين والقدمين 35% تعرضوا لعنف نفسي لفظي داخل المدرسة، و65% فضلوا عدم ذكر نوع العقوبة الجسدية التي تعرضوا لها، أما من جهة المعلمين أبلغ 73% منهم عن استخدامهم للعقاب الجسدي، و54% ضربوا أطفال بعصا، و33% من المدرء أكدوا انهم عنفوا أطفال جسديا، كما يشارك الآباء هذه الممارسة بحيث صرح 61% أنهم ضربوا أطفالهم. كما أكدت الدراسة على أن الوسط الأسري يحتل نسا مهمة للممارسات العنيفة، أيضا تم إحصاء النساء التي يتعرضن للعنف من طرف الأزواج والأطفال المعرضون للعنف من طرف الإخوة كل هذه مظاهر عنف يعيش وسطها الطفل وتنعكس على

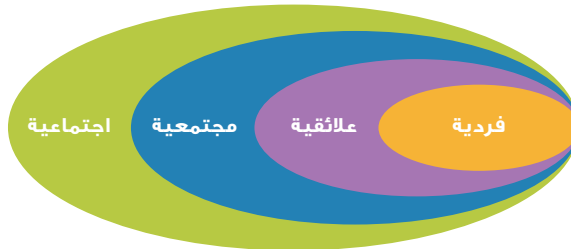
سلوكه داخل الأسرة وحتى في المدرسة مع أقرانه. كما اعتمد التقرير على الإشارة الى نتائج مرصد العنف الذي أنشأته وزارة التربية الوطنية ان حوالي 24 ألف حالة عنف سنة 2013-2014 تم تسجيل معظمها في المدارس بنسبة 69% ونسبة 31% في محيط مدرسة، فسجلت جهة الدار البيضاء أعلى نسبة ب 6451 حالة، وجهة الشاوية ورديغة ب 2785 حالة، وجهة مكناس ب 2564 حالة، وتختلف الممارسات من تلميذ لآخر أو أستاذ لتلميذ، مع تنوع أشكال العنف الممارس ما إذا كان لفظي، جسدي.

عموما، تجمع كل الدراسات مهما اختلفت مقارباتها وعياناتها والجهات التي نفذتها او أشرفت عليها، على ان العنف ضد الأطفال كان ولا يزال يمارس بشكل كبير بالمؤسسات التعليمية وبالبيوت وفي الأماكن العامة، بمختلف اشكاله (الجسدي والنفسي/اللفظي وحتى الجنسي...) بالرغم من اختلاف نسبه ومدى انتشاره. كما لا يزال الإلتباس لدى المربين (مدرسين وإداريين وآباء وامهات...) في التمييز بين التعنيف والتأديب، حيث لا يزال ينتشر الضرب التأديبي كطريقة ومنهج لتربية الأطفال وتعليمهم او اكسابهم مهارات، بل لا تزال النظرة إلى هذا الأسلوب كأنجح وانجح الأساليب، بمبررات كثر أهمها أن هؤلاء تمكنوا من الوصول إلى أعلى المراتب بفضل العنف الذي تعرضوا له وهم صغاراً، ولولاه ما كانوا ليصلوا إلى ما وصلوا إليه.

II. جذور العنف وفق النموذج الإيكولوجي وسبل الوقاية

يقدم المنظور الإيكولوجي أو البيئي، أبعاداً مختلفة لتفسير أسباب العنف حيث يعتبر أنه من الصعب أن نعزو فعل العنف إلى عامل واحد، أو حتى عاملين، بل الأمر يتعلق بأسباب متعددة المصادر والمستويات تشمل المعنّف والمعنّف، والأسرة التي تحدث أو ترتفع فيها معدلات العنف، المجتمع المحلي الذي تعيش فيه الأسرة، ثم المستوى الاجتماعي الثقافي العام للمجتمع أو البلد.

المنظور البيئي أو الإيكولوجي لأسباب العنف



بالنسبة لأسباب ارتكاب العنف الجسدي والمعنوي ضد الأطفال من طرف الآباء ومقدمي الرعاية للأطفال، ينبغي بداية أن نقر أنه لا يوجد بروفایل محدد يمكن من تنميط وقولبة المعتف والمعتف، ولكن توجد عوامل متعددة ومتداخلة في نفس الوقت نقدمها من خلال المحاور التالية.

1. الأسباب الفردية للعنف الجسدي

1.1. خصائص الطفل الضحية

هناك أسبابا ترتبط بالطفل، حيث إن كل الأطفال معرضون للعنف الجسدي والعاطفي على حد سواء، لكن هناك خصائص تزيد من احتمال تعرضهم للعنف مقارنة مع أقران لهم يعيشون نفس الظروف المحيطة من قبيل وجود إعاقة جسدية أو ذهنية لدى الطفل، أو وجود اضطرابات سلوكية ونمائية (العناد أو الحركية والنشاط الزائدين، آخر ذهني، اضطرابات التعلم...)، ولا ينبغي أن يفهم من هذا حديثنا هذا تحميل مسؤولية العنف للطفل أو تبرير العنف ضد الأطفال.

2.1. خصائص المعتف أو المعتدي

تصف الأدبيات السيكولوجية والوقائع الإكلينيكية الأشخاص الذين يعنفون الأطفال (جسديا ومعنويا) بالخصائص النفسية، التالية:

- الخصائص النفسية السلوكية: تتعلق بالعدوانية المزمنة أو الاستبداد والتسلط،
- الخصائص النفسية الانفعالية: تتعلق بالوصف الذاتي بعدم السعادة والشعور الزائد بضغط الحياة اليومية، بالإضافة إلى عدم القدرة على تحمل الإحباط والتوقعات المرتفعة من الطفل.
- الخصائص النفسية المعرفية: تتعلق بضعف مهارات التعامل لدى الوالدين أو مقدمي الرعاية أو المعلمين والأساتذة، كالإفراط في التأديب أو العقاب، والمعارف الضئيلة بحاجات الطفل وقدراته، والتشوّهات المعرفية على مستوى الإدراك والمعتقدات من قبيل اعتبار الطفل ملكية خاصة، أو اعتبار الطفل المؤدّب هو الطفل الطيع أو الهادئ، وبأن العنف أنجع وسيلة لحل مشاكل البيت ولتربية الطفل ولتحسين مستواه الدراسي، أو لتعليمه وتطوير معارفه.
- خصائص أخرى: تتعلق بإدمان المخدرات، أو الكحول أو العقاقير النفسية، أو السجل المرضي للشخص المعتدي/المعتف.

2. الأسباب العلائقية للعنف الجسدي

الخصائص النفسية العلائقية: من قبيل الميل إلى العزلة الاجتماعية أو الانطواء، وضعف التواصل والتحاوور سواء بين الأزواج أو مع الأطفال وانعدام التفاعل مع الأقارب والجيران، وعدم القدرة على إدارة سلوك الأطفال أو تحمل سلوكياتهم.

3. الأسباب المجتمعية للعنف الجسدي

الأسباب المتعلقة بالأسرة، فغالباً ما ترتبط بالمستوى الاقتصادي والثقافي السائد في الأسرة، وبالعلاقة بين الزوجين والتفكك الأسري، والاتجاهات الوالدية في أساليب التربية.

وبخصوص الأسباب المتعلقة بالمجتمع، الأمر يتعلق بالنظم الاجتماعية المحيطة بالأسرة وبتفاعل الطفل مع الأقران بالشارع والمدرسة أو في أماكن اللعب، ومدى توفر الخدمات الاجتماعية والصحية، ومدى تقبل العنف وعدم المساواة بين الجنسين بالمجتمع، وغياب أو عدم كفاية السكن، بالإضافة إلى انتشار ظواهر العنف والبطالة والفقر مع توفر الكحول والاتجار بالمخدرات وانتشار الجريمة.

4. الأسباب الاجتماعية للعنف الجسدي

أما بخصوص الأسباب الاجتماعية، فالأمر يتعلق بالمستوى العام للمعتقدات والقيم الاجتماعية والثقافية السائدة والتي تعظم العنف، والاتجاهات السائدة في نظم التربية، والمعتقدات والتصورات المرتبطة بالنظرة للطفل، وللعنف في البلد، مثل التأديب الجسدي للأطفال، وانتشار العنف في وسائل الإعلام والألعاب الإلكترونية العنيفة، والمعتقدات السائدة بالمجتمع التي تحقر المرأة أو التي تقلل من منزلة الأطفال في المجتمع. بالإضافة إلى غياب القوانين والسياسات والإجراءات والإستراتيجيات وبرامج العمل الحامية للأطفال من العنف.

5. أسباب العنف الجنسي

بالنسبة لأسباب ارتكاب العنف الجنسي ضد الأطفال، لا بد أن نقر أن هذا النوع من العنف لا يكون فقط من الغرباء، بل في أحيان كثيرة يرتكب من طرف أشخاص محيطين بالطفل، بل وأحياناً يرتكب من أقرباء الطفل وأفراد أسرته، حيث يسمى ذلك "زنا المحارم" أو "سفاح القربي".

كما أنه ليس صحيحاً أن بإمكاننا التعرف على المعتدين جنسياً على الأطفال من ملامحهم وشكلهم الخارجي، فالعنف الجنسي ضد الطفل يمكن أن يكون من أشخاص أسوياء وعاديين، كما أنه لا يرتبط ببطقة اجتماعية معينة، ولا بدول فقيرة أو متقدمة، بل هي ظاهرة عالمية تحدث في كل المجتمعات الإنسانية. وغالبا ما يكون المعتدين جنسياً على الأطفال من الذكور، مراهقين أو راشدين، والاعتداء غالباً يتم عن طريق التودد أو الترغيب، وينتهي بالترهيب والتهديد والتخويف من إفشاء السر، كما يتم بسرية كاملة وفي ظل انشغال الأهل أو من يرفع الطفل، أو في غيابهم الكلي.

وتتحدث تقارير دراسة الحالة والبحوث الإكلينيكية المقارنة، التي أجريت على عدد من الأشخاص المعتدين جنسياً على الأطفال، أن هناك إجماع على أن من يعتدي جنسياً على الطفل شخص يعاني من عدم التوافق الجنسي والحرمان العاطفي ويكون في الغالب من الذكور، ويكون على الأرجح قد تعرض لعنف جنسي في طفولته، ولم يتلق أي علاج أو تأهيل. ويطلق عليه لقب "مستهوي الأطفال" (Pédophile) والذي يصنف سيكولوجياً بأنه يعاني من انحراف جنسي على صعيد الموضوع الجنسي يسمى (Pédophilia)، مثل الانحرافات الجنسية الأخرى كالمثلية الجنسية، ووطئ الحيوانات (Zoophilia) وغيره.

وفي هذا المستوى من التحليل علينا أيضاً التمييز بين ثلاثة أنواع من المعتدين جنسياً على الأطفال:

- المعتدي الظرفي أو المعتدي بشكل عرضي، ميولاته الإنحرافية طارئة وليست دائمة، وضحايا هذا الصنف هم الأطفال الذين ذنبهم انهم تواجدوا في الزمان والمكان الخاطئ، ويمكن لهذا الصنف من المعتدين ان يتوقف عن الاعتداء الجنسي على الأطفال.
- المعتدي الذي لديه ميولات جنسية تفضيلية للأطفال دائماً، بسبب سهولة الاعتداء على طفل، وقد لا يظهر هذا الصنف اي اهتمام جنسي براشدين.
- المعتدي جنسياً على الأطفال ضد اجتماعي، بحيث ترتبط لديه تحرير الطاقة الجنسية، بالتلذذ بالعنف والتعذيب او الخطف، وقد يتطور الأمر إلى القتل ولفظ الأنفاس.
- والعنف الجنسي يتعرض له كل الأطفال بشكل أو بآخر، بدرجة أكبر أو أقل، لكن هناك خصائص تزيد من احتمال تعرضهم مقارنة مع أقران لهم يعيشون نفس الظروف المحيطة:

- الذكور مقابل الإناث لأنهم أكثر عرضة وأقل حماية ذلك أن الأسر التقليدية تعتقد أن الطفل الذكر رجل صغير وهو قادر على حماية نفسه، وإذا قدر وحدث اعتداء عليه فهو رجل ولا خوف على مستقبله عكس الطفلة الأنثى!؟
- الطفل الانعزالي أو المنعزل الذي يسهل التفرد به هو الآخر أكثر عرضة، وكذلك
- الطفل غير المراقب أو المهمل الذي يقضي وقتا طويلا خارج المنزل دون رقابة،
- الأطفال المحرومين وهم الذين يسهل إغرائهم.
- الأطفال الذين تقديرهم لذاتهم منخفض، ولا يتصفون بالثقة بالنفس.

6. سبل الوقاية من العنف ضد الأطفال

1.6. بالنسبة لعوامل الخطورة الاجتماعية

- تطوير السياسات والتشريعات والتي هي أساس لاستجابة شاملة للعنف ضد الأطفال.
- منع العنف ضد الأطفال في كافة أماكن تواجدهم، بما في ذلك المنزل يعطي رسالة واضحة بأن ليس هناك حق للوالدين أو راعي الطفل بالإساءة إليه، وأن للدولة الحق بالتدخل لتوفير المصلحة الفضلى للطفل.
- تقوية تشريعات التبليغ الإلزامي عن الحالات، وعقاب المعتدين بشدة على أطفالهم يؤدي إلى تغيير الثقافة السائدة من أن العنف ضد الأطفال هو موضوع أسري خاص.
- القيام بحملات زيادة الوعي لتغيير القيم الثقافية المنتجة للعنف ضد الأطفال وإحداث تغيير إيجابي في المعرفة، السلوك.
- تغيير القيم السائدة بجدوى العقاب الجسدي للأطفال.
- العمل على تحقيق المساواة.
- حملات إعلامية لمواجهة العنف ضد الأطفال.
- حملات إعلامية للتعريف بالخدمات التي تقدم للأطفال المعنفين.

2.6. بالنسبة لعوامل الخطورة المجتمعية

- رفع المستوى الاقتصادي للأسر والأحياء الفقيرة لمواجهة الفقر والبطالة والذي سيؤدي إلى خفض العنف ضد الأطفال.
- رفع المستوى الاقتصادي للأسر يحسن مخرجات التعليم، وتعديل السلوكيات السلبية، وتحسين الصحة الجسدية والعقلية وخفض نسبة الجريمة وبالتالي خفض العنف ضد الأطفال.
- تحسين الظروف البيئية من مثل خفض الكثافة السكانية، وتوفير البيئة الصحية الخالية من الممارسات الضارة بالمخدرات والكحول.
- توفير الرقابة على أماكن التنزه للأطفال، حضانات ورياض الأطفال، الصحة المدرسة، الرعاية للمعاقين.
- توفير الخدمات الصحية المحلية.

3.6. بالنسبة لعوامل الخطورة العائلية:

- تعزيز برامج الزيارات المنزلية والذي يوفر فرصة إيجابية للنفوذ لداخل الأسر المعرضة للخطر ويمنع العنف ضد الأطفال، وعنف المراهقين.
- توفير الخدمات التي تدعم الأسرة، وقد تكون هذه الزيارات لجميع الأسر عقب الولادة مباشرة لفترة محددة، أو قد تكون لبعض الأسر المعرضة للخطر أكثر من غيرها. وتتصف هذه الزيارات بالمرونة وبالمهنية وتعمل على تعزيز السلوكيات الصحية والنفسية الجيدة.
- تعزيز برامج التدريب على الوالدية لزيادة المعرفة لدى الوالدين بنمو الطفل وتطوره، وتحسين مهارة التعامل مع أطفالهم، ومن الممكن توفير هذا التدريب في المنازل أو في الجمعيات أو المدرسة.
- حل النزاعات الزوجية، وتعليم الأزواج الوساطة وتقنيات التفاوض، وتدريب الأزواج والآباء على التربية الوالدية الإيجابية.

4.6. بالنسبة لعوامل الخطورة الفردية:

- زيادة الزيارات الطبية خلال الحمل وما بعد الولادة تخفض من احتمال تعرض الطفل للعنف، كما تخفض نسبة الأطفال الخداج وقليلي الوزن والمرضى والمعاقين وبالتالي تخفض نسبة تعرض هؤلاء الأطفال للعنف.
 - تدريب الأطفال على إدراك وتجنب الظروف الكامنة التي قد تعرضهم للعنف.
 - برامج علاج المدمنين على الكحول والمخدرات.
 - برامج علاج المرضى النفسيين.
 - تجنب الظروف التي قد تؤدي إلى حدوث إعاقة لدى الطفل.
 - التدريب المهني للأفراد لأجل التمكين.
 - توفير ودعم خدمات الاستجابة لحالات العنف ضد الأطفال القائمة على القطاعات المتعددة وعلى الدليل العلمي والمنتجة للأبحاث، وعلى استمرارية التقييم والمتابعة:
 - توفير البنية التحتية والوسائل الإدارية لدعم خدمات الاستجابة للعنف ضد الأطفال بإيجاد السياسات والإجراءات والتخطيط لتوفير الموارد البشرية اللازمة.
 - تقديم خدمات الاستجابة لحالات العنف ضد الأطفال.
- ويعد النموذج البيئي الذي قدمناه كمحور ثاني في هذا المقال بناءً على طلب الجهات المنظمة للندوة العلمية، من أفضل النماذج التفسيرية في مجال حماية الطفل، ليس فقط لإيجاد أسباب وعوامل خطورة حدوث العنف ضد الأطفال، ولكن أيضاً لصياغة البرامج والخطط الوقائية والتي من شأنها أن تمنع حدوث العنف ضد الطفل أو على الأقل التقليل منه.

Perspectives de Safe to learn: faire usage des approches des changements sociaux et comportementaux pour promouvoir une éducation de qualité, sûre et équitable

Résumé de l'intervention de Line Baago Rasmussen⁽¹⁾

Education has the power to transform societies. Yet, for far too many children, schools are a place of violence, fear and neglect. All forms of violence are detrimental to learning. Violence negatively impacts children's brain development, and psychological and physical wellbeing. It has a big impact on children's ability to learn, which limits their future potential. Violence is also a major obstacle for children attending and staying in school – which can lead to an increase in other harmful practices such as child marriage and other protection concerns. Understanding the root causes of why children are experiencing violence, not learning, and/or are out of school is essential in ensuring children are safe to learn. This session will explain the «Safe to Learn» initiative and approach. Doing so, it will focus on the social and behavioral drivers of violence in schools and how applying evidence-based social and behavior change interventions can tackle harmful social and gender norms and behaviors underpinning violence in, around and beyond schools.

1. Coordinator of Safe To Learn, social and behavioral change specialist in the Education section at Unicef, New York, USA.

● Synthèse des débats des sessions plénières 2 & 3

Les débats de la session plénière ont permis d'aborder des questionnements et de proposer des pistes pour approfondir la réflexion, ainsi que de formuler des recommandations visant la réduction/l'éradication des violences en milieu scolaire.

1- Les questionnements, compléments d'analyse et pistes de réflexion ont concerné les points suivants :

- Les limites des possibilités d'intervention des écoles sont évidentes. Le corps enseignant, en particulier, ne porte qu'une partie de la responsabilité de la protection de l'enfant. Aussi, il est important que le bien-être des enseignants soit assuré pour qu'ils puissent jouer au mieux leur rôle dans le cadre de leur agenda multi-tâche.
- On a parlé de la violence des adultes à l'égard des enfants, des enseignants à l'égard des élèves, des châtiments corporels qui persistent malgré leur interdiction. Quand la violence physique n'est plus là, c'est la violence morale, les humiliations, thème qui est très peu étudié. L'éducation à l'empathie se fait d'abord par la rencontre d'adultes qui sont empathiques, qui partagent un socle de valeurs. La problématique de l'application des compétences émotionnelles se pose de manière vive. La formation des enseignants permet de développer les compétences techniques, cognitives mais jamais le sensitif et l'émotionnel, pourtant essentiels dans l'équilibre de la vie sociale.
- Le constat est fait que tous les signalements de violence ne sont pas toujours fondés ou bienveillants. Il est important d'en être conscient et d'être outillé pour minimiser leurs dégâts.
- Comment la société civile peut dépasser le stade de la collecte de l'information et passer au réseautage et la coopération pour la prévention de la violence à l'école ?
- Comment se mesure l'impact de la prévention de la violence à l'école dans la réalité ? Est-ce que les harceleurs cessent leurs agissements après les campagnes de sensibilisation ?

- Comment réduire l'impact nocif des médias en termes de banalisation de la violence et comment construire une stratégie pour renverser la situation ?
- L'impact de la violence sur les enfants varie d'un enfant à l'autre selon la nature de la violence et l'identité de la personne qui l'exerce. Plus la violence est commise tôt dans l'âge de l'enfant, plus l'impact est grand. L'accompagnement doit se faire dès les premiers âges. La théorie de l'attachement est essentielle à l'enfant car elle lui permet de développer sa résilience. C'est cette résilience qui lui sert de levier pour lutter contre les conséquences de la violence et se reconstruire. Certaines études soulignent que 12% des enfants seulement disposent de cette résilience. Pourtant, il est possible d'enseigner la résilience aux enfants, les soft-skills également.
- Le divorce peut être source de violence pour les enfants, les parents utilisant l'enfant pour régler leurs comptes. Dans le cas des familles toxiques, il est toujours possible de l'aider pour sortir de cette situation grâce à un accompagnement étroit.

2- Les recommandations, très diverses, sont inspirées des expériences étrangères, notamment canadienne.

- Il doit y avoir un cadre contractuel contraignant pour tout le monde, y compris dans la classe, pour éviter toute interprétation erronée du cadre réglementaire. La dualité des critères encouragée par l'invisibilité de certaines postures encourage les violences à perdurer.
- L'enjeu décisif reste la formation des enseignants. Une analogie intéressante peut être faite. Si dans beaucoup de métiers, les valeurs du praticien n'ont pas d'incidence, ce n'est pas le cas pour le métier de médecin à qui le patient confie son intimité. Pourquoi une même réflexion n'est pas menée avec l'enseignant qui est tout aussi proche de l'individu que ne l'est le médecin ? Est-ce qu'il n'est pas nécessaire qu'un enseignant se dote d'un serment d'Hippocrate comme l'ont fait les médecins, d'un code de déontologie, c'est-à-dire d'un socle qui évite les dérives.

- De tous les types de formation, c'est la formation-accompagnement qui a donné le plus de résultats au Québec. Actuellement, une formation universitaire destinée aux futurs enseignants pour leur apprendre comment enseigner ces compétences au primaire est en cours de mise en œuvre et la création d'une formation de niveau baccalauréat sur le sujet pour les enseignants du secondaire est en préparation.
- Dans les pays qui sont arrivés à 0% de châtime corporel, c'était à l'initiative des établissements scolaires et aussi des associations des droits de l'homme et de l'enfant qui ont poussé le cadre légal à évoluer. Les médias ont également accompagné ce changement.
- Pour conscientiser et soutenir les compétences socio-émotionnelles chez le personnel scolaire, beaucoup de choses ont été déjà implémentées et mesurées au Québec. Il n'y a donc pas de modèle spécifique implémenté au Québec mais un ensemble de pratiques qui, quand elles sont intégrées, donnent des résultats intéressants. Après plus d'une décennie de militantisme, le ministre de l'Éducation a annoncé la réservation de 7 heures aux soft-skills au primaire et 7 heures au secondaire.
- La question de la qualité de l'écoute est récurrente. C'est une peur qui existe chez ceux qui vont écouter chez les enseignants. Tant que la victime sait qu'il ne peut pas y avoir de punition ou de vengeance, elle essaye de protéger cet espace précieux d'écoute. Les personnes qui écoutent ne cautionnent pas les propos partagés. Avec l'expérience, elles apprennent à identifier les propos véridiques des affabulations.

Tous les problèmes peuvent être résolus grâce à la formation et au savoir. Les outils sont disponibles pour travailler à la prévention. Le problème est que les parents ne demandent jamais la prise en charge psychologique de leurs enfants quand ceux-ci ont subi de la violence. Fluidifier cette relation entre parents et institution scolaire est importante.

**ATELIER
WORKSHOP**

3

VI

**LE RÔLE DES ACTEURS DANS LA PRÉVENTION ET LA LUTTE
CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : POUR UNE
RÉPONSE INTERSECTORIELLE ET COORDONNÉE**

**THE ROLE OF STAKEHOLDERS IN PREVENTING AND
COMBATING VIOLENCE IN SCHOOLS: TOWARDS AN
INTERSECTORAL AND COORDINATED RESPONSE**

● Le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée

Modérateur : Laila Bensliman, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Restitution des recommandations de l'atelier : Mohammed Amine Ouahid, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Fiche de cadrage de l'atelier

L'éducation est un domaine où de nombreux acteurs jouent un rôle essentiel dans la création d'une réponse éducative intersectorielle et coordonnée. L'atelier intitulé « le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : pour une réponse intersectorielle et coordonnée » se penche sur ces acteurs clés, à savoir l'école, la famille, la société civile et les médias, et explore comment ils contribuent à relever les défis de la violence en milieu scolaire.

L'objectif central de cet atelier est d'examiner comment évaluer les pratiques et initiatives de ces acteurs en vue de renforcer leur impact sur l'éducation.

Questionnements clés :

- 1. Quel est le rôle de l'école dans une réponse intersectorielle et coordonnée ?*
- 2. Quelle est la contribution de la famille à cette réponse ?*
- 3. Comment la société civile peut-elle s'impliquer de manière efficace pour prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire ?*
- 4. Quel est l'impact des médias sur la prévention et la lutte contre la violence à l'école et comment peut-il être évalué ?*
- 5. Quels sont les critères et les méthodes d'évaluation pour mesurer l'efficacité des pratiques et des initiatives des acteurs impliqués dans l'éducation ?*

6. Comment favoriser la coordination et la collaboration entre ces acteurs pour une réponse éducative plus cohérente ?

Ces questionnements clés serviront de lignes de directions pour les discussions au sein de l'atelier, permettant ainsi d'explorer en profondeur le rôle essentiel de chaque acteur dans la réponse éducative intersectorielle. Les réflexions se concentreront également sur les moyens d'évaluer l'impact de leurs actions et de renforcer la coordination entre ces acteurs, dans le but de promouvoir une éducation dans un environnement sûr et propice à l'apprentissage.

أدوار مفتش(ة) التعليم في معالجة قضايا العنف في الوسط المدرسي

جمال شفيق⁽¹⁾

ملخص المداخلة

يتطرق هذا المقال لموضوع العنف في الوسط المدرسي كظاهرة اجتماعية تعاني منها المدرسة المغربية من خلال إبراز أشكال العنف النفسية والجسدية والجنسية والسيبرانية وما تخلفه من نتائج متعددة الأبعاد، مع الإشارة لأهم الأسباب النفسية والاجتماعية والمادية والتنظيمية، وأنواع العلاقات بين الفاعلين التربويين الداخليين والخارجيين بالمؤسسة التعليمية؛ والتي تؤثر سلبا على جودة العرض المدرسي من خلال عواقبها على جودة التحصيل الدراسي عند المتعلمين، جودة الأداء التدريسي للمدرسين، جودة التدبير الإداري من طرف الأطر الإدارية للمؤسسة التعليمية. ويركز المقال على أدوار مفتش(ة) التعليم في مراقبة وتأطير سيرورة العرض المدرسي خاصة في مجال معالجة المشاكل الناجمة عن هذه الظاهرة من الجوانب التربوية والبيداغوجية ومن الجوانب التنظيمية الإدارية والقانونية لنبد العنف وفق مبادئ حقوق الإنسان والمواطنة والإنصاف ومقاربة النوع واحترام الأخلاقيات المجسدة في المرجعيات التنظيمية المؤطرة لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمملكة المغربية. ويختتم المقال بمجموعة من المقترحات والتوصيات لمعالجة هذه الظاهرة في المدرسة المغربية.

الكلمات المفتاح

عنف، وسط مدرسي، عنف نفسي، عنف جسدي، عنف جنسي، عنف سيبراني، فاعل تربوي، جودة، عرض مدرسي، حقوق الإنسان، مواطنة، مراقبة، تأطير إنصاف.

تصميم العرض

مقدمة

1. تعريف العنف في الوسط المدرسي؛
2. إشكالية العنف في المؤسسات التعليمية المغربية والمرجعيات التنظيمية المؤطرة؛
3. الممارسات المهنية التي يتدخل فيها مفتش(ة) التعليم لمعالجة قضايا العنف في المؤسسة التعليمية؛
4. إكراهات تواجه مفتش(ة) التعليم في معالجة ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية؛
5. مقترحات وتوصيات؛

خاتمة

المراجع

1 رئيس الجمعية المغربية لمفتيش التعليم الثانوي.

مقدمة

تمثل المدرسة وسطا اجتماعيا متميزا للتنشئة الاجتماعية لمواطني المستقبل ببلادنا، وهم فئات التلميذات والتلاميذ بمختلف الأسلاك التعليمية. فهي تؤمن للتلميذ(ة) الحق في التربية من خلال تملك المعارف والكفايات والمهارات والمواقف والقيم الوطنية والكونية المحددة في المنهاج التربوي؛ وذلك في إطار إرساء ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة وجعل فضاء المدرسة المغربية فضاء للحوار والديمقراطية، ونبذ العنف، وتعزيز السلوك المدني، ونشر ثقافة التسامح، وتعزيز الكرامة الإنسانية، وحل النزاعات بطرق سلمية. لنجاح تحقيق هذه الغايات التربوية، على المدرسة أن توفر للمتمدرسات والمتمدرسين وكافة الأطر العاملة بالمؤسسات التعليمية الحق في الحماية من المعاملات السيئة والاستغلال والشطط في استعمال السلطة للتصدي لمختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي. لكن نسجل بأسف تنامي كبير لظاهرة العنف في الوسط المدرسي (تقرير المجلس الأعلى حول العنف في الوسط المدرسي 2022) رغم المجهودات المبذولة. مما يتطلب منا جميعا بذل مزيد من الجهود لمعالجة هذه الظاهرة الاجتماعية الخطيرة على استقرار الجو التربوي بالمؤسسات التعليمية وتوفير فرص تجويد العرض المدرسي وفق الغايات والأهداف المعلنة وطنيا في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وفي خارطة الطريق 2022-2026، وفي 17 هدف للتنمية المستدامة المصاغة في خطة التربية 2030 للأمم المتحدة قصد مواجهة مخاطر التحولات البيئية والسوسيو اقتصادية والجيوسياسية التي يعرفها كوكب الأرض. وتشكل منظومة التربية ركيزة أساس لت تحقيق اهداف التنمية المستدامة تم ذكرها في الهدف رقم أربعة (4) الذي يشير ل: ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

1. تعريف العنف والتحرش في الوسط المدرسي

1.1.1 العنف Violence

سلوك مَشُوبٌ بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه ضد الذات أو ضد شخص آخر، أو ضد مجموعة أو ضد مجتمع باستعمال غير قانوني للقوة، أو التهديد بها، يحتمل أن ينجم عنه أذى أو معاناة نفسية أو جسمية أو جنسية. فهناك العنف اللفظي والعنف الجسدي والعنف الجنسي والعنف ضد النساء والعنف السيبراني cyber-violence.

2.1. التحرش Harcèlement ou Intimidation

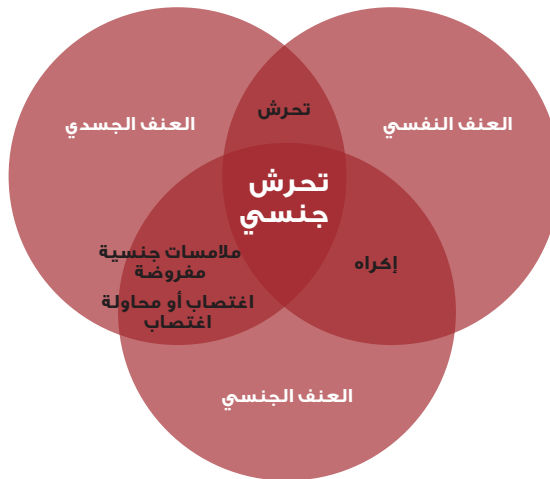
هو مضايقة متعمدة، أو فعل غير مرحب به كالتهديد، أو الابتزاز أو التفوه بعبارات بها شتائم أو حركات مشينة أو إيحاءات جنسية أو التشهير أو نشر صور دون إذن للتشويه،

مما يجعل الشخص المتحرّش به يشعر بالإزعاج أو الإهانة أو التهديد أو الإذلال. فهناك التحرش اللفظي، التحرش الجسدي، التحرش الجنسي والتحرش السيبراني باعتماد وسائل المعلومات والاتصال عبر الهاتف المحمول ومختلف مواقع التواصل الاجتماعية والذي أصبح يشكل مصدرا خطيرا لتفشي العنف في المجتمع وخاصة عند الأطفال والمراهقين.

3.1. إطار مفاهيمي للعنف في الوسط المدرسي اليونيسكو 2019

تصنف منظمة اليونيسكو في 2019 ثلاثة مجالات كبرى للعنف متداخلة فيما بينها وتحديد نوعية العنف الممارس وهي:

- العنف النفسي: عنف لفظي، عنف انفعالي، إقصاء اجتماعي.
- العنف الجسدي: عنف جسدي، شجار، تعذيب جسدي، تخريب ممتلكات.
- العنف الجنسي: إهزاءات وتحرشات جنسية، تقاسم صور ونصوص ذات طابع جنسي.
- تقاطع مجال العنف النفسي مع مجال العنف الجسدي: تحرش.
- تقاطع مجال العنف النفسي مع مجال العنف الجنسي: إكراه.
- تقاطع مجال العنف الجسدي مع مجال العنف الجنسي: ملامسات جنسية مفروضة، اغتصاب أو محاولة اغتصاب.
- تقاطع المجالات الثلاثة نفسي وجسدي وجنسي: تحرش جنسي.



تصنيف منظمة اليونيسكو لثلاثة مجالات كبرى للعنف (2019)

4.1. أسباب العنف

تتحد أسباب العنف حسب الأبعاد التالية: البعد النفسي، البعد الاجتماعي والبعد المادي والتنظيمي.

تتجلى الأسباب النفسية في:

- عجز الأنا عن تكييف النزاعات الفطرية الغريزية مع مصالح المجتمع وقيمه ومثله ومعاييرها؛
- عجز الذات بالقيام بعملية السمو والإعلاء؛
- ضعف الأنا الأعلى يطلق الميول الغريزية من عقالها والنزوح للاشباع بممارسة العنف؛
- مشاكل انفعالية: الكبت، الشعور بالخوف والنقص والإحباط وعدم الأمان...؛
- ضعف تلبية الحاجيات والخدمات الفردية يسبب نفور وعدم الثقة.

تتجلى الأسباب الاجتماعية في:

- معاناة من سوء المعاملة داخل الأسرة، في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي عامة؛
- ردة فعل على التهميش والإقصاء داخل الفصل الدراسي أو الساحة التربوية بالمدرسة؛
- ضعف الحوار والتحسيس حول الظاهرة؛
- نقص في المناهج الدراسية، وضعف تكوين وتأطير الأطر التعليمية حول ظاهرة العنف بالوسط المدرسي؛
- تغير التصورات حول القدوة والمثل العليا ونماذج الشهرة. بفعل آثار تكنولوجيا المعلومات والاتصال والإدمان على مواقع منحرفة عن الاخلاقيات والأعراف.

تتجلى العوامل المادية والتنظيمية في:

- نقائص في فضاءات المدرسة وفي التجهيزات المدرسية والتي تخلق ظروف غير محفزة بفعل شكل التصميم المعماري ومختلف مرافق المؤسسة، أقسام غير مريحة، غياب حديقة، غياب مكتبة وسائطية، مرافق رياضية غير مجهزة، مختبرات علمية غير مجهزة، غياب فضاءات للأنشطة الموازية، غياب وسائل الوقاية الصحية والسلامة والإنقاذ. مما يشوش سلبا على نفسية التلاميذ والمدرسين والأطر الإدارية؛

- نقص الوسائل التعليمية يجعل الدروس شبه دغمائي ومملة؛
- ضعف الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية...؛
- اكتظاظ الأقسام وهي ظاهرة متفشية في مدارسنا؛
- التنظيم الزمني للدراسة: التوقيت والايقاعات المدرسية الغير ملائمة؛
- نقص الموارد المالية لتنفيذ أهداف المشروع المندمج للمؤسسة لتلبية للحاجيات المعرفية والوجدانية للتلميذ(ة) والانخراط الفعلي في سيرورة التعلم الذاتي وتنميته الشخصية.

2. إشكالية العنف في المؤسسات التعليمية المغربية والمرجعيات التنظيمية المؤطرة

يلاحظ متتبعو الشأن التربوي بالمؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، تسجيل عدة حالات العنف داخل الأوساط المدرسية من خلال نشوب تنافس وخلافات ومناوشات ومشاجرات... التي تطرأ بين المتعلمين والمتعلمات في الفصل الدراسي أو في ساحة المؤسسة أو محيط المدرسة، بسبب تصرفات مشينة لبعض التلاميذ المتهورين والذين يعملون على لفت الانتباه وإثبات ذواتهم بفرض سيطرتهم على باقي المتعلمين والمتعلمات، أو بسط نفوذهم داخل الفضاء المدرسي، وذلك على حساب فئة أخرى من التلاميذ الذين يتعرضون لاعتداءات لفظية ونفسية، وأحيانا يروحون ضحايا للعنف الجسدي على يد الأقران. كما نسجل مجموعة من السلوكات المشينة كالتحرش الجنسي، التدخين، التعاطي للمخدرات، اقتحام الفضاءات المدرسية من طرف أشخاص أجانب أو منحرفين. ويشمل هذا العنف كذلك مختلف الأطر العاملة بالمؤسسة التعليمية من أساتذات وأساتذة، أطر إدارية، مفتشات ومفتشي التعليم، لما يتعرضون له من سلوكات عدوانية ومنحرفة تنتهك حرمة رجل التعليم، والتي تخلف أضرارا معنوية، ونفسية وجسدية تؤثر سلبا على مردوديتهم وعطاءاتهم المهنية التربوية والإدارية. فبلوغ هذه السلوكيات العنيفة والمشينة لدرجة التنمر والاعتداء يخلف انعكاسات سلبية على العملية التعليمية والتعلمية، ويثير تساؤلات حول الإجراءات الممكن اتخاذها، إما بهدف تحقيق الوقاية الاستباقية، أو من أجل معالجة آثار هذه الظاهرة المدرسية.

ونوضح مستويات العلاقات بين الفاعلين التربويين والتي قد تعرف سلوكا عدوانيا في نسق حسب الخطاطة الآتية:



استنادا على مبادئ دستور المملكة المغربية 2011 والمواثيق والمعاهدات الدولية لحقوق الانسان والقوانين المنظمة للمرفق العمومي ومقتضيات النظام الأساسي العام للتوظيف العمومية، والمذكرة الوزارية الصادرة في 9 يناير 2015 حول التصدي للعنف والسلوكيات المشينة بالوسط المدرسي، والمذكرة الوزارية 17 116 x بتاريخ 07 نونبر 2017 بشأن التصدي للعنف المدرسي والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي تتم الدعوة إلى:

- توفير الحق في التربية للمتمدرسين وحمائهم؛
- توفير الإدارة الحماية اللازمة لموظفيها من التهديدات والتهمات والاهانات والتشنيع والسباب التي قد يتعرض لها كل موظف خلال القيام بعمله من ضمنهم أطر التعليم؛
- الإعمال المكثف والمنسق والناجح، في إطار رؤية شمولية ومندمجة، لمختلف الآليات والإجراءات المعتمدة في إطار الاستراتيجية الوطنية للوقاية. والتبليغ الفوري للإدارة المدرسية والتصدي بحزم للسلوكات العدوانية والمنحرفة قصد الحد من العنف بالوسط المدرسي ضد الأطفال المتمدرسين وأطر التعليم؛
- تطبيق الإجراءات الوقائية والعلاجية، ومختلف تدابيرها التربوية والبيداغوجية والأمنية لتوفير مناخ تربوي وآمن؛
- تفعيل الأمل لأدوار مختلف الأنشطة الموازية للحياة المدرسية الثقافية والرياضية والترفيهية عبر خلق الأندية (نوادي حقوق الانسان والتربية على المواطنة...) ومراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، ومراكز الاستماع والوساطة، وخلايا اليقظة؛

- تكثيف الحملات التحسيسية للتلاميذ والأطر التعليمية لتطوير تصوراتهم ومواقفهم وتصرفاتهم في إطار قيم حقوق الانسان والمواطنة ونبذ العنف، وتعزيز السلوك المدني، ونشر ثقافة التسامح، وتعزيز الكرامة الإنسانية، وحل النزاعات بطرق سلمية.

3. الممارسات المهنية التي يتدخل فيها مفتش(ة) التعليم لمعالجة قضايا العنف في المؤسسة التعليمية

تتجلى مهام مفتش التعليم في:

- المساهمة في بلورة الهندسة المنهجية وصياغة البرامج الدراسية منها الحقل المعرفي المرتبط بحقوق الإنسان والتربية على المواطنة؛
- مراقبة تنفيذ السياسة التربوية من خلال تطبيق المناهج الدراسية المقررة والغايات والأهداف التعليمية المسطرة من ضمنها التربية على القيم الدينية والوطنية والكونية، واحترام قيم حقوق الانسان والمواطنة ونبذ العنف، وتعزيز السلوك المدني، ونشر ثقافة التسامح، وتعزيز الكرامة الإنسانية، وحل النزاعات بطرق سلمية ...؛
- المساهمة في إعداد مناهج التكوين بمراكز تكوين الأطر التربوية والإدارية للوزارة؛
- المساهمة في إعداد مصوغات التكوين التي تشرف عليها الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛
- التأطير والمصاحبة المهنية للأساتذة الممارسين والأساتذة المتدربين؛
- التأطير والمواكبة للأطر الإدارية خاصة جماعات الممارسة المهنية لتنفيذ مشاريع المؤسسات التعليمية؛
- التجديد التربوي من خلال البحوث والدراسات الميدانية التي يشرف عليها المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب بتنسيق مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛
- إعداد الامتحانات الإشهادية والمهنية.

كل هذه المهام التي يساهم فيها مفتش(ة) التعليم تشمل ضمن تدخلاته المساهمة في بلورة القرارات والملفات والمذكرات التنظيمية والدلائل التربوية من ضمنها الخاصة بالتصدي للعنف والسلوكيات المشينة بالوسط المدرسي وفق القوانين والمذكرات الوزارية الصادرة في شأن هذا الموضوع.

خلال ممارسته المهنية يركز مفتش(ة) التعليم الاهتمام برصد كل أشكال التصرفات العنيفة بالوسط المدرسي خلال مجموعة من الوضعيات المهنية من أبرزها:

- الزيارات الصفية للمدرسات والمدرسين؛
- زيارات التفتيش للمؤسسات التعليمية؛
- ملاحظة وتتبع إجراء الامتحانات الإشهادية والمهنية.

1.3. الزيارات الصفية

خلال تتبع المفتش(ة) للأداء التدريسي للأستاذ(ة)، يتم الانتباه للمناخ التربوي السائد في القسم ورصد الممارسات الصفية إذا كانت هناك حالات للعنف اللفظي، أو النفسي أو الجسدي أو تحرش مثلاً:

- عنف ممارس بين التلاميذ فيما بينهم يعكس ضعف ضبط القسم من طرف الأستاذ أو لصعوبات مرتبطة بمشكل الاكتظاظ...؛
- عنف ممارس من الذكور ضد الإناث يعكس عدم احترام حقوق المرأة؛
- عنف ممارس من التلاميذ ضد المدرس(ة) يعكس ضعف شخصية المدرس(ة)؛
- عنف ممارس من المدرس(ة) ضد التلاميذ يعتبر شطط في استعمال السلطة.

تقرير الزيارة أو التفتيش:

يتم تسجيل الملاحظات والتطرق لها في مناقشة حصة الدرس حسب نوع الحالة المسجلة قصد معالجتها:

- من الجوانب التربوية بتقديم الإرشادات والنصائح الضرورية للأستاذ(ة) لتفادي السلوكات العدوانية أو المنحرفة المسجلة؛
- تذكير الأستاذ(ة) بالمساطر والقوانين المنظمة وتحديد المسؤولية حسب كل حالة مسجلة، ومنهجية التواصل مع الإدارة التربوية إن تطلب الأمر ذلك؛
- تحرير تقرير التفتيش يشمل فقرة حول الأداء التدريسي للإنجازات والملاحظات والارشادات حسب ما تم تسجيله منها ما سجل من ممارسات للعنف وتم مناقشتها.

وهناك حالة زيارة تفتيش بناء على شكاية ضد أستاذ(ة) تهدف للتحقق من التهم المنسوبة للمدرس(ة) حول ممارسته العنف ضد أحد التلاميذ أو جميع التلاميذ. يكلف مفتش المنطقة أو تكلف لجنة تقصي حسب نوع وخطورة الحالة بتحرير تقرير يرفع للمدير الإقليمي أو مدير الأكاديمية أو المفتشية العامة للتربية والتكوين حسب الجهة التي راسلت المفتش(ة). يتضمن التقرير السياق، معلومات عن المعنيين، التشخيص والملاحظات والتوصيات والمرفقات.

2.3. زيارات أو تفتيش للمؤسسات التعليمية

خلال تتبع هيئة التفتيش للعرض المدرسي بالمؤسسات التعليمية، يتم الانتباه للمناخ التربوي السائد في ساحة المؤسسة وفي الأقسام. ورصد مدى تطبيق التوجيهات التربوية والادارية والقانونية والأمنية المصرح بها في المرجعيات التشريعية والمذكرات التنظيمية. والوقوف على معاناة المناخ العام بفضاءات المدرسة، ورصد إذا كانت هناك معاناة أو شكايات لحالات للعنف اللفظي، أو النفسي أو الجسدي أو تحرش ... حسب الحالات المتنوعة:

- عنف ممارس بين التلاميذ فيما بينهم يعكس ضعف ضبط القسم من طرف المدرس(ة)؛
- عنف ممارس من الذكور ضد الإناث في الأقسام وفي ساحة المدرسة يعكس عدم احترام حقوق المرأة؛
- عنف ممارس من طرف التلاميذ ضد الأطر الإدارية؛
- عنف ممارس من طرف أطر الإدارة ضد التلاميذ يعتبر شطط في استعمال السلطة. وحسب نوعية الخدمات الاجتماعية في الحياة المدرسية: مدى تفعيل مختلف الأنشطة الموازية والأندية (نوادي حقوق الانسان والتربية على المواطنة...)، ومراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، ومراكز الاستماع والوساطة، وخلايا اليقظة.

تقرير زيارة أو تفتيش المؤسسة التعليمية:

يتم تسجيل الملاحظات والتطرق لها في مناقشة مع مدير المؤسسة والأطر الإدارية المعنية قصد معالجتها من الناحية: التربوية ب:

- تقديم الارشادات والنصائح الضرورية لأطر الإدارة التربوية لتفادي أو التصدي للسلوكات العدوانية أو المنحرفة المسجلة.

- تذكيرهم بالمساطر والقوانين المنظمة وتحديد المسؤولية حسب كل حالة مسجلة ومنهجية التواصل مع ادارة المديرية الإقليمية إن تطلب الأمر ذلك.
 - تحرير تقرير التفتيش المؤسسة التعليمية يشمل الأداء الإداري والتربوي والإنجازات الملاحظات والإكراهات والارشادات والتوصيات حسب ما تم تسجيله ومناقشته.
- وهناك حالة زيارة تفتيش للمؤسسات بناء على شكاية ضد مدير مؤسسة أو أحد أطر الإدارة أو مجموعة من الإداريين تهدف للتحقق من التهم الواردة في الشكاية حول ممارسته العنف ضد أحد التلاميذ أو جميع التلاميذ أو ضد أستاذ(ة) أو ضد موظف(ة) إداري(ة) بالمؤسسة. تكلف لجنة تقصي لزيارة المؤسسة، ويحرر تقرير يرفع للمدير(ة) الإقليمي(ة) أو مدير(ة) الأكاديمية أو المفتشية العامة للتربية والتكوين حسب الجهة التي راسلت المفتش(ة). يتضمن التقرير السياق، معلومات عن المعنيين، التشخيص والملاحظات والتوصيات والمرفقات (حجج).

3.3. ملاحظة وتتبع مراكز الامتحانات الإشهادية والمهنية بالمؤسسات التعليمية

من بين الوضعيات الصعبة والتي تشهد حالات كثيرة للسلوكات العدوانية فترة الامتحانات الإشهادية والمهنية، وبالأخص امتحانات نيل شهادة البكالوريا حيث يسجل المفتشون سواء بصفتهم ملاحظين لتتبع إجراء الامتحانات بتكليف من مدير(ة) الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين أو بصفتهم مراقبين وطنيين بتكليف من مدير(ة) المركز الوطني للامتحانات والدراسات.

- عنف خلال مراقبة إنجاز الاختبارات من طرف المترشحين ضد المراقبين أثناء الحراسة ومحاولات الغش؛
- عنف خلال إنجاز حراسة متشددة من طرف المراقبين ضد المترشحين قد يعتبر شطط في استعمال السلط؛
- عنف بين المترشحين والإدارة التربوية أو العكس، مثلا حالات إخراج مترشح(ة) من قاعة الامتحان على إثر ضبطه في حالة ممارسة الغش؛
- عنف بين الأساتذة المراقبين (وافدين من مؤسسات أخرى) ضد الإدارة التربوية أو العكس؛
- تسجيل حالات عنف ضد الإدارة خلال تصحيح أوراق الامتحانات لخلافات مثلا حول تدبير توزيع أوراق التصحيح بين وبين الأساتذة.

- تقارير تتبع الامتحانات الإسهادية والمهنية:
- يكلف المفتش مهمة الملاحظة وصياغة تقرير يومي حول إجراء الامتحانات. ويتم إشارة لأي مشكل وقع يشوش على ظروف إجراء الاختبارات من ضمنها قضايا العنف المسجلة حيث يرفع تقرير خاصا للمدير (ة) الإقليمي (ة) أو مدير (ة) الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين؛
- يتضمن التقرير: السياق، معلومات عن المعنيين، التشخيص والملاحظات والتوصيات والمرفقات (حجج)؛
- نفس الشيء بالنسبة للجن المراقبة الوطنية للامتحانات البكالوريا لكن التقرير يرفع للمركز الوطني للامتحانات والدراسات؛
- يتم استثمار مضامين التقارير من طرف المسؤولين لرصد الإنجازات والصعوبات والمشاكل العالقة لإيجاد الحلول المناسبة واتخاذ القرارات المناسبة.

4. إكراهات تواجه مفتش (ة) التعليم في معالجة ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية

تواجه المفتش مجموعة من الإكراهات خلال معالجة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من بينها:

1. كثرة المشاكل المطروحة حول قضايا العنف بالوسط المدرسي وقلة عدد المفتشين لمعالجتها بالسرعة المنشودة؛
2. كثرة المهام التربوية والإدارية المستعجلة المطلوبة من مفتش (ة) التعليم خاصة المرتبطة بمشاريع الإصلاح أو التكوينات المستعجلة أو الإعداد للامتحانات الإسهادية الدراسية والمهنية تحد من مساهمة مفتش (ة) التعليم بخبرته ضمن لجان التقصي في معالجة قضايا العنف في الوسط المدرسي، حيث تسند لأعضاء آخرين من غير ذوي الخبرة في المجال؛
3. كثرة عدد الأساتذة الذين يشرف المفتش (ة) على تأطيرهم؛
4. ظاهرة الاكتظاظ بالأقسام الدراسية وبالساحة المدرسية وصعوبة استيعاب فضاء المدرسة للعدد الكبير من التلاميذ ومرافبتهم من طرف عدد قليل من الحراس العاميين أو المساعدين التربويين أو أحيانا المدير (ة) لوحده؛

5. صعوبات في تنفيذ برامج تأطير المدرسات والمدرسين عبر اللقاءات التربوية والندوات التربوية لعدم تخصيص فترات محددة قانونيا لعقد الاجتماعات بالمؤسسات التعليمية أو المديرية الإقليمية بفعل مشاكل توزيع الحصص التدريسية في البطاقات الشخصية للأساتذة؛

6. غياب بنيات إدارية إقليمية أو جهوية مختصة في معالجة قضايا العنف في الوسط المدرسي،

حيث نلاحظ كثرة المهام على مصلحة الشؤون التربوية وتأطير المؤسسات وقلّة الموارد البشرية بالمديريات الإقليمية ونفس الأمر بقسم الشؤون التربوية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. حيث يتم الاعتماد كثيرا على مفتشات ومفتشي التعليم.

7. صعوبات مرتبطة ببرمجة الأنشطة التأطيرية وتنظيمها الإداري والمادي، وتنسيقها مع مصالح المديرية الإقليمية أو الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. حيث يعاني المفتشون من مشاكل مرتبطة أساسا بضعف الحكامة التربوية والحكامة الإدارية والحكامة المالية.

5. مقترحات وتوصيات

بناء على ما سبق نقدم المقترحات والتوصيات الآتية:

1. مراجعة السياسة المنهاجية وفق مقارنة شمولية ونسقية، من خلال بلورة هندسة منهجية في إطار نموذج تربوي متجدد يوفر الشروط التربوية للارتقاء بثقافة حقوق الإنسان والمواطنة وتعزيز حقوق الطفل، وتحسين البرامج الدراسية لتسهيل تطوير معارف وتصرفات الأجيال القادمة؛ وجعل فضاء المدرسة المغربية فضاء للحوار والديمقراطية، ونبذ العنف، وتعزيز السلوك المدني، ونشر ثقافة التسامح، وتعزيز الكرامة الإنسانية، وحل النزاعات بطرق سلمية؛

2. مراجعة القوانين والمذكرات التنظيمية وفق مستجدات المواثيق الدولية الواردة في خطة التربية 2030 والوثائق الصادرة عن المنظمات الدولية: اليونسيف واليونسكو... وفق مقتضيات التنمية المستدامة والتربية المستدامة؛ ومعايير النزاهة والاستحقاق وتكافؤ الفرص؛

3. تحسين الشروط التنظيمية والمادية والتأطيرية والزمنية للأنشطة المدرسية لتلبية الحاجيات النفسية والخدمات الاجتماعية للتلاميذ، وذلك عبر تكثيف الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية... وفرض إلزاميتها ضمن المنهاج الدراسي وفق برنامج سنوي شامل؛

4. تعيين دفاتر تحملات بناء المؤسسات المدرسية وتجهيزها بكل ما يلزم وفق تصاميم متجددة توفر الراحة النفسية والحاجيات الاجتماعية للتلاميذ والمدرسين والأطر الإدارية ومراعات خصوصيات تلاميذ العالم القروي أو أوساط الهشاشة الاجتماعية أو المتدربين في وضعية إعاقة؛

5. مراجعة القوانين الداخلية للمؤسسات التعليمية وإعادة تدقيق أدوار مجالس المؤسسات ومنحها صلاحيات أكبر بتوفير الاستقلالية المحلية (التربوية والإدارية والمالية) في إطار مبادئ الحكامة المحلية؛

6. تطوير العلاقات مع شركاء المؤسسة التعليمية، بما ييسر تنفيذ وتحقيق أهداف المشروع المندمج للمؤسسة والمشروع الشخصي للتلميذ(ة). وفي مقدمتها، جمعيات آباء التلاميذ وأمهاتهم وأوليائهم؛ وهيئات ومنظمات المجتمع المدني المهتمة بمجال العنف في الوسط المدرسي، والتي تمثل شريكا فعالا في التخفيف من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛

7. تعزيز برامج التكوين الأساس والمستمر والتأطير التربوي لكافة الأطر التعليمية في مجال التواصل والحوار والإنصات الإيجابي وتدبير النزاعات والثقافة القانونية المرتبطة بحقوق الإنسان والمواطنة؛

8. تعزيز البنيات التدييرية المكلفة بمعالجة قضايا العنف في الوسط المدرسي وتعميمها، وتوفير شروط الأمن والسلامة والوقاية الضرورية بالمؤسسات التعليمية ومحيطها الخارجي؛

9. مراجعة نظام العقوبات وفق مستجدات حقوق الإنسان وتعزيز العقوبات التربوية التي تحسن السلوك المدني لدى المذنبين مرتكبي ممارسات العنف في الوسط المدرسي؛

10. رصد الاعتمادات المالية الضرورية للمؤسسة التعليمية لتنفيذ غايات المنهاج الدراسي وأهداف المشروع المندمج للمؤسسة المنشودة، من ضمنها الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

خاتمة

إن التصدي للعنف والسلوكيات المشينة بالوسط المدرسي ومعالجتها، يتطلب تعبئة مجتمعية سياسية وتربوية وقيمية، وقانونية ومادية ومالية وفق مبادئ التربية على قيم حقوق الإنسان وحقوق الطفل. وذلك في إطار، تقاسم المسؤولية وتعبئة الذكاء الجماعي والديموقراطية التشاركية والمواطنة الفاعلة بين أطر المدرسة، الأسرة، وسائل الإعلام، وباقي المؤسسات والمنظمات والفعاليات وهيئات المجتمع التي تؤدي وظائف ذات صلة بالتربية والتثقيف والتأطير.

فبلوغ هذه الغايات يقتضي تعزيز أدوار المدرسة واعتماد حكمة ناجعة لتحقيق التنشئة الاجتماعية العادلة المنشودة عند كل التلاميذ، وفق الغايات المعلنة في الرؤية الاستراتيجية 2030-2015: مدرسة حاضنة تسعى لكسب رهان الجودة والارتقاء بالفرد والتنمية المستدامة للمجتمع لمواجهة التحولات الجيوسياسية والاجتماعية والبيئية والمخاطر التي تهدد الحياة البشرية وكوكب الأرض.

Pratiques préventives de la violence éducative ordinaire en milieu préscolaire et primaire

Brigitte El Andaloussi⁽¹⁾

Abstract

Cet article porte sur une recherche-action menée par ATFALE avec l'AREF de Marrakech Safi/UNICEF dans le but d'une part, de repérer et prévenir la violence éducative ordinaire au sein des classes préscolaires et primaires et, d'autre part, de construire les jalons d'une école bientraitante pour tous les enfants.

L'auteur décrit le processus de sensibilisation-formation qui a été développé dans cette perspective et qui a permis la prise de conscience par les acteurs du terrain des conséquences de la violence éducative ordinaire sur les enfants et l'expérimentation d'alternatives à ce type de violence.

Le processus de sensibilisation-formation que nous allons présenter s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action menée par ATFALE⁽²⁾, dans l'Académie de Marrakech-Safi, avec le soutien de l'UNICEF, sur une période de deux années. Ce travail a visé d'une part, à repérer et prévenir la violence éducative ordinaire au sein des classes préscolaires et primaires et, d'autre part, à construire les jalons d'une école bientraitante pour tous les enfants.

Un total de 80 personnes a été impliqué : directeurs d'écoles primaires, professeurs de l'enseignement primaire, éducateurs du préscolaire, représentants de parents d'élèves et personnels administratifs de l'académie.

La recherche-action nous a paru le cadre le plus adéquat pour agir sur la transformation des représentations et des pratiques des acteurs du terrain et pour l'introduction d'innovations.

1. Formatrice, Association ATFALE, Maroc.

2. ATFALE (Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance) est une équipe d'enseignants-chercheurs qui œuvrent pour le développement d'un préscolaire de qualité au Maroc

Les acteurs engagés dans ce dispositif ont accepté d'affronter la question de la violence faite aux enfants. L'engagement était de réfléchir avec les chercheurs sur les causalités de ce type de violence, sur son impact sur les enfants et sur les modalités à construire pour l'éviter. Le but final était d'expérimenter les conditions possibles et réalistes pour la mise en place d'une école bienveillante, soucieuse du bien-être des enfants (environ 15 000 bénéficiaires) mais aussi des adultes qui en ont la charge.

Au terme de cette recherche-action, un séminaire de restitution des résultats a eu lieu dans l'académie de Marrakech.

Dans cet article, nous limiterons notre présentation au travail qui a été mené autour du processus de sensibilisation-formation qui s'est adressé à tous les participants avec quelques aménagements relatifs à leur fonction et à leurs possibilités d'action.

Ce processus de sensibilisation-formation s'articule autour de 7 axes qui ont été élaborés au fur et à mesure de l'avancée des réflexions, des expérimentations sur le terrain, des innovations mais aussi des incertitudes ⁽³⁾.

Pour chacun des axes, nous présentons l'objectif fixé et nous donnons un aperçu des contenus. Certains axes sont plus développés compte-tenu de leur importance pour la compréhension de la démarche suivie.

AXE 1 : DÉLIMITER ET DÉCRIRE LE TYPE DE VIOLENCE CIBLÉE

Définition et caractéristiques de la Violence Educative Ordinaire

La violence à laquelle nous avons souhaité nous confronter relève de la «Violence éducative ordinaire» (V.E.O.). Il s'agit de «l'ensemble des pratiques coercitives et /ou punitives utilisées, tolérées voire recommandées, dans une société donnée, pour éduquer les enfants». Cette violence est exercée par quelqu'un de physiquement plus fort qui va en faire usage sur un enfant avec l'intentionnalité de « bien » l'éduquer. Cette pratique est tout à fait ordinaire dans la mesure où les

3. « Caminante, no hay camino, se hace camino al andar ». Antonio Machado (1875-1939).

parents et/ou les éducateurs l'utilisent couramment, fréquemment et massivement⁽⁴⁾ pour exercer leur autorité sur l'enfant.

La V.E.O. démarre très tôt dans la vie du jeune enfant et se prolonge quelquefois jusqu'à l'âge adulte. A chaque étape de son développement apparaissent de nouvelles causes qui entraînent le recours à des violences éducatives. Chez le bébé, ce sont les pleurs autour du sommeil, de l'alimentation qui peuvent être sources de conflits avec les adultes. Puis, lors des premiers pas, c'est le bébé «touche à tout» qui dérange. Viennent ensuite l'activité débordante du petit marcheur, l'acquisition de la propreté, les premières grandes colères. L'inscription au préscolaire puis à l'école primaire exige des comportements adéquats (position assise prolongée, absence de bavardage, attention soutenue, etc.), les devoirs après l'école, les résultats scolaires, le temps réservé aux multimédias, tout peut devenir source de disputes qui s'étendent du foyer à l'école.

À l'adolescence, le désir d'autonomie, les fréquentations, l'argent de poche, les sorties vont devenir les nouvelles sources conflictuelles. C'est aussi à cette étape de la vie où commencent à apparaître les premières inversions de situations de violence de l'adolescent envers l'adulte. Enfin lorsque l'adolescent devient un adulte, il a de forts risques de reproduire ce cycle de violence contre lui-même ou contre les êtres humains les plus dépendants : épouse, enfants, personnes âgées.

Par la suite, ces adultes reproduisent, souvent à leur insu, les pratiques éducatives qu'ils ont eux-mêmes vécues pour :

- Obtenir l'obéissance immédiate de l'enfant (Rester calme, stopper un jeu, stopper un bavardage...);
- Arrêter un comportement déviant qui peut mettre en danger l'enfant, des biens matériels ou les valeurs de l'adulte (renverser un vase, mettre les doigts dans une prise électrique, dire un gros mot, etc.);

4. El Kogali S., Krafft C., 2015.

- « Contribuer » aux apprentissages comme si le recours à la violence pouvait creuser un sillon mnésique de l'apprentissage (apprendre à compter, à prononcer un son, etc.) ;
- Donner une bonne éducation à l'enfant (pour qu'il soit gentil, sage, poli, pas capricieux, pas têtu, etc.) ;
- Exprimer les émotions de colère ou de peur de l'adulte. C'est par exemple la réponse impulsive vis-à-vis de l'enfant qui se met en danger ;
- Eviter le jugement des autres afin de s'épargner la honte de l'entourage « cet enfant est mal élevé » reproche fréquent adressé à la mère par le mari, la famille ou l'entourage proche (les voisins) ou encore le collègue d'une autre classe.

Exceptionnels seront les enfants qui auront pu traverser les vingt-cinq premières années de leur vie sans être victimes de violences éducatives. La V.E.O. est un cycle de violence qui se perpétue d'une génération à l'autre.

Présentation de la typologie⁽⁵⁾ des formes de violences vécues par les enfants

La violence éducative ordinaire prend des formes diverses⁽⁶⁾.

1. La violence verbale

C'est un acte de langage qui a pour intentionnalité de blesser ou de faire peur à l'enfant. Parmi ces actes on peut citer les pratiques suivantes : crier, injurier avec des noms d'animaux « âne, vache, chien... », blasphémer à l'encontre de la mère et de sa lignée « Que Dieu maudisse la religion de ta mère », implorer la malédiction divine « Que Dieu te donne les flammes », dire des paroles visant à blesser « Tête de bidon » « tu as de la semoule dans la tête », faire honte, critiquer, se moquer, etc.) ;

5. El Andaloussi B., 2001- 2016- 2017.

6. Les violences, qui sont rapportées sont des témoignages recueillis auprès de plusieurs publics :

- Les enfants par témoignages directs des violences subies,
- Les éducateurs en exercice par témoignages directs de leurs pratiques disciplinaires,
- Les étudiants par recueil de leurs observations au cours des stages pratiques dans les institutions.

Certaines violences verbales sont méprisantes, sexistes et racistes. Elles peuvent porter sur la classe sociale, l'origine rurale des enfants, la singularité d'un enfant, l'analphabétisme des parents, etc. Elles sont d'autant plus dangereuses qu'elles peuvent être formulées avec humour en prenant à témoin les autres enfants de la classe. Elles s'attaquent à l'image de soi. Rappelons que l'enfant se construit à partir de l'image que son entourage le plus proche lui renvoie et dont il est dépendant.

2. La violence physique à main nue

Il s'agit d'un acte qui a pour intentionnalité d'infliger une souffrance corporelle à l'enfant. Parmi ces actes, on peut citer les pratiques suivantes : gifler, donner la fessée, tirer les cheveux, les oreilles, le bras de l'enfant, pincer, donner des coups de poings, de pieds, saisir par le cou, secouer.

L'usage de la main avec toute la panoplie d'actions qu'elle autorise témoigne de la violence réactive, brusque et dépourvue de tout garde-fou de l'adulte envers l'enfant.

3. La violence physique avec support

Il s'agit d'un acte qui a pour intentionnalité d'infliger une souffrance corporelle à l'enfant à l'aide d'un objet. Parmi ces actes, on peut citer les pratiques suivantes : frapper à l'aide d'une ceinture, un bâton, une branche, un tuyau, un câble électrique, une règle, donner la falaka, projeter des objets (brosse, chaise, chaussure ou autre).

Dans cette catégorie, la violence faite aux enfants s'inscrit dans des pratiques punitives plus traditionnelles. Elles visent à châtier le corps de l'enfant (en laissant des traces) pour que l'enfant n'oublie pas « sa faute ».

Elle peut s'accompagner d'une mise en scène qui participe à terroriser l'enfant lui-même mais aussi ses camarades qui sont témoins de la scène (violence par procuration).

4. La violence physique avec privation

Il s'agit d'un acte de privation à l'encontre de l'enfant qui a pour intentionnalité d'infliger une souffrance par manque. Parmi ces actes, on peut citer les pratiques suivantes : mettre au coin, priver de récréation, interdire de bouger ou de jouer, interdire de parler, enfermer dans un lieu obscur (placard, toilette, dortoir), attacher à un pied de bureau, priver de nourriture ou de boisson.

Cette forme de violence consiste à empêcher l'enfant de satisfaire ses besoins fondamentaux durant un temps plus ou moins long.

5. La violence psychologique

Il s'agit d'un acte qui vise à exercer un contrôle de l'enfant en utilisant des paroles de menaces, de peur ou d'humiliation ou des comportements d'indifférence. Parmi ces actes, on peut citer les pratiques suivantes : menacer de façon directe ou indirecte « je vais le répéter (le mauvais comportement) à ton père, au policier. », culpabiliser « C'est à cause de toi que j'ai mal à la tête, que je suis malade. », faire peur « je vais appeler le directeur », rétrograder « je vais te renvoyer chez les petits, je vais te remettre la couche. », comparer les enfants entre eux « Ah Farid, il n'est pas comme toi, lui au moins, il est gentil, il m'écoute. », interdire l'expression des émotions « Ne commence pas à pleurer comme une fille ! », rejeter « Je ne t'aime plus ! », attaquer des personnes chères à l'enfant « Tu es bien comme ton frère, tu ne vaux rien ! », « Avec les parents que tu as, je ne peux rien attendre de mieux ! », menacer l'enfant de l'abandonner « Si tu continues, je m'en vais, vous vous débrouillerez tout seuls. », se montrer indifférent aux pleurs, aux appels, exiger des tâches excessives.

La violence psychologique est plus insidieuse car elle ne laisse aucun signe apparent. Cependant, elle crée une relation d'emprise sur l'enfant qui est sous la tutelle de l'adulte. Elle « sape » la vie psychique de l'enfant et entraîne des troubles du comportement.

Cette V.E.O. prend des formes multiples avec un degré d'intensité quelquefois inquiétant. La description la plus précise et la plus fidèle possible des violences faites aux enfants permet aux participants

d'en mesurer toute l'ampleur. Elle permet également d'évaluer, en fin de travail, l'évolution des comportements violents à l'encontre des enfants.

AXE 2 : TRAVAILLER SUR LES REPRÉSENTATIONS DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE CHEZ LES PARTICIPANTS

C'est une étape très importante durant laquelle nous demandons aux participants qui le souhaitent de témoigner d'une situation de V.E.O. dont ils ont été les victimes au cours de leur enfance.

Au départ, les témoignages des participants sont timides puis, ils s'affermissent au cours de la séance. Le climat émotionnel est très intense. Les émotions de peur, les douleurs ressenties par l'enfant qui sont en eux, surgissent sans la moindre ride malgré les années écoulées. Certains avaient enfoui cet évènement de violence dans leur mémoire et en reparlent pour la première fois.

La plupart des participants éprouvent un sentiment de surprise en prenant conscience du retentissement de cette violence éducative passée mais aussi un sentiment de soulagement, d'avoir enfin été entendus après toutes ces années.

La représentation de cette violence éducative ordinaire qui paraissait, au départ, si anodine prend tout à coup de la profondeur et une consistance humaine.

Pourtant, un petit nombre de participants continuent à exprimer des doutes :

- Rejet de la réalité de la violence éducative dans un autre temps et / ou un autre espace (ça n'existe plus, c'était autrefois) ;
- Dénier des conséquences négatives de la violence éducative (une fessée ne fait de mal à personne, les coups de mon père m'ont sauvé) ;
- Difficulté à critiquer l'éducation donnée par les parents ;
- Minimisation des actes de violences (une gifle ce n'est pas si grave que ça) ;

- Perte des repères éducatifs (Mais alors comment on va faire ?) ;
- Sujet sans importance face « aux problèmes plus graves » de notre monde.

Afin d'amener les participants à mieux comprendre les causes de la perpétuation de la V.E.O., nous apportons quelques compléments d'informations.

Déni, loyauté familiale et syndrome de Stockholm

Le déni est un phénomène psychique qui permet d'une part, de se protéger de la douleur mais, d'autre part, empêche d'identifier certaines réalités indispensables au bon déroulement de notre existence. L'adulte qui a lui-même subi la V.E.O. de la part de personnes importantes dans sa vie (parents, grands frères et sœurs, éducateurs) a beaucoup de difficulté à remettre en question leurs actes, par loyauté familiale. C'est une forme de fidélité envers les membres de sa famille même lorsque ceux-ci sont dans l'erreur. Cette absence de prise de conscience va entraîner une reproduction des actes de violences.

L'adulte préfère se convaincre que les coups ont eu un effet bénéfique sur lui oubliant ainsi les souffrances induites par les punitions. C'est le syndrome de Stockholm qui pousse les victimes à adopter le point de vue de ceux qui l'ont violenté et à trouver des vertus aux violences éducatives.

Efficacité trompeuse de la violence éducative

Un enfant qui subit une violence éducative obéit dans l'immédiateté par peur, par soumission ou par sidération. L'enfant adopte le comportement attendu devant l'adulte qui sévit. Mais, dans une autre situation, il reproduira la même erreur dans la mesure où il n'a pas intégré la bonne conduite.

Encouragement au recours à la violence éducative soutenu par la pensée commune

Dans tous les pays du monde, il existe des proverbes ou des expressions qui propagent l'idée des bienfaits du recours à la violence. En voici quelques exemples fréquemment utilisés au Maroc :

Le Marocain est comme le cumin, il faut le moudre pour qu'il diffuse son odeur,

Le Marocain a peur mais il n'a pas honte,

Le bâton sort du paradis,

Toi tu égorges et moi j'enterre,

Le concombre pousse de travers dès sa sortie de terre,

Mauvaise interprétation du comportement des enfants.

L'enfant souffre souvent d'une interprétation erronée de ses comportements en raison de la méconnaissance des adultes sur ses besoins ou son niveau de développement. L'enfant qui pleure ou qui n'adopte pas le comportement attendu, est qualifié de « capricieux ou de gâté » ou encore de « provocateur » qui cherche à défier l'autorité (il le fait exprès pour m'embêter).

Cette fausse perception empêche l'adulte d'éprouver de l'empathie et d'avoir un comportement compréhensif et bienveillant vis-à-vis du besoin ou des limites que l'enfant exprime.

Afin de sortir du cercle de V.E.O., il est nécessaire d'accepter de déconstruire notre propre enfance en remettant le monde à l'endroit et en nommant les violences sans fard. Il sera nécessaire de se souvenir qu'un coup fait mal et supporter de revivre ces moments douloureux.

AXE 3 : PRÉSENTER LES CONSÉQUENCES DE LA VEO A COURT, MOYEN ET LONG TERME

Les conséquences de la V.E.O. sont multiples et pour la plupart largement méconnues. Pourtant de nombreuses études permettent aujourd'hui de mieux en comprendre les mécanismes et les répercussions.

• Les traces visibles de la violence

Les traces visibles laissées par les punitions physiques sont les plus faciles à identifier bien que le plus souvent, les enfants préfèrent les dissimuler.

Il s'agit de conséquences physiques⁽⁷⁾ sous formes de douleurs plus ou moins intenses, de lésions bénignes (ecchymose, zébrure, plaie), mais, quelquefois, très graves (lésion des plaques de croissance des doigts, fracture, traumatisme crânien)

• Les traces invisibles de la violence

Une série d'autres conséquences vont apparaître en lien avec la mise en place d'un stress répétitif généré par la V.E.O. Celui-ci va venir perturber le bon développement de l'enfant et son devenir d'adulte.

• Les situations de stress en lien avec les violences éducatives ordinaires⁽⁸⁾

Lorsque l'organisme d'un enfant est soumis, en raison des V.E.O., à un environnement chargé de peurs et d'insécurité, un système de réponse au stress se déclenche automatiquement pour faire face au danger. Cette réaction au stress entraîne une cascade d'évènements physiologiques qui s'accompagne de la libération du cortisol et de l'adrénaline. Ces réponses réflexes participent à l'efficacité de la fuite ou du combat en cas de danger. Mais, face à un adulte (parent ou éducateur) menaçant ou violent, cette réaction de l'organisme est inadaptée. L'enfant ne peut ni fuir ni combattre. Il se retrouve dans une situation d'impuissance et de déséquilibre avec ce qui se passe dans son organisme. C'est pour lui une situation de grande détresse. L'afflux d'adrénaline et de cortisol deviennent toxiques pour l'organisme de l'enfant dans la mesure où « la machine tourne dans le vide ». Pour stopper cet état qui peut devenir dangereux pour son cerveau et pour son système cardiovasculaire en raison d'une forte concentration de cortisol, l'enfant va se couper de ses émotions. Cette disjonction le conduit à devenir indifférent à la douleur « même pas mal ! » et à sa propre souffrance.

7. Maurel O., 2009.

8. Salmona M., 2016.

Lorsque de telles situations de stress se répètent fréquemment, de nombreuses conséquences peuvent apparaître à court et moyen terme.

- **Des conséquences sur le développement cérébral de l'enfant et sur son fonctionnement**

Ces atteintes neurobiologiques et corticales du cerveau⁽⁹⁾ ont pu être observées grâce à l'IRM : diminution du cortex orbitofrontal qui est le siège de la régulation des émotions et de la vie sociale ; diminution de l'hippocampe impliquée dans l'apprentissage et la mémoire; hyperactivité de l'amygdale siège de la peur et des émotions désagréables qui persiste à l'âge adulte.

- **Des conséquences comportementales⁽¹⁰⁾**

De multiples effets sont rapportés chez les enfants et les adolescents qui soulignent l'impact négatif des violences dans la gestion de l'image de soi et des relations sociales : mauvaise estime de soi; comportements asociaux des enfants (indiscipline, agressivité, difficulté d'intégration des règles sociales, etc); faible capacité d'empathie dans leurs relations avec les autres d'où le développement d'une faible intelligence émotionnelle.

- **Des conséquences scolaires**

Des études⁽¹¹⁾ soulignent les ressentis des enfants : sentiments d'injustice et d'humiliation, désir de vengeance, mauvaise estime de soi, peur, agressivité, haine. A moyen terme, tous ces ressentiments peuvent conduire au rejet de certaines matières scolaires, à la haine de l'école, à la démotivation et à l'abandon scolaire.

D'autres études⁽¹²⁾ soulignent plutôt les conséquences comportementales et cognitives (manque de motivation, difficulté de concentration, de mémorisation).

9. Gueguen C. 2016.

10. Grattepanche M.-O. 2017.

11. Ecole Supérieure de Psychologie, UNICEF, 2002.

12. Salmona M. 2016.

L'association de ces deux types de conséquences scolaires hypothèque considérablement les chances de réussite scolaire de l'enfant ainsi que son niveau socio-professionnel à l'âge adulte.

- **Des conséquences sur la santé mentale**

De multiples études⁽¹³⁾ attestent à court et long terme de la survenue de troubles multiples : comportementaux (absence d'internalisation des normes sociales, addiction), mentaux (risque accru de dépressions, tentatives de suicides) et cognitifs (perte de mémoire, troubles de la capacité d'attention)

- **Des conséquences sur la santé physique**

Grâce à un suivi longitudinal des individus de multiples études⁽¹⁴⁾ rapportent le développement de certains types de maladies : cardiovasculaires, pulmonaires (asthme), digestives, endocriniennes (diabète, obésité), immunitaires (sclérose en plaques, polyarthrite rhumatoïde, etc.), cancers.

- **Des conséquences sociales**

L'adoption par l'enfant d'un mode relationnel⁽¹⁵⁾ visant à faire cesser le climat de violence finit par créer des habitudes comportementales de soumission, altérer ses capacités naturelles de courage et prédisposer à l'hypocrisie et au mensonge.

- **Des conséquences économiques**

L'ensemble des conséquences qui viennent d'être présentées montrent que la violence éducative va constituer un gâchis humain immense et coûter très cher à l'ensemble de la société sous forme de dépenses en soins médicaux et pharmaceutiques, en éducation pour un très faible rendement, en réinsertion des enfants et des jeunes (éducation non formelle), en police et en justice.

13. Affifi (2006-2013-2016), GERSHOFF (2009), DURANT (2012), Rapport mondial sur la violence et la santé, 2002.

14. Levivier M. 2022.

15. Maurel O. in actes des journées d'études internationales sur « La violence éducative ordinaire : Définir, repérer et prévenir dans un contexte de respect de la diversité » Rabat 2016.
Miller A., C'est pour ton bien, Aubier 1985.

Le Rapport mondial sur la violence et la santé⁽¹⁶⁾ souligne qu'il « est difficile d'estimer précisément le coût de la violence, mais il représente chaque année des milliards de dollars en dépenses de santé, en absentéisme, en recours aux services de police et en investissements perdus ».

L'analyse des conséquences de la violence éducative ordinaire montre qu'elle n'apporte rien de positif et n'est pas une solution pour élever un enfant. Elle n'améliore pas son comportement, bien au contraire, elle provoque chez lui l'effet inverse en augmentant l'agitation et l'instabilité. Elle n'améliore pas ses capacités d'apprentissage, bien au contraire, elle altère les zones cérébrales chargées de l'apprentissage et de la mémorisation. Elle ne lui apprend pas à devenir une belle personne adulte, bien au contraire, elle l'expose à la délinquance et au risque de reproduire la violence à la génération suivante.

AXE 4 : ARTICULER LES CONNAISSANCES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

Les besoins de l'enfant et leur mode d'expression

Lorsqu'un enseignant prend une classe, il réalise très vite que la gestion du groupe d'enfants ne se passe pas vraiment comme il l'avait prévu. Les enfants ne l'écoutent pas toujours, bavardent, se disputent. L'enseignant a besoin de maîtriser l'organisation pour permettre à chaque enfant de se sentir bien, de se socialiser et d'apprendre.

Avoir une bonne connaissance du développement de l'enfant, connaître son évolution et ses besoins, tenir compte de ses potentialités mais aussi de ses limites actuelles compte tenu de son âge, savoir ce qui le motive et la manière avec laquelle il apprend et enfin, adopter les meilleurs modes relationnels s'avèrent indispensables pour que l'enseignant puisse mener à bien sa mission.

L'approfondissement de la connaissance des besoins de l'enfant s'inscrit dans cette perspective. Il permet de revoir le développement de l'enfant à travers les grands courants de la psychologie mais

16. Rapport mondial sur la violence et la santé, OMS, Genève, 2002.

aussi d'apporter des connaissances nouvelles grâce aux apports des neurosciences. L'approche par les besoins conduit à une démarche pragmatique tournée vers l'action concrète en faveur de l'enfant.

Apprendre à repérer les signaux des besoins insatisfaits chez les enfants ainsi que la manière avec laquelle ils apprennent (en particulier le statut de l'erreur) comme étape de l'apprentissage permet à l'enseignant d'affiner son approche pédagogique, de mieux observer et de mieux comprendre ce qui se passe dans sa classe. Il est en mesure d'anticiper avant que les enfants aient recours à des comportements dérangeants ou inacceptables.

AXE 5 : CONNAITRE ET COMPRENDRE LES MÉCANISMES BIOLOGIQUES DES ÉMOTIONS

Apport théorique sur les mécanismes neurobiologiques des émotions chez l'enfant et l'adulte

Pendant très longtemps, les émotions ont été considérées comme des phénomènes qui perturbent notre capacité de raisonner, qui brouillent notre lucidité et entravent notre décision. En 1994, A. Damasio, va montrer à travers l'histoire de Phineas GAGE⁽¹⁷⁾ et d'autres patients que : « Sans émotions, nos raisonnements sont biaisés et nos choix les plus simples peuvent déboucher sur des décisions aberrantes ». Les émotions sont des « radars naturels », des « équipements de survie », des « boussoles » qui nous informent, nous guident, nous donnent conscience de nous-même. Elles ont une fonction indispensable dans notre adaptation à l'environnement et interagissent sans cesse avec nos pensées.

C'est la raison pour laquelle il est primordial d'apprendre à être à l'écoute de notre monde émotionnel. La plupart de nos comportements dépendent de la combinaison d'influences à la fois "émotionnelles" et "rationnelles".

17. Phineas Gage est un contre-maître des chemins de fer. Un jour, il reçoit une barre de fer qui lui traverse le haut de crâne en déchirant la face inférieure du lobe préfrontal du cerveau. Contre toute attente, il ne décède pas de son accident mais ne sera plus jamais le même homme. Son état mental a complètement changé.

Présentation du concept de l'intelligence émotionnelle

Les travaux de Daniel Goleman réconcilie raison et émotions, en insistant sur le fait que les capacités intellectuelles ne suffisent pas à mesurer l'intelligence : celle-ci dépend non seulement de notre faculté à comprendre les situations mais aussi de notre aptitude à les ressentir. Une nouvelle mesure de l'intelligence – le quotient émotionnel – vient compléter le quotient intellectuel.

Apprendre à identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler nos émotions et celles d'autrui fait partie intégrante de la réussite professionnelle des adultes et des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. Les recherches en sciences cognitives ont montré que ces compétences jouent un rôle crucial aussi bien chez les adultes que dans la réussite des élèves à l'école en favorisant la qualité des relations interpersonnelles.

Les émotions ont un impact sur 4 domaines importants de notre vie :

- Le bien-être (les émotions agréables ou désagréables ont une influence sur notre moral),
- La santé physique (le stress, consécutif à la colère, à la tristesse ou à la peur, a des effets négatifs sur notre santé physique),
- Les performances au travail ou à l'école (certaines émotions boostent les performances, d'autres les diminuent),
- Les relations avec les autres (certaines émotions rapprochent, d'autres éloignent).

L'intelligence émotionnelle permet de prendre conscience de soi en orientant nos pensées et notre comportement en fonction de nos propres émotions. C'est une forme d'intelligence qui nous permet de réguler nos émotions et celles des autres. Elle peut se développer tout au long de notre vie et se fortifier au travers des expériences de l'existence ou du travail sur soi. Elle est particulièrement utile pour les enseignants car, elle leur permet de mieux se connaître, de comprendre les enfants, de les accompagner dans leur développement et de conduire efficacement des situations conflictuelles (avec les enfants, les parents ou les collègues).

D'autres études⁽¹⁸⁾ convergent pour montrer l'impact des compétences émotionnelles des enseignants sur leur travail, sur les élèves et sur leur propre vie. Lorsqu'un enseignant est capable de réguler ses émotions dans son travail, il se sent bien dans son rôle d'enseignant, il améliore son enseignement et il aide les élèves à développer leurs compétences émotionnelles. Ce cercle vertueux se répercute sur les élèves qui sont plus motivés et réussissent mieux, ils se montrent plus autonomes et responsables, et les comportements perturbateurs diminuent.

A tout âge, il est possible de développer notre intelligence émotionnelle. Nous pouvons apprendre à gérer différemment nos émotions, à mieux les observer pour savoir si elles sont utiles ou pas et à ajuster nos comportements. Nous pouvons changer, nous éduquer nous-mêmes. Le développement de l'intelligence émotionnelle est toujours possible grâce à l'incroyable plasticité de notre cerveau. Celui-ci est capable de se développer tout au long de la vie, de modifier son architecture pour s'adapter sans cesse à notre environnement. Cette plasticité de notre cerveau va nous permettre de moduler de nouvelles connexions et de développer notre cerveau préfrontal.

Concernant les enfants, les recherches récentes montrent que la maîtrise des compétences émotionnelles est essentielle à leur réussite scolaire et à leur intégration sociale. Percevoir et comprendre les émotions de ses pairs facilite les interactions positives et prédit les habiletés sociales ainsi que les performances académiques. Ces différents constats nous conduisent à considérer les compétences émotionnelles comme faisant partie intégrante des pratiques d'apprentissage quotidiennes avec les enfants dès la classe préscolaire.

AXE 6 : IDENTIFIER LES SITUATIONS SOURCES DE VEO DANS LA CLASSE

Identification et analyse des situations à risques de VEO

Dans un premier temps, cet exercice vise à relever les situations qui dérangent voire exaspèrent les enseignants et entretiennent un climat de violence à l'encontre des enfants.

18. Goroshit M. 2016.

Dans un deuxième temps, une analyse plus fine est menée afin de réfléchir à l'origine des différentes situations perçues comme perturbatrices par les enseignants. Il apparaît que :

- Toutes les situations énoncées ne sont pas perçues de la même manière par tous. Certaines sont qualifiées de très dérangeantes par certains éducateurs alors qu'elles sont perçues comme normales par d'autres. Ceci fait émerger la notion de seuil de tolérance qui fluctue ;
- Cette fluctuation du seuil de tolérance est souvent en lien avec les représentations de l'enseignant relatives à l'enfant et à la signification donnée à la situation, avec l'état émotionnel de l'éducateur, ses problèmes relationnels au sein de l'école, ses difficultés personnelles ;
- Certaines situations dérangeantes ne sont pas imputables à l'enfant mais à ses parents en raison de leur manque d'implication éducative ou de leur absence de connaissance des codes de l'école ;
- Les comportements inadaptés ou dérangeants des enfants sont en lien avec un manque de clarté des règles de la classe ou à un non-respect évident de leurs besoins ;
- Quoiqu'il en soit, ce sont la plupart du temps les enfants qui deviennent les principaux boucs émissaires de toutes les situations dérangeantes mal vécues par l'enseignant.

Cette analyse des situations renforce la nécessité d'apporter des changements et des innovations autour du développement personnel de l'enseignant (intelligence émotionnelle), de l'amélioration de la qualité relationnelle avec les enfants (bienveillance et empathie), de la gestion de la classe (règles de vie, responsabilités, rôle des sanctions), de la coordination avec les parents et de l'approche pédagogique qui intègre les apports des neurosciences cognitives.

AXE 7 : PRÉVENIR LES SITUATIONS DE VEO

Ce dernier axe est constitué de réponses pratiques pour faire face aux situations perçues comme perturbatrices par les enseignants. Elle regroupe des nouvelles activités, des apports relatifs à la gestion de la classe pour en faire un lieu de socialisation et d'acquisition de valeurs et enfin un document d'informations en faveur des parents.

Apports de nouvelles activités pratiques

L'école en général se préoccupe davantage de l'esprit que du corps de l'élève. Elle valorise ses apprentissages sans toujours tenir compte de ses besoins physiques. Les conséquences sont visibles dans les classes : élèves trop agités ou, au contraire, élèves fatigués, manque d'attention et de concentration. La réaction de la plupart des enseignants est alors de faire du « forcing » en ayant recours à la V.E.O. qui génère un stress supplémentaire.

L'objectif est de proposer une panoplie d'outils aux enseignants pour permettre aux enfants selon la situation de se recentrer (relaxation, yoga, etc) ; de patienter (activités de délestage), de s'exprimer (chant, expression corporelle, activités créatives, jeux de langage, jeux des émotions, etc) ; de se défouler (jeux moteurs à l'extérieur qui favorisent le développement physique et l'apprentissage de la socialisation à travers le respect des règles de jeux).

Redéfinition des modalités de gestion de la classe

Les règles de vie de la classe

L'instauration de modalités permettant la gestion disciplinaire de la classe est indispensable pour que les activités puissent se dérouler dans les meilleures conditions organisationnelles et relationnelles et pour que les enfants puissent apprendre et se sentir en sécurité. Le plus souvent, c'est par l'autoritarisme et la force de l'adulte que cet ordre est instauré. L'enfant découvre les interdits à travers des réprimandes ou des punitions de son éducateur. La loi n'est jamais clairement explicitée. Cette démarche ne facilite pas chez l'enfant sa compréhension et son acceptation. De plus, elle ouvre la voie à de nombreuses injustices dans la mesure où elle laisse une large part

au libre arbitre de l'éducateur (permettre à l'un ce qui est interdit à l'autre, autoriser aujourd'hui ce qui sera interdit demain). Elle s'appuie essentiellement sur le versant répressif.

Une gestion disciplinaire de la classe respectueuse de l'enfant nécessite la mise en place d'une nouvelle façon de faire régner l'ordre tout en étant constructive pour l'enfant c'est-à-dire tournée vers l'apprentissage de sa socialisation et l'autodiscipline. L'instauration des lois, c'est à dire des règles de vie dans la classe va être l'occasion d'un travail éducatif avec les enfants. Leur implication dans la rédaction du règlement les oblige à réfléchir à leurs droits et à leurs obligations, les responsabilise et développe leur sens civique. Cette implication des enfants dans l'élaboration du règlement entraîne une modification profonde de la gestion de la classe et du statut de l'autorité de l'éducateur.

Les responsabilités de la classe

La responsabilisation de l'enfant au sein de l'institution éducative fait partie du projet global d'éducation à la citoyenneté. L'élève est un citoyen en construction, qui sera amené à devenir un adulte responsable. Pour qu'il puisse apprendre, l'éducateur consent à lui laisser une marge de manœuvre (de liberté) pour s'initier à agir tout seul pour le bien de tous. C'est une prise de risque (relative) qui peut conduire l'enfant à des situations de réussites et quelquefois d'échecs dans ce nouvel apprentissage. Ce n'est pas grave ! L'important se situe dans la construction du chemin. L'enfant est un apprenti citoyen. Encore apprenti car il se trouve dans une situation de construction de savoir-faire et de savoir-être qui lui donne le droit de tâtonner, de changer, de progresser. On ne peut le tenir pleinement responsable de ses erreurs. Mais pas de quiproquo, l'enfant est tout de même citoyen, c'est à dire qu'il exerce (pour de vrai), au sein de la classe de véritable responsabilité (à son échelle). Il ne fait pas semblant : l'école lui offre son premier terrain expérimental. Cette micro-société favorise l'exercice de sa citoyenneté. L'enfant, « apprenti citoyen » agit en apprenant et apprend en agissant.

L'implication des enfants dans les responsabilités et dans le mode de fonctionnement de la classe construit la confiance en eux-mêmes, les incite à participer davantage et stimule leur intérêt.

Enjeux de la coordination avec les parents (pour une reconnaissance mutuelle)

A la demande de tous les participants à cette recherche-action, un livret en direction des parents a été élaboré dans l'objectif de rassembler les informations et les connaissances qui leur permettent un accompagnement optimal de leur enfant dans sa scolarité.

Ce livret vise également à leur donner des informations utiles sur les besoins de leurs enfants en terme, d'attention, de soin, d'affection et de mise en place des règles.

Chacun des participants, selon son statut a décidé des modalités d'utilisation des contenus de ce document : rencontre individuelle avec les parents, réunions, moment d'inscription.

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION⁽¹⁹⁾

Au terme de ce travail, une évaluation anonyme a été menée auprès des bénéficiaires relative au processus de sensibilisation-formation et aux changements intervenus à la suite de cette recherche-action.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- Prise de conscience par les participants de cette forme spécifique de violence et déconstruction personnelle et professionnelle de son recours pour éduquer les enfants ;
- Sentiment de transformation personnelle (meilleure gestion des émotions) ;
- Transformations professionnelles au niveau :
 - Des relations avec les enfants avec l'adoption de nouvelles postures professionnelles (empathie, bienveillance),
 - Des approches pédagogiques (écoute, participation des enfants, reconnaissance du statut de l'erreur, plaisir d'apprendre),

19. ATFALE, Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation Marrakech Safi, UNICEF, 2019

- De l'introduction de nouvelles activités (qui motivent, qui calment et qui valorisent la créativité et l'innovation des enfants),
 - De la mise en place d'un nouveau cadre de gestion de la classe (plus d'implication des enfants),
 - De meilleures relations avec les parents ;
- Transformation du regard des participants sur les enfants (plus d'empathie et d'humanité, de respect) ;
- Désir de partager avec d'autres collègues tous les acquis de cette sensibilisation-formation ;
- Amélioration des résultats scolaires et des comportements des enfants.

Policy and Practice: Prevention and Handling Violence at Schools in Indonesia

Rusprita Putri Utami⁽¹⁾

Abstract

Violence within schools constitutes a significant issue capable of impeding the development of children and adolescents. This article delves into a range of strategies aimed at cultivating an inclusive, safe, comfortable, and violence-free learning environment. In addition, the main focus is to outline the preventive and intervention strategies deployed to mitigate and address violence within educational settings in Indonesia. Preventive measures encompass endeavors to cultivate a supportive school culture, propagate the tenets of tolerance, and embolden the entire academic community. Through an analysis of the diversified strategies that have been implemented, it is anticipated that this article will furnish readers with a thorough insight into tangible and proactive undertakings to foster a secure, supportive, and rights-respecting educational milieu.

A. Context and background

Education plays a crucial role in a nation's development. Quality of education is essential for fostering skilled and competitive human resources. However, the education sector is also susceptible to various forms of violence, such as physical violence, psychological violence, bullying, sexual violence, discrimination, intolerance, and policies that promote violence. Given this, it requires serious attention and action from all parties involved (Regulation of the Minister of education, culture, research, and technology of the republic of Indonesia No. 46 of 2023).

According to a national survey by the Ministry of women's empowerment and child protection (MoWECP) in 2021 revealed that 20% of boys and 25.4% of girls aged between 12 and 17 admitted to experiencing one to two types of violence 2022. This data is supported

1. Head of Center of Character Strengthening, Ministry of Education, Culture, Research and Technology, Jakarta, Indonesia.

by the Ministry of education, culture, research, and technology (MoECRT), the results of national assessment in 2022 shown that 34.51% of students in Indonesia (1 in 3) are at risk of becoming sexual violence victims and 36.31% of them (1 in 3) at risk of becoming victims of bullying. In addition, 26.9% of them (1 in 4) are also at risk of becoming victims of physical violence. Moreover, the latest data indicates an increase in reported cases of violence against children, with the Indonesian Child Protection Commission recording 2,355 cases of violations reported as child violence from 2022 to 2023.

Looking at the data above, the government, through MoECRT, is actively working to address the issue of violence by implementing emancipated curriculum policy. This policy represents a dedication to establishing an inclusive, secure, and nurturing learning environment, devoid of violence. It serves as a catalyst for educational advancement aimed at cultivating exceptional human resources. Therefore, this policy underscores the engagement of all relevant stakeholders, including families, educators, educational institutions, industry, and society. It primarily centers on four fundamental transformations, specifically ensuring universal access to education for all Indonesian children, fostering high-quality student learning, nurturing student character, and guaranteeing there is no one left behind. On top of that, the policy reinforces the principles of diversity and tolerance, essential for preparing students to navigate societal and cultural shifts, thereby contributing to the pursuit of global peace aligned with the objectives of sustainable development goal Number 16. This initiative aims to foster a secure and inclusive community environment for sustainable development, promote equitable access for all, and establish effective, accountable, and inclusive institutions at every level.

In addition to other policies, the government is actively promoting character-strengthening programmes with the aim of revitalizing fundamental values such as tolerance, democracy, national spirit, love for the homeland, social concern, and responsibility. This initiative is outlined in Presidential regulation No. 87 of 2017. To effectively implement this program on a large scale, the Minister of education, Nadiem Anwar Makarim, established the Centre for Character Building as a dedicated unit under MoECRT in 2020. The Centre for Character

Building has been tasked with addressing three major issues in education: bullying, sexual violence, and intolerance. Furthermore, the organization's primary objective is to impart an understanding of Pancasila among millennials. Pancasila forms the cornerstone of the state, encompassing the ideals and aspirations of the Indonesian nation. Through the realization of the Pancasila student profile, the aim is to cultivate Indonesian students into lifelong learners with global competencies who embody the values of Pancasila. Additionally, The Centre for Character Building also strives to foster religious tolerance, gender equality, national commitment, special needs student services, and democratic learning for all stakeholders.

B. Strategy of prevention

One of the strategies for preventing violence that focuses on fortifying individual character is the implementation of the Pancasila Student Profile. This profile serves as a guiding framework for cultivating the character of students across six dimensions: 1) faith, devotion to God Almighty, and noble character; 2) global diversity; 3) cooperation; 4) independence; 5) critical thinking; and 6) creativity. The execution of the Pancasila student profile involves various activities such as group discussions, collaborative projects, conflict resolution simulations, and problem-based learning. By emphasizing these six dimensions, students are expected to develop an appreciation for diversity, foster positive relationships, and engage in critical and creative thinking to peacefully resolve conflicts.

The utilization of Below the Line and Above the Line campaigns represents a strategic and comprehensive approach to prevention. Below the Line campaigns involve engaging socialization, mentoring, training, focus group discussions, and activities that directly interact with the target audience. On the other hand, Above the Line campaigns distribute content across various media platforms. These prevention strategies rely on the active involvement and collaboration of stakeholders such as schools, families, communities, government institutions, non-governmental organizations, civil society networks, and practitioners. By integrating prevention strategies that emphasize educational approaches, character development, policy formulation,

and the active involvement of all stakeholders, schools can play a pioneering role in creating a secure and supportive environment where all students can flourish without the fear and threat of violence.

C. Regulation of prevention and handling of violence

In Indonesia, the prevention of violence in schools is not merely a matter of moral commitment, yet it is an imperative integrated into official regulations. These regulations are pivotal in establishing the legal and operational framework for sustainable prevention strategies. They mandate strategic steps that all schools in every level in Indonesia must rigorously implement, thereby laying a solid legal foundation, offering clear operational guidelines, and fostering active participation across the entire educational community.

1. Regulation of the Minister of education, culture, research, and technology number 30 of 2021

The MoECRT has spearheaded an effort, through the Center for Character Building developed regulations aimed at preventing sexual violence in higher education settings. These regulations are designed to bolster the capacity of universities in addressing cases of sexual violence. The regulations encompass a range of critical components, including a clear delineation of what constitutes sexual violence within a university context, protocols for reporting incidents of sexual violence, prevention measures such as counseling, training, and other interventions, as well as sanctions and procedures for dealing with perpetrators found guilty of sexual violence. Furthermore, the regulations emphasize the importance of providing protection and support for victims of sexual violence.

All universities must establish a task force dedicated to preventing and addressing sexual violence on their campuses. Comprised of students, lecturers, educational staff and community, with at least two-thirds being women, the task force will play a crucial role in implementing effective strategies. To enhance the capacity of task force members, The Center for Character Building has developed a comprehensive learning module as a constructive educational tool for task force members so they will gain the necessary knowledge and skills. The

Center for Character Building also provides ongoing technical support and guidance to ensure the successful implementation of these regulations. As of the end of 2023, all public universities in Indonesia and 522 private universities have established task forces dedicated to preventing and addressing sexual violence, marking a significant step forward. It is anticipated that this momentum will continue, with all private universities in Indonesia to follow forming task forces in the near future.

2. Regulation of the Minister of education, culture, research, and technology number 46 of 2023

In addition to establishing regulations related to the prevention of sexual violence in higher education environments, MoECRT through the Centre for Character Building has taken decisive action to aimed at eradicating all forms of violence in educational environments. New regulations have been introduced to provide unequivocal protection for all individuals within the school community, ensuring that students, educators, school staff, and others are safeguarded from various manifestations of violence. The regulations leave no room for ambiguity, clearly defining and categorizing different types of violence, including physical, psychological, sexual violence, discrimination, intolerance, and bullying. They mandate the formation of a robust violence prevention and handling team not only at the school but also a task force at local government levels, comprising representatives from relevant stakeholders to proactively address and mitigate instances of violence. The team at school level includes representatives from the school's administration, teaching staff, parents and surrounding community. Meanwhile, for a task force level, the members from relevant local government offices such as education office, social offices, child protection office and non-government organizations.

The violence prevention and handling team and task forces have vital responsibilities, such as compiling recommendations for violence prevention programmes, providing essential advice to school principals on ensuring safe and comfortable facilities, implementing socialization of policies and programmes for violence prevention, promptly addressing reports of alleged violence, handling findings of

alleged violence, notifying parents of students involved in violence, providing recommendations for sanctions to the school principal, facilitating expert assistance and services as needed, and providing educational recommendations for children in conflict with the law. They also diligently report on the implementation of their tasks, leaving no room for oversight. Meanwhile the task force plays a pivotal role in preventing and dealing with violence in schools. They assist, supervise, and coordinate with various parties as needed. Their responsibilities include ensuring the right to education for students involved in violence, facilitating education for children in conflict with the law, and conducting monitoring and evaluation, and reporting the results.

The regulations outline a stringent mechanism for the prevention and handling of violence, with explicit delineation of responsibilities for the central government, local government, and schools. Through the enforcement of these regulations, the education sector will be fortified, ensuring the provision of a secure and conducive learning environment for all. This regulation was launched on August 8, 2023, and two months after the launched, as of October 2023, a remarkable 9.81% of the total number of schools in Indonesia, which amounts to 42,886 schools, had taken proactive steps to establish violence prevention and handling teams within their respective schools. It is worth emphasizing that this percentage is expected to increase steadily, given the ongoing encouragement for all schools at all levels to effectively establish these teams prior to the specified deadline of February 2024. This trend signifies a positive and promising trajectory towards ensuring a safer and more secure schooling environment for students across Indonesia.

D. The roles of stakeholders in prevention and handling of violence

Efforts to prevent and address violence require the collective involvement of all stakeholders across various levels. It is essential for stakeholders to move beyond policy development and take tangible actions at the institutional level.

1. Central Government / Ministries

At the policy level, stakeholders, such as the Ministry of Education, bear the responsibility of formulating supportive policies for violence prevention and management.

2. Local Government

In order to effectively prevent and address violence, local governments must focus on strengthening their governance structures. This entails not only allocating sufficient budget but also ensuring that regional programmes are aligned with relevant regulations. Additionally, it involves providing adequate learning facilities and infrastructure, as well as establishing accessible complaint channels for the public. Furthermore, thorough monitoring and evaluation processes need to be put in place to assess the effectiveness of policy implementation and identify areas for improvement. This comprehensive approach will enable local governments to optimally support the prevention and handling of violence within their jurisdictions.

3. Schools

Simultaneously, at the institutional level, schools, parents, and teachers are pivotal in the effective implementation of these policies. Moreover, stakeholders are accountable for fostering an inclusive learning environment, providing essential support resources and cultivating a school culture that places utmost importance on student safety and well-being. By engaging in coordinated efforts across all levels, stakeholders can collectively work towards a comprehensive and integrated approach to safeguarding the rights and well-being of all children.

The principal must take decisive action to prevent and address violence within the school. This includes establishing a Violence Prevention and Handling Team, enforcing clear regulations to prevent and address violence, promoting diverse and inclusive school activities, actively engaging parents and guardians, organizing impactful awareness campaigns, prioritizing character development through education, ensuring comprehensive teacher training and

professional development, providing accessible facilities for students with disabilities, and establishing effective channels for students to voice their concerns.

Teachers must have access to facilities and infrastructure that guarantee security and support the implementation of measures to prevent and address violence in schools. They should be active members of the Violence Prevention and Handling Team, establish class agreements, execute anti-bullying and intolerance prevention programmes, as well as sexual violence prevention initiatives based on the students' level. Additionally, they should utilize the MoECRT-provided learning platform for teachers, create and deliver character strengthening education with a creative approach and foster empathy in the classroom. Furthermore, they should incorporate campaign materials from the Center for Character Building as instructional resources.

E. Anti-bullying program

In 2017, UNICEF Indonesia launched the Roots Anti-Bullying Program, a comprehensive initiative aimed at preventing bullying. Collaborating with the Indonesian government, particularly the Ministry of Education, Culture, Research, and Technology, as well as universities and practitioners, the program was meticulously developed. The primary objective of the Roots program is to establish a secure and inclusive school environment that fosters positive attitudes and behaviors while discouraging violence. Central to the program's approach is the empowerment of students as 'Agents of Change,' equipping them to promote messages of peace and positive behavior among their peers, thus effectively preventing instances of bullying.

1. Program's Implementation

Since 2020, the Center for Character Building has been working in partnership with UNICEF to develop and implement the Roots program. The initiative began with a comprehensive review of teaching materials followed by the digitization of learning modules. The modules underwent readability tests to ensure their effectiveness. Additionally, the program was introduced to school principals and

education offices at provincial and district/city levels. National facilitators were recruited and trained to support and guide selected teachers in implementing the program. Following the training, these teachers were further empowered to become teacher facilitators. Their primary responsibility is to introduce the Roots Anti-Bullying program in their respective schools. They are also tasked with training 30 students as agents of change, who are required to complete ten mandatory learning modules and five additional modules as part of the program. The program culminates in a "Roots Day" event, during which the student agents of change showcase their role as peer tutors and ambassadors of peace, spreading positive behavior and preventing bullying in their schools.

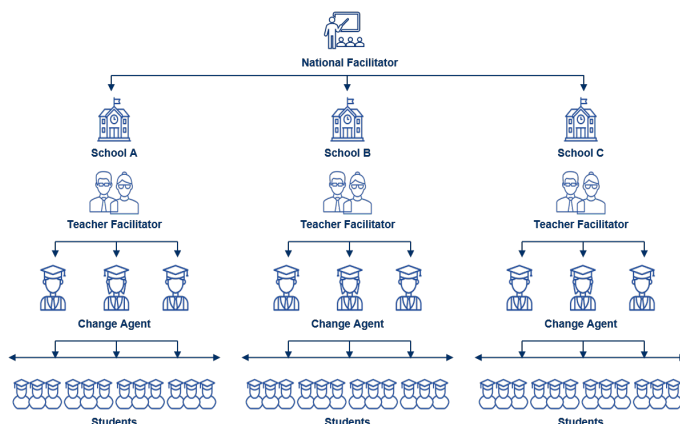


Figure 1: Roots Program Implementation Chart in Indonesia

2. Program's Impact

In the 2023 monitoring and evaluation survey conducted by the Ministry of education, culture, research and technology, it was reported that the Center for Character Building had successfully trained approximately 20,140 teacher facilitators from all provinces in Indonesia to address and prevent bullying in schools. Additionally, the survey revealed that 71,489 student change agents had been established to promote positive behavior in schools. Furthermore, the survey indicated that 16.55% of schools had integrated the anti-bullying program into their extracurricular activities, ensuring

its sustainability. Moreover, the Roots program had a significant impact, leading to 34.14% of target schools forming school violence prevention teams. Additionally, 79.66% of teachers involved in the program expressed a more positive outlook as a result. The impact of the program extended to students, as they felt more secure and confident in reporting bullying incidents at school.

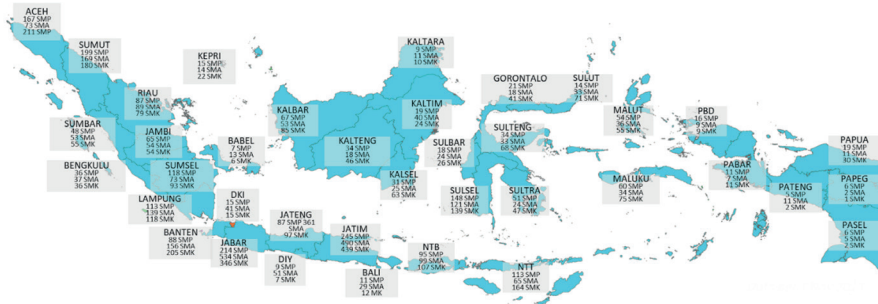


Figure 2: Map of Distribution of Roots Program Implementation in Indonesia - (Data as of November 7, 2023)

F. Anti-sexual violence program

According to the findings of the 2022 National Assessment survey, it has been revealed that up to 34.51 per cent of students could potentially be experiencing sexual violence. Moreover, the Indonesian Child Protection Commission received complaint data in 2022, which highlighted that the highest category of child victims of sexual crimes included children who fell victim to physical and psychological violence, as well as those who were victims of pornography and cybercrime, with a staggering 2,133 cases reported. Additionally, a survey conducted by MoECRT found that the majority of sexual violence cases occur within university settings. The survey documented a concerning 65 cases of sexual violence in universities as of July 2023, indicating a pressing need for heightened awareness and more robust mechanisms for addressing sexual violence in educational institutions. In light of these distressing statistics, the Ministry of education, culture, research, and technology is diligently working towards eliminating sexual violence and fortifying preventive and responsive measures within educational environments. The ministry has outlined several specific efforts aimed at averting sexual violence.

1. Optimizing the Implementation of the Regulation of the Minister of education, culture, research, and technology number 30 of 2021 concerning the prevention and handling of sexual violence in higher education environments

Since the regulation related to preventing and handling sexual violence in higher education was formed, the Ministry of education, culture, research, and technology has continued to strive to optimize policy implementation. Several steps taken by the Ministry of education, culture, research, and technology through the Character Strengthening Center are 1) harmonization of the regulation number 30 of 2021 with other laws; 2) formation of a national facilitator related to the prevention and handling of violence together with the National commission on violence against women; 3) preparation of a module to increase the capacity of the task force for the prevention and handling of sexual violence in higher education; 4) increasing the capacity of the task force for Handling Sexual Violence in Higher Education; 5) development of the portal for handling sexual violence in higher education. This portal is a platform for reporting documents from the selection committee and task force to gain access to training in the learning management system; 6) updating the scope of the Indonesian online learning system; 7) development of a website accessible from violence; and 8) educational content and campaign materials.

2. Optimizing the implementation of the regulation of the Minister of education, culture, research, and technology number 46 of 2023 concerning the prevention and handling of violence in the school environment

Several programmes were carried out by the Center for Character Building in optimizing the implementation of the regulation of the Minister of education, culture, research, and technology number 46 of 2023 concerning the prevention and handling of violence in the school environment include 1) development of a sexual violence prevention module for teachers of early childhood education levels, elementary school levels, junior high school levels; senior high school and vocational school levels, school for student with special need,

and non-formal education; 2) development of a pocketbook on the prevention of sexual violence for parents; 3) and making posters on violence prevention for schools.

G. Anti-intolerance program

In the Regulation of the Minister of education, culture, research and technology number 46 of 2023, the definition of discrimination or intolerance is any act of violence in the form of differentiation, exclusion, restriction, or selection based on tribe/ethnicity, religion, belief, race, skin color, age, socio-economic status, nationality, gender, and intellectual, mental, sensory, and physical abilities. In addition, the results of a survey by the Setara institute for democracy and peace showed several worrying findings, including that the number of active intolerant students in high schools and equivalent in five cities in Indonesia that had been surveyed in 2023 had increased from the previous survey conducted in 2016. This condition shows that efforts to instil values of intolerance among students still face serious challenges. In this survey, five factors can influence tolerant/intolerant attitudes in adolescents, including understanding national insight, the intensity of social media use, respondents' daily activities, religious attitudes and socio-economic conditions. These variables show a positive correlation as a shaper of student character.

In evaluating current policies through the national assessment, 11 leading indicators are used. However, in 2023, four indicators measure the diversity environment: national commitment, religious and cultural tolerance, support for equality of rights and groups, and an attitude of inclusivity. According to the results of the national assessment, around 68% of schools still need to strengthen and improve their diverse environment. Therefore, the Center for Character Building is committed to eliminating intolerance in schools through the involvement of the education ecosystem and developing diversity products through the global diversity insight module. This module is for teachers and education staff to strengthen diversity values that can be studied and practised. Presented with a more enjoyable, concise, positive approach and delivered as a story to help participants understand the material.

The Global diversity module is implemented through technical guidance training in 34 provinces in Indonesia. So far, 36,197 teachers have received training in collaboration with 77 universities through the Teacher professional education program and 33 Teacher leader centers through the Teacher leader program. Additionally, various learning materials have been developed to improve the climate of diversity in school level. This includes the creation of activity guide books, which consist of simple activities aimed at fostering empathy and appreciating different perspectives. These resources are designed for students from kindergarten to high school.

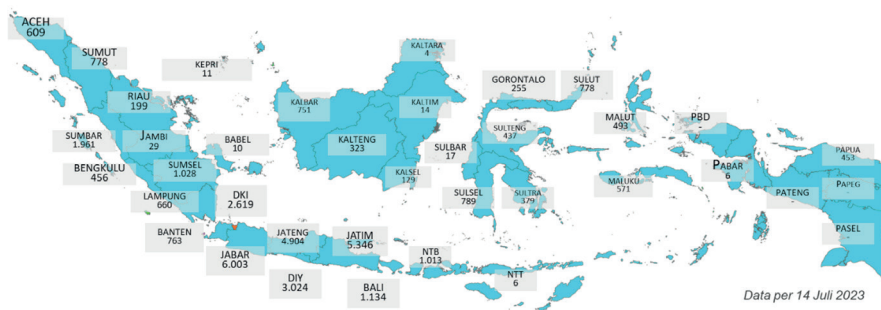


Figure 3. Distribution map of implementation of the Global diversity module

The socialization and dissemination activities will focus on priority areas determined by analyzing educational assessment values in 9 provinces and 48 districts/cities. A total of 700 individuals from the Education office, supervisors, principals association, teachers and program compilers gained an understanding of the global diversity module through these activities. As a result, a follow-up plan was proposed for the 78,354 people in their respective work areas, which will be implemented by the activity participants.

H. Collaboration

The Ministry of education, culture, research and technology acknowledges that enhancing the enforcement of policies to prevent and address violence cannot be achieved by one ministry alone. It requires collaboration between other ministries, institutions and all stakeholders as an integral part of the government system in Indonesia.

1. Memorandum of agreement

A cooperation agreement has been established with the National commission on violence against women to address the prevention and handling of sexual violence. The agreement includes the following points:

- a. Support for the development of policies and regulations related to the gender-based treatment of women, including sexual violence, bullying and intolerance in higher education ;
- b. Formation of a task force to prevent and address gender-based violence against women, including sexual violence, bullying and intolerance in higher education ;
- c. Implementation of an educational program that incorporates a gender perspective and human rights approach ;
- d. Transparent collection and management of data on cases of gender-based violence against women in higher education.

2. Memorandum of understanding between Ministries/Institutions

The purpose of this memorandum of understanding is to strengthen prevention, handling and supervision mechanisms, increase human resource capacity, and exchange and utilize data and information. Eight ministries and institutions have signed a memorandum of understanding to monitor the implementation of ministerial regulation number 46 of 2023. Each ministry and institution has its own duties, authorities, scope and resources to support the implementation of this policy.

- a. Ministry of education, culture, research and technology is responsible for facilitating efforts to prevent and handle violence in schools and conducting technical supervision of local governments, schools, task forces and violence prevention and handling teams.
- b. Ministry of Home Affairs through the Directorate General of Regional Development and the Directorate General of Regional Financial Development will encourage and ensure that local

governments implement the policies of ministerial regulation number 46 of 2023. Indonesia is one of the countries that adopted a decentralized government system where provincial, district and city governments have the authority to regulate their regions in various fields, including education. However, this authority remains supervised by the central government through the Ministry of Home Affairs.

- c. The Ministry of Religious Affairs conducts campaigns and education related to preventing and handling violence in all schools under their authority. This includes socializing regulations and conducting periodic monitoring and evaluation. Additionally, the ministry encourages the formation of violence prevention and handling teams. Educational activities in Indonesia are not only carried out by the Ministry of Education, but also by the Ministry of Religious Affairs. The latter is responsible for educational activities in religious schools from the Raudhatul Athfal level (equivalent to kindergarten) to Madrasah Aliyah (equivalent to high school/vocational school).
- d. The Ministry of Women's Empowerment and Child Protection supports the implementation of policies by preparing all technical implementing units in the regions. This includes encouraging agencies that work in the field of women's empowerment and child protection in local governments to conduct socialization, become members of the task force, and increase the capacity of members of the School Violence Prevention and Handling Team.
- e. Ministry of Social Affairs: supporting policy implementation by preparing technical implementing units in the regions, formulating social rehabilitation policies, conducting rehabilitation for victims, witnesses and perpetrators, in coordination with schools and task forces, and encouraging social services officer to join the task force.
- f. The Indonesian Child Protection Commission supports the implementation through campaigns, socialization, education, coordination with related parties, receiving reports or complaints regarding alleged violence in schools and supervising policy implementation.

- g. The National Human Rights Commission supports the implementation by providing training and raising awareness regarding regulations and policies.
- h. National Commission on Disabilities supports the implementation by conducting campaigns, socialization, education, coordination with related parties, and receiving reports or complaints regarding alleged violence in schools or students with special needs.

3. Community Engagement

Communities and civil society networks are not only a bridge between policies and practices in the field but also a grass roots that can drive sustainable social change. Hence, to prevent violence, the Center for Character Building collaborates with civil society networks throughout Indonesia.

I. Public Campaign

The Center for Character Building uses the above-the-line and below-the-line approaches to campaign for character building and ending school violence. The products that have been developed are then widely socialized and used by all stakeholders. Above The Line is a campaign through content distributed in print media and electronic media such as YouTube, Instagram, TikTok, Facebook and websites. Below The Line is a campaign that involves socialization, training, focus group discussions and activities that are conducted directly face-to-face with the target audience.

J. Strategy for handling violence

Handling of violence is carried out by schools, local governments and ministries by ensuring that students, whether as reported parties, perpetrators, witnesses, or victims, receive educational services. In addition, they can assist in counselling, health services, legal aid, advocacy, social and spiritual guidance, and other assistance services. Handling violence by schools and local governments includes the following stages: receiving reports, examining, compiling conclusions and recommendations, following up on examination reports, and recovery. However, handling of violence by schools and local

governments can be carried out without going through the report-receiving stage if the principal carries out the findings of alleged violence, the violence involves more than one school, the violence involves members of the prevention and handling team, and the team does not carry out its duties as referred to in the policy regulations. Moreover, the Ministry handles violence through a working group formed by the Minister, and the Ministry can recommend sanctions to the Education Office or regional head by the provisions of laws and regulations.

K. Conclusion

This article provides a comprehensive view of the efforts to prevent and handle violence in Indonesia. It discusses several key aspects, such as prevention strategies, related regulations, the role of stakeholders and concrete programmes that have been implemented. The following is a summary of the conclusions from each aspect:

1. The importance of developing holistic and proactive prevention strategies to create a safe and inclusive learning environment.
2. Regulations on the Prevention and Handling of Violence, highlighting the role of rules and regulations in forming a solid legal basis for preventing and handling violence in educational units.
3. The role of stakeholders, emphasizing the critical role of stakeholders, including local governments, families, teachers, educational institutions and the community, in maintaining a safe and violence-free educational environment.
4. Violence prevention program providing an overview of violence prevention programmes in general, including specific programmes such as the prevention of sexual violence and intolerance.
5. Collaboration, optimizing the implementation of ministerial regulations to ensure the effectiveness of efforts to prevent and handle violence.
6. Handling strategy presenting effective and responsive strategies for violence cases in educational environments.

This article provides in-depth insights into the various efforts that have been made and still need to be improved to create a safe, inclusive and violence-free educational unit in Indonesia. Cross-sector collaboration and optimal regulation implementation are key to achieving these goals.

**ATELIER
WORKSHOP**

4

VI

**LE HARCÈLEMENT EN MILIEU SCOLAIRE
(Y COMPRIS LA CYBERVIOLENCE)**

**SCHOOL BULLYING
(INCLUDING CYBER-VIOLENCE)**

● Le harcèlement en milieu scolaire (y compris la cyberviolence)

Modérateur : Fatima Zohra Biaz, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Restitution des recommandations de l'atelier : Abdellah Rakibi, Membre, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Fiche de cadrage de l'atelier

L'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants, toutefois le harcèlement en milieu scolaire, y compris la cyberviolence, peut créer un climat qui entrave cet accès à l'apprentissage. L'atelier intitulé «Le Harcèlement en Milieu Scolaire (y compris la Cyberviolence)» vise à approfondir notre compréhension de ce problème en identifiant ses différentes formes et en explorant les moyens de le prévenir, de le signaler et de le prendre en charge efficacement. L'objectif central de cet atelier est de sensibiliser les participants à cette problématique et de renforcer leur capacité à agir de manière proactive pour créer un environnement scolaire plus sûr et bienveillant.

Questionnements clés :

- 1. Quelles sont les différentes formes de harcèlement en milieu scolaire, y compris la cyberviolence ?*
- 2. Comment prévenir efficacement le harcèlement à l'école ?*
- 3. Comment encourager les élèves à signaler le harcèlement ?*
- 4. Quels mécanismes et procédures sont nécessaires pour prendre en charge les cas de harcèlement ?*
- 5. Comment former et sensibiliser les enseignants et le personnel scolaire pour une réponse efficace au harcèlement ?*
- 6. Quels partenariats et ressources externes peuvent contribuer à la lutte contre le harcèlement ?*

Ces questions clés serviront de socle aux discussions de l'atelier, offrant aux participants une compréhension approfondie du harcèlement en milieu scolaire et des mesures concrètes à mettre en œuvre pour le prévenir, le signaler et le prendre en charge de manière efficace. La création d'un environnement scolaire sûr et bienveillant est essentielle pour permettre à chaque élève de s'épanouir et de tirer le meilleur parti de son éducation.

● Le harcèlement scolaire, dont la cyberviolence

Hassane El Kadiri⁽¹⁾

Le harcèlement scolaire transcende les frontières pour devenir un phénomène mondial, suscitant des inquiétudes et des préoccupations majeures. Ce fléau, caractérisé par une succession d'actes violents perpétrés sur une durée prolongée, ou un élève ou un groupe d'élèves cible délibérément un autre provoquant des préjudices physiques, émotionnels et psychologiques.

Le harcèlement scolaire se manifeste sous plusieurs formes, englobant une variété de comportements nuisibles et dommageables à savoir :

1. **Le harcèlement verbal** qui se traduit par des insultes, des moqueries, des menaces et des tracasseries verbales.
2. **Le harcèlement social ou (relationnel)** qui se caractérise par des comportements tels que l'exclusion, la propagation de rumeurs et la diffusion de mensonges visant à isoler la personne ciblée.
3. **Le harcèlement physique** cette forme implique des actes physiques tels que des coups, des empoignements, des vols et la destruction de biens matériels.
4. **Le harcèlement psychologique** est une conduite injurieuse qui s'exprime à travers des propos, des comportements et des gestes persistants et répétés, hostiles et inadéquats blessant et humiliant la personne visée laissant des séquelles invisibles mais douloureuses et destructrices.
5. **Le cyberharcèlement ou le harcèlement en ligne** : il s'agit de la forme électronique de harcèlement, qui survient généralement en dehors de l'école. Ce type de harcèlement se distingue par sa permanence, tant de jour que de nuit, et causant des dégâts significatifs sur le plan psychologique et au bien-être de la victime.

Il est crucial de souligner que ces formes de harcèlement peuvent coexister et se manifester conjointement, créant ainsi un

1. Responsable, Association Bayti-Essaouira.

environnement précarisant et éprouvant pour les élèves touchés et concernés par ce fléau. La lutte contre ce phénomène nécessite une approche holistique ciblant la prévention et le traitement de ces diverses manifestations de comportements.

Le harcèlement scolaire affecte tant les écoles publiques que privées et ne fait aucune distinction entre les sphères et les milieux sociaux. Cependant, il est crucial d'évoquer et mettre en exergue une catégorie de population qui est souvent négligée dans les préoccupations et les discussions, celle des enfants en situation sociale difficile. Ces enfants, confrontés à une multiplicité de facteurs et d'expériences liés à la lutte contre la discrimination intersectionnelle, sont constamment exposés aux différentes manifestations de violence et de harcèlement, en particulier le harcèlement scolaire .

Ils sont confrontés à des réalités complexes d'exclusion sociale, pouvant être des facteurs déterminants dans leur stigmatisation et leur exposition au harcèlement, que ce soit en tant que victimes ou harceleurs.

Certains harceleurs manifestent souvent des caractéristiques psychopathologiques, telles qu'un déficit d'empathie et des distorsions cognitives, souvent résultant d'expériences préalables de violence auxquelles ils ont été exposés.

« Le harcelaire présente souvent une psychopathologie, notamment de l'absence d'empathie et un type de distorsion cognitive : ce sont généralement des enfants qui ont été témoins de violence et s'y sont habitués. Le harcelaire a souvent une particularité ou différence sur laquelle les agresseurs vont s'appuyer pour initier le harcèlement.»
Psychologue.net, article « Tout ce que vous devez savoir sur le Harcèlement scolaire ».

Ces enfants proviennent généralement des quartiers défavorisés caractérisés par une prédominance de la violence à laquelle ils sont confrontés quotidiennement et subissent fréquemment, et risquent de la reproduire en tant qu'acteurs ou victimes dans d'autres contextes. La drogue représente également une menace supplémentaire avec sa circulation et sa consommation, exposant les enfants au risque accru

de s'impliquer et de participer à ce genre d'activités dans ces mêmes quartiers. De plus, la tension et la fragilité des liens sociaux qui en résulte contribuent à renforcer le sentiment d'insécurité.

En outre, la dislocation et l'éclatement des familles, la vulnérabilité psychologique, émotionnelle, la précarité des conditions de vie, l'accès restreints aux ressources (santé, éducation, etc.), l'isolement social et les conflits ethniques s'additionnent pour aboutir à la complexité et l'intersectionnalité de la problématique de ces enfants et de leurs familles.

Ces caractéristiques varient d'un quartier à l'autre et d'une famille à l'autre.

Lorsque les enfants en situation difficile, souvent stigmatisés par un lourd héritage comportemental intègrent l'école, ils font face à des défis complexes qui pourraient entraver leurs parcours scolaires. Les difficultés qu'ils rencontrent, proviennent de la nature même de l'école qui est une institution régie par des lois et des normes standardisés et rigides. Ils n'arrivent généralement pas à se fixer des repères spatio-temporels. Cette perte de repères peut se manifester par la difficulté à tisser des liens normaux et enrichissants avec leurs pairs et leurs enseignants, transformant ainsi leurs expériences scolaires en un malaise. Cette situation est généralement due au décalage entre leur réalité socio-économique et le cadre institutionnel de l'école qui ne permet pas la personnalisation de l'apprentissage et de l'accompagnement de chaque enfant selon ses besoins spécifiques, ne prenant pas en compte le rythme d'apprentissage propre à chaque apprenant. De plus, elle ne donne pas assez d'importance aux difficultés résultant de l'exclusion sociale telles que la diminution de la concentration, la faible estime de soi, l'anxiété et les troubles d'adaptation dont souffre la plupart de ces enfants. Cette situation pourrait engendrer des émotions négatives envers l'école et conduire à des manifestations de résistance et de rébellion qui seraient traduits par des comportements déviants, entre autres le **harcèlement scolaire**. Cela ne signifie pas que ces enfants doivent être blâmés et pointés du doigt, car ils ne sont pas exclusivement des harceleurs, car parmi eux se trouvent également des victimes de harcèlement.

Cependant, des cas parmi ces enfants arrivent à manifester une capacité remarquable de surmonter ces défis et de montrer une forme de résilience. Cette capacité varie d'un enfant à un autre même s'il s'agit des mêmes contextes sociaux ou familiaux.

De plus, l'école ne dispose pas de données fiables et substantielles concernant ces phénomènes, comme le souligne le Rapport Conseil et UNICEF, 2022 ;

« ... depuis la mise en place de cette plateforme MARSAD, en 2015, il n'y a aucune cartographie détaillant l'ampleur et les formes de la violence en milieu scolaire au Maroc » ;

« ... il existe à ce jour peu d'informations sur les bonnes pratiques permettant de prévenir ou de lutter contre le phénomène de la violence scolaire ».

Il faut en outre noter qu'il est indispensable de consolider les politiques sociales visant la réduction des disparités et des inégalités sociales, et ce pour renforcer la capacité de résilience des enfants à l'école, palliant ainsi toute forme de violence et de harcèlement qui sont la cause de la déperdition scolaire.

Afin de remédier à ce genre de difficultés identifiées sur le terrain, l'Association Bayti a mis en place, en partenariat avec les établissements scolaires, un système d'accompagnement pour signaler toute manifestation de comportements déviants et inapproprié chez les enfants qu'elle prend en charge, tel que l'absentéisme, la violence, le harcèlement, etc.). Afin d'aider les enfants dans leurs parcours scolaire, l'association Bayti joue également un rôle de médiation entre l'élève, la famille, l'école et d'autres acteurs. Parallèlement, Bayti met en place un programme de soutien au profit des enfants afin de renforcer leurs acquis et pallier leurs lacunes scolaires. Bayti dédie également à ces enfants un programme diversifié d'activités sportives, artistiques, colonies de vacances, séjours de ruptures. Elle veille aussi à programmer des séances d'écoute et du soutien psychologique. Ces activités permettent la socialisation, l'amélioration de l'estime de soi, l'apprentissage social et la stimulation intellectuelle simultanément avec leur cursus scolaire.

Bayti accompagne également leurs familles en leur offrant un soutien psychologique, administratif, juridique et financier afin de les aider à exercer la “parentalité positive” et assumer leurs responsabilités en tant que parents.

Quelques propositions

Il est nécessaire de prendre au sérieux le phénomène du harcèlement scolaire en raison de ses conséquences néfastes et dévastatrices patents. Ils pourraient conduire l'enfant harcelé à l'abandon scolaire, la dépression, voire même le suicide.

Il est également crucial de former les enseignants afin de pouvoir identifier les signes du harcèlement tels que le retrait social, la régression de la performance scolaire, la déconcentration, l'absentéisme, etc. En détectant ces signes, ils pourront rapidement et efficacement intervenir et orienter les concernés vers des spécialistes.

Il faut aussi sensibiliser les élèves ainsi que les enseignants à la gravité du phénomène du harcèlement, les encourager à en parler ouvertement et signaler tout comportement suspect et inadéquat.

Dans le processus de résolution du harcèlement scolaire, la victime doit être un acteur incontournable et partie prenante dans la résolution du conflit. Il est généralement courant que les adultes se substituent à l'enfant, ce qui peut créer chez lui une forme d'« impuissance apprise » ou « learned helplessness », concept inventé par le psychologue Martin seligman. Autrement dit : « Ce que tu fais pour moi, sans moi, tu le fais contre moi ».

Il ne faut pas oublier dans cette perspective le harceleur car sa sanction pourrait provoquer chez lui le risque d'abandon scolaire.

En outre, il est essentiel d'inciter et encourager l'agresseur à exprimer des excuses sincères à la victime. Ce geste ne se limite pas uniquement à la reconnaissance de la gravité de son acte de harcèlement, mais aussi à l'inculcation de la valeur du pardon. En permettant la réconciliation et la compréhension réciproque, cette démarche apaisera les tensions et améliorera le climat scolaire.

Il est indispensable d'élaborer des politiques préventives claires avec la participation active et effective des enfants et de leurs parents, et de mettre en place des mécanismes de suivi et évaluation de leur efficacité.

Il faut enfin apprendre aux enfants les techniques et les moyens de résistance face aux actes de harcèlement.

Toutes ces actions devraient être entreprises par des professionnels spécialisés en collaboration avec le corps enseignant et les dirigeants des établissements scolaires en se référant toujours à **l'intérêt supérieur de l'enfant**.

Lutter contre la violence basée sur le genre dans les écoles marocaines : le rôle de la masculinité positive et des réformes institutionnelles dans la région de Marrakech-Safi

Noureddine Akkouri⁽¹⁾

Abstract

Cet article examine l'ampleur de la violence basée sur le genre (VBG) dans les établissements scolaires marocains, avec un accent particulier sur la région de Marrakech-Safi. Il analyse les différents types de VBG, les facteurs sociaux et culturels qui la favorisent, et les initiatives mises en œuvre par la Fédération nationale des associations des parents d'élèves au Maroc (FNAPEM) et ses partenaires pour encourager une masculinité positive et réformer les politiques institutionnelles. Basé sur des données récentes et des études de terrain, cet article met en avant des stratégies novatrices pour créer des environnements scolaires sûrs et inclusifs, favorisant l'égalité des sexes.

La violence basée sur le genre (VBG) représente un défi de taille pour les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, et le Maroc n'échappe pas à cette réalité préoccupante. Les établissements scolaires, souvent perçus comme des espaces sécurisés et de développement, deviennent pourtant le théâtre de violences physiques, psychologiques et sexuelles qui affectent en grande majorité les jeunes filles. Ce phénomène entrave non seulement leur réussite scolaire mais impacte également leur bien-être émotionnel et leur santé mentale, renforçant les inégalités de genre dans une société en pleine évolution.

Au Maroc, et particulièrement dans la région de Marrakech-Safi, les statistiques montrent une prévalence alarmante de la VBG. En 2019, une enquête nationale de la cour des comptes a révélé que plus de 7,6 millions de femmes marocaines, soit 57 % des femmes âgées de 15 à 74 ans, ont subi un acte de violence. Dans les établissements scolaires, ce problème est tout aussi préoccupant : environ 81 000 élèves sont victimes de violences liées au genre, et parmi eux, 20 % ont subi des violences sexuelles. Ces chiffres mettent en lumière la

1. Président de la Fédération nationale des Associations des Parents d'élèves du Maroc & membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

nécessité d'actions coordonnées et de politiques robustes pour lutter efficacement contre ce fléau.

Face à cette réalité, plusieurs acteurs institutionnels et communautaires, dont la Fédération nationale des associations des parents d'élèves au Maroc (FNAPEM), se sont engagés à promouvoir des initiatives innovantes pour combattre la VBG en milieu scolaire. Parmi ces initiatives, l'encouragement de la « masculinité positive » émerge comme un outil prometteur, visant à redéfinir les notions de masculinité au sein des établissements scolaires et à sensibiliser les jeunes garçons à l'importance du respect et de l'égalité des genres. Ce concept, couplé à des réformes institutionnelles et à des campagnes de sensibilisation contre les violences numériques, représente une approche intégrative pour protéger les étudiantes et instaurer un climat de confiance et de sécurité dans les écoles.

Cet article examine les multiples facettes de la violence basée sur le genre en milieu scolaire dans la région de Marrakech-Safi, en mettant en lumière les causes sous-jacentes, les répercussions sur les élèves et les initiatives récentes pour endiguer ce phénomène. À travers une analyse des stratégies de prévention et des politiques de soutien, il explore les voies possibles pour construire un environnement éducatif plus équitable et inclusif, où chaque élève peut s'épanouir sans crainte de violence ou de discrimination.

Contexte de la violence basée sur le genre au Maroc

Statistiques nationales et régionales sur la VBG

Analyse des statistiques nationales : la violence basée sur le genre au Maroc touche plus de la moitié des femmes du pays, avec des chiffres alarmants qui soulignent l'ampleur du problème. Selon la Cour des comptes, 57 % des femmes âgées de 15 à 74 ans ont subi au moins un acte de violence en 2019, ce qui traduit une persistance préoccupante des inégalités et des violences envers les femmes.

Focalisation sur la région Marrakech-Safi : Dans la région Marrakech-Safi, cette tendance se reflète fortement dans les établissements scolaires. Les écoles deviennent des lieux où les filles sont exposées à

diverses formes de violence, y compris la violence sexuelle, physique et psychologique. Environ 81 000 élèves subissent la VBG, dont 20 % sont victimes de violences sexuelles.

Influences socioculturelles

Rôles de genre et perceptions culturelles : les rôles de genre traditionnels et les stéréotypes profondément ancrés dans la culture marocaine contribuent significativement à la persistance de la VBG. Dans certaines communautés, il existe des normes implicites qui favorisent la soumission des filles et la domination des garçons, exacerbant les comportements violents et les rendant difficiles à dénoncer.

Tabou et stigmatisation : la VBG est souvent stigmatisée et de nombreuses victimes hésitent à signaler les cas de peur de l'exclusion sociale ou de la honte. Ce silence contribue à la perpétuation de la violence et dissuade les élèves victimes de demander de l'aide.

Région de Marrakech-Safi : un point d'ancrage des initiatives contre la VBG

Engagement communautaire et institutionnel : dans cette région, des initiatives pionnières sont mises en place pour lutter contre la VBG. Les acteurs locaux, notamment les la FNAPEM et les ONG, jouent un rôle crucial dans la sensibilisation des communautés.

Exemples d'initiatives locales : des campagnes de sensibilisation, des ateliers de formation et des projets spécifiques à Marrakech-Safi visent à renforcer les capacités des jeunes filles et à favoriser la sensibilisation des garçons à des comportements respectueux.

Typologie de la violence basée sur le genre en milieu scolaire

Violence physique et psychologique

Manifestations en milieu scolaire : la violence physique, y compris les agressions et le harcèlement, reste un problème majeur dans les écoles marocaines. Elle est souvent infligée par des pairs ou, dans certains cas, par des membres du personnel éducatif. La violence

psychologique, comme les insultes et les moqueries, est également courante, affectant profondément l'estime de soi des jeunes filles.

Effets émotionnels et sociaux : ces formes de violence peuvent isoler les victimes, réduire leur participation en classe et même les pousser au décrochage scolaire. Des études montrent que les victimes de violence psychologique ont tendance à développer des symptômes de dépression et d'anxiété, ce qui affecte durablement leur parcours éducatif.

Violence sexuelle

Statistiques et prévalence : environ 20 % des élèves victimes de VBG en milieu scolaire sont touchés par la violence sexuelle, ce qui constitue un problème majeur souvent caché par des tabous sociaux. Ce type de violence est non seulement destructeur pour les victimes, mais il est aussi difficile à dénoncer en raison de la stigmatisation associée.

Impact sur les victimes : les conséquences de la violence sexuelle sont profondes, incluant des troubles de stress post-traumatique, une détérioration de la santé mentale et des risques de grossesse précoce. Cette sous-section explorerait également le silence et la honte qui empêchent souvent les victimes de parler.

Conséquences de la VBG sur les élèves

Répercussions académiques et psychologiques : la VBG a des effets dévastateurs sur les performances scolaires, entraînant parfois des abandons scolaires. Les filles qui subissent de telles violences peuvent éprouver une perte de confiance en elles et un manque de motivation à poursuivre leurs études.

Conséquences à long terme : les séquelles de la VBG se manifestent à long terme, compromettant les perspectives d'avenir des victimes, notamment en matière de formation et d'emploi, perpétuant ainsi les cycles de pauvreté et de vulnérabilité.

Réponses institutionnelles et communautaires à la VBG

Collaborations interinstitutionnelles

Implication de la FNAPEM et des ONG : les efforts de lutte contre la VBG impliquent une collaboration étroite entre la FNAPEM, les ONG et les institutions éducatives. Ces partenariats permettent de mettre en place des campagnes de prévention et des ateliers de sensibilisation ciblant différents groupes, notamment les élèves, les enseignants et les parents.

Projets spécifiques : certaines ONG et la FNAPEM, avec le soutien des autorités locales, mènent des projets pilotes dans les écoles pour sensibiliser à la VBG et encourager la dénonciation des abus.

Promotion de la masculinité positive

Concept et importance : la masculinité positive est un concept novateur qui vise à redéfinir les attitudes masculines dans les écoles. Les programmes mettent en avant l'importance du respect, de l'empathie et de la non-violence chez les garçons, créant ainsi des modèles masculins positifs.

Ateliers et journées de sensibilisation : des ateliers encouragent les garçons à adopter des comportements responsables et respectueux envers leurs camarades féminines, favorisant ainsi un climat scolaire plus sûr.

Sensibilisation aux violences numériques

Cyberharcèlement et sécurité en ligne : avec la montée en puissance des réseaux sociaux, le cyberharcèlement est devenu un problème majeur. Les initiatives pour sensibiliser aux risques de la cyberviolence incluent des ateliers et des partenariats avec des entités comme l'Espace Maroc Cyberconfiance au Maroc, qui forment les élèves à reconnaître et à signaler les abus.

Mesures législatives et administratives de protection

Cadre législatif marocain

Lois contre la VBG : le Maroc dispose de lois visant à protéger les victimes de VBG mais leur application en milieu scolaire reste difficile. Cette sous-section examine les lacunes dans l'application de ces lois et la nécessité d'adapter les mesures pour mieux protéger les étudiantes.

Dispositifs de signalement et d'assistance

SOS HIMAYATI et autres plateformes : des outils tels que SOS HIMAYATI permettent de signaler anonymement les cas de VBG, offrant ainsi un canal sécurisé pour les victimes. Cette sous-section discute de l'impact de ces plateformes et des améliorations possibles pour les rendre plus accessibles.

Mesures de protection dans les écoles

Sécurité et infrastructure : la mise en place de caméras, de centres d'écoute et de zones de sécurité dans les établissements est essentielle pour renforcer la sécurité des élèves. Cette sous-section évalue l'efficacité de ces mesures et propose des stratégies pour une meilleure intégration.

Formation et autonomisation des étudiantes et des personnels éducatifs

Programmes de formation pour les étudiantes

Autonomisation des jeunes filles : les initiatives de formation sensibilisent les élèves à leurs droits et aux mesures à prendre en cas de violence. Des ateliers et sessions d'information aident les étudiantes à comprendre comment se protéger et dénoncer les abus.

Implication des parents

Rôle des parents dans la prévention de la VBG : en participant à des formations, les parents peuvent jouer un rôle clé dans la surveillance et la protection de leurs enfants. La Fédération des établissements scolaires, bien que ceux-ci soient comme des espaces de sécurité et

de développement alors qu'ils sont souvent le théâtre de violences, collabore pour créer des comités de surveillance et renforcer les liens avec les écoles.

Capacitation du personnel éducatif

Sensibilisation des enseignants : la formation des enseignants à la gestion de la VBG est cruciale. Ces sessions abordent les méthodes de soutien pour les victimes et les stratégies pour maintenir un environnement scolaire bienveillant.

Défis et recommandations pour une lutte durable contre la VBG en milieu scolaire

Défis actuels dans la lutte contre la VBG

Obstacles à surmonter : les défis incluent la résistance culturelle, les difficultés de financement et le manque de ressources dans les établissements scolaires. Cette sous-section identifie les obstacles à une lutte efficace contre la VBG et les moyens de les surmonter.

Recommandations pour des interventions durables

Stratégies pour renforcer la lutte contre la VBG : renforcer les partenariats entre les écoles, les parents et les communautés pour promouvoir des environnements scolaires sûrs et inclusifs, via l'intégration de tous les acteurs.

Conclusion

La lutte contre la violence basée sur le genre (VBG) dans les établissements scolaires marocains est à la fois un défi et une nécessité urgente pour garantir un avenir équitable et sûr pour les élèves, en particulier les jeunes filles. Les chiffres alarmants, qui montrent que 57 % des femmes marocaines ont été victimes d'un acte de violence, reflètent une situation préoccupante qui touche aussi les écoles. Dans la région de Marrakech-Safi, où près de 81 000 élèves sont victimes de VBG, cette réalité appelle une action concertée et multidimensionnelle pour éradiquer cette violence et favoriser des environnements éducatifs où tous les élèves peuvent s'épanouir sans crainte.

Les initiatives menées par la FNAPEM, en partenariat avec des acteurs locaux, ont permis de lancer des programmes novateurs visant à sensibiliser et former les élèves, les parents et le personnel éducatif aux dangers de la VBG. Parmi ces initiatives, la promotion de la masculinité positive apparaît comme une stratégie essentielle pour remodeler les perceptions de la masculinité chez les jeunes garçons et encourager des comportements respectueux envers les camarades féminines. De même, la collaboration avec des entités spécialisées dans la cybersécurité contribue à sensibiliser les élèves aux risques de la cyberviolence, un phénomène de plus en plus présent dans le milieu scolaire.

Toutefois, malgré ces progrès, des défis importants demeurent. Les obstacles culturels et le manque de ressources limitent l'ampleur des actions et la capacité des écoles à appliquer les lois de protection. De plus, le manque de dispositifs de signalement adaptés et accessibles empêche de nombreuses victimes de dénoncer les abus. Face à ces défis, il est crucial de renforcer les politiques publiques, de faciliter la coopération entre les institutions et les communautés locales, et d'allouer davantage de ressources aux programmes de prévention de la VBG.

Pour bâtir un avenir scolaire sans violence, certaines recommandations s'imposent :

- Renforcer les campagnes de sensibilisation : les écoles doivent intégrer régulièrement des sessions de sensibilisation à la VBG pour les élèves de tous âges, afin de construire dès le plus jeune âge des valeurs de respect et d'égalité entre les sexes.
- Institutionnaliser la masculinité positive : les programmes de masculinité positive doivent être formalisés dans le cursus scolaire et bénéficier d'un soutien institutionnel pour garantir leur pérennité et leur impact à long terme.
- Faciliter l'accès aux dispositifs de signalement : la mise en place de plateformes de signalement anonymes et accessibles, comme SOS HIMAYATI, doit être renforcée et étendue à l'ensemble des établissements scolaires pour offrir aux victimes un canal sûr pour dénoncer les abus.

- Former et autonomiser les personnels éducatifs : les enseignants et le personnel scolaire doivent recevoir des formations régulières sur la détection, la gestion et le signalement de la VBG pour agir en première ligne et offrir un soutien adéquat aux élèves victimes.

En conclusion, la lutte contre la VBG en milieu scolaire nécessite un engagement à plusieurs niveaux — politique, communautaire, éducatif, et personnel. Si le Maroc, et notamment la région de Marrakech-Safi, continue sur la voie d'une transformation durable de ses environnements éducatifs, il est possible d'espérer un avenir où la violence basée sur le genre sera réduite et où les établissements scolaires deviendront des espaces de sécurité, de respect et d'épanouissement pour tous les élèves.

Violence en milieu scolaire : un problème de santé publique

Résumé⁽¹⁾ de l'intervention de Hafida Boumarouane⁽²⁾

La violence chez les enfants, les adolescents et les jeunes est un problème de santé publique mondiale.

Le Maroc n'échappe pas à ce constat. En effet, les études et rapports réalisés au niveau national affirment qu'il s'agit d'un phénomène de grande ampleur. L'étude GSHS réalisée auprès des élèves âgés de 13-17 ans en 2016 confirme que le pourcentage des élèves qui ont été attaqués physiquement une fois ou plus est de plus de 23 % et que plus de 38% des élèves ont été brimés un jour ou plus. L'ampleur de la problématique de la violence en milieu scolaire est aussi justifiée par ses conséquences lourdes pouvant s'étendre durant tout le cycle de vie et engendrer des effets sur les plans physique, psychique, sur les apprentissages et sur la réussite professionnelle et sociale.

Le Ministère de la Santé et de la Protection Sociale, étant conscient de ce constat, déploie des efforts considérables pour la prévention et la prise en charge des violences auxquelles sont exposés les enfants et les adolescents à travers une prise en charge médico-psycho sociale et des actions de prévention et de promotion des conditions favorables au développement sain de cette frange de la population et d'un environnement protecteur.

1. Brochure du colloque « violence en milieu scolaire : connaissances, politiques et pratiques », 1-2 novembre 2023, <https://symposiumvs2023.csefrs.ma>.

2. Cheffe du service de la santé dans l'enseignement secondaire et universitaire, Division de la santé scolaire et universitaire, Direction de la population, ministère de la Santé, Maroc.

VII

**SYNTHÈSE GÉNÉRALE
CONCLUSIONS**

- Au cours de ces deux jours riches en échanges sur les politiques et les pratiques en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire, nous avons écouté les avis d'experts et d'acteurs issus d'horizons scientifiques divers, avec une participation remarquable et pertinente des enfants.

Ce colloque a été une occasion précieuse de mettre en lumière les défis auxquels sont confrontées nos écoles et nos communautés en matière de violence en milieu scolaire.

Nous avons identifié les facteurs sous-jacents à cette problématique et exploré des pratiques ayant démontré un impact positif sur la réduction de la violence. Sur la base des travaux des sessions et des ateliers, je souhaiterais mettre en lumière les principales recommandations pouvant être tirées de ces échanges.

Recommandation 1 : Renforcer la prévention

Cela implique l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles, la résolution des conflits, ainsi que la promotion du bien-être de nos élèves et l'ancrage des valeurs de respect et de tolérance. Cela passe par l'intégration de la prévention dans les programmes scolaires et l'amélioration du climat scolaire à travers le renforcement des activités dans les clubs culturels et sportifs scolaires, afin d'orienter positivement leur énergie et de développer leurs compétences personnelles.

Recommandation 2 : Renforcer l'accompagnement global

Il s'agit de soutenir les victimes et les témoins, d'aider les auteurs de violence à adopter un comportement pacifique, et d'améliorer le bien-être et la santé mentale du personnel éducatif afin de garantir un environnement d'apprentissage sain et positif. Cela inclut également le développement de mécanismes de veille, d'écoute et de soutien pour accompagner les élèves et les professionnels confrontés à des difficultés. Il est aussi essentiel de créer des postes de conseillers en orientation et en psychologie dans les établissements scolaires, de veiller à leur généralisation dans toutes les écoles du Royaume, et de développer des stratégies d'intervention préventive.

Recommandation 3 : Allouer des ressources humaines et financières suffisantes

Il est essentiel de garantir des ressources humaines et financières adéquates pour la mise en œuvre des programmes de prévention de la violence en milieu scolaire. Cela inclut la sensibilisation de l'ensemble des acteurs et de la communauté, ainsi que la formation initiale et continue du personnel éducatif à des méthodes d'enseignement non violentes.

Recommandation 4 : Renforcer la coopération pour progresser

Les écoles, les familles, la société civile, les autorités locales et l'ensemble des parties prenantes, y compris le secteur numérique, doivent collaborer étroitement afin d'identifier les problèmes, proposer des solutions possibles et soutenir les enfants et les jeunes.

Recommandation 5 : Collecte de données, évaluation et suivi pour mesurer les progrès

Il est nécessaire de collecter de manière régulière et fiable des données sur la violence en milieu scolaire. Ces informations permettront de suivre et d'évaluer l'efficacité des programmes de prévention, et de prendre des décisions éclairées pour orienter nos actions.

Recommandation 6 : Tirer parti des expériences et élargir les initiatives réussies

En documentant et valorisant les enseignements des activités et programmes précédents, en analysant les données, en évaluant les réussites comme les échecs, afin de renforcer et d'étendre les actions qui ont fait leurs preuves.

Recommandation 7 : Et surtout, la participation des élèves

Impliquer activement les élèves dans la prévention de la violence à l'école est essentiel. Ils peuvent contribuer à l'élaboration des politiques, aux campagnes de sensibilisation et aux programmes de médiation entre pairs. Leurs voix doivent être entendues et valorisées.

En conclusion, la lutte contre la violence en milieu scolaire est une priorité absolue, afin que nos écoles deviennent des environnements sûrs, propices au développement de chaque enfant.

- Over the course of these two days filled with exchanges on policies and practices aimed at combating violence in schools, we have listened to the opinions of experts and practitioners from various scientific backgrounds, with a remarkable and relevant participation from children

This conference was a valuable opportunity to highlight the challenges faced by our schools and communities regarding school violence.

We identified the underlying factors of this issue and explored practices that have shown a positive impact on reducing violence. Based on the work from the sessions and workshops, I would like to highlight the key recommendations that can be drawn from these discussions.

Recommendation 1: Strengthen Prevention

This involves teaching social and emotional skills, conflict resolution, as well as promoting the well-being of our students and instilling values of respect and tolerance. It requires the integration of prevention into school curricula and improving the school climate by strengthening activities in cultural and sports clubs, with the aim of positively channeling students' energy and developing their personal skills.

Recommendation 2: Strengthen Comprehensive Support

This involves supporting victims and witnesses, helping perpetrators of violence adopt peaceful behavior, and improving the well-being and mental health of educational staff to ensure a healthy and positive learning environment. It also includes the development of monitoring, listening, and support mechanisms to assist both students and professionals facing challenges. It is also crucial to create positions for career counselors and psychologists in schools, ensure their availability across all schools in the country, and develop preventive intervention strategies.

Recommendation 3: Allocate Sufficient Human and Financial Resources

It is essential to ensure adequate human and financial resources for the implementation of school violence prevention programs. This

includes raising awareness among all stakeholders and the community, as well as providing initial and ongoing training for educational staff in non-violent teaching methods.

Recommendation 4: Strengthen Cooperation to Make Progress

Schools, families, civil society, local authorities, and all stakeholders, including the digital sector, must work closely together to identify issues, propose possible solutions, and support children and young people.

Recommendation 5: Data Collection, Evaluation, and Monitoring to Measure Progress

It is necessary to regularly and reliably collect data on school violence. This information will help track and evaluate the effectiveness of prevention programs and make informed decisions to guide our actions.

Recommendation 6: Leverage Experiences and Expand Successful Initiatives

This involves documenting and highlighting the lessons learned from previous activities and programs, analyzing data, and evaluating both successes and failures, in order to strengthen and expand proven actions.

Recommendation 7: And Above All, Student Participation

Actively involving students in the prevention of school violence is essential. They can contribute to policy development, awareness campaigns, and peer mediation programs. Their voices must be heard and valued.

In conclusion, the fight against school violence is an absolute priority, so that our schools can become safe environments conducive to the development of every child.

VIII

BIBLIOGRAPHIE
BIBLIOGRAPHY

Atelier 1 : Politiques innovantes et bonnes pratiques pour un climat sain et sans violence à l'école

Preventing School Violence through Project Citizen: Supporting the Engagement of Students and Civil Society in Community Issues, by Imad Elarbi

- Astor, R. A., and Benbenishty, R., (2005). Theoretically atypical schools: What contributes to school's ability to cope with violence? A research report submitted to the W.T. Grant Foundation.
- Astor, R. A., and Benbenishty, R., (December 2008): School Violence in an International Context: A call for Global Collaboration in Research and Prevention. *International Journal of Violence and School*, December 2008, pp. 59-80.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39, p. 69.
- Bank, W., 2012. 68731 -MOR Kingdom of Morocco: Promoting Youth opportunities and Participation. Dilateck.
- Cabezudo, A. et al., 2012. *Global Education Guidelines*. 2nd ed. Lisbon, Portugal: North-South Center of the Council of Europe.
- Faour, M., 2013. A review of Citizenship Education in Arab Nations. Carnegie Middle East Center. Washington D.C.
- Higher Council for Education, 2011. Point of View of The Higher Council for Education on "Civic Behavior". *Cahiers de l'Education et de La Formation*, September. pp.46-51.
- Higher Council for Education, 2011. Point of View of The Higher Council for Education on "Civic Behavior". *Cahiers de l'Education et de La Formation* , Septembre. pp.30.
- Higher Council for Education, Training and Scientific Research, 2015. For a School of Equity, Equality and Promotion: A Strategic Vision Reform 2015-2030. Rabat
- Hossam, I., Barros.A.D., Deschenes,S.& Glewwe.P., 2024. The Best Buy? Prospective Evidence on Successful Remediation in Morocco's Public Primary Schools. MEL: a collaboration between UM6P, J-PAL & Harvard Center for International Development, Rabat, Morocco.

- <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- International Observatory on School Violence, The International Network on School Violence Newsletter, March 2008, P.1
- Levin, J., Nolan, J. (2009). Principles of classroom management: a professional decision-making model. 2nd Canadian edition. Toronto, ON: Pearson.
- Ministry of Education, 2013. Circular: Updating Data on the Issue of Violence inside Schools. N° 211/11. January 28, 2013.
- Ministry of Education, 2000. National Charter for Education and Training. Rabat.
- Ministry of Education, July 29, 2013. Final Report on the indications of violence inside and around schools. From September 1, 2012 – June 30, 2013.
- Morrison, B. 2001. Restorative Justice and School Violence: Building Theory and Practice. Paper presented at the international Conference on Violence on Schools and Public Policies in UNESCO, Paris, March 5-7, 2001.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012) PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: Boston College, Chapter 6, p.174.
- Ribeiro, A.B., Rodrigues, M., Caetano, A. & Pais, S., 2012. Promoting “Active Citizens”? The Critical Vision of NGOs over Citizenship Education as an Educational Priority across Europe. International Journal of Progressive Education, pp.32-47.
- Road Map 2022-2026. 12 Engagements for Quality Public Schools. 2022, Ministry of Education, Preschool and Sport, Rabat.
- Ross, S., Horner, R. & Stiller, B., 2008. La Prévention de Comportement Intimidant Dans le Soutien Au Comportement Positif. Translated by Paracom. Toronto: Educational and Community Supports, University of Oregon.
- Yavuzer, Y . Gundogdu, R. (2012) Teacher’s Responsibilities in Preventing School Violence: A Case Study in Turkey. Educational Research and Reviews Vol. 7(7), pp. 362-371.

● **Plénière 2 : Le rôle du climat scolaire et de la victimisation dans la genèse de la violence dans les écoles : comprendre les dynamiques sous-jacentes**

L'amélioration continue du climat scolaire : une approche globale et positive au service du bien-être individuel et collectif à l'école, par Claire Beaumont

- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2019). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3102/0002831208329598>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baraldi, R., Kjobert, K., & Bordeleau, M. (2015). Portrait statistique de la santé mentale des Québécois. Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes – Santé mentale 2012, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 159-184). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2023). Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école. Collection de la Chaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Beaumont, C., & Boissonneault, J. C. (2023). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Québec : La Collection de la Chaire. www.violence-ecole.ulaval.ca.

- Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D., & Garcia, N. (2021). Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école, dans C. Beaumont (2023). Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école. Collection de la Chaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N., & Bourgault Bouthillier, I. (2020). Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : changements entre 2013 et 2019. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/Portrait_de_la_violence_2013-2019.pdf
- Beaumont, C., Pelletier, M., & Garcia, N. (2023). Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1e, 2e et 3e année. (2e édition). Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). School violence in context culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2019). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying and safety. Dans M. J. Mayer et S. R. Jimerson (dir.), School safety and violence prevention: science, practice, policy (p. 19–44). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000106-002>.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L. M. (dir.), Rapport québécois sur la violence et la santé. Institut national de santé publique du Québec. (n.d.) <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation>.

- Cohen, J. (2017). Creating a climate for learning: school climate reform as a strategy that mobilizes the whole village to support the whole child. In K. Fink, J. Cohen & S. Slade (dirs.), *Integrating prosocial learnings with education standards* (p. 41-61). New York: Routledge.
- Cohen, J., Espelage, D., Twemlow, S., Berkowitz, M., & Comer, J. P. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 2-40.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collaborative for academic social and emotional learning (CASEL/2013). *Effective social and emotional learning programmes - Preschool and elementary school edition*, <http://casel.org>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), (2020). *Le Bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>.
- Debarbieux, É. (2011). Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011, Note d'information 11.4, Éducation nationale, Jeunesse Vie associative. http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf.
- Debarbieux, É., & Blaya., C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? L'intervention à l'aune des données « probantes ». *Criminologie*, 42 (1), 13-31. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/029806ar>.
- Demba, J.J., & Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts? Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e

Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec. doi: 10.1017/s0954579400004156.

- Elias, M. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL, *Educational psychologist*, 54 (3), 233-245, doi: 10.1080/00461520.2019.1636655.
- Espejo-Siles, R., Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of affective disorders*, 271, 145–151.
- Goleman, D., & Senge, P. (2014), *The triple focus: a new approach to education*, LLC Florence, More Than Sound.
- Gouvernement du Québec. (2017). *La politique sur la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Institut d'éducation socio-émotionnelle (2018). *Me, You, Us*. Chap. 5. Educating for a Shared Humanity: Two SEL Approaches. Communication présentée par Sophie Langri et Tara Wilkie, dans le cadre du 2018 Mind & Life XXXIII, Reimagining Human flourishing, Main Tibetan Temple, Dharamsala, H.P., India. <https://educationoftheheartdialogue.org/educating-for-a-shared-humanity/>.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88. doi <https://doi.org/10.7202/1036551ar>.
- Kamanzi, P.C., Barroso Da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion: une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (1), 115-134. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2017-v52-n1-mje03166/1040807ar.pdf>.

- Luthar, S. S., & Cicchetti, B. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Dev. Psychopathol*, 12(4), 857-885.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris, Dunod.
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Revue Éducation et Formations*, 88-89, 3-7.
- National School Climate Center (2017). *The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://ccsso.org/resource-library/school-climate-challenge-narrowing-gap-between-school-climate-research-and-school>.
- Organisation mondiale de la santé (2014). *Faits en image : santé mentale*.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., & Hassan, G. L'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229. <https://id.erudit.org/iderudit/1055569ar>.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>.
- Reyes, C. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>.
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D. & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *Psychology International*, 38 (1) <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>.

- Schonert-Reichl, K. A. (2019) Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232, DOI: 10.1080/00461520.2019.1633925.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Smith, P.K. (2011). *Bullying in schools: thirty years of research*. Dans I. Coyne & C.P. Monks (dir.), *Bullying in different contexts* (p. 36-59). Cambridge University Press.
- Tapia-Fonllem C., Fraijo-Sing B., Corral-Verdugo V., Garza-Terán G., & Moreno-Barahona M. (2020) School environments and elementary school children's well-being in Northwestern Mexico. *Front. Psychol*, 11(510). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00510.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Van Poortvliet, M., Clarke, A., & Gross, J. (2019). *Improving social and emotional learning in primary schools*. Guidance Report. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>.
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 40 (2), 201-230.

Traiter les situations de harcèlement scolaire, par Jean-Pierre Bellon

- Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire, Fabert, 2010, (en collaboration avec Bertrand Gardette).
- Prévenir le harcèlement à l'école, Guide de formation, Fabert, 2012, (en collaboration avec Bertrand Gardette).
- Harcèlement et cyberharcèlement à l'école, une souffrance scolaire en réseau, ESF éditeur, 2014, rééd. 2019 (en collaboration avec Bertrand Gardette).
- Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible : la méthode de la préoccupation partagée, ESF éditeur, 2016, rééd. 2021, (en collaboration avec Bertrand Gardette et Marie Quartier).
- Les blessures de l'école, ESF éditeur, 2020, (en collaboration avec Marie Quartier).
- Enquête sur le harcèlement entre élèves dans les transports scolaires, résultats, tendances, propositions, la Région Auvergne-Rhône-Alpes, APHEE, 2020, (en collaboration avec Bertrand Gardette).
- Se former en équipe à la lutte contre le harcèlement scolaire, ESF éditeur, 2023, (en collaboration avec Marie Quartier).

Harcèlement scolaire et cyber harcèlement : l'expérience marocaine, par Amal Hassoun

- Bellon et Quartier "Le harcèlement scolaire, le vaincre, c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée"
- Bellon et Quartier "Les blessures de l'école"
- Bellon et Gardet "Le cyber harcèlement"
- Noemya Grohan "De la rage dans mon cartable"
- Marshall Rosenberg "Les mots sont des murs ou des fenêtres"
- Thomas d'Ansembourg "Cessez d'être gentils, soyez vrais"

Enhancing the effectiveness of bullying prevention programmes: Importance of high-quality sustainable implementation, by Sanna Herkama

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376–392. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844941>.
- Albers, B., Metz, A., Burke, K., Bührmann, L., Bartley, L., Driessen, P. & Varsi, C. (2021). Implementation support skills: findings from a systematic integrative review. *Research on social Work practice*, 31(2), 147–170. <https://doi.org/10.1177/1049731520967419>.
- Axford, N., Gretchen, B., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Vashti, B., & Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(5), 615–626. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11121-020-01103-9>.
- Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., Wong, J. W. Y., Campbell, M., Pearce, N., Burns, S., Lester, L., Barnes, A., & Resnicow, K. (2019). Friendly schools universal bullying prevention intervention: effectiveness with secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 45–57. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3).
- Eccles, M. P., & Mittman, B. S. (2006). Welcome to implementation Science. *Implementation Science*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-1-1>.

- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: a systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 196–212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programmes: an updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52(5), 479–493. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>.
- Hensums, M., de Mooij, B., Kuijper, S. C., Cross, D., DeSmet, A., Garandeanu, C. F., Joronen, K., Leadbeater, B., Menesini, E., Palladino, B. E., Salmivalli, C., Solomontos-Kountouri, O., Veenstra, R., Fekkes, M., Overbeek, G. & BIRC: the Anti-Bullying Interventions Research Consortium. (2022). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? an individual participant data meta-analysis. *Prevention Science*. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z>.
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention Science*, 23, 954–968. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>.
- Herkama, S., Larose, M.-P., Harjuniemi, I., Pöyhönen, V., Yanagida, T., Kankaanpää, E., Rissanen, E., & Salmivalli, C. (2024a). Improving the implementation of KiVa antibullying program with tailored support: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 137, 107407. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2023.107407>.
- Herkama, S., Larose M.-P., Harjuniemi, I., Pöyhönen, V., Yanagida, T., & Salmivalli, C. (2023). Improving the implementation of a school-based bullying prevention program: developing a support model

and testing its effectiveness (IMPRES study). Paper presented at the World Antibullying Forum, Raleigh, North-Carolina, United States, October 2023.

- Herkama, S., Larose M.-P., Harjuniemi, I., & Salmivalli, C. (2024b). Enhancing bullying prevention program effectiveness: does tailored implementation support reduce bullying prevalence? Paper presented at the European Association for Research on Adolescence conference in Cyprus, Greece, September 2024.
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R. & Veenstra, R. (2020). A Large-scale replication of the effectiveness of the KiVa Antibullying Program: a randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21(5), 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>.
- Johander, E., Turunen, T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Different approaches to address bullying in KiVa schools: adherence to guidelines, strategies implemented and outcomes obtained. *Prevention Science*, 22(3), 299–310. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01178-4>.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0).
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6, Evaluation of KiVa antibullying program. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>.

- Leadbeater, B. J., Gladstone, E. J., & Sukhawathanakul, P. (2015). Planning for sustainability of an evidence-based mental health promotion program in Canadian elementary schools. *American Journal of Community Psychology*, 56(1–2), 120–133. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9737-8>.
- Moore, J. E., Mascarenhas, A., Bain, J. & Straus, S. E. (2017). Developing a comprehensive definition of sustainability. *Implementation Science*, 12, 110. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0637-1>.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>.
- Olweus, D., Limber, S. P. & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: a large-scale evaluation of the olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70–84. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>.
- Olweus, D., Solberg, M. E. & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108–116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>.
- Pearce, N., Monks, H., Alderman, N., Hearn, L., Burns, S., Runions, K., Francis, J. & Cross, D. (2022). ‘It’s all about context’: Building school capacity to implement a whole-school approach to bullying. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00138-6>.
- Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C. & Svensson, M. (2018). The cost-effectiveness of the KiVa antibullying program: results from a decision-analytic model. *Prevention Science* 19(6), 728–737. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0893-6>.

- Rapee, R. M., Shaw, T., Hunt, C., Bussey, K., Hudson, J. L., Mihalopoulos, C., Roberts, C., Fitzpatrick, S., Radom, N., Cordin, T., Epstein, M. & Cross, D. (2020). Combining whole-school and targeted programmes for the reduction of bullying victimization: a randomized, effectiveness trial. *Aggressive Behavior*, 46(3), 193–209. <https://doi.org/10.1002/ab.21881>.
- Rumpu, N., Markkanen, E.-L., Hyvärinen, N., Anttila, N., Danschu, P., Kuvaja, M., Romantschuk, M. & Sainio, M. (2023). Evaluation of anti-bullying methods. Usability, sustainability and outcomes of seven methods selected for the evaluation. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC).
- Sainio, M., Herkama, S., Turunen, T., Rönkkö, M., Kontio, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2020). Sustainable antibullying program implementation: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 132–142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>.
- Salmivalli, C. (2009). [KiVa Survey Data] [Unpublished raw data]. University of Turku.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465–487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>.
- Sullivan, T. N., Washington-Nortey, P.-M., Sutherland, K. S., Hitti, S. A. & Farrell, A. D. (2021). Supports and barriers for the implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in urban middle schools in low-income areas. *School Mental Health*, 13(2), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09420-2>.

- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A. & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programmes to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: a systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405–418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>.
- Van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G. & Oostdam, R. J. (2021). Effects of implementing multiple components in a school-wide antibullying program: a randomized controlled trial in elementary schools. *Child Development*, 92(4), 1605–1623. <https://doi.org/10.1111/cdev.13529>.
- Van Verseveld, M. D. A., Fekkink, R. G., Fekkes, M. & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programmes on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522–1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>.
- Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>.

Plénière 3 : Les acteurs éducatifs, familiaux et communautaires face à la violence en milieu scolaire : origine et solutions possibles

Promouvoir des environnements scolaires sûrs et inclusifs : vers des approches éducatives holistiques pour prévenir et répondre à la violence en milieu scolaire, par Joanna Herat

- Davids, N. Children Preyed on Online." Times LIVE, May 12, 2011.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles. "Les Violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous." ED/EFA/MRT/2015/PP/17. 2015.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Organisation mondiale de la Santé et UNESCO. Les cinq piliers essentiels pour la promotion et la protection de la santé mentale et du bien-être psychosocial dans les écoles et les milieux éducatifs : note de synthèse à l'attention des pouvoirs publics nationaux. 2022.
- Global Education Monitoring Report Team, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation. "Ne détournez pas le regard : l'éducation ne doit pas exclure les élèves LGBTI." ED/GEM/MRT/2021/PP/45. 2021.
- Hurrelmann, Klaus. "Socialization and Adolescence." In Socialization and Adolescence, édité par Johan P. Vettenburg, 65-98. Leuven: Leuven University Press, 2001.
- International Centre of Sociological, Penal and Penitentiary Research and Studies (Italy). Le Droit fondamental à l'éducation: les droits et les obligations qui découlent des instruments internationaux. Par Claudio Zanghi et Karel Vasak. Année de publication: 2003.
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S. & Di Gioia, R. "How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown- spring 2020." EUR 30584 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. ISBN 978-92-76-29762-8. doi:10.2760/066196. JRC124034.

- Pew Research Center. September 2018. "A majority of teens have experienced some form of cyberbullying."
- Richard, Gabrielle. "Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec." Recherches & éducations, 2013.
- Roque-Thelineau, Virginie. "La violence entre pairs en milieu scolaire: l'importance du rôle de l'enseignement de l'instruction civique et morale comme moyen de prévention de la violence entre élèves à l'école." Education, 2015. Consulté le 21 février 2024. DOI: dumas-01174835.
- UNESCO. "Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école." 2019.
- UNESCO. La pertinence et les contributions de l'éducation à la santé et au bien-être à la promotion des droits de l'homme, du développement durable et de la paix: document thématique. Paris: UNESCO, 2022.
- UNESCO. "Le rôle clé des enseignants pour mettre fin à la violence et au harcèlement à l'école : note technique." ED-2022/WS/31. 2022.
- UNESCO. Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde. Conférence présentée lors du Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école: des données à l'action, Seoul, 2017.
- UNESCO et United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire: orientations mondiales. Paris: UNESCO, 2017.
- United Nations. General Assembly. "Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development." Resolution A/RES/70/1, 70th session, adopted on 25 September 2015. Consulté le 21 février. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNICEF. 2017. A familiar face: violence in the lives of children and adolescents, page 7.

- UNICEF, United Nations Children's Fund. "Briefs, fact sheets and brochures: a statistical snapshot of violence against adolescent girls." 2014.
- UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. "Connect with respect: preventing gender-based violence in schools; classroom programme for students in early secondary school (Ages 11-14)." Document de programme et de réunion. ISBN: 978-92-9223-589-5 (print), 978-92-9223-590-1 (electronic). 2018.
- UNESCO, "Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école," 2019.
- UNESCO, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida, Fonds des Nations Unies pour la population, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et Organisation mondiale de la Santé. Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité: une approche factuelle. ISBN 978-92-3-200163-4. 166.
- Wodon, Quentin, and Chloé Fevre. "Ending violence in schools: what we know and how to accelerate progress." Education for Global Development, July 29, 2021. Consulté le 21 février 2024. URL: https://blogs.worldbank.org/fr/voices/mettre-fin-aux-violences-lecole-des-solutions-eprouvees-et-des-strategies-pour-progresser?cid=ecr_fb_worldbank_fr_ext.

Social Service Workers in Schools: their role in addressing violence against children and other child protection concerns, by Hugh Salmon

Below are key resources categorized by 1) countries and regions, 2) policies and guidelines and 3) organizational resources.

Countries and regions

- Asio, John Mark R., Shallimar A. Bayucca, and Edward C. Jimenez. 2020. 'Child protection policy awareness of teachers and responsiveness of the school: their relationship and implications.' *International Journal of Education* 9(1): 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3384>.
- Beddoe, Liz, Irene de Haan, and Eileen Joy. 2018. 'If you could change two things': social workers in schools talk about what could improve schools' responses to child abuse and neglect.' *Aotearoa New Zealand Social Work* 30(1): 45-57. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol30iss1id420>.
- Burr, Rachel and Franziska Fay. 2019. 'Child protection across worlds: young people's challenges within and outside of child protection programmes in UK and Zanzibar schools.' In *global childhoods beyond the North-South divide*, edited by Afua Twum-Danso Imoh, Michael Bourdillon and Sylvia Meichsner, pp. 187-205. Switzerland: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95543-8_10.
- Buckleya, Helen and Kathryn McGarry. 2011. 'Child protection in primary schools: a contradiction in terms or a potential opportunity?' *Irish Educational Studies* 30(1): 113-128. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535979>.
- Crooks, Claire V., et al. 2020. 'The STRONG resiliency program for newcomer youth: a mixed-methods exploration of youth experiences and impacts.' *International Journal of School Social Work* 5(2): 24. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1059>.

- Daftary, Ashley-Marie Hanna. 2020. 'Prioritizing school social workers' roles and responsibilities to combat oppression in K-12 schools: perspectives from educators with anti-oppressive orientations.' *International Journal of School Social Work* 5(2): 16. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1072>.
- Goldman, Juliette D. G. and Peter Grimbeek. 2015. 'Preservice teachers' sources of information on mandatory reporting of child sexual abuse.' *Journal of Child Sexual Abuse* 24(3): 238–258. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1009607>.
- Harris, Belinda. 2013. *International school-based counselling: a scoping report*. Lutterworth, UK: British Association for Counselling and Psychotherapy. <https://www.bacp.co.uk/media/2050/counselling-minded-international-school-based-counselling-harris.pdf>.
- Huxtable, Marion. 2021 (in press). 'A global picture of school social work in 2021.' *International Journal of School Social Work*.
- Jones, Camilla. 2016. *Schools that care: a review of linkages between children's education and care*. Sterling, VA: Family for Every Child. <https://www.familyforeverychild.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=0dfc2121-fcfc-4449-a816-6e59ee6c0a44>.
- Lacoë, Johanna. 2020. 'Too scared to learn? the academic consequences of feeling unsafe in the classroom.' *Urban Education* 55(10): 1385–1418. <https://doi/10.1177/0042085916674059>.
- Namdaldagva, Oyuterdene, Sugarmaa Myagmarjav and Denise Burnette. 2010. 'Professional social work education in Mongolia: achievements, lessons learned, and future directions.' *Social Work Education* 29(8): 882–895. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.517017>.
- Nordtveit, Bjorn Harald. 2010. 'Schools as agencies of protection in Namibia and Swaziland: can they prevent dropout and child labor in the context of HIV/AIDS and poverty?' *Comparative Education Review* 38(2): 223-242. <https://doi.org/10.1086/651261>.

- Orkodashvili, Mariam. 2013. 'Quality education through child-friendly schools: resource allocation for the protection of children's rights.' *Romanian Journal for Multidimensional Education* 5 (1): 101-109. <https://doi.org/10.18662/rrem/2013.0501.07>.
- Pretorius, Edmarie. 2020. 'A collaborative partnership between school social workers and educators: a vehicle to address the social contexts of learners and quality of education in South Africa.' *Social Work* 56(2): 139-156. <https://dx.doi.org/10.15270/52-2-817>.
- Safe to learn, safe to learn diagnostic exercises in Nepal, Pakistan, South Sudan and Uganda. Synthesis Report, Safe to Learn: New York, 2020.
- Safe to learn, diagnostic study of national efforts to prevent and respond to violence in schools in Jordan, Safe to Learn: New York, 2021.
- Scholes, Laura et al. 2012. 'The teachers' role in child sexual abuse prevention programmes: implications for teacher education.' *Australian Journal of Teacher Education* 37(11): 104-131. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.5>.
- Sosa, Leticia Villarreal and Nguyen Thu Ha. 2020. 'School social work in Vietnam: development and capacity building through international collaboration.' *International Journal of School Social Work* 5(2): 14. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1065>.
- Vergottini, Marelize and Mike Weyers. 2020. 'The foundations and nature of South African school social work: an overview.' *Social Work/Maatskaplike Werk* 56(2): 124-138. <https://doi.org/10.15270/56-2-816>.
- Wicki, Werner, et al. 2020. 'Tasks and impact of school social work in Switzerland as perceived by teachers, principals and school social workers – A multilevel analysis. *International Journal of School Social Work* 5(2). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1052>.

- United Nations Children's Fund. 2012. Child protection in educational settings: findings from six countries in East Asia and the Pacific, UNICEF EAPRO, Bangkok. <https://www.unicef.org/eap/reports/child-protection-educational-settings>.
- Zamora, Karen L. and Dennis V. Madrigal. 2018. 'Child protection policy compliance in a Catholic educational institution.' *ASEAN Journal of Education* 4(2): 22-34.

Policies and guidelines

- Brooks, Jean E. 2006. 'Strengthening resilience in children and youths: maximizing opportunities through the schools.' *Children and Schools* 28(2): 69-76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>.
- Cowan, Katherine C., Kelly Vaillancourt, Eric Rossen and Kelly Pollitt. 2013. *A framework for safe and successful schools*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. www.nasponline.org/schoolsafetyframework.
- Crosson-Tower, Cynthia. 2012. 'The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect.' *Child Abuse and Neglect User Manual Series*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/educator.pdf>.
- End Violence for All. 2020. *Safe to learn: global programmatic framework and benchmarking tool*. https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/STL%20Global%20Programmatic%20Framework_.pdf.
- End Violence Against Children. 'Safe to Learn: call to action.' Accessed 21 July 2021. <https://www.end-violence.org/safetolearn/call>.
- Henderson, Cynthia. 2019. *Violence and bullying in schools: tips for social workers*. Washington, DC: The National Association of Social Work. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=5PBcpmVjdYk%3d&portalid=0>.

- Inter-agency Network for Education in Emergencies. 2018. Psychosocial support: facilitating psychosocial well-being and social emotional learning. Guidance note. INEE: New York.
- International Association of Schools of Social Work. 2018. Global social work statement of ethical principles. New York: IASSW. <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/04/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-1.pdf>.
- National Association of Elementary School Principals. 2008. Leading learning communities: standards for what principals should know and be able to do, second edition. Alexandria, VA: NAESP. <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Pdfs/LLC2-ES.pdf>.
- National Association of Social Workers. 2012. NASW Standards for school social work services. Washington, DC: NASW. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3D&portalid=0>.
- UK Department for Children, Schools, and Families. 2010. Safeguarding children and safer recruitment in schools. London: DCSF. https://dera.ioe.ac.uk/11296/2/Safeguarding_Children_Guidance.pdf.
- NASW. 8 Ethics tips for social workers who practice in school settings.
- NASW. Practice perspectives – The school social worker in crisis situations.
- NASW. School social work update: addressing bullying in schools.
- NASW. Confidentiality and school social work.
- NASW. The social context of creating safe schools for students.
- United Nations Children’s Fund. 2019. Guidelines to strengthen the social service workforce for child protection. New York.

- United Nations Children's Fund. July 2021. Child protection strategy 2021-2030. New York.

Organizational resources

- End Violence Against Children. 'Safe to Learn.' Accessed 14 June 2021. <https://www.end-violence.org/safe-to-learn>.
- National Association of School Psychologists. 2020. 'NASP practice model: improving outcomes for students and schools.' Accessed 21 July 2021. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model>.
- Nickerson A., Amanda B., Jennifer A. Livingston and Kimberly Kamper-DeMarco. 2018. 'Evaluation of second step child protection videos: a randomized controlled trial.' Child Abuse and Neglect 76: 10-22. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.001>.
- Second Step. 2014-a. Child protection in schools: a four-part solution. <https://assets.ctfassets.net/98bcvzcrxclo/4AOr3zSfZeuea88CsmiS64/4187e8947ec39944bfb5e6092a334883/child-protection-in-school.pdf>.
- Second Step. 2014-b. Safe, supported and ready to learn. <https://assets.ctfassets.net/98bcvzcrxclo/3a6U1e3tPqok4EoAmUIKaK/5e909b6335f4fb18e57d680d02530349/safe-supported-and-ready-to-learn-wp.pdf>.
- Second Step. 'Child protection unit: working together to keep kids safe from abuse.' Accessed 9 June 2021. <https://www.secondstep.org/child-protection>.

Expansion de la violence au Maroc : origines, causes et moyens de prévention, par Abdelouadoud Kharbouch, Jamila Biya, Amine Janati, Yaser Elsaadi

- التضامن الجامعي المغربي، تقرير نهائي حول العنف المدرسي من خلال المتابعة الصحفية، من 1 شتبر 2012 إلى 30 يونيو 2013.
- العنف ضد الأطفال في مصر، استطلاع كمي ودراسة كيفية في محافظات القاهرة والإسكندرية وأسيوط.
- منظمة الصحة العالمية 2002: التقرير العالمي حول العنف والصحة، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط القاهرة "الطبعة العربية" مدينة نصر جمهورية مصر العربية (ص:16-61-72-5-6-7-66-63-86).
- منظمة الصحة العالمية 2014: ملخص التقرير العالمي لعام 2014 عن وضع الوقاية من العنف، النسخة الكاملة من التقرير في الرابط التالي: (ص:3) www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014
- منظمة الصحة العالمية 2009: الوقاية من إساءة معاملة الطفل "دليل اتخاذ الإجراءات العلمية وتوليد البيانات" المكتب الإقليمي لشرق المتوسط (ص:7-9-14-50).
- محمد عزت عربي (2012): "العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية" دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي بمحافظة ريف دمشق، مجلة جامعة دمشق -المجلد 28 العدد الأول 2012(ص:-77).
- محمد الحاج يحيى 2006: حول سوء معاملة الأطفال، دراسة ميدانية في مدارس السلطنة الوطنية الفلسطينية -طباعة وتصميم شركة بيلسات - فلسطين(ص:30).
- منظمة الصحة العالمية 1999: المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية: الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية، أعدت الترجمة العربية وحدة الطب النفسي بكلية الطب بجامعة عين شمس، بالقاهرة بإشراف الدكتور أحمد عكاشة.
- خربوش عبد الودود، جميلة بية (2019): مؤشرات العنف والإساءة داخل الأسرة وسبل معالجتها، الكتاب المحكم للمؤتمر الدولي الثالث "الأمن الأسري الواقع والتحديات" (ردمك: 8-2-9160489-1-978)، إسطنبول، تركيا.

- خربوش عبد الودود (2020): العنف ضد الأطفال، منشورات فضاء آدم للنشر والتوزيع.
- لوي كروك: الصدمات النفسية والتكفل النفسي بالضحايا، ترجمة: عبد الودود خربوش وجميلة بية، (2021) دار النشر جزيرة التكنولوجيا، الرباط.
- خربوش عبد الودود، جميلة بية 2022، انتشار العنف بالمغرب "دراسة ICAST".
- التقرير الموضوعاتي "العنف بالوسط المدرسي" المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بشراكة مع اليونيسيف سنة 2022.
- Long-Term Consequences of Childhood Physical and Psychological Maltreatment Received for publication May 22, 1990, accepted April 18, 1991.
- Address reprint requests to Amy Gross, M.S., Psychology Department, 430 Huntington Hall Syracuse University
- Child abuse questionnaire, Brown, 1986; Fors Strom-Cohen, 1985
- Questionnaire de style attributionnel étendu ; Peterson et Villanova 1988.
- Les facteurs familiaux associés à la maltraitance psychologique subie par des jeunes présentant des problèmes de comportement extériorisés, Université de Sherbrooke Millon Clinical Multiaxial Inventory » (MCMI) (Millon, 1992).
- Alabama Parenting Questionnaire (APQ), Frick, 1991.
- (CTQ) Childhood Trauma Questionnaire, Bernstein et al. 1994.
- Société international pour la prévention de la maltraitance et de la négligence envers les enfants Measuring violence against children: the adequacy of the International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) child abuse screening tool- Child version en 9 Balkan Countries. http://becan.eu/sites/default/files/uploaded_images/EN_ICAST-CH.pdf.

- Adaptation and psychometric properties of the ISPCAN child abuse screening tool for use in trials (ICAST-Trial) among South African adolescents and their primary care givers
- Prevalence of adverse childhood experiences (ACEs) and associated health risks and risk behavior SsangYong women and men in Honduras the Kessler Screening Scale for Psychological Distress (K6).
- A retrospective study with ICAST-R (ispcanchild abuse screening tools-retrospective) questionnaire for determination of child abuse in first year medical students in Turkish population.
- UNESCO. Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc. Rabat : UNESCO Office Rabat, 2017.
- Organisation des United Nations Educational, Scientific and Cultural WHO 2003. Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
- HAS 2017 : Syndrome du bébé secoué ou traumatisme crânien non accidentel par secouement ; juillet 2017(P :5).
- WHO 1999 Report of the consultation on child abuse prévention GENEVA, 29-31 March 1999 (P :21).
- Alister Lamont 2010: Effects of child abuse and neglect for children and adolescents; resource sheet national child Protection Clearinghouse (P :2-3-4-5-1).

● Atelier 3 : Le rôle des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire, pour une réponse intersectorielle et coordonnée

Rôles du corps des inspecteurs dans le suivi & le traitement des problèmes de violence en milieu scolaire, par Jamal Chafik

- دستور المملكة المغربية الصادر في الظهير الشريف رقم 1-11-91 صادر في 27 من شعبان 1432 (29 يوليوز 2011).
- الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية حول " المدرسة والسلوك المدني. الرباط يوم 2007/05/23.
- ظهير شريف رقم 1-58-008 بتاريخ 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) يحتوي على القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.
- العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي (2022)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين بشراكة مع منظمة اليونيسكو. المملكة المغربية.
- التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، يناير 2017. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. المملكة المغربية.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. المملكة المغربية.
- ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 أغسطس 2019. بتنفيذ القانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين. المملكة المغربية.
- خارطة الطريق 2022-2026، إثنا عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. المملكة المغربية.
- المذكرة الوزارية الصادرة في 9 يناير 2015 بشأن التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
- المذكرة الوزارية 116x17 بتاريخ 07 نونبر 2017 بشأن التصدي للعنف المدرسي والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. المملكة المغربية.

- تقرير المجموعة الموضوعاتية المؤقتة المكلفة بمناقشة السياسات العمومية وتقييمها حول موضوع: التعليم، التكوين ورهانات الإصلاح (يوليو 2023). مجلس المستشارين. البرلمان. المملكة المغربية.

- العنف ضد الهيئة التعليمية في الوسط المدرسي (2019). منظمة التضامن المغربي. المملكة المغربية.

- محمد جلال بن سعيدي (2015)، ظاهرة العنف المدرسي أسبابها وأنواعها (تونس نموذجاً). بوابة تعليم جديد. أخبار وأفكار تقنيات التعليم. الرابط:

<https://www.new-educ.com/%D8%A7%D984%D8%B9%D986%D981-%D8%A7%D984%D985%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D98A-%D8%A3%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D8%A8%D987-%D988-%D8%A3%D986%D988%D8%A7%D8%B9%D987>

- Rapport UNESCO 2022. Le rôle des enseignants pour mettre fin à la violence et le harcèlement à l'école. Education 2030.

- Education 2030, déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. 2015 WWW. UNESCO.ORG.

Pratiques préventives de la violence éducative ordinaire en milieu préscolaire et primaire, par Brigitte El Andaloussi

- ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, UNICEF (2016). Journée d'études internationales sur la violence éducative ordinaire : définir, repérer et prévenir dans un contexte de respect de la diversité, Rabat.
- ATFALE, Académie Régionale de l'Education et de la Formation Marrakech Safi, UNICEF (2019). Guide de prévention de la violence éducative ordinaire et pour la construction d'une école bientraitante, document photocopie.
- Debardieux E. (2018). L'impasse de la punition à l'école, des solutions alternatives, Armand Colin.
- Delanoe D. (2017). Les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la violence, Erès.
- El Andaloussi B. (2001). Punitons et violences à l'école, Etudes et Recherche UNICEF/ATFALE, Maroc.
- El Andaloussi B. (2016). La violence éducative ordinaire: typologie et état des lieux in actes des journées d'études internationales sur « La violence éducative ordinaire : définir, repérer et prévenir dans un contexte de respect de la diversité ». Faculté des Sciences de l'Education/ATFALE/UNICEF, Rabat.
- El Andaloussi B. (2017). Lever le voile sur les violences éducatives ordinaires, Le Furet n°84, mars, France.
- El Kogali S. et Krafft C. (2015). Expanding opportunities for the next generation, early child development in the Middle East and North Africa, World Bank Group.
- Goroshit M. (2016). Compétences socio-émotionnelles chez l'enseignant : un examen des interrelations <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1151996>.

- Grattepanche M.-O. (2017) Violence éducative ordinaire et troubles psychiatriques à l'âge adulte : état des lieux de nos connaissances actuelles et implications cliniques, Médecine humaine et pathologie.
- Gueguen C. (2014). Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau, Robert Laffont.
- Gueguen C. (2016). Les conséquences de la violence éducative ordinaire sur le cerveau de l'enfant. In actes des journées d'études internationales sur « La violence éducative ordinaire : définir, repérer et prévenir dans un contexte de respect de la diversité », Faculté des Sciences de l'Education/ATFALE/UNICEF Rabat.
- Gueguen C. (2018). Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. Robert Laffont.
- Levivier M. (2022). Les épreuves adverses subies durant l'enfance et leurs conséquences sur la santé à l'âge adulte : une introduction à la ACEs study. In Psychotropes revue internationale des toxicomanies.
- Maurel O. (2012). La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines, Ed. L'Instant Présent.
- Maurel O. (2016). « La violence éducative ordinaire et ses effets sur les comportements des enfants et des adultes ». In actes des journées d'études internationales sur « La violence éducative ordinaire : définir, repérer et prévenir dans un contexte de respect de la diversité », Faculté des Sciences de l'Education/ATFALE/UNICEF.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la formation des cadres / UNICEF, (2005). Violence à l'école, Maroc.
- Miller A., (1984) C'est pour ton bien, Ed. Aubier.

- OMS, (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé, Genève.
- Salmona M. (2016). Châtiments corporels et violences éducatives- Pourquoi il faut les interdire en 20 questions réponses. Dunod.
- Trouchaud M. J. (2016). La violence à l'école Déceler et comprendre la souffrance de l'enfant pour mieux le protéger. Eyrolles.
- UNICEF, (2014). Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children.

Atelier 4 : Le harcèlement en milieu scolaire (y compris la cyberviolence)

Lutter contre la violence basée sur le genre dans les écoles marocaines : le rôle de la masculinité positive et des réformes institutionnelles dans la région de Marrakech-Safi, par Nouredine Akkouri

- Rapports de la Fédération nationale des associations des parents d'élèves au Maroc (FNAPEM) et documents de la région de Marrakech-Safi.
- Enquête de la cour des comptes (2019) sur la VBG au Maroc.
- Publications et rapports d'organisations partenaires (Espace Maroc Cyberconfiance, ONU Femmes, etc.).
- Études académiques et articles sur la violence de genre en milieu scolaire et la masculinité positive.