

**MISE EN OEUVRE DE LA MÉTHODE DE  
LA PRÉOCCUPATION PARTAGÉE (MPP) 2019-2020**

**COMPTE-RENDU ANONYMISÉ  
D'UN ÉTABLISSEMENT DU SECONDAIRE I VAUDOIS  
---  
ANCRAGES THÉORIQUES, ANALYSES  
ET RECOMMANDATIONS**

Rapport réalisé par Jennifer Lugon  
Déléguée PSPS et coordinatrice MPP de l'établissement  
31 juillet 2020

## TABLE DES MATIÈRES

---

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCTION .....   | 3  |
| 1.1 Préambule et ancrages théoriques .....                            | 3  |
| 1.2 Structure et composition du rapport .....                         | 5  |
| 2. CONTEXTUALISATION ET ORGANISATION .....                            | 6  |
| 2.1 Mise en place de l'équipe .....                                   | 6  |
| 2.2 Construction des outils et nom du groupe.....                     | 8  |
| 2.3 Terminologie et langage commun .....                              | 10 |
| 2.4 Éléments décisionnels .....                                       | 12 |
| 3. RÉSULTATS .....  | 15 |
| 3.1 Situations et informations .....                                  | 15 |
| 3.2 Détection des situations et signalements .....                    | 18 |
| 3.3 Prise en charge des élèves et interventions par les adultes ..... | 22 |
| 3.4 Elèves concerné·e·s et récurrences .....                          | 26 |
| 4. CONCLUSION.....  | 33 |
| 5. RECOMMANDATIONS .....  | 34 |
| 6. BIBLIOGRAPHIE .....  | 38 |

### Graphiques

|   |    |
|---|----|
| Graphique 1 : statut des situations .....                             | 15 |
| Graphique 2 : canal de signalement des situations .....               | 18 |
| Graphique 3 : participation des A-EIPT aux interventions MPP .....    | 22 |
| Graphique 4 : taux de participation des A-EIPT .....                  | 22 |
| Graphique 5 : représentation de la prise en charge par les A-EC ..... | 23 |
| Graphique 6 : répartition des situations par niveau .....             | 28 |
| Graphique 7 : répartition des situations par degré .....              | 28 |
| Graphique 8 : répartition des situations par sexe (EC).....           | 30 |
| Graphique 9 : répartition des situations par sexe (EIPT) .....        | 30 |

## 1. INTRODUCTION

### 1.1 Préambule et ancrages théoriques

---

Les violences peuvent prendre différentes formes en contexte scolaire (verbales, physiques, psychologiques, sexuelles, etc.) comme le relève Dre Caroline Dayer et « elles enraient les apprentissages des élèves [...]. Elles ont des répercussions sur les processus de socialisation et l'accrochage scolaire, sur l'estime de soi et la santé, sur le sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école, sur les interactions et le vivre ensemble »<sup>1</sup>. De manière générale, les situations d'élèves en souffrance doivent être prises en considération. Les violences peuvent être visibles et il est de la responsabilité des adultes d'y réagir, d'intervenir et de ne surtout pas les reconduire. Quant aux violences invisibles, certaines méthodes permettent de traiter de telles situations.

Le « harcèlement-intimidation entre élèves [se caractérise ainsi] : répétition de violences, phénomène de groupe exerçant une asymétrie et engendrant une incapacité à se défendre pour l'élève qui en est la cible. La pression à la conformité et la peur sont le ciment du groupe qui ne constitue pas un bloc monolithique. Par exemple, la méthode de la préoccupation partagée vise précisément à faire cesser ce type d'intimidation »<sup>2</sup>. *The Method of Shared Concern* a été élaborée par Anatol Pikas<sup>3</sup> et se traduit par la « méthode de la préoccupation partagée ». Afin de permettre aux élèves de sortir de la pression du groupe et de briser sa dynamique délétère, une personne adulte formée de l'école rencontre lors de brefs entretiens individuels les élèves prenant présupposément part à l'intimidation. Il est à relever à ce stade l'importance de ne pas connaître les élèves rencontré-e-s pour éviter tout historique entre les deux parties. Dès le début, l'adulte fait part de sa préoccupation à l'élève quant au fait que sa ou son camarade ne va pas bien et l'invite à échanger à ce propos. Si l'élève refuse d'entrer en matière, l'entretien se termine et un autre rendez-vous est fixé en demandant d'observer la situation d'ici-là. Si l'élève partage le constat de l'adulte, elle ou il est invité-e à émettre des propositions afin d'aider soi-même à ce que la situation de sa ou son camarade s'améliore. En parallèle de cette méthode, une personne ressource de l'école accompagne l'élève qui est la cible d'intimidation. À des fins d'harmonisation, l'appellation de la méthode de la préoccupation partagée (MPP) est à privilégier afin d'utiliser un langage commun.

De plus, « au niveau de la terminologie, l'expression 'harcèlement scolaire' se montre problématique. En effet, on ne parle pas de 'harcèlement professionnel' mais par exemple de 'harcèlement sexuel sur le lieu de travail'. Il s'agit ainsi de ne pas confondre le type de harcèlement (sexuel ou autre) et son contexte (scolaire, professionnel, etc.). Dans ce sens, parler [...] de harcèlement-intimidation entre pairs à l'école [ou entre élèves] sont des options »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 10.

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 11.

<sup>3</sup> Pikas, Anatol. (1975). Treatment of Mobbing in School. Principles for the Results of the Work in an Anti-Mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12.

- (2002). New developments of the Shared Concern method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-312.

<sup>4</sup> Dayer, Caroline. *Op. cit.*, p. 11.

En ce qui concerne l'aspect « cyber » de ce phénomène, il entre dans la catégorie plus générale des cyberviolences, que Dre Sigolène Couchot-Schiex et Dre Gabrielle Richard envisagent « comme l'usage des différents outils de connexion en ligne ou par téléphone mobile dans le but d'insulter, harceler [entendu ici au sens large], humilier, répandre des rumeurs, ostraciser, exercer une coercition externe sur un individu qui ne peut pas facilement se défendre seul[-e] ou qui subit une domination »<sup>5</sup>. En outre, cet aspect « cyber » a comme particularités notamment la rapidité de propagation, le fait que les personnes se croient anonymes ou encore la complexité de faire retirer une information, de surcroît largement diffusée. Toutefois, ces autrices soulignent que « violences et cyberviolences se déclinent conjointement, de manière totalement intriquée, imbriquée, dans les différents espaces de socialisation (en ligne et hors ligne) »<sup>6</sup>. Par ailleurs, « les outils numériques ne sont pas la cause de ce phénomène [les cyberviolences] qui impacte les relations interpersonnelles, mais seulement leur vecteur de transmission »<sup>7</sup>. En effet, « plus le taux de violences dans l'établissement scolaire est élevé [...], plus le risque de cyberviolences est significatif »<sup>8</sup>. Dre Caroline Dayer parle également de « l'amplification de ces phénomènes via la dimension 'cyber' »<sup>9</sup>. De la même manière que le harcèlement-intimidation s'inscrit dans une palette plus vaste de violences, le volet « cyber » du harcèlement-intimidation est une facette des cyberviolences. En termes de vocabulaire, il convient de parler de (cyber)harcèlement-intimidation entre élèves ou entre pairs en contexte scolaire (ou à l'école), ce qui permet d'englober toutes les caractéristiques de ces phénomènes de violences, tant en ligne que hors ligne.

En raison des éléments précédents, cette thématique est l'une des trois priorités du canton de Vaud. À cet effet, les autorités ont élaboré « un plan d'action dont l'objectif est de doter les directions des établissements d'appuis et d'outils supplémentaires pour permettre aux [professionnel·le·s] des écoles de réagir face aux situations rencontrées, tout en sensibilisant les élèves à cette thématique »<sup>10</sup>. Par ailleurs, la « prévention [...] des incivilités et de la violence »<sup>11</sup> fait partie de l'offre de prestations comprises dans les activités de PSPS (Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire), avec l'Unité PSPS comme centre d'expertise et de responsabilité. Dans ce sens, « des formations [...] sont proposées pour permettre la mise en place d'un groupe à l'interne de personnes de référence sur cette problématique »<sup>12</sup>. Par conséquent, la personne en charge de ces questions à l'Unité PSPS à cette époque a contribué à initier la mise en oeuvre de la MPP dans cet établissement scolaire du canton de Vaud. Le processus est présenté dans le

---

<sup>5</sup> Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 42.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>9</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 10.

<sup>10</sup> Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Canton de Vaud, p. 13.

<sup>11</sup> Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire (RPSPS) du 31 août 2011 (Vaud). Art. 7, al.1 g.

<sup>12</sup> DFJC. *Op. cit.*, p. 14.

rapport, composé des résultats obtenus sur une durée d'environ douze mois, de points d'analyse et de recommandations.

## 1.2 Structure et composition du rapport

---

Le suite du rapport se divise en deux parties. D'abord, les éléments de contextualisation et d'organisation sont présentés, puis les résultats sont discutés.

Afin d'accompagner le lectorat, le rapport est partagé en sous-parties qui correspondent aux points identifiés comme significatifs en termes d'enjeux de mise en oeuvre de la MPP dans un établissement scolaire.

Pour la contextualisation et l'organisation, les points relevés sont : la mise en place de l'équipe ; la construction des outils et le nom du groupe ; la terminologie et le langage commun ; les éléments décisionnels.

Pour les résultats, les points relevés sont : les situations et les informations ; la détection des situations et les signalements ; la prise en charge des élèves et les interventions par les adultes ; les élèves concerné-e-s et les récurrences.

Chaque sous-partie est abordée dans la même logique en trois temps, en regard de l'expérience de la coordinatrice et de ses lectures personnelles. Tout d'abord, les éléments factuels sont présentés. Ensuite, une analyse est proposée. Finalement, des recommandations sont dégagées.

La fin du rapport regroupe l'ensemble des recommandations.

Le texte s'appuie sur différentes références théoriques et sur une diversité de matériaux empiriques : des entretiens MPP individuels avec des élèves et des séances de coordination MPP entre adultes ; des sondages réalisés auprès d'élèves ; de focus group et d'entretiens de recherche individuels d'élèves ; des séances du groupe santé avec des élèves. Ces différentes informations ont pu être obtenues dans le cadre de projets PSPS, plus particulièrement dans des phases d'analyse des besoins et dans une volonté de promotion de la participation des élèves dans les projets qui les concernent.

## 2. CONTEXTUALISATION ET ORGANISATION

### 2.1 Mise en place de l'équipe

---

#### Eléments factuels

L'équipe PSPS (déléguée PSPS, infirmière scolaire, éducatrice scolaire, doyenne, médiateur et médiatrice) de l'établissement à cette période, en collaboration avec la personne en charge de ces questions à l'Unité PSPS à cette époque, a organisé une conférence de sensibilisation à l'ensemble des adultes de l'école sur la thématique du harcèlement-intimidation. Jean-Pierre Bellon a été sollicité pour la faire à la fin de l'année 2018. Ensuite, les personnes intéressées à se former à la MPP ont été invitées à lire l'ouvrage « Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible »<sup>13</sup> et une formation d'une demi-journée a été dispensée par l'Unité PSPS dans le courant de l'hiver 2019. Les personnes qui souhaitaient rejoindre l'équipe MPP ont été réunies par la Direction. Une des deux déléguées PSPS s'est proposée pour assurer la coordination de l'équipe et cette option a été validée par un vote à l'unanimité. Il est à noter qu'une autre personne s'est ensuite proposée. À cette occasion, la déléguée PSPS a soulevé que la coordination devait être à la charge d'une seule personne pour des raisons de communication, de gestion et afin d'avoir une vision globale également. Elle a également relevé que la fonction de déléguée PSPS était utile car elle permet de faire le lien avec l'équipe PSPS et les actions de PSPS mises en place dans l'école. Malgré ces éléments, une deuxième personne a été validée par la Direction pour la coordination.

Une séance a été organisée entre ces deux personnes « co-coordinatrices » et la doyenne en charge de la mise en oeuvre. Une clarification des rôles a ainsi été proposée sur la base d'un cahier des charges. Alors que l'une devait principalement se charger de la coordination générale et du suivi, l'autre avait pour mission de créer une plateforme en ligne sécurisée, de la gérer et de s'occuper des signalements ainsi que d'analyser les faiblesses et les forces des processus MPP de l'école. Les deux devaient se partager les séances d'encadrement des interventions. Par ailleurs, les deux personnes ont été engagées et rétribuées à raison d'une période de décharge hebdomadaire chacune, impliquant que la charge de travail serait similaire. La Direction a alors validé ces périodes ainsi que les cahiers des charge s'y rapportant.

Enfin, l'équipe MPP est constituée de trois pôles, dont deux premiers dits « opérationnels » :

- l'équipe PSPS (cinq personnes, sans les déléguées PSPS) qui intervient auprès des élèves-cibles
- des membres du corps enseignant qui interviennent auprès des élèves prenant part présumément à l'intimidation (treize personnes, dont une déléguée PSPS)
- le groupe « Ressources » dont fait partie la Direction, qui valide les propositions et demandes de l'équipe MPP.

Cette dernière, les procédures et les communications (explicitées ultérieurement) ont été opérationnelles à la rentrée d'août 2019.

---

<sup>13</sup> Bellon, Jean-Pierre et Gardette, Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF.

## Analyse

Bien que la conférence plénière de Jean-Pierre Bellon se soit inscrite dans un dispositif d'actions en lien avec ce qui avait été appelé alors « projet harcèlement scolaire » (appellation problématique comme expliqué en préambule), les objectifs spécifiques visés par cette conférence, à savoir mettre sur pied une équipe MPP dans l'école, n'ont pas été explicités, ni en amont, ni durant la conférence. Par ailleurs, cet objectif-ci n'a été mentionné que plusieurs semaines après que la conférence ait eu lieu.

Suite à la formation réalisée avec les personnes intéressées, des sollicitations et interrogations du corps enseignant ont été adressées auprès de la Direction quant aux suites données à cette formation et plusieurs mois se sont écoulés avant que la Direction ne réunisse les personnes formées à la MPP.

Comme il a été mentionné, une deuxième personne s'est proposée pour la coordination suite à la nomination de la coordinatrice. La Direction a validé la co-coordination, bien qu'il ait été rappelé en quoi cela pouvait être problématique. Ainsi, plusieurs difficultés sont survenues. Tout d'abord, il a été nécessaire de clarifier les rôles de chacun-e et cette tentative de clarification a été réalisée par la rédaction d'un cahier des charges très succinct et rétribué par une période de décharge horaire par personne, supposant que la charge de travail serait similaire. Force est de constater que l'un des cahier des charges a été rempli dans sa totalité, et même au delà, alors que l'autre a à peine été réalisé. Bien que la Direction ait validé ces périodes ainsi que les cahiers des charge s'y rapportant, elle n'a demandé aucun retour sur le temps engagé pour la MPP sur l'entier de l'année scolaire, en demandant des décomptes d'heures par exemple. Il n'y a qu'une seule personne qui a engagé réellement du travail pour lequel elle était payée sur l'année de mise en oeuvre : elle apparaît sous le terme de « coordinatrice » dans la suite de ce document par conséquent.

## Recommandations

Il est à souligner l'importance d'une communication claire à propos de la mise en oeuvre de la MPP dans un établissement, notamment à propos de ses objectifs visés et de sa temporalité, et ce à chaque étape, afin que le corps enseignant et tout-e adulte de l'école soient informé-e-s du processus et de ses lignes directrices.

De plus, la clarification des rôles est primordiale. En effet, chaque personne doit savoir ce qui est attendu d'elle et des autres, que les périmètres soient délimités et les opportunités de collaboration favorisées.

Il convient de n'avoir qu'une seule personne en charge de la coordination afin d'avoir une vision globale sur l'ensemble des situations, tant pour la cohérence des interventions entre elles que pour les interactions, l'application des procédures et l'organisation de manière générale. Cette personne est ainsi la référente du groupe, tant à l'interne qu'à l'externe de l'école.

## 2.2 Construction des outils et nom du groupe

---

### Eléments factuels

Une fois l'équipe MPP mise en place, trois réflexions se sont profilées, dont deux ont été menées au travers de groupes de travail et la troisième s'est menée avec l'équipe au complet.

Le premier groupe de travail s'est penché sur les canaux de communication (parents, corps enseignant, etc.) et les procédures, qu'elles soient internes à l'équipe ou à destination de l'ensemble des professionnel·le·s de l'école. Les procédures seront explicitées dans une partie ultérieure (se référer à : Contextualisation et organisation - Éléments décisionnels). Concernant la communication aux parents, celle-ci s'est faite par le biais d'une lettre distribuée aux élèves par voie d'agenda. Les parents des élèves de 9H ont été également informé·e·s par l'éducatrice scolaire lors de la soirée de parents. Une présentation en conférence des maître·sse·s a permis de présenter au corps enseignant les procédures et spécificités administratives de la méthode. Ces éléments ont également été envoyés par courriel ainsi qu'affichés dans les différentes salles de travail des adultes. La procédure pour le fonctionnement à l'interne a été présentée par le groupe de travail à l'équipe MPP au complet.

Le deuxième groupe de travail a oeuvré à la réalisation des documents de travail. En effet, il y avait une volonté de se réapproprier le matériel fourni par l'Unité PSPS (il s'agit des documents réalisés par deux établissements scolaires vaudois, inspirés du livre de Bellon et Gardette<sup>14</sup>). Il a donc été question d'adapter les canevas d'entretien afin de les rendre plus fonctionnels pour l'équipe et de retravailler les documents de prise de notes en fonction des informations pertinentes pour le suivi des dossiers.

La dernière réflexion qui s'est menée en équipe au complet portait sur la dénomination du groupe pour laquelle plusieurs propositions ont été soumises. Souhaitant se distinguer de l'appellation MPP ou « Pikas » afin d'avoir un terme unique à l'école, le groupe a voté à la majorité pour l'utilisation de l'acronyme PIK, pouvant notamment correspondre à « personnes intervenant avec la méthode Pikas ». Le groupe s'est donc appelé PIK suivi de l'abréviation de l'établissement. Ces trois lettres ont été insérées sur l'entier des documents conçus et utilisés partout pour référencer l'équipe.

Enfin, un travail a été réalisé pour utiliser un langage non discriminatoire (notamment ne pas utiliser que le masculin) sur l'ensemble des productions écrites et favoriser une communication orale allant dans ce sens. Cette démarche s'inscrit dans un processus d'établissement plus général de prévention des discriminations et d'actualisation des fichiers administratifs.

---

<sup>14</sup> Bellon, Jean-Pierre et Gardette, Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF.



## Analyse

L'expérience a montré qu'une lettre distribuée par voie d'agenda n'est pas un moyen optimal de communiquer des informations avec les parents. En effet, il arrive que les élèves ne donnent pas la lettre à leurs parents ou que les parents ne la lisent pas ou ne la comprennent pas. Il est de la responsabilité de l'école de donner toutes les possibilités aux parents de connaître de ce qui est mis en place au sein de l'établissement, notamment pour prévenir les violences.

Lors de la soirée de parents des élèves de 9H, c'est l'éducatrice scolaire qui a fait une brève présentation de quelques minutes. Le Directeur n'a laissé qu'un temps minime pour qu'elle puisse expliquer de quoi il s'agissait et le contenu lié à la MPP a été dilué dans sa présentation qui portait de manière globale sur ses activités. De plus, il est à noter que l'ensemble des parents ne vient pas forcément à ces soirées.

Concernant les procédures, bien qu'elles aient été explicitées en détails, que ce soit celle pour le corps enseignant ou celle pour le fonctionnement à l'interne de l'équipe MPP, il semblerait qu'elles n'étaient pas si claires. Tous les signalements liés à la MPP devaient converger vers la coordinatrice, avant toute autre action. Néanmoins, dans certains cas, une personne faisait le signalement à la doyenne, ou à un·e membre du groupe. À l'interne, certaines personnes du groupe prévoient des interventions sans qu'il y ait eu une concertation au préalable, ce qui a nécessité des ajustements.

Les documents de travail ont été remodelés afin de convenir à la pratique des interventions d'une part et aux informations désirées d'autre part. Force est de constater qu'après une année de mise en oeuvre, les documents ne sont pas remplis en adéquation avec ce qui est attendu : par exemple, on constate que beaucoup de commentaires « annexes » sont inscrits, que les suggestions font parfois défaut ou sont inscrites sous la forme de remarques et il n'est pas toujours évident de comprendre si l'élève a réellement exprimé que sa ou son camarade n'allait pas très bien. Par conséquent, ces documents de travail, anonymisés, peuvent servir de supports d'exercices lors d'analyse de pratiques par exemple.

Quant aux informations qui souhaitent être rassemblées à des fins d'analyse, il est à noter que la manière avec laquelle sont remplies les fiches de travail ne permettent pas de fournir des éléments probants. En effet, certaines informations (évaluation de la posture de l'élève par exemple) dépendent essentiellement de l'interprétation de l'adulte qui fait passer les entretiens individuels. À un moment donné, la volonté de quantifier le delta de validation par l'élève interviewé·e (que sa ou son camarade ne va pas bien) entre le premier et le dernier entretien a été émise. Cette information s'est avérée non pertinente en regard de la manière avec laquelle les documents avaient été remplis et le nombre d'entretien individuel réalisé pour chaque situation. Globalement, la plupart des informations factuelles ont pu être analysées dans la partie des résultats de ce document.

Finalement, PIK se prononce à l'oral « pique » qui fait soit référence à une lance ou à l'action de piquer. Dans tous les cas, appeler un groupe qui permet d'intervenir sur des situations

d'intimidation, et donc de violences, par un nom à connotation négative et violente pose question. Par conséquent, l'enjeu même du nom du groupe est à rediscuter.

#### Recommandations

Il est primordial que l'ensemble des parents connaisse et comprenne le dispositif mis en place dans l'école. Il est par conséquent recommandé d'envoyer le courrier d'information de la mise en oeuvre de la MPP par la poste. De plus, s'assurer que les parents ne lisant pas le français puissent avoir accès à l'information se trouvant dans le courrier est importante, en mettant un feuillet traduit en plusieurs langues par exemple. Il est également nécessaire que le dispositif MPP soit présenté, d'une part à chaque soirée de parents d'élèves (9, 10 et 11H), et d'autre part, que ce soit fait par la personne qui coordonne, afin d'explicitier le plus possible les enjeux de la méthode, dans quelle vision s'inscrit le dispositif et aussi pour répondre aux questions des parents.

Quant aux procédures pour les professionnel-le-s de l'école, il est à noter la nécessité qu'elles soient compréhensibles, claires et simples. Au besoin, elles seront rappelées.

Il est également bénéfique de faire un bilan régulier, après quelques situations MPP par exemple, afin de déterminer si les procédures sont en adéquation avec la pratique de chacun-e, que ce soit dans le corps enseignant ou à l'interne de l'équipe MPP. Dans la même perspective, il est important de discuter de manière régulière au sein de l'équipe MPP des documents de travail remplis sur le terrain afin d'analyser leur contenu, de constater les dysfonctionnements et de faire émerger des pistes.

Dans l'optique de pouvoir faire des statistiques, il est incontournable d'élaborer l'outil de statistique ou d'en disposer en amont, afin de concevoir des fiches de travail qui permettent réellement d'obtenir les informations souhaitées.

Enfin, comme précisé en préambule, il convient d'utiliser une dénomination commune pour les groupes mettant en place la MPP, par exemple « groupe MPP ». D'ailleurs, pour la suite de ce document, l'acronyme MPP sera utilisé en lieu de PIK.

## 2.3 Terminologie et langage commun

---

#### Éléments factuels

Le rôle des témoins étant crucial, le parti a été pris de considérer les intimidateurs et intimidatrices présumé-e-s (IP), mais également les témoins (T), donnant l'abréviation finale d'élèves IPT (EIPT). Aucune distinction n'est faite entre les IP et les T, que ce soit lors des entretiens individuels, dans les fiches de travail ou le recueil d'informations pour l'historique et les statistiques. Ce choix a été opéré afin qu'aucune discrimination ne soit faite quant à un quelconque « étiquetage » des élèves.

Le terme de cible faisant référence aux armes notamment, et réducteur par ailleurs, celui d'élève-cible (EC) a été privilégié.

Afin de distinguer les personnes intervenant auprès des élèves et tout en reprenant le mot utilisé dans l'ouvrage de Bellon et Gardette<sup>15</sup>, il a été décidé d'utiliser le terme de praticien-ne.

Au début du projet, ces termes et abréviations avaient été décidés pour pouvoir simplifier et harmoniser les communications et les prises d'informations.

#### Analyse

Le fait de faire référence aux élèves dont on parle en ne mentionnant que leur statut dans le cadre de la MPP est essentialisant. Par exemple, il est plus correct de dire « j'accompagne les élèves de 9H » que « j'accompagne les 9H ».

Il a été constaté l'utilisation fréquente du terme de victime ou de cible au cours de l'année étudiée. Bien qu'il soit important de reconnaître le statut de victime aux élèves qui subissent de l'intimidation ainsi que leur souffrance, elles et ils ne figent pas dans un rôle de victime et souhaitent sortir de cette dynamique.

Enfin, le terme de praticien ou praticienne nécessite le doublet féminin-masculin et est connoté médicalement par ailleurs.

#### Recommandations

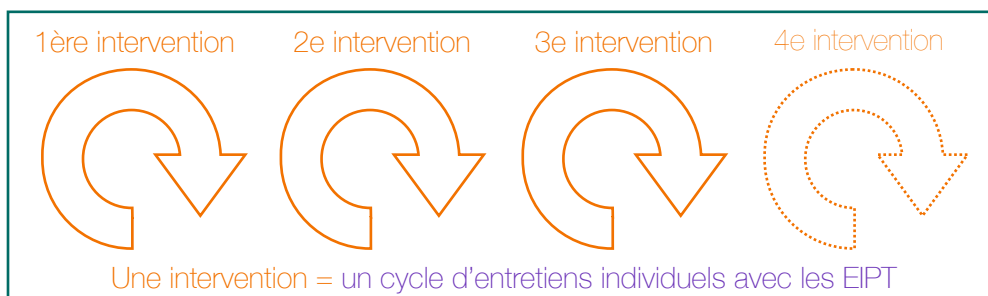
Il est primordial de valoriser le rôle de témoin. Par conséquent, le terme d'élèves IPT (EIPT) est à privilégier plutôt qu'élèves IP.

Les appellations telles que « la victime » et « la cible » concernant l'élève qui est la cible d'intimidation sont à éviter. Il convient d'utiliser le terme d'élève-cible (EC).

Enfin, il est suggéré d'utiliser le terme d'adulte EIPT (A-EIPT) pour les adultes s'occupant des entretiens avec les EIPT et le terme d'adulte EC (A-EC) pour les adultes prenant en charge les élèves étant la cible d'intimidation.

Par ailleurs, ces différentes abréviations sont utilisées dans la suite de ce document par souci de cohérence.

#### Situation MPP



<sup>15</sup> Bellon, Jean-Pierre et Gardette, Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF.

## 2.4 Éléments décisionnels

---

### Éléments factuels

L'équipe d'A-EC est constituée de trois médiateurs et médiatrices, de l'infirmière et de l'éducatrice scolaires tandis que celle des A-EIPT est constituée de treize enseignant·e·s. Sauf exception, le choix a été opéré qu'un·e seul·e A-EIPT intervienne sur l'ensemble d'une situation MPP, c'est à dire, se charge de l'entier des entretiens individuels avec les EIPT. Par ailleurs, les A-EIPT ne rencontrent que des élèves qu'elles et ils ne connaissent pas, n'ont pas eu·e·s ou n'ont pas dans leurs classes.

Les adultes impliqué·e·s dans une situation MPP sont de manière générale les A-EC et A-EIPT, la coordinatrice, ainsi que la ou le titulaire de classe qui n'intervient pas auprès des élèves dans le cadre de la MPP. La ou le doyen de volée peut être présent·e dans la phase d'analyse suivant les cas. Avec cette sous-équipe, un briefing est organisé avant la première intervention. À partir du moment où l'EC donne son accord, les interventions peuvent démarrer sans passer par une validation de la Direction. Ensuite, un débriefing a lieu entre chaque intervention et un débriefing final est réalisé afin de faire un bilan et clôturer la situation.

De manière globale, une intervention (série d'entretiens individuels avec les EIPT) est planifiée chaque semaine dans la mesure du possible et du calendrier scolaire.

Les signalements sont transmis à la coordinatrice qui centralise la réception des sollicitations du groupe. Une adresse courriel spécifique a également été créée pour les signalements.

Au début, la Direction et l'équipe MPP avait souligné la nécessité de créer une plateforme sécurisée pour la communication et les documents de travail. Toutefois, celle-ci n'a jamais vu le jour car la personne qui devait la réaliser ne l'a pas fait. C'est la raison pour laquelle l'application *What's App* a été choisie, à défaut.

Afin de communiquer efficacement et rapidement (les personnes ayant averti qu'elles ne relevaient pas tout le temps leur boîte mail), l'équipe MPP a voté la création d'un groupe *What's App* pour l'entier de l'équipe MPP pour les demandes d'intervention d'A-EIPT. Sur ce groupe, les situations sont anonymisées et seuls les horaires de classes sont donnés. Après une année de pratique, ce moyen de communication s'est révélée peu efficace et parfois compliqué, notamment en termes de confidentialité. Ainsi, un tableau recensant les périodes possibles d'intervention par A-EIPT a été réalisé et les A-EIPT sont contacté·e·s par téléphone ou en personne par la coordinatrice.

Les demandes de prise en charge par des A-EC se font via un groupe *What's App* spécifique pour l'équipe PSPS où l'anonymat est levé en raison de la présence de l'ensemble des professionnel·le·s « ressources ».

Chaque situation MPP se voit créer un groupe *What's App* spécifique pour la sous-équipe afin d'organiser les séances de (dé)briefing aisément.

Ces différents canaux de communication ne sont de loin pas idéaux et peu recommandables. En effet, la question de la confidentialité a dû être reprécisée à plusieurs reprises.

Concernant la question de la rétribution, celle-ci a été spécifiée dans la procédure interne à l'équipe MPP et explicitée, à savoir que les personnes ayant simplement une fonction enseignante peuvent donner leur décompte d'heures à raison d'une période par 105 minutes de travail. Les personnes « ressources » ayant des mandats spécifiques (médiateurs et médiatrices, infirmière et éducatrices scolaires) ne peuvent compter ces heures-ci et doivent les réaliser dans le cadre de leur mandat.

Enfin, une analyse de pratiques a été organisée après six mois pour faire le point. Le tiers de l'équipe MPP était présent.

### Analyse

Comme il sera discuté plus tard (se référer à : Résultats - Prises en charge des élèves et interventions par les adultes), il est à noter que le nombre de séances peut devenir conséquent avec ce mode de fonctionnement et que le calendrier scolaire ne permet pas systématiquement de tenir les temporalités prévues.

Au début de la mise en oeuvre, il y a eu quelques difficultés quant aux signalements car la procédure n'était pas appliquée correctement.

Initialement, la plateforme qui devait être créée et mise en oeuvre allait permettre de communiquer rapidement, efficacement et dans le respect de la confidentialité. Elle aurait fonctionné comme une application sur smartphone permettant la réactivité des professionnel-le-s. C'est du moins ce qui était prévu mais, comme cela a été précisé précédemment, cette tâche n'a pas été effectuée par la personne en charge de le faire.

L'expérience a montré que l'utilisation des courriels avec le corps enseignant comme moyen de communication peut s'avérer peu efficace et manque de réactivité a été constaté. Sachant qu'il s'agit que cette dernière est nécessaire dans le cas de traitement de situations MPP, le courriel n'a pas été choisi comme option. La plateforme n'ayant pas vu le jour, c'est donc l'utilisation d'une application de réseaux sociaux qui a été choisie, à défaut évidemment, et ce pour tous les problèmes de confidentialité de manière générale que cela suppose.

En revanche, les problèmes de confidentialité cités dans la partie précédente font davantage référence à des erreurs commises par des membres du groupe. Si le groupe *What's App* avec l'ensemble des A-EC, ainsi que les groupes *What's App* spécifiques à chaque situation n'ont pas posé de problème, c'est le groupe général qui a été compliqué d'utilisation. En effet, bien qu'il ait été demandé qu'aucun prénom ne soit mentionné, c'est arrivé plusieurs fois. Par ailleurs, les personnes ne répondaient pas systématiquement quand une situation était signalée et qu'une demande d'intervention était faite.

Bien que la question de la rétribution ait été explicitée, la coordinatrice n'a jamais reçu aucun décompte de la part des enseignant-e-s ayant pratiqué. Soit les décomptes ont été donnés

directement à la Direction, soit ils n'ont pas été réalisés. Il est à noter que la politique d'établissement est connue de l'ensemble du corps enseignant et que les décomptes pour activités particulières doivent être donnés à certaines dates connues et précisées par le secrétariat. Malgré ceci, les personnes n'ont jamais manifesté leurs interrogations à ce propos.

Enfin, il est à noter que l'analyse de pratiques après six mois s'est déroulée avec le tiers du groupe bien que l'équipe au complet ait été invitée. Même si cette séance a permis de faire le point, elle a surtout donné l'occasion aux personnes très investies de discuter, les mêmes personnes qui ne répondaient pas aux messages de sollicitation étant absentes. Le fait d'effectuer le tableau de recensement des périodes de disponibilités a donné l'occasion à certaines personnes de dire qu'elles se mettaient en retrait jusqu'à la fin de l'année, faute de temps.

#### Recommandations

A nouveau, il est important que les procédures soient claires et comprises en ce qui concerne les signalements et les canaux de communication.

De manière globale, c'est les outils de communication liés à la mise en oeuvre de la MPP qui sont à rediscuter. En effet, il est nécessaire d'avoir à disposition un outil sécurisé ainsi que des procédures claires et adaptables à la réalité de chaque établissement.

Il peut être judicieux d'avoir les horaires de chaque membre de l'équipe MPP avec leurs moments de disponibilité mis en évidence, que ce soit pour les entretiens individuels ainsi que pour les séances. La liste des classes dans lesquelles enseignent ces adultes doit aussi être prise en compte. Les informations ainsi compilées permettent de mobiliser les personnes rapidement, sans devoir contacter l'ensemble de l'équipe.

Enfin, si plusieurs personnes ne se manifestent pas pendant plusieurs semaines voire mois, il peut être utile de les approcher afin de discuter des raisons de l'absence d'engagement.

Dans tous les cas, il est recommandé de mettre en place des séances pour l'entier de l'équipe MPP de manière régulière.

La question de la rétribution doit être clarifiée, explicitée et communiquée à plusieurs reprises. Des rappels doivent être faits aux personnes intervenant pour la MPP à intervalle régulier afin de s'assurer que ces personnes soient rétribuées pour leur travail effectué.

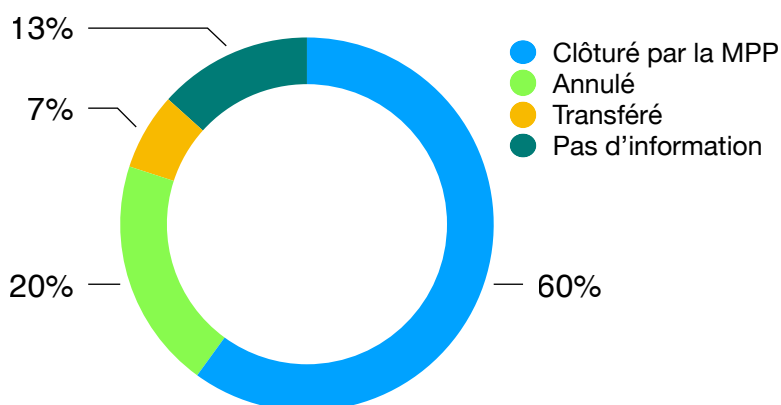
Les éléments de contextualisation et d'organisation ayant été présentés, les résultats peuvent désormais être exposés et analysés en regard de l'expérience pratique, des apports théoriques ainsi que des éléments concrets tirés de citations d'adultes ou d'élèves.

### 3. RÉSULTATS

#### 3.1 Situations et informations

##### Éléments factuels

Sur une durée de dix-huit mois environ, il y a eu quinze situations de harcèlement-intimidation signalées (se référer à : Résultats - Détection des situations et signalements). Deux situations ont eu lieu en amont de la création de l'équipe MPP et ce sont des événements pour lesquels quasiment aucune information n'a pu être accessible. Parmi les treize situations restantes pour lesquelles la MPP a été envisagée, une situation (7%) a été transférée sur une autre méthode d'intervention (prise en charge du groupe-classe avec la médiatrice et un enseignant pour rappeler les règles d'utilisation des outils numériques) et trois situations ont été annulées. Une fois, la direction a dû intervenir ; une autre fois, les parents ont communiqué entre elles et eux, et une plainte a été déposée ; enfin, la brigade des mineur·e·s a pris en charge une situation. Ainsi, neuf situations sur treize (60%) ont été traitées avec la MPP, se sont améliorées et ont été « clôturées ». Il est à noter que les titulaires de classes ont été recontacté·e·s entre trois et douze mois après la clôture afin de faire le point et de savoir comment allait l'EC.



Graphique 1 : statut des situations

##### Analyse

Le fait que deux situations aient été traitées en amont de la mise en oeuvre de l'équipe pose question. S'il y a une procédure de mise en oeuvre de la MPP dans les établissements, c'est par souci de sens, de cohérence et de consistance théorique et pratique.

En ce qui concerne les neuf situations qui se sont améliorées, la temporalité de prise de contact avec les titulaires de classe ainsi que le suivi par les personnes ressources pour savoir comment se portait l'EC pose question. En effet, il y a eu de nombreuses semaines (voire mois) qui se sont écoulées entre la clôture d'une situation et la prise de nouvelles de l'EC. Dans certains cas, l'EC était toujours suivi-e par l'A-EC. Dans d'autres, il n'y avait aucune nouvelle.

Certains éléments (dépôt de plainte, sanction, intervention de la Direction, communication entre parents) font qu'une situation MPP doit s'arrêter ou ne peut commencer puisque « tout ce qui ressemble à une procédure disciplinaire, policière ou judiciaire fait entièrement obstacle au traitement efficace des cas de harcèlement-[intimidation] »<sup>16</sup>.

Par rapport aux quatre situations restantes, à savoir celle qui a été transférée et les trois qui ont dû être annulées, elles mettent en lumière la complexité de l'analyse des situations ainsi que la communication avec l'ensemble des acteurs et actrices. En effet, ce n'est pas nécessairement en se réunissant avec la ou le titulaire de classe ainsi que l'adulte en charge de l'EC (qui n'est pas forcément déjà en lien avec l'EC par ailleurs) que la coordination peut se faire une idée globale de la situation. Par ailleurs, si les parents communiquent entre elles et eux, c'est probablement que la situation et sa prise en charge ne leur ont pas été explicitées entièrement. Ces éléments révèlent qu'un manque de clarté est présent dans la communication aux parents.

Enfin, le fait que des explications complémentaires sur l'usage d'internet aient dû être données, que la brigade des mineur·e·s ait dû intervenir ou encore que des parents aient porté plainte sont de bons indicateurs qu'une prévention en amont est nécessaire et importante.

#### Recommandations

Il convient d'intervenir sur des situations d'intimidation une fois l'équipe formée et les procédures de mise en oeuvre établies et clarifiées.

Concernant les situations qui se résolvent ou s'améliorent grâce à la mise en oeuvre de la MPP, il est primordial qu'il y ait un suivi de l'EC après la clôture et que la temporalité de ce suivi soit définie. Faire le point régulièrement avec les titulaires de classe et les personnes ressources (les A-EC) pendant l'année qui suit au minimum semble être à privilégier. En effet, il est nécessaire d'effectuer de brefs entretiens régulièrement avec l'EC afin de prendre de ses nouvelles.

L'analyse des situations est très complexe et nécessite d'avoir une vue globale ainsi que d'échanger avec l'ensemble des adultes impliqué·e·s, notamment les parents, comme discuté dans la rubrique suivante. Par ailleurs, il serait judicieux d'avoir une grille d'analyse des situations standardisée pour les personnes qui coordonnent les équipes MPP afin d'harmoniser les analyses et décisions de prise en charge. Il est à relever enfin l'importance que les professionnel·le·s impliqué·e·s soient formé·e·s afin d'identifier les situations de harcèlement-intimidation et de repérer leurs spécificités.

Bien que la mise en oeuvre de la MPP consiste en elle-même à visibiliser que les adultes se préoccupent de cette thématique et interviennent, il est important qu'elle soit accompagnée de dispositifs de prévention plus globaux (actions de prévention pour chaque volée pensées et construites par et avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire - dont les élèves font partie).

---

<sup>16</sup> Bellon, Jean-Pierre et Gardette, Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF, p. 44.



**64%**

**des situations où les parents de l'EC ont été informé-e-s par l'école**

Concernant l'information aux parents, seules dix situations ont pu être étudiées à ce propos. Parmi elles, les parents des EC ont été informé-e-s dans 64% des cas (le signalement vient d'ailleurs souvent des parents - se référer à : Résultats - Détection des situations et signalements) alors que les parents des EIPT n'ont jamais été informé-e-s ou contacté-e-s à propos de ces situations d'intimidation.

**0%**

**des situations où les parents des EIPT ont été informé-e-s par l'école**

### Analyse

Comme il a été signalé dans l'analyse précédente, il arrive que les parents de l'EC et des EIPT communiquent entre elles et eux alors qu'il est primordial que cela n'arrive pas comme expliqué précédemment. L'une des raisons pour lesquelles les parents de l'EC auraient envie de « régler la situation entre parents » seraient par exemple qu'elles et ils n'auraient pas été informé-e-s en détail des spécificités de la mise en oeuvre de la MPP et rassuré-e-s de ce qui allait être fait et dans quel but, ou que leurs inquiétudes ou préoccupations légitimes n'aurait pas été accueillies. La possibilité qu'il y ait un décalage entre les attentes des parents et la prise en charge par l'établissement scolaire doit être réduite.

Il est à noter que les parents des EIPT ne sont en général pas contacté-e-s. En effet, leurs enfants ne sont pas impliqué-e-s d'une manière punitive, mais pour aider à ce qu'une situation se résolve ou s'améliore.

### Recommandations

Avec l'accord de l'EC, ses parents doivent impérativement être informé-e-s et aussi écouté-e-s. Si une relation d'alliance doit s'installer entre l'EC et l'A-EC, elle doit aussi être présente entre les parents et l'adulte de l'école qui les contacte. Les parents doivent être rassuré-e-s sur le fait que la situation que vit leur enfant est prise sérieusement en considération et que l'école va faire en sorte que l'intimidation cesse et également les modalités de prise en charge. Il est primordial de définir en amont quelle personne contacte les parents des EC et quels éléments leur communiquer.

Seuls certains cas deviennent délicats quant au fait que les parents des EC soient contacté-e-s, par exemple lorsqu'il s'agit de situations liées à l'orientation affective et sexuelle ou à l'identité de genre. En effet, alors qu'à « la question 'à qui parles-tu si tu as un problème', les élèves répondent généralement : 'à des adultes de l'école, à ma famille, à mon cercle amical' [, lorsqu'il s'agit d'élèves qui s'interrogent sur leur orientation affective et sexuelle ou leur identité de genre, la réponse est fréquemment la suivante : 'Je crève de trouille de parler à des adultes de l'école, à ma famille, à mon cercle amical' - à savoir les principaux facteurs de protection et de construction identitaire. Dans ce sens, ces élèves ne se sentent 'en sécurité nulle part', ni à l'école, ni dans

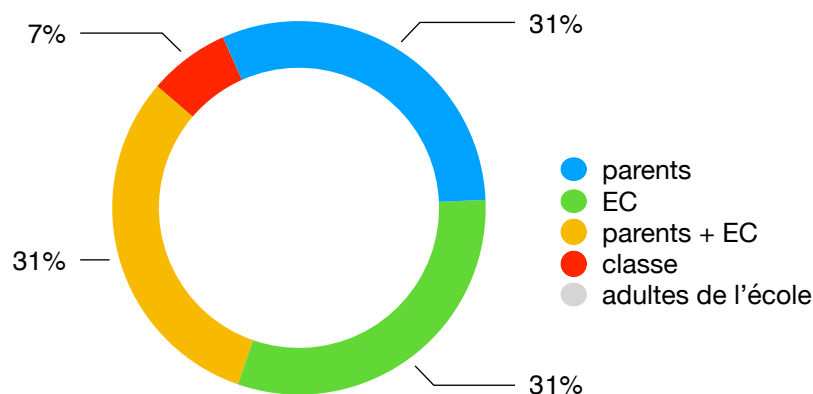
l'espace public, ni sur les réseaux sociaux, ni dans l'entourage proche »<sup>17</sup>. Il convient donc d'œuvrer avec retenue et précaution dans la communication avec les parents dans ces situations.

Enfin, de manière générale, les parents des EIPT n'ont pas besoin d'être informé-e-s puisque leurs enfants sont rencontré-e-s afin d'aider leurs camarades à se sentir mieux.

### 3.2 Détection des situations et signalements

#### Eléments factuels

La plupart des situations d'intimidation ont été signalées soit par l'EC, soit par les parents, et ce auprès des titulaires de classe ou de la direction. À nouveau, ces données se basent sur les treize situations sur lesquelles des informations ont été produites. Dans un cas, c'est la classe qui a dénoncé la situation à travers un mot signé de plusieurs élèves et affiché au tableau avant l'arrivée de l'enseignante (qui n'était pas la titulaire de classe). Aucune situation n'a été signalée directement par des membres du corps enseignant ou de l'équipe PSPS.



Graphique 2 : canal de signalement des situations

#### Analyse

Le fait que 93% des situations aient été signalées par les parents des EC et/ou les EC et qu'une situation (le 7% restant) soit un signalement par une classe questionne le repérage des situations d'intimidation par les adultes de l'école. Les caractéristiques-mêmes de l'intimidation poussent à aiguïser le regard des professionnel-le-s de l'école : des micro-violences répétées, des surnoms susurrés, des regards croisés qui échappent au corps enseignant, des rires et sourires pendant les interrogations, des bousculades dans les couloirs ou endroits non surveillés, des interactions sur internet qui n'ont plus de « barrières spatiales (partout) et temporelles (tout le temps) »<sup>18</sup>, des « communications en ligne et hors ligne [qui] tissent un réseau dense et permanent de

<sup>17</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 11.

<sup>18</sup> Dayer, Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 101.

communication successives ou simultanées »<sup>19</sup>. Les actions de violences qui font partie des phénomènes d'intimidation, qu'elles soient invisibles, c'est à dire précisément et volontairement faites de telles manières qu'elles se passent en dessous du radar des adultes, ou visibles, doivent pouvoir être identifiées par les adultes comme telles. Par conséquent, il s'agit pour les adultes « de prendre en charge les violences visibles ou audibles, et celles qui ne le sont pas »<sup>20</sup>. De plus, l'ensemble des adultes doit être capable d'accueillir sans banaliser la paroles des élèves, que ce soit celle(s) de l'EC et/ou des témoins.

Finalement, il est à relever que dans une des situations, les élèves de la classe ont su se mettre en collectivité pour dénoncer les violences présentes dans leur classe.

### Recommandations

Il est impératif que l'ensemble des adultes de l'école soient sensibilisé-e-s aux phénomènes de violences et aux spécificités de chacune d'elles, afin notamment de leur donner des outils d'identification des violences visibles et invisibles, de développer des modalités de réaction et d'accueillir la parole sans banalisation ni culpabilisation, en proscrivant des paroles telles que « arrête de faire ta victime inutilement »<sup>21</sup> par exemple. Ainsi, ce « renforcement de la sensibilisation [...] vise une prise de conscience commune sur le fait que le harcèlement[-intimidation] entre élèves est un risque en milieu scolaire »<sup>22</sup>. Comme le souligne Dre Caroline Dayer, « l'ensemble des élèves a le droit d'être protégé et de ne pas subir d'inégalités de traitement. Chaque élève ne devrait pas tomber 'par chance' sur un-e enseignante dont la posture est adéquate »<sup>23</sup>.

Les violences de certain-e-s adultes qui peuvent être exercées envers des élèves sont à prendre en considération puisqu'elles jouent un rôle prépondérant dans les phénomènes d'intimidation, pouvant aller jusqu'à les encourager. En effet, « certain[-e]-s profs manquent de respect envers les élèves, ce qui peut emmener l'élève à faire de même »<sup>24</sup>. La sensibilisation des adultes « vise [également] une prise de conscience [...] que l'humiliation des élèves par les adultes augmente le risque de harcèlement entre élèves »<sup>25</sup>. Dre Caroline Dayer précise que « dans le cadre d'une recherche en cours dans le canton de Vaud, les élèves soulignent trois principaux points quant aux violences : la demande que les adultes réagissent face aux violences, parce que c'est loin d'être toujours le cas ; l'injustice vécue et/ou observée par rapport aux adultes qui réagissent

---

<sup>19</sup> Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 40.

<sup>20</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 13.

<sup>21</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>22</sup> Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Canton de Vaud, p. 14.

<sup>23</sup> Dayer, Caroline. *Op. cit.*, p. 10.

<sup>24</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>25</sup> DFJC. *Op. cit.*, p. 14.

uniquement envers certains types de violences et non pas de manière systématique et générale ; le fait que les adultes encouragent la violence et/ou y participent »<sup>26</sup>.

Un sondage réalisé dans un autre établissement vaudois auprès d'une volée d'élèves de 11H corrobore cela, notamment lorsqu'un élève dit s'être « personnellement senti mal plusieurs fois car un prof [l]'avait réprimandé [...] injustement et que des élèves se sont par la suite moqué[-e]s »<sup>27</sup> ou « quand un prof regarde le cul et les seins des filles, ça met mal à l'aise et on peut rien dire par peur qu'il soit plus 'méchant' avec nous »<sup>28</sup>. Les élèves sont en première ligne pour souligner à quel point les discours et postures des adultes peuvent quittance voire encourager les comportements problématiques et violents des camarades.

« Les élèves qui sont la cible de violence dans le contexte scolaire relèvent que c'est déjà très éprouvant mais que c'est encore plus terrible quand les adultes n'interviennent pas, légitimant et cautionnant ainsi cette violence »<sup>29</sup>. Selon les élèves, « il y a des enseignant[-e]s, quand y'a du harcèlement, ils ne font pas tout leur possible »<sup>30</sup> et « quand les profs interviennent pas, ça fait passer un message »<sup>31</sup>. Il est donc primordial que les « profs réagissent à ça »<sup>32</sup>. De plus, il est nécessaire que le corps enseignant « évite le favoritisme »<sup>33</sup> et « les comparaisons »<sup>34</sup>.

Par ailleurs, il s'avère que dans le cadre d'une recherche menée dans le canton de Genève en 2017 auprès de directions et de professionnel·le·s de l'école, « les PI [personnes interviewées] insistent sur la nécessité de se positionner ('On ne peut pas faire l'autruche'), dans le contexte scolaire, sur les questions de préjugé, de discrimination et de violence 'parce que des rapports de pouvoir sont en jeu » et parce que cet aspect fait partie de leur 'mission éducative' »<sup>35</sup>.

Il est à noter également que la surveillance des zones « hors radar » (couloirs, cours de récréation, toilettes, etc.), à savoir « partout où il n'y a pas quelqu'un[-e] qui surveille »<sup>36</sup>, doit être repensée afin que le terrain fertile aux intimidations se réduise. En effet, comme il est inscrit dans le Concept 360°, « la gestion des moments de transition et des espaces sans surveillance des adultes mérite de faire l'objet d'une attention particulière »<sup>37</sup>. Par ailleurs, dans la cour de récréation, « il se passe beaucoup de choses que le corps enseignant ne voit pas »<sup>38</sup> car c'est

---

<sup>26</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 10.

<sup>27</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>28</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>29</sup> Dayer, Caroline. *Op. cit.*, p. 12.

<sup>30</sup> Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (janvier 2020).

<sup>31</sup> Élève de 11H - extrait d'une séance du groupe santé avec le comité des élèves (février 2020).

<sup>32</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>33</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>34</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

<sup>35</sup> Dayer, Caroline. (2018). Rapport de recherche : *Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation*. Canton de Genève, p. 4.

<sup>36</sup> Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (février 2020).

<sup>37</sup> Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Canton de Vaud, p. 12.

<sup>38</sup> Élève de 11H - extrait d'une séance du groupe santé avec le comité des élèves (février 2020).

« souvent dans les coins de la cour que les bandes se réunissent pour faire des mauvais coups »<sup>39</sup>.

Finalement, il arrive que les élèves trouvent les ressources pour s'unir en collectivité afin de dénoncer les violences. Par conséquent, il est important de prendre des dispositions au sein de l'établissement afin de favoriser ce type de processus et le développement de ses compétences chez les élèves.

#### Eléments factuels

**22%**  
**des situations**  
**signalées via**  
**Courriel spécifique**

Une fois que l'information arrive aux titulaires de classe ou à la Direction, elle est directement transmise à la coordinatrice.

Sur les neuf situations qui ont eu lieu depuis la création de l'adresse courriel spécifique, seules 22 % ont été signalées via ce canal. Le reste a été communiqué à la coordinatrice en personne, par téléphone ou par message.

#### Analyse

Il est à relever que l'adresse courriel spécifique a été créée afin de simplifier les transferts d'informations et la communication en respectant la confidentialité, afin de permettre un archivage et un historique des échanges. En effet, le constat avait été fait que la majorité des informations transitaient oralement sur les pas de porte ou dans des lieux de passage. Le fait que les signalements soient faits en personne, par téléphone ou message, pose problème tant du point de vue de l'historique, que de la confidentialité. La procédure stipule que le signalement peut être fait auprès de la coordinatrice et sur l'adresse courriel spécifique. L'usage du courriel ne semble pas être le plus privilégié, c'est dans les quatre cinquièmes des cas d'autres modes de signalement qui ont été favorisés.

#### Recommandations

Il est nécessaire que les procédures de signalement soient claires. Par ailleurs, les signalements doivent être faits de la manière la plus confidentielle possible et traçable également (qui, quand, quoi), par le biais d'un formulaire ou d'une plateforme sécurisée (se référer à : Contextualisation et organisation - Eléments décisionnels).

---

<sup>39</sup> Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

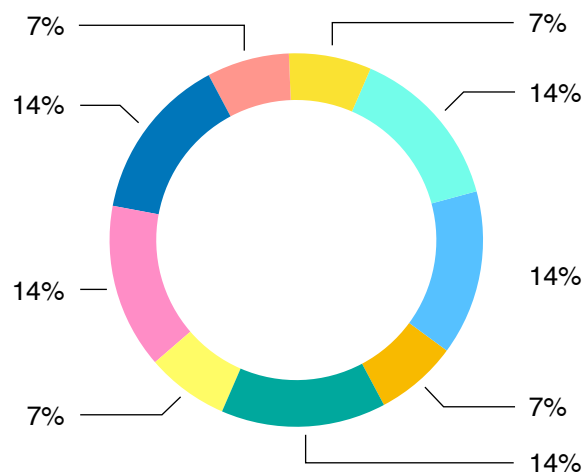
### 3.3 Prise en charge des élèves et interventions par les adultes

#### Éléments factuels

Sur les quinze situations, il y en a deux qui n'ont pas débouché sur des entretiens individuels avec les EIPT (se référer à : Résultats - Situations et informations). Sur les treize situations, quatorze personnes ont mené les entretiens puisqu'une des situations a nécessité la participation de deux adultes pour éviter de s'entretenir avec des élèves connu·e·s. L'équipe d'adultes conduisant des entretiens avec les EIPT est constituée de treize personnes. Parmi elles, seules neuf sont intervenues (69%) et quatre personnes (31%) n'ont jamais manifesté la volonté de pratiquer une intervention. Sur les personnes qui sont intervenues, la répartition est équilibrée avec une participation à une (7%) ou deux (14%) situation(s) par adulte.



Graphique 3 : participation des A-EIPT aux interventions MPP



Graphique 4 : taux de participation des A-EIPT

## Analyse

Comme un entretien avec un-e élève IPT est censé se dérouler sur une durée de cinq minutes au maximum, il est tout à fait envisageable de voir l'entier des EIPT sur une période (45 minutes). De fait, il est viable de faire une intervention (en moyenne six entretiens individuels) par semaine pour l'A-EIPT (se référer à : Résultats - Élèves concerné-e-s et récurrences). Cet élément est l'une des raisons pour laquelle il avait été décidé que seul-e un-e A-EIPT serait impliqué-e par situation, hors exception. L'une des autres raisons est de limiter le nombre de personnes devant participer aux séances de (dé)briefing. Les quatre personnes qui ne sont jamais intervenues ont dit, après huit mois, n'avoir finalement pas assez de temps pour s'impliquer cette année-là. De plus, lors de la discussion après six mois, certaines personnes ont dit ne pas être certaines de savoir comment conduire ces entretiens individuels avec les EIPT.

La question de la rétribution constitue également un autre point à clarifier en équipe MPP.

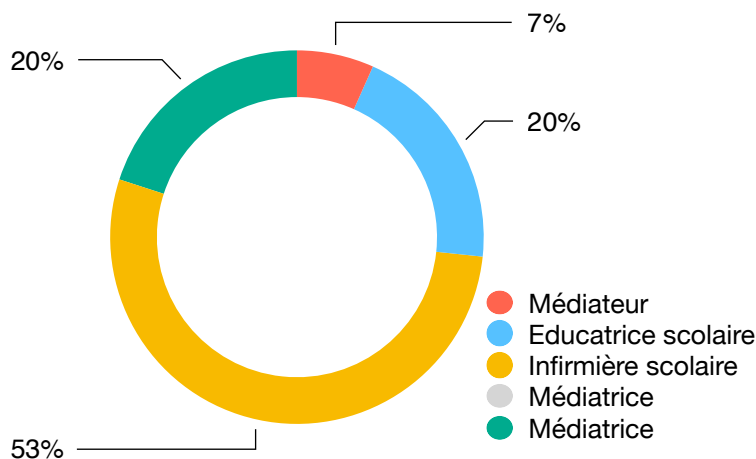
## Recommandations

Il est primordial de faire le point avec l'équipe au complet de manière régulière afin de définir qui peut s'engager, dans quelle temporalité et avec quelle charge de travail. De plus, les suivis de l'équipe MPP sont à encourager afin que les personnes se sentent confortables dans leur pratique de la MPP et que les modalités d'interventions conviennent à tout le monde.

Finalement, valoriser l'engagement des A-EIPT en rappelant les procédures de rétribution est important.

## Éléments factuels

Les adultes à l'interne de l'établissement prenant en charge les EC sont au nombre de cinq et sont intervenu-e-s sur quatorze des quinze situations. L'infirmière scolaire s'est occupée de plus de la moitié des EC alors qu'une médiatrice n'est pas intervenue. Du côté des médiateurs et du médiateur, il y a 27% de prise en charge au cumul, contre 20% pour l'éducatrice scolaire et 53% pour l'infirmière scolaire.



Graphique 5 : représentation de la prise en charge par les A-EC

## Analyse

Cette répartition peu équitable rappelle celle des prises en charge par les A-EIPT. En revanche, l'une des spécificités est que les A-EC sont les personnes ressources de l'établissement et que cela fait partie de leurs cahiers des charges respectifs.

L'une des raisons qui peut expliquer l'absence de participation ou une plus faible participation est la surcharge de travail en termes de séances ou en raison d'un trop grand nombre d'élèves déjà vu·e·s dans le cadre de la médiation hors processus MPP.

## Recommandations

Il est nécessaire de faire un bilan régulier de mise en oeuvre MPP quant aux nombres de prises en charge par les personnes ressources afin d'équilibrer la charge de travail entre l'ensemble des A-EC.

Par ailleurs, il est à noter que le nombre de séances doit être clarifié dans les procédures et accepté par l'ensemble de l'équipe MPP. Il doit surtout être optimisé afin de ne pas surcharger les personnes, comme indiqué dans la partie suivante.

## Éléments factuels

Afin de prendre en charge ces situations d'intimidation entre élèves, plusieurs séances ont été nécessaires. Une moyenne a été calculée sur les treize situations pour lesquelles des informations sont rassemblées et celle-ci est approximativement d'une heure et demie au total pour l'ensemble des séances de coordination comprenant le briefing et les débriefings.

Considérant le choix qui a été opéré d'avoir une intervention (série d'entretiens individuels avec les EIPT) par semaine et en regard des contraintes du calendrier scolaire, la durée moyenne (calculée sur treize situations) était d'un peu moins d'un mois et demi pour que la situation soit clôturée.

Enfin, une moyenne a pu être réalisée, sur la base de onze situations menées au terme du processus, concernant le nombre d'occurrence des entretiens individuels. En effet, les situations ont en moyenne nécessité un peu moins de deux entretiens par élève pour que la situation se résolve ou s'améliore, selon l'avis de la majorité des professionnel·le·s présent·e·s.

**97 minutes**  
de séances entre adultes  
par situation

**1,38 mois**  
en moyenne pour une  
situation

**1,91**  
interventions auprès  
des EIPT  
en moyenne  
par situation



## Analyse

Lors de la mise en place de l'équipe et la création des procédures internes, il avait été décidé en commun qu'il y aurait, pour chaque situation, une séance avant les interventions (briefing) et une séance entre chaque intervention (débriefing) ainsi qu'une séance de clôture. Force est de constater que de mobiliser entre quatre et cinq professionnel-le-s à chaque (dé)briefing, et ce à plusieurs reprises, est chronophage pour tout le monde et a également une incidence sur la temporalité des interventions et la gestion de la situation de manière globale.

Par ailleurs, lorsque plusieurs situations sont signalées dans la même temporalité, l'organisation peut devenir compliquée, tout simplement pour que les personnes puissent se rendre disponibles.

Après une année de pratique, l'expérience montre que moins de deux interventions par situation ne permet pas d'appliquer comme il le faudrait la méthode afin d'en tirer des bénéfices.

## Recommandations

Il est de toute manière recommandé de faire une séance de briefing avant la première intervention de l'A-EIPT avec les professionnel-le-s impliqué-e-s (se référer à : Contextualisation et organisation - Eléments décisionnels). En revanche, il n'est pas nécessaire de faire une séance de débriefing entre chaque intervention (série d'entretiens individuels avec les EIPT). Une séance après plusieurs interventions est à privilégier.

Un minimum de quatre interventions, à raison de une ou deux par semaine est à privilégier afin de considérer la temporalité de mise en oeuvre de la MPP et laisser le temps à la méthode de faire son effet.

### 3.4 Elèves concerné·e-s et récurrences

---

#### Eléments factuels

De manière globale, sur l'entier des quinze situations, douze classes ont été impliquées, dont trois récurrentes. Par ailleurs, il n'y a eu qu'une situation d'EC récurrente sur l'entier du processus analysé.

**12**

**classes impliquées lors  
des 15 situations**

**3**

**classes récurrentes sur  
15 situations**

**1 EC**

**récurrent·e sur 15  
situations**

Lors des onze situations qui ont nécessité des entretiens individuels avec les EIPT, seul·e-s trois EIPT sont réappar·e-s dans le processus, et ce à une reprise pour chaque élève. De plus, le nombre d'EIPT variant entre quatre et huit par situation, une moyenne approchant les six EIPT est atteinte par intervention. Finalement, les EIPT font partie de la même classe que l'EC de manière générale. Sur soixante-quatre EIPT, seul·e-s deux EIPT étaient dans une autre classe que celle concernée. À noter que dans un cas, il s'agit d'un·e élève qui avait redoublé et faisait donc partie de cette classe jusqu'alors, et dans l'autre cas, c'était une personne de la même famille que l'EC, mais dans une autre classe.

**3/64**

**EIPT  
récurrent·e-s**

**5,82**

**EIPT en moyenne  
par situation**

**62/64**

**EIPT au sein de la  
même classe que  
l'EC**

**12/40**

**classes  
concernées dans  
l'école**

#### Analyse

Le fait de n'avoir qu'une seule situation d'EC qui soit récurrente constitue un élément positif. En revanche, comme trois classes ont été récurrentes, il est à noter que si l'une d'elles avaient à nouveau été impliquée dans une situation MPP, d'autres dispositions auraient dû être réfléchies et mises en place par l'école. En effet, lorsque trois récurrences ont lieu sur une même entité (classe ou élève), il convient de changer de méthode.

Le fait que seul·e-s trois EIPT aient été récurrent·e-s est un indicateur de l'efficacité qu'ont les interventions MPP sur les fonctionnements des élèves concerné·e-s. Ce chiffre est également à mettre en lien avec les autres récurrences puisque de manière globale, peu de classes ou d'EC ou d'EIPT se retrouvent impliqués, relevant ainsi l'aspect préventif de la MPP.

En effet, l'établissement possédant quarante classes, il est à souligner que douze classes ont été concernées sur une année et demi de pratique, soit un peu plus du tiers.

Par ailleurs, il convient de constater que la majeure partie des situations d'intimidation se déroulent au sein de la même classe. Ceci signifie qu'il devrait être d'autant plus possible de réguler en travaillant sur le climat et les interactions en présentiel.

Le nombre d'EIPT varie entre quatre et huit. Cette fourchette permet d'avoir un nombre intéressant d'EIPT avec à la fois les IP principales et principaux, mais également les témoins. Les titulaires de classes ayant tendance à ne faire que la liste des IP, c'est la coordinatrice qui régule le nombre d'EIPT que l'A-EIPT verra en entretiens individuels, en demandant notamment à l'EC et/ou à sa ou son titulaire de classe quel-le-s élèves (témoins) pourraient aider à ce que la situation s'améliore pour l'EC.

### Recommandations

A partir d'un certain nombre de récurrences de situation MPP au sein de la même classe ou alors de l'EC ou d'EIPT, il convient de changer de méthode.

Par ailleurs, la mise en place d'activités permettant de travailler sur le climat à l'intérieur de la classe est à privilégier, en parallèle d'actions sur l'ensemble de l'établissement. De plus, « le passage de la notion de climat scolaire à celle de la culture scolaire souligne une volonté d'action collaborative, ancrée et durable »<sup>40</sup>. Ainsi, la mise en place d'actions ponctuelles et de projets d'établissement peuvent y contribuer s'ils s'inscrivent dans un dispositif d'établissement articulant, comme le précise Dre Caroline Dayer<sup>41</sup>, les plans individuel, collectif et institutionnel.

La fourchette de quatre à huit EIPT s'est montrée pertinente dans la résolution ou l'amélioration des situations MPP. En effet, en intervenant auprès du tiers de la classe, il semble que cela ait un impact également sur le climat de la classe elle-même.

---

<sup>40</sup> Dayer, Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, pp. 113-114.

<sup>41</sup> Dayer, Caroline. (2018). Rapport de recherche : *Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation*. Canton de Genève, pp. 19-22.

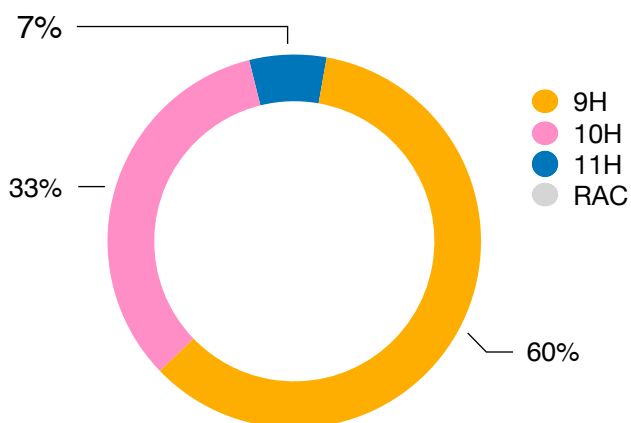
## Éléments factuels

Les deux représentations suivantes portent sur l'entier des quinze situations. Il ressort que le tiers des situations d'intimidation ont eu lieu en voie pré-gymnasiale (VP) et que les deux-tiers ont eu lieu en voie générale (VG).



Graphique 6 : répartition des situations par niveau

Si aucune situation n'a été signalée au RAC (raccordement I), seule une situation a touché des élèves de 11H. Un tiers des situations ont eu lieu auprès d'élèves de 10H et la majeure partie s'est déroulée avec des élèves de 9H.



Graphique 7 : répartition des situations par degré

## Analyse

La répartition des situations par niveau s'explique notamment par le fait que le groupe classe puisse nettement moins se développer en voie VG qu'en VP. En effet, la plupart des cours en VP se déroulent en groupe classe complet, excepté pour les sciences et les options spécifiques. Par conséquent, le groupe classe et le climat peuvent être consolidés et travaillés constamment.

En revanche, pour les classes de VG, les cours en groupe complet sont très rares, en raison de la répartition en niveau pour le français, l'allemand et les mathématiques, ainsi que la séparation de

la classe pour les sciences et les options de compétences. Par conséquent, il n'y a que quelques périodes dans la semaine où les élèves se retrouvent au complet. Par ailleurs, excepté pour les deux périodes de formation générale avec la ou le titulaire de classe, les élèves sont en groupe complet dans des branches telles que la gymnastique, l'histoire et la géographie, avec des enseignant-e-s qu'elles et ils ne voient qu'une ou deux périodes par semaine. Ces conditions et cette organisation scolaire pour la voie générale rend très difficile le travail sur le climat et le groupe classe. De la même manière, elle rend compliquée la régulation des interactions négatives entre élèves. Enfin, le nombre de membres du corps enseignant qui interviennent dans les classes de VG est en général le double que dans les classes de VP, diluant par conséquent les violences auprès d'un nombre plus élevé d'enseignant-e-s et augmentant ainsi les risques d'intimidation.

La majeure partie des situations MPP se sont déroulées en 9H, lorsque le travail sur le groupe classe et le climat n'a pas encore pu être abouti et ne porte pas encore ses fruits. De plus, un tiers des situations se produit en 10H. Ces deux éléments peuvent être mis en exergue par le fait qu'en 9H et 10H, il y a passablement de brassage dû aux redoublements ou changements de classe, ce qui ne rend pas évident le travail sur le climat en classe.

Le fait que quasiment aucune situation ne touche des élèves de 11H et qu'aucune ne se déroule en RAC peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse de classes terminales. De manière générale, les élèves de 11H sont plus focalisé-e-s sur la fin de leur scolarité. Par ailleurs, les interactions négatives à l'intérieur de la classe ont souvent pu être travaillées auparavant.

Quant au RAC, les élèves ont une année pour rattraper le programme scolaire de trois ans. Ainsi, le rythme scolaire soutenu en RAC peut également expliquer le fait que les élèves concentrent davantage leur énergie à atteindre leurs objectifs. Par ailleurs, le corps enseignant a le droit d'exclure les élèves en raison de comportements problématiques.

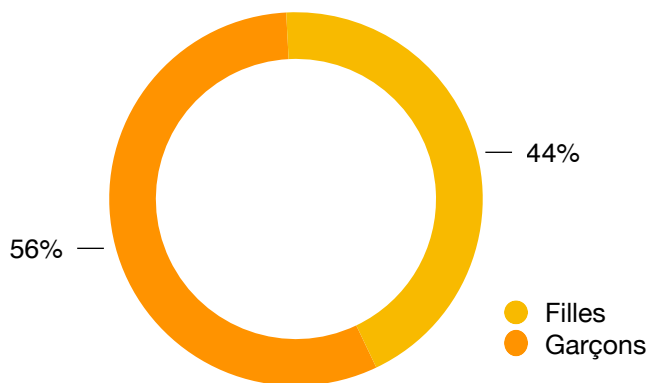
### Recommandations

La propension de l'aspect structurel des classes de VG à favoriser les phénomènes d'intimidation peut être diminuée en réduisant l'équipe pédagogique avec laquelle les élèves interagissent de manière régulière et en donnant le plus de périodes possibles aux titulaires de classe. Par ailleurs, un enseignement différencié (deux niveaux dans la même classe) minimise les changements de groupe classe pour une branche, diminue également les changements de salle, et par conséquent, le brassage d'élèves dans les couloirs pendant les interours. En termes de prévention, il est également conseillé de travailler sur la cohésion du groupe classe au travers d'activités qui permettent aux élèves de développer des compétences en lien avec le respect, l'esprit critique ou la citoyenneté par exemple.

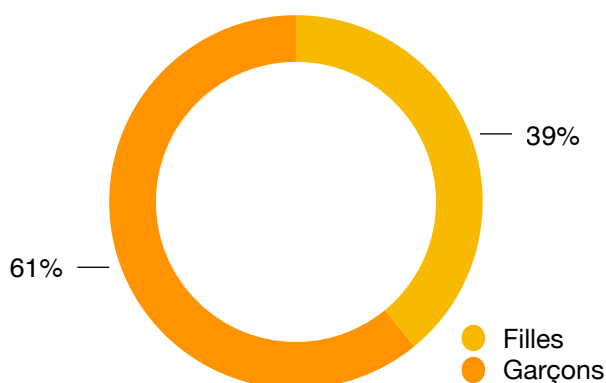
De manière globale, une meilleure collaboration avec le corps enseignant et la direction en charge du cycle 2 dans la commune est à privilégier. En effet, il est primordial que les élèves de 9H soient réparti-e-s en prenant en compte le parcours des élèves de 8H en ce qui concerne les situations problématiques. Cette recommandation sera d'autant plus à prendre en compte dans le cas où la MPP est également mise en oeuvre dans les établissements concernés.

## Éléments factuels

Concernant le sexe (entendu ici comme le sexe attribué à la naissance) des élèves concerné·e·s par les situations d'intimidation, les résultats montrent que celles-ci touchent majoritairement les garçons, que ce soit pour les EC ou pour les EIPT. Toutefois, la tendance semble plus centrale pour les EC avec des pourcentages proches de la moitié.



Graphique 8 : répartition des situations par sexe (EC)



Graphique 9 : répartition des situations par sexe (EIPT)

## Analyse

Les garçons sont plus la cible d'intimidation, mais il est surtout important de relever qu'il s'agit majoritairement de garçons ne se conformant pas aux stéréotypes de genre, dont l'expression de genre n'est pas en adéquation avec ce qui est socialement attendu et qui se font sanctionner par des violences, que ce soit par des pairs et/ou des adultes. Lors de séance de (dé)briefing MPP, plusieurs enseignant·e·s ont rapporté que les élèves se faisaient « harcelés »<sup>42</sup> car dans un cas,

<sup>42</sup> Adulte - séance de coordination dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

« il était efféminé »<sup>43</sup>, et dans un autre, « les autres refusaient de s'asseoir à côté de lui ou de se changer dans le même vestiaire »<sup>44</sup>. Des EIPT en entretiens individuels MPP avaient notamment dit pour d'autres « on n'aime pas ses manières »<sup>45</sup> ou « il traîne toujours avec les filles »<sup>46</sup>. Dans le cadre d'un focus group, une élève disait d'ailleurs que « les garçons qui sont gays et qui sont efféminés, pour [elle] c'est étrange [...], t'es un bonhomme quoi, t'es un garçon [...], c'est un peu bizarre »<sup>47</sup> et une autre relevait en parlant d'un camarade qu' « il y a des gens qui le détestent parce qu'on dirait un 'pédé' »<sup>48</sup>. Il est à noter que les élèves et enseignant-e-s se basaient uniquement sur les expressions et rôles de genre. Dre Sigolène Couchot-Schiex et Dre Gabrielle Richard parlent ainsi de « la présumée homosexualité des garçons qui ne se comporteraient pas en adéquation avec les standards dominants de la masculinité dans leur groupe de pairs »<sup>49</sup>.

Ces autrices soulignent que « les filles et certains garçons parmi ceux que l'on peut qualifier d'atypiques [...] du point de vue des normes de genre subissent par divers biais une 'mise aux normes' sociale de sexe et de genre, qu'elles et ils intègrent finalement comme relevant de rapports sociaux adéquats, 'normaux', 'naturels'. Ces mécanismes cachés, sous-jacents, révèlent comment se fabrique l'ordre social sexué et genré qui configure notre système social relationnel. Régulés par des processus collectivement acceptés et mis en oeuvre [...], sexisme ou homophobie y servent le maintien de l'ordre de genre »<sup>50</sup>.

Par ailleurs, une étude menée en 2017 montre que « le taux de jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s à avoir été [cibles] de [harcèlement-intimidation] (données récoltées uniquement dans le canton de Vaud) et de [cyber-harcèlement-intimidation] est également plus élevé que le taux observé chez les jeunes exclusivement hétérosexuel-le-s [...]. Les jeunes ayant une attirance non exclusivement hétérosexuelle ont près de 5 fois plus de risque que les jeunes ayant une attirance exclusivement hétérosexuelle d'être [cibles] de [harcèlement-intimidation], après ajustement pour le sexe. Ce risque se situe à 2 fois lorsqu'il s'agit de [cyber-harcèlement-intimidation]»<sup>51</sup>.

De plus, lorsque les filles subissent de l'intimidation, il s'agit fréquemment de situations sexistes, par exemple si elles osent s'opposer au groupe pour affirmer leur désaccord ou leur opinion et qu'elles se font remettre à l'ordre par leurs pairs. L'une d'elle disait par exemple en parlant des élèves de sa classe « ce sont des gamins »<sup>52</sup> et si les élèves sont questionné-e-s sur les propos

---

<sup>43</sup> Adulte - séance de coordination dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

<sup>44</sup> Adulte - séance de coordination dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

<sup>45</sup> EIPT - entretien individuel dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

<sup>46</sup> EIPT - entretien individuel dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

<sup>47</sup> Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (février 2020).

<sup>48</sup> Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (janvier 2020).

<sup>49</sup> Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 47.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>51</sup> Lucia, Sonia, Stadelmann, Sophie, Amiguet, Michaël, Ribeaud, Denis et Bize, Raphaël. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s : populations davantage exposées ?* Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive, *Raisons de santé* 279, p. 6.

<sup>52</sup> EC - entretien individuel dans le cadre de la MPP (février 2020).

sexistes à l'école, des phrases telles que « toi t'es un fille, c'est normal si tu es bête »<sup>53</sup> ou des témoignages tels que « si on est pas assez sexy, on est complètement connes, si on est trop sexy, on est des salopes »<sup>54</sup> sont entendus. Dre Sigolène Couchot-Schiex et Dre Gabrielle Richard qualifient « les faits de cyberviolences à partir de leur caractère sexiste [...] comme relevant d'un cybersexisme »<sup>55</sup>. Il est à noter que, comme le relèvent ces mêmes autrices, « les violences à caractère sexiste et sexuel impactent significativement l'expérience scolaire des filles ».<sup>56</sup> Enfin, même « si filles et garçons sont concerné[e]-s, les filles déclarent des taux de victimisation double ou triple de ceux des garçons »<sup>57</sup>.

Comme le relève Dre Caroline Dayer, sur la base d'entretiens de recherche menés auprès d'adultes en contexte scolaire, « l'articulation entre sexisme et homophobie ne concerne pas uniquement les élèves, mais aussi les adultes : 'les injures les plus récurrentes sont sexistes et homophobes'<sup>58</sup>. Pour les élèves, il s'agit 'd'éviter de se faire de traiter de salope'<sup>59</sup> et 'de ne pas paraître homosexuel, surtout entre garçons'<sup>60</sup> »<sup>61</sup>.

### Recommandations

Il est primordial que les adultes de l'école soient sensibilisé-e-s aux questions de violences de genre, identifient les violences et discriminations liées au sexisme, à l'orientation affective et sexuelle ainsi qu'à l'identité de genre. Par ailleurs, « il est impératif de former préalablement les adultes avant de sensibiliser les élèves à la prévention des violences liées au sexe, au genre et à la sexualité - afin d'utiliser un langage commun, des règles partagées et d'éviter les effets contre-productifs »<sup>62</sup>. En plus d'une sensibilisation à l'ensemble des professionnel-le-s de l'école, il est recommandé de proposer une formation approfondie à un groupe volontaire d'adultes de l'école.

De manière générale, il est important que les adultes ne contribuent pas à ces violences et réagissent quand elles se produisent comme cela a été développé précédemment (se référer à : Résultats - Détection des situations et signalements).

---

<sup>53</sup> Élève de 11H - extrait d'une séance du groupe santé avec le comité des élèves (février 2020).

<sup>54</sup> Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (janvier 2020).

<sup>55</sup> Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 43.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>58</sup> Dayer, Caroline. (2018). Rapport de recherche : *Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation*. Canton de Genève, p. 5.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>61</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p. 12.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 12.



#### 4. CONCLUSION

Ainsi, il est nécessaire d'envisager les violences et cyberviolences, notamment les phénomènes de (cyber)harcèlement-intimidation entre pairs en contexte scolaire, en ayant à l'esprit les systèmes de normes, socialement et historiquement construits, en particuliers les normes de sexe, de genre et de sexualité afin de déjouer le sexisme et l'homophobie qui imprègnent les phénomènes de violences.

De plus, comme le soulignent Dre Sigolène Couchot-Schiex et Dre Gabrielle Richard, « force est de constater que la fragmentation actuelle des 'éducations à' est peu favorable à la mutualisation des connaissances et des programmes de prévention pour lesquels il relève d'une absolue nécessité de considérer les différents aspects des relations entre individus dans le système de genre [...], si l'on veut espérer comprendre et accompagner les jeunes sans figer les places et positions dans les rapports de pouvoir entre individus »<sup>63</sup>.

« Mettre en perspective les études sur la compréhension et le traitement du [(cyber)harcèlement-intimidation] et les recherches en contexte scolaire sur les discriminations permet de mettre à jour et au jour les différentes facettes des violences ainsi que des phénomènes d'ordre structurel (sexisme, hétérosexisme, racisme, antisémitisme, capacitisme, etc.) »<sup>64</sup>. Dans cette perspective, bien que la méthode de la préoccupation partagée permette d'intervenir sur des situations d'intimidation, il est nécessaire de l'envisager et d'analyser les violences en contexte scolaire dans une approche globale. L'objectif est également de prendre en considération la souffrance des élèves de la manière la plus adéquate possible en fonction des situations.

Enfin, il est primordial que le corps enseignant et les professionnel-le-s de l'école puissent être accompagné-e-s, formé-e-s et soutenu-e-s afin, d'une part, de repérer les violences et leurs spécificités et, d'autre part, d'agir et d'intervenir.

---

<sup>63</sup> Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib, p. 50.

<sup>64</sup> Dayer, Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 102.

## 5. RECOMMANDATIONS

### INTRODUCTION

#### Préambule et ancrages théoriques

---

- Privilégier l'appellation de méthode de la préoccupation partagée (MPP)
- Proscrire l'utilisation de « harcèlement scolaire »
- Parler de « harcèlement-intimidation entre élèves » ou de « harcèlement-intimidation entre pairs à l'école »
- Parler de « (cyber)harcèlement-intimidation entre élèves » ou de « (cyber)harcèlement-intimidation entre pairs à l'école »

### CONTEXTUALISATION ET ORGANISATION

#### Mise en place de l'équipe

---

- Veiller à la clarté du processus de mise en oeuvre de la MPP, de la communication des objectifs visés et de la temporalité de la mise en oeuvre
- Clarifier les rôles et périmètres de chacun-e au sein de l'équipe
- S'assurer de la gestion de l'équipe par une seule personne de référence

#### Construction des outils et nom du groupe

---

- Informer l'ensemble des parents de manière harmonisée concernant la mise en place du dispositif et permettre aux parents de s'exprimer à ce sujet
- Mettre en place des procédures claires et compréhensibles pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'école
- Faire un point de situation régulier (procédures - documents de travail) et proposer des analyses de pratiques afin de faire émerger des pistes
- Concevoir l'outil de statistiques en amont
- Définir un nom de groupe qui soit univoque

#### Terminologie et langage commun

---

- Proscrire les termes de « la victime » et de « la cible »
- Utiliser « élèves intimidateurs et intimidatrices supposé-e-s et témoins » (EIPT) et « élève-cible » (EC)
- Favoriser l'appellation « adulte » que ce soit pour les adultes s'occupant des entretiens avec les EIPT (A-EIPT) ou pour les adultes prenant en charge les élèves étant la cible d'intimidation (A-EC).

## Éléments décisionnels

---

- Clarifier les procédures de signalement et l'utilisation des canaux de communication
- Mettre à disposition un outil sécurisé ainsi que des procédures claires et adaptables à la réalité de chaque établissement
- Mettre en place une compilation des données (horaires, plages libres, classes, etc.) qui permette d'organiser des séances rapidement
- Mettre en place des séances pour l'entier de l'équipe MPP de manière régulière
- Clarifier et expliciter les modes de rétribution

## RÉSULTATS

### Situations et informations

---

- Intervenir sur des situations d'intimidation une fois l'équipe formée et les procédures de mise en oeuvre établies et clarifiées
- Instaurer un suivi des situations y compris après leur clôture pour s'assurer de l'état de l'EC
- Fournir aux personnes qui coordonnent les équipes MPP une grille d'analyse des situations standardisée afin d'harmoniser les analyses et décisions de prise en charge et former les personnes qui analysent et identifient les situations de harcèlement-intimidation
- Accompagner la mise en oeuvre de la MPP de dispositifs de prévention plus globaux (actions de prévention pour chaque volée pensées et construites par et avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire - dont les élèves font partie)
- Systématiser la validation par les EC d'informer leurs parents
- Soigner la communication avec les parents des EC (définir en amont qui les contacte et pour donner quels éléments d'information)
- Agir avec précaution quant à l'information transmises aux parents dans les cas de violences liées à l'orientation affective ou sexuelle et à l'identité de genre, dans le sens où le soutien du contexte familial n'est pas garanti
- Eviter de contacter les parents des EIPT

### Détection des situations et signalements

---

- Sensibiliser l'ensemble des adultes de l'école aux phénomènes de violences et aux spécificités de chacune d'elles, afin notamment
  - de leur donner des outils d'identification des violences visibles et invisibles
  - d'indiquer qu'il est impératif de réagir aux violences, et comment
  - de donner des pistes pour accueillir la parole sans banalisation ni culpabilisation

- de supprimer les violences des adultes envers les élèves, notamment qui encouragent les phénomènes d'intimidation
- de donner une attention particulière aux zones non ou peu surveillées
- Favoriser les processus de mutualisation des compétences des élèves
- Mettre en place un historique et un traçage des communications par le moyen d'une plateforme sécurisée

### **Prise en charge des élèves et interventions par les adultes**

---

- Faire le point avec l'équipe au complet de manière régulière afin de définir qui peut s'engager, dans quelle temporalité et avec quelle charge de travail
- Encourager les suivis d'équipes afin que les personnes se sentent à l'aise dans leur pratique de la MPP et que les modalités d'interventions conviennent à tout le monde
- Valoriser l'engagement des A-EIPT en rappelant les procédures de rétribution
- Faire un bilan régulier de mise en oeuvre MPP quant aux nombres de prises en charge par les personnes ressources afin d'équilibrer la charge de travail entre l'ensemble des A-EC
- Clarifier le nombre (flexible) de séances dans les procédures et l'optimiser afin de ne pas surcharger l'équipe
- Organiser une séance de briefing avant la première intervention de l'A-EIPT avec les professionnel·le·s impliqué·e·s et une séance après plusieurs interventions
- Respecter un minimum de quatre interventions, à raison de une ou deux interventions par semaine afin de considérer la temporalité de mise en oeuvre de la MPP et laisser le temps à la méthode de faire son effet

### **Elèves concerné·e·s et récurrences**

---

- Veiller à changer de méthode à partir d'un certain nombre de récurrences au sein de la même classe ou alors de l'EC ou des EIPT
- Travailler sur le climat à l'intérieur de la classe en parallèle d'actions sur l'ensemble de l'établissement
- Passer de la notion de climat scolaire à celle de la culture scolaire
- Privilégier une fourchette de quatre à huit EIPT dans les situations MPP
- Réduire l'équipe pédagogique et privilégier un enseignement différencié en VG afin de minimiser les changements de groupe classe pour une branche, diminuer également les changements de salle, et par conséquent, le brassage d'élèves dans les couloirs pendant les interours
- Encourager le travail sur la cohésion du groupe classe au travers d'activités spécifiques sur le respect, l'esprit critique ou la citoyenneté par exemple

- Encourager une meilleure collaboration avec le corps enseignant et la direction en charge du cycle précédent dans la commune
- Sensibiliser les adultes de l'école aux violences de genre, afin d'identifier les violences et discriminations liées au sexisme, à l'orientation affective et sexuelle ainsi qu'à l'identité de genre et proposer une formation plus spécifique aux professionnel-le-s volontaires
- « Former préalablement les adultes avant de sensibiliser les élèves à la prévention des violences liées au sexe, au genre et à la sexualité - afin d'utiliser un langage commun, des règles partagées et d'éviter les effets contre-productifs »<sup>65</sup>

## **CONCLUSION**

- Faire en sorte que les adultes réagissent face aux violences et ne les encouragent pas
- Analyser les violences en contexte scolaire dans une approche globale en prenant en compte leurs spécificités et dimensions structurelles

---

<sup>65</sup> Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13, p.12.

## 6. BIBLIOGRAPHIE

Bellon, Jean-Pierre et Gardette, Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF.

Couchot-Schiex, Sigolène et Richard, Gabrielle. (2020). Cybersexisme : un nouveau phénomène de socialisation adolescente par les outils du numérique ?. In Sophie, Jehel et Alexandra, Seammer (Ed.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 37-52). Villeurbanne : Presses de l'enssib.

Dayer, Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Dayer, Caroline. (2018). Rapport de recherche : *Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation*. Canton de Genève.

Dayer, Caroline. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D Journal de la fédération des associations des directrices et directeurs des établissements de formation officiels vaudois*, 5, 10-13.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Canton de Vaud.

Lucia, Sonia, Stadelmann, Sophie, Amiguet, Michaël, Ribeaud, Denis et Bize, Raphaël. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s : populations davantage exposées ?* Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive, Raisons de santé 279.

Pikas, Anatol. (1975). Treatment of Mobbing in School. Principles for the Results of the Work in an Anti-Mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12.

Pikas, Anatol. (2002). New developments of the Shared Concern method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-312.

Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire (RPSPS) du 31 août 2011 (Vaud).

## Extraits empiriques

Adulte - séance de coordination dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

EC - entretien individuel dans le cadre de la MPP (février 2020).

EIPT - entretien individuel dans le cadre de la MPP (janvier 2020).

Élève de 11H - extrait d'un sondage réalisé dans un établissement du canton de Vaud (juin 2020).

Élève de 11H - focus group réalisé dans le cadre d'un projet pilote (janvier 2020).

Élève de 11H - extrait d'une séance du groupe santé avec le comité des élèves (février 2020).