

COLLOQUE

EN PARTENARIAT AVEC:



Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS)



Mémo

Harcèlement-intimidation entre élèves : 2^{ème} rencontre romande pour les professionnel·le·s utilisant la Méthode de la préoccupation partagée (MPP) 10 mars 2021

Mots de bienvenue

Après une première rencontre en 2019, ce colloque poursuit l'objectif, fixé par la Plateforme romande MPP, qui est de mettre en relation les professionnel·le·s utilisant la MPP dans leurs contextes professionnels et favoriser les échanges d'expériences, dans une logique de formation continue.

Le thème de la journée « Communauté éducative et communication » fait écho non seulement aux besoins de renforcer les communautés éducatives des établissements scolaires et parascolaires pour lutter contre les phénomènes de harcèlement-intimidation entre pairs, mais également de dépasser les écueils fréquemment rencontrés dans l'utilisation de la méthode.

Comment inscrire le développement des équipes d'intervention sur la durée ? Comment garder une cohérence dans les actions entreprises ? Comment relever les défis essentiels de communication entre les professionnel·le·s en interne et en externe. Quelle communication avec les parents ? Des questions complexes, face à ces phénomènes qui suscitent des réactions fortes, en lien avec les situations de souffrance subies par les élèves-cibles, auxquelles la rencontre tentera de répondre.

Tiziana Bellucci
Directrice Générale Action Innocence

Basile Perret
Maître d'enseignement HETSL

Contextualisation MPP

Thématisation et rappels terminologiques

Des clarifications théoriques aux implications pratiques

Les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves s'inscrivent dans la thématique plus générale des violences et plus particulièrement des violences en

contexte scolaire, tout en ayant leurs propres spécificités. Afin de les traiter avec efficacité, il est nécessaire de les définir et de les situer avec clarté, dans le sens où les éclairages théoriques engendrent des implications pratiques. En effet, le décryptage du type de configuration préfigure l'action, autant celle à éviter qu'à privilégier.

Violences... en contexte scolaire

De manière générale, plusieurs formes de violences sont à distinguer. Elles peuvent être verbales, psychologiques, physiques, sexuelles, institutionnelles, etc.

Dans le contexte scolaire, elles se déploient notamment entre élèves, entre professionnel-le-s, de professionnel-le-s envers des élèves, d'élèves envers des professionnel-le-s, etc.

D'une part, les situations de harcèlement-intimidation entre élèves ne peuvent être pensées sans leur inscription et leur (re)production dans et par le système scolaire. D'autre part, elles ne peuvent pas être prises en charge avec pertinence sans les distinguer d'autres formes de harcèlement et d'autres formes de violences en contexte scolaire.

Harcèlement ?

Le terme de « harcèlement » demande donc à être explicité et contextualisé. Il est utilisé dans une diversité de contexte : au travail, à l'école, dans la rue, dans les différentes sphères de socialisation, au domicile, etc.

Commençons par une mise en perspective avec le harcèlement sexuel, en prenant l'angle de ce qui est vécu par les jeunes. Concernant les apprenti-e-s, 80% des apprenties et 48% des apprentis ont déjà été confronté-e-s à du harcèlement sexuel. 33% ont subi une forme de harcèlement sexuel dans leur quotidien professionnel, 34% à l'école et 56% dans leur vie privée (Unia, 2019).

Soulignons non seulement les taux particulièrement élevés des personnes concernées mais aussi la répartition selon les contextes. En effet, la sphère privée est particulièrement à risque, notamment en raison de l'absence de certains cadres, d'une moindre régulation sociale et de violences qui se déploient dans l'intimité. Par rapport au contexte professionnel, plus la configuration de travail est hiérarchisée en impliquant des rapports de proximité et de dépendance, plus le risque de harcèlement sexuel est élevé. Par exemple, les étudiantes en médecine ont un risque 220 fois plus élevé d'être confrontées à du harcèlement sexuel que leurs collègues des autres facultés (National Academies of Sciences, 2018).

Quant au harcèlement de rue, il concerne 72% des femmes âgées de 16 à 25 ans (Rapport d'enquête sur le harcèlement de rue à Lausanne, 2016).

Ces différentes recherches mettent en évidence qu'il est donc nécessaire d'être au clair avec le contexte en question et son incidence, de ne pas superposer des interactions entre adultes à des interactions entre élèves.

Il est donc primordial de ne pas confondre les différents types de violence et le contexte qui les (re)produit. Ainsi, il s'agit de « harcèlement sexuel au travail » et non pas de « harcèlement professionnel » ; de « harcèlement de rue » et non de « harcèlement public ». Dans la même logique, parler de « harcèlement scolaire » porte à confusion. D'une part, de quel type de harcèlement s'agit-il ? Psychologique, sexuel, etc. ? D'autre part, à quoi correspond « scolaire » ? Aux professionnel-le-s, aux élèves, à la

direction, à l'institution, etc. ? Ne pas dépasser cette confusion empêche non seulement de remplir un critère de clarté et de précision mais aussi un critère de faisabilité. La MPP n'est par exemple pas utilisée auprès d'un·e professionnel·le ayant opéré un abus de pouvoir envers un·e élève ou auprès d'une personne (adulte ou élève) ayant exercé du harcèlement sexuel. Préciser la configuration en question se montre ainsi incontournable pour agir adéquatement.

Harcèlement-intimidation entre élèves

Les modalités de traitement des situations varient en fonction du type de harcèlement et de son contexte qui le (re)produit. Ainsi, il convient de définir précisément les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves pour lesquels la MPP se montre particulièrement pertinente :

Harcèlement-intimidation entre élèves : 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 (Dayer, 2020).

Ces phénomènes de harcèlement-intimidation ne sont donc pas à traiter comme des conflits, l'asymétrie et la disproportion des forces en présence étant prédominantes. Dans ces cas, la confrontation des personnes est donc à exclure car elle valide et reconduit cette asymétrie, tout en augmentant le risque de stigmatisation supplémentaire.

En résumé, plus les critères de clarté et de faisabilité sont remplis conceptuellement et contextuellement, plus les modalités de traitement sont pertinentes et évitent d'être contre-productives. Parler de harcèlement-intimidation entre élèves permet également de visibiliser les personnes dont on se préoccupe, à savoir les élèves.

Caroline Dayer, docteure et chercheuse, formatrice et consultante, experte en prévention et traitement des violences et des discriminations. dayercaroline@gmail.com

Concepts d'intervention et travail d'équipe

La méthode développée par Anatol Pikas doit être adaptée aux différentes configurations institutionnelles. Son adaptation nécessite la mise en place de dispositif spécifique, permettant aux établissements scolaires et parascolaires de créer – renforcer – des équipes ressources relatives aux situations de harcèlement-intimidation entre élèves.

Dans l'idée de travailler le concept d'intervention et le travail d'équipe propre à chaque établissement, le processus global de mobilisation doit se dérouler en différents moments distincts :

- Un échange avec la direction et les personnes ressources de l'établissement à des fins organisationnelles et communicationnelles.
- Une conférence de sensibilisation à la thématique du harcèlement-intimidation entre élèves pour l'ensemble des professionnel·le·s de l'école comprenant des

explications au sujet de ces phénomènes et une brève présentation de la méthode de la préoccupation partagée (MPP) – en conférence des maître·sse·s ou journée pédagogique.

- Une formation à la MPP des professionnel·le·s intéressé·e·s y compris les personnes ressources).
- Une rencontre de fonctionnement avec les professionnelles formé·e·s à la MPP et les personnes ressources.
- Un suivi régulier de l'équipe MPP formée.

Ainsi, du repérage des situations de harcèlement-intimidation entre élèves impliquant l'ensemble de la communauté éducative, à leur traitement par une équipe de professionnel·le·s spécifiquement formé·e·s, en n'oubliant pas l'essentielle étape relative à l'évaluation des situations en croisant les regards des différent·e·s professionnel·le·s, les démarches relatives à la MPP doivent s'inscrire dans un processus réfléchi et conceptualisé en amont des situations problématiques.

A noter que des professionnel·le·s formé·e·s à l'accompagnement de personnes en souffrance sont présent·e·s dans chaque établissement vaudois (infirmiers et infirmières scolaires, médiateurs et médiatrices scolaires, éducateurs et éducatrices scolaires, psychologues scolaires, etc.). Les équipes de terrain peuvent également bénéficier de soutien auprès des chef·fe·s de projets et des responsables cantonales de filière.

La clarification du rôle des professionnel·le·s est un aspect essentiel lors de la prise en charge d'une situation de harcèlement-intimidation entre élèves. En effet, avant la prise en charge d'une situation, les procédures de mise en œuvre doivent être établies et clarifiées pour chaque intervenant·e. Chaque personne doit ainsi savoir ce qui est attendu d'elle.

- a) La situation est évaluée par plusieurs personnes (personnes ressources, conseil de direction, etc.).
- b) La coordination des différentes interventions peut être menée par les professionnel·le·s de l'école ayant été formé à la MPP.
- c) Les interventions auprès des élèves intimidateurs et intimidatrices présumé·e·s et témoins sont effectuées par les membres du corps enseignant ayant suivi la formation MPP.
- d) Les élèves-cibles sont accompagné·e·s par une personne ressource de l'école.

Il est primordial de suivre la situation en équipe. Les professionnel·le·s impliqué·e·s doivent pouvoir échanger et croiser leurs regards.

Sonia Lucia, docteure en criminologie, cheffe de projet « Harcèlement-intimidation et violences entre élèves : prévention en milieu scolaire » pour la scolarité post-obligatoire, Unité PSPS, sonia.lucia@avasad.ch

Le concept de parentalité : quelles implications à l'école

Dans le cadre des relations école-famille en général et particulièrement dans les cas de situations de harcèlement-intimidation, les aspects de communication et de collaboration peuvent être compliqués car comme le souligne Olivier Maulini, « *les parents et les enseignants regardent les mêmes enfants mais ils ne voient pas tous la même chose* » (Maulini, 1997, p. 6).

Pour tenter d'amener des pistes de compréhension et d'action pour améliorer la communication et la collaboration, il est intéressant de considérer le concept de parentalité, construit polysémique relativement récent mais qui peut faciliter la discussion entre professionnel·le·s, tout en restant un objet opaque dans sa mise en pratique.

Philippe Gutton définit la parentalité comme : « *l'ensemble de processus psychiques conscients et inconscients concernés par les expériences de parenté* » (Gutton, 2006, p. 9), alors que la parenté est selon Maurice Godelier un système social, un ensemble structuré : « *un univers de liens généalogiques, à la fois biologiques et sociaux entre des individus de même sexe ou de sexe différent et appartenant à la même génération ou à des générations différentes qui se succèdent dans le temps* » (Godelier, 2004, p. 10).

Didier Houzel décrit trois dimensions de la parentalité (Houzel, 1999) :

1. **l'exercice de la parentalité** (identité) qui est en lien avec une référence juridique d'exercice d'un droit (idée de parenté échanges matrimoniaux) liens d'alliance, le lien de filiation, le lien de consanguinité
2. **l'expérience de la parentalité** (aux fonctions et aux aspects subjectifs conscients et inconscients)
3. **la pratique de la parentalité** (aux qualités, aspects plus au moins observables des relations)



Les trois axes peuvent être portés par des personnes et des structures différentes. La fonction de parentalité est donc complexe : celle d'accompagner et de s'accompagner sur des dimensions qui sont certes complémentaires mais qui demandent de savoir articuler des rôles très différents et qui ont des impacts sur l'enfant très différents.

En lien avec les propos d'Olivier Maulini nous pouvons dégager deux enjeux majeurs de la relation école – parents à savoir celui des malentendus et celui des mésententes (Maulini, 1997). Dans ce jeu dyadique un troisième élément influence la dynamique à savoir la place de l'élève. L'élève qui se trouve malgré lui dans une fonction un (en)jeu de celui qui relie et qui sépare deux mondes (la maison et l'école). Enjeu majeur comme le souligne Pierre Perier car l'élève se trouve dans une posture « de « *go-between* », l'enfant peut oublier ou déformer l'information, à moins qu'il ne soit tenté de tirer profit d'une situation vécue à court terme comme une opportunité. En ce sens, il devient interprète, juge et arbitre en charge de statuer sur ce qui lui semble utile de communiquer et selon quels termes à ses parents ou à l'enseignant-e. Sans doute, comme il a été constaté, la faculté de sélectionner et de reformuler à son avantage les éléments d'une réalité autrement plus compromettante se développe-t-elle au fil des expériences et de manière plus maîtrisée au collège » (Périer, 2015, p. 116).

Les principaux enjeux de la relation école - parents

- **Les malentendus.** Comme déjà évoqué, les parents et les enseignant·e·s peuvent ne pas parler de la même chose. Souvent les professionnel·le·s parlent d'apprentissages, alors que les parents parlent de valeurs et de besoins. Les malentendus se trouvent aussi au niveau du contexte, entre un espace public et un espace privé.
- **Les mésententes.** Elles portent sur des intérêts divergents et sur les finalités. Le but de l'enseignement (apprendre) n'est pas le même que celui de la famille qui souhaite une augmentation des capitaux (culturel, social, etc..) de leur enfant. Les parents n'éduquent pas assez les enfants ou se prennent pour des enseignant·e·s – les parents peuvent être vus comme des consommateurs de l'école. La mésentente a comme conséquence de disqualifier les familles et d'enfermer les enseignant·e·s dans une logique infernale de la clarification et de la justification.
 - A la lumière des trois dimensions de la parentalité – exercice, expérience et pratique – les enjeux de malentendus et mésententes mettent en tension le pôle de la pratique, souvent porté par les enseignant·e·s et celui de l'exercice. Qui a le droit de dire et de faire au nom de quel principe ? Les enseignant·e·s doivent justifier de leur compétence dans le pôle de la pratique parentale et les parents sont en attente de reconnaissance de leur autorité.
- **La place de l'élève,** entre les parents et l'école ; quelle est la marge d'action de l'enfant/élève ? Quel est le rôle de l'enfant/élève dans ces jeux d'adultes ?

Dans ce cadre, **comment construire un dialogue entre l'école et les parents ?** En tenant compte que :

- la parentalité est perçue dans une relation asymétrique ;
- la construction de nouvelles alliances éducatives passe par une reconnaissance de sa propre « *parentalité* » par l'enseignant·e (Bresson & Mellier, 2015, p. 84) ;
- la collaboration ne peut pas être décrétée comme « *un devoir unilatéral des parents envers l'école* » (Conus & Ogay, 2018, p. 62).

Ainsi, le dialogue en général entre l'école et les parents implique de :

- disposer d'un temps pour la rencontre ;
- de reconnaître que la parentalité se construit dans un processus qui tient compte des axes de la parentalité donc « *à l'écoute de la complexité et de la fragilité des processus de parentification* » (Bresson & Mellier, 2015, p. 93) ;
- de valoriser les compétences des parents dans une relation et un processus de confiance, qui :

- évolue et qui se modifie en interaction. « *la confiance n'est alors ni un acquis, ni un prérequis posé en amont des interactions [...], elle se construit et évolue* » (Conus & Ogay, 2018, p. 48) ;
- nécessite de tenir compte que « *la confiance excessive (en l'autre mais aussi en soi) s'avère aussi peu favorable à la qualité de la relation et de la communication qu'une confiance insuffisante* » (Conus & Ogay, 2018, p. 47) ;
- nécessite de se rappeler que la construction de la confiance se fait en lien avec l'estime de soi.

En cas de situations difficiles, il est nécessaire de :

- tenir compte de l'asymétrie relationnelle qui existe entre la famille et l'école ;
- veiller à développer une communication explicite et bienveillante sur les « *différences de pratiques et valeurs en jeu* » (Conus & Ogay, 2018, p. 62) ;
- avoir conscience que les situations difficiles vont solliciter notre propre « *parentalité interne* » (Bresson & Mellier, 2015, p. 93).

En guise de conclusion, il est important de se souvenir que :

- la collaboration ne repose pas principalement sur la bonne volonté de l'autre (des parents en particulier) ;
- la construction d'alliances collaboratives avec la famille suppose la possibilité d'avoir des espaces tiers qui sont spécifiques pour médiatiser ces émotions et ces relations ; par exemple des espaces d'analyse de pratique ;
- mener une réflexion collective sur le concept de parentalité est utile pour permettre aux enseignant·e·s de pouvoir réfléchir et tenir compte de son parent interne (Bresson & Mellier, 2015).

Mauro Mercolli, Maître d'enseignement HETSL

MPP et violence de genre : enjeux de communication entre les professionnel·le·s de l'école et avec les familles

Des préoccupations partagées

Des interrogations émergent de manière récurrente quant à des situations MPP relatives aux violences de genre. En préambule, comme pour n'importe quel type de violence qui se déploie sous les yeux des adultes, l'articulation entre réaction à chaud et action à froid (Dayer, 2017) se montre déterminante. L'intervention sur le moment des professionnel·le·s est fondamentale. Montrer son désaccord permet de signifier un message clair qui ne cautionne pas les violences et qui témoigne du soutien de l'adulte – en tant que modèle et support d'identification. Une telle posture des professionnel·le·s consiste à ne pas banaliser les violences, à refuser de les légitimer, à éviter de les reconduire et de les encourager.

Concernant les violences de genre, il s'agit de décrypter différents enjeux qui traversent autant les interventions à chaud qu'à froid, et plus particulièrement les situations MPP.

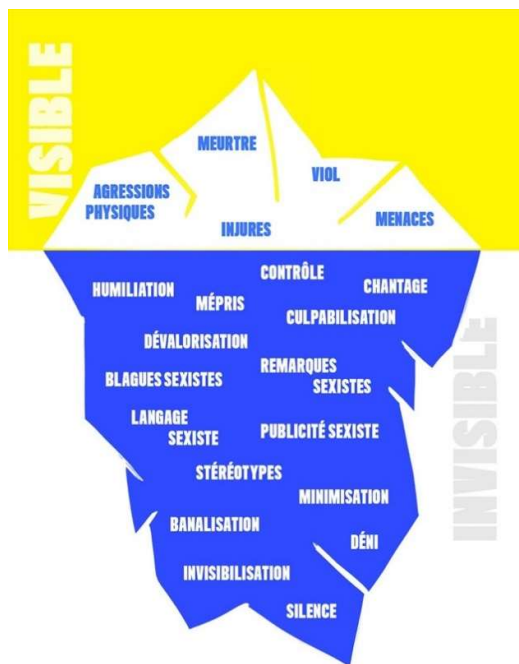
La clarification de la triade sexe-genre-sexualité (Dayer, 2014/2017) permet d'ajuster les modalités d'action et d'intervenir avec adéquation :

- Sexe : niveaux de sexuaton.
- Genre : rôle, expression, identité.
- Sexualité : orientation affective et sexuelle.

Les liens entre ces différentes dimensions, leur prégnance en contexte scolaire et les recherches menées sur le harcèlement-intimidation entre élèves sont développés ultérieurement.

Violences de genre

Les violences de genre ne sont pas des électrons libres mais émanent du système sexiste :



Dayer (2021) dans le cadre de la campagne « Le sexisme c'est » de la HES-SO

La police du genre est un outil de contrôle et de sanction, que ce soit sur les questions de sexisme ou d'homophobie et de transphobie. Les injures sexistes et le « victim blaming » sont particulièrement puissants dans les cas de sexting où les nudes sont partagés publiquement, renvoyant ainsi à du cybersexisme (Couchot-Schiex & Richard, 2020).

La posture et la réaction des professionnel·le·s sont déterminantes et différents pièges sont à éviter :

- Banaliser et minimiser la situation : « Ce n'est pas grave », « Ça passera ».
- Accuser et culpabiliser, faire des reproches : « Tu n'avais qu'à pas ».

Le soutien se doit d'être total et la communication avec les parents étroite et cohérente afin d'éviter les écueils précités. La prévention du sexisme ainsi que la déconstruction des stéréotypes et des injonctions de genre en amont permettent d'outiller les adultes et les élèves afin d'identifier de tels phénomènes et de travailler sur cette pression à la conformité, son intériorisation comme ses manifestations. Cette prévention des violences sexistes demande à être portée par l'ensemble des professionnel-le-s de l'école et les parents, à travers une ligne commune et explicite.

« En sécurité nulle part »

Il n'y a pas de profils-types d'élèves dans les phénomènes de harcèlement-intimidation. Toutefois, les situations MPP renvoient fréquemment à des violences homophobes ou transphobes. En effet, les élèves dont l'orientation affective et sexuelle n'est pas exclusivement hétérosexuelle sont davantage la cible de harcèlement-intimidation entre élèves que leurs camarades. Le risque est 5 fois plus élevé (Lucia et al., 2017). Un état des lieux mondial faisant ces mêmes constats – avec des taux encore plus forts selon les pays ou régions – est à paraître (UNESCO, 2021).

La littérature scientifique met en évidence qu'il existe une relation linéaire statistiquement significative entre l'expression de genre – qui est perceptible – ne se pliant pas aux stéréotypes et un harcèlement-intimidation entre élèves accru (Van Beusekom et al., 2020). Ce n'est donc pas le sexe, le genre ou l'orientation affective et sexuelle des élèves qui est problématique mais les discriminations sexistes, homophobes ou transphobes qui sont structurelles et agissent comme des lames de fond, permettant au harcèlement-intimidation entre élèves de se déployer et de s'enraciner.

Les élèves LGBTIQ (lesbiennes, gays, bisexuel-le-s, trans*, intersexes, queer, questioning) disent fréquemment se sentir « en sécurité nulle part » (Dayer, 2013, 2016). Ne bénéficiant pas d'autant de facteurs de protection que leurs camarades et ne sachant trop souvent pas à qui parler ni à qui s'identifier, leur crainte du rejet dans les sphères scolaires, familiales et amicales est particulièrement prégnante. Quant aux relations avec les parents, les phénomènes de rejet plutôt que de soutien sont courants – contrairement à d'autres types de discrimination – pouvant aller jusqu'à l'exclusion de l'enfant du domicile.

En lien avec ces différents éléments, les tentatives de suicide sont 2 à 5 fois plus élevées (Udrisard et al., 2021 sous presse). Concernant les élèves trans*, ce taux est encore plus marqué. Ces tentatives ont lieu majoritairement avant l'âge de 20 ans, principalement autour du premier coming out, notamment en raison des violences et du silence.

En outre, plus du tiers des élèves se définissant comme hétérosexuel-le-s sont la cible d'homophobie (Chamberland et al, 2013). Le spectre est ainsi bien plus large que les élèves directement concerné-e-s.

Afin d'améliorer les pratiques et les prises en charge des situations, il s'agit de garder en tête ces enjeux, que ce soit dans les interactions entre professionnel-le-s, avec les élèves et avec les parents, en s'appuyant sur cette ligne transversale :

- Le problème n'est pas l'homosexualité ou la transidentité mais l'homophobie et la transphobie.
- Il n'y a pas que les personnes concernées qui en souffrent.
- Le soutien des adultes est salvateur.

Dans les situations MPP où les élèves ne souhaitent pas que leur orientation affective et sexuelle ou leur identité de genre soit divulguée à leurs parents, il s'agit de respecter le droit à la vie privée. Il est en effet interdit de faire part de l'orientation affective et sexuelle ou la transidentité d'une personne sans son accord, y compris à ses parents (Les droits des personnes LGBT, Law Clinic, Faculté de droit, Université de Genève, 2018). Il ne s'agit pas de ne pas communiquer avec les parents mais il s'agit de transmettre uniquement les informations qui sont pertinentes.

Posture et pratiques professionnelles, climat scolaire et culture d'établissement

Plus la MPP s'insère dans une démarche globale et cohérente, plus elle portera ses fruits. Un dispositif de traitement des situations de harcèlement-intimidation entre élèves – s'articulant avec des projets de prévention des violences et des discriminations ainsi que de promotion de la santé, de l'égalité et de la diversité – permet de renforcer la qualité du climat scolaire et de la culture d'établissement. Cette approche holistique permet d'agir sur les faces émergées et immergées de l'iceberg des violences en contexte scolaire, de favoriser des conditions de socialisation et d'apprentissage sereines. Le facteur de prévention des violences le plus déterminant étant la cohésion des adultes, trois axes demandent à être articulés :

- Plan individuel
 - Posture professionnelle
 - Pédagogie égalitaire
 - Pratiques non discriminatoires
- Plan collectif
 - Cohérence des pratiques
 - Groupe de référence, réseau interne et externe (regards croisés)
 - Communauté éducative (chaque adulte dont les parents)
 - Démarche participative (élèves)
- Plan institutionnel
 - Ligne claire
 - Cadres légaux et organisationnels
 - Règlement et charte

La posture et les pratiques des professionnel·le·s se montrent significatives, tout comme leurs pratiques non discriminatoires sur un plan individuel. Sur le plan collectif, la clarification des rôles, le croisement des regards et le renforcement de la communauté éducative – comprenant la communication aux parents – favorise des dynamiques incluant la participation des élèves. Sur le plan institutionnel, le travail sur le règlement avec les élèves constitue un vecteur pédagogique utile autant sur la prévention à froid que sur l'intervention à chaud.

Si le message donné régulièrement aux élèves dans des situations de violence est « ne reste pas seul·e », il en est de même pour les professionnel·le·s et les parents : « face à des situations qui vous préoccupent, ne restez pas seul·e ». Ces enjeux de

communication entre professionnel·le·s et avec les parents vont à présent être développés ainsi que l'identification et la visibilité des ressources.

Caroline Dayer, docteure et chercheuse, formatrice et consultante, experte en prévention et traitement des violences et des discriminations.
dayercaroline@gmail.com

Communication au sein de l'équipe MPP et avec les parents

Le processus de communication doit être formalisé par écrit par un protocole, qui décrit, selon les différentes étapes mentionnées, les différentes parties impliquées, à différents niveaux : à l'interne de l'équipe MPP, à l'interne du corps enseignant et des professionnel·le·s et avec la direction. Le protocole et ses différentes étapes doivent être communiqués aux différentes strates de l'établissement, avec un niveau de détails différents selon les destinataires ; maximal pour l'équipe MPP et la direction, minimal à l'interne du corps enseignant, qui doit pouvoir distinguer les différentes étapes-clés et les personnes de contact à mobiliser pour annoncer une situation, sans avoir tous les détails nécessaires à l'équipe MPP et à la direction.

Pour résumer, les étapes-clés pour chaque situation sont :

- Le repérage et l'annonce d'une situation
- L'évaluation
- L'intervention
- Le suivi et la réévaluation de la situation

L'élaboration du protocole et sa communication participe au processus d'appropriation de l'outil MPP au sein des établissements, en respectant leurs spécificités selon les contextes. Les protocoles sont amenés à évoluer selon les expériences faites et les suivis d'équipe effectués, dans une logique d'amélioration continue et pour permettre la meilleure efficacité possible des actions menées.

Les directions d'établissement doivent porter le projet de manière intense, irrévocable et avec conviction. Elles restent le mandant et peut au besoin intervenir à un autre niveau, mais pas dans le processus d'intervention. En tant que responsables de la légitimité des démarches entreprises, elles doivent adopter une posture en cohérence avec l'approche non-blâmante.

Concrètement, au sein de l'établissement, il est nécessaire, dans une logique de tension entre l'efficacité des démarches et la participation de toutes et tous, de répondre à ces principales questions :

- A qui signaler une situation ?
- Qui évalue une situation ?
- Qui est responsable de la circulation des informations relatives aux situations ?

- Qui s'occupe (soutien, information, suivi) des élèves-cibles ? Où les rencontrer ? Qui s'assure de la communication avec ses parents ?
- Qui coordonne l'équipe MPP ? (organisation, communication, rétribution, etc.)
- Qui rencontre les élèves intimidateurs et intimidatrices présumé·e·s et les élèves-témoins ?
- Quand aller chercher les élèves ? Où les rencontrer ?

La transmission des informations relatives aux situations doit être faite de manière confidentielle, tant au niveau des contenus transmis, des canaux de communication qu'au niveau du stockage des informations transmises.

Dans ce cadre, les informations peuvent être transmises par oral (séance en présentiel, téléphone, etc.) ou par écrit (email, SMS, etc.). Pour respecter la confidentialité des communications, il est possible d'envisager de :

- créer une plateforme sécurisée qui permette de transmettre et stocker les informations, et de contacter efficacement les intervenant·e·s pour les situations ;
- « coder » les transmissions d'informations ;
- tenir un journal - carnet de bord qui peut être conservé en lieu sûr.

La confidentialité va de pair avec l'idée de non-stigmatisation relative à la MPP ; elles évitent la stigmatisation, le jugement, la peur et favorisent ainsi le changement et l'implication de chacun·e.

Dans le même sens, il est primordial de ne pas faire de distinction entre les élèves intimidateurs et intimidatrices présumé·e·s et les témoins dans le cadre d'une intervention MPP, pour diminuer au maximum les risques de stigmatisation supplémentaires ainsi que les risques de représailles.

L'efficacité des démarches avec la MPP est très directement reliée avec la nécessaire détermination des intervenant·e·s et de l'équipe MPP lors des entretiens et des prises en charge des situations. Cette détermination doit non seulement être discutée et expérimentée durant les formations des professionnel·le·s, mais elle doit également être rendue possible par la disponibilité nécessaire des protagonistes durant les différentes étapes de déploiement de la MPP.

Ces besoins de temps et de disponibilité sont souvent confrontés aux écueils suivants :

- Des agendas bien remplis par le quotidien
- Un manque de disponibilité, d'acuité, de présence
- Une proximité trop forte avec les personnes concernées
- Une difficulté à changer de paradigme (démarche non sanctionnante dans un système basé sur la sanction)

Suite à la prise en charge d'une situation, des réflexions peuvent être menées à propos d'actions à mettre en place en classe pour restaurer une dynamique favorable aux apprentissages. Grâce au croisement des regards des professionnel·le·s impliqué·e·s dans la situation, avec l'aide des personnes ressources internes et externes aux établissements, il est possible d'instituer des démarches de soutien à l'enseignant·e à propos de la dynamique de groupe et de la gestion de classe.

Communication avec les parents

Différents niveaux d'information et de communication sont à distinguer. En amont des situations, il est nécessaire de donner la possibilité à l'ensemble des parents d'être au courant qu'un dispositif est mis en place afin de prendre en charge les situations de harcèlement-intimidation entre élèves. Le fonctionnement du dispositif doit être explicite, sans nécessité de rentrer dans la finesse des détails partagés au sein des équipes ressources des établissements ; les parents doivent savoir à qui s'adresser en cas de besoin. Dans ce but, une lettre (dans l'agenda de l'élève, par courrier postal, sur le site internet, dans la brochure de rentrée, et/ou par flyer) doit leur être distribuée, avec le souci de pouvoir informer l'ensemble des parents et donc traduire en plusieurs langues les informations. Cette information peut être renforcée par un rappel oral ou écrit lors des soirées de parents par les membres de l'équipe ressources ou les enseignant·e·s titulaires.

A un autre niveau, il convient de donner la possibilité aux parents d'échanger et de poser des questions sur la thématique. Il est en effet primordial d'éviter au maximum des discours contreproductifs liés à une méconnaissance de la thématique et des méthodes d'intervention proposées. Les soirées de parents spécifiques doivent donc être soigneusement préparées, en faisant appel à des expert·e·s de la thématique et de la MPP, et des interprètes culturel·le·s si nécessaire.

Dans ce sens, il est utile de définir des professionnel·le·s « relais » (idéalement membres de la direction) quand des parents questionnent les démarches entreprises afin d'éviter les messages contradictoires et que différent·e·s professionnel·le·s relayent des informations divergentes. Il est important de pouvoir ainsi, grâce à la mobilisation des professionnel·le·s « relais » désigné·e·s, garantir un cadre sécurisant pour les intervenant·e·s MPP, qui ne devraient pas avoir à répondre directement aux éventuelles interrogations de parents concernés sur une situation spécifique.

A propos de l'information et accompagnement spécifique des parents des élèves-cibles, une personne ressource définie pour la situation doit prendre contact avec les parents de l'élève-cible, sauf exceptions liées à la situation et à leurs souhaits particuliers. Cette prise de contact doit permettre d'être à l'écoute, créer du lien dans une dynamique de relation d'alliance avec les parents. Leurs observations doivent également être recueillies, et des rendez-vous de suivi fixés. Dans certains cas, il est nécessaire de répondre aux questions liées aux modalités de prise en charge, avec le soutien de la direction dans le cas d'un désaccord persistant.

De manière générale, les parents sont informés en début d'année scolaire du dispositif mis en place au sein de l'établissement. Lors de la mise en œuvre d'une démarche MPP, les parents des élèves intimidateurs et intimidatrices présumé·e·s et témoins ne sont pas mis au courant des interventions MPP. Il convient néanmoins de prendre en compte des exceptions selon les situations, et à l'importance des synergies des actions mises en place, notamment si un travail collaboratif est déjà mis en place à propos de comportements violents d'un·e jeune avec l'implication des titulaires de classes, des

personnes ressources, des parents et du conseil de direction, en lien avec les mesures socioéducatives en milieu scolaire.

Canton de Vaud

Jennifer Lugon, cheffe de projet « Harcèlement-intimidation et violences entre élèves : prévention en milieu scolaire » pour la scolarité obligatoire, Unité PSPS, jennifer.lugon@avasad.ch

Sophie Schubert, « Harcèlement-intimidation et violences entre élèves : prévention et référente pour les situations particulières d'élèves », Unité PSPS, sophie.schubert@vd.ch

Canton de Neuchâtel

Grégoire Chabloz Zmoos – consultant, Chargé du programme harcèlement, CAPPES, gregoire.chablozmoos@ne.ch

Canton de Genève

Stefanie Gay-Albuquerque – Infirmière en santé communautaire SSEJ et formatrice à la TEPP, Programme de prévention du harcèlement du DIP – Genève, stefanie.gayalbuquerque@etat.ge.ch

Bibliographie conférences du matin :

Contextualisation MPP - Thématization et rappels terminologiques & MPP et violence de genre : enjeux de communication entre les professionnel-le-s de l'école et avec les familles

Chamberland Line, Richard Gabrielle & Bernier Michaël. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 99-114.

Couchot-Schiex Sigolène & 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. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et Éducatons*, 8, 115-130.

(2014/2017). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

(2016). Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage. *Tréma - Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 46, 51-61.

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

(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.

Lucia Sonia, Stadelmann Sophie, Amiguet Michaël, Ribeaud Denis & 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).

National Academies of Sciences Engineering and Medicine. (2018). *Sexual Harassment of Women : Climate, Culture, and Consequences in Academic Sciences, Engineering, and Medicine*. Washington, DC : The National Academies Press.

Udrisard Robin, Stadelmann Sophie & Bize Raphaël. (2021 sous presse). *Des chiffres vaudois sur la victimisation des jeunes LGBT*. Lausanne : Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique.

UNESCO. (A paraître). *Harcèlement subi par les jeunes de la diversité sexuelle et de genre en milieu scolaire à travers le monde. État des lieux et principaux enjeux*.

Van Beusekom Gabriël, Collier Kate L., Bos Henry M.W., Sandfort Theo G.M. & Overbeek Geertjan. (2020). Gender Nonconformity and Peer Victimization : Sex and Sexual Attraction Differences by Age. *J Sex Res*. 57(2). 234-46.

Le concept de parentalité : quelles implications à l'école

Bresson, Nancy & Mellier, Denis. 2015. La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 1(207).

Conus, Xavier & Ogay, Tania. 2018. Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(44).

Godelier, Maurice. 2004. *Métamorphoses de la parenté*. Paris, Fayard.

Gutton, Philippe. 2006. Parentalité. *Adolescence*, (1), 9-32.

Houzel, Didier (sous la direction de). 1999. *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, érès.

Maulini, Olivier. 1997. La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte. La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des échanges*, vol. 15, no. 4, p. 3-14

Périer, Pierre. 2015. L'enfant entre deux mondes : Disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lse.481.0105>