

Jean-Pierre Bellon • Bertrand Gardette
Marie Quartier

Méthode
REVUE et
ENRICHIE

Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible

La méthode de
la préoccupation partagée



Jean-Pierre Bellon
Bertrand Gardette
Marie Quartier

Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible

La méthode de
la préoccupation partagée



Composition : Myriam Labarre

Photo de couverture : © Wavebreak Media Ltd

© 2016, ESF éditeur

© 2018, ESF Sciences humaines
Cognitia SAS
20, rue d'Athènes - 75009 Paris

3^e édition actualisée et enrichie 2021

www.esf-scienceshumaines.fr

ISBN 978-2-7101-4359-8

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.


Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Suivre notre actualité sur  et 

Sommaire

Introduction

Une méthode pour surmonter les obstacles	9
Premier obstacle : l'essentialisation des protagonistes	10
Deuxième obstacle : l'occultation du contexte	12
Éviter les pièges.....	14
La méthode de la préoccupation partagée : un dispositif complet de traitement des situations	16
1. Mobbing ou bullying ?	19
Question de vocabulaire ou débat de fond?	19
Le rôle de l'individu, le rôle du groupe	21
Deux points de vue, deux types d'enjeux inconciliables?.....	22
Le « harcèlement » français	24
Des interrogations qui demeurent.....	26
2. Principales options théoriques	29
L'intention de nuire des intimidateurs n'est pas toujours avérée.....	29
La peur est décisive dans les phénomènes d'intimidation	32
Les intimidateurs souhaitent sortir du <i>mobbing</i>	34
Moralisation, remontrances ou appels à l'empathie se révèlent sans effets.....	37
La juste posture est celle du diplomate	37
3. De la méthode Pikas à la MPP^{FR}	39
Une éthique plus qu'une technique.....	40
Les victimes et leurs familles, les oubliés de la méthode Pikas	42
La constitution d'une équipe de professionnels.....	43
L'inscription de la méthode dans une temporalité.....	44
La question de la rencontre au sommet.....	45
Le rapport à la sanction	46
Reconnaissance et réparation	48
L'attitude de l'intervenant.....	49

4. La rencontre avec la cible	53
Ne pas confronter l'élève cible et ses intimidateurs.....	53
Ne pas donner de conseils.....	54
Ne pas considérer l'élève cible comme différent des autres.....	54
Ne pas vouloir rassurer à tout prix.....	56
Ne pas culpabiliser.....	56
Créer une relation d'alliance.....	59
Les étapes.....	61
L'entretien avec les parents de l'élève cible.....	68
5. Les rencontres avec les intimidateurs présumés	71
Première phase : recherche de partage d'une préoccupation pour la cible.....	72
Deuxième phase : recherche de suggestions.....	74
Les phénomènes de conversion.....	75
Les refus de coopérer.....	76
Nouveaux entretiens avec les intimidateurs présumés.....	77
Faut-il rencontrer les parents des élèves intimidateurs ?.....	79
Certaines formes d'intimidation nécessitent-elles un traitement spécifique ?.....	79
6/ Quatre études de cas	83
Étude de cas n° 1 : Ellen.....	83
Étude de cas n° 2 : Anaïs.....	92
Étude de cas n° 3 : Nadia.....	96
Étude de cas n° 4 : Romain.....	103
7. Les conditions de réussite de la méthode	107
Un protocole.....	110
Des fiches de suivi.....	111
Une évaluation.....	111
8. D'autres méthodes	113
<i>No Blame Approach</i> ou la méthode du groupe de soutien.....	114
La méthode Farsta.....	117
Des outils diversifiés.....	118

9. Intimidation et chahut scolaire	121
La réalité du cadre scolaire.....	121
S'affranchir du stéréotype de la persécution.....	124
Traiter le chahut.....	125
Un protocole.....	127
Examen de quelques objections.....	129
Conclusion	131

Annexes

Traitement des situations d'intimidation

1. Fiche d'entretien avec un élève cible d'intimidation	137
2. Fiche d'entretien avec un intimidateur présumé	139
3. Fiche d'entretien avec un élève cible d'intimidation Entretien de bilan suite aux interventions avec les IP	141
4. Fiche d'entretien avec les parents d'un élève cible d'intimidation	143

Traitement des situations de chahut

5. Réunion préalable de l'équipe éducative	145
6. Réunion du groupe d'élèves	147
7. Fiche de liaison avec les professeurs (une fiche par professeur)	149
8. Rencontre individuelle avec chaque élève (remplir une fiche par élève)	151
9. Seconde réunion de l'équipe éducative	153

Ressources en ligne et média	155
Bibliographie	159
Index	163

Introduction

Une méthode pour surmonter les obstacles

Les raisons pour lesquelles la France a si longtemps tardé à reconnaître la réalité du harcèlement scolaire mériteraient à elles seules un examen spécifique. Alors que dès les années 1970 en Scandinavie, de riches débats théoriques animaient les chercheurs autour des concepts de *mobbing* ou de *school bullying* (Pikas, 1975 ; Olweus, 1978), leurs homologues français persistaient à considérer que la violence scolaire était exclusivement d'origine sociale ; ils refusaient obstinément d'admettre qu'il pût exister une forme de violence strictement scolaire, ne devant rien aux déterminismes sociaux, et se développant dans tous les milieux comme dans toutes les écoles. À la différence d'un grand nombre d'autres pays, où ce sont les chercheurs qui ont alerté les politiques sur la nécessité de prendre en charge cette forme de violence, en France, c'est un ministre qui a demandé à un universitaire de se pencher sur le problème du harcèlement scolaire¹. Ce long silence français n'a pas été sans conséquences. Il a d'abord été hautement préjudiciable aux victimes qui ont dû attendre le début de l'année 2011 pour que l'on se penche sur leur sort. Mais il a aussi lourdement obéré le traitement des situations. Le harcèlement scolaire est, en effet, un phénomène complexe qui, pour être traité efficacement, doit être abordé par les professionnels avec discernement et à l'aide des concepts adéquats. Mais la recherche française ayant négligé les enjeux épistémologiques du harcèlement, un vide théorique est ainsi resté béant, et, dans celui-ci, sont venues se loger des approximations, des simplifications ou parfois même des caricatures relayées par les médias. Trop souvent sur ce sujet, l'émotion et l'indignation se substituent à l'analyse et à la réflexion. Si, comme nous l'a appris Gaston Bachelard, la connaissance ne peut progresser qu'en surmontant ce qui s'oppose à elle, nous devons nous efforcer d'examiner avec attention les obstacles épistémologiques qui obscurcissent la compréhension du harcèlement scolaire. Nous en avons dégagé deux principaux.

1. Lettre de mission du ministre Luc Chatel du 4 janvier 2011.

Premier obstacle : l'essentialisation des protagonistes

L'une des simplifications les plus répandues sur la question du harcèlement consiste à supposer l'existence de profils types aussi bien du côté des victimes que de celui des auteurs. On commence ainsi par attribuer aux premiers comme aux seconds des caractéristiques fortes : traits de caractère, particularités physiques, différences... et, à partir de là, on imagine que ce sont ces spécificités qui sont à l'origine du phénomène. Les protagonistes du harcèlement se trouvent ainsi essentialisés, c'est-à-dire enfermés dans une identité ou une différence. Il n'est pas rare de lire que tel élève a été harcelé *parce qu'il* était plus grand ou plus petit que les autres, plus chétif ou plus fort, meilleur élève ou moins bon..., comme si c'était précisément en raison d'une différence qu'il était devenu une cible. Certaines enquêtes internationales tentent même d'établir des statistiques en classant les situations de harcèlement selon les motifs présumés qui en seraient à l'origine (sexe, apparence physique, religion, orientation sexuelle...)². Il est également fréquent d'entendre ou de lire des commentaires sur les raisons pour lesquelles un élève participerait à des faits de harcèlement : manque d'empathie, problèmes familiaux, autorité parentale défaillante... Certaines définitions du *school bullying* vont jusqu'à présupposer une intentionnalité de la part des intimidateurs³. Un auteur, à qui l'on doit par ailleurs certains travaux remarquables sur le *school bullying* (Olweus, 2011), a même soutenu que le fait d'être harceleur à l'adolescence pouvait être prédictif d'une délinquance future⁴. Il arrive aussi que les pairs se voient attribuer certaines caractéristiques : on les décrit généralement comme neutres, ne sachant pas quoi faire pour arrêter le phénomène auquel ils seraient totalement étrangers. Cette représentation du harcèlement peut paraître séduisante ; elle fournit, en effet, une explication simple et rassurante à un phénomène complexe et choquant. En présupposant que ce sont des différences qui sont à l'origine du harcèlement, on peut aisément se convaincre que le phénomène reste marginal et que la plus grande partie des élèves a, somme toute, peu de risques d'y être exposée. Mais, pour séduisante qu'elle soit, cette représentation n'est pas conforme à la réalité des faits. L'expérience montre, tout au contraire, que les élèves victimes d'intimidation sont exactement comme les autres. S'ils sont perçus comme différents, voire bizarres, ce n'est pas en raison d'une caractéristique qui serait préexistante au harcèlement ; leur différence n'est pas la cause de l'intimidation, mais l'un de ses effets. Il n'y a pas davantage de profil type de l'élève harceleur ; ce qui nous a souvent frappés en rencontrant de nombreux élèves ayant pris part à des faits d'intimidation, c'est le contraste

2. UNESCO, 2019.

3. « *Bullying is the willful, conscious desire to hurt another and put him/her under stress* », Tattum D. & Tattum E., 1988.

4. Nous avons fait un examen critique du lien possible entre harcèlement scolaire et délinquance dans un précédent ouvrage (Bellon, Gardette, 2013).

saisissant existant entre la méchanceté inouïe des faits et la personnalité tout à fait ordinaire, et parfois même sympathique, de ceux qui les ont perpétrés. Les harceleurs ne sont pas les enfants des autres ; ce sont nos enfants, et c'étaient peut-être nous-mêmes lorsque nous étions élèves ! Quant aux pairs, il est absurde de les imaginer comme étant neutres et ne jouant aucun rôle dans les faits d'intimidation. Si une moquerie fait mal, c'est précisément parce que toute la classe s'en amuse ; si elle n'égayait qu'un petit nombre, elle n'aurait pas d'effet. Si le surnom est si lourd à porter, c'est parce qu'il est repris par tout le groupe. Et pour qu'une manœuvre d'isolement réussisse, il faut nécessairement que tous y participent. Le groupe des pairs joue donc un rôle essentiel dans le processus d'intimidation. Sans eux, sans leurs rires, sans leur inaction complice, les brimades ne se développeraient pas.

Cette représentation du harcèlement apparaît donc comme erronée mais, en même temps, elle handicape très fortement le traitement des situations. On sait, grâce à René Girard (1982), que les groupes persécuteurs s'arrangent toujours pour rendre leurs victimes responsables des tourments qu'ils leur infligent. Les intimideurs de l'école n'échappent pas à cette règle. Chacun peut aisément s'en convaincre en se remémorant simplement ses souvenirs d'école. On se rappelle tous cet élève dont tout le monde se moquait ou qui était toujours mis à l'écart ; mais, sitôt que le souvenir nous revient, n'avons-nous pas spontanément tendance à penser – nous qui n'étions pourtant peut-être pas des harceleurs chevronnés : « *Oui, mais il était tout de même un peu bizarre* » ? Considérer que les victimes sont pour quelque chose dans le malheur qui les frappe est l'un des plus puissants stéréotypes de la persécution ; sa force est telle que même les victimes en viennent à se sentir coupables d'être ce qu'elles sont et à se reprocher de n'être pas comme les autres. Pourquoi faudrait-il chercher un motif au harcèlement ? Les cibles de ce phénomène ne sont pas différentes des autres victimes (viol, accident de la route, assassinat...) : elles se sont trouvées à un mauvais moment au mauvais endroit, rien de plus. Qui oserait soutenir qu'une femme a été violée *parce qu'elle* portait une robe trop courte ? Qu'une autre a été assassinée par son conjoint *parce qu'elle* avait mauvais caractère ? Alors, pourquoi continue-t-on à prétendre qu'un élève a été harcelé *parce que...* ? Entretenir l'idée qu'un motif serait à l'origine d'une agression équivaut à adopter le point de vue des persécuteurs. Aussi est-il essentiel que l'intervenant traitant une situation de harcèlement ait en tête que les prétendues différences ne sont rien d'autre que des stéréotypes et qu'elles ne sont en rien à l'origine des faits. Si, d'une manière ou d'une autre, il laisse entendre à la cible qu'elle est harcelée parce qu'elle est différente, il ne pourra en aucune façon lui apporter le secours dont elle a besoin. Il ne fera, tout au contraire, que renforcer les craintes d'un élève déjà inquiet des raisons pour lesquelles les brimades s'abattent sur lui. Rechercher la présence de motifs pour ceux qui participent à l'intimidation est également inefficace et

contre-productif du point de vue du traitement des situations. Rien ne permet, en effet, de savoir si l'intimidateur présumé a participé à des brimades de façon consciente et avec l'intention de nuire ou bien, plus simplement, s'il l'a fait sous la pression du groupe. Le fait de présupposer de la part de l'intimidateur une intentionnalité, ou de lui attribuer des traits de personnalité, risque donc d'induire chez le praticien un sentiment de méfiance ou de soupçon, peu favorable à la résolution de la situation. De la même manière, imaginer que les pairs sont neutres peut inciter l'intervenant à ne pas les solliciter pour résoudre le problème. Or, ainsi que nous allons le voir, pour être efficace, le traitement d'un cas de harcèlement doit être global et faire intervenir tous les protagonistes.

Deuxième obstacle : l'occultation du contexte

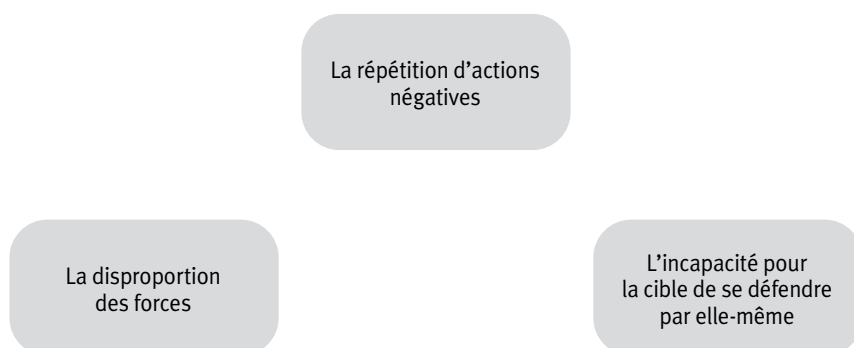
L'intimidation est trop souvent perçue indépendamment du contexte dans lequel elle se développe. Le premier obstacle en dissimule donc un deuxième : celui de l'occultation du contexte ou de la méconnaissance du rôle joué par le groupe. La grande littérature montre, souvent avec clarté, ce que les sciences sociales peinent parfois à établir. Dès la première page de *Madame Bovary*, Flaubert a perçu le mécanisme à l'œuvre dans toute situation d'intimidation. Charles Bovary a 15 ans lorsqu'il fait son entrée dans une nouvelle école. Il est maladroit, comme on l'est lorsqu'on pénètre dans un univers non familier. La classe à laquelle il fait face est composée de garçons qui ne sont pas très différents de lui, mais ils se connaissent, ils ont leurs habitudes, leurs rites ; ils sont naturellement moqueurs comme on l'est à cet âge. Plus ils vont se moquer, plus Charles sera maladroit, et plus il sera maladroit, plus la classe sera moqueuse. N'importe quel élève, dans n'importe quelle classe d'hier ou d'aujourd'hui, tomberait dans le piège du harcèlement et en deviendrait la cible. N'importe quel autre élève présent dans une telle classe tomberait lui aussi dans ce piège et participerait aux moqueries. Flaubert, dont on sait qu'il fut lui-même malmené à l'école⁵, a très clairement montré à travers cette description que le harcèlement était fondamentalement le résultat d'un certain contexte. L'intimidation est un piège tendu sur les chemins empruntés par les élèves ; tous peuvent s'y laisser prendre soit comme victime soit comme auteur. Pour décrire la situation de la victime, la métaphore la plus adaptée est celle des sables mouvants. Comme ceux-ci, l'intimidation est un piège auquel chacun peut se laisser prendre ; tout effort fait par la victime pour s'en dégager a pour effet de l'y enfoncer encore davantage ; seule une main *secourable* peut permettre à la victime de s'en extraire. Le texte de Flaubert montre aussi avec clarté que c'est seulement

5. Il en fait l'aveu dans un texte posthume, *Mémoires d'un fou*, une œuvre de jeunesse écrite à l'âge de 17 ans et publiée seulement en 1901.

l'intervention d'un adulte qui, en rassurant l'élève cible et en intervenant auprès du groupe pour faire cesser les moqueries, peut permettre d'interrompre le processus. Or, c'est précisément cette intervention qui fait défaut, autant dans la fiction de Flaubert que dans nombre de situations réelles.

Le contexte de toute intimidation scolaire, c'est avant tout l'omniprésence du groupe. En vingt années de travail sur le sujet⁶, nous n'avons jamais rencontré de situation dans laquelle le groupe des pairs ne jouait aucun rôle. Les élèves vivant quotidiennement ensemble, tous les incidents, tous les différends, toutes les querelles, sont visibles par le groupe qui, nécessairement, en vient à prendre position. Les trois caractéristiques par lesquelles on définit ordinairement le harcèlement scolaire⁷ renvoient d'ailleurs, chacune, expressément au rôle joué par le groupe.

Chacune des composantes de l'intimidation suppose l'omniprésence du groupe



L'intimidation, on le sait, c'est d'abord *la répétition* ; mais celle-ci n'est jamais le fait d'un seul élève ; si un surnom, par exemple, est vécu de façon répétitive par la victime c'est parce qu'il est repris par chacun des membres du groupe, mais ceux-ci individuellement ne le prononcent que deux ou trois fois. Et c'est sans doute pour cela qu'ils n'ont souvent pas conscience du mal qu'ils font à leur cible. Le harcèlement scolaire, c'est ensuite la *disproportion des forces* ; celle-ci puise nécessairement son origine dans le groupe. Le harcèlement est une logique du tous contre un : ce sont toujours les plus nombreux qui s'en prennent à celui qui est plus isolé. La troisième caractéristique enfin est, pour la cible, *l'incapacité de*

6. Notre premier travail sur le sujet date de mai 2000. Il est maintenant disponible sur le site du centre ReSIS, centreresis.org

7. Nous nous référons à la définition de Roland & Munthe, 1989 : « Une violence à long terme physique ou psychologique perpétrée par un ou plusieurs agresseurs à l'encontre d'un individu qui est dans l'incapacité de se défendre dans ce contexte précis. »

se défendre par elle-même. Qu'est-ce qui empêche la victime de se défendre, sinon justement le poids du groupe ? On peut sans doute être capable de réagir face à un individu isolé, mais le peut-on en présence d'un groupe ? Ayant eu l'occasion récemment d'enquêter sur le harcèlement dans les transports scolaires (Bellon, Gardette, 2019), nous avons découvert la situation d'élèves qui, dès leur entrée dans le bus, étaient la risée de tous les jeunes passagers. De quelle de force de caractère imagine-t-on ces adolescents capables en supposant qu'ils pourraient se défendre seuls ? Peut-on leur donner pour conseil de ne pas se laisser faire alors que, dans une situation identique, bien peu d'adultes seraient capables d'appliquer pareille recommandation ? Le poids du groupe s'exerce tout autant sur tous ceux qui participent à l'intimidation : pourquoi un élève reprend-il un surnom, s'amuse-t-il d'une moquerie, s'associe-t-il à l'isolement d'un camarade ? Est-ce réellement par volonté de nuire ? N'est-ce pas plutôt pour faire comme les autres ? Le harcèlement est un processus fondamentalement mimétique. La pression du groupe n'épargne aucun acteur ni aucun témoin d'une intimidation à l'école. Pourquoi aucun élève n'ose-t-il s'interposer, sinon par peur de devenir lui-même la cible des brimades ? C'est pour mettre en valeur cette puissance du groupe dans les phénomènes d'intimidation scolaire qu'Anatol Pikas a toujours privilégié le terme de *mobbing* par rapport à celui de *bullying*. Le *mob* – terme intraduisible en français – désigne, en effet, le groupe lorsqu'il est tout entier *mobilisé* contre une cible. « Par *mobbing*, écrit Pikas en 1975, nous entendons des actions négatives qui sont dirigées contre une cible par plusieurs individus qui interagissent les uns avec les autres. » Les interactions se produisant au sein du groupe semblent, en effet, beaucoup plus décisives pour la compréhension des phénomènes de harcèlement que les intentions supposées des intimidateurs.

Éviter les pièges

Le harcèlement constitue donc un piège dans lequel tout élève peut tomber mais son traitement par les professionnels peut également être semé d'embûches. Aussi doit-il être abordé avec prudence et méthode. On sait, en effet, par expérience, que toute maladresse commise par les professionnels a pour effet immédiat d'aggraver la situation de la cible. Aussi suggérons-nous un certain nombre de précautions qu'à notre sens les professionnels doivent prendre lors du traitement d'un cas de harcèlement. Elles concernent aussi bien la façon d'aborder la cible que les intimidateurs. Il est particulièrement délicat d'aider un élève cible d'intimidation. On risque fort, par des conseils donnés trop vite, même lorsqu'ils sont bienveillants et judicieux, de l'accabler davantage, en renforçant sans le vouloir l'un ou l'autre aspect de l'expérience qu'il subit quotidiennement. Si on l'incite à se comporter différemment avec ses camarades, on lui signifie implicitement qu'il est responsable de sa situation. Si on veut le protéger en

mettant en avant sa *différence*, on accrédite le jugement des intimidateurs – quand bien même on désapprouverait leur réaction, oubliant que celle-ci découle mécaniquement de celui-là. Par ailleurs, l'accompagnement d'un élève cible de brimades vers un changement d'attitude, sans avoir d'abord agi sur le contexte qu'il subit, nécessite un savoir-faire spécialisé, que les personnels de l'institution scolaire ne sont pas censés maîtriser. En revanche, une fois que les brimades ont cessé grâce aux entretiens avec les élèves responsables de l'intimidation, la personne qui accompagne l'élève cible peut tout à fait revisiter avec celui-ci ses comportements, lorsque ceux-ci demeurent marqués par des réflexes de peur. Ce qui est à éviter à tout prix, c'est la mise en cause des élèves victimes alors même qu'ils sont encore sous le coup des brimades de leurs camarades. Trop souvent, ces élèves déjà blessés souffrent de s'entendre dire qu'ils doivent corriger leur attitude, voire leur ressenti ou leur perception de la situation qu'ils vivent, quand on ne met pas directement en cause leur innocence par des formules comme « *il n'est pas tout blanc* », volontiers adressées à leurs parents. Or, il ne s'agit pas de savoir si l'élève cible a des torts, mais de prendre en considération sa souffrance sans la minimiser, sans la considérer comme normale et relevant de *gamineries* ou d'*apprentissages sociaux inévitables*, sans incriminer non plus sa maladresse. Face à cette souffrance, qui peut avoir des conséquences gravissimes sur le destin de l'élève, il convient d'offrir à celui-ci une relation d'alliance, qui seule permet de l'aider réellement en évitant de lui nuire davantage. La relation d'alliance consiste avant tout à prendre au sérieux l'élève cible par une écoute attentive, respectueuse, dépourvue du moindre jugement – ce qui n'est pas si facile à faire, car nous savons tous que les élèves victimes de brimades agacent souvent les adultes tout autant que leurs camarades. Or, il est essentiel de rejoindre cet élève avec empathie, de partager son ressenti et de reconnaître que ce qu'il subit n'est pas tolérable. La relation d'alliance implique également de se montrer fiable, disponible, discret et respectueux du principe de confidentialité. Il est essentiel d'accompagner cet élève aussi longtemps qu'il en éprouve le besoin, pour qu'il sente qu'au cœur même de l'institution scolaire existe un lieu où il est pleinement entendu et pleinement légitime. C'est la condition pour éviter l'apparition de phobies scolaires provoquées par des situations d'intimidation. C'est également une condition pour pacifier le climat scolaire en permettant à l'ensemble des élèves de percevoir leur établissement comme sécurisant et attentif à leur bien-être.

En ce qui concerne les intimidateurs, on sait par expérience que la sanction, ou sa simple menace, a pour conséquence directe de renforcer la cohésion du groupe, engendrant par là une amplification des brimades. C'est pour cette raison qu'un grand nombre d'élèves victimes répugnent à parler de leur situation aux adultes de l'établissement ; ils redoutent la mise en place de sanctions et imaginent sans peine quelles conséquences ils en subiront. C'est aussi pour cette

raison que les méthodes qui ont, depuis longtemps, fait leurs preuves en matière de traitement des situations sont toutes des approches non blâmantes. La sanction n'est pas à proscrire de façon absolue – il y a des cas dans lesquels elle est inévitable – mais elle doit être utilisée en dernier recours et en sachant bien que, si elle est appliquée, une attention toute particulière sera nécessaire en direction de la cible afin d'empêcher d'éventuelles représailles. L'expérience montre également que la posture adoptée par l'intervenant face aux élèves intimidateurs est décisive du point de vue de la résolution de la situation. Toute posture trop inquisitrice, toute attitude renvoyant à une instruction judiciaire ou à une enquête policière placera les intimidateurs en position de méfiance et les empêchera de s'associer à la fin des brimades.

La méthode de la préoccupation partagée : un dispositif complet de traitement des situations

Compte tenu de la complexité du phénomène et des multiples pièges que peuvent rencontrer les professionnels, le traitement d'une situation d'intimidation peut rapidement prendre la forme d'un véritable parcours d'obstacles si l'on aborde un cas de harcèlement sans précaution ni méthode. C'est précisément à l'exposé d'un dispositif méthodologique complet qu'est consacré cet ouvrage.

Une méthode, c'est d'abord un ensemble de principes sur lesquels l'action des professionnels peut s'appuyer. Ce sont des options théoriques et des choix éthiques clairement énoncés.

C'est ensuite un ensemble de pratiques raisonnées mises en œuvre afin de parvenir au but recherché, la fin des brimades. Ce sont des protocoles, des démarches à suivre, des postures à adopter.

C'est enfin un ensemble de conseils, de préconisations, de mises en garde. Ce sont des exemples tirés de l'expérience, des études de cas se rapportant à des situations problématiques.

Aussi trouvera-t-on dans ce livre :

- l'ensemble des données théoriques permettant de problématiser la notion d'intimidation scolaire ;
- une présentation complète de la méthode ;
- des études de cas ;
- des fiches pratiques.

Nous avons commencé à mettre en œuvre la méthode de la préoccupation partagée à partir de 2012, d’abord dans un établissement, le lycée Descartes de Cournon dans l’académie de Clermont⁸ ; nous l’avons ensuite développée à partir de 2013-2014 dans le département des Hauts-de-Seine, puis dans toute l’académie de Versailles ; la méthode a enfin été intégrée au plan national de lutte contre le harcèlement lancé en 2019 par le ministre de l’Éducation nationale ; dans ce cadre, des personnels de six académies pilotes ont été formés en 2019 et 2020. Ce sont donc plusieurs centaines de professionnels qui sont aujourd’hui formés à cette méthode. Des milliers de situations ont pu être traitées grâce à elle. Nous nous sommes au départ inspirés des travaux d’Anatol Pikas mais nous avons progressivement enrichi et complété sa méthode par des apports tirés de nos propres expériences. Nous présentons dans cet ouvrage un dispositif original reposant autant sur des bases théoriques que sur des expériences de terrain.

La méthode de la préoccupation partagée dans sa version francophone (MPP^{FR}) a été évaluée en 2019 dans l’académie de Versailles. Le tableau ci-dessous montre la très réelle efficacité de la méthode.

Académie de Versailles Enquête réalisée par le CAAEE ⁹	
Nombre de personnels formés :	487
Nombre de situations traitées :	719
Nombre de situations résolues :	590
Taux de résolution :	82 %
Nombre d’élèves concernés par ces situations :	1 641

Ces résultats confirment ceux qui ont été réalisés, il y a maintenant plusieurs années, dans différents pays sur l’utilisation de la méthode Pikas :

Chercheur	Année	Région	Public	Résultat
Smith & Sharp	1994	Sheffield (UK)	Élèves du secondaire	3 cas sur 4 résolus (75 %)
Duncan	1996	Écosse	Élèves 7-16 ans	34 sur 38 cas résolus (89 %)
Smith	2001	Royaume-Uni	Enseignants	Évaluation sur une échelle de 1 à 5 = 3,9
Griffiths	2001	Australie	Élèves du primaire et du secondaire	Entre 85 et 100 % de réussite

8. Avec l’aide de notre amie Joëlle Busson.

9. Centre académique d’aide aux écoles et aux établissements.

FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE

Précis de pédagogie
Philippe Meirieu

FAIRE LA CLASSE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Tout ce qu'il faut savoir pour débiter dans le métier
Bernard Rey

FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch

LA FINLANDE : UN MODÈLE ÉDUCATIF

POUR LA FRANCE ?
Paul Robert

FORMER LES ENSEIGNANTS

Pour un développement professionnel
fondé sur les pratiques de classe
Luc Ria

LES GESTES PROFESSIONNELS DANS LA CLASSE

Éthique et pratiques pour les temps qui viennent
Dominique Bucheton

HARCÈLEMENT ET CYBERHARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Une souffrance scolaire 2.0
Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette

HARCÈLEMENT SCOLAIRE :

LE VAINCRE, C'EST POSSIBLE
La méthode de la préoccupation partagée
Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette

INNOVER AU COEUR DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Monica Gather Thurler

L'INSTANT D'APPRENDRE

Une approche dynamique de l'échec scolaire
Emmanuelle Plantevin-Yanni

JE EST UN AUTRE

Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse
Jacques Lévine et Jeanne Moll

JOURNAL D'UNE ENSEIGNANTE

Rencontre avec des penseurs de l'éducation
Gérard Morin et Daniel Olivier-Lamesle

LIRE OU DÉCHIFFRER

L'apprentissage de la lecture en question
Éveline Charmeux

MARIA MONTESSORI ET CÉLESTIN FREINET :

VOIX ET VOIES POUR NOTRE ÉCOLE
Bérengère Kolly et Henri-Louis Go

MÉTIER D'ÉLÈVE ET SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE

Philippe Perrenoud

LES MICROLYCÉES

Nathalie Broux et Eric de Saint-Denis

MILLE ET UNE PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Pour animer son cours et innover en classe
André de Peretti et François Muller

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES EN FORMATION

INITIALE ET EN FORMATION CONTINUE
Daniel Hameline

L'ORGANISATION DU TRAVAIL,

CLÉ DE TOUTE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE
Philippe Perrenoud

OSER LES PÉDAGOGIES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE

Enjeux et exemples pratiques
Denis Cristol

OSEZ LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

AU COLLÈGE ET AU LYCÉE
Guillaume Caron, Laurent Fillion, Céline Scy
et Yasmine Vasseur

OÙ VONT LES PÉDAGOGUES ?

Sous la direction de Jean Rakovitch

LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE DES DIFFÉRENCES

Fragments d'une sociologie de l'échec
Philippe Perrenoud

PÉDAGOGIE ALTERNATIVE EN FORMATION D'ADULTES

Éducation pour tous et justice sociale
Rémi Casanova et Sébastien Pesce

PÉDAGOGIE DE L'ACTIVITÉ, POUR UNE NOUVELLE CLASSE INVERSÉE

Alain Taurisson et Claire Herviou

PÉDAGOGIE : DICTIONNAIRE DES CONCEPTS CLÉS

Apprentissage, formation et psychologie cognitive.
Françoise Raynal et Alain Rieunier

PÉDAGOGIE, DES LIEUX COMMUNS

AUX CONCEPTS CLÉS
Philippe Meirieu

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE :

DES INTENTIONS À L'ACTION
Philippe Perrenoud

LA PÉDAGOGIE ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE

Le courage des commencements
Philippe Meirieu

LA PÉDAGOGIE :

UNE ENCYCLOPÉDIE POUR AUJOURD'HUI
Sous la direction de Jean Houssaye

PÉDAGOGUES DE L'EXTRÊME

Rémi Casanova et Sébastien Pesce

LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES

Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège
Sylvain Connac

PRÉLUDES À UNE PÉDAGOGIE MAJEURE

Écrits sur l'école (1974-2009)
Daniel Hameline

PREMIERS PÉDAGOGUES :

DE L'ANTIQUITÉ À LA RENAISSANCE
Sous la direction de Jean Houssaye

PRÉPARER UN COURS

Tome 1 : Applications pratiques
Alain Rieunier

PRÉPARER UN COURS

Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces
Alain Rieunier

PRÉVENIR LES SOUFFRANCES D'ÉCOLE

Pratique du Soutien au Soutien
Jacques Lévine et Jeanne Moll

QUAND L'ÉCOLE PRÉTEND PRÉPARER À LA VIE...

Développer des compétences ou enseigner d'autres
savoirs ?
Philippe Perrenoud

QUELLE POSTURE ENSEIGNANTE
POUR UNE RELATION EDUCATIVE APAISEE ?
Faire face aux situations difficiles
Jean Duvillard

QUESTIONNER POUR ENSEIGNER
ET POUR APPRENDRE
Le rapport au savoir dans la classe
Olivier Maulini

RÉCONCILIER LES ENFANTS AVEC L'ÉCRITURE
Éveline Charmeux

REPENSER L'ÉCHEC ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE
Vers une clinique des apprentissages
Jean-Sébastien Morvan

RÉUSSIR L'ÉCOLE DU SOCLE
Francis Blanquart et Céline Walkowiak

LES RUSES ÉDUCATIVES
Cent stratégies pour mobiliser les élèves
Yves Guégan

LA SAVEUR DES SAVOIRS
Disciplines et plaisir d'apprendre
Jean-Pierre Astolfi

S'ENGAGER DANS LA RECHERCHE
EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
Le champ de l'éducation
Augustin Mutuale, Guy Berger

SOCLE COMMUN ET COMPÉTENCES
Pratiques pour le collège
Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez

STIMULER LA MÉMOIRE ET LA MOTIVATION
DES ÉLÈVES
Une méthode pour mieux apprendre
Jean-Philippe Abgrall

UN TEMPS POUR APPRENDRE
Annick Delachanal Perriollat

LE TRAVAIL COLLABORATIF DES ENSEIGNANTS
POURQUOI ? COMMENT ?
Travailler en équipe pour plus d'efficacité
Jean-Claude Meyer

LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE
Jean Houssaye

UN JOURNAL SCOLAIRE POUR RÉUSSIR (À) L'ÉCOLE
Vers une pédagogie du chef d'œuvre
Jean-Pierre Marcadier

VIVRE LES DISCIPLINES SCOLAIRES
Vécu disciplinaires et décrochage à l'école
Sous la direction d'Yves Reuter