



Haute Ecole pédagogique Fribourg

## TRAVAIL DE BACHELOR

**Comment des professionnel-le-s d'une école primaire fribourgeoise envisagent la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves au moyen de la méthode de la préoccupation partagée ?**

Travail réalisé sous la supervision de Madame Vania Widmer

Août 2024

Achille Beetschen

Certains élèves doivent se dire qu'on leur en veut à force qu'on leur reproche de faire quelque chose de pas bien. Ça doit les perturber le jour où on les prend et on leur dit qu'on a besoin d'eux pour aider une personne qu'ils sont peut-être en train d'embêter tous les jours. Je pense que ça doit les déstabiliser, mais qu'ils sont contents que, pour une fois, on les voit autrement que comme des méchants, entre guillemets (ENS1).

## REMERCIEMENTS

Par ces quelques mots, je souhaite exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué à ce travail de Bachelor.

Je remercie particulièrement le directeur d'établissement, le travailleur social et les enseignantes qui ont participé à ma recherche pour leur disponibilité et leur amabilité.

Je remercie aussi Madame Vania Widmer pour son accompagnement et ses remarques avisées.

Enfin, je remercie affectueusement mon épouse et mon fils pour leur soutien et leur patience.

## RÉSUMÉ

Ce travail de Bachelor s'intéresse au thème du harcèlement-intimidation entre élèves. Plus particulièrement, il se demande comment des professionnel·le·s d'une école primaire fribourgeoise envisagent la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves au moyen de la méthode de la préoccupation partagée (MPP). Pour répondre à cette question de recherche, une enquête qualitative a été menée au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés avec six professionnel·le·s. Les résultats indiquent principalement une transformation dans l'appréhension du phénomène. La MPP est porteuse d'une vision alternative qui se veut à la fois bienveillante, non-blâmante, responsabilisante et résolument déterminée. Malgré ses forces, la MPP soulève des enjeux et présente de limites, notamment en ce qui concerne la détection des situations. Au bout du compte, la méthode reste un outil parmi d'autres. Au moment des entretiens, la MPP est utilisée depuis six mois à titre de projet pilote. La démarche est trop jeune pour en tirer de solides conclusions. Malgré les questions qui restent en suspens, les résultats semblent prometteurs et laissent espérer que d'autres écoles primaires du canton de Fribourg adoptent la MPP à l'avenir.

## MOTS-CLÉS

Harcèlement-intimidation – MPP – dynamiques – perceptions – transformation

## LISTE D'ABRÉVIATIONS

<b>BMI</b>	Brigade des mineurs de la police cantonale
<b>CO</b>	Cycle d'orientation
<b>FLS</b>	Français langue seconde
<b>GRESS</b>	Groupe ressource
<b>HETSL</b>	Haute école de travail social et de santé de Lausanne
<b>INT</b>	Intervenant·e
<b>IP</b>	Intimidateur/trice présumé·e
<b>IPT</b>	Intimidateurs/trices présumé·e·s et témoins
<b>LAVI</b>	Loi fédérale d'aide aux victimes d'infractions
<b>MEAM</b>	Mercredi après-midi
<b>MPP</b>	Méthode de la préoccupation partagée
<b>SPFF</b>	Société Pédagogique Fribourgeoise Francophone
<b>TSS</b>	Travailleur/euse social·e scolaire

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Cadre théorique</b> .....	<b>2</b>
1.1 Précisions de vocabulaire .....	2
1.2 Définir le harcèlement et l'intimidation : <i>bullying</i> vs <i>mobbing</i> .....	3
1.3 Formes d'intimidation entre élèves .....	5
1.3.1 <i>Intimidation morale</i> .....	5
1.3.2 <i>Intimidation physique</i> .....	6
1.3.3 <i>Intimidation sexuelle</i> .....	6
1.3.4 <i>Intimidation matérielle</i> .....	7
1.3.5 <i>Intimidation alimentaire</i> .....	7
1.3.6 <i>Cyberintimidation</i> .....	7
1.4 Distinguer l'intimidation des autres formes de violence entre élèves .....	8
1.5 Comprendre l'intimidation entre élèves .....	9
1.5.1 <i>Mythes ou réalités ?</i> .....	9
1.5.2 <i>Rôle du groupe</i> .....	12
1.5.3 <i>Protagonistes</i> .....	13
1.5.4 <i>Conséquences</i> .....	15
1.6 Contexte institutionnel .....	16
1.6.1 <i>Thématisation de l'intimidation par l'État de Fribourg</i> .....	16
1.6.2 <i>Thématisation de l'intimidation par l'école de Cormanon</i> .....	17
1.7 La méthode de la préoccupation partagée (MPP) .....	17
<b>2. Méthode</b> .....	<b>19</b>
2.1 Questions et objectifs de recherche .....	19
2.2 Type de recherche .....	21
2.3 Professionnel·le·s sélectionné·e·s.....	21
2.4 Récolte des données .....	21
2.5 Traitement des données .....	22
2.6 Limites de la recherche.....	22
<b>3. Présentation des résultats</b> .....	<b>23</b>
3.1 Harcèlement-intimidation .....	23
3.1.1 <i>Caractéristiques</i> .....	23
3.1.2 <i>Formes</i> .....	24
3.1.3 <i>Détecter</i> .....	24

3.1.4 Expliquer.....	25
3.1.5 Conséquences.....	26
3.1.6 Différences (âge, genre).....	26
3.2 Corman'aide .....	27
3.2.1 Arrivée de la MPP à l'école (début du projet) .....	27
3.2.2 Caractéristiques.....	28
3.2.3 Rôle(s) .....	30
3.2.4 Situations rencontrées et implication .....	31
3.2.5 Collaboration et communication .....	34
3.2.6 Forces.....	34
3.2.7 Limites .....	35
3.2.8 Autres méthodes, mesures, interventions.....	36
3.2.9 Enjeux.....	37
3.2.10 Questions.....	37
3.2.11 Besoins .....	38
3.2.12 Évaluation du projet.....	38
<b>4. Interprétation et discussion des résultats .....</b>	<b>38</b>
4.1 Harcèlement-intimidation .....	39
4.1.1 Caractéristiques et formes.....	39
4.1.2 Détecter .....	40
4.1.3 Expliquer.....	40
4.1.4 Différencier .....	41
4.2 Corman'aide .....	41
4.2.1 Mise en place du dispositif et caractéristiques .....	41
4.2.2 Rôles, collaboration et communication .....	43
4.2.3 Forces, limites et autres possibilités.....	43
4.2.4 Situations rencontrées et évaluation du projet.....	44
<b>Conclusion .....</b>	<b>45</b>
<b>Références .....</b>	<b>48</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>51</b>
Annexe 1 : Protocole d'entretien.....	51
Annexe 2 : Retranscription des entretiens.....	53
Annexe 3 : Tableau de synthèse des données .....	164
Annexe 4 : Déclaration sur l'honneur.....	235

## Introduction

Le bien-être des élèves fait partie des objectifs fondamentaux de tout système éducatif. L'école devrait être un lieu sûr où s'appliquent des valeurs telles que la reconnaissance, le respect, l'attention et l'empathie (Walker et al., 2021). Pourtant, en Suisse, 19% des élèves de 15 ans indiquent être harcelé·e·s ou intimidé·e·s par des camarades plusieurs fois par mois (Aegerter et al., 2022). Le harcèlement-intimidation toucherait entre 5 et 10% des élèves plus jeunes (Gros, 2013 ; Jaffé et al., 2012 ; Lucia et al., 2015). Le phénomène est régulièrement thématiqué par les médias qui le présentent comme un fléau avec des conséquences graves, allant jusqu'à pousser des élèves au suicide. La réalité est plus nuancée, mais il est vrai que le phénomène fait l'objet d'une préoccupation croissante.

Les écoles sont de plus en plus nombreuses à s'outiller pour lutter contre les situations de harcèlement-intimidation. Une méthode en vogue en Suisse romande est celle de la préoccupation partagée (MPP), développée initialement dans les années 1970 par le psychologue suédois Anatol Pikas. Elle est envisagée comme une méthode qui a fait ses preuves et qui contribue à améliorer la prise en charge de ces phénomènes complexes, tout en cherchant à réduire autant que possible les risques de stigmatisation supplémentaires. L'approche est qualifiée de non-blâmante (Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée, 2023).

Dans le canton de Fribourg, la MPP est principalement utilisée au cycle 3 (Service de la santé publique de l'État de Fribourg, 2022). Elle a été introduite comme projet pilote pour les cycles 1 et 2 à l'école primaire de Cormanon. Le dispositif a été nommé Corman'aide (École primaire de Cormanon, 2024). Intéressé par la démarche, je me suis demandé comment les professionnel·le·s de cet établissement envisagent la gestion de telles situations au moyen de la MPP. À partir de cette question de recherche, j'ai mené une enquête qualitative consistant à récolter, décrire et analyser le discours de six professionnel·le·s impliqué·e·s dans Corman'aide.

Ce travail comprend quatre parties distinctes. Premièrement, le cadre théorique est exposé avec des précisions de vocabulaire, les définitions du harcèlement et de l'intimidation, les formes d'intimidation, la distinction de l'intimidation d'autres formes de violence entre élèves, des éléments de compréhension, le contexte institutionnel et la MPP. Deuxièmement, la méthode est présentée en abordant les questions et objectifs de recherche, le type de recherche, les professionnel·le·s sélectionné·e·s, la récolte et le traitement des données, ainsi que les limites de la recherche. Troisièmement, les résultats sont présentés en deux temps : le harcèlement-intimidation et Corman'aide. Quatrièmement, les résultats sont interprétés et discutés, également en deux temps. Ce travail se conclut par une synthèse des résultats obtenus et de leur portée, quelques suggestions de pistes de recherche et une brève réflexion sur les liens avec ma pratique professionnelle.

# 1 Cadre théorique

## 1.1 Précisions de vocabulaire

La violence au sein des établissements scolaires n'a rien de nouveau. Elle prend toutefois des formes différentes selon les époques et le contexte (Cara & Faggianelli, 2011 ; Chesnais, 1981 ; Legras, 2008 ; Troger, 2006). Comme relevé par Blaya et La Borderie (2006) :

Dans une perspective socio-constructiviste, la violence est le produit d'une interaction entre les individus, les interprétations de leurs actions et des décisions qui en découlent dans un contexte idéologique et politique donnés, selon des intérêts et une position sociale qui leur sont propres à un moment donné (p.9).

Cette violence socialement construite est à la fois une « violence officielle », mesurée, et une « violence cachée », échappant aux statistiques (Merle, 2012, p.138). Elle est résolument plurielle, protéiforme. Actuellement, dans les études internationales, les formes de violence les plus répandues sont regroupées sous les appellations de *mobbing* et de *bullying* (UNESCO, 2019). Les dénominations varient d'un pays ou d'une région francophone à l'autre. En France, le terme de harcèlement a fini par s'imposer, faisant disparaître d'autres expressions des débats (Catheline, 2023). Au Québec, la préférence va à l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2024). En Belgique francophone, il est plutôt question de brimade (De Saint-Martin, 2012). En Suisse-romande, notamment dans le canton de Fribourg, les expressions de harcèlement et d'intimidation sont utilisées en alternance (Walker et al., 2021 ; Service de la santé publique de l'État de Fribourg, 2022).

Dès lors, comment désigner ces phénomènes dans le contexte fribourgeois ? Est-il question de harcèlement, d'intimidation, ou des deux ? Les avis divergent. Certain·e·s préconisent de parler d'intimidation à l'école primaire, estimant que le harcèlement concerne les enfants plus âgés et les adultes (Association REPER, 2020 ; Lecci, 2023). D'autres retiennent l'expression de harcèlement-intimidation pour plus de précision (Dayer, 2020 ; Menoud et al., 2023 ; Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée, 2023 ; Walker et al., 2021). À l'école primaire de Cormanon, on parle de situations tantôt d'intimidation, tantôt de harcèlement/intimidation (Alt, 2023 ; École de Cormanon, 2024).

Pour ce travail de Bachelor, je choisis de parler d'*intimidation* ou de *harcèlement-intimidation* entre élèves. D'une part, il s'agit de le différencier d'autres types de harcèlement qui relèvent du droit pénal et exigent une prise en charge différente (Walker et al., 2021). Le phénomène dont il est ici question s'apparente davantage à des violences ordinaires qu'à des violences spectaculaires, raison pour laquelle Debarbieux (2016) parle de microviolences. « La spécificité du harcèlement, appuie Romano (2019, p.24), est d'être un processus d'usure psychique lié à l'accumulation de micro-violences et

d'incidents mineurs ». D'autre part, mon attention porte uniquement sur les actes perpétrés entre élèves. Les enseignant·e·s peuvent également être des auteur·e·s ou des cible·s de harcèlement-intimidation, mais c'est un autre sujet. Même si les expressions de harcèlement scolaire ou de harcèlement à l'école sont employées par bon nombre d'auteur·e·s (Catheline, 2023 ; Debarbieux, 2011 ; Galand, 2021 ; Hoch & Piquet, 2023 ; Moody, 2023 ; Romano, 2019), j'y renonce car elles recouvrent une réalité plus large que le phénomène dont il est question dans ce travail.

## 1.2 Définir le harcèlement et l'intimidation : *bullying vs mobbing*

D'un point de vue étymologique, le mot *harcèlement* est issu de la même racine que celui de herse, un outil qui sert à retourner la terre, où il laisse de profondes empreintes (Catheline, 2023, p.9). Harceler signifie « tourmenter, inquiéter par de petites mais fréquentes attaques » (Littré, s.d.). Harceler est synonyme notamment de persécuter, importuner, inquiéter et tourmenter.

Le mot *intimidation* quant à lui, désigne à la fois l'action répétée et ses effets, c'est-à-dire inspirer la crainte, la peur, le trouble qui font perdre à la personne son assurance ; intimider est synonyme de décontenancer, embarrasser, gêner, inquiéter, effrayer, terrifier, terroriser, paralyser ou encore pétrifier (Larousse, s.d.).

Le harcèlement et l'intimidation sont proches sur le plan sémantique. Tous deux renvoient aux notions de répétition et d'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées. La personne qui harcèle ou intimide de façon répétée se trouve en position de pouvoir, alors que la personne harcelée ou intimidée est mise en situation de fragilité, de vulnérabilité (Association REPER, 2020). Compte tenu de leur proximité, il n'est pas surprenant que ces deux expressions prêtent à confusion.

Les travaux précurseurs sur ces phénomènes remontent aux années 1970 et proviennent des pays scandinaves. Deux approches se distinguent. La première est celle du *mobbing*, proposée par Pikas (1975). Ce psychologue suédois s'appuie sur les travaux de Heinemann qui, dans les années 1960, observe comment une meute d'adolescents s'attaque collectivement à un jeune enfant isolé (Catheline, 2023). Le *mobbing* est formé à partir du verbe *to mob* (attaquer, assaillir) et renvoie au nom *the mob* (la foule) (Association REPER, 2020). D'après Pikas, l'intimidation se caractérise essentiellement par des dynamiques de groupe. Vus sous cet angle, les actes de violence s'inscrivent dans une disproportion due au nombre et ne sont pas forcément volontaires (Bellon et al., 2021). Pikas (2008) développe par la suite une méthode qu'il finit par appeler la *Shared Concern method* (SCm), en français, la méthode de la préoccupation partagée (MPP).

La seconde approche est celle du *bullying*, développée par Olweus (1993). Ce psychologue norvégien utilise également les travaux de Heinemann, mais en laissant de côté la dimension de groupe. Il s'intéresse en priorité à la violence qu'exerce un individu sur un autre (Catheline, 2023). Olweus décrit

les profils d'agresseurs-types qui, selon lui, « se caractérisent par une impulsivité et un besoin impérieux de dominer les autres... Il se peut qu'animés par de tels sentiments et de tels instincts, ils éprouvent de la satisfaction à faire souffrir autrui » (1993, pp.39-47). Bien que l'auteur évoque des mécanismes de groupe, il les considère seulement comme des facteurs aggravant les comportements agressifs et non comme étant à leur origine (Bellon et al, 2021). Olweus mène des enquêtes sur le harcèlement-intimidation qui contribuent grandement à le faire connaître et qui aboutissent à la mise en place de programmes de prévention (Catheline, 2023).

Ces deux approches présentent une différence fondamentale, comme le résumant Bellon et al. (2021, p.21) au moyen du tableau suivant :

**Tableau 1 : Bullying vs Mobbing**

<p style="text-align: center;"><b>Bullying</b> <b>Dan Olweus</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Mobbing</b> <b>Anatol Pikas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des actes répétés.</li> <li>- Perpétrés dans un cadre de disproportion des forces</li> <li>- Avec l'intention de nuire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un phénomène de groupe.</li> <li>- Une disproportion qui résulte principalement du nombre.</li> <li>- Une action perpétrée sous l'influence du groupe, son intentionnalité n'étant pas toujours avérée</li> </ul>

D'un côté, Olweus et les partisan·ne·s du *bullying* définissent le phénomène comme une agression répétée, volontaire, dans un contexte caractérisé par l'asymétrie de la relation. De l'autre côté, sans remettre en question les critères de la répétition et de l'inégalité des forces, Pikas et les tenant·e·s du *mobbing* cherchent l'origine de ce phénomène du côté du groupe. Ils/elles se montrent critiques envers l'approche du *bullying*, jugée trop psychologisante, individualisante et accusatrice (Bellon et al., 2021). À ce propos, Debarbieux (2006) soulève :

La caractérisation psychologique du *bullying* n'est pas sans poser problèmes et malgré son efficacité descriptive la notion mérite une approche critique. Le *bullying* est un concept psychologisant, qui tend à individualiser le problème et à n'en rendre responsable que l'agresseur ou la victime, parfois la famille en minimisant l'influence du contexte socio-économique et celle des institutions. Être victime ou agresseur devient alors le cumul de traits de caractères qui culminent chez les agresseurs dans une personnalité "antisociale" (p.118).

Ces deux approches n'ont pas le même écho. Celle d'Olweus reste longtemps prédominante en Europe. Il faut attendre la fin des années 2000 pour que l'approche de Pikas soit redécouverte et que la problématique du harcèlement-intimidation entre élèves fasse véritablement débats. Plusieurs

auteur·e·s remettent actuellement en question la lecture d'Olweus à partir de celle de Pikas, en revendiquant une lecture plus large de la problématique (Bellon et al., 2021). Le *mobbing* n'est plus assimilé à de la brutalisation, mais à un mal vivre ensemble (Moody, 2020).

Puisque ce travail de Bachelor s'intéresse à la MPP, il s'inscrit dans l'approche du *mobbing* développée par Pikas. L'intimidation (ou harcèlement-intimidation) est à définir selon ce point de vue. Les définitions du *mobbing* sont nombreuses. Toutes ne parviennent pas à cerner avec précision le phénomène tout en rendant compte de sa complexité. Je retiens la définition formulée par le Gouvernement du Québec à partir de la Loi sur l'instruction publique (01.04.2024) :

Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (art. 13 al. 1.1).

## 1.3 Formes d'intimidation entre élèves

L'intimidation entre élèves renvoie à de multiples violences. D'après la typologie de Romano (2019, pp.23-33), elle peut être d'ordre moral, physique, sexuel, matériel ou virtuel. Le plus souvent, elle est polymorphe, c'est-à-dire qu'un·e élève est la cible de plusieurs formes de violences. Selon Alsaker (2012, cité dans Association REPER, 2020), l'intimidation peut être directe, lorsque les agressions sont dirigées ouvertement contre une cible par des auteur·e·s visibles. Le processus maltraitant se manifeste alors par des agressions physiques ou verbales, du racket, du chantage et de la destruction de biens personnels. L'intimidation aussi être plus indirecte, sournoise, avec une opacité des confrontations et des auteur·e·s. Il est alors question de manipulation, de rumeurs, de chantage, d'isolement social, d'exclusion et de toute autre action vécue négativement. Comme expliqué par Romano (2019, pp.23-24), la majorité des études soulignent la dimension subjective de l'intimidation : les mêmes violences sont vécues différemment par chaque élève, selon le sens donné, le parcours personnel, les ressources à disposition, etc. De plus, comme souligné par l'Association REPER (2020, pp.12-13), les comportements d'intimidation peuvent être subtils et s'inscrivent généralement dans une escalade progressive. Les intimidateurs/trices commencent avec des actions de faible gravité, anodines, auxquelles les adultes ne réagissent pas. Ces aspects rendent d'autant plus complexe la compréhension du phénomène.

### 1.3.1 Intimidation morale

Selon Romano (2019, pp.24-26), l'intimidation morale se caractérise par des propos et des attitudes malveillantes. Ces propos peuvent être, entre autres, des qualificatifs dévalorisants, des insultes, des menaces, du chantage affectif, des moqueries sur le physique, des insultes ou des menaces

concernant les parents ou la fratrie. D'après l'Association REPER (2020, p.12), l'utilisation de surnoms est une attaque verbale répandue. Ces surnoms sont attribués arbitrairement sur la base du prénom ou du nom de famille de l'élève, de ses caractéristiques physiques ou d'autres de ses particularités. Les injures, les mots dévalorisants sur une homosexualité avérée ou supposée et le fait de ridiculiser l'autre en public sont des actes également courants.

La violence de ces mots, explique Romano (2019, p.26), est accentuée par des attitudes hostiles telles que des « regards noirs » et des gestes de menace. Elles peuvent aussi se traduire par des silences, « des attitudes inactives, faites de mépris, de dégoût ou d'indifférence » (Romano, 2019, p.26). Ces comportements peuvent être subtils. D'après l'Association REPER (2020, p.13), il existe aussi des attaques plus directes et évidentes qui visent à rabaisser un·e élève-cible sous le regard d'autres élèves : changer de direction ou s'écarter à l'approche de l'élève ; adresser à un·e élève des gestes vulgaires et obscènes ; diriger vers un·e élève des gestes signifiant le dégoût ou la puanteur. Les situations de menaces, chantages ou rackets ont tendance à s'installer progressivement. Des objets personnels de petite taille (crayons, gommes, cartes Pokémon, etc.) sont empruntés et ne sont pas rendus lorsque l'élève les demande en retour. L'élève qui exerce les pressions gagne en confiance et finit par exiger d'avantage (aller acheter des bonbons, donner son argent de poche, commettre un vol, etc.).

### *1.3.2 Intimidation physique*

Dans cette catégorie, on trouve les coups, les tapes sur la tête, les cheveux tirés, les bousculades, les croche-pieds, etc. Ces violences physiques ne laissent pas toujours de traces visibles, mais génèrent un climat de terreur pour les élèves-cibles. L'intimidation physique est à distinguer de la bagarre, car elle ne présente pas les mêmes explications. « Il n'y a aucun objet à cette violence : ni règlement de compte, ni volonté de s'approprier quelque chose, ni vengeance particulière. Cette agression apparaît "gratuite", sans fondement si ce n'est d'humilier l'autre » (Romano, 2019, p.27).

### *1.3.3 Intimidation sexuelle*

Comme relevé par l'Association REPER (2020, p.13), l'intimidation sexuelle désigne « les comportements agressifs de types sexistes, homophobes, transphobes et autres formes d'intimidation basée sur l'orientation affective et sexuelle ou l'identité de genre telles que rencontrées dans le contexte scolaire ». Toujours selon l'Association REPER (2020 p.13), ce type d'intimidation peut être très subtil et regroupe :

- Remarques à caractère sexuel et suggestif sur le corps d'une personne (fesses, seins, pénis), sa tenue vestimentaire ou sur la personne
- Blagues sexistes, sexuelles, homophobes ou transphobes
- Abus ou dénigrement sexuel comme "la salope, la pute" ou "le pédé"

- Remarques concernant l'orientation affective et sexuelle supposée ou avérée, l'expression de genre, l'identité de genre
- Photos prises sans consentement dans le vestiaire
- Diffusion-publication de photographies intimes (dérives du sexting)
- Envoi de ou exposition à du matériel pornographique – chantage, donner des photos de nus
- Coercition pour des actes sexuels, viol

D'après Romano (2019, p.28), cette forme d'intimidation peut être directe avec des propos ou des gestes. Les mots sont crus, vulgaires, sans que cela choque nécessairement les intimidateurs/trices : « On n'a rien fait de mal... c'était pour rire ». Elle peut aussi être indirecte, par l'intermédiaire des téléphones portables et des réseaux sociaux. Elle peut notamment être entreprise par vengeance par un·e ex petit·e ami·e.

#### *1.3.4 Intimidation matérielle*

Ce type d'intimidation, explique Romano (2019, p.29) cible les affaires de l'élève (matériel scolaire ou biens personnels) et c'est symboliquement toute sa personne qui est attaquée. Les agressions peuvent être directes et s'accompagner généralement de violences physiques. Elles peuvent être indirectes, sournoises, lorsque l'élève découvre ses affaires détériorées ou dérobées, sans savoir qui est l'auteur·e. L'intimidation matérielle peut se dérouler en classe. Les intimidateurs/trices profitent du silence de l'élève-cible, paralysé·e par la peur de représailles de l'enseignant·e si il/elle perturbait la leçon en cherchant à se défendre. L'Association REPER (2020, p.12) recommande de porter attention aux élèves qui prétendent fréquemment avoir oublié ou perdu un travail à réaliser.

#### *1.3.5 Intimidation alimentaire*

Jamais cité, selon Ramano (2019, p.29), ce type d'intimidation est pourtant une réalité pour certain·e·s élèves qui voient leur alimentation attaquée par d'autres. Il ne s'agit pas de racket, où l'élève menace un·e autre pour obtenir une récréation supplémentaire. Dans les contextes d'intimidation alimentaire, l'élève est bousculé·e et sa collation tombe au sol, de l'eau est renversée sur son repas pour le rendre immangeable, etc. Cela conduit à des stratégies d'évitement qui font que l'élève mange seul·e dans un état d'hypervigilance pour se prévenir de certaines agressions, voir ne mange plus du tout à l'école.

#### *1.3.6 Cyberintimidation*

La définition de la cyberintimidation (ou cyberharcèlement) varie et ne fait pas consensus. Dans un article présentant la synthèse de la littérature internationale, Blaya (2018, p.422) indique que le terme apparaît dans les années 1990 et « fait maintenant partie du vocabulaire largement utilisé pour faire référence à la violence entre jeunes ou à celle à laquelle ils sont potentiellement soumis lorsqu'ils surfent sur Internet ». L'auteure relève un manque de clarté conceptuelle, le terme étant utilisé

communément pour désigner toute forme de violence en ligne, ce qui rend difficile la comparaison des études. Elle utilise le terme *cyberharcèlement* lorsque les cyberviolences sont répétées au moins une fois par semaine et sur une durée d'un mois, afin de prendre en compte les caractéristiques de fréquence et de durée (Blaya, 2019, p.424). L'auteure rend compte de la variété de ces phénomènes :

Les cyberviolences peuvent prendre plusieurs formes : diffusion de messages textes, d'images, de photographies commentées, le tout agrémenté de son. Elles peuvent être l'expression de moqueries, menaces, insultes, agressions à caractère sexuel, ostracisme, rumeurs, diffusion d'images humiliantes, lynchage, dissémination de documents privés sans l'autorisation de la personne impliquée ou encore consister en une usurpation d'identité ou un usage frauduleux d'un mot de passe. Quant aux moyens, ils sont divers : emails, SMS, messageries instantanées ou réseaux sociaux... Les SMS et les réseaux sociaux sont maintenant les moyens privilégiés en raison du développement des outils nomades comme les smartphones qui permettent de se connecter en tous lieux et tout temps (Blaya, 2018, p.424).

Toujours selon Blaya (2018, pp. 424-425), ces phénomènes ne sont pas une simple transposition du réel vers le virtuel. Même si la cyberintimidation présente des similarités avec l'intimidation dite « traditionnelle », elle s'en démarque par sa forme et son impact. En ligne, les interactions sont anonymes, désinhibées, instantanées. Elles échappent aux limites spatio-temporelle et aux modalités de contrôle usuelles. Cela a notamment pour conséquence de restreindre les niveaux d'empathie des auteur·e·s d'agression et de générer des sentiments d'impuissance et de paranoïa accrus chez la cible. Comme le relève l'Association REPER (2020, p.10), les spécificités de la cyberintimidation la rendent plus compliquée à appréhender.

## 1.4 Distinguer l'intimidation des autres formes de violence entre élèves

Comme développé précédemment, l'intimidation est un phénomène complexe qui se caractérise par :

- Des dynamiques de groupe
- Des rapports de forces inégaux en raison du nombre
- La répétition des actes
- Une intentionnalité qui n'est pas forcément avérée
- Des conséquences négatives

Autrement dit, pour qu'il y ait situation d'intimidation, il faut que ces conditions soient remplies. Selon Piquet (2018), toutes les violences et les souffrances ne s'inscrivent pas dans ce contexte. Elle différencie « l'escalade symétrique » de « l'escalade complémentaire ». La première désigne les conflits où les participant·e·s se battent pour avoir la position dominante, la position haute. L'affrontement se fait d'égal·e à égal·e. La seconde escalade correspond spécifiquement au

harcèlement-intimidation. Dans ce cas, les intimidateur·trice·s prennent de plus en plus de pouvoir, en tirant profit de la vulnérabilité grandissante et du désarroi de la cible.

Pour Humbeeck et al. (2016), le déséquilibre des forces est un ingrédient indispensable et prépondérant à la situation de harcèlement-intimidation. Ainsi, tant que des enfants de force égale s'agacent, se disputent ou se bagarrent, même de façon intense et récurrente, il ne sera question que de conflit. L'Association REPER (2020) reprend la même distinction et relève que le conflit constitue même une possibilité d'apprentissage. Comme l'expliquent Walker et al. (2021) :

Les conflits font partie de la vie quotidienne des enfants et des adolescent·e·s et favorisent leur développement émotionnel et social. À travers les conflits, les élèves apprennent ainsi à défendre leur point de vue ou à s'affirmer, à faire des compromis ou à céder. Ils/elles sont par ailleurs amené·e·s à chercher des solutions ensemble afin de résoudre les conflits. Dans un conflit, les participant·e·s ont les mêmes droits et le même pouvoir d'action. Les enfants et les jeunes se disputent généralement à propos d'un sujet concret (objet, incident, etc.). Les situations de harcèlement-intimidation entravent en revanche le développement des compétences émotionnelles des personnes cibles de même que des intimidateurs/intimidatrices (p.112).

## 1.5 Comprendre l'intimidation entre élèves

### 1.5.1 Mythes ou réalités ?

L'intimidation fait l'objet de diverses idées reçues ou croyances, telles que : ces phénomènes se manifesteraient surtout pendant l'adolescence ; ils seraient liés à l'origine sociale ou ethnique des élèves ; les auteur·e·s seraient des jeunes en souffrance ou manquant d'empathie ; certain·e·s élèves seraient plus vulnérables ; les filles seraient davantage victimes, les garçons davantage agressifs. Or, à partir du bilan des travaux scientifiques, Galand (2021) démontre des réalités plus nuancées.

Quand commence l'intimidation ? Sa récurrence varie-t-elle en fonction de l'âge des élèves ? L'adolescence est largement perçue comme une période développementale associée à une augmentation des risques et des difficultés. Cette image stéréotypée plutôt négative se retrouve notamment chez Catheline (2023) qui envisage le harcèlement comme le fruit d'une agressivité première chez l'enfant qui atteindrait son paroxysme à l'adolescence. Galand (2021, pp. 31-38) avance que si l'adolescence est effectivement une période de la vie où certains troubles font leur apparition, elle ne s'accompagne pas forcément d'une crise et comprend des côtés positifs tels que les relations d'amitiés, l'humour, certaines formes d'engagement et d'ouverture au monde, etc. L'intimidation existe dès le début de l'école primaire, puis se poursuit à l'école secondaire, dans l'enseignement supérieur et les milieux professionnels. Elle se semble donc pas liée à une tranche d'âge spécifique. Des études indiquent une évolution à la baisse au cours du développement de l'enfant. Durant l'adolescence, de

moins en moins d'élèves sont directement impliqué·e·s dans l'intimidation. La plupart développent des compétences sociales qui leur permettent de réagir plus efficacement dans de telles situations.

Le risque d'implication dans une situation d'intimidation, que ce soit comme auteur ou comme cible, est-il associé au milieu socio-économique et aux origines ethniques ? Le lien peut sembler évident, à en croire l'UNESCO (2019) qui se base sur les données PISA et HSBC. Pourtant, d'après Galand (2021, pp- 39-50), de tels résultats connaissent de fortes variations selon les pays et les critères retenus. La majorité des recherches s'accordent sur le fait que l'origine socioéconomique n'est pas un facteur important pour la compréhension de l'intimidation. Elles aboutissent à la même conclusion en ce qui concerne l'origine ethnique : tous les groupes semblent touchés dans des proportions comparables.

Qu'est-ce qui amène des élèves à s'engager dans des conduites d'intimidation ? La littérature regorge d'hypothèses pour répondre à cette question. Catheline (2023) avance que les auteur·e·s seraient motivée·s par une différence qui les dérange chez leurs victimes et partageraient avec elles des problèmes d'empathie et d'alexithymie (difficulté à identifier les émotions, difficulté à les exprimer). Auteur·e·s et victimes auraient en commun une faible estime de soi, un sentiment de ne pas être à leur place dans le groupe et des difficultés à vivre leur différence. Camuset & Zampirolo (2010, cité dans Galand, 2021, p.64) évoquent une peur de la différence et envisagent le harcèlement-intimidation comme une manière d'unifier le groupe en désignant un bouc émissaire. Romano (2015, cité dans Galand, 2021, p.64) voit derrière le harcèlement-intimidation une souffrance cachée et de la frustration générée par des facteurs scolaires. Pour Galand (2021, p.75), ces visions de l'intimidation comme une sorte d'échappatoire ne collent pas avec la réalité : « Ni une faible estime de soi, ni un mal-être émotionnel, ni un manque d'intégration dans le groupe de pairs, ni la victimisation antérieure, n'apparaissent comme des traits distinctifs des auteurs de harcèlement ». En revanche, les conduites d'intimidation s'avèrent liées à des d'autres conduites problématiques, comme des comportements violents, d'opposition et de transgression. Piquet (2017, cité dans Galand, 2021, p. 64) conçoit les comportements d'intimidation comme des tentatives pour gagner une certaine réputation au sein d'un groupe. Certaines études indiquent que de tels comportements permettent effectivement d'obtenir un statut élevé et un accès privilégié aux ressources au sein de la classe. Il s'avère que les élèves qui ont recouru à l'intimidation ont tendance à légitimer leurs comportements. Comme l'explique Galand (2021) :

Ces élèves se caractérisent par une attitude positive vis-à-vis du harcèlement, qu'ils et elles perçoivent comme acceptable, justifié et efficace pour atteindre leurs objectifs. Sceptiques quant à la confiance que l'on peut accorder à autrui, ils et elles croient en leur capacité à utiliser des stratégies agressives et sont prêts à manipuler leur entourage pour servir leurs intérêts. Beaucoup d'auteurs de harcèlement semblent capables de se mettre à la place d'autrui, mais se trouvent des bonnes raisons de ne pas se sentir concernés par ce que ressentent leurs victimes (p. 75).

Comment expliquer certain·e·s élèves deviennent la cible d'intimidation ? Dans une méta-analyse qu'enquêtes de victimisation, Mitsopoulou & Giovazolias (2015, cité dans Galand, 2021, p.79) indiquent que « les élèves victimes de harcèlement rapportent en moyenne une estime de soi un peu moins élevée que les non-impliqués et davantage de difficultés émotionnelles. Ils se perçoivent et sont perçus comme moins habiles et plus isolés socialement ». D'après Galand (2021, pp. 77-90), il est difficile de savoir si les difficultés émotionnelles, les moins bonnes compétences sociales et l'isolement social sont la cause ou la conséquence de l'intimidation. Les facteurs et la victimisation entretiennent des relations plus complexes qu'il n'y paraît, avec des effets croisés. Par ailleurs, il est erroné de croire que les élèves confronté·e·s à l'intimidation sont des victimes passives et silencieuses. Dans les études disponibles, la plupart indiquent en avoir parlé avec un· ami·e, un parent ou, plus rarement, avec un membre du personnel de l'école. Ces élèves optent pour différentes stratégies, en parallèle ou successivement, pour tenter de mettre fin à l'intimidation et de préserver leur bien-être : faire le dos rond et attendre que cela passe, essayer d'ignorer la situation, riposter, se confier ou chercher du soutien auprès d'autres personnes, tenter d'éviter auteur·s d'agression, planifier une vengeance, etc. Selon Galand (2021, p. 89) : « La situation de victime est heureusement transitoire pour beaucoup d'élèves. Toutefois, un état de résignation peut apparaître à l'issue d'un enchaînement de tentatives sans résultat, car l'efficacité des actions déployées par les victimes pour arrêter le harcèlement dépend en partie des réactions de l'entourage ». Les élèves-cibles ont le plus souvent besoin d'écoute et de soutien pour les aider à mettre fin à l'intimidation.

Enfin, l'intimidation diffère-t-elle en fonction du genre ? À la fin des années 1980, Lagerspetz et al. (1988, cité dans Galand 2021, p.23) mettent en lumière une focalisation de la majorité des études sur les garçons et les agressions physiques. Ils ont émis l'hypothèse que les filles adoptent peut-être d'autres formes d'agression telles que rependre des rumeurs, médire d'une personne dans son dos, l'ignorer délibérément, tenter de l'exclure d'un groupe, l'embarrasser en public, essayer de monter d'autres personnes contre elle, ou chercher à défaire une amitié entre deux personnes. Les auteurs qualifient ces conduites d'agression indirecte, agression relationnelle ou agression sociale. Selon Galand (2021, pp. 21-29), des études ultérieures concluent que les filles ont d'avantage recours à ces formes de violence que les garçons. Les études disponibles indiquent, globalement, que les garçons sont autant victimes d'intimidation que les filles. Toutefois, ils sont surtout ciblés par d'autres garçons, alors que les filles sont généralement ciblées par d'autres filles, parfois par des garçons. Les garçons se présentent en proportion plus élevée parmi les auteur·e·s d'intimidation que les filles. En ce qui concerne la dimension genrée de l'intimidation, il importe de rester prudent pour éviter de glisser vers une vision caricaturale.

### 1.5.2 Rôle du groupe

Moody (2023) invite à replacer le harcèlement dans son contexte d'origine : le groupe de pairs. Elle souligne avec justesse : « Le harcèlement émerge parce qu'on met des élèves ensemble ». Il ne se résume pas à des problèmes que des individus introduiraient à l'école depuis l'extérieur. Le contexte engendre des erreurs de socialisation, des déficits, etc. Or, d'après Bellon et al. (2021, p.12), une des simplifications les plus répandues sur l'intimidation consiste en l'occultation du contexte ou la méconnaissance du rôle joué par le groupe. Dans l'approche de Pikas, ce rôle est fondamental et serait à l'origine de l'intimidation. Ainsi le groupe générerait des comportements que ses membres n'adopteraient vraisemblablement pas s'ils/elles étaient seul·e·s. D'après Bellon et al. (2021) :

Pikas suggère même que les *mobbers* se retrouvent souvent pris dans une situation paradoxale : la pression du groupe les conduit à adopter des comportements et à commettre des actes qu'en toute conscience ils réprouvent fermement. Il est même convaincu que de nombreux intimidateurs éprouvent un désir réel et sincère de faire cesser le mobbing mais que, fortement soumis à la pression du groupe, ils ne savent pas comment faire pour y mettre fin (p. 22)

Selon Bellon et al. (2021, p.30), en raison de cette pression exercée par le groupe, l'intention de nuire est loin d'être avérée. Ces auteurs sont ouvertement très critiques à l'égard des définitions du *school bullying* qui mettent l'accent sur la volonté des harceleurs et harceleuses de blesser leurs victimes. Ils soulignent les dynamiques de mimétisme, de conformisme et de protection qui sont à l'œuvre : « On se moque parce que tout le monde le fait, pour faire partie du groupe ; on rit car tout le monde rit, pour surtout, ne pas être exclu. Et, bien souvent, on participe à des brimades pour éviter d'en devenir soi-même la cible » (Bellon et al., 2021, p. 30).

Encore d'après Bellon et al. (2021, pp. 32-33), la peur occupe une place considérable dans les phénomènes d'intimidation. Le terme *intimidation* pour désigner le *mobbing* rend bien compte de cette dimension effrayante. La peur concerne non seulement les cibles, qui vivent quotidiennement dans la peur et parfois même la terreur, mais aussi les auteur·e·s qui sont uni·e·s par la peur inspirée, tout en craignant également le poids du groupe. Les auteurs relèvent :

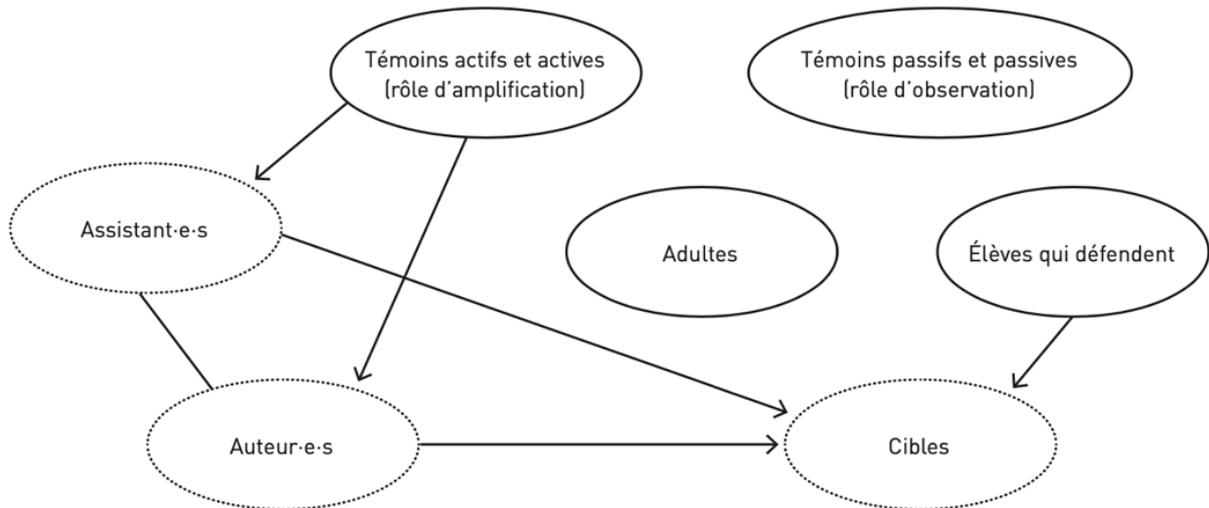
Ils [*les intimidateurs*] abandonneraient volontiers leurs pratiques intimidatrices dont ils ne sont en règle générale pas très fiers, mais ils ont peur que le groupe ne se retourne contre eux s'ils s'avisait de prendre quelques distances avec lui. Ils connaissent parfaitement son pouvoir de nuisance et n'ont nulle envie de subir à leur tour les tourments qui menacent ceux qui ne soumettent pas à sa norme (Bellon et al., 2021, p.33).

Les intimidateurs/trices se retrouvent pour ainsi dire coincé·e·s, pris·e·s au piège de la situation et de la peur qu'elle exerce par l'intermédiaire du groupe.

### 1.5.3 Protagonistes

En contexte d'intimidation, les élèves et les adultes ont un certain rôle à jouer. Ils/elles peuvent influencer la situation à différents niveaux, autant positivement que négativement. Alsaker (2017, cité dans Association REPER, 2020, p.17) les présente de la façon suivante :

**Tableau 2 : Participant·e-s et rôles dans une situation d'intimidation**



Comme le détaillent Espelage & Swearer (2003, cité dans Walker et al., 2021, pp. 112-113) :

- Les **intimideurs/intimidatrices présumé·e·s (IP)** (également parfois appelé·e·s auteur·e·s présumé·e·s d'intimidation) prennent l'initiative d'intimider activement quelqu'un et jouent le rôle de leader.
- Les **élèves-cibles (EC)** sont impuissant·e·s et à la merci des attaques et des actes d'intimidation. Les raisons pour lesquelles des élèves deviennent des cibles de harcèlement-intimidation ne sont pas toujours compréhensibles et ne peuvent pas être simplement attribuées à des caractéristiques personnelles. Tous/toutes les élèves peuvent y être confronté·e·s.
- Les **élèves qui assistent ou suivent les intimideurs/trices présumé·e·s** s'orientent sur le comportement de ces derniers/ères et participent activement aux actes de harcèlement-intimidation. Ils/elles sous-estiment souvent les effets des attaques des intimideurs/trices sur la personne cible. Cependant, eux/elles-mêmes n'en prendraient jamais l'initiative.
- Les **élèves qui renforcent les phénomènes de harcèlement-intimidation** regardent les actes d'atteinte aux EC, rient en même temps que les intimideurs/trices ou les encouragent, procurant à ces derniers/ères un sentiment positif.

- Les **élèves qui aident et/ou défendent les personnes cibles** se rangent clairement de leur côté, les soutiennent et les réconfortent. Ils/elles essaient activement de prévenir les actes d'intimidation.
- Les **élèves témoins** sont témoins des actes agressifs mais restent en dehors des situations d'intimidation et n'interviennent pas.... Ils /elles ont peur de devenir eux/elles-mêmes la cible des IP s'ils/elles prennent la défense des EC. Par leur passivité, ils/elles renforcent inconsciemment les actes de harcèlement-intimidation car ils/elles signalent aux IP qu'ils/elles approuvent leurs actions.
- Les **enseignant·e·s** peuvent influencer consciemment ou inconsciemment une situation d'intimidation. Ils/elles doivent être conscient·e·s qu'ils/elles peuvent avoir un rôle à jouer et être informé·e·s des possibilités d'action. Leurs réactions sont perçues de très près par les élèves. S'ils/elles n'interviennent pas, les IP sont encouragé·e·s dans leurs actions et les EC sont découragé·e·s de chercher de l'aide. Les enseignant·e·s peuvent ainsi prévenir une situation de harcèlement-intimidation par leur comportement, mais ils/elles peuvent aussi l'encourager. Ils/elles ont donc une fonction importante de modèle. Une attitude claire et cohérente contre le harcèlement-intimidation est fondamentale pour le comportement de la plupart des élèves.
- Les **directions d'établissement** ont un rôle clé dans la création et le maintien d'un climat scolaire positif... Il est essentiel d'adopter une position claire et cohérente qui ne tolère pas le harcèlement-intimidation et de promouvoir activement une école qui soit un lieu sûr et accueillant pour toutes et tous. Les membres de l'école doivent être attentifs et ont des possibilités d'agir. Pour qu'ils/elles le fassent de façon adéquate, il est important d'instaurer une compréhension commune des phénomènes de harcèlement-intimidation et de la manière de traiter les signes. Cela peut commencer par de petites remarques ou insultes à priori insignifiantes, même parmi le personnel de l'école.

Les caractéristiques de ces protagonistes mènent souvent à leur essentialisation. Il s'agit de la seconde simplification sur la question de l'intimidation soulevée par Bellon et al. (2021, p. 10). En attribuant aux auteur·e·s et aux victimes des caractéristiques fortes (traits de caractère, particularités physiques, différences...) et en s'imaginant que ces spécificités sont à l'origine du phénomène, on obtient une représentation séduisante mais non conforme à la réalité des faits. Comme relevé par Bellon et al. (2021) :

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 [*menées notamment par l'UNESCO*] 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...). 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.... Il arrive aussi que les pairs se voient attribuer certaines caractéristiques : on les décrit généralement comme neutres, ne sachant même pas quoi faire pour arrêter le phénomène auquel ils seraient totalement étrangers (p.10).

Même s'il existe des facteurs de risques liés à la personnalité chez les élèves-cibles susceptibles d'augmenter la probabilité d'être impliqué·e·s dans des situations de harcèlement-intimidation, soulignent Walker et al. (2021, p.115), ceux-ci ne sont pas déterminants. Ils ne font qu'augmenter le risque. Comme exemple de trait de personnalité est citée la timidité : si des élèves timides se retirent socialement, cela peut augmenter le risque d'intimidation. Il existe aussi des facteurs de risques chez les intimidateurs/trices présumé·e·s, aggravants sans être déterminants, tels que listés par Walker et al. (2021) :

- Xénophobie, racisme, jalousie ;
- Sexisme, homophobie, transphobie ;
- Exercice de pouvoir ou abus de pouvoir ;
- Recherche de boucs émissaires pour ses propres échecs (amélioration du statut au sein du groupe) ;
- Tendance à abuser de leur pouvoir et/ou de leur propre force ;
- Tendance à se sentir excessivement provoqué·e·s par la personne intimidée ;
- Expériences personnelles de harcèlement-intimidation (p. 115).

Les facteurs personnels ne sont pas les seuls à favoriser le harcèlement-intimidation. Walker et al. (2021, pp. 116-117) évoquent aussi l'influence du contexte discriminatoire de l'école et de conditions structurelles.

#### *1.5.4 Conséquences*

Les phénomènes d'intimidation présentent une série de conséquences négatives non seulement pour les élèves-cibles, mais aussi pour les intimidateurs/trices présumé·e·s et l'ensemble des élèves. Alsaker (2003, cité dans Walker et al., 2021, p.114) propose une liste non-exhaustive de ces conséquences aux niveaux physique, psychologique et social au moyen, présentées au moyen d'un tableau à la page suivante :

**Tableau 3 : Conséquences de l'intimidation**

Elèves cibles	Intimidateurs·trices présumé·e·s	Ensemble de la classe ou du groupe de pairs
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur de l'école, du chemin de l'école</li> <li>- Plaintes physiques (maux de tête, fatigue, nervosité)</li> <li>- Baisse des performances scolaires</li> <li>- Perte de l'estime de soi ou dévalorisation de soi (anxiété, changements de personnalité, apathie, tristesse)</li> <li>- Isolement/retrait (de moins en moins d'ami·e·s, solitude, fermeture d'esprit)</li> <li>- Troubles psychiques ou symptômes dépressifs</li> <li>- Blessures/ecchymoses</li> <li>- Objets perdus ou endommagés</li> <li>- Abus de substances ou consommation d'alcool excessive</li> <li>- Pensées suicidaires, suicide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autres comportements agressifs/asociaux</li> <li>- Délinquance à l'âge adulte</li> <li>- Rejet des pairs</li> <li>- Baisse des performances scolaires</li> <li>- Abus de substances ou consommation d'alcool excessive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baisse des performances scolaires (un climat de classe et d'école négatif a un effet négatif sur les résultats scolaires)</li> <li>- Perte de confiance, niveau élevé de méfiance envers les camarades de classe, les enseignant·e·s, le service social de l'école, etc. (lorsqu'aucune aide n'est apportée)</li> <li>- Impossibilité de développer des compétences telles que le sens des responsabilités, le courage et l'empathie ou diminution de celles-ci</li> <li>- L'apprentissage socio-émotionnel est entravé ou empêché.</li> </ul>

Ces conséquences sont à considérer avec précaution, d'une part parce qu'il est souvent difficile de distinguer les causes et les effets, d'autre part parce qu'il est rare d'observer des liens directs (Walker et al., 2021, p.114). Néanmoins, il demeure essentiel de repérer les signes d'intimidation chez les cibles et d'agir à un stade précoce.

## 1.6 Contexte institutionnel

### 1.6.1 Thématisation de l'intimidation par l'État de Fribourg

Le service de la santé publique de l'État de Fribourg (2022) parle de « (cyber-)intimidation/harcèlement entre pairs en contexte scolaire » qu'il appréhende comme un problème de santé publique s'inscrivant dans le spectre des violences. Ce problème est considéré comme une entrave à l'apprentissage de l'ensemble des élèves et une atteinte au climat scolaire. L'accent est mis sur la prévention et l'intervention précoce, en considérant que la résolution du problème est plus compliquée une fois que la dynamique est durablement installée. En cas de signes qui peuvent laisser penser à du (cyber-)intimidation/harcèlement, il est conseillé aux élèves, aux parents ou aux autres proches de prendre contact avec les personnes ressources et les services d'aide de l'école. Le pôle de consultation de la LAVI (loi fédérale d'aide aux victimes d'infractions) et la brigade des mineurs de la police cantonale

(BMI) sont mentionnés pour écouter, conseiller et accompagner les victimes de violence et leurs proches dans les démarches à entreprendre. L'Association REPER est indiquée comme ressource de prévention qui traite de l'intimidation-harcèlement en contexte scolaire. La MPP est évoquée comme moyen d'intervention complémentaire aux dispositifs d'intervention existants à l'école. Elle est considérée comme une démarche d'établissement pour le cycle 3, autrement dit le cycle d'orientation (CO).

### 1.6.2 Thématisation de l'intimidation par l'école de Cormanon

Avec l'obtention d'un projet pilote cantonal, l'école primaire de Cormanon (2023) se présente comme un établissement précurseur dans la gestion des situations d'intimidation pour les cycles 1 et 2 au moyen de la MPP. Cette dernière est considérée comme une méthode qui a fait ses preuves et qui se veut bienveillante et non-blâmante. « Elle veut croire en la capacité des élèves à pouvoir faire évoluer les situations et à trouver des solutions » (École de Cormanon, 2023). Pour l'école de Cormanon, la MPP est l'occasion de favoriser le vivre ensemble et de rejoindre le Réseau d'écoles<sup>21</sup>. À l'essai depuis la rentrée 2023-2024, son utilisation requiert la formation d'une vingtaine de collaborateurs et de collaboratrices.

Lors d'un entretien (Alt, 2023), le directeur de l'école de Cormanon soutient qu'il est préférable de parler d'intimidation plutôt que de harcèlement à l'école primaire, afin d'éviter d'attribuer des intentions d'adultes à des enfants. L'arrivée de la MPP dans cet établissement scolaire s'accompagne d'un changement de posture : « Nous sommes encore plus attentifs qu'auparavant sur ce que nous entendons et percevons. Nous ne minimisons rien car même des gestes de prime abord anodins peuvent être révélateurs d'une situation d'intimidation » (Alt, 2023). Les opérations sont coordonnées par un groupe ressource composé du directeur de l'école de Cormanon, du travailleur social scolaire (TSS) et de six enseignantes de différents degrés. Son rôle est notamment de déterminer que quel type de violence il s'agit en fonction de la situation repérée, de sorte que des mesures adéquates puissent être mises en œuvre. La MPP est envisagée comme un outil parmi d'autres.

## 1.7 La méthode de la préoccupation partagée (MPP)

Comme évoqué dans la partie 1.2, la MPP est développée dès les années 1970 par Pikas à partir de son approche du *moobing*. Ainsi que l'explique la Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée (2023), le point de départ de la MPP est la préoccupation des adultes en lien avec la situation de souffrance vécue par un·e élève. Dès que les professionnel·le·s de l'école repèrent une situation ou en sont informé·e·s, un accompagnement spécifique est fourni à l'élève-cible. Cet accompagnement se poursuit jusqu'à ce que la situation s'améliore. Le processus MPP à proprement parler se déroule en parallèle : des intervenant·e·s formé·e·s à la méthode mènent des entretiens

individuels avec les intimidateurs·trices présumé·e·s et des élèves considéré·e·s comme ressources pour l'élève en souffrance.

On trouve une présentation en anglais des 4 étapes de la MPP sur le site officiel de la méthode (Pikas, 2008). Elles sont résumées par Bellon et al. (2021, pp. 39-40) :

**1<sup>ère</sup> étape : des rencontres individuelles avec les intimidateurs présumés** au cours desquelles un intervenant fait part de son inquiétude pour l'élève cible des brimades et recherche avec chacun de quelles suggestions ils pourraient faire pour que la cible aille mieux.

**2<sup>e</sup> étape : une rencontre avec la cible.** Elle est vue par l'intervenant pour s'assurer que les suggestions ont été mises en œuvre et de façon à préparer la rencontre au sommet.

**3<sup>e</sup> étape : de nouvelles rencontres avec les intimidateurs** pour s'assurer que les suggestions ont été mises en œuvre et de façon à préparer la rencontre au sommet.

**4<sup>e</sup> étape : une rencontre dite « au sommet »** rassemblant autour de l'intervenant la cible et les intimidateurs. Cette rencontre a pour but de mettre un terme aux brimades.

Pikas a changé le nom de sa méthode à plusieurs reprises, comme l'expliquent Bellon et al. (2021, p.39): il l'a tout d'abord appelée *The Suggestive Command Method* (1975), puis *The Common Concern Method* (1989), et enfin *The Shared Concern Method* (2002). Si au départ la méthode de Pikas prévoyait que l'intervenant·e suggère directement aux protagonistes de se soucier de l'élève-cible, elle est ensuite devenue moins injonctive avec des entretiens menés de sorte que la préoccupation vienne des intimidateurs/trices.

D'après la Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée (2023), sans nier qu'il peut exister une intention de nuire, les écrits de Pikas soulignent la plus-value d'interventions qui ne s'enferment pas dans une conception « diabolisée » des protagonistes :

Les intervenant·e·s partent du principe qu'il existe chez les membres du groupe un désir de sortir de ces situations génératrices de souffrance mais que les protagonistes n'y parviennent pas sans l'intervention des adultes.... D'où l'importance de pouvoir les placer, grâce aux interventions, en situation de venir en aide à celle ou celui qui souffre, sans les culpabiliser, avec une manière de procéder fondamentalement éducative.

Toujours selon la Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée (2023), cette approche non-blâmante considère que les sanctions peuvent être contre-productives dans les situations d'intimidation. Premièrement, les reproches présentent un risque de stigmatisation supplémentaire pour les élèves-cibles, dont la situation peut s'empirer alors qu'elle est considérée comme réglée par les professionnel·le·s. Deuxièmement, les sanctions étant individuelles face à des dynamiques de groupe, elles peuvent être vécues comme injustes. Troisièmement, les sanctions doivent être légitimées par des preuves, alors qu'il peut être difficile de s'appuyer sur des faits concrets

pour sanctionner les protagonistes dans des situations d'intimidation. Toutefois, cela ne signifie pas que les protagonistes bénéficient d'une d'impunité (Plateforme romande la méthode de préoccupation partagée, 2023) :

S'il s'agit de menace de passage à tabac, de voies de fait graves, de nudes ou sexting non consenti (envois de matériel à caractère intime sans consentement), de violences sexuelles, il est capital de faire une prise en charge avec d'autres approches, selon les dispositifs institutionnels en place et en coordination avec la police.

## 2. Méthode

### 2.1 Questions et objectifs de recherche

La mise en œuvre de la MPP peut révéler une prise de distance avec le modèle original de Pikas. C'est notamment le cas de la MPP<sup>FR</sup> présentée par Bellon et al. (2021, pp.39-49) comme une adaptation au contexte français, impliquant des différences sur plusieurs points. Je me demande ce qu'il en est concrètement dans le cadre du projet pilote de l'école primaire de Cormanon. Cette dernière faisant office de pionnière dans le canton de Fribourg (la MPP étant jusqu'ici réservée au cycle 3), elle rencontre probablement toute une série d'enjeux accompagnés de réflexions, d'ajustements et d'incertitudes face à la complexité des situations de harcèlement-intimidation entre élèves.

Ces aspects m'amènent à la question de recherche suivante :

Comment les professionnel-le-s d'une école primaire fribourgeoise mettant en œuvre la méthode de la préoccupation partagée conçoivent la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves ?

De cette dernière découlent les objectifs généraux de ma recherche, consistant à décrire et analyser le discours des professionnel-le-s concernant leurs :

- A) Représentations sur les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves à l'école primaire
- B) Représentations sur la MPP
- C) Pratiques de gestion des situations de harcèlement-intimidation entre élèves

Enfin, chacun de objectifs (ou objets) renvoie à des sous-questions de recherche, représentés au moyen d'un tableau à la page suivante :

**Tableau 4 : Objectifs et sous-questions de recherche**

Object de recherche	<p><b>A) Les représentations sur les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves à l'école primaire</b></p>
Sous-questions de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'après les professionnel-le-s, quelles-sont les caractéristiques du harcèlement-intimidation ? Comment le définissent-ils/elles ?</li> <li>- Quelles formes de harcèlement-intimidation perçoivent-ils/elles ?</li> <li>- Selon eux/elles, comment détecter les situations de harcèlement-intimidation ? Quels en-sont les signes ?</li> <li>- Comment expliquent-ils/elles le harcèlement-intimidation (ses origines) ?</li> <li>- Quelles conséquences attribuent-ils/elles au harcèlement-intimidation ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles perçoivent des différences en matière de harcèlement-intimidation selon l'âge et le genre des élèves ?</li> </ul>
Object de recherche	<p><b>B) Les représentations sur la méthode de la préoccupation partagée (MPP)</b></p>
Sous-questions de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment les professionnel-le-s perçoivent l'arrivée de la MPP dans leur école, autrement dit le début du projet ?</li> <li>- D'après eux/elles, en quoi consiste la MPP, quelles en-sont les caractéristiques ?</li> <li>- D'après eux/elles, quelles-sont les forces et les limites de la MPP ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles constatent des enjeux en lien avec la MPP ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles connaissent d'autres méthodes ou types d'intervention ?</li> </ul>
Object de recherche	<p><b>C) Les pratiques de gestion des situations de harcèlement-intimidation entre élèves</b></p>
Sous-questions de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment les professionnel-le-s conçoivent-ils/elles leur(s) rôle(s) dans la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves ?</li> <li>- Quelles situations ont-ils/elles rencontrées, y.c. avant le début du projet ?</li> <li>- Comment ces situations leur sont-elles parvenues ?</li> <li>- Comment se sont-ils/elles impliqué-e-s dans la gestion de ces situations ?</li> <li>- Comment envisagent-ils/elles la collaboration avec les différent-e-s partenaires de l'institution scolaire, y.c. les parents des élèves ?</li> <li>- Comment évaluent-ils/elles le projet à ce stade ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles perçoivent des enjeux en lien avec le projet ?</li> <li>- Se posent-ils/elles des questions en lien avec le projet ?</li> <li>- Ont-ils/elles des besoins en lien avec le projet ?</li> </ul>

## 2.2 Type de recherche

Afin de répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai choisi de mener une enquête qualitative au moyen d'entretiens semi-dirigés. Le harcèlement-intimidation étant une thématique à la fois complexe et sensible, il m'a semblé pertinent de m'entretenir avec des professionnel·le·s de l'école de Cormanon. Chaque sous-question de recherche a été formulée de sorte que l'interlocuteur/trice soit libre dans sa réponse et ne se sente pas jugé·e par rapport à la thématique. N'estimant pas utile de mener une enquête quantitative, j'ai écarté cette possibilité.

## 2.3 Professionnel·le·s sélectionné·e·s

Pour cette recherche, j'ai commencé par entrer en contact avec le directeur de l'école de Cormanon. Ce dernier a accueilli favorablement ma démarche. Il m'a présenté le projet pilote dans les grandes lignes lors d'un entretien exploratoire, puis m'a accordé un entretien complet. À sa proposition, j'ai sollicité cinq professionnel·le·s de l'école impliqué·e·s directement dans le projet pour des entretiens individuels. Il s'agit de membres du groupe ressource (GRESS) et du groupe d'intervenant·e·s (INT) ayant suivi des formations spécifiques. J'ai renoncé à m'entretenir avec des enseignant·e·s impliqué·e·s indirectement dans le projet pour des questions de faisabilité ; la recherche aurait pris une autre ampleur. J'ai veillé à sélectionner différents points de vue, de sorte à obtenir un échantillon plus diversifié et représentatif. Cet échantillon est le suivant :

**Tableau 5 : Professionnel·e·s sélectionné·e·s**

Rôle	Désignation	Sexe
Directeur d'établissement et membre du GRESS	DE	M
TSS et membre du GRESS	TSS	M
Enseignante 5 <sup>H</sup> et membre du GRESS	ENS1	F
Enseignante 1-2 <sup>H</sup> et INT	ENS2	F
Enseignante Français langue seconde (FLS) et INT	ENS3	F
Enseignante 8 <sup>H</sup> et INT	ENS4	F

## 2.4 Récolte des données

Pour la réalisation des entretiens semi-dirigés, je me suis appuyé sur un protocole d'entretien établi en amont (annexe 1). Je l'ai divisé en trois parties distinctes, à savoir le harcèlement-intimidation, la MPP et les pratiques de gestion. Elles correspondent aux trois objectifs généraux de ma recherche visant à décrire et à analyser le discours des professionnel·le·s concernant leurs représentations sur les

phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves, leurs représentations sur la MPP et leurs pratiques de gestion des situations de harcèlement-intimidation entre élèves. Chacune de ces parties comprend six-sept questions spécifiques, découlant de mes sous-questions de recherche. Afin de m'assurer de la bonne compréhension de l'ensemble des questions, j'ai prévu, pour plusieurs d'entre elles, des relances qui apportent des précisions.

J'ai mené les entretiens individuellement avec les professionnel·le·s susmentionné·e·s sur leur lieu de travail. Je les ai enregistrés au moyen d'un téléphone portable et d'une tablette, afin de garantir la conservation de l'intégralité des données.

## 2.5 Traitement des données

Dans un premier temps, j'ai retranscrit les entretiens (annexe 2). Dans second temps, j'ai synthétisé et organisé les données dans un tableau (annexe 3). Ce tableau reprend la première partie du protocole d'entretien : harcèlement-intimidation. Il réunit les deux autres parties, MPP et pratiques de gestion, en une seule : Corman'aide (ainsi qu'est nommé le dispositif intégrant la MPP à l'école de Cormanon). La première partie du tableau conserve six sous-questions de recherche, la deuxième partie en rassemble douze (soit une de moins que le protocole, afin éviter un doublon au sujet des enjeux).

Ces modifications permettent selon moi, d'une part, de mieux correspondre aux discours des professionnel·le·s interviewé·e·s et, d'autre part, de simplifier la présentation des résultats de ma recherche. Il s'agit de changements de forme et non de fond. Les trois objectifs généraux de ma recherche demeurent inchangés.

## 2.6 Limites de la recherche

Tout d'abord, l'échantillon de ma recherche reste modeste et ne suffit pas à parvenir à des conclusions généralisées. En effet, seulement six professionnel·le·s ont été questionnées sur les quarante qui constituent l'équipe de l'école de Cormanon. Je n'ai retenu que des membres du GRESS et de l'équipe d'INT. Les autres professionnel·le·s impliqué·e·s plus indirectement dans le projet ne sont pas représenté·e·s. Ensuite, chaque entretien est singulier. Le protocole a été suivi de différentes manières en fonction des conversations, impliquant une variation dans le traitement des questions spécifiques. Certaines réponses demeurent larges et ne répondent pas clairement à la question de base. Enfin, au moment des entretiens, l'école de Cormanon utilise la MPP depuis un peu moins de six mois. Le projet est encore jeune et les interviewé·e·s reconnaissent un manque d'expérience.

### 3. Présentation des résultats

Dans cette partie du travail, les résultats provenant des données récoltées lors des entretiens sont présentés. Ils sont abordés en suivant la structure du tableau de synthèse présenté précédemment.

#### 3.1 Harcèlement-intimidation

##### 3.1.1 Caractéristiques

Lorsqu'il s'agit de définir le harcèlement-intimidation, les professionnel·le·s questionné·e·s avancent plusieurs caractéristiques qui correspondent à celles de la théorie (Association REPER, 2020 ; Bellon et al., 2021 ; Debarbieux, 2016 ; Humbecck et al., 2016) :

**Tableau 6 : Caractéristiques du harcèlement-intimidation**

	DE	TSS	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4
<b>Dynamiques de groupe</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Répétition des faits</b>	X	X	X		X	X
<b>Forces inégales</b>	X	X	X	X	X	
<b>Pas forcément volontaire</b>	X	X	X	X	X	
<b>Différent du conflit</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Microviolences</b>	X					

Les professionnel·le·s insistent beaucoup sur la différence entre le harcèlement-intimidation et le conflit. Ils/elles reviennent aussi très fréquemment sur les dynamiques de groupe qu'il s'agit de « casser », de « désamorcer ». Pour rendre compte de l'omniprésence de ces deux caractéristiques, il faudrait ajouter des coches au tableau.

Considérant que le phénomène n'est pas forcément volontaire, quatre interviewé·e·s préfèrent parler d'intimidation que de harcèlement à l'école primaire. D'après DE, parler de harcèlement au primaire revient à tenter des intentions d'adultes à des enfants qui, finalement, sont davantage dans une dynamique de jeu. La relation comprend une dimension de pouvoir, mais ce n'est pas dans l'optique d'écraser l'autre. Il s'agit plutôt d'une recherche de popularité. Deux interviewé·e·s ne perçoivent pas vraiment de différence entre l'intimidation et le harcèlement.

### 3.1.2 Formes

De façon générale, les professionnel·le·s interviewé·e·s parlent de harcèlement-intimidation en employant des expressions génériques : faire du mal, faire souffrir, être méchant, embêter, s'en prendre à quelqu'un, etc. Il s'avère délicat d'identifier les différentes formes de harcèlement-intimidation dans leurs discours. Je remarque toutefois que les moqueries et les mises à l'écart (rejet, exclusion...) sont régulièrement évoquées.

Par ailleurs, les membre du GRESS expliquent que l'intimidation peut être directe, ou plus indirecte, autrement dit sournoise, par derrière, cachée. D'après DE, il peut s'agir d'un comportement tel qu'un soupire les yeux levés au ciel pendant qu'un·e camarade prend la parole.

Le cyber-hacèlement-intimidation est évoqué par cinq des six professionnel·le·s interrogé·e·s. Allant au-delà de l'espace scolaire, il vient questionner l'articulation du rôle de l'école et de celui des parents (DE). Il concernerait plutôt la fin du cycle 2 et le cycle 3 (ENS2, ENS3). L'intimidation sexuelle est mentionnée par ENS2.

### 3.1.3 Détecter

Un rôle d'observateur/trice est attendu des enseignant·e·s, impliquant d'être attentif/ve à tout ce qui se passe, même aux petites choses. L'idée est de relever la moindre altercation, car elle peut faire partie d'une situation d'intimidation (DE), d'avoir des oreilles partout et de bien connaître ses élèves (ENS1). Pour autant, il ne s'agit pas d'aller dans l'extrême. Les taquineries, les chamailles sont considérées comme normales chez les enfants (DE, ENS4).

Beaucoup de choses s'observent dans la cour de l'école. TSS fait en sorte d'y être un maximum présent lors des récréations. Il s'y rend parfois avant ou après l'école. Différents signes peuvent se présenter :

**Tableau 7 : Signes de harcèlement-intimidation**

	DE	TSS	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4
<b>Mal-être, souffrance</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Isolement, mise à l'écart</b>		X	X	X	X	X
<b>Moqueries</b>	X	X				
<b>Disputes</b>	X	X				X
<b>Absences scolaires</b>		X				

<b>Maux de ventre avant d'aller à l'école</b>		X				X
<b>Changement d'attitude, repli sur soi</b>			X			
<b>Baisse résultats scolaires</b>						X

En cas de soupçon d'une situation d'intimidation, on demande aux surveillant·e·s de la récréation de s'adresser à l'enseignant·e titulaire. Connaissant bien ses élèves, celui/celle-ci a une vue d'ensemble. Un épisode isolé ne suffit pas à déterminer la nécessité d'une intervention (ENS4). L'idée est de communiquer davantage pour croiser les regards (ENS1).

L'élève intimidé·e peut se confier à ses parents, au TSS, à l'enseignant·e ou à tout autre adulte de l'école qui transmet la situation au GRESS par mail à l'adresse [cormanaide@edufr.ch](mailto:cormanaide@edufr.ch) (DE). En principe, la communication s'effectue par ce moyen (ENS1). Il peut arriver que la psychologue scolaire fasse part d'une situation directement au GRESS, sans passer par la boîte mail (TSS). Ce sont parfois des élèves, notamment les plus âgé·e·s, qui disent au TSS avoir remarqué qu'un·e ami·e ne va pas bien ; des parents qui s'inquiètent pour leur enfant peuvent aussi s'adresser au TSS ou communiquer par mail au GRESS (ENS1).

Détecter les signes d'intimidation reste délicat. Certain·e·s élèves vont venir en parler, se plaindre qu'un·e telle les embête. Ils/elles vont souffrir de manière visible. Il y a cependant d'autres élèves qui cachent très bien leur mal-être, arrivent à « faire semblant », au point qu'on ne voit rien sur eux/elles (ENS1). Si les situations d'intimidation peuvent être visibles, elles peuvent aussi être plus cachées, sournoises (ENS3). C'est en raison de cette difficulté à détecter les situations d'intimidation que tout le monde est mis en lien : les élèves, les parents, le TSS, les enseignant·e·s et le GRESS (ENS1). Le but est de croiser les informations, d'établir comme une sorte de faisceau d'indices, puis de transmettre la situation au GRESS qui prend alors le relai.

### 3.1.4 Expliquer

Pour l'ensemble des professionnel·le·s, au départ du phénomène, il y a les différences perçues chez et/ou par certain·e·s élèves. Ces derniers/dernières sont différent·e·s ou se sentent comme tel·le·s. Leurs particularités dérangent et poussent à les prendre pour cibles. Le profil de l'élève-cible est esquissé, prenant par moments des traits de victime : présente des difficultés d'interactions sociales, pose des problèmes car ne sait pas comment réagir, se défend mal (DE) ; timide, en manque de confiance en soi, réservé, un peu seul·e, vivant une situation difficile, en souffrance (TSS) ; peine à s'intégrer, a « des émotions en boxon » (ENS1) ; peine à prendre la parole, maladroit·e dans son approche des autres, désagréable (ENS3, ENS4).

Les intimidateurs/trices sont mis·e·s en cause par la moitié des interviewé·e·s. Un profil-type se dessine aussi pour ces élèves : ressentent un grand mal-être possiblement lié à une problématique familiale (TSS) ; éprouvent un malaise, ainsi qu'un manque de reconnaissance et d'amour (ENS2) ; prennent plaisir à se mettre en avant et à ressentir de la puissance sur l'autre (ENS4).

Selon les interviewé·e·s, le phénomène est ensuite nourri par les dynamiques de groupe. Il y a quelque chose de porteur et rassembleur pour les élèves. Cela apparaît comme « cool » (DE, ENS1). Après avoir démarré, la situation d'intimidation s'installe progressivement à travers le groupe. C'est une escalade (TSS).

Pour DE, la MPP ne veut pas qu'on s'intéresse aux profils des protagonistes de l'intimidation. Au bout du compte, il est moins important d'expliquer l'origine phénomène que d'intervenir, que d'essayer de casser la dynamique.

### *3.1.5 Conséquences*

De façon générale, les professionnel·le·s ne différencient pas vraiment les conséquences des signes du harcèlement-intimidation. La souffrance de l'élève-cible est de l'IPT est le plus souvent citée. L'un·e comme l'autre se retrouvent pris dans une dynamique négative, une situation éprouvante dont ils/elles ne parviennent pas à sortir par manque d'outils (ENS3). La moitié des interviewé·e·s soulignent que les effets peuvent être graves. DE évoque « des élèves qui présentent des mutilations ou des brûlures, ont des idées noires qui peuvent les pousser jusqu'au suicide ».

### *3.1.6 Différences (âge, genre)*

En lien avec l'âge des élèves, la moitié des professionnel·le·s perçoivent des différences dans les formes d'intimidation. Les élèves plus jeunes s'y prennent de manière plutôt directe avec des insultes, des moqueries et de la violence physique. Ils/elles ne se rendent pas toujours compte que c'est de l'intimidation. En grandissant, les élèves intimident de façon plus indirecte, dissimulée, avec des actes, des propos et des comportements plus violents. Avec l'âge, l'intimidation devient plus intentionnelle et méchante, plus habile aussi. « Les grands savent ce qui blessent. Les petits vont lancer des vanes, les insultes, un peu comme ils les entendent., sans mesurer la portée, l'effet de ce qu'ils disent. Si ça continue, ça devient de plus en plus pervers » (ENS4).

Toujours en lien avec l'âge des élèves, la moitié des professionnel·le·s voient des différences dans l'expression et la perception de la souffrance. Les enseignant·e·s ont tendance à s'en soucier d'avantage au cycle 1, alors qu'ils/elles vont plutôt se dire que c'est l'âge au cycle 2 (DE). Au cycle 1, les émotions s'extériorisent, par exemple par des pleurs, ce qui les rend plus observables (ENS1). Il y a moins de situations car elles sont souvent désamorçées à l'interne (ENS2). Au cycle 2, le mal-être peut être ancré depuis plus longtemps. À force, un·e élève de 8<sup>H</sup> finit par prendre sur lui/elle et cacher

sa souffrance. Chez les élèves plus âgé·e·s, les situations d'intimidation sont ainsi plus délicates à déceler (ENS1).

D'après ENS1, au fur et à mesure que les enfants grandissent, les cercles d'amitié se ferment de plus en plus. Il devient plus difficile d'intégrer quelqu'un d'autre, par exemple en allant discuter avec à la récréation. « Au début de l'adolescence, on sait comment c'est » (ENS1). Chez les élèves plus jeunes, la relation est différente. Ils/elles vivent le moment présent et s'ouvrent plus facilement aux autres, par exemple pour jouer à la récréation.

En lien avec le genre des élèves, cinq des six interviewé·e·s envisagent des différences dans les formes d'intimidation tout en relevant les stéréotypes à l'œuvre. Loin d'eux/elles la volonté de coller des étiquettes.

C'est un cliché ce que je vais dire, mais c'est plus vicieux chez les filles (*rit*). J'ai l'impression, comme ça, d'après ce que je peux voir dans les conflits. J'ai énormément de conflits de filles dès la 6<sup>H</sup> : "Tu m'as trahie, tu as fait ça". Après, ça se fait des petits trucs par derrière. C'est un peu cliché ce que je dis, mais c'est un peu vrai quand même.... Les garçons c'est plus bam (*frappe du poing dans sa main*) c'est plus direct. Il peut y en avoir [*des différences genrées*] qui se jouent dans la répétition (TSS).

Il y a ce qu'on raconte sur les filles et les garçons, mais dont il vaut mieux se distancier. Comme relevé par ENS3 : « Il est possible que les garçons intimident de manière plus physique, avec des coups, des bousculades, des croches-pattes, alors que les filles intimident plus de façon verbale. Ce n'est pas sûr » (ENS3). ENS4 n'a pas l'impression que le harcèlement-intimidation soit genré : « Dans les victimes, on a autant des garçons sensibles, des filles sensibles, des garçons harcelés, des filles mises de côté, des punaises parmi les filles (*rit*), des sauvages chez les garçons.... Je pense que les deux sont touchés de pareille façon ».

## 3.2 Corman'aide

### 3.2.1 Arrivée de la MPP à l'école (début du projet)

Comme l'explique DE, l'idée de mettre en place la MPP dans une école primaire du canton via un projet pilote est née lors d'une assemblée de la Société Pédagogique Fribourgeoise Francophone (SPFF). Cette idée est venue en réaction à la volonté de l'État de réserver la MPP au CO. En allant de l'avant, la SPFF a obtenu de l'État la possibilité d'un projet pilote. Elle a été mise en relation avec l'Association REPER qui gère déjà la mise en place de la MPP dans les CO. Lors de la recherche d'une école primaire, celle de Cormanon s'est présentée comme un bon choix sur la base différents critères. DE précise en entretien exploratoire que si l'école de Cormanon a été retenue, c'est parce qu'elle est suffisamment grande et se trouve sur un seul site. Un autre projet pilote est en cours à

l'école de Cheyres-Châbles, un établissement multisite où les déplacements des intervenant·e·s constituent probablement un enjeu.

Persuadé de la plus-value de la MPP, DE a promu l'idée d'en faire un nouveau projet d'école. Après avoir préparé le terrain, il a sondé officiellement l'équipe de Cormanon qui s'est montrée majoritairement intéressée. Basile Perret, formateur à la Haute école de travail social et de santé de Lausanne (HETSL), a présenté la MPP à l'ensemble des professionnel·le·s de l'école en septembre-octobre 2022. La volonté de se lancer s'est confirmée. Les volontaires ont rejoint le GRESS ou l'équipe d'INT. Tous deux ont reçu une formation spécifique donnée par Anne-France Guillaume et Catherine Dorthe de l'Association REPER, respectivement en janvier et mai 2023. Un mercredi après-midi (MEAM), le processus a été présenté et la médiation scolaire a formé les enseignant·e·s à la distinction entre le conflit et l'intimidation.

La MPP a été officiellement lancée en août 2023, avec une communication aux parents et une séance d'information (animée par la médiation scolaire, la BMI et l'Association REPER) suivie des premiers entretiens. DE est passé dans chaque classe pour expliquer le dispositif. Le lancement a fait l'objet d'un article dans le journal *La Liberté*.

Avant qu'elle fasse son entrée à l'école de Cormanon, la MPP était inconnue des cinq autres interviewé·e·s. Sans connaître les détails de ce qui s'est joué dans les coulisses du projet, ils/elles relèvent la motivation et l'implication du directeur : c'est par lui que la MPP est arrivée à l'école, c'est lui qui a géré sa mise en place, son lancement, ainsi que l'information aux élèves et aux parents. En bref, il a joué un rôle prépondérant. Les cinq autres interviewé·e·s étaient intéressé·e·s à rejoindre le GRESS et/ou le groupe d'INT. Par exemple, ENS 2 a postulé aux deux et a finalement été choisie pour faire partie des INT. D'après ENS1, les membres du GRESS ont été choisi·e·s sur la base de caractéristiques communes : « On a tous un peu la tchatche, cette envie d'analyse. On n'a pas été choisis au hasard, donc on a un peu le même profil ». En plus de leur formation, les membres du GRESS ont suivi celles des INT pour connaître le déroulement des entretiens. Certains aspects du dispositif n'étaient pas clairs au départ, mais se sont précisés par la suite (TSS).

### 3.2.2 Caractéristiques

Avec la MPP, développe DE, l'école de Cormanon s'outille, elle s'arme pour comprendre et gérer efficacement les situations d'intimidation. Cette méthode ne s'est pas ajoutée ni substituée à l'existant : « Elle n'elle n'est pas venue se greffer au reste. On a pris le tout, on l'a mixé et on en a fait notre tout » ; « On n'a pas envie d'en faire un copié-collé de ce qui se fait ailleurs. L'idée est de s'attribuer les choses et que cela corresponde à ce qu'on veut » (DE). Le résultat s'appelle « Corman'aide », un dispositif qui intègre la MPP. Ainsi, les membres du GRESS et les INT se présentent comme appartenant au groupe Corman'aide.

Lorsque le GRESS décide de mettre en œuvre la MPP pour une situation, il demande à des INT de s'entretenir individuellement avec les intimidateurs/trices présumé·e·s et témoins (IPT) qu'il a sélectionné·e·s. 3 entretiens sont prévus, espacés d'une semaine, suivis d'un quatrième pour faire le point. Comme le résume ENS2, chaque entretien dure cinq à dix minutes et comprend quatre parties : se présenter comme appartenant au groupe Corman'aide, partager la préoccupation pour un·e élève, amener l'IPT à proposer une idée pour aider l'élève et en faire sa mission, donner rendez-vous à l'IPT dans une semaine pour en parler. Ainsi que l'explique DE, il n'y a pas de rencontre au sommet à la fin des entretiens, car cela reviendrait à donner du pouvoir à l'intimidateur/trice présumé·e (IP). Le TSS peut toutefois organiser une activité prétexte entre l'élève-cible et l'IP afin d'évaluer comment la dynamique a évolué et renforcer le bon lien.

La MPP présente plusieurs caractéristiques. Trois sont relevées par l'ensemble des interviewé·e·s : la bienveillance, l'absence de blâme, ainsi que la responsabilisation par la mise à contribution des élèves. De plus, quatre des six interviewé·e·s avancent que la MPP vise à casser la dynamique de groupe. Enfin, la moitié d'entre eux/elles soulignent l'obstination qui caractérise la méthode. Je vais présenter ces caractéristiques une par une.

Premièrement, en se dotant de la MPP, l'école se fédère autour d'un message clair de bienveillance : ici, où on veille au bien-être de tous/toutes les élèves (TSS). Cette préoccupation constitue le fondement de la méthode. On en fait part aux et on veut s'assurer qu'ils/elles la partagent.

Deuxièmement, la méthode repose sur une vision fondamentalement non-blâmante. On ne cherche pas à identifier les fautifs/ves et à les sanctionner. Les élèves sélectionné·e·s pour les entretiens sont autant des intimidateurs/trices présumé·e·s – qui ne sont pas avéré·e·s – que des ressources pour l'élève-cible (ENS4). Même si l'élève est intimidateur/trice, on se refuse à lui coller une étiquette de méchanceté et on croit en sa capacité à changer.

Troisièmement, la MPP responsabilise l'élève en le mettant à contribution. On lui offre la possibilité de sortir de la situation désagréable dans laquelle il/elle retrouve coincé·e. L'approche de la MPP est une sorte de pari : on mise sur la capacité de changement des élèves (DE). Les IPT sont loin d'y être indifférent·e·s :

On voit que la plupart des élèves qui sont en entretien sont très preneurs. Certains disent même à la fin des entretiens "S'il y a encore besoin de moi, pensez à moi." Ils se sentent investis d'une mission. C'est aussi comme ça que les personnes qui mènent les entretiens leur parlent : "Si on t'a choisi, c'est parce qu'on sait que tu peux nous aider". Ça les touche, ils ont vraiment à cœur de le faire (ENS1).

Quatrièmement, la méthode permet de casser la dynamique de groupe à l'œuvre dans l'intimidation. Pour cela, relève ENS3, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des IPT sélectionné·e·s partageant la préoccupation et apportent leur aide au travers d'une mission. Il suffit que l'un·e d'eux/elles change

pour désamorcer la situation. Selon ENS4, on agit au niveau de la classe. On observe des prises de conscience et des changements d'attitude non-seulement chez les élèves interrogé·e·s, mais aussi chez les autres élèves de la classe qui se posent des questions et s'adaptent.

Cinquièmement et pour finir, la MPP se veut obstinée. Comme l'explique DE, si l'IPT ne se préoccupe pas de la situation de l'élève-cible lors du premier entretien, l'INT lui demande d'observer cette situation et lui donne rendez-vous la semaine suivante. Lors du deuxième entretien, si l'IPT ne partage toujours pas la préoccupation, l'IPT insiste, lui donne rendez-vous la semaine suivante en lui demandant d'être vigilant·e et de réfléchir à ce qu'il/elle pourrait faire pour améliorer la situation. Lors du troisième entretien, si l'IPT ne partage vraiment pas la préoccupation (ce qui n'est pas arrivé dans les situations rencontrées), d'autres mesures peuvent être prises. Cette caractéristique est perçue positivement par ENS3, car elle permet à l'élève le/la plus réfractaire de réfléchir et de prendre conscience que quelque chose ne va pas.

### 3.2.3 Rôle(s)

Un protocole a été conçu pour définir le processus et le rôle de chacun·e. Il est affiché à la salle des maîtres et maîtresses (ENS1). Chaque interviewé·e détaille son rôle, qui peut être multiple.

Avec le SPFF et l'Association REPER, DE est l'initiateur du projet et a joué un rôle essentiel dans sa mise en œuvre. Avec le TSS et six enseignantes, il est membre du GRESS. Ce groupe joue un rôle central. En résumé, tout passe par lui. Le groupe se réunit chaque mercredi, une demi-heure (parfois plus), pour analyser les situations problématiques qui lui sont transmises. Il est formé pour définir s'il s'agit de conflit ou d'intimidation. Si nécessaire, il va chercher des informations auprès du TSS ou de l'enseignant·e titulaire. Après analyse, il décide du type d'intervention à mettre en place pour soutenir les élèves afin de permettre une résolution des situations. En cas de suspicion d'intimidation, le GRESS lance la MPP. Il sélectionne des IPT (la sélection est soumise pour validation à l'enseignant·e titulaire) et sollicite à des INT pour des entretiens. Entre chaque entretien, un petit document de synthèse est demandé aux INT pour indiquer si l'élève partage la préoccupation et ce qu'il/elle a proposé. Le GRESS coordonne l'ensemble du processus.

TSS a comme rôle principal d'accompagner les élèves-cibles. L'accompagnement consiste en une préparation aux changements des autres élèves et en un travail sur la confiance en soi. L'élève-cible est rencontré·e une fois par semaine ou toutes les deux semaines. TSS veille à espacer suffisamment les rencontres, afin de laisser à l'élève le temps d'évoluer. L'accompagnement est personnalisé. TSS décortique avec l'élève-cible les petits événements, le/la questionne sur les choses qui ont changé, sur les comportements des autres élèves. Il s'agit de vérifier si la MPP a son effet. Les échanges avec les élèves sont confidentiels. TSS prend des notes et ce qui se dit reste entre l'élève et lui. TSS a toutefois le devoir d'informer si l'élève est en danger. Il évoque des situations d'enfants qui se scarifient. TSS fait aussi partie du GRESS, où il partage sa vision globale des situations problématiques,

conflictuelles, d'élèves isolé·e·s, etc. Lorsque le GRESS a des doutes sur une situation, TSS essaie de l'analyser en rencontrant l'élève. Il ensuite son avis sur la nécessité ou non de la MPP. La décision est ensuite prise par l'ensemble du GRESS. Par ailleurs, TSS a un rôle d'observateur dans la cour d'école. Il se promène, regarde comment les choses se passent, intervient en cas de besoin et transmet ses observations.

ENS1 fait également partie du GRESS. Elle précise que le groupe a été composé de façon qu'il y ait au moins un·e enseignant·e par double degré. Pendant les réunions, elle a l'impression qu'on oublie un peu les casquettes. Elle ne ressent pas de hiérarchie dans les discussions.

Les trois autres interviewées expliquent leur rôle d'INT. Elles font partie du groupe d'enseignant·e·s formé·e·s qui vont s'entretenir avec les enfants. Comme le relève ENS2, il y a toute une procédure avec trois entretiens suivi d'un quatrième. Le GRESS est un autre groupe qui se réunit chaque semaine pour analyser les situations. C'est lui qui organise les entretiens. Une neutralité est attendue des INT. Ils/elles en savent le moins possible sur la situation et ignorent le rôle des IPT. En règle générale, les INT qui enseignent au cycle 2 s'entretiennent avec des élèves du cycle 1 et inversement. « On n'intervient pas auprès des enfants qu'on connaît trop bien.... C'est un principe que nous avons mis en place, dans le but d'éviter d'avoir des préjugés sur les enfants » (ENS4). La neutralité n'est pas totale, dans la mesure où il arrive aux INT de connaître certain·e·s élèves.

Les trois INT connaissent peu le rôle du TSS auprès des élèves-cibles. ENS3 et ENS4 font le lien avec la neutralité attendue des INT, qui ne doivent pas avoir d'information sur ce qui fait souffrir l'élève. Ces deux interviewées supposent que l'élève a besoin d'exprimer sa souffrance, de se sentir écouté·e·s et soutenu·e. ENS4 suppose également qu'un suivi est offert en fonction de la situation par le TSS ou la psychologue scolaire. Elle n'a pas besoin d'en savoir plus : à chacun son rôle.

### *3.2.4 Situations rencontrées et implication*

D'après DE, avant l'arrivée de la MPP à l'école de Cormanon les situations d'intimidation étaient très souvent gérées avec des outils de gestion des conflits, sans parvenir à les résoudre. Depuis le lancement de la MPP en août 2023, quinze situations ont été transmises au GRESS, dont cinq ont nécessité la MPP : deux en 8<sup>H</sup>, une en 5<sup>H</sup>, une en 4<sup>H</sup> et une en 1-2<sup>H</sup>.

**La première situation** a émergé en 2024. Elle implique trois garçons qui ont pris pour cible un autre garçon avec des comportements un peu atypiques. « Ils allaient facilement l'embêter à la récré. Ils se sont moqués de ses parties intimes dans le vestiaire, etc. Il y avait toujours un petit truc en plus » (DE).

**La deuxième situation** dure depuis quelques années. Lorsqu'on lui a présenté Corman'aide, une élève a demandé de l'aide en verbalisant le sentiment d'être exclue, qu'on se moque souvent d'elle lorsqu'elle prend la parole, qu'elle ne sait pas comment intégrer le groupe, etc. Il s'agit d'une élève avec quelques troubles psychologiques qui peine à entrer dans l'interaction depuis des années. **La troisième situation** concerne une élève qui a beaucoup de peine à entrer dans l'interaction sociale.

Elle présente une forte hyperactivité. Elle est très remarquée dans la cour de l'école, cela ne se passe pas très bien. « Quatre garçons de la classe se sont liés et l'ont emmerdée à chaque fois qu'ils ne pouvaient pour qu'elle pète les plombs » (DE). La **quatrième situation** a eu lieu en 2023. Elle était assez impressionnante. Les parents de l'élève-cible portaient des accusations tentaient de rassembler des preuves à charge. La **cinquième situation** vient d'être lancée. DE n'en dit pas plus à son sujet.

TSS et ENS1 évoquent respectivement trois et quatre situations ayant requis la MPP. Leurs descriptions rejoignent celles de DE. TSS précise que dans une situation, une élève musulmane était rejetée par la majorité des camarades de sa classe, en particulier les filles, avec des remarques sur le fait qu'elle mette un short par-dessus son costume de bain à la piscine. Cette élève donnait l'impression d'avoir besoin d'aide. ENS2 mentionne trois ou quatre situations pour lesquelles la MPP a été lancée, sans être certaine du nombre. ENS3 et ENS4 ne s'expriment qu'à propos de leur situation d'intervention.

ENS2 est intervenue dans une situation en 5<sup>H</sup>. L'élève-cible peine à s'intégrer, elle est mise de côté et se fait beaucoup embêter. Sans connaître la situation dans les détails, ENS2 cernait l'élève-cible qu'elle a eue en 1-2<sup>H</sup> :

C'est une petite fille qui a du tempérament, peut-être trop pour certains (*sourrit*). Elle est assez envahissante.... Elle est très demandeuse. Je pense qu'elle a juste besoin qu'on la reconnaisse et qu'on l'aime. (*Silence*). Elle ne sait pas trop comment s'y prendre. Je pense qu'il lui manque quelque chose dans la relation. Elle n'a pas les bons outils. C'est sûr que ce n'est pas évident... de devoir en trouver. Surtout que les classes sont dures. Il y a des enfants qui sont durs à côté.

ENS2 s'est entretenue avec trois IPT à quatre reprises, individuellement. Connaissant deux élèves qu'elle également eu-e-s en classe, elle a assez vite cerné les protagonistes de la situation. Lors du premier entretien, explique ENS2, l'intimidateur était le seul à dire que cela allait bien et à ne pas vraiment avoir envie d'aider l'élève-cible. Mais ce n'est qu'une présupposition. Au cours du deuxième entretien, cet IPT a proposé l'idée de jouer au ballon avec l'élève-cible. Au moment du troisième entretien, il ne l'avait pas mise en œuvre. ENS2 a tout de même perçu un changement chez cet IPT : « J'ai senti qu'il avait quand même été sensibilisé et qu'il n'avait plus le même comportement envers la fille. Même si ce n'était pas une bonne relation, ce n'était plus une relation destructrice ». Les deux autres IPT ont directement partagé la préoccupation et proposé des petites idées pour veiller sur l'élève-cible : jouer ensemble au ballon après l'école, s'occuper d'elle pendant la récréation, l'intégrer dans les jeux avec les autres filles. En les observant à la récréation, ENS2 a constaté qu'une IPT mettait son idée en œuvre. Elle a revu les trois IPT une quatrième fois, toujours séparément, pour faire le point. La situation semble s'être améliorée. L'élève-cible passe parfois vers ENS2. Elle lui a dit jouer avec les autres.

ENS3 et ENS4 sont intervenues dans la même situation concernant un élève de 4<sup>H</sup> en souffrance. L'une s'est entretenue avec trois IPT, l'autre avec deux. Elles ont discuté de la situation. ENS4 en a également parlé avec l'enseignante titulaire. Elle pense que c'était une erreur. Avec la nouveauté de la méthode, l'envie d'échanger était forte.

ENS3 relate que lors du premier entretien, deux IPT avaient effectivement remarqué que leur camarade Tartempion ne se sentait pas très bien, relevant qu'il allait souvent pleurer chez la maîtresse après s'être fait taper. L'un·e d'eux/elles a rapporté que c'était de sa faute, mais ENS3 ne l'a pas relevé. Ces IPT ont aussi rapporté que leur camarade embêtait souvent en faisant ceci ou cela. ENS3 les a coupé·e·s et a recentré l'échange sur la préoccupation. Les IPT ont alors proposé des idées pour aider leur camarade. Ils/elles étaient très motivés, heureux/ses d'être sollicité·e·s pour trouver une solution. Par ailleurs, un IPT n'avait rien remarqué. Il a eu pour mission d'observer la situation. Au deuxième entretien, ce dernier avait entrepris spontanément de jouer avec son camarade à la récré. « J'ai vu que l'élève qui n'avait rien remarqué est un petit chouchou, c'est le premier à rendre service. Il était tout stressé de savoir que ça n'allait pas pour Tartempion, il a fait sa mission fois dix, il a vraiment observé » (ENS3). Au troisième entretien, le bilan est très positif. Les IPT rapportent que Tartempion va mieux, qu'il sourit tout le temps. Un·e des IPT est devenu ami·e avec lui. ENS3 a dit au directeur qu'elle trouvait cela extraordinaire. Il lui a confirmé que cela fonctionne.

ENS4 explique être allée chercher le premier IPT qui n'était pas rassuré. Une fois la situation présentée, l'atmosphère s'est tout de suite détendue. L'IPT a partagé la préoccupation, puis a commencé à évoquer d'autres élèves. ENS4 l'a ramené la souffrance de Tartempion en misant sur son aide. Il a proposé l'idée d'aller jouer avec lui, avant de préciser tous les jours. C'est la mission qu'il s'est donné. Un rendez-vous a été donné la semaine suivante pour faire le bilan. L'entretien a duré trois minutes. Ensuite, ENS4 est allée chercher le deuxième IPT :

C'était très drôle d'observer le langage corporel. Il bougeait sur sa chaise, se tortillait, regardait par terre, en l'air, derrière lui, surtout pas moi, jusqu'au moment où je lui ai dit "Je pense que tu peux nous aider". Son regard s'est fixé sur moi et il ne bougeait plus. (*Rit*). Très, très drôle. C'est même touchant de le voir se dire que, pour une fois, on ne va pas lui faire une leçon de morale (ENS4).

L'IPT a évoqué des pleurs récents de Tartempion suite un exercice de maths inachevé. ENS4 a mentionné des difficultés récurrentes et plus anciennes. L'élève ne voyait pas trop. ENS4 lui a donné rendez-vous la semaine suivante en lui confiant la mission d'observer ce qui se passe. Lors du deuxième entretien, le premier IPT est tout content : cela s'est très bien passé, ils ont joué à la récré ensemble, Tartempion semble vraiment aller mieux. ENS4 l'a remercié d'avoir aidé et lui a dit qu'il pouvait continuer. Elle va chercher le deuxième IPT très impatient de raconter ce qu'il a observé. Il avait effectivement vu que Tartempion n'allait pas toujours très bien et qu'il y avait des histoires. Il s'est donné pour mission de lui dire des paroles encourageantes et de lui proposer son aide. ENS4 a cherché des exemples avec lui pour différentes situations. Il fallait que cela soit vrai, sincère, sans être

excessif. Un troisième entretien a eu lieu avec le deuxième IPT. Il a raconté ce qu'il a pu entreprendre. ENS4 l'a également remercié et encouragé à continuer. Cela s'est arrêté là. Apparemment, la situation s'était vraiment améliorée.

### *3.2.5 Collaboration et communication*

La grande majorité des interviewé·e·s estiment que la collaboration entre professionnel·le·s est plutôt bonne à l'école de Cormanon. Selon DE, c'est le résultat de beaucoup de travail et cela tient aussi aux valeurs de l'établissement. ENS2 et ENS4 soulignent l'unité du corps enseignant et combien tout le monde soutient le projet. ENS1 voit dans ce bon fonctionnement de l'établissement un terrain favorable pour de nouveaux projets tels que la MPP. La collaboration est accentuée à travers la MPP, au sein du GRESS et plus généralement à l'école. TSS communique étroitement avec DE. Ensemble, ils ont une vision globale des situations dans l'école. TSS fait aussi le lien avec les enseignant·e·s en discutant souvent avec eux/elles.

La plupart des interviewé·e·s soulignent l'importance de la collaboration avec les parents. DE considère ces derniers comme des partenaires incontournables de l'école, appelée à soigner le lien de confiance et la communication. Cela a été un aspect important du projet. La MPP a été présentée aux parents sans trop entrer dans les détails. L'objectif était d'informer, de bien faire comprendre le sens de la démarche. Certains parents croyaient, à tort, que l'intention non-blâmante excluait la possibilité de sanction : « Si mon enfant est victime, je veux que celui qui l'a fait chier il casque. Vous ne sanctionnez pas ? » (DE). Il a aussi fallu rassurer certains : « Sachez que si votre enfant est interrogé par un intervenant, ce n'est parce qu'on suspecte qu'il a fait une connerie, mais parce qu'on est persuadés qu'il peut aider » (DE). Lorsque la MPP est lancée, seuls les parents de l'élève-cible sont informés. En principe, c'est TSS qui s'en charge. DE s'en est occupé pour une situation. Il ne serait pas envisageable d'appeler les parents des six ou sept IPT interrogé·e·s dans une situation. Chacun·e exposerait son point de vue et on ne s'en sortirait pas. ENS4 relève que si la collaboration entre professionnel·le·s est essentielle pour détecter les situations de harcèlement, le lien avec les parents l'est aussi. Il s'agit de croiser les regards :

Il y a des choses qu'on ne sent pas, mais quand un parent nous dit que son gamin pleure tous les soirs, on se dit qu'il y a quelque chose qui ne va pas. On va observer un peu autrement. À l'école les élèves font un petit peu les fiers, mais à la maison ils s'effondrent parce que ça ne va pas.

### *3.2.6 Forces*

Les caractéristiques de la MPP sont perçues comme autant de forces par la majorité des interviewé·e·s. Le partage de la préoccupation arrive en tête. Comme l'avance TSS, la méthode apporte un changement de regard chez les professionnel·le·s. Tous/toutes sont appelé·e·s à avoir un œil attentif aux signes d'intimidation. Si les situations pouvaient être prises à la légère auparavant, ce

n'est plus le cas désormais. On sait que ces situations sont désormais appréhendées en équipe. « Ce qu'on dit en introduction [*de l'entretien*], relève ENS4, c'est que les enseignants sont préoccupés par la situation de tel élève. On forme un groupe. On montre que plusieurs adultes sont au courant et se font du souci. On est plusieurs à observer.... C'est vraiment le groupe. Ça, c'est important ». Arrivent ensuite le caractère non-blâmant de la MPP et sa volonté de casser l'effet de groupe en responsabilisant les élèves. La plupart des interviewé·e·s apprécie l'idée de ne pas mettre le doigt sur ce qui ne va pas et d'offrir une porte de sortie aux intimidateurs/trices en demandant leur aide. D'après DE, la MPP permet une véritable prise de conscience chez les élèves qui modifient leurs comportements.

Par ailleurs, les professionnel·le·s se sentent moins seul·e·s pour gérer les situations. Il y a un fonctionnement qui rappelle à TSS celui du foyer lorsqu'il travaillait comme éducateur. DE considère le GRESS comme une plus-value qui va au-delà de la MPP : il permet de proposer des pistes d'action non seulement pour les situations d'intimidation, mais aussi pour les situations de conflit.

DE relève la rapidité d'intervention de la MPP. Cette dernière peut être mise en place dès qu'une situation est détectée. À titre de comparaison, il faut parfois attendre jusqu'à un mois et demi pour que la médiation scolaire intervienne. La méthode est jugée efficace, avec jusqu'à 80% des situations d'intimidation résolues.

Une autre force de la MPP est de demander peu d'investissement aux INT. Les entretiens sont très brefs et les rapports pour le GRESS peuvent être rédigés rapidement.

### 3.2.7 Limites

Aux yeux des interviewé·e·s, la détection des situations d'intimidation a ses limites. Certaines situations peuvent se dérouler sous les yeux d'un·e enseignante sans qu'il/elle ne les voient, parce que son intention d'observation est autre (DE). L'école n'a pas ou peu prise sur certaines situations, notamment celles où il est question de cyber-harcèlement-intimidation (ENS4).

Pour la grande majorité des interviewé·e·s, il n'est plus question de MPP en cas de situations graves d'intimidation. Cela va trop loin notamment lorsqu'un·e élève se moque ouvertement ou tabasse un·e autre (EN1), émet une menace de mort (ENS3), sort un couteau (DE, ENS3). ENS4 mentionne une situation vécue il y a quelques années, où un élève s'est fait mettre à terre et uriner dessus par un camarade. Face à de tels actes, il n'est pas envisageable de rester non-blâmant. Des sanctions deviennent nécessaires.

Selon DE, même si la MPP est un outil efficace pour gérer la grande majorité des situations d'intimidation, ce n'est pas une solution miracle. D'autres mesures peuvent être nécessaires pour protéger les élèves, par exemple en cas de pensées suicidaires, de scarifications et de brûlures. TSS relève aussi que la MPP n'est pas toujours la réponse adéquate.

D'après ENS1, certain·e·s IPT peuvent être trop stressé·e·s à l'idée de devoir aider un·e camarade. Cela représente une charge trop lourde pour eux/elles. Selon DE, la démarche peut mettre en lumière des difficultés qui empêche un·e IPT d'observer les autres.

### 3.2.8 Autres méthodes, mesures, interventions

L'ensemble des professionnel·le·s considèrent la MPP comme un outil parmi d'autres. DE avance une vision systémique, avec l'idée de réfléchir à l'ensemble des ressources disponibles en fonction de la situation. L'éventail des autres possibilités est présenté dans le tableau suivant :

**Tableau 8 : Autres possibilités**

	DE	TSS	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4
Discussion avec les élèves		X		X	X	X
Message clair	X	X	X			
Fiche de réflexion	X	X	X	X		
Sanctions	X	X	X		X	X
Ateliers cyberharcèlement (cycle 2)	X					
Programme <i>Vers le pacifique</i>	X					
Moyen <i>Les Zophes</i>				X		
Collection <i>Grandir en paix</i>		X				
Jeu <i>Cap sur la confiance</i>		X				
Activités clés en main				X		
Méthode Piquet (flèches)		X				
Projets (exposé, interview, etc.)		X				
Directeur	X	X				
Psychologue	X	X				
Médiation	X					
BMI	X	X	X			

### 3.2.9 Enjeux

Pour les membres GRESS ainsi que ENS4, l'enjeu central consiste à déterminer si une situation relève de l'intimidation et si la MPP doit être lancée. Cette analyse n'a rien d'évident compte tenu de la complexité des situations. D'après TSS, il ne faudrait pas que la MPP deviennent la réponse à toutes les situations de mal-être. Cela reviendrait à assister les élèves qui ne seraient plus capables de trouver des solutions par eux/elles-mêmes. Selon DE, le GRESS se questionne sur passablement de situations. Pour autant, l'incertitude ne doit pas empêcher d'aller de l'avant.

DE et ENS1 soulignent également l'enjeu de la sélection des IPT qui requiert la collaboration entre le GRESS et l'enseignant·e titulaire. On se demande lequel·le·s ont la capacité de changer, de sortir de la dynamique et d'influencer les autres élèves, de les faire réfléchir. En principe, si la sélection est bien faite, on parvient à casser la dynamique de groupe et la situation s'améliore.

Les membres du GRESS identifient un autre enjeu de taille, à savoir la communication avec les parents. Le sens de la MPP doit être clairement expliqué et la collaboration soignée. Les parents sont des partenaires de l'école, notamment pour détecter les situations de harcèlement-intimidation.

Aux yeux de ENS2 et ENS3, la prévention constitue l'enjeu principal. Il importe de sensibiliser les élèves et de leur apprendre à vivre ensemble dès le début de l'école primaire. « Je pense qu'aussi en 1-2<sup>H</sup>, on a ce rôle de travailler toutes ces valeurs de respect, tout ce qui est relationnel. Si on prend le temps de le faire là, ça peut aussi aider pour après » (ENS2). Apprendre à réagir ensemble face à l'intimidation permet de préserver bon nombre d'élèves (ENS1).

DE souligne que la MPP est difficile à mettre en place aux cycles 1 et 2 : sans décharge comme au cycle 3, « on bidouille » avec la grille horaire de l'IPT et de l'INT. Il s'agit aussi d'entretenir la posture des IT (dont certain·e·s ne sont pas encore intervenu·e·s) par des jeux de rôle et des mises en situation. Plus largement, l'enjeu est d'aller au-delà de la MPP. En effet, dans une perspective de pédagogie universelle, il s'agirait d'étendre la préoccupation partagée aux situations d'apprentissage. Un groupe pédagogique pourrait être créé sur le modèle du GRESS.

### 3.2.10 Questions

De façon générale, les interviewé·e·s se posent des questions qui tiennent à la jeunesse du projet et à son évolution. DE et les membres du GRESS se posent des questions telles que : Comment identifier le groupe lorsque les élèves ne sont pas dans la même classe ? Que faire lorsqu'une situation revient alors qu'on pensait l'avoir réglée. Que faire si les mêmes IPT se retrouvent dans une même situation ? « Je pense que la question qu'on se pose tous, avance ENS4, c'est si on signale ce qu'il faut. Est-ce qu'on voit juste ?.... Si on jour on devait plus se poser la question, cela m'inquiéterait ». Il y a aussi des questions très large, d'ordre éthique, comme : « Où s'arrête le rôle de l'école et où commence celui des parents finalement » (DE) ?

### 3.2.11 Besoins

Les besoins formulés par deux interviewé·e·s se situent à des niveaux différents et ne sont pas forcément conciliables. Le projet étant jeune, DE dit avoir besoin de temps prendre du recul. Par la suite, certaines situations pourront servir d'exemples pour gérer d'autres. En comparaison avec le CO, ENS1 pense que des décharges pour les enseignant·e·s serait bienvenues et que la présence obligatoire des membres du GRESS à chaque séance serait éventuellement une bonne chose.

### 3.2.12 Évaluation du projet

Bien qu'il soit trop tôt pour évaluer le projet, les professionnel·le·s sont globalement très satisfait·e·s à ce stade. Certain·e·s sont particulièrement enthousiastes, à l'image de TSS qui trouve le projet « génialissime ».

Les membres du GRESS constatent que la MPP a bien fonctionné dans les situations où elle a été mise en place. Les INT font le même constat pour les situations où elles sont intervenues, mais ne sont pas au courant pour les autres situations. Le GRESS ne communique pas à ce sujet. L'objectif est atteint, d'après TSS, dans la mesure où les élèves-cibles constatent des changements positifs même s'ils/elles ne sont pas en mesure de les décrire avec précision.

TSS évoque une situation qui reste difficile. Il s'agit d'une élève qui n'est pas toujours adéquate dans les interactions sociales et pourrait facilement se retrouver isolée. ENS4 estime que davantage de situations pourraient être signalées au GRESS. Selon elle, on ne profite pas assez du dispositif et on pourrait parfois intervenir plus tôt.

DE, ENS1 et ENS3 partagent l'envie de démontrer que la MPP fonctionne au primaire et de servir d'exemple à d'autres écoles du canton de Fribourg. S'il ressentait une certaine pression à l'idée de prouver la réussite du projet, DE a pris du recul et se sent désormais confiant. Même si l'État devait renoncer, l'école de Cormanon pourrait continuer d'utiliser la MPP sans financement supplémentaire. ENS1 se dit également confiante : « On fait ce qu'on peut, mais je pense qu'on le fait bien (*rit*) ».

## 4. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats sont ici interprétés et discutés en lien avec le cadre théorique. Cette partie reprend les deux grandes divisions de la partie précédente, tout en se permettant quelques libertés avec les sous-divisions. En effet, les résultats sont regroupés. De plus, au lieu d'être abordés séparément, les enjeux, les questions et les besoins font partie intégrante de l'analyse.

## 4.1 Harcèlement-intimidation

### 4.1.1 Caractéristiques et formes

Les professionnel·le·s interrogé·e·s décrivent le harcèlement-intimidation à partir de caractéristiques qui correspondent à celles de la théorie (Association REPER, 2020 ; Bellon et al., 2021 ; Debarbieux, 2016 ; Humbeeck et al., 2016). Deux caractéristiques semblent se démarquer : les dynamiques de groupe et la différence avec le conflit. Comment l'expliquer ?

Je fais l'hypothèse que si les dynamiques de groupes sont autant mentionnées, c'est parce qu'elles sont au cœur de la MPP. Cette dernière est non seulement un procédé, mais aussi et surtout une vision du phénomène. L'intimidation ne saurait être pensée indépendamment du groupe de pairs, ce qui correspond à la lecture d'auteur·e·s comme Bellon et al. (2021), Moody (2023) et Pikas (1975). Les professionnel·le·s semblent se concentrer sur l'élève-cible, les intimideurs/trices et les témoins, qui ne constituent qu'une partie des protagonistes présenté·e·s par Alsaker (2017, cité dans Association REPER, 2020). Sans être très détaillées, les dynamiques de groupes sont en ligne de mire : l'objectif est de les « casser », de les « désamorcer ». C'est là que tout se joue dans la perspective de la MPP.

Je suppose que si la différence avec le conflit est autant mise en avant, c'est parce qu'elle sert à établir si une situation relève de l'intimidation. On procède étape par étape, comme avec une clé de détermination. Contrairement au conflit, les élèves ne se trouvent pas dans une relation d'égalité. Cela rejoint le déséquilibre des forces est un ingrédient essentiel du harcèlement-intimidation (Association REPER ; Bellon et al., 2021 ; Humbeeck et al., 2016 ; Pikas, 1975). Alors que le conflit est formateur chez les enfants, qui apprennent à s'affirmer et à trouver des solutions, comme expliqué par Walker et al. (2021), l'intimidation ne l'est pas. Les protagonistes se retrouvent pris·e·s au piège d'une situation génératrice de souffrance. Ils/elles ne tirent rien de positif.

Sur le terrain, les situations sont complexes. Conflit et intimidation s'entremêlent au point qu'il s'avère difficile de les distinguer. Malgré leur formation spécifique, les membres du GRESS se questionnent beaucoup et doutent souvent. Parvenir à démêler le conflit de l'intimidation constitue pour eux/elles un enjeu majeur. De leur analyse dépendent les pistes et les réponses envisagées. L'incertitude ne doit pas les empêcher d'aller de l'avant.

Je relève que le mot harcèlement dérange quatre des six interviewé·e·s qui préfèrent utiliser celui d'intimidation à l'école primaire. DE développe un point de vue qui rejoint celui de certain·e·s auteur·e·s (Association REPER, 2020 ; Lecci, 2023). Il paraît familier aux nuances théoriques. Cela semble être moins le cas pour les autres interviewé·e·s, mais ce n'est qu'une hypothèse.

Les professionnel·le·s parlent du phénomène en servant de divers expressions génériques, telles que faire du mal ou s'en prendre à quelqu'un. Il n'est pas évident de discerner les différentes formes de

harcèlement-intimidation dans leurs discours. Je retrouve toutefois la distinction entre l'intimidation directe et indirecte (Alsaker, cité dans Association REPER, 2020). Les formes d'intimidation mentionnées correspondent à la typologie de Romano (2019), à l'exception des formes matérielles et alimentaires qui sont absentes du discours des interviewé·e·s. Les moqueries et les mises à l'écart reviennent souvent. Je suppose que ces formes sont régulièrement soumises aux yeux et aux oreilles des professionnel·le·s. La cyber-intimidation revient également souvent. Cette dernière inquiète visiblement les professionnel·le·s qui y voient un problème allant au-delà de la portée de l'école. Cela rejoint les constats de l'Association REPER (2020) et de Blaya (2018).

#### 4.1.2 Détecter

Les interviewé·e·s s'accordent sur la nécessité de détecter les signes d'intimidation chez l'élève-cible. Plusieurs·e·s se réfèrent au rôle d'observateur attendu des enseignant·e·s. Dans l'ensemble, les signes mentionnés rejoignent la plupart des conséquences de l'intimidation présentés par Alsaker (2003, cité dans Walker et al., 2021). Toutefois, ce sont surtout le mal-être et l'isolement de l'élève-cible qui sont mis en avant.

Détecter les situations d'intimidation demeure délicat. Malgré l'attention des enseignant·e·s, certains signes peuvent leur échapper. Il arrive aussi que les élèves ne laissent rien paraître de leur souffrance. D'où l'importance de croiser les regards. Comme expliqué par ENS1, l'idée est de mettre tout le monde en lien : les élèves, les parents, le TSS, les enseignant·e·s et le GRESS.

#### 4.1.3 Expliquer

Questionné·e·s quant à l'origine des conduites d'intimidation, les professionnel·le·s mettent en cause des différences dérangeantes perçues chez certain·e·s élèves. Des élèves seraient pris·e·s pour cibles en raison de leur profil particulier, mêlant des difficultés émotionnelles et relationnelles. Les intimidateurs/trices présenteraient aussi un profil-type, associant un mal-être profond, des besoins inassouvis et un plaisir à prendre l'ascendant sur l'autre. Il s'agit là de représentations largement répandues, bien qu'elles ne collent pas à la réalité (Galand, 2017). J'y vois un glissement du côté de l'approche du *bullying* développé par Olweus (1993).

Une fois née de la différence, l'intimidation se développe ensuite à travers une dynamique de groupe. Cette dernière constitue un ingrédient essentiel. Les professionnel·le·s s'en préoccupent bien plus que de l'origine de l'intimidation. D'après DE, la priorité est d'intervenir en cherchant à casser cette dynamique. Les autres interviewé·e·s semblent partager cet avis qui s'inscrit clairement dans l'approche du *mobbing* développé par Pikas (1975) et défendue par ses partisan·e·s (Belon et al., 2021 ; Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée, 2023).

Les données montrent que même si les professionnel-le-s expliquent l'intimidation davantage selon l'approche du *mobbing*, ils/elles gardent un pied dans l'approche du *bullying*. Il est possible que cela tienne à leur récente découverte de la première approche, alors que la seconde est restée longtemps prédominante ainsi l'explique Moody (2020).

#### 4.1.4 Différencier

Lorsqu'il est question de mettre en lien l'intimidation avec le genre des élèves, cinq des six interviewé-e-s perçoivent des différences. Les filles intimideraient de façon plus indirecte et verbale, alors que les garçons s'y prendraient de manière plus directe et physique. Je retrouve ici l'hypothèse émise par Lagerspetz et al. (1988, cité dans Galand, 2021). Ces interviewé-e-s veillent toutefois à prendre distance des stéréotypes de genre. Ils/elles donnent l'impression de s'en amuser, de ne pas trop y accorder d'importance. Cela va dans le sens de Galand (2021) qui appelle à la prudence en ce qui concerne la dimension genrée de l'intimidation, afin d'éviter de glisser vers une vision caricaturale.

En lien avec l'âge des élèves, la moitié des interviewé-e-s remarquent des différences dans les formes d'intimidation, ainsi que l'expression et la perception de la souffrance. Ils/elles y accordent plus d'importance, d'après les résultats. Chez les élèves plus jeunes, l'intimidation serait plutôt directe, maladroite et inconsciente. Le mal-être s'exprimerait de manière plus visible, ce qui permettrait de désamorcer les situations au fur et à mesure. En revanche, chez les élèves plus âgés, l'intimidation serait plus indirecte, habile et volontaire. La souffrance aurait tendance à être dissimulée, ce qui rendrait les situations plus difficiles à détecter. Ainsi, la moitié des interviewé-e-s semblent moins se distancier des stéréotypes liés à l'âge des élèves mis en évidence par Galand (2021). L'idée selon laquelle l'intimidation serait plus intentionnelle chez les élèves plus âgé-e-s me laisse penser, une fois de plus, que les professionnel-le-s gardent un pied dans l'approche du *bullying* dans leur compréhension du phénomène.

## 4.2 Corman'aide

### 4.2.1 Mise en place du dispositif et caractéristiques

Il est important de garder à l'esprit combien le dispositif est jeune pour les professionnel-le-s. Lors de la période des entretiens, Corman'aide est en phase de rodage pour ainsi dire. La nouveauté se fait largement sentir. Plusieurs interviewé-e-s disent manquer de recul, ce que je décèle effectivement dans certains des propos récoltés.

Avant l'arrivée de la MPP à l'école de Cormanon, cinq des six interviewé-e-s ne connaissaient pas cette méthode. Si DE en sait davantage, c'est vraisemblablement en raison de sa grande implication dans la mise en place du dispositif. Officiellement, la MPP a commencé à être utilisée en août 2023.

En coulisse, DE a œuvré avec la SPFF pour obtenir de l'État la possibilité d'un projet pilote. Plusieurs étapes ont suivi avec notamment la constitution du GRESS et du groupe d'INT. Leurs membres ont reçu des formations spécifiques organisées par l'Association REPER. Les enseignant·e·s ont également été formé·e·s à la distinction entre conflit et intimidation.

Cinq caractéristiques de la MPP sont relevées par l'ensemble des interviewé·e·s. Premièrement, en reposant sur le partage de la préoccupation, la méthode est bienveillante. À travers elle, on veille ensemble au bien-être de tous/toutes les élèves. On s'inquiète si l'un·e d'eux/elles montre des signes de souffrance qui laissent soupçonner une situation d'intimidation.

Deuxièmement, la MPP est fondamentalement non-blâmante. Il ne s'agit pas d'identifier les responsables dans le but de les punir. On considère que les intimidateurs/trices et les témoins sont pris·e·s dans une situation qui les dépasse.

Troisièmement, la MPP vise à responsabiliser les IPT en les mettant à contribution. Une fois la préoccupation partagée, on leur demande ce qu'ils/elles pourraient faire pour aider l'élève-cible. On leur offre ainsi la possibilité de changer et de sortir de la situation désagréable dans laquelle ils/elles se retrouvent coincé·e·s.

Quatrièmement, la MPP entend casser les dynamiques de groupes qui sont principalement à l'origine du harcèlement-intimidation. Pour cela, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des IPT partagent la préoccupation et contribuent positivement à la situation. Il suffit que quelque-uns/unes le fassent pour que les dynamiques soient désamorçées et que la situation s'améliore.

Cinquièmement et pour finir, bien qu'elle soit non-blâmante, la MPP est résolument obstinée. L'INT ne baisse pas les bras si l'IPT ne partage pas la préoccupation et/ou ne propose aucune idée pour aider l'élève-cible. L'INT insiste, revient à la charge jusqu'à ce qu'une prise de conscience et une volonté d'implication soient constatées. Toutefois, l'obstination ne va pas au-delà de trois entretiens.

Ces cinq caractéristiques correspondent à celles mises en avant par Bellon et al. (2021) et la Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée (2023).

Une caractéristique supplémentaire est avancée par une partie des professionnel·le·s: finalement, la MPP n'est qu'un outil parmi d'autres. Bien qu'elle soit à l'origine du dispositif, elle fait partie d'un tout avec d'autres ressources. En d'autres termes, Corman'aide ne se résume pas à la MPP. À mes yeux, cela montre l'écart qu'il peut y avoir entre la conception théorique de la méthode et son application sur le terrain. Par exemple, dans sa version de la MPP, Corman'aide ne prévoit pas de rencontre au sommet entre l'élève-cible et les intimidateurs/trices, alors qu'il s'agit de la quatrième étape prévue par Pikas (2008).

### *4.2.2 Rôles, collaboration et communication*

Une séparation des rôles est revendiquée par les professionnel·le·s. Les membres du GRESS endossent un rôle central puisque toutes les situations passent par eux/elles. Ils/elles ont une vision d'ensemble des situations et peuvent, en cas de besoin, obtenir des informations supplémentaires. En plus de faire partie du GRESS, TSS a pour rôle d'accompagner l'élève-cible. Les INT constituent un autre groupe chargé de mener des entretiens avec les IPT. Moins les situations leur sont connues, plus ils/elles peuvent faire preuve de neutralité à l'égard des élèves concerné·e·s. Enfin, il y a les enseignant·e·s dont le rôle est de détecter les situations d'intimidation. Ces derniers/ères ne faisant pas partie du groupe Corman'aide, je pars du principe qu'ils/elles ne sont pas sensé·e·s être dans la confiance.

En même temps, la MPP vient accentuer la collaboration et la communication non seulement au sein du GRESS et plus largement de l'école, mais aussi avec les parents. Ces derniers contribuent également à la détection des situations d'intimidation. La préoccupation étant partagée, les situations se discutent. On échange des impressions, des constats, des informations, des noms, etc. Il semble que les élèves y contribuent également.

Cette coexistence m'interroge. Comment les professionnel·le·s s'y prennent pour concilier la retenue et le partage d'informations autour des situations d'intimidation ? Je songe particulièrement à TSS et aux INT dont la posture est peut-être encore plus sensible. J'imagine que des ajustements s'effectuent au cas par cas, afin de parvenir à un certain équilibre.

### *4.2.3 Forces, limites et autres possibilités*

Parmi les forces de la MPP, le partage de la préoccupation est le plus souvent cité par les interviewé·e·s. Arrivent ensuite le caractère non-blâmant de la méthode et sa capacité à casser la dynamique de groupe. Ces forces rejoignent les caractéristiques abordées plus haut, que je retrouve dans la théorie (Bellon et al., 2021 ; Pikas 1975 ; Pikas 2008 ; Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée, 2023).

Trois autres forces apparaissent dans les discours interviewé·e·s. Tout d'abord, avec la MPP, les professionnel·le·s se sentent moins seul·e·s non seulement pour gérer les situations d'intimidation, mais également celles de conflit. Ils/elles peuvent compter sur l'équipe de Corman'aide. Le GRESS peut proposer des pistes d'action. Ensuite, la MPP permet une intervention rapide dès qu'une situation d'intimidation est décelée. Enfin, la méthode demande peu d'investissement aux IPT qui mènent des entretiens très brefs et rédigent des rapports rapidement.

Bien qu'elle présente de grandes qualités, la MPP comprend aussi des limites. Elle n'est pas un « outil magique » qui conviendrait à toutes les situations (DE).

Une première limite concerne la détection des situations. Certaines d'entre-elles échappent probablement à l'école, notamment celles qui relèvent de la cyber-intimidation, comme vu plus haut.

Une deuxième limite de la MPP est qu'elle ne convient pas aux situations graves d'intimidation. Des outils de sanction restent nécessaires. Pour la grande majorité des interviewé·e·s, lorsque cela va trop loin, il n'est plus envisageable de rester non-blâmant. Dès lors, il n'est plus question de MPP : on en sort. Comme relevé par la Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée (2023), les protagonistes ne bénéficient pas d'une impunité.

Une troisième limite se situe au niveau de l'élève-cible. Lorsque celui/celle-ci est en danger, d'autres mesures sont nécessaires pour le/la protéger. D'après DE, dans de telles situations, on sort également de la MPP. Elles sont plutôt rares.

Une quatrième et dernière limite concerne les IPT. Certain·e·s élèves ne parviennent pas à aider un·e camarade en souffrance. On ne peut dès lors pas compter sur leur contribution pour casser la dynamique d'intimidation. Cette limite n'en est peut-être pas vraiment une, selon moi, dans la mesure où il reste possible de sélectionner d'autres IPT. De plus, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des IPT contribue pour que la situation s'améliore.

Considérant que la MPP n'est pas la panacée, les professionnel·le·s évoquent seize ressources différentes. Je ne m'attendais pas à autant de possibilités et fais l'hypothèse qu'il y en a probablement d'autres. J'ai apprécié pouvoir m'entretenir avec TSS afin d'en apprendre plus sur l'accompagnement qu'il offre à l'élève-cible. Il intègre tout un éventail de possibilités visant à travailler la confiance en soi et à s'armer face à l'intimidation. En m'entretenant avec les INT, j'ai constaté combien la discussion avec les élèves reste essentielle. Sans relever d'une méthode particulière, ENS2 parle de « méthode intuitive », cet acte pédagogique contribue aussi désamorcer les situations d'intimidation. Il y a aussi les différents moyens à disposition allant de *Les Zophes* au jeu *Cap sur la confiance* en passant par la collection *Grandir en paix*, sans oublier l'offre d'activités clés en main. Tout n'est pas forcément bon à prendre, mais c'est à disposition.

#### 4.2.4 Situations rencontrées et évaluation du projet

Au moment des entretiens, soit en janvier 2023, un total de quinze situations ont été transmises au GRESS, dont cinq ont nécessité la MPP. J'ai songé à croiser les informations transmises par les interviewé·e·s dans le but d'obtenir des descriptions plus détaillées des situations rencontrées. J'ai renoncé pour deux raisons. D'une part, certaines situations étant proches, elles peuvent être confondues. D'autre part, mon intention n'est pas de connaître précisément ces situations, mais de savoir comment les professionnel·le·s les envisagent.

En laissant de côté la cinquième situation dont je ne sais rien, les quatre autres situations décrites par les membres du GRESS ont un point commun. À chaque fois, l'élève-cible est dépeint·e comme un

peu particulier/ère, différent·e, atypique. Cette description repose probablement moins sur la réalité que sur une représentation relevant du mythe, au sens de Galand (2017). Une telle appréhension de l'élève-cible est en décalage avec l'approche du *mobbing*. En effet, elle relève davantage de la lecture psychologisante et individualisante du *bullying* (Bellon et al., 2021 ; Debarbieux, 2006). Il s'agit à nouveau d'un glissement.

Le rôle des IPT est censé être ignoré des INT, afin de garantir la neutralité des entretiens. Pourtant, ENS2 explique avoir assez vite cerné les protagonistes de sa situation d'intervention, ce que laisse aussi entendre ENS3 intervenue dans la même situation. L'une et l'autre semblent être parvenues à mener les entretiens comme si de rien n'était. En considérant l'intérêt de ENS4 pour le langage corporel qui se joue en entretien, je suppose qu'il doit être amusant pour un·e INT d'essayer de deviner le rôle des protagonistes. Au bout du compte, ce ne sont que des impressions ressenties sans grandes conséquences. Même si la neutralité n'est pas totale, je suppose qu'elle demeure suffisante pour que la démarche porte ses fruits.

À ce stade du projet, les professionnel·le·s se réjouissent des résultats obtenus. Quatre des cinq situations rencontrées ont pu être améliorées grâce à la MPP. TSS rapporte les changements positifs constatés par les élèves-cibles. Cela dit, il est trop tôt pour formuler des conclusions solides. De l'aveu des professionnel·le·s, l'expérience et recul manquent. De nombreuses questions restent en suspens et il faut attendre avant d'espérer des réponses. Quoi qu'il en soit, la moitié des interviewé·e·s espère réussir à convaincre l'État que la MPP fonctionne au primaire et inspirer d'autres écoles du canton de Fribourg.

## Conclusion

Des entretiens ont été menés avec six professionnel·le·s de l'école primaire de Cormanon, afin de savoir comment ils/elles envisagent la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves au moyen de la MPP.

En conclusion des résultats obtenus, je retiens une transformation de la lecture du phénomène. Avec l'arrivée de la MPP, les situations de harcèlement-intimidation ne sont plus assimilées à des situations ordinaires de conflit. Il s'agit de phénomènes distincts appelant à être gérés avec des outils différents. Le harcèlement-intimidation attire désormais davantage l'attention. On se refuse à le banaliser. L'équipe de Cormanon cherche à en détecter le moindre signe. En cas de soupçon, la situation est signalée au GRESS qui l'analyse et décide de la suite à donner.

Le harcèlement-intimidation n'est plus pensé comme le seul fait d'individus violents, mais comme le fruit de dynamiques de groupe. Il est ainsi replacé dans son contexte d'émergence, à savoir le groupe

de pairs. Alors qu'on cherchait à identifier les responsables afin de les punir, on considère désormais que les IPT sont pris·e·s dans une situation qui s'installe progressivement et finit pas les dépasser. Ils/elles se retrouvent pour ainsi dire « pris·e·s au piège » dans des rôles qui ne leur procurent aucune plus-value. En général, ils/elles souffrent également de la situation et aspirent à en sortir. Une fois la préoccupation partagée, on leur propose une porte de sortie en leur demandant d'aider l'élève-cible. On mise sur leur capacité à changer et à influencer positivement les autres protagonistes de la situation. L'approche est radicalement différente, ce que les élèves perçoivent également et apprécient d'après les interviewé·e·s.

La MPP a été développée par Pikas à partir de son approche du *mobbing*. Cet auteur et ses partisan·ne·s se montrent critiques envers l'approche du *bullying* d'Olweus, jugée réductrice et accusatrice (Bellon et al., 2021 ; Debarbieux, 2006). Si les caractéristiques du *mobbing* sont bien ancrées dans les conceptions des interviewé·e·s, je constate que certains traits du *bullying* sont aussi présents. Je ne m'attendais pas à découvrir la cohabitation de deux visions *a priori* opposées. J'en conclus que le regard des professionnel·le·s est en cours de transformation mais que l'approche du *bullying*, longtemps prédominante, reste inscrite dans leurs conceptions. En continuant de s'estomper, il est possible que cette empreinte finisse par disparaître.

La mise en place du dispositif est révélatrice d'un cheminement conséquent. C'est à travers ce processus que la MPP a pris tout son sens non seulement pour les professionnel·le·s, mais aussi pour les parents. Certain·e·s percevant le caractère non-blâmant de la MPP comme un signe de faiblesse, ils/elles dû être rassuré·e·s : en se dotant de la méthode, l'école n'exclut pas la sanction qui reste nécessaire pour les actes graves. Érigée en projet d'école, la MPP est perçue comme fédératrice. Le partage de la préoccupation lie non seulement les professionnel·le·s, mais aussi les élèves et les parents. La communication et la collaboration sont renforcées à plusieurs égards.

Je retiens également que la MPP est envisagée comme un outil approprié pour la plupart des situations d'intimidation. Elle s'est avérée efficace dans quatre des cinq situations rencontrées. Les professionnel·le·s lui reconnaissent des forces qui la rendent particulièrement appréciable. Toutefois, la MPP reste un outil avec ses limites. Sur le terrain, les situations sont complexes, entremêlées. Même en associant les professionnel·le·s, les élèves et les parents afin de croiser les regards, la détection et l'analyse des situations d'intimidation demeurent délicates. Même en cas de situation d'intimidation avérée, la MPP n'est pas forcément la réponse à donner. Elle n'est qu'une des ressources à envisager. Il ne faudrait pas qu'elle devienne la panacée.

Arrivant au terme de ce travail de Bachelor, je rappelle que la portée de ma recherche reste limitée. Je me suis basé sur un échantillon modeste de six professionnel·le·s, alors que l'école de Cormanon en compte quarante. Il s'agit exclusivement de membres du groupe Corman'aide. Les autres professionnel·le·s dont l'implication est plus indirecte ne sont pas représenté·e·s. De plus, au moment

des entretiens, la MPP n'est utilisée que depuis six mois environ. Les interviewé·e·s manquent de recul. Enfin, certaines de leurs réponses demeurent larges et ne répondent pas clairement à la question qui leur a été posée.

Afin d'aller plus loin, une première piste serait de mener de nouveaux entretiens à l'école de Cormanon. Maintenant que la MPP est utilisée depuis une année, il serait intéressant d'étudier si les discours des interviewé·e·s présentent des changements. Ce serait aussi l'occasion d'interroger d'autres professionnel·le·s, internes et externes au groupe Corman'aide. Une deuxième piste consisterait à creuser certaines sous-questions de recherche. Je pense notamment à la collaboration avec les différents partenaires de l'institution scolaire, y compris les parents des élèves. Des enjeux importants se jouent à ce niveau. Une troisième et dernière piste impliquerait de mener une recherche comparative avec d'autres établissements. Il pourrait s'agir de l'école de Cheyres-Châbles, menant également un projet pilote. Des établissements primaires d'autres cantons pourraient aussi se prêter à la comparaison. Une enseignante de la Chaux-de-Fonds m'a appris que les écoles travaillent avec un réseau d'INT à l'échelle de la ville. Je suppose que cela soulève encore d'autres enjeux.

La réalisation de ce travail de Bachelor a été pour moi l'occasion de découvrir la MPP. J'en tire une lecture réflexive du harcèlement-intimidation ainsi que des repères qui pourront m'être utiles dans la pratique enseignante. Je me sens mieux outillé pour comprendre le phénomène, en détecter les signes et réagir de manière appropriée.

## Références

- Aegerter, A., Seiler, S., Delavy, F., Fenaroli, S., & Denecker, C. (2022). L'école en tant qu'environnement sûr d'apprentissage et d'épanouissement. In A. Erzinger, G. Pham, O. Prospero, & M. Salvisberg (Eds.), *Pisa 2022. La Suisse sous la loupe* (pp.88-95). Université de Berne.
- Alt, R. (2016, 28 novembre). Une main tendue entre élèves. *La Liberté*.
- Association REPER. (2020). Cyber-intimidation/harcèlement entre élèves : ACTE – Ressource pour le cycle d'orientation (Publication n°1). <https://eduetatfr.sharepoint.com/sites/Fritic-SantealEcole/Documents%20Set%20Friportail/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FFritic%2DSantealEcole%2FDocuments%20Set%20Friportail%2FDocuments%2FPromotion%20%2D%20Pr%C3%A9vention%2FDossier%20ACTE%20de%20REPER%2FDossier%5FACTE%5FCyber%2Dintimidation%2D2022%2D05%2D31%2DV2%2Epdf&parent=%2Fsites%2FFritic%2DSantealEcole%2FDocuments%20Set%20Friportail%2FDocuments%2FPromotion%20%2D%20Pr%C3%A9vention%2FDossier%20ACTE%20de%20REPER>
- Bellon, J.-P., Gardette, B., & Quartier, M. (2021). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible* (3<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Blaya, C., & La Borderie, R. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Catheline, N. (2023). *Le harcèlement scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*. Laffont.
- Dayer, C. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *3D*, (5), pp. 11-13. [https://static1.squarespace.com/static/624aa71997ae3e0ac7c8779c/t/6389ce11da67ff7158d0c695/1669975594001/CarolineDayer\\_3D\\_2020.pdf](https://static1.squarespace.com/static/624aa71997ae3e0ac7c8779c/t/6389ce11da67ff7158d0c695/1669975594001/CarolineDayer_3D_2020.pdf)
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : La prévention du harcèlement à l'École* (p. 49) [Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative]. Observatoire International de la Violence à l'École. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole\\_174645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf)
- Debarbieux, E. (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.

- De Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87, 119-126. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0119>
- École primaire de Cormanon (2024). Corman'aide. <https://cormanon-vsg.ch/cormanaide/>
- Galand, B. (2021). Le harcèlement à l'école. Retz.
- Gouvernement du Québec. (2024). Intimidation. Famille et soutien aux personnes : violence et intimidation. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/violences/intimidation/a-propos#c177356>
- Gros, D. (2013). Observation des faits de violences en milieu scolaire à Genève, Service de recherche en éducation du canton de Genève.
- Hoch, R., & Piquet, E. (2023). Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire ! *Thérapie familiale*, 44(1), 73-95. <https://doi.org/10.3917/tf.231.0073>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., & Berger, M. (2016). Prévention du harcèlement et des violences scolaires : Prévenir, agir, réagir (1<sup>ère</sup> éd.). De Boeck.
- Jaffé, P. D., Moody, Z., Piquet, C., Bumann, C., Bochatay, S., Dorsaz, R., Geisez, S., & Barby C. (2012). Enquête suisse sur le harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes, Institut universitaire Kurt Bösch, Haute Ecole pédagogique du Valais.
- Larousse (Ed.). (s.d.). *Intimider*. Dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intimider/43917>
- Lecci, V. (2023). Comment les établissements scolaires fribourgeois du cycle I et II perçoivent le harcèlement scolaire et comment interviennent-ils pour prévenir et lutter contre le harcèlement ? (Travail de Bachelor, Haute Ecole pédagogique Fribourg).
- Legras, B. (2008). Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine. *Histoire de l'éducation*, 118, 11-34. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2018>
- Littré, E. (s.d.). Harceler. Dictionnaire Littré. <https://www.littre.org/definition/harceler>
- Loi sur l'instruction publique, I-13.3 art. 13 al. 1.1 (01.04.2024).
- Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D., & Gervasoni, J.-P. (2015). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud*, Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Menoud, L., Rossel, C., Söylemez, N., Tréand, B., & Rigby, J. (2023). La méthode de la préoccupation partagée : une prise en charge plus efficace des jeunes cibles de « harcèlement-intimidation » ? *Primary and hospital care*, 23(9), 271-273. <https://phc.swisshealthweb.ch/fr/article/doi/phc-f.2023.10677/>

- Merle, P. (2012). La violence de l'école: quelques constats et perspectives de changement. In Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp.137-143). Presses Universitaires de France.
- Moody, Z. (2020). Le harcèlement entre élèves ou le déni de la diversité. *Educateur*, (4), 5-6. [https://le-ser.ch/sites/default/files/2020.04.complet\\_1.pdf](https://le-ser.ch/sites/default/files/2020.04.complet_1.pdf)
- Moody, Z. (2023, septembre). *Agir face au harcèlement. Logiques groupales et alliances psychoéducatives*. Conférence menée à la Haute Ecole pédagogique Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Olweus, D. (1993). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. ESF.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1–12.
- Pikas, A. (2008, 16 juin). *Phases in SCm illustrated*. Shared Concern method. <https://pikas.se/SCm/>
- Piquet, E. (2018). Le harcèlement scolaire : primaire, collège, lycée : les solutions qui marchent. Pocket.
- Plateforme romande de la méthode de la préoccupation partagée. (2023). Plateforme romande MPP. <https://www.plateforme-mpp.ch/>
- Romano, H. (2019). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : Que faire?* (2<sup>e</sup> ed.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2019.01>
- Service de la santé publique de l'État de Fribourg. (14.09.2022). Intimidation/harcèlement entre pairs en contexte scolaire. Santé et prévention à l'école : information pour les parents. <https://www.fr.ch/sante/prevention-et-promotion/sante-et-prevention-a-lecole-informations-pour-les-parents/intimidationharcelement-entre-pairs-en-contexte-scolaire>
- Troger, V. (2006). La violence scolaire. In *Les mécanismes de la Violence* (pp. 103-111). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.meyra.2006.01.0103>
- UNESCO. (2019). *Au-delà des chiffres : En finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. ED/477. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997>
- Walker, S., Betschart, D., & Broger, I. (2021). Harcèlement-intimidation et violences entre élèves. In RADIX Fondation suisse pour la santé (Ed.). *School Matters. Une contribution au développement de l'école avec la santé psychique*. (pp. 108-147). <https://www.radix.ch/fr/ecoles-en-sante/offres/schoolmatters/livres/>

# Annexes

## Annexe 1 : Protocole d'entretien

Objets de recherche	Sous-questions de recherche	Questions spécifiques lors de l'entretien	Relances lors de l'entretien
<p>A) Les représentations sur les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves à l'école primaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'après les professionnel-le-s, quelles-sont les caractéristiques du harcèlement-intimidation ? Comment le définissent-ils/elles ?</li> <li>- Quelles formes de harcèlement-intimidation perçoivent-ils/elles ?</li> <li>- Selon eux/elles, comment détecter les situations de harcèlement-intimidation ? Quels en-sont les signes ?</li> <li>- Comment expliquent-ils/elles le harcèlement-intimidation (ses origines) ?</li> <li>- Quelles conséquences attribuent-ils/elles au harcèlement-intimidation ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles perçoivent des différences en matière de harcèlement-intimidation selon l'âge et le genre des élèves ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment définissez-vous les phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves ?</li> <li>- Quelles situations de harcèlement-intimidation avez-vous rencontrées ?</li> <li>- Quels en-sont les différents protagonistes ?</li> <li>- Quelles-sont les conséquences de ces situations pour les différents protagonistes</li> <li>- Ces situations diffèrent-elles selon le degré, le cycle ? Si oui, en quoi ?</li> <li>- Ces situations diffèrent selon qu'elles impliquent des garçons ou des filles ? Si oui, en quoi ?</li> <li>- Comment expliquez-vous ces phénomènes ? D'après-vous, quelles en sont les causes ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sur la base de quels critères ?</li> <li>→ Des exemples concrets, des formes de harcèlement-intimidation ?</li> <li>→ Spécificités, exemples ?</li> <li>→ Spécificités, exemples ?</li> <li>→ Divers explications possibles</li> </ul>

<p><b>B) Les représentations sur la méthode de la préoccupation partagée (MPP)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment les professionnel·le·s perçoivent l'arrivée de la MPP dans leur école, autrement dit le début du projet?</li> <li>- D'après eux/elles, en quoi consiste la MPP, quelles en-sont les caractéristiques ?</li> <li>- D'après eux/elles, quelles-sont les forces et les limites de la MPP ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles constatent des enjeux en lien avec la MPP ? Lesquels ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles connaissent d'autres méthodes ou types d'intervention ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce que la MPP est arrivée dans votre école ? Comment le projet a-t-il commencé ?</li> <li>- En quoi consiste la MPP ? Quelles-sont ses caractéristiques et ses objectifs ?</li> <li>- Quelles-sont les forces de la MPP ?</li> <li>- Quelles-sont les limites de la MPP ?</li> <li>- Quels-sont les enjeux de la MPP ?</li> <li>- À par la MPP, quelles autres méthodes ou types de prise en charge connaissez-vous ?</li> </ul>	<p>→ Dates, acteurs impliqués, changements observés... ?</p> <p>→ Spécificités, exemples ?</p>
<p><b>C) Les pratiques de gestion des situations de harcèlement-intimidation entre élèves</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment les professionnel·le·s conçoivent-ils/elles leur(s) rôle(s) dans la gestion de situations de harcèlement-intimidation entre élèves ?</li> <li>- Quelles situations ont-ils/rencontrées, y.c. avant le début du projet ?</li> <li>- Comment se sont-ils/elles impliqué·e·s dans la gestion de ces situations ?</li> <li>- Comment envisagent-ils/elles la collaboration avec les différent·e·s partenaires, y.c. les parents d'élèves ?</li> <li>- Comment évaluent-ils/elles le projet à ce stade ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles perçoivent des enjeux en lien avec le projet ?</li> <li>- Est-ce qu'ils/elles se posent des questions en lien avec le projet ?</li> <li>- Ont-ils/elles des besoins en lien avec le projet ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant l'arrivée de la MPP dans votre école, comment gériez-vous ces situations ?</li> <li>- Quels-sont les rôles des professionnel·le·s de l'école ?</li> <li>- Quelle-est votre implication dans le projet ? Comment participez-vous à la gestion des situations de harcèlement-intimidation entre élèves ?</li> <li>- Comment se passe la collaboration entre les professionnel·le·s</li> <li>- Comment évaluez-vous le projet à ce stade ?</li> <li>- Quels enjeux percevez-vous ? Quelles questions vous posez-vous ?</li> <li>- Quels-sont vos besoins, si vous en avez ?</li> </ul>	<p>→ Propre(s) rôle(s) et ceux des autres professionnel·le·s ?</p> <p>→ Situations rencontrées ?</p> <p>→ En général, pour vous / exemples ?</p>

## Annexe 2 : Retranscription des entretiens

### Annexe 2.1 : Entretien DE

AB Comme on s'est déjà entretenus une première fois, il y aura un peu de redite.

DE Pas de souci. Je dois dire que j'en ai parlé à tellement de monde, que je ne sais plus à qui j'ai dit quoi. Donc il n'y a pas de souci (*rit, puis long silence*). Oui, c'est vrai que c'est une des méthodes, une des possibilités. C'est vrai que c'est pas mal mis en avant, dans tous les cantons.

AB Oui, effectivement (*cherche ses mots*). Je connaissais de nom et dans les grandes lignes la méthode de préoccupation partagée. En me renseignant un peu, je me suis assez vite rendu compte qu'il y a, à ma connaissance, la méthode on va dire, euh, originelle de...

DE Pikas

AB ...de Pikas, mais qui date des années 70 et qui a été développée après.

DE Oui

AB Vous le savez mieux que moi (*rit*)...

DE (*rit*)

AB ...puisque vous avez fait toute une formation, on en parlera après. En fonction des pays ou des régions, parce qu'elle est mise en œuvre largement à travers le monde, la méthode change un peu.

DE Oui.

AB C'est pour ça que j'aurais besoin de pouvoir discuter dans les détails.

DE Oui, pas de souci. C'est vrai qu'on en fait une version un petit peu différente. Disons que (*cherche ses mots*), c'est une adaptation aussi aux valeurs de l'établissement et en même temps à d'autres points de vue.

AB Si on en vient au commencement, est-ce que vous pouvez expliquer comment la MPP est arrivée dans votre école ?

DE Alors, comment elle est arrivée ? Elle est arrivée en fait par un contact avec la SPFF, donc la société pédagogique fribourgeoise, donc le syndicat des enseignants, qui par sa co-présidente a réagi au fait que la MPP se mette en place que dans les CO. C'est ce que l'État voulait. Et on en a parlé en assemblée des délégués. Ça a fait tilt dans un coin de la tête d'une enseignante chez moi, qui est bonne copine avec la co-présidente, qui a dit : « Mais, Cormanon ça serait bien ». La co-présidente disait : « ah ouais, si on peut obtenir un pilote ça serait super. Mais pourquoi pas ».

On en a parlé chez moi, ensuite j'ai rencontré, seul, les gens de REPER et la co-présidente pour voir de quoi il s'agissait. Parce que bien sûr, quand on parle de gestion du harcèlement en milieu scolaire, c'est quelque chose qui touche de toute façon. On ne botte pas en touche en disant : « Non, non, chez moi tout roule, tout le monde va bien, il n'y a pas de harcèlement ». On ne ferme les yeux. Mais d'abord, j'ai été convaincu moi-même. J'ai eu une petite présentation de la méthode de préoccupation partagée, de la raison de sa mise en place et de sa plus-value.

AB Par REPER ?

DE Par REPER, oui. Je n'ai pas le fin mot de ce qui s'est joué entre la SPFF, l'État et REPER. Il semblerait que la SPFF, en allant de l'avant, ait obtenu de l'État la possibilité de faire un projet pilote. Elle a été mise en relation avec REPER qui pilote déjà la mise en place dans les CO. Dans la recherche d'un établissement, c'est directement avec eux que ça s'est goupillé.

J'ai eu un petit délai. J'étais convaincu, mais il fallait que ça fasse sens pour l'équipe. Parce qu'un projet qui ne fait pas de sens pour l'équipe, ça n'avance pas. Donc j'ai semé un peu mes petites graines, comme j'aime bien dire. Je suis allé vers les enseignants qui me paraissaient pouvoir être les plus enthousiastes à cette idée-là, histoire qu'ils soient informés que cette idée me trotte dans la tête et que ça fasse un peu boule de neige. Je suis aussi allé vers les enseignants qui sont un petit peu plus (*hésite*) réticents aux nouveautés, ou qui pourraient ne pas vouloir s'embêter avec ça, pour aussi les préparer à cette possibilité.

Ensuite, j'ai sondé officiellement les collègues pour voir si le projet les intéressait. Massivement, il y a eu un « oui » comme réponse. On a eu ensuite eu l'intervention de (*cherche le nom*) Basile Perret qui est formateur à la HESTS à Lausanne et qui porte aussi un petit peu

l'implémentation de cette méthode dans le canton de Vaud et dans le canton du Valais. Il est venu faire une conférence. L'idée était de présenter la méthode à tous les professionnels de l'école et, suite à cela, de décider si on allait vraiment se lancer ou pas. Cela a été amené d'une manière, comment on va dire ça, tellement ciblée, pointue, touchante, que tout le monde était prêt et impatient de se lancer. C'est là qu'a commencé le processus. À partir de là, on était vraiment, officiellement, prêts à y aller.

AB OK. Si j'ai bien compris, le projet a commencé l'été, à la reprise 2023 ?

DE Alors, le lancement, avec tout le monde qui est formé, oui, c'est août 2023. Les premiers entretiens de méthode de préoccupation partagées sont consécutifs à la rentrée.

AB OK.

DE L'officialisation, avec toute la communication aux parents pour informer qu'on s'est doté de la méthode et qu'on se lance, oui c'est là. (*Réfléchit*). Monsieur Perret est venu, je ne veux pas dire de bêtises, mais il me semble entre octobre et septembre de l'année d'avant, donc en 2022. (*Réfléchit*). Les premières formations ont commencé en janvier 23. Le groupe ressource a été formé en janvier 23 et les intervenants (*silence*) en mai 23, avec un rappel en début d'année aussi. En gros, la vraie entrée dans le projet pour les élèves c'est août 23. Par contre, pour les enseignants c'est janvier 23. Donc là (*hésite*), pour moi c'est important d'en parler, dans le sens où le fait de former les enseignants fait déjà changer les perspectives, le regard. Combien de fois on s'est retrouvé face à une situation où on s'est dit qu'il faudrait lancer cette méthode ? Mais comme on n'avait pas encore communiqué aux parents, on ne l'a pas fait. Il fallait suivre l'échéancier prévu pour y aller.

AB À part cette formation spécifique pour les membres du groupe ressource, dont vous faites partie, est-ce qu'il y a eu d'autres formations pour les intervenants et les enseignants, pour tout un chacun, si je peux dire ça comme ça ?

DE Oui. Alors, au niveau de tout un chacun, il y a déjà cette formation information par Basile Perret, où tout le monde a été touché par ça et a pu comprendre ce que c'était. Ensuite, il y a eu une séance une fois que le groupe ressource a été formé, une séance plénière en MEAM avec la présentation du protocole, du fonctionnement prévu avec le groupe ressource au sein de l'établissement, avec un gros accent mis sur le rôle de ceux qui ne sont ni membres du groupe ressource, ni intervenants. Il y en a un, c'est le rôle d'observateur, d'être attentif à tout ce qui se passe et de remonter ce qui se passe, dans le sens où n'importe quelle altercation entre enfants peut faire

partie d'une situation d'intimidation. Ce que je veux dire, c'est que si je suis surveillant à la récréation et que je vois une altercation entre deux enfants qui ne sont pas de ma classe, je pourrais croire que c'est juste un conflit, alors que c'est peut-être plus qu'un conflit.

(*Cherche ses mots*) Dans cette étape de formation est aussi intervenue la médiation scolaire, qui s'est posée beaucoup de questions dans un premier temps. Elle se demandait si la MPP n'allait finalement pas manger son terrain. On a fait en sorte d'impliquer la médiation scolaire aux formations du groupe ressource pour qu'elle se rende compte de ce que cela impliquait. Ensuite, avec la médiation, on a développé un moment de formation autour de la distinction conflit-intimidation pour tous les enseignants, pour que chaque enseignant puisse identifier la différence entre conflit et intimidation en tous cas dans sa propre classe. Oui.

AB La formation dont vous parlez a été donnée par REPER ou par la HESTS ?

DE C'est REPER. Il y a l'intervention de Anne-France Guillaume et Catherine Dorthe

AB D'accord. Mais cette Haute Ecole, je crois que c'est de santé et de travail social de Lausanne, ...

DE Oui.

AB ... elle est intervenue pour ?

DE Juste pour une présentation information, dans l'idée de cadrer un peu ce que c'est, ce qu'on veut éviter. Il y a tout un film qui est touchant, avec une situation mise en scène d'une élève qui a subi du harcèlement, qui se termine en suicide. Forcément, ça met le doigt sur ce qu'on ne veut pas. C'est clair.

AB D'accord. Si on en vient maintenant vraiment à la MPP, en quoi est-ce qu'elle consiste ? Quelles-sont ses caractéristiques ?

DE Alors, pour moi le plus gros changement, le premier changement c'est qu'on s'outille. Jusque-là, la gestion de l'intimidation et du harcèlement, si c'était (*s'interrompt*). On parle surtout d'intimidation, je préfère parler d'intimidation à l'école primaire. Les situations d'intimidation, elles sont parfois bénignes dans l'observation qu'on en fait. Très souvent, on les gérait avec des outils de gestion conflit, parce que ça n'avait pas grande importance. On se disait : « Ouais, ben il a déplacé ses chaussures, il l'a bousculé en rentrant ». On ne mettait pas le tout bout à bout. Donc, on faisait de la gestion de conflit en faisant discuter les élèves pour qu'ils trouvent une solution, ou on donnait une fiche de réflexion, ou on faisait une médiation avec l'intimidateur et la victime. En fait, on ne s'en sortait jamais. Quand ça devenait plus grand, on allait chercher la médiation scolaire qui n'intervenait pas une semaine après, pas deux semaines, pas trois

semaines, mais presque un mois, un mois et demi plus tard. On se rendait compte que la situation était quasi inextricable. Et là, l'idée c'était d'avoir un outil qui nous permette de mieux comprendre ce qui se joue et puis de pouvoir casser ça. Le premier grand changement, j'ai envie de dire, c'était d'être outillé et de pouvoir réagir rapidement.

AB D'accord.

DE La question de base c'était ?

AB En quoi consiste la MPP ? Qu'est-ce qui caractérise l'approche ?

DE Oui, voilà, c'est cette optique d'être bienveillant et non-blâmant. Quand on est dans des outils de gestion de conflit, on cherche quand même à savoir qui a tort et puis qui est sanctionné pour ce qu'il a fait. Tandis que là, ce n'est pas ça. On essaie casser une dynamique. Donc, l'outil change vraiment l'optique. J'observe des situations, euh, conflictuelles ce n'est pas le mot, mais de tensions entre élèves, et je les retransmets à un groupe ressource. Ce groupe ressource est formé pour faire la distinction entre conflit et intimidation. Il sait où aller creuser pour voir s'il y a pas quelque chose d'autre; il sait renvoyer l'observation pour être sûr qu'il y a pas autre chose; il a aussi son expérience de la gestion de conflit, parce que je pense c'est quelque chose qui marche relativement bien ici; il est capable de réaiguiller en disant : « Non, ce n'est pas de l'intimidation, donc on va utiliser d'autres moyens que la méthode de préoccupation partagée, bien qu'elle puisse être super bienveillante, c'est chouette, c'est machin ». Il y a des moments où on doit pouvoir laisser les enfants se débrouiller. Il y a des moments où on doit pouvoir sanctionner ce qui n'est pas OK.

C'est difficile d'être convaincu à cent pour cent que c'est de l'intimidation. Ces situations sont complexes. L'élève-cible a sans doute une part de responsabilité dans ce qui se passe. Peu importe. À un moment donné, on décide et on communique aux intervenants : « Voilà, dans la classe la classe Z, il y a Tartempion qui se fait embêter. On ne va pas t'expliquer ce qui se passe. Tu dois nous faire confiance. Tu dois être convaincu que Tartempion est victime d'intimidation. On aimerait que tu mènes des entretiens avec, euh, Pierre, Paul, Jacques, Jean, Michel et, je sais pas qui, qu'on aura sélectionnés parmi ceux qui sont identifiés comme intimidateurs et ceux qui sont qui sont témoins – on les appelle les élèves IPT, Intimidateurs Prémunis Témoins. Tu vas mener ton entretien en étant convaincu que si on a choisi ces élèves-là, c'est parce qu'ils sont ressources et ils vont pouvoir aider Tartempion ».

Pendant l'entretien, l'intervenant commence par demander : « Est-ce que tu partages la préoccupation que l'on a nous, comme groupe Cormon'aide » ? L'idée est que l'enseignant qui vient, l'intervenant, n'est pas un enseignant proche de l'élève. C'est un enseignant qui

est le plus loin possible. Il va dire : « Tu vois, moi, je suis enseignant ici et puis je fais partie du groupe Corman'aide - ils savent ce que c'est, parce qu'on est passés dans les classes pour expliquer ce que c'était, etc. On se fait du souci pour Tartempion. On l'a vu. Euh, toi aussi » ?

AB Sans dire ce qui ne va pas.

DE Non. L'intervenant dit : « On se fait du souci, on a vu que ça n'allait pas ». D'ailleurs, l'intervenant ne sait pas ce qui ne va pas. Oui, OK, il a peut-être entendu quelque chose. On note bien dans le mail qu'on adresse aux intervenants quand on les sollicite en disant : « C'est normal que tu ne saches rien. Dans le cas où tu sais peut-être quelque chose, occulte-le le plus possible. Si c'est trop fort, dis-le-nous et on cherchera quelqu'un d'autre pour intervenir ».

AB On en revient à cette vision non-blâmante

DE Non-blâmante, oui. On va ensuite dire à l'élève : « OK, d'accord, tu partages la préoccupation, OK. Si tu es là, c'est parce qu'on est persuadés que tu peux aider Tartempion. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour lui ? Qu'est-ce que toi tu pourrais faire pour lui » ? Ensuite, on le relance là-dessus. C'est un petit peu ça l'idée. On fait trois entretiens, espacés chaque fois d'une semaine. On se revoit à chaque fois. Un mois après, le groupe ressource renvoie les intervenants auprès des enfants qu'ils ont interrogés pour voir où ça en est et donner cette impression. Ce n'est pas une impression, mais c'est montrer qu'on se soucie toujours de cette situation-là, qu'on l'a toujours à quelque part dans la tête. C'est aussi voir eux sont toujours vigilants à ce qui se passe autour de l'élève cible.

AB Ces entretiens, ils sont menés individuellement ?

DE Individuellement, oui.

AB (*Réfléchit en silence*). Comment l'intervenant peut réagir au cours de l'entretien, aucune préoccupation, aucun souci n'émerge dans l'esprit de l'intimidateur ?

DE Alors, on a parlé de bienveillance, on a parlé de non-blâmant, mais j'ai oublié de dire que l'intervenant doit être obstiné. Cela veut dire qu'il sait qu'il y a une situation d'intimidation, sinon il ne serait pas mobilisé. Il sait que l'élève cible ne va pas bien et que c'est lisible qu'il ne va pas bien. Du coup, si l'enfant dit que Tartempion va très bien (*mime un enfant qui hausse les épaules*), l'intervenant lui dira : « OK, pas de souci. On se revoit dans une semaine. D'ici là, j'aimerais que tu observes Tartempion ».

AB Il y a une mission.

DE Voilà. « Tu me dis ce que tu as observé et si tu ne te fais vraiment pas de souci pour lui ». Jusqu'à maintenant, on pas eu le cas d'un élève qui ne voit toujours rien lors du deuxième entretien. Mais c'est possible. Dans ce cas-là, l'intervenant dit : « Non alors, écoutes, si on est là c'est qu'il y a vraiment quelque chose. Moi je peux te dire qu'il y a des camarades qui se sont rendus compte que. Regarde bien. Sois vigilant et, en même temps, tu te dis qu'est-ce que tu pourrais faire pour que ça aille mieux ».

Si à la troisième fois c'est toujours non : « Écoute, c'est pas grave. Je te remercie d'avoir pris le temps de regarder ça. Saches que nous on reste vigilant sur cette situation-là". A priori, l'élève qui ne s'en rendrait pas compte, c'est un intimidateur. Là, peut-être qu'on passe à une autre étape. Si ça se poursuit et que l'intimidateur ne veut pas prendre la porte de sortie qu'on lui offre, là, c'est clair qu'on arrive avec des outils de sanction. Il faut être clair. Cela peut aussi être un élève qui est beaucoup trop loin de la situation ou qui a peut-être lui-même un souci faisant qu'il n'arrive pas à observer les autres. Ça c'est possible aussi. Ça nous met la puce à l'oreille et à chaque fois on a un aller-retour entre l'intervenant et le groupe ressource.

AB Entre chaque entretien ?

DE Entre chaque entretien. Un mini document de synthèse est demandé aux intervenants, pour nous indiquer si l'enfant partage la préoccupation et ce qu'il a proposé. Si un élève ne veut pas reconnaître la préoccupation, il faut peut-être agir autrement en fonction de sa posture. S'il est intimidateur, il faudra mettre quelque chose en place. Il faut observer la situation. Peut-être que l'enfant va sortir de lui-même sans avoir posé un acte bienveillant envers l'autre, mais en se disant : « Bon, merde, j'ai été cerné, euh, du coup je me tiens à carreau ». Au final, la situation est résolue. C'est ce qui importe. Aucun avertissement aux parents n'est fait. On reste vraiment dans cette bienveillance. (*Bref silence*). Ça a été un grand travail en amont de dire aux parents : « Voilà ce qu'on met en place. Sachez que si votre enfant est interrogé par un intervenant, ce n'est pas parce qu'on suspecte qu'il a fait une connerie, mais parce qu'on est persuadés qu'il peut aider.

AB C'est valorisant, c'est autre chose.

DE C'est complètement autre chose. C'est possible que l'élève soit intimidateur. C'est possible, mais peu importe. On est persuadés qu'il peut changer. C'est lui donner cette chance de pouvoir sortir de cette situation.

AB C'est une sorte de pari, en fait.

DE Oui. Les seuls parents qui sont informés, quand on lance la MPP, ce sont les parents de l'élève-cible.

AB D'accord.

DE Ils savent qu'il y a une situation qui est prise en charge. Parallèlement à tout ce processus, il y a le travailleur social qui prend en charge l'élève cible, qui va l'accompagner le temps du processus, voir plus. Là, on a deux élèves qui, je pense jusqu'à la fin de l'année, vont continuer à voir le TSS pour permettre de débriefer. C'est aussi une position qui est délicate pour l'élève cible. On a l'habitude de recevoir des flèches et, tout d'un coup, là on reçoit des cœurs et de l'attention. Et ce que c'est juste, est ce que c'est faux ? Est-ce qu'il y a vraiment quelque chose derrière, ou c'est juste pour faire plaisir aux adultes ? L'accompagnement est vraiment important.

AB En lisant un petit peu sur la méthode Pikas et aussi la MPP version française, il y a des visions un peu différentes. Dans le sens où, chez Pikas, l'élève cible n'est pas rencontré tout de suite. Ce sont d'abord les intimidateurs présumés et les participants, les protagonistes quoi. Alors que dans cette méthode française, ils mettent un point d'honneur à rencontrer en premier la victime.

DE Nous, c'est en parallèle.

AB C'est ça. Il y a le travailleur social, qui fait aussi partie du groupe ressource, qui accompagne l'élève intimidé dès le départ. En parallèle, les intervenants prennent les protagonistes en entretiens.

DE Oui. Il y a cette idée de ne pas fonctionner en silo mais vraiment en systémique, en se demandant les ressources qu'on a à disposition. Il y a le TSS, c'est clair, mais il y a aussi toutes les infrastructures psycho, médiation (*réfléchi*). On pourrait avoir aussi dans certains cas la BMI, mais là c'est dans des situations graves d'intimidation.

AB La BMI, c'est ?

DE Brigade des mineurs.

AB Brigade des mineurs, oui.

DE J'ai envie de dire que si on en vient à des intimidations au couteau ou je ne sais pas quoi, là, on ne va pas mettre la MPP en place. Ou peut-être qu'on la mettra en place pour une partie des élèves. Mais celui qui a pris le couteau avec à l'école, on va passer par autre chose : mesure d'éloignement avec protection, etc. L'idée n'est pas de se dire qu'on est au pays des Bisounours, que tout le monde est

beau, que tout le monde est gentil et que tout le monde va s'en sortir par la bienveillance. Nous sommes convaincus que le fait d'être non-blâmant suffit dans bon nombre de situations.

AB Oui. J'ai lu un peu des chiffres et on en avait parlé aussi lors de notre entretien préalable.

DE Oui.

AB On est sur des résultats jugés bons.

DE Oui.

AB Cela va de septante, septante-cinq, à même huitante, huitante-cinq pour cent.

DE Oui. Basile Perret parlait de huitante.

AB Cela dépend des degrés, si j'ai bien compris, et des contextes.

DE Oui, c'est ça. Alors, en ce qui nous concerne, on a lancé la quatrième méthode de préoccupation partagée. En tout, une quinzaine de situations sont remontées au groupe ressource. C'est bénéfique pas seulement pour les situations d'intimidations, mais aussi sur toutes les autres situations de conflit. On se retrouve à analyser ensemble des situations avec un groupe compétent, formé, et à proposer des pistes d'action pour des choses qui sont de type conflit et qui permettent aussi à l'enseignant, quand il est un peu dépassé par une situation, de trouver une ressource rapide. Ça, c'est assez intéressant. Il y a eu un gros boum au départ. On a eu très vite trois situations qui sont parties en MPP. Une très nouvelle et deux qui s'enlisaient depuis quelques années.

AB D'accord. Est-ce que vous pouvez les décrire en quelques mots, si vous les avez en tête ?

DE Oui. La première, ce sont deux trois garçons d'une classe qui ont pris pour cible un garçon qui a des comportements un peu plus atypiques. Ils allaient facilement l'embêter à la récré. Ils se sont moqués de ses parties intimes dans le vestiaire, etc. Il y avait toujours un petit truc en plus. Cette situation était très récente, avec un groupe classe qui se connaissait de l'année passée, mais ça a émergé cette année.

AB Donc, quatre élèves de la même classe.

DE Oui, quatre élèves de la même classe. Jusqu'à maintenant, on a que des situations qui sont propres aux classes.

AB D'accord.

DE On se questionne. Qu'est-ce qu'on fait quand les élèves ne sont pas dans la même classe ? C'est quelque chose qui est intéressant, parce qu'il faut identifier quel est le groupe et c'est peut-être différent.

La deuxième situation. Une élève avec des (*court silence*) composantes psychologiques, quelques troubles, etc, qui a un peu de peine à entrer dans l'interaction depuis des années. Là, quand on a présenté Corman'aide, elle a verbalisé le sentiment d'être exclue, qu'on se moque souvent d'elle quand elle prend la parole, qu'elle ne sait pas comment intégrer un groupe, etc. C'était quelque chose qui durait depuis quelques années. Elle a vite verbalisé en disant : « Ah, là il y a un souci, j'aimerais de l'aide.

Et puis la troisième ? Oui, c'est une situation avec une enfant qui a (*s'interrompt, bref silence*). Ils ont tous un peu des particularités, hein, ces enfants-cibles. Ils ne sont pas cibles pour rien, je veux dire. C'est une enfant qui beaucoup de peine à entrer dans l'interaction sociale, qui a une forte hyperactivité. Quand il n'y a pas de médication, ça part dans tous les sens. Là, quatre garçons de la classe se sont liés et l'ont emmerdée à chaque fois qu'ils le pouvaient pour qu'elle pète les plombs. Ce que ça nous apprend (*cherche ses mots*), c'est que le profil de l'élève-cible c'est pas forcément un enfant qui est renfermé sur lui-même, tout seul dans son coin. C'est peut-être un élève qui pose énormément de problèmes, parce qu'il ne sait pas comment réagir. Il se défend, mal, mais il se défend. C'est parfois difficile pour des enseignants de (*s'interrompt*). Cette élève à laquelle je pense, elle est très remarquée en cour d'école et ça ne se passe pas super bien. C'est parfois difficile pour un intervenant d'entendre qu'un élève qui est la cible d'intimidation. Mais on a analysé. Soyez sûr. Effectivement, les choses vont mieux, beaucoup mieux, mais il y a encore du travail. On se rend compte que la situation qui était toute fraîche, sur laquelle on est intervenus très vite, c'est parti. Ils ont trouvé des affinités avec cette élève. Il y a une dynamique toute autre qui s'est mise en place. C'est bon. Pour les deux autres situations, ça va mieux, mais il y a encore un habitus derrière qui est là et qui sera difficile à changer.

Pour moi, la grosse plus-value, c'est que dès qu'on peut identifier, dès qu'on a un soupçon de quelque chose qui commence, qui est émergeant, si on peut casser ça à ce moment-là, là c'est facile. Si on attend, la dynamique est lancée et c'est plus difficile. Je pense que les intimidateurs se disent : « On a toujours fait comme ça et ça n'a jamais posé de problème. Et maintenant on devrait faire autrement? Ouais, comment je me positionne par rapport à ça? Je dois faire le tout gentil, alors qu'elle me casse les (*s'interrompt, bref silence*). Depuis le temps et il n'y a jamais rien qui a été fait ». Oui, c'est plus difficile de déconstruire.

Là, on a une quatrième situation qui a été lancée. On en a eu trois tout au début et après ça s'est vraiment essoufflé. Comme si les grosses situations ont été prises en main et ça se calme. Ça c'est mon interprétation, mais je pense qu'il y a un effet aussi chez les élèves qui se disent : « Ah, Corman'aide c'était pas que du bla bla, c'est pas le directeur qui est juste passé pour nous raconter que. C'est effectif, ça bouge. Donc, il y a tout le monde qui se fait du souci ». Peut-être que ça freine certains comportements et que ça en active aussi des bienveillants, peut-être aussi. D'eux-mêmes. Ça, c'est quelque chose qu'on a observé dans les premiers entretiens. Lors du premier entretien, les enfants se disent: « Qu'est-ce que j'ai fait? Mon dieu, on vient me chercher » ! Jusqu'à ce que l'intervenant dise : « Non mais, si tu es là, c'est qu'on pense que tu peux aider ». (*Soupir de soulagement*). Les épaules qui descendent déjà d'un bout. Pour le deuxième entretien, on a pas le temps d'entrer dans la salle que les gamins veulent raconter tout ce qu'ils ont fait de bien. Ça crée un élan qui est extrêmement positif. Je pense que ça crée cette bienveillance des uns envers les autres. Les élèves se disent : « Ah, oui, elle est toute seule à la récré, ou il est tout seul, ou il tendance à toujours s'énerver pour tout. Peut-être que je l'approche un peu et j'essaie de faire quelque chose pour lui ».

AB Il y a plusieurs éléments qui ressortent de ce que vous m'expliquer. Pour définir les critères d'intimidation, moi ce que j'entends bien c'est qu'il a différentes formes de violence. Ça peut être des moqueries, ou autre. Et c'est répété, ça prend de l'ampleur.

DE Oui. Pour dire que c'est de l'intimidation, il y a trois critères. Il y a la fréquence. Il faut que ce soit répété. Cela n'a pas commencé la semaine passée. Non. Ça fait tant de temps, toutes les semaines, tous les deux jours, ça recommence, ça fait un moment que ça dure. Il y a aussi le rapport de forces et l'effet de groupe. Ça peut être un contre un, mais il y a cet aspect d'effet public. Je veux dire qu'il y a un soutien du public derrière. Ces trois choses-là sont vraiment les choses les plus importantes. Ça peut être physique, ça peut être verbal, ça peut être des mimiques, hein. On parlait de soupirs.

Quand je suis passé dans les classes pour expliquer ce que c'était l'intimidation, je suis parti sur la récréation : « C'est cool la récré, c'est génial, c'est tellement génial que ça se passe toujours super bien (*mime une moue de désaccord*). Ah bon, ça se passe pas toujours super bien ? Qu'est-ce qui se passe à la récréation qui se passe pas bien? Ah, des fois il y a des bagarres. OK, d'accord, alors on se donne des coups. Ah, bravo, c'est bien (*ton ironique*). Et qu'est-ce qui se passe encore? Ah, ben des fois, euh, on se moque. Ah, OK. Des fois, on insulte. Ah, OK, verbal, OK. Et puis des fois, euh, on met quelqu'un à part, on veut pas qu'il joue avec nous. Ah, OK, donc c'est position d'un groupe, machin ». Et je dis aux élèves : « Parfois, simplement en classe quand quelqu'un prend la parole et qu'au

fond de la classe (*soupire les yeux levés au ciel*). Il n'y a rien qui est dit, c'est juste un comportement, c'est juste une manière d'être. Déplacer les chaussons, appeler quelqu'un mon petit lapin alors qu'on voit que ça le fait mousser. Quand toutes ces petites choses sont mises ensemble et que c'est fréquent, c'est embêtant. Il faut y faire attention ».

AB C'est intéressant, parce ce qu'il y a un auteur français qui parlait de mirco-violences. La critique qui était adressée à cette théorie c'est que c'est banalisé en parlant de ça comme ça. Alors que si, comme vous dites, on met les choses ensembles, ça n'a rien de banal.

DE Là, c'est ça. C'est pour ça qu'on disait que le rôle d'observateur de l'enseignant revient à remonter même les petites choses. Ça doit faire tilt (*claque des doigts*). On a cette présentation qui est allée dans ce sens-là. Après, il ne faut pas être parano. Il y a la taquinerie, et puis voilà entre enfants c'est normal. Mais, il peut y avoir des petites choses qui font partie d'un tout et qui sont la goutte d'eau qui fait déborder le vase, finalement. On a aussi eu une formation qui était vachement intéressante avec Caroline Dayer, qui est psychologue canton de Vaud et qui aussi porte un petit peu cette méthode de préoccupation partagée. C'était une conférence adressée aux directions d'école. C'était vraiment intéressant.

AB D'accord.

DE Ce qu'on espère, c'est que ce projet pilote ne conforte pas l'État dans son idée qu'il faut le faire qu'au CO.

AB J'avais lu une prise de position justement du canton de Fribourg qui parlait de harcèlement-intimidation et c'était uniquement mentionné au cycle 3.

DE Oui. Quand on parle de tout ça, quand on met ces petites violences, ces microviolences bout à bout, c'est difficile de dire que c'est du harcèlement. Dans le sens où, pour moi, si on parle de harcèlement en milieu primaire, on intente des intentions d'adultes à des enfants finalement, qui sont plus dans une dynamique de jeu, peut-être un petit peu de pouvoir, certes, mais pas dans l'optique (*cherche ses mots*) d'avoir une plus-value pour soi-même, d'écraser l'autre. Finalement, c'est plus dans l'optique d'une sorte de popularité qu'on peut avoir auprès des autres. Je t'intimide un peu parce que j'en ressors un petit peu grandi. Ici, à l'école primaire, on parle plus d'intimidation que de harcèlement.

AB Si je vous suis bien, dans le harcèlement il y aurait plus le côté volonté de nuire, le côté intentionnel.

DE Oui, voilà.

AB Dans l'intimidation c'est plus (*grande inspiration*). Je ne sais pas comment dire.

DE On est pris dans le groupe, on est pris dans la dynamique du truc. Moi, je suis intimidateur parce que, voilà, quand je me suis moqué d'elle, je me suis rendu compte qu'ils m'ont suivi, que c'est un bon thème de se moquer d'elle, que c'est cool, que je suis populaire grâce à ça, etc. En même temps, je me rends compte que je fais du mal et puis (*soupire*) est ce que c'est vraiment cool ? Ouais, bon oui, c'est cool.

Peut-être qu'on tombera sur d'autres situations, mais l'expérience qu'on a jusqu'à maintenant c'est que quand on donne la porte de sortie à l'intimidateur qu'on a choisi, il la prend et il devient le bon copain de celui qu'il intimidait avant. D'où l'accompagnement de l'élève cible qui est primordial, parce que là, il ne comprend plus rien : « Comment ça se fait? Il s'est foutu de ma gueule pendant je ne sais pas combien de temps et, là, il veut être mon copain et jouer avec moi? C'est pour me faire quoi derrière »? Là, dans l'accompagnement, on a vraiment ce rôle à jouer (*silence*) de faire comprendre que oui, c'est sincère et qu'il sort de ça. Il ne fait pas juste pour. Et ça c'est assez chouette.

AB Comment vous le disiez avant, ce sont des situations qui sont complexes. Je me pose la question comment comprendre les motivations, qu'est-ce qui pousse à ces situations d'intimidation ?

DE Oui.

AB Il n'y a pas une réponse. C'est souvent plein de facteurs.

DE Oui et la méthode de préoccupation partagée veut qu'on ne se pose pas cette question, en fait.

AB OK.

DE C'est tout l'inverse de la gestion de conflit, où on va savoir pourquoi: pourquoi tu te comportes comme ça, qu'est-ce que tu as fait, qu'est-ce qui t'amène à, machin, c'est pas normal, tu sais qu'il y a des règles, etc. Là, en fait, on ne dit pas pourquoi à l'intimidateur. On ne lui dit même pas qu'on sait qu'il embête. On dit : « J'ai vu qu'il ne va pas bien, tu peux faire quelque chose pour lui »? C'est lui qui va se faire sa représentation en se disant : « Oups, ils sont au courant que j'embête. Et puis on me laisse sortir, on ne m'engueule pas. Peut

être qu'en fait je peux me casser de là et puis voilà ». Alors, pour certains enseignants, ce n'était pas possible. Certains ont dit : « Wouah c'est génial, j'ai envie, mais je serais incapable de ne pas savoir ce qui se passe et pourquoi il fait ça. Donc, je ne me mets pas comme intervenant ».

AB D'accord. Et pour constituer l'équipe d'intervenants et intervenantes, c'était justement on fonction de l'envie des collaborateurs et collaboratrices ?

DE Oui. Alors, le rôle leur a été présenté avant d'avoir la formation. Il leur a été dit : « Voilà, vous ne serez pas, vous ne connaîtrez rien, votre but sera juste de, tac, tac, et être obstinés à la bienveillance et à l'acte réparateur, enfin à l'acte positif qui permet à l'enfant cible de se sentir bien ».

AB D'améliorer la situation.

DE Voilà, c'est tout. C'est là que certains on dit : « Non, alors ce n'est pas pour moi ». Mais certains, dans cette posture-là, on dit : « Alors moi, je veux bien faire le groupe ressource, parce que ça m'intéresse d'analyser les situations et dans le groupe ressource on va peut-être se poser ce genre de questions ». On va effectivement se dire : « Ah, tiens, pourquoi, qu'est-ce qui amène? Et si ça revient, si une situation qu'on pensait réglée ressort, ou qu'on retrouve les mêmes intimidateurs dans une autre situation, on va se dire ah, peut-être qu'on n'a pas ciblé correctement, ou peut-être que l'intimidateur n'a pas saisi le message. Qu'est-ce qu'on fait »? Ce sont des choses sur lesquelles on n'a pas de réponses pour le moment, parce que c'est l'expérience qui va nous les donner.

AB Vous parliez un peu tout à l'heure des conséquences que peuvent avoir ces situations d'intimidation sur les différents protagonistes. Il y a cette situation extrême, l'exemple que vous avez vu en formation, avec une élève qui finit par mettre fin à ses jours. C'est une sorte d'escalade, comme ça, mais j'imagine qu'il y a plein d'autres choses qui peuvent vous mettre la puce à l'oreille.

DE Alors oui, bien sûr, d'où l'intérêt de surveiller absolument tout, d'avoir un œil sur tout. Actuellement dans les écoles, on a ces TSS qui sont arrivés. Ils sont, en tous cas ici, hyper bien identifiés par les enfants comme étant ressources. On a ces pensées noires d'enfants qui parlent de suicide, qui parlent de mort. C'est malheureusement un thème qui est récurrent. Je dirais trois quatre élèves par année, facilement, avec des scarifications, avec différentes brûlures, avec une certaine fréquence. Là, on ne parle pas de MPP, on parle de suivi psy, d'encadrement, (*cherche ses mots*) directement d'une intervention auprès des parents, d'une information auprès des parents. Même

si, dans un premier temps, un enfant va chez le TSS en disant : « Je ne veux pas que tu en parles, j'en parle qu'à toi », le TSS est très clair en lui disant que si ce sont des choses importantes, il a l'obligation de les transmettre pour le protéger.

AB D'accord

DE Ce sont des choses qui se font. Par toutes ces petites choses et comme la situation est rapidement prise en charge par le TSS, on a un regard assez pointu. On pourrait ne pas voir certaines choses. Typiquement, tout ce qui touche au cyberharcèlement, qui est sournois, qui est caché. Difficile. On fait aussi de la prévention. On a mis en place des ateliers chez les plus grands. Quand il y a des intimidations ou de la méchanceté sur les groupes Whatsapp, on fait quoi ? On en parle à qui ? On a une ou deux situations qui sont remontées avec des élèves qui ont bien compris l'enjeu, qui en ont parlé à leurs parents. Les parents nous ont ensuite contactés et on arrive un peu à désamorcer. Ça pose des questions un petit peu éthiques certaines fois. Où s'arrête le rôle de l'école et où commence celui des parents finalement ?

Entant que parent, si pendant les vacances d'été mon enfant vient me dire qu'il y a quelque chose sur le groupe de la classe, je pense que ce n'est pas vers l'école que je vais me tourner, mais vers les parents des autres élèves. (*Silence*). On a les outils, ça nous permet d'être vigilants, ça nous permet de voir ce qui se passe. Il y a d'autres partenariats. Il y a le SEJ, le RFSM et autres.

AB En fonction des situations ?

DE Oui, c'est ça.

AB C'est intéressant ce que vous dites. Je vais aussi demander aux enseignants que je vais interviewer ce qui est mis en place en classe. On parle de groupe et la classe est un groupe. Il y a différentes méthodes.

DE Oui. Dans les systèmes de discipline en classe, il y a différentes choses. Une chose qui questionne beaucoup les directions d'école actuellement, c'est la réticence des enseignants à sanctionner. Ils vont de toute façon réprimander et dire qu'ils ne sont pas d'accord, mais la sanction a de la peine à tomber. Acte réparateur : « Tu as fait une connerie, maintenant, pour demain tu fais ça ». Où juste donner une fiche de réflexion. C'est difficile pour certains enseignants.

AB En restant dans une sanction éducative, pas une punition.

DE Je pense qu'on s'en éloigne de plus en plus. On est tombé dans l'autre extrême : la non-sanction. Juste dire (*silence*).

AB On n'ose pas?

DE Oui, on n'ose pas. Je ne sais pas par quel mécanisme. Je pense qu'il y a un peu de crainte des parents. Ce qui est intéressant avec le groupe ressource, c'est qu'il permet que les choses remontent. On dit : « Voilà, là je pense qu'un fiche de réflexion pour tel enfant serait bien ». L'enseignant se sent un petit peu soutenu dans sa décision.

AB On se sent plus seul face à ce genre de situation.

DE Ah, parfois les parents ne sont pas commodes. On sait qu'on s'économise un entretien difficile en ne sanctionnant pas. Dans la gestion au quotidien, ce n'est pas évident. Des outils ont été proposés, les enseignants en parleront : des outils de co-construction des règles de vie, de choses en amont, de prévention, de plein de choses intéressantes à ce niveau-là.

AB D'accord.

DE On est aussi dans cette situation où le travailleur social apparaît et fait ressortir des choses. Est-ce qu'on ne les voyait pas avant ? Est-ce qu'on les mettait sous le tapis volontairement ? Est-ce que les enfants ont envie de raconter tout et n'importe quoi ? Il y a plein de questions qui se posent. Est-ce qu'on doit les accompagner dans tout ? Est-ce qu'il n'y a pas une part de bénéfice chez le surveillant qui dit: « Écoute, j'ai entendu ce que tu m'as dit, regarde avec lui, gère ça tout seul et tu viendras me dire ce que tu as fait ». Plutôt que de dire: « OK, je vais en parler avec ton enseignant, qui va regarder avec le TSS, qui va t'aider à régler ». Est-ce qu'on ne les assiste pas trop ? Est-ce que dans une certaine mesure, on ne devrait pas dire, c'est terrible ce que je vais dire: « ça ne fait pas de mal si vous vous foutez sur la gueule, quoi. Si c'est vraiment un conflit, comment vous le gérez ? C'est peut-être bien si vous vous faites sanctionner aussi ». La sanction est un acte éducatif qui est important. Je me bats avec certains parents qui me disent : «Ouais, mais bon, on a fait bien pire ». Oui et tu t'es fait sanctionner. C'est pour ça que tu ne l'as plus fait après. On entend combien d'adultes qui disent: « Moi, j'étais sage comme une image à l'école, mais j'ai péché mon câble après et je me suis trouvé dans des situations embêtante ». Quand on va dans la pédagogie et la psychologie de l'enfance, quand on sanctionne, c'est parce que l'enfant est demandeur de cette sanction et du cadre. Finalement, on a besoin de ce cadre à un moment donné. Je pense que vouloir les mettre dans du papier bulle et les préserver de tout conflit, ce n'est pas une bonne solution non plus. Ce sont des questionnements qui sont intéressants et importants.

AB Pour en revenir à la communication, comment se passe la communication avec les parents ?

DE Alors, la communication, ça a été un monstre dossier du projet, avec une petit point de tension entre REPER et moi. J'ai dit : « Je ne lance pas tant que les parents ne sont pas informés ». Pour moi, on change quand même complètement de posture. Le parent qui apprend que son enfant a été interrogé dans le cadre d'une situation, le premier réflexe c'est : « Il a fait quoi ? Je téléphone ». Si on doit commencer à expliquer à chacun qu'on a vu tel enfant parce qu'il y a telle chose dans telle situation, on ne s'en sortira pas. Dans chaque situation, il y a six ou sept IPT qui sont mobilisés. Si pour chaque situation on doit appeler les six ou sept parents, donner un feedback de ce qui se dit et que le parent nous donne son point de vue, on ne va pas s'en sortir. Donc, il a fallu présenter la méthode sans trop aller dans les détails, en expliquant le sens, le pourquoi et le comment. Il y a eu certains points de tension. On a eu une conférence autour de cette thématique de l'intimidation animée par la médiation scolaire, la brigade des mineurs et REPER. Là, on a certains parents qui disent: « Si mon enfant est intimidateur ou témoin, ça me va bien, mais si mon enfant est victime je veux que celui qui l'a fait chier il casque. Vous le sanctionnez pas » ? Là, il y a cette obligation de bien informer, de bien faire comprendre que non, on ne sanctionne pas parce qu'on laisse la possibilité de sortir pour autant que l'enfant la prenne cette possibilité. Si ça continue, oui, il y aura sanction.

AB En fonction de la gravité de la situation, comme vous le disiez avant, on ne va pas mobiliser la MPP. Il y aura d'autres mesures.

DE C'est ça. Ce n'est pas un outil magique. C'est un outil qui sert à résoudre un grand nombre de situations. Septante-cinq, huitante pour-cent, je n'en sais rien. Il y a quand même une part où il faudra autre chose que cet outil.

AB C'est intéressant. Dans la littérature, on lit que la MPP ne se substitue pas aux autres façons de travailler. Je me demandais comment elle s'insère dans votre établissement, comment elle vient faire avec l'existant ? D'après ce que je comprends, c'est une façon de filtrer les situations.

DE Oui, clairement. Elle n'est pas venue se greffer au reste. On a pris le tout, on l'a mixé et on en a fait notre tout. Le groupe ressource a bien sûr été mobilisé, mis en place dans le cadre de la méthode de préoccupation partagée. On pourrait l'appeler groupe ressource MPP, mais il s'appelle groupe ressource Corman'aide. Corman'aide, c'est le dispositif qui veille au bien-être des élèves. Ce n'est pas le dispositif qui met en œuvre la MPP. Là-dedans, il y a l'éventail de tout ce que l'on sait faire. Autant la formation des enseignants, que le soutien aux élèves, que le renvoi aux enseignants de différentes situations, tout cela est géré par cet organisme central qu'est le groupe ressource. On n'oublie pas tout ce que l'on sait très bien faire : la gestion de conflits, les fiches de réflexion, les médiations, les contacts avec la brigade des mineurs dans le cadre de la prévention, le travailleur social qui fait son travail de prévention. On ne se dit pas :

« Génial, on a la MPP, maintenant on n'a plus de soucis, c'est bon on a l'outil, ça va être géré et on attend que les situations d'intimidation arrivent ». Le but est quand même toujours d'essayer d'éviter qu'elles arrivent. Mais on est armés, le cas échéant.

AB En tous cas, de les désamorcer le plus tôt possible.

DE C'est ça.

AB L'information des parents s'est faite par écrit ?

DE Dans la mesure du possible, je me suis coltiné toutes les réunions de parents pour être en présentiel et pouvoir répondre aux questions. Cela veut dire tous les 1H, une partie des 2H, tous les 3H, pas les 4H parce que les réunions de parents se font en début de demi-cycle, les 5H, je n'ai pas vu les 6H, les 7 et les 8 je les ai vus. Pour les autres, cela s'est fait par courrier et par la conférence qui était accessible. En gros, il y avait trois étapes : information aux parents via les réunions de parents, information par courrier, plus référence sur le site internet, plus l'invitation à cette conférence.

AB Lorsqu'il y a une situation d'intimidation suspectée, vous allez recevoir les parents aussi ?

DE C'est le TSS qui décide comment il fait. En général, c'est un contact téléphonique pour dire ce qui se passe. (*Réfléchi*). Une classe dans laquelle on a lancé une MPP était une des classes pour lesquelles je n'ai pas pu voir les parents. Cela s'est croisé avec le courrier. Ils ont reçu le courrier, mais on sait ce que les parents font des courriers, d'où l'intérêt d'être présent. Cela a donné toute sa légitimité à mon plan de communication. La maman était outrée que son fils ait été convoqué par quelqu'un. Au téléphone, elle m'engueulait clairement. Je lui ai répondu : « Vous ne savez pas comme je suis content de ce que vous faites. Je n'ai pas pu vous le communiquer, mais vous avez quand même reçu un courrier d'explication. Maintenant, je vous explique que si votre fils a été convoqué, c'est parce qu'on est persuadés qu'il peut aider à la situation ». (*Soupir de soulagement*). L'intérêt, c'est de pouvoir leur expliquer ce genre de chose et de pouvoir faire des parents des partenaires, donc de leur ouvrir la boîte mails. Toutes les situations arrivent sur une boîte mail : cormanaide@edufr.ch. C'est là qu'on reçoit les situations que l'on traite. Elles peuvent arriver autrement aussi. Au départ, pas mal de parents ont écrit pour dire qu'à la récré, je jour X, et voilà. Non, ce n'est pas de l'intimidation.

AB Ah, donc ces parents peuvent aussi transmettre par mail.

DE Oui. On leur disait de transmettre pas seulement ce qui concerne leur enfant. Leur enfant va peut-être rentrer en disant: « Mais c'est pas possible, Tartempion se fait emmerder à chaque récré, ceux-là ne sont vraiment pas cools avec lui » ! Peut-être que c'est intéressant pour nous de le savoir.

AB Et les élèves, je pense plutôt au cycle 2, ils ne vont pas passer par la boîte mail?

DE Non. L'entrée, c'est clairement le TSS ou les enseignants.

AB Est-ce que vous percevez des différences dans ces situations en fonction de l'âge des élèves, du cycle ?

DE Non.

AB Non?

DE Non, pas vraiment. On va peut-être sentir une différence dans (*silence*) la force du contrat didactique entre l'enseignant, l'intervenant et l'IPT. Plus il est grand, plus il va se sentir dans l'obligation de faire quelque chose. Si on vient, c'est pour une raison. Peut-être qu'ils savent quelque chose. Chez les plus petits, ils partent avec l'idée que s'ils se questionnent, c'est que c'est vrai. Peut-être qu'ils ne vont pas chercher le mécanisme qu'il y a derrière, le pourquoi j'ai été choisi et pas lui, etc. Ils ont peut-être plus les codes de ce qu'il faut faire pour paraître bien. Voilà.

Dans les situations qu'on a actuellement et celles qui auraient pu l'être l'année passée, les plus grosses sont entre la 1H et la 5H. Maintenant, on en a deux qui sont sorties en 8H. En 7H, on en n'a pas. En 6H, on n'en a pas. En 5H, il y en a une. En 4H, il y en a une. Et on en a eu une à l'école enfantine l'année passée, assez impressionnante. Une autre différence est peut-être aussi la part des parents. Chez les plus jeunes, (*silence*) l'année passée en tous cas, on avait les parents derrière la situation qui clairement alimentaient la merde, quoi.

AB Comment ça?

DE Et bien, cet élève, c'est la cata. Il n'arrête pas d'embêter les nôtre. Il n'y a que lui, machin. En fait, c'est exactement ce que je disais avant : c'est l'élève qui était ciblé par les parents comme étant soi-disant le problème qui était clairement intimidé par tous les autres. Tout ce qu'il pouvait faire, tout ce qu'il pouvait dire. J'ai eu un papa qui est venu et qui m'a dit: « Vous avez vu, hier on a eu le spectacle, regardez, je vous montre ». (*Mime le père présentant son téléphone mobile*).

AB Il a sorti son téléphone pour apporter des preuves à charge.

DE Qu'est-ce qu'on voit? On voit le gamin qui a un masque de loup, avec autre gamin qui a un masque de petit cochon. Ils faisaient les Trois Petits Cochons. Le loup vient en face du petit cochon, il ne se passe rien. Statique. Le loup dit qu'il va partir, parce que c'est la continuité de la pièce. Le papa pose le natel et dit (*ton agressif*): « Vous avez vu, vous avez vu! Je vous l'avais dit »! (Ton clame). Mais je n'ai rien vu du tout. J'ai vu un spectacle, tout ce qu'il y a de plus naturel. Forcément, ce qui se discute à la maison, ça alimente. (*Cherche ses mots*) Ce qui sera intéressant avec le temps, je pense, c'est de voir les élèves qui ont été sélectionnés se retrouvent dans d'autres situations plus loin ou pas. Ça, je pense que c'est intéressant : à quel point ça a un impact. Dans la créativité des idées, les plus petits sont absolument géniaux.

AB Pour intimider ?

DE Non, pour aider ! Oh, c'est génial ! Les grands, c'est : « Oh, bon, on l'inclut à la récré ».

AB Mais concrètement ?

DE Concrètement, comment, c'est plus compliqué. Comme je le disais, il y a aussi ce contrat didactique où je dois donner une bonne réponse. Celui qui m'interroge a sans doute une attente.

AB Ils sont plus empruntés ?

DE Oui, ils sont plus empruntés. Chez les plus petits, c'est plus spontan quoi. On fonce.

AB C'est le brainstorming, ça fuse.

DE Oui. « Je pourrais encore faire ceci et encore cela et j'ai regardé ». Il y a vraiment le côté mission. « Oh là là, il faut que je fasse ».

AB Ils sont fiers, investis.

DE Ils sont hyper fiers, ouais. Chez les plus grands, c'est difficile d'avoir un recul sur quatre situations en une année. Il y a aussi dans les distinctions un facteur que je n'arrive pas encore à analyser, ce sont les situations complètement nouvelles et celles qui traînent.

AB OK. Il pourrait y a voir des différences ?

DE Je pense que dans la manière de gérer, il y a des différences.

AB Est-ce que les élèves en début et ceux en fin de scolarité primaire intimident différemment ?

DE (*Réfléchit en silence*). Si je prends les situations là, on a quand même toujours le même profil de victime qui a des difficultés d'interactions sociales. Pour le moment, c'est ça à cent pour cent. Un profil un peu marginal. Beaucoup de mise à l'écart. C'est peut-être plus sournois la mise à l'écart et la manière d'intimider chez les plus grands que chez les plus petits. Chez les plus petits, ce sont clairement des insultes et de la violence physique.

AB C'est plus frontal ?

DE Oui. Chez les plus grands, c'est plus on tourne le dos (*soupire les yeux au ciel*) : « Ouais, ce que tu dis c'est nul ». Il n'y a pas l'influence des réseaux sociaux chez les plus petits, moins en tous cas. Ça finit plus facilement en conflit, en bagarre, ce genre de chose. Tandis que chez les plus grands, c'est plus on se crie dessus et il y en a un qui pleure dans un coin, ce genre de chose. Chez les plus grands, ça va aussi sortir beaucoup plus tard. Dans la lecture des enseignants, j'ai aussi l'impression qu'il y a aussi une petite différence entre les petits et les plus grands. Chez les plus petits, on se fait vite beaucoup de souci. Chez les plus grands, ouais (*hausse les épaules*).

AB C'est l'âge.

DE Oui. Mais de nouveau, c'est très compliqué à analyser parce qu'il y a plein de facteurs. Je pense que la réceptivité de l'enseignant par rapport à la méthode, l'ancienneté de l'enseignant fait aussi quelque chose, les expériences passées font quelque chose aussi. On a quand même pas mal de situations pour lesquelles on se questionne.

(*Interruption pour répondre à une demande*)

AB Donc, si je vous suis bien, la MPP est la méthode préconisée dans le projet. Est-ce que vous avez envisagé d'autres méthodes ou vous envisagez d'autres méthodes ?

DE Oui, il en existe d'autres. On va plutôt dire qu'on a décidé de former les élèves à titre préventif sur le message clair, histoire d'essayer d'éviter des situations embarrassantes justement parce que je n'ai pas été clair dans mon non-accord à certaines choses. Je sais qu'aux Rochettes, ils se sont lancés dans les Pacificateurs. Ce n'est pas quelque chose qu'on envisage là pour le moment. On n'est pas fermés, mais on est dans une école où il y a huitante-cinq-mille priorités, huitante-cinq-mille projets, où les gens saturent avec la nouveauté. Ce n'est pas dans l'idée de venir avec quelque chose de neuf pour le moment. Là, on expérimente, on fait une année avec ça, on regarde

ce dont on a besoin. On a évoqué un conseil de bâtiment avec les élèves, mais c'est resté dans les possibles. On n'a pas trop d'autres ambitions là-dedans. Je sais qu'il y a tout un travail qui a été fait dans l'établissement avant que j'arrive sur les sanctions, les fiches de réflexion et autres. Sinon, non. Sans dire qu'on ne fait rien d'autre parce qu'on est persuadés que c'est suffisant. Mais, à un moment donné, nouveau moyen de français, nouveau moyen de maths, nouveau moyen de musique, nouveau moyen d'ECR, éducation numérique, les projets propres à l'école, etc. Au bout d'un moment, l'enseignant se demande quand il se consacre à la pédagogie, quoi. Donc voilà, on y va déjà avec ça.

AB Oui. Vous me disiez avant l'entretien, en off, que c'est une période chargée. Tout le monde sature.

DE Oui, clairement. Les articles dans les journaux autour du SenOF n'aident pas. Celui qui est un petit peu avec l'eau qui déborde, ou la moutarde qui monte au nez: « Ah oui, j'ai raison, tu as vu ». Paradoxalement avec ce genre de projet, personne ne met les pieds contre le mur parce que c'est propre à l'école. C'est plutôt tout ce qui vient de là-bas en haut : « Ils n'écoutent pas, ils ne savent pas, ils sont déconnectés du terrain, ils ne se rendent pas compte ». C'est comme ça.

AB Vous me disiez tout à l'heure que la collaboration entre les différents professionnels autour de la MPP se passe plutôt bien. Je sens que c'est quelque chose qui est beaucoup travaillé, en fait.

DE Oui. Ça a été beaucoup travaillé et c'est aussi dans les caractéristiques de l'établissement. On n'a jamais vraiment parlé de valeurs communes et de choses comme ça, mais je pense que si je pose la question aux enseignants s'il y a des valeurs partagées dans l'établissement, il y a un oui très, très fort qui ressort. Si je demande de les nommer, ça va tourner autour de la bienveillance et de la collaboration. Il y a une collaboration géniale ! À midi, les enseignants sont souvent tous ensemble. C'est d'ailleurs peut-être un point difficile pour la MPP quand on dit que l'intervenant ne doit pas savoir ce qui se passe dans une situation. Les situations peuvent vite être échangées, débattues. Mais plus au sein des cycles. C'est pour ça que j'ai séparé les intervenants. Ceux du cycle 1 vont plutôt intervenir sur les situations cycle 2 et vice versa.

AB D'accord.

DE Il y a une grosse collaboration. C'est vraiment cette idée de pas penser en silo, de penser en systémique, d'analyser, de prendre le temps. Le groupe ressource se réunit tous les mercredis pendant une demi-heure. On refait le tour des situations, on réfléchit à nouveau. Parfois c'est très rapide, parfois ça prend un peu plus qu'une demi-heure.

AB Au besoin, le groupe ressource va chercher des informations auprès du TSS ou de l'enseignant de l'enseignante ?

DE Exact. Par exemple, quand on choisit les IPT, c'est le groupe ressource qui les choisit mais on les soumet à l'enseignant en disant : « Voilà ce qu'on pense, est-ce que tu valides ou pas » ? Dans certains cas, on s'est rendu compte que les choix n'étaient pas super opportuns.

AB Est-ce que ça veut dire que ça a changé en cours de route au fil des entretiens ?

DE Non, ça jamais.

AB Il n'y a pas eu le cas d'élève qui, dans la discussion, disait : « J'ai vu qu'il se faisait embêter par tel et tel ».

DE Oui, c'est peut-être arrivé, mais ça ne change pas. D'ailleurs, on ne prend tous les intimidateurs. On en prend qu'une partie, on sélectionne vraiment. On mène une réflexion sur les intimidateurs, deux ou trois en général.

AB Vous me parliez de six. Ça peut aller plus loin?

DE Six avec les témoins. Six, sept IPT donc Intimidateurs Présumés et les Témoins.

AB D'accord.

DE Dans chaque classe, on interroge entre six et sept élèves. Dans les IP, on va se demander lequel a la capacité de changer, de sortir et le plus influencer les autres dans son changement. Ça fait réfléchir les autres

AB Est-ce que à la fin, il y a cette rencontre au sommet qui est mentionnée, où on met tous les élèves ensemble ?

DE Non, on ne fait pas ça.

AB Pour quelle raison ?

DE Ça ne nous a pas été présenté dans ce que REPER nous proposait. On lit quand même passablement dans la littérature que la confrontation intimidateur-intimidé n'est pas bénéfique. Elle donne du pouvoir à intimidateur, donc bof.

AB Elle peut même renforcer la stigmatisation ?

DE Oui. Je ne trouve pas cela pertinent. Par contre, le TSS peut faire une activité prétexte avec l'élève-cible et peut-être l'intimidateur, sans parler de ça, en allant dans autre chose pour voir comment la dynamique a évolué, en renforçant le bon lien.

AB Donc vous avez ce protocole qui vous donne une ligne directrice, mais qui n'est pas à suivre à la lettre pour toutes les situations.

DE Dans les grandes lignes, oui, mais on se laisse une marge de manœuvre. S'il y a un mot que j'aime mettre dans tout, c'est le bon sens. Il faut avoir du bon sens. Ce n'est pas parce que c'est écrit noir sur blanc qu'il faut faire ça à ce moment-là, que l'on doit s'y tenir. Typiquement, on a choisi un témoin à qui cela n'a pas du tout convenu d'être choisi comme tel. Il identifiait les comportements un peu atypiques de l'élève cible et était sorti de la dynamique par lui-même en l'évitant, en ayant plus de contact pour se préserver et préserver l'autre. Là, on le remettait dans l'interaction, du coup on a dit stop, on arrête tout de suite, terminé. « C'est très bien, c'est une bonne stratégie que tu as, maintiens-là ». C'est particulier ça. Il faut l'entendre. C'est un processus qui est jeune chez nous et on n'a pas envie d'en faire un copié-collé de ce qui se fait ailleurs. L'idée est de s'attribuer les choses et que cela corresponde à ce qu'on veut.

AB Il y a peut-être des précédents dans d'autres cantons, peut-être sur Vaud où ils font des choses depuis quelques années, mais sur Fribourg dans la mesure où c'est un projet pilote ?

DE Il n'y a rien. Je pense que l'argument qui aurait été le plus understandable de la part du Conseil d'État ou de l'État avec un grand E, c'est qu'on ne le met pas à l'école primaire parce qu'il y a des contraintes logistiques difficiles. C'est plus difficilement understandable que c'est parce que les situations d'intimidation sont au cycle 3. Logistiquement, ce n'est pas simple. Contrairement au CO, les enseignants ne sont pas déchargés pour mener des entretiens. Du coup, on bidouille un peu sur les temps de catéchisme et d'enseignement spécialisé. Ces entretiens sont tellement courts que ça prend peu de temps de voir trois élèves.

AB Mais il y a toute une logistique, quand-même.

DE Il y a toute une logistique qui n'est pas simple à mettre en place. Elle présuppose que l'élève soit là, pas à la gym, que ce ne soit pas son jour d'alternance, que cela corresponde au moment de catéchisme pour l'enseignant sensé mener l'entretien.

AB Est-ce qu'il y a eu des changements d'intervenants et dans le groupe ressource ?

DE Non.

AB Personne n'a dit ça fait trop, j'ai besoin d'une pause ?

DE Non. Cela a été évoqué par certaines pendant le moment de formation dans le groupe ressource. En disant: « Mon Dieu, ça va être un boulot de dingue, c'est de la folie » ! Du coup, j'ai adapté le groupe ressource pour qu'il soit à géométrie variable. Deux personnes sont systématiquement présentes lors des rencontres, ce sont le TSS et moi. Ensuite, il y a un tournus avec deux enseignantes. On est huit dans le groupe ressource. Il y a six enseignantes et sur les six, deux sont présentes. En l'occurrence, très souvent, il y en a qui sont quand même là même si ce n'est pas leur jour. Une fois par mois, on est tous ensemble pour rediscuter et ré-affiner. Je pense qu'on va changer le moment de la rencontre, parce qu'il n'est pas super adéquat pour tout le monde. On va essayer d'affiner un peu les choses. D'une séance à l'autre, les enseignantes découvrent une nouvelle situation, ou pas. Du coup, on a donné accès à boîte mail à tout le monde. Mais cela ne suffit pas à avoir une lecture assez fine des choses. Peut-être qu'on va aller par blocs. Si on commence une situation, c'est qu'on la finit. Tout est discuté et discutable. Au début, il y a eu cette crainte que cela fasse trop, finalement cela s'est apaisé.

AB Pour vous aussi? Vous avez eu des moments où vous êtes demandé je me lance dans quoi?

DE Pas je me lance dans quoi, mais au moment où on prend des décisions dans le groupe ressource et qu'il faut transmettre aux intervenants : Qui ? Quoi ? Comment ? Quel jour ? Quelle fréquence ? Etc. Ça prend vite pas mal de temps. Lors de la première séance, on a lancé deux méthodes de préoccupation partagée. La séance d'après, une. On se dit que si on continue sur ce rythme-là, ça ne va pas le faire.

Cela permet aussi de développer certains outils. En parallèle, je fais mon CAS FORDIF et forcément que mon projet d'action prioritaire c'est ça. Dans le cadre des modules, on développe des outils. C'est assez chouette. On a pu développer une carte de processus. Au lieu de faire un mail long et pénible à l'intervenant pour lui rappeler sa posture, il y a la carte de processus. C'est tout simple.

Heureusement, il n'y a pas des situations d'intimidation tout le temps. Mais certains des intervenants, qui ont été formés au mois d'août, ne sont pas encore intervenus dans les situations. Comme on parle quand même d'une posture qui est centrale, il nous faut des rappels. Le but, c'est de faire de temps en temps des petits jeux de rôles, de se remettre en situation, etc. Tout ça prend du temps.

AB L'outil demande quand même à être entretenu.

DE Oui. Il peut être auto-entretenu. On a plus besoin d'une formation, je pense.

AB Ce sont plus des petits rappels, des petits affinages, etc.

DE Oui. Je pense qu'avec le temps, on pourra ressortir des situations qu'on a vécues comme des situations exemples. Ceux qui ne sont pas intervenus pourront juger, voilà. Tous les petits outils de type carte de processus sont intéressants, parce qu'ils permettent d'analyser le petit sketch qui se passe devant nous.

AB Dans ce que vous me dites, je vous sens hyper motivé, aussi pour en parler, pour transmettre ces choses-là. Très impliqué. Je sens aussi que c'est peut-être un peu trop tôt pour évaluer le projet, mais j'ai quand même l'impression que c'est encourageant.

DE C'est tôt, mais les signes sont super encourageants. Au départ, j'avais une pression parce que c'était pilote, il faut démontrer à l'État que ça marche. J'ai toujours cette envie de démontrer que ça marche, c'est clair, de partager. Pour moi, l'article dans la Liberté, c'est du pain béni. D'avoir quelqu'un qui s'y intéresse à travers un travail de diplôme, c'est super. De pouvoir être ressource pour d'autres, c'est génial aussi. Mais je prends un peu plus de recul, dans le sens où pour nous s'est gagné. Moi, j'ai déjà gagné, c'est bon. L'outil est là, on est formé pour l'utiliser. Si l'État dit non, nous on continue. On n'a pas besoin d'un financement, on a besoin de rien de spécial. On y va, on continue là-dedans. C'est aussi positif quand des collègues viennent me voir et me demandent comment je m'y prends et comment ils pourraient se lancer là-dedans. C'est un peu délicat de dire : "Je veux bien t'expliquer, mais saches que tu ne pourras pas y aller parce que c'est pilote. Pour le moment ».

AB L'État n'accepterait pas que d'autres établissements se lancent?

DE Il ne fiancerait pas.

AB La formation?

DE Oui, c'est ça. Je pense que ce sont quand même quelques milliers de francs qui sont engagés dans l'accompagnement, dans la formation.

AB Oui, parce qu'il y a du monde à former. Ce sont des formations Haute Ecole.

DE Oui. C'est quand même un certain montant. Après, je me réjouis de pouvoir en parler et de pouvoir démontrer la plus-value de tout ça. Je pense qu'il y a une réelle plus-value qui va au-delà de la MPP, de notre côté. C'est vraiment cette plus-value d'avoir un groupe ressource qui réfléchit sur les situations. C'est vraiment une ressource en plus. Sur le même modèle, on est en train de réfléchir à comment agir sur les mesures d'aide qu'on donne aux élèves, dans un axe plus pédagogique. On pourrait constituer un groupe ressource

avec des enseignants spécialisés, la psychologue, la logopédiste et analyser les situations en se demandant comment faire au mieux. On a déjà pas mal de réflexions qui sont parties là autour. C'est autre chose. En co-enseignement, comment être plus efficace ? Les MAO à titre individuel, c'est fini. C'est en classe, avec plus d'unités pour la classe.

AB Une visée inclusive, oui.

DE Oui, vraiment. Avec une idée de pédagogie universelle assez forte, en se disant que tous les aménagements qui peuvent être mis en place sont pour tous les élèves. Mettre le texte en Century Gothic 12, interligne 1,5 et double espace, ça ne pénalise personne, par contre cela aide certains. On le fait. Chaque élève a accès à des papiers et des caches. Pas besoin d'une mesure de compensation des désavantages pour en avoir. Plus d'illustrations dans les évaluations, c'est partout. Plein de choses qui se mettent comme ça au niveau de tous. Cela crée des débats, surtout chez mes collègues du CO qui ont peur qu'on nivèle par le bas. Tant qu'on reste au niveau des aménagements, pas des objectifs, il n'y a pas de problème. Après, la frontière est difficile. Certains enseignants n'aménagent pas, mais différencient dans l'objectif sans s'en rendre compte. Cela donne des choses un peu particulières. Des élèves en difficulté qui ont des supers résultats, si c'est à cause des aménagements c'est questionnant.

AB On touche à des enjeux qui vont bien au-delà de la MPP, mais c'est vrai que ce sont des questionnements qui sont toujours là.

DE Oui, mais il y a un lien, chez nous, avec la plus-value du groupe ressource et cette réflexion sur l'ensemble des élèves. La MPP, c'est tous les élèves. Les mesures de soutien, c'est tous les élèves aussi, pas seulement celui dont les parents ont vu qu'on pouvait avoir une demande MAO.

AB Dans ce sens, c'est dans la même ligne.

DE C'est dans la même ligne, oui. C'est dans cette idée d'avoir une préoccupation partagée pour tous, pas que dans les situations d'intimidation, mais aussi dans les situations d'apprentissage.

AB (*Évoque une situation personnelle*)

DE Je pense qu'on a eu tendance par le passé à mettre beaucoup de choses sous le tapis, par manque de compétences, sans doute: « Qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Je sais pas quoi faire. Tu diras à tes parents, ou à je ne sais pas qui ». Il y a des choses qu'on ne voyait pas. Quand on est enseignant, qu'on est devant une classe de vingt-cinq élèves, on ne voit pas tout. Clairement. Il y a des

situations d'intimidation qui se passent sous notre nez et on ne les voit pas, parce qu'on a une intention d'observation qui n'est pas celle-ci. D'où la plus-value d'être deux dans la classe. Mais pour ça, il faudrait avoir des moyens un peu plus... *(rit)*. Jusqu'alors, le métier d'enseignant n'était pas un métier d'éducateur.

AB Disons que la part éducative était moindre.

DE Oui.

AB Seconder les parents *(rit)*.

DE Oui. Ça j'aime bien parfois le rappeler aux parents. Seconder, ça veut dire arriver en deuxième. Les premiers c'est vous, hein.

AB *(rit)*

DE Oui, c'est vous. L'école est en seconde position.

AB D'où l'importance d'avoir un vrai partenariat, un lien de confiance.

*(Évoque une situation personnelle).*

DE Pourquoi c'est tendu comme ça entre l'école et les parents? Là, je pense que l'école a un monstre rôle à jouer. Pour moi, l'école d'aujourd'hui n'est plus du tout la même que celle des parents. Si j'avais du temps, un travail à pondre, une recherche, j'irais dans là-dedans. Si je dis MAO, qui comprend ? Si je dis MAR, qui comprend? Si je dis différenciation pédagogique, c'est quoi pour vous? Si je dis éducation numérique, c'est quoi pour vous? C'est quoi vos représentations? Il y a un écart entre les représentations des parents et le concret de l'école. Il n'y a pas de communication pour réduire cet écart. J'aimerais avoir le temps et avoir une sorte d'échange avec les parents. Klapp pourrait peut-être permettre de demander aux parents quelles thématiques aborder. Vous auriez envie de comprendre quoi? Qu'est-ce qu'on pourrait développer pour que vous compreniez mieux l'école ? Elle n'est pas comprise du tout l'école. La représentation, c'est à l'ancienne.

*(Aborde les nouveaux moyens d'enseignement et les directives d'évaluation)*

AB Voilà, je vous remercie infiniment.

DE Avec plaisir.

AB On a fait le tour des questions que je voulais vous soumettre.

DE [Top](#).

## Annexe 2.2 : Entretien TSS

AB Est-ce que vous pouvez me parler de la manière dont la méthode de préoccupation est arrivée ici, à l'école ?

TSS Alors, sur la façon dont c'est arrivé, qui a donné l'input? C'est une excellente question. Quand je suis arrivé, ils avaient déjà commencé à lancer le processus. Je crois que c'est une discussion qui a eu lieu entre Philippe et Anne-France Guillaume de Reper pour lancer le projet pilote. Quand je suis arrivé en janvier, on commençait vraiment le processus de formation.

AB En janvier 2023 ?

TSS Oui, exactement. Quand j'ai assisté à la première conférence, c'était encore en décembre 2022. J'étais déjà engagé. Philippe m'a dit que ce serait bien que je vienne pour voir ce que c'était. L'année passée, j'étais dans les cinq écoles du bassin du CO de Péroilles: les quatre écoles primaires de Villars-sur-Glâne et le Botzet à Péroilles. Depuis janvier, je ne suis plus que dans trois écoles, donc Cormanon, Rochettes et Platy.

AB OK. Cette séance d'information, ça consistait en quoi ?

TSS Alors, ça consistait à présenter la méthode de préoccupation partagée, à expliquer les différences entre intimidation et harcèlement. Voilà, grosso modo. Je n'ai plus les noms en tête. Je pense que Philippe a dû vous dire. C'est une personne qui s'occupe de ça sur Lausanne, qui enseigne (*réfléchit*).

AB Ce n'est pas très important.

TSS Il y avait aussi Anne-France Guillaume, de REPER

AB Quand vous avez été engagé, ce projet vous a été présenté comme quelque chose d'important?

TSS Oui, comme étant un projet d'école, avec une volonté d'implanter ça à long terme. Un projet pilote avec le but d'être implanté aussi dans d'autres écoles, vu qu'il avait fait ces preuves dans les CO et sur le canton de Vaud.

AB Quelles étaient les attentes de l'établissement quant à votre rôle par rapport à la MPP, au départ?

TSS Au départ, c'était un peu flou. On savait plus ou moins en quoi cela consistait. Comme travailleur social, je pense que c'est bien d'être partie intégrante du processus. La prise en charge des élèves-cibles s'est réglée par la suite. C'est mon rôle principal. Je fais aussi partie du groupe ressource.

AB Oui. Le directeur m'a expliqué que vous avez ces deux casquettes. Est-ce que vous pouvez me décrire pour commencer votre rôle dans le groupe ressource ?

TSS Alors, dans le groupe ressource, j'incarne mon rôle de travailleur social scolaire. En étant TSS, j'ai une vision globale des situations problématiques, conflictuelles, d'élèves isolés, etc. Là, j'ai un rôle essentiel, parce que j'ai vraiment cette vision globale. Les enseignants sont dans leurs classes. Ils sont présents à la récréation, ils peuvent voir des choses, mais avec Philippe on a une vision plus globale des situations dans l'école. On communique étroitement sur tout ce qui se passe. De plus, je vois les élèves en entretien ou dans le cadre d'ateliers que je fais avec eux. Ça me permet d'avoir vraiment un lien avec eux. Lorsque l'on a une situation dans le viseur, dans un premier temps je rencontre l'élève. J'essaie de comprendre la situation, de voir si c'est vraiment une situation d'intimidation, d'analyser un petit peu. Est-ce que c'est un conflit ou autre chose ? J'ai ce premier rôle d'analyse. Dans le groupe ressource, je donne ma vision quant à la nécessité ou non de la MPP. J'essaie de donner mon avis et la décision est prise par l'ensemble du groupe ressource.

AB Justement, à la différence d'une situation de conflit, comment est-ce que vous définissez une situation d'intimidation ou de harcèlement ?

TSS La différence entre les deux ? Dans une situation d'intimidation, il y a répétition des faits. Il y a un rapport de force. Soit un groupe sur un élève, soit un élève plus fort sur un autre élève. Il y a vraiment ce rapport de force, contrairement au conflit où c'est souvent d'égal à égal. Il y a aussi un effet public. C'est l'un des trois critères qui définissent ce qu'est une intimidation. Il y a une volonté que l'intimidation soit vue par les autres. Enfin, une volonté. Est-ce qu'on peut dire que c'est une volonté ? Parfois, ce n'est pas intentionnel. Je ne sais pas si les enfants en question ont conscience de ça.

AB C'est une des questions qui revient dans la littérature, si l'intimidation est consciente, volontaire, ou non.

TSS Ça, on ne sait pas, mais il y a cet effet public. Souvent, il y a d'autres élèves qui voient et qui ne parlent pas, ou n'osent pas parler, ou qui suivent le mouvement. C'est là-dessus qu'on essaie de travailler en cassant cette dynamique de groupe. C'est surtout à ça que sert

la MPP, en premier lieu. Après, c'est responsabiliser les élèves en question. Alors que dans un conflit, ça démarre sur une dissonance ou (*silence*)

AB Un désaccord ?

TSS Un désaccord, voilà, je cherche les mots. Un désaccord qui peut arriver à une bagarre, avec une escalade dans le conflit, mais ce n'est pas de l'intimidation. C'est gérable par de la médiation ou de la sanction. Un conflit peut se prolonger à long terme, mais ça reste un truc d'égal au niveau des deux partis.

AB On ne pourrait pas dire qu'un conflit est plus simple qu'une intimidation ?

TSS Non.

AB C'est juste une autre relation, une autre (*silence*). Ouais.

TSS Ouais, exactement. Ce n'est pas plus simple à gérer, tout à fait.

AB (*Réfléchit*). Dans le fonctionnement la MPP, il y a ce groupe ressource auprès duquel on signale les situations. Est-ce que vous commencez par rencontrer l'élève ciblé, avant de déterminer si c'est une situation MPP ?

TSS Oui, je vais de toute façon le rencontrer avant, pour être certain. (*Silence*). Je réfléchis, parce qu'il pourrait y avoir un truc ou c'est tellement clair qu'il y a de l'intimidation, que je vais peut-être pas le rencontrer avant. C'est plutôt quand on a un doute.

AB OK.

TSS Si on a un doute si c'est de l'intimidation ou pas. Il s'agit de vérifier. Il peut arriver qu'on ait cette impression, mais que l'élève en question a des comportements qui font que toute la classe est énervée contre lui. C'est quelque chose qui peut se transformer en intimidation, sur le long terme. Il peut aussi arriver qu'un élève dise : "je me fais tout le temps embêter". Quand on vérifie, on se rend compte qu'il est arrivé une fois qu'un élève lui dise : "Tu es nul en maths". Enfin, je donne un exemple un peu concret. Donc, c'est vraiment quand on a des doutes que je vois l'élève en question.

AB D'accord.

TSS D'autre part, j'observe, je me balade dans la cour de récréation pour voir comment ça se passe. Voilà.

AB Comment se fait le signalement, par quelles personnes ?

TSS Il se fait par mail. On a fait une boîte mail cormanaide@edufr.ch. Ça fait par ce biais-là. Ou alors, quelqu'un vient directement m'en parler, ou à Philippe. Cela peut arriver que la psychologue scolaire nous fasse part d'une situation où elle se pose justement la question s'il n'y a pas de l'intimidation derrière. Elle n'est pas forcément passée par Corman'aide. En règle générale, on essaie de passer par le mail. Les gens font le signalement par ce biais-là.

AB Est-ce que ça peut aussi être des enseignants, des enseignantes?

TSS Oui, oui.

AB Et des élèves eux-mêmes ?

TSS Alors, les élèves vont aller parler à l'enseignante qui va nous contacter via Corman'aide. (*Réfléchit*). Il me semble qu'on a aussi eu un papa qui nous a posé la question.

AB Cela peut aussi être les parents ?

TSS Oui, les parents ont été informés. Avant que la MPP soit implantée, trois filles sont venues vers moi en disant : "Notre copine se fait harceler, c'est du harcèlement". Là, j'essaie de voir si c'est effectivement le cas, ou pas.

AB D'accord. Est-ce que vous arrivez à dire combien de signalements vous avez eu depuis la mise en œuvre du projet, environ ?

TSS Il faudrait que je vérifie.

AB Un ordre de grandeur.

TSS Un ordre de grandeur ? Cela doit approcher de la dizaine. Peut-être moins. Et de situations où on est intervenus en MPP ? (*Réfléchit en silence*). Trois ou quatre, je ne sais plus.

AB D'accord. Vous avez les situations en tête, dans les grandes lignes ?

TSS Alors, on a eu une situation avec une enfant un peu particulière qui se faisait vraiment toujours embêter, qui se faisait insulter régulièrement et qui était très isolée dans la cour de récréation. Je crois que le signalement nous est venu par l'enseignante. Récemment, on a décidé de lancer une MPP pour une jeune qui est aussi facilement isolée face à ses camarades. Il y a eu des

remarques un peu désobligeantes en lien avec le fait qu'elle met un short par-dessus à la piscine parce qu'elle est musulmane. Elle se fait rejeter des groupes de filles. On a décidé de mettre en place la MPP, même si ce n'était pas une intimidation directement voulue avec une volonté de se moquer. On l'impression qu'elle avait besoin d'aide. C'est aussi partager notre préoccupation par rapport à une élève. C'est voir si les enfants partagent cette même préoccupation, voient que cette élève est isolée. Même s'il n'y avait pas de moqueries ciblées, régulières, on voit qu'il y avait quand même un rejet de part de la majorité des élèves de la classe et plus particulièrement de certaines filles. Du coup, on a décidé de lancer la méthode de préoccupation partagée pour cette fille. On a aussi un autre enfant qui était moqué au sujet de son pénis dans les douches, régulièrement, et tapé à la récré et des choses comme ça. Un enfant plus jeune. Ça a hyper bien fonctionné. Voilà.

AB Dans ces situations, comment se sont passés les entretiens avec les élèves-cibles?

TSS Alors, mon rôle. Je prends un autre exemple d'une fille de 8H qui se prend souvent des remarques parce qu'elle est particulière. Elle a des TOC et a sans arrêt besoin d'être rassurée sur ses liens d'amitié. C'est quelque chose qui devient aussi pénible pour les autres. Il y a des rejets et des moqueries de la part de certains élèves de sa classe, des insultes et des choses comme ça. On a lancé la MPP. J'ai travaillé avec elle sur le changement, parce que les autres vont changer de comportement envers toi. Il va falloir que tu puisses leur refaire confiance, parce que le lien de confiance est un peu brisé dans ces moments-là. Tu as des élèves qui se moquent de toi et qui viennent tout à coup vers toi et qui sont tout à coup gentils. C'est un peu déstabilisant. Du coup, mon rôle est vraiment de préparer la personne cible à ces changements-là. C'est aussi travailler sur la confiance en soi. C'est une élève que je suis régulièrement, toutes les deux semaines. Dès qu'il y a un petit événement, quelque chose comme ça, je décortique avec elle. On essaie de le régler directement. Si c'est un conflit avec une autre personne, je vais prendre les deux personnes en essayant de poser les choses pour éviter que ça reprenne. Je dirais que tout mon travail est lié à ça, beaucoup.

AB À l'accompagnement ?

TSS À l'accompagnement des élèves cibles.

AB Un accompagnement qui est assez proche de l'élève, qui est personnalisé ?

TSS Oui, tout à fait. Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ? Comment ils sont avec toi? Et de vérifier que cela a son effet.

AB Parallèlement aux entretiens des intervenants avec les élèves intimidateurs, qui se font une fois par semaine d'après ce qu'on m'a expliqué, à quelle fréquence vous voyez l'élève ?

TSS Je la vois une fois par semaine aussi.

AB Ça peut être plus, ou moins ?

TSS Ça pourrait être plus s'il y a un événement, mais jusqu'en janvier ce n'était pas possible étant donné que j'étais une journée par école. Là, je suis deux jours par semaine à Cormanon. Potentiellement, je pourrais le voir deux fois, mais ce n'est pas forcément nécessaire. C'est aussi bien de laisser l'élève évoluer. L'élève pour qui on a lancé la MPP la semaine passée, je vais la voir demain. On va voir comment ça se passe.

AB Dans votre accompagnement, est-ce que vous faites le lien avec d'autres intervenants ? Je pense à d'autres services de l'école ou avec l'enseignante ? Où est-ce que cela reste dans votre espace de travailleur social ?

P2 Je fais le lien avec l'enseignante, hyper souvent. Je discute. Après, il y a une confidentialité par rapport à mon travail avec les élèves. Ce que j'explique toujours, c'est : "Je prends des notes et ce qui se passe ici reste entre toi et moi. Si je dis quelque chose aux enseignants, je t'en parle avant. Je te dis ce que je vais dire et on regarde si c'est OK que je parle de ça. Si je devais voir que tu es vraiment en danger, là j'ai l'obligation d'en parler. Par exemple, j'ai eu des situations d'enfants qui se scarifiaient et ne voulaient parler à leurs parents. Je ne peux pas ne pas en parler.

AB Oui. (*Silence*). Un des éléments présentés comme délicats, c'est de détecter les signes d'intimidation. Lesquels avez-vous en tête ?

TSS Alors, l'isolement. C'est la première chose que je remarque. J'essaie d'être présent lors de toutes les récréations, un maximum, pour observer. Si je peux pas, je suis présent parfois avant ou après l'école. Dans la cour de récréation, beaucoup de choses se jouent. Dans les écoles où la MPP n'est pas implantée, je l'utilise quand même un petit peu à ma sauce parce que je trouve que ça fonctionne relativement bien. Je vois un élève seul à la récréation, je vais aller lui parler pour voir ce qui se passe, pour vérifier que c'est OK. Cela peut arriver que j'observe une situation de conflit et que je remarque ensuite qu'il y a finalement autre chose derrière. Il peut y avoir des signes d'absences scolaires. Si un élève est souvent absent et que sa mère dit que tous les matins d'est la crise, qu'il a mal au ventre avant d'aller à l'école. Là je me dis qu'il faut que je vérifie comment ça se passe à la récréation pour cet élève. Peut-être qu'il y a des choses dont il ne veut pas parler à ses parents. Je peux aussi voir qu'un groupe se moque d'un élève seul.

AB Ce sera une manifestation visible.

TSS Visible, oui.

AB Est-ce qu'il vous arrive d'être embêté, où ce n'est pas évident ?

TSS Oui, ça peut tout à fait arriver. Justement, on a eu des doutes pour une élève. Elle est un peu particulière aussi. Elle a beaucoup de soucis personnels et familiaux. Elle a apparemment vécu du harcèlement-intimidation quand elle était dans une autre école avant. C'est une enfant de 8H qui peint toujours l'avenir en noir. J'ai l'impression qu'elle aurait presque tendance à avoir envie qu'on déclenche la MPP pour elle. Dès le moment où elle a appris, on sentait que : "Ah, ça va m'être utile." C'est une enfant qui cherche toujours des trucs qui vont mal, même quand ça va bien. On en a discuté aujourd'hui. J'ai proposé de ne pas lancer de MPP maintenant. Le directeur était aussi OK avec ça, parce qu'il y a d'autres choses à régler.

AB (*Silence*). Est-ce qu'on peut développer comment se passe la collaboration entre les professionnels qui travaillent avec la MPP?

TSS Ici?

AB Oui.

TSS Je trouve ce projet génialissime. Je le remarque en travaillant dans trois écoles différentes. Ça crée une dynamique d'école qui est différente, où tout le monde est préoccupé par les situations. Certains enseignants moins que d'autres, mais comme il y a des enseignants qui sont intégrés au groupe ressource, ils vont aussi parler avec leurs collègues. Ça crée une énergie et une dynamique d'école qui sont top. Je me sens beaucoup moins seul pour gérer les situations que dans d'autres bâtiments où la seule personne avec qui je discute est le directeur ou la directrice, ou des enseignants pour des situations particulières. Là, il y a un côté qui me rappelle ce que j'avais avant quand je travaillais en foyer comme éducateur. C'est comme un petit colloque hebdomadaire où on parle des situations. J'échange sur les situations où j'ai des doutes et ça permet parfois d'avoir un autre regard. Je dirais qu'un des gros points positifs de la MPP, c'est d'être un projet d'établissement.

AB Collectif ?

TSS Collectif, oui. Ça, c'est hyper bien. En plus, on a la chance ici d'avoir un directeur qui est convaincu par le projet, qui le porte vraiment à fond. C'est vraiment bien.

AB Vous voyez d'autres forces à la MPP ?

TSS Je dirais le fait que tous les enseignants aient été sensibilisés à la nécessité d'avoir un regard attentif sur tout ce qui peut se produire dans la cour de récréation. Avant, il y avait certains enfants qui disaient : "Quand on va dire aux enseignants qui surveillent, certains nous disent de nous débrouiller". Là, on remarque qu'il y a une attention un peu plus soutenue. On va vérifier ce qui se passe. Cela ne veut pas dire qu'on prend tout en charge et qu'on ne laisse plus les enfants se débrouiller. Un des risques de la MPP, c'est qu'il y ait ce côté assistantat trop fort et que l'enfant ne puisse plus se débrouiller par lui-même.

AB Ce n'est pas dans l'esprit de la démarche.

TSS Non, ce n'est pas du tout dans l'esprit de la démarche. C'est pour cela qu'on ne va pas l'utiliser dès qu'on peut. Il faut vraiment qu'on soit sûr que c'est une situation d'intimidation. Cela permet d'avoir un œil attentif, vraiment.

AB Une des autres forces de la MPP qui m'a été évoquée, c'est la possibilité d'agir rapidement. Vous partagez ce point de vue ?

TSS Ah oui, complètement. Ça s'est prouvé la semaine passée. On a eu mercredi la réunion du groupe ressource et le vendredi on lançait la MPP. C'est un point très positif avec l'arrivée des TSS dans les écoles, aussi pour les autres situations. Ils nous envoient quand même un petit formulaire d'annonce pour expliquer la situation, mais ce n'est pas comme les psychologues scolaires où il faut l'aval des parents, leur remplir un formulaire, faire une évaluation, etc. Moi, je peux intervenir comme ça (*claque des doigts*) directement si nécessaire, même sans l'autorisation des parents.

AB La démarche est plus light ?

TSS Oui, voilà. Avec la MPP, on est beaucoup plus réactifs. La difficulté, c'est d'expliquer aux parents (*sourit*).

AB J'allais venir à cette question de la communication aux parents. Comment ça se passe ?

TSS Le directeur est passé dans toutes les réunions de parents. Ils n'en ont pas pour tous les degrés. Je ne sais plus si c'est en début ou en fin de cycle. En plus, il y a eu une séance d'information ouverte à tous les parents avec Anne-France Guillaume de REPER, Claude Meuwly de la brigade des mineurs, moi-même, et deux personnes de la délégation scolaire. C'était pour parler du projet. Les parents ont pu poser toutes leurs questions. En plus, ils ont reçu un e-mail qui explique la méthode de préoccupation partagée qui allait être implantée. Il y eu un article dans les journaux. Après, on ne touche certainement pas tout le monde. Je crois qu'un parent a téléphoné

: "Mais pourquoi mon fils a été appelé"? Il ne comprenait pas. Philippe a pu rassurer sur le fait que ça fait partie du processus et qu'il n'y avait pas de souci avec son enfant. Vu que la méthode est non-blâmante ça aide, dans le sens où elle est responsabilisante. Vous connaissez le principe, il n'y a pas que les élèves intimidateurs directes qui sont pris, il peut aussi y avoir des élèves ressources. Après, c'était un peu trop pour certains élèves de devoir faire quelque chose : "Moi je doit faire quoi? Je suis un peu paniqué par rapport à ça". On peut aussi rassurer. Ce n'est pas à lui de régler le problème, mais plutôt de trouver sa petite mission.

AB Si j'ai bien compris, il n'y a pas d'entretien qui réunit tous les protagonistes ?

TSS Non. Le but, c'est vraiment de casser ça. Quand ils arrivent, c'est: "J'ai une situation que j'aimerais partager avec toi, enfin, il y a une situation qui me préoccupe beaucoup. Je fais partie de Corman'aide. Je vais te parler de tel et tel. Est-ce que ça te dit quelque chose" ? En général, on remarque si la préoccupation est partagée ou non.

AB De l'autre côté de la lorgnette, si je peux dire ça comme ça, avec l'élève cible, vous avez un petit retour de ce que l'élève a pu observer comme changements ?

TSS Souvent (*cherche ses mots*), ils ne sont pas très précis dans les changements: "Ouais, ça va mieux alors. Ouais, c'est bien. C'est vrai que lui, il ne m'embête plus". Des choses comme ça.

AB Mais pas beaucoup plus précis ?

TSS C'est jamais très précis. Ce sont des enfants, c'est...

AB Un peu diffus.

TSS Oui voilà, diffus.

AB Mais il y a cette conscience que...

TSS que ça a changé, oui, clairement.

AB Dans ce sens, l'objectif ?

TSS Il est atteint, oui. Clairement.

AB De manière générale, cela prend combien de temps pour que la démarche puisse être faite en entier?

TSS Trois semaines. Parfois, un mois après, je fais un check pour voir si c'est OK auprès de l'élève-cible et les intervenants revoient aussi les autres. Ça leur rappelle qu'on est resté attentifs à ce que cela continue de bien aller.

AB Dans les situations que vous avez eues, ça continuait de bien aller ?

TSS Oui, ça fonctionnait toujours. Il y a une élève qui peut être agaçante dans son comportement et ça reste compliqué. Là, on essaie de faire en sorte qu'il n'y ait plus que des conflits à gérer. J'ai l'impression que c'est une élève qui pourrait encore facilement se retrouver isolée. (*Cherche ses mots*). Dans les interactions sociales, elle n'est pas toujours adéquate. Elle pourrait facilement insulter.

AB S'emporter ?

TSS Voilà, s'emporter, ou être insistante pour jouer ou faire quelque chose avec quelqu'un, alors qu'il a déjà dit non deux fois.

AB Ce qui peut devenir un motif de rejet ?

TSS Oui, c'est ça.

AB (*Cherche ses mots*). Dans ces situations, est-ce que vous distinguez les intimidateurs et les témoins?

TSS Comme on ne leur dit pas qu'ils intimident tel et tel, que ça ne va pas, ou des choses comme ça, mais qu'on est préoccupé pour un élève parce qu'on voit qu'il ne va pas bien, il n'y a pas ce truc: "Ouais mais c'est pas moi, j'ai rien fait". Ils ne réagissent pas comme ça.

AB C'est pas confrontant ?

TSS C'est pas confrontant. Pour avoir testé seul la MPP dans des situations d'intimidation, dans d'autres écoles où il n'y a pas la MPP, tu sens dans le langage non-verbal des élèves que c'est eux. Mais c'est lié à ma posture. On voit qu'il est important que la MPP soit faite par des personnes qui ne connaissent pas la situation, qui ne savent même pas ce qui se passe. Elles savent juste qu'il y a un problème, que l'élève ne va pas bien, c'est tout. Si l'enfant en question dit qu'il n'a rien fait ou accuse un autre, l'intervenant va dire : "Écoute, je ne sais pas. Je cherche juste une manière de l'aider à aller mieux". Alors que moi en tant que travailleur social, si je vois des élèves, je suis influencé par tout ce que je sais. Cela change la donne.

AB On parlait des forces de la MPP. Est-ce que vous lui voyez aussi des limites ?

TSS Bien sûr. Je pense que c'est un outil parmi d'autres. Ce qui est génial, comme je le disais, c'est que ça crée une dynamique d'école. C'est top, mais ça ne fait pas tout. Pour travailler avec l'élève-cible, il y a cette méthode d'Emmanuelle Piquet qui fonctionne par des flèches, responsabilise l'élève-cible et tout. Je trouve que ça peut être une bonne chose. Par contre, c'est beaucoup de responsabilité sur un élève si c'est vraiment une intimidation qui se fait régulièrement, avec cet effet de groupe. C'est chaud de mettre toute la responsabilité sur l'élève-cible: "Maintenant, c'est à toi de changer pour que les autres changent".

AB Vous parlez de la méthode à cent-huitante, cent-quatre-vingt degrés?

TSS Cent-quatre-vingt degrés, oui, d'Emmanuelle Piquet. Elle appelle ça "des flèches", c'est-à-dire de préparer des piques que l'élève peut envoyer.

AB C'est l'armer, en fait.

TSS C'est l'armer, oui. Je pense que c'est une bonne chose. Pour moi, c'est complémentaire. Certains élèves qui peuvent avoir un profil de victime perpétuelle, un petit peu comme ça. J'ai l'impression qu'on pourrait avoir mis la méthode de MPP en place, ça peut changer pendant un petit moment, l'élève change de classe et ça recommence avec d'autres.

AB Est-ce que cela rejoint le travail sur la confiance en soi dont vous parliez ?

TSS Oui, c'est ça. Le gros de mon job c'est de travailler sur la confiance en soi. J'aime beaucoup travailler en mettant en place des projets avec les élèves. Je pense que c'est important et complémentaire. La MPP ne fait pas tout.

AB Quelles sortes de projets ?

TSS Typiquement, il y a une élève qui se sent victime de racisme pour laquelle on a hésité à mettre en place la MPP. Il a pu y avoir une remarque mais, globalement, on n'a pas l'impression qu'il y a du racisme de la part des autres élèves de la classe. Par contre, on sent chez cette élève que c'est très ancré au niveau familial. Il y a peut-être un peu de racisme d'ordre systémique, en tous cas ressenti par la famille et par l'élève aussi. Dès qu'une fille refusait de jouer avec elle, c'était genre: "elle est raciste". Avec elle, je fonctionne sur un projet où on aborde le racisme à fond. À la base, je lui ai dit qu'on allait faire un exposé sur un livre *Pas besoin d'avoir une cape pour être un super héros*. Finalement, à la place d'un exposé, on travaille avec Rosa Parks. La semaine prochaine en classe, je vais jouer

l'interviewer, elle jouera Rosa Parks et m'expliquera ce qu'elle a vécu, ce qui s'est passé. Cela permet de thématiser avec les élèves autour du racisme. C'est l'idée de travailler ça en amont avec l'élève, de lui donner confiance en elle.

AB Ce genre de projet. OK. Est-ce que vous percevez des différences dans l'intimidation en fonction de l'âge des élèves ?

TSS Oui, quand même. Plus ils sont âgés, plus ça peut être violent dans les termes utilisés. Dès la 7-8H, il y a le cyberharcèlement qui rentre en compte. On n'en a pas encore eu à Cormanon. On a eu des situations aux Rochettes où c'était clairement ça : "Va mourir." Des choses bien fortes, qu'il n'y aurait pas en 3-4H. En 3-4H, cela va plutôt être des moqueries sur le physique ou le fait qu'il a redoublé, des choses comme ça. Je dirais que c'est plus violent dans les paroles, plus méchant.

AB On est dans des choses plus intentionnelles ?

TSS Oui.

AB Plus répétées ?

P2 Oui, plus répétées, mais j'ai surtout l'impression que c'est plus dans l'intention. Parfois, les petits ne se rendent pas compte qu'ils sont en train d'intimider. J'ai l'impression que plus on grandit, plus il y a ce truc. Cela relève parfois un mal-être chez la personne qui intimide. C'est montrer le défaut chez l'autre pour ne pas qu'on regarde chez soi. Ça peut être ça.

AB Et des différences entre filles et garçons ?

TSS (*Réfléchit*). C'est un peu cliché ce que je vais dire, mais c'est plus vicieux chez les filles (*rit*). J'ai l'impression, comme ça, d'après ce que je peux voir dans les conflits. J'ai énormément de conflits de filles dès la 6H : "Tu m'as trahie, tu as fait ça". Après, ça se fait des petits trucs par derrière. C'est un peu cliché ce que je dis, mais c'est un peu vrai quand même. Les garçons c'est plus bam (*frappe du poing dans sa main*). Les garçons, c'est plus direct. Il peut y en avoir qui se jouent dans la répétition. Je me questionne actuellement, mais c'est aux Rochettes, dont il n'y a pas la MPP. Un enfant qui est en 8H, bien costaud, qui s'est énervé contre un plus petit de 6H. Il l'a soulevé. J'ai géré un peu le conflit aujourd'hui et j'ai remarqué que le plus petit, avec plein d'autres plus petits, se moque toujours de ce grand. Voilà. On aurait tendance à dire : "Mais, tu es grand"! Est-ce que cette situation serait gérée ici en MPP ou pas? Je ne sais pas. Peut-être.

AB Quelles explications vous donnez à ces phénomènes-là. Qu'est-ce qui en est à l'origine ?

TSS (*Silence emprunté*)

AB Vous parliez de caractéristiques des élèves qui font qu'ils sont sujet à l'intimidation.

TSS Il y a un peu de ça. Il y a des particularités chez certains élèves. Il y a aussi l'effet de groupe. Je sais pas enfin, on se sent fort en groupe. (*Silence*). C'est une excellente question. Comment dire ça ? Ça peut être un enfant qui a lui-même des problèmes et qui va rallier plusieurs enfants à sa cause pour se sentir valorisé dans quelque chose. Le besoin d'être un meneur. Il peut y avoir plein d'aspects. Il y a aussi des enfants qui ont des diagnostics psys qui aiment foutre le bordel (*rit*), si j'ose dire ça. J'ai beaucoup d'élèves qui sont particuliers de ce côté-là. On met un suivi psy, on travaille avec les familles, avec les parents, éventuellement avec les classes relais si ça devient vraiment un problème.

AB Là, vous parlez des élèves intimidateurs ?

TSS Oui. Des intimidateurs qui ont un énorme mal-être, lié peut-être à une problématique familiale, ou quelque chose comme ça, qui deviennent des gros caïds et qui ont tendance à avoir un effet leader un peu négatif, à entraîner tout le monde. Il y a l'élève de la classe qui est un peu studieux, un peu geek, qui répond toujours à la maîtresse et qui va dénoncer à la maîtresse. Ça énerve le groupe et l'autre va monter tout le groupe contre lui. Ça démarre comme ça. Je ne sais pas s'il y a un profil type derrière l'intimidé. Il y a quand même ce côté pas timide ou réservé, mais un peu seul ou vivant une situation difficile qui fait qu'il n'est pas sûr de lui et pas bien à un moment donné. Il peut se passer quelque chose, un truc, qui fait qu'après l'intimidation démarre. Et pouf, pouf pouf. C'est une escalade.

(TSS évoque une situation personnelle)

Suivant les caractères, certains se rebellent et ne se laissent pas faire et d'autres pour qui ça fait peur. Suivant l'âge que tu as, ça fait peur quand même.

(AB évoque une situation personnelle)

Comment se passe la communication avec les parents quand un suivi se met en place pour un élève-cible?

TSS Peu importe le suivi, même si ce n'est pas pour une intimidation, les parents n'ont pas le choix. Enfin, s'ils me disaient qu'ils ne veulent pas que je voie l'élève, ce serait compliqué. Légalement, ils n'auraient pas le droit. Je pourrais très bien ne pas les informer de mes

suivis, mais ce n'est pas constructif. Pour comprendre la situation, j'ai besoin de communiquer avec les parents. Si je vois un élève une fois, pour un conflit ou un truc comme ça, je ne vais pas forcément informer les parents. Je ferais des téléphones tous les soirs.

AB Mais pour la MPP ?

TSS Pour la MPP, oui j'informe, j'appelle les parents. Pour celle qu'on a lancé vendredi, je ne les ai pas encore informés. J'ai dit à l'élève que je vais appeler ses parents. Elle m'a répondu que de toute façon, elle leur dit tout. Je lui ai donné ma carte en lui demandant de dire à ses parents que je l'ai vue et qu'ils peuvent me contacter. Là, vu que je vais entamer un suivi et que j'ai pas eu de téléphone des parents, je vais les appeler. Au bout d'un moment, j'appelle quand même.

AB Dans les situations que vous avez eues, comment est-ce qu'ils réagissent?

TSS Toujours très bien en disant que c'est bien qu'on fasse quelque chose. Il y a juste eu une situation pour laquelle c'est Philippe qui a eu contact, pas moi.

AB À part la MPP, de quels outils ou dispositifs vous disposez?

TSS Il y a toujours les sanctions habituelles et les fiches de réflexions. Si c'est un conflit, j'utilise aussi le message clair. J'ai des plein de petites choses, comme le jeu *Cap sur la confiance* pour travailler sur la confiance en soi avec les enfants, des travaux de groupe (*réfléchi*), *Grandir en paix* où il y a plein de choses à faire pour travailler la dynamique de groupe, des entretiens ciblés. Plein de choses différentes. Il y a les flèches d'Emmanuelle Piquet, la MPP, les fiches de réflexion, les téléphones aux parents. Cela peut aussi être la brigade des mineurs si la situation est vraiment grave. Quand c'est du cyberharcèlement ou des choses comme ça, on va faire intervenir Claude Meuwly qui viendra faire un petit refresh sur ce qu'ils risquent, parce que là c'est grave. Ça, ça existe toujours. Des discussions avec les élèves, chez le directeur. Il y a tout qui reste.

AB J'imagine que si on se rend compte en cours de route qu'il y a quelque chose de grave, le processus de la MPP s'arrête et on passe à autre chose.

TSS Si c'est vraiment quelque chose de grave, on va passer à autre chose. Oui, tout à fait. Là, c'est vraiment pour désamorcer la situation. On a un œil attentif sur tout, mais ça peut nous échapper quand ça se passe sur les réseaux. Ici, à l'école, j'ai l'impression qu'on va

vite remarquer s'il se passe quelque chose. La MPP pourra suffire dans un premier temps. Après, il peut arriver que la MPP ne suffise pas pour certains élèves intimidateurs et qu'il faille faire autre chose.

AB Comment feriez-vous pour savoir qu'il y a du cyberharcèlement ?

TSS Pour la situation des Rochettes, c'est une maman d'élève qui a vu sur son téléphone qu'elle prête à sa fille. Elle est allée sur Snapchat et a vu plein de choses. Ce n'était pas dirigée sur sa fille, mais sur une copine de sa classe. Elle a appelé la directrice. Finalement, on a mené notre enquête et on a trouvé. Ça a pu être assez vite réglé, dans le sens où a pu contacter les parents de l'élève qui avait écrit ces mots-là. Les parents ont directement réagit auprès de leur fille, de manière très adéquate. La fille a fondu en larmes. Elle ne comprenait pas pourquoi elle avait fait ça. Voilà. Ces situations-là, on ne peut pas y avoir accès. C'est soit par un parent qui aura vu quelque chose, soit par une élève qui va venir nous dire qui a écrit ceci ou cela.

AB Avant d'être impliqué dans ce projet, est-ce que vous connaissiez déjà la MPP ?

TSS Je ne la connaissais pas. J'ai commencé ici en même temps que la MPP. Je n'en avais jamais entendu parlé avant.

AB C'est tôt pour évaluer le projet mais, à ce stade, comment est-ce que vous l'évalueriez ?

TSS Très positivement, ne serait-ce que pour cette dynamique d'école. Je trouve vraiment que ça change du tout au tout. Je ne sais pas si c'est uniquement ça, ou parce qu'on a un super directeur (*réfléchi*), mais je trouve vraiment que ça aide. Oui, je pense que c'est hyper positif. On peut avoir l'impression que c'est seulement au CO. C'est vrai que l'intimidation est différente en primaire. Il y a moins de cyberharcèlement qu'au CO. Même si on a que deux ou trois situations par année, je pense que c'est bien que ça existe en primaire.

AB Est-ce qu'il a des enjeux que vous identifiez, des questions que vous vous posez en lien avec la MPP?

TSS Il y avait ce côté assistantat. L'enjeu est de ne pas partir dans un truc où c'est nous qui réglons tout. Au début, quand je me suis présenté comme travailleur social, j'ai utilisé le terme que je réglais un petit peu les problèmes. Tout à coup, j'étais un peu Superman pour les enfants. Ils venaient toquer ou me mettre des billets dans la boîte aux lettres, plein de trucs qu'il fallait que je règle. Souvent, ce sont des choses qu'ils arrivent très bien à régler eux-même. Ce que j'explique maintenant dans les présentations, c'est que je suis pas là pour régler les problèmes mais pour aider les personnes à régler leurs problèmes (*rit*), que c'est pas moi qui règle le problème, que je n'ai pas de baguette magique, mais que je donne des pistes, que j'accompagne, mais que c'est eux qui règlent leurs propres problèmes.

Quand un enfant vient me dire qu'un autre l'embête, je lui demande comment il a réagi, ce qu'il peut faire. S'il me répond que l'autre n'écoute pas, je viens regarder et aider, mais voilà.

AB Est-ce que vous avez des besoins par rapport à la MPP, en termes de ressources ou d'informations par exemple?

TSS (*Réfléchit en silence*). Non.

AB (*Revient sur les motivations de son travail de Bachelor*). Je trouve intéressant quand vous dites utiliser la MPP à votre sauce dans les écoles où elle n'est pas implantée, ne serait-ce que pour la posture.

TSS Oui, bienveillante et pas du tout blâmante. Je trouve que c'est génial ! Il y a vraiment un truc qui se crée dans le regard. Tu vas chercher l'élève, il se demande ce qui se passe, il s'attend à ce que je lui demande ce qui passe, ce qu'il a fait. Je lui dit que les adultes dans l'école se font un petit peu de souci pour un tel, parce qu'on voit qu'il ne va pas bien. Je lui demande s'il a une idée. Ça change tellement. On voit le changement dans le regard, comme s'il y avait d'autres connections qui se font dans le cerveau. Tout à coup, je recherche une solution et je ne suis pas là à me justifier en disant que j'ai rien fait ou en accusant un autre. Dans les gestions de conflits, j'essaie aussi de l'utiliser. Ce qui se passe dans un conflit, c'est que c'est toujours la faute de l'autre (*rit*). Toujours. Je demande: "Maintenant, qu'est-ce que tu peux faire pour l'aider face à cette situation. Toi, tu peux faire quoi" ? L'élève me répond : "Mais, il faudrait qu'il arrête". J'insiste jusqu'à ce qu'il trouve un petit truc, même un petit truc : "Non, qu'est-ce que toi tu peux faire" ? Pareil chez l'autre.

AB Je ne vous prend pas plus de temps. On a pu faire le tour des questions que j'avais. Merci beaucoup.

TSS Pas de souci, avec plaisir.

### *Annexe 2.3 : Entretien ENS1*

AB Voilà la première question que je souhaite te poser. Comment est-ce que la méthode de préoccupation partagée est arrivée à l'école ici ?

ENS1 Alors, il y a environ un an lors d'un MEAM, le directeur nous a dit qu'il avait entendu parler de ce projet. Je crois qu'il avait été contacté par des personnes de REPER. C'était tout un ensemble entre lui et REPER, il me semble. Ils ont voulu mettre en place cette méthode dans une école primaire dans le canton de Fribourg. Comme notre école est relativement ouverte aux projets et qu'on est dans un endroit social entre la ville et la campagne, ils nous ont proposés. Notre directeur a dit oui. Il nous l'a introduit en nous disant qu'il y aurait besoin de personnes pour faire partie d'un groupe ressource, qu'on serait formés. Ça fait un moment maintenant, mais je crois qu'on a d'abord eu une sorte d'explication pour tout le monde donnée par les personnes qui travaillent chez REPER. Je crois, je veux pas dire de bêtise. Après, on a dû répondre à un sondage pour dire si cela nous intéressait d'être dans le groupe ressource ou pour les entretiens. C'est comme ça que je me suis retrouvée dans le groupe ressource. À partir de là, il me semble qu'on a eu deux formations pour être dans le groupe ressource et deux formations pour les entretiens. J'ai eu quatre fois des heures pour apprendre un petit peu à être là-dedans.

AB Tu as eu la formation pour faire partie du groupe ressource, mais aussi pour être intervenante ?

ENS1 Non, on l'a suivie pour voir comment se passent les entretiens. Donc oui, je pourrais aussi donner un entretien parce que j'ai suivi cette formation.

AB OK, pour comprendre.

ENS1 Par contre, ceux qui donnent les entretiens ne savent pas comment on fonctionne dans le groupe.

AB Donc, ça t'a été proposé, on t'a présenté dans les grandes lignes de quoi il s'agissait, tu as été intéressée et tu as commencé.

ENS1 Oui.

AB En quoi consiste le travail du groupe ressource ?

ENS1 Notre groupe, pas forcément tout le monde, se réunit une fois par semaine pour discuter des situations qui nous sont envoyées par des profs, parfois par des parents et des élèves. On est chargés d'analyser ces situations pour savoir si on va lancer des entretiens parce qu'on pense qu'il y a besoin de la MPP, ou si on va orienter l'enseignant ou les élèves dans une autre mesure d'aide, qui existait déjà. On avait déjà plein de choses à Cormanon. À chaque fois, on discute. Est-ce que là on pense que c'est du harcèlement ? Enfin, on dit intimidation en primaire. Est-ce que c'est de l'intimidation, oui ou non ? On a été formés pour analyser ça. Si c'est le cas, alors on décide comment on va mener les entretiens, avec quels élèves. Si ce n'est pas le cas, on regarde avec le travailleur social qui va souvent se charger des situations, il y a les enseignants à qui on va pouvoir donner des pistes. Parfois, le directeur va aussi aller voir. Voilà, le but est d'avoir une sorte de réseau, que les élèves sachent qu'il y a un groupe qui est là pour le bien-être des enfants, que dans ce groupe on discute des situations et on fait quelque chose pour que cela aille mieux.

AB Comment la MPP est arrivée par rapport à l'existant ?

ENS1 Lors des formations pour le groupe ressource, on nous a demandé de dire tout ce qu'on faisait déjà dans notre école, toutes les solutions, toutes mesures d'aide qu'on pouvait déjà demander en cas de difficultés, de conflit, d'intimidation. On a rempli tout un panneau. Cela allait des discussions avec les enfants jusqu'à l'aide de la police, enfin, de la brigade des mineurs. Tu avais vraiment de tout. La MPP était vraiment amenée comme un outil en plus pour aider des situations relativement précises, mais cela ne veut pas dire qu'il faut arrêter ce qu'on faisait déjà avant.

AB Tu serais d'accord de me parler un peu plus de ce qui se faisait déjà avant ?

ENS1 Oui. Alors, j'ai deux ans d'expérience dans cette école, mais l'idée est d'abord d'outiller les enfants pour qu'ils puissent régler les conflits entre eux. Pour toute situation, quand ils reviennent de récré, on essaie par exemple qu'ils utilisent le message clair en essayant de dire : "J'ai ressenti ça, j'aurais besoin de ça". Beaucoup d'enseignants le font. S'il y a besoin de plus, on peut quand même sanctionner ou leur donner une fiche de réflexion. Cette fiche de réflexion, commune à toute l'école, demande à l'élève de décrire ce qui s'est passé, comment il s'est senti, comment l'autre personne s'est sentie. Elle doit être signée par les parents, le directeur et l'enseignant. Quand ça va trop loin, on donne ce genre de fiche aussi.

AB C'est dans des situations de conflit ?

ENS1 Plutôt, oui. Pour ce qui est de l'intimidation, il n'y avait pas forcément quelque chose de précis. Moi, je n'ai pas vécu ce genre de situation depuis que j'enseigne. J'imagine bien qu'on discutait avec l'enfant de son mal-être et qu'on allait vers ceux qui étaient plutôt harceleurs pour leur demander comment se sent l'autre et si c'est bien de faire ça ou pas. C'était plus confronter la personne à ce qu'elle fait, comme on le fait pour les conflits j'imagine. Je ne pense pas qu'on faisait vraiment une distinction. Mais pour ça, je n'ai pas beaucoup d'expérience.

AB Je vais aussi interviewer d'autres enseignantes, avec peut-être d'autres points de vue.

ENS1 Oui. L'année passée, j'avais des 1-2H. Je n'avais pas ce genre de situations.

AB On reviendra après aux situations. Puisque qu'on touche aux définitions du conflit, du harcèlement et de l'intimidation, quelles différences tu vois entre les trois ? (*Cherche ses mots*). Pour commencer, c'est quoi pour toi un conflit ?

ENS1 Pour moi, et d'après ce qu'on m'a amené lors des formations, le conflit c'est quand il y a deux élèves ou deux groupes qui ont un peu la même force, qui se disputent. Cela peut être pour plein de raisons. La personne qui se sent mal par rapport à ça arrive à répondre. Cela peut être une personne qui attaque et une autre fois c'est l'autre. C'est plus une sorte d'échange. Il n'y a pas une personne qui se sent impuissante face à l'autre.

AB Elles sont à armes égale.

ENS1 Oui, c'est plutôt à armes égales. Pour moi, ça s'interchange. Une fois c'est l'un qui embête, une fois c'est l'autre. Souvent.

AB Et qu'est-ce qu'on propose habituellement comme solution quand il y a un conflit ?

ENS1 La discussion, la réparation par un mot ou un dessin, la sanction pour celui qui embête trop, faire signer quelque chose par les parents pour qu'ils rendent compte aussi de ce qui se passe. Personnellement, je ne donne pas vraiment de sanction. Si je donne des sanctions, j'essaie que ce soit un peu logique : expliquer ce qui s'est passé, ce que j'aurais pu faire mieux. Je ne donne pas des lignes à écrire, quoi. On a cette fameuse fiche de réflexion qui est utilisée aussi dans ces cas-là, quand ça va trop loin. Si des élèves se tapent dans la cour, que c'est récurrent, ce genre de choses, à force on donne une fiche de réflexion, le directeur la signe et comme ça il discute aussi avec l'enfant. Le but est que l'enfant se rende compte que l'impact de ses actes est assez grand, qu'il réfléchisse.

AB (*Silence*). Tu disais qu'à l'école primaire, on parle plutôt d'intimidation. Comment est-ce que tu la définis, en comparaison avec le harcèlement ?

ENS1 Déjà par rapport au conflit, l'intimidation c'est quand il y a des forces inégales. C'est ciblé contre un enfant. Je pense que Sébastien et Philippe t'ont fait la liste. Il y a vraiment un rapport de force. L'enfant dit : "C'est toujours les mêmes qui m'embêtent". Il n'arrive plus à se défendre de lui-même. Comme il n'est pas forcément soutenu par d'autres, il se sent plus faible. À force, cela devient un gros poids, parce qu'il ne peut rien faire. Il a l'impression qu'on s'acharne sur lui. Cela peut être une personne ou un groupe qui s'acharne sur cette personne. Entre intimidation et harcèlement, d'après ce qu'on nous a dit, on parle plus de harcèlement quand ils deviennent ados. Je ne sais plus pourquoi. Je ne peux pas te répondre précisément. Il me semble que chez nous, ils ne disent pas harcèlement parce que c'est un mot trop fort qui fait trop peur à tout le monde. Ils sont aussi persuadés que pour les élèves de notre âge, ce n'est jamais volontaire. Je crois que le harcèlement est plus réfléchi, ou plus volontaire.

AB C'est une caractéristique qui m'a été évoquée.

ENS1 OK. Alors je ne dis pas n'importe quoi (*rit*).

AB Mais non. De toute façon, ce sont des notions, des concepts qui sont définis de différentes façons en fonction des auteurs. Il n'y a pas de consensus.

ENS1 C'est ça. Après, je pense que c'est plus facile de parler à un parent d'un enfant qui serait intimidateur plutôt que harceleur. Je pense que c'est un mot qui est très fort et très violent dans la conscience commune.

AB Plus dur, oui. Si on prend ton rôle dans le groupe ressource, est-ce que tu peux me décrire comment ça fonctionne du début à la fin du processus ?

ENS1 Oui. Alors, on se réunit au minimum à quatre personnes, chaque semaine. Tous les un mois et demi, deux mois, je ne sais plus, tout le groupe se réunit. À chaque réunion, on fait un point sur les situations qui sont en cours, comment se sont passés les entretiens. S'il y a une situation où on hésitait à mettre une MPP, on regarde les retours donnés par les enseignants. On regarde s'il y a des nouvelles situations. On communique par mails. Cela peut être des enseignants ou des parents qui nous envoient un mail. Cela peut être le travailleur social qui nous amène une situation qu'il a eu en discutant avec des élèves ou des parents. Ensuite, on analyse les nouvelles situations. Est-ce qu'il faut demander à l'enseignant d'avoir un regard précis sur cet enfant, qui nous semble pas forcément

avoir besoin d'une MPP mais qu'il faut quand même garder en vue ? Est-ce qu'on va lancer une MPP ? Dans ce cas, on décide avec quels enfants on va faire les entretiens. Si ce n'est pas du tout une situation MPP, qu'est-ce qu'on peut quand même faire ? Souvent, on regarde avec le travailleur social qui va prendre en charge les choses. Il va peut-être faire un projet avec les enfants qui sont en conflit. On va communiquer avec l'enseignant ou le parent qui nous envoyé un mail. Il y a toujours une réponse derrière. Voilà.

AB Jusqu'ici, est-ce que tu arriverais à dire combien de signalement vous avez reçu ?

ENS1 (*Consulte son ordinateur*) En tout, on a onze noms d'élèves dans notre boîte mails. C'est tout classé par élève. Ce sont onze personnes pour lesquelles on a dû discuter.

AB Depuis le début du projet ?

ENS1 Depuis septembre, depuis la rentrée, oui.

AB Ça marche. Sur ces onze élèves, combien de MPP ont été lancées ?

ENS1 Quatre il me semble, si je ne dis pas de bêtise. (*Consulte son ordinateur*) Quatre, je crois. Le chiffre officiel, c'est sûrement le directeur qui te le donne.

AB OK. Est-ce que tu pourrais m'expliquer chacune de ses situations dans les grandes lignes.

ENS1 Oui. Alors, la première situation, c'était un élève dont on se moquait dans les vestiaires de la salle de gym. Il avait l'impression que plusieurs camarades de sa classe se moquaient régulièrement. On a décidé de lancer la MPP parce que, de son point de vue, deux élèves étaient toujours contre lui. Pour qu'il aille mieux, on a voulu que les élèves qui l'embêtaient, l'intimidaient, en prennent conscience et que le groupe autour prenne conscience qu'ils peuvent aider l'enfant qui ne se sent pas bien, même s'ils ne sont pas forcément intimidateurs, ils sont plutôt passifs. Cette histoire de moqueries dans les vestiaires, ça nous a fait tilt. Ensuite, il y a deux situations qui se ressemblent pas mal chez les grands. Ce sont des élèves qui n'ont pas du tout confiance en elles et qui ont l'impression que tout va contre elles, avec des remarques des camarades. Dans ces situations, c'est difficile de savoir si on va lancer quelque chose ou pas. Du point de vue de l'élève, tout vient contre elle, mais ce n'est pas forcément le cas. En même temps, le ressenti de la "victime", entre guillemets, c'est toujours le plus important. Ces situations sont toujours en cours. Pour une des deux, on a clairement lancé des entretiens dans le but que les autres se rendent compte du mal-être de l'élève, potentiellement l'intégrer

au groupe et l'aider. Comme ça avait relativement bien marché, on a aussi lancé des entretiens pour la deuxième situation qui était un peu similaire.

AB Ces situations sont dans quels degrés ?

ENS1 La première est en 4H, un garçon de 4H. Les grands sont des 8H, deux grandes filles. Voilà. On en a une en 6H. C'est toujours difficile à analyser, mais c'est une élève qui était souvent source de moquerie et se faisait embêter par beaucoup de personnes de sa classe. Elle était aussi moqueuse et embêtante avec les autres. Elle a aussi son caractère et tout ça. À force, elle s'est créée comme une étiquette de "forcément c'est elle" ou "elle nous embête tout le temps". On a un peu voulu casser cette dynamique. C'est pour ça qu'on avait lancé la MPP. Voilà. Je pense que j'ai oublié quelqu'un.

AB Ça fait quatre situations.

ENS1 Oui. Je ne suis pas à chaque fois là-bas, mais je pense que c'est ça.

AB Ça marche. Ces quatre situations-là sont encore en cours ?

ENS1 Non. Par exemple, pour la première que je t'ai racontée, ça fait un moment qu'on a arrêté. Les entretiens se déroulent pendant trois semaines et on fait un rappel un mois après. Il y en a trois qui sont fermées, pour le moment.

AB OK. Trois semaines, c'est une règle de principe ?

ENS1 Oui, c'est comme ça que s'est sensé fonctionner.

AB Et si la situation ne s'améliore pas ?

ENS1 (*Réfléchit*). La victime est toujours l'indicateur si on doit arrêter ou pas. Si ça ne s'améliore pas, ce dont je suis sûre, c'est qu'on arrête avec les élèves qu'on est en train d'interroger. On ne les interroge pas plus que trois fois, donc trois semaines. Si ça ne s'est pas débloqué, ça ne sert à rien s'insister plus. Si c'est vraiment de l'intimidation et qu'on a bien choisi les élèves, normalement ça devrait s'améliorer. S'il reste des choses, c'est au travailleur social de regarder, selon moi. J'imagine que si un jour on me dit que ça n'a pas du tout marché, on pourrait essayer avec d'autres élèves en entretien. J'imagine.

AB Jusqu'ici, ça n'a pas été le cas ?

ENS1 Non.

AB Donc ça marche plutôt bien ?

ENS1 Oui, on a eu des bons retours à chaque fois. On voit que la plupart des élèves qui sont en entretien sont très preneurs. Certains disent même à la fin des entretiens : "S'il y a encore besoin de moi, pensez à moi". Ils se sentent investis d'une mission. C'est aussi comme ça que les personnes qui mènent les entretiens leur parlent : " Si on t'a choisi, c'est parce qu'on sait que tu peux nous aider". Ça les touche, ils ont vraiment à cœur de le faire. Du coup, la personne se sent mieux et la dynamique du groupe qui était toujours axée sur la même personne se casse.

AB Comment ça se passe le choix des élèves pour les entretiens ?

ENS1 Pour le choix, on discute avec l'enseignant titulaire qui connaît quand même très bien ses élèves. Dans le groupe ressource, et c'est fait exprès, on a l'avantage d'être au moins un enseignant par double degré. Il y a forcément quelqu'un qui connaît un peu les élèves, mais on s'aide de l'enseignant. Le but devrait être d'interroger un ou deux intimidateurs, pas tous. On va se dire : "Lui, il peut peut-être changer, il peut peut-être se rendre compte". On ne va peut-être pas prendre celui qui est constamment contre l'élève, depuis qu'il est né. Mais si la dynamique se casse, alors l'intimidation s'arrête. Après, parmi les autres enfants de la classe, on ne va peut-être pas prendre le meilleur pote qui est déjà en train d'aider. Ça dépend toujours, hein. On va prendre des enfants de la classe qui sont plutôt passifs, mais à qui ont dit : "Lui, il va sûrement pouvoir faire quelque chose de gentil, pour cet enfant. Il va se rendre compte que ça ne va pas. Il va peut-être pouvoir jouer avec à la récré". Plutôt des profils comme ça, des enfants bienveillants et qui sont dans l'histoire pour que tout le monde se rendent compte qu'on peut faire un changement.

AB Autant des élèves intimidateurs, que des élèves témoins.

ENS1 Exactement. Et pas tous les intimidateurs, pour éviter qu'ils se sentent pointés du doigt et se disent que c'est toujours eux. Ce n'est vraiment pas le but. L'idée de cette méthode n'est pas du tout de les sanctionner, mais de leur donner la chance d'aider.

AB Elle est non-blâmante, comme c'est dit.

ENS1 Voilà.

AB Comment est-ce que tu vois ton rôle dans le groupe ressource comme enseignante. Qu'est-ce que tu apportes avec ton regard, ton expérience ?

ENS1 Pendant les réunions ?

AB Oui.

ENS1 On discute tous. Pendant les réunions, on oublie un peu les casquettes, j'ai l'impression. Le travailleur social a clairement des choses différentes à nous amener, parce que les enfants ne lui parlent pas des mêmes problèmes. Mais il n'y a pas ce truc hiérarchisant de toi tu vas dire ça, toi ça, toi ça. Je ne sais pas si c'est parce que je suis enseignante, mais j'ai l'impression que je peux apporter un deuxième avis. Je peux demander si on est sûr de ne pas lancer une MPP, ou de rendre compte comment vit une classe. Après, le directeur était enseignant, donc il sait aussi. J'ai l'impression qu'on est tous sur la même longueur d'onde par rapport à ça. Je peux me demander comment je ferais si c'étaient mes élèves. Cela n'a rien à voir, mais le fait d'en parler, ça me fait réfléchir aux miens. Je ne pense pas du tout avoir d'intimidation dans ma classe, mais je me demande s'il y aurait parfois des conflits qui mériteraient d'être abordés. Je me questionne peut-être plus que d'autres enseignants qui ne sont pas dans le processus. (*Réfléchit*). Je trouve bien qu'on soit le directeur, le TSS et les enseignants, mais vu qu'on a tous enseigné, à part le TSS, je ne suis pas sûr qu'on ait des choses vraiment très différentes à amener. C'est comme une conversation. On était volontaires. On a tous un peu la tchatte, cette envie d'analyse. On n'a pas été choisis au hasard, donc on a un peu le même profil.

AB Comment la collaboration se passe entre vous ?

ENS1 Ah, hyper bien ! On s'écoute, chacun donne son avis. Si on n'a pas le même avis on se le dit, ça permet d'aller plus loin dans l'analyse. C'est hyper chouette ! Dans tous les cas, dans cette école, il y a vraiment une bonne dynamique de collaboration. Je pense que ça aide à avoir des projets, des nouveaux projets comme celui-là. On sait que c'est une école qui fonctionne bien en termes de relations entre les professionnels. Ça permet de mieux amener des projets que dans une école qui a à peine la tête hors de l'eau, je pense.

AB Est-ce que tu serais d'accord pour dire que le projet lui-même, avec ses dynamiques, fédère l'école ?

ENS1 Oui et il permet de donner un message clair aux enseignants et aux enfants, à savoir qu'on se soucie du bien-être de tout le monde. Le travailleur social faisait déjà cet effet, mais on se sent un peu épaulé. Moi, entant qu'enseignante, je sais que si j'ai un problème je

peux écrire à cette adresse mail, on en parlera et je ne serai pas seule avec mon problème. D'autres seront au courant, d'autres apporteront leur regard et on va s'entraider. Je trouve ça bien.

AB Oui, c'est une des forces de la MPP dans ce que j'entends. Tu vois d'autres forces ?

ENS1 Oui. Il faudra voir un peu comment ça continue. Comme il n'y a rien eu dans ma classe, mes élèves ont potentiellement oublié ce que le directeur a présenté. Par contre, je pense que les élèves qui ont fait partie ou qui ont bénéficié se rendent compte à quel point l'école est une équipe, que ce n'est pas juste ma maîtresse ou mon maître mais tout le monde qui parle de toutes les situations. Il n'y a pas que ma maîtresse qui sait que j'embête ou que je ne vais pas bien. C'est groupé. Les autres adultes le savent et en parlent. Peut-être que ces élèves sentent un élan, un soutien, une sorte d'aura de protection. On est plusieurs à se soucier de vous, vous n'êtes pas seul dans une classe, mais plein dans une école.

AB Par rapport aux autres mesures d'aide qui existent à l'école, qu'apporte la MPP de différent ?

ENS1 Elle est non-blâmante. Pour moi c'est un gros plus, parce que certains élèves doivent se dire qu'on leur en veut à force qu'on leur reproche de faire quelque chose de pas bien. Ça doit les perturber le jour où les prend en entretien et on leur dit qu'on a besoin d'eux pour aider une personne qu'ils sont peut-être en train d'embêter tous les jours. Je pense que ça doit les déstabiliser, mais qu'ils sont contents que, pour une fois, on les voit autrement que comme des méchants, entre guillemets. C'est la grosse différence. Tout le reste, c'est toujours tu as fait ça, tu t'excuses, tu vas faire signer un mot, tu dois faire mieux. Tout d'un coup on change, on dit : "Maintenant, tu vas l'aider". C'est la grande différence, d'après moi.

AB Quel lien est fait avec le travail en classe ? Est-ce qu'il peut y avoir des élèves qui démarrent un projet, par exemple ?

ENS1 En début d'année, le travailleur social scolaire nous a proposé des documents, une pyramide pour définir l'ambiance de classe que l'on veut, la force de notre classe, les défis de notre classe, des choses pour que les élèves se sentent appartenir à un groupe. Ce genre de choses, je pense qu'il nous les aurait données même s'il n'y avait pas la MPP. Par contre, si j'ai un démarrage d'intimidation, vu que je sais comment on peut faire grâce à la MPP, je pourrais demander à un élève comment faire pour qu'il aille mieux. Je poserais

des questions dans ce sens-là. Je n'aurais peut-être jamais pensé à faire ça sans la MPP. Je pense qu'il y a plusieurs enseignants dans l'école qui ont ça en plus en tête. C'est un outil en plus.

AB Tu as découvert la MPP avec le démarrage du projet ?

ENS1 Oui.

AB Si on en vient aux signes d'intimidation, comment est-ce que tu penses qu'on perçoit quand un élève va mal et qu'on a un soupçon d'intimidation ?

ENS1 C'est toujours délicat. Il y a certains élèves qui se cachent très bien, d'autres où on voit tout sur eux. Si je dois imaginer comment je verrais ça dans ma classe ? Un élève qui parle, c'est sûrement plus facile. S'il se plaint souvent du même, qu'il dit que c'est encore contre lui, qu'on l'a encore embêté ; quand on se rend compte que c'est souvent le même qui se fait embêter et qu'il en souffre beaucoup, c'est le genre d'éléments qui me pousserait à envoyer un mail à Corman'aide. Je pense aussi à un élève qui change d'attitude, qui se ferme. Ceux qui sont déjà un peu fermés de base, qui se referment encore plus, là je pense que c'est très dur. Là, je me dis que je pourrais louper quelque chose. Un élève qui souffre et ne vient pas le dire parce qu'il ne parle pas de ses émotions à son enseignante, c'est dur. C'est pour ça qu'on met tout le monde en lien, en fait : le TSS, les parents, les élèves et nous. Parfois, ce sont les élèves, chez les plus grands notamment, qui disent au travailleur social avoir remarqué qu'un ami ne vas pas bien. Ou alors, les parents envoient un mail parce qu'ils s'inquiètent pour leur enfant. Depuis qu'on a cette méthode, on demande aux enseignants de beaucoup plus parler. Quand on revient des récréés, par exemple si on voit qu'on a un enfant s'est fait embêter, l'idée serait d'aller dire à son titulaire. Le titulaire va peut-être voir que c'est souvent. Nous qui surveillons, on se dit qu'ils s'embêtent une fois de plus et voilà. Le titulaire va se dire que c'est toujours contre le même et à force, ça peut mettre la puce à l'oreille. C'est pour ça que l'idée c'est de beaucoup communiquer.

AB Et ça passe par le titulaire.

ENS1 Oui. S'il voit que ça fait beaucoup, l'idée serait qu'il envoie un mail à Corman'aide.

AB Est-ce que tu penses qu'il y a des situations qu'on manque ?

ENS1 Ce serait être égoïste de dire qu'on voit tout. C'est triste. On fait au mieux, mais...

AB Ce n'est pas pour mettre le doigt sur une défaillance.

ENS1 Je pense que c'est possible de louper. Ce serait se vanter de dire qu'on va tout voir. Forcément, on sait, on entend tellement d'histoires dans le monde des ados qui vont tellement pas bien et parfois personne n'a rien vu. L'idée, c'est que cela ne soit pas le cas. C'est pour ça qu'on essaie de rester attentifs, d'avoir les oreilles partout, de bien connaître nos élèves. Je pense que si l'enfant ne communique rien et qu'il arrive très bien à faire semblant, c'est dur de voir. Avant qu'on mette en place la MPP, quand le directeur nous en a parlé, je pense que plusieurs personnes se sont dit qu'on a pas ça chez nous. En fait, il y en a quand même. Peut-être que c'est que des débuts d'intimidation, mais si ça permet plus tard quand les élèves deviennent ados de ne pas recommencer, d'avoir des ressources, de se rendre compte que les adultes peuvent les aider et de plus oser communiquer, c'est quand même un plus. On a quand même eu des situations où on a lancé la MPP et ça s'est amélioré. C'est quand même utile. Même s'il y avait eu qu'une, ça aurait déjà été bien. Même s'il y en a une, ce n'est pas grave. On a aidé un enfant. C'est quand même bien (*rit*).

AB Ça vaut la peine.

ENS1 Oui.

AB Tu parlais avant de la sanction. Elle reste, hein ?

ENS1 Oui. J'ai entendu qu'il y avait des parents qui se questionnaient : "Du coup, on ne les punit plus ceux qui ? Certains enseignants même disaient : "J'aurais de la peine à faire des entretiens, parce que je ne pourrais pas dire à l'enfant en face de moi de nous aider, alors que je sais qu'il fait des choses très méchantes". Moi, je ne suis pas comme ça, mais je comprends que ça peut être dur. Mais oui, la sanction elle reste quand même. Si à la récré il y en a un qui tabasse un autre, on va le punir quand même. On ne peut pas laisser passer ça. À partir du moment où on entre dans l'intimidation, on va punir les actes, mais on va essayer d'améliorer la dynamique.

AB Ça reste éducatif ? On peut dire ça comme ça ?

ENS1 Oui. Si un enfant se moque ouvertement devant nous, il faut quand même qu'on marque le coup, qu'on fasse une réparation pour se faire pardonner. Quand ça va trop loin, on met les parents au courant. Il y a quand même ça. Oui. Mais sur le plan plus haut, on va dire, on essaie d'améliorer la dynamique.

AB Tu disais qu'un des buts de la MPP c'est de casser la dynamique de groupe de l'intimidation. (*Cherche ses mots*). Est-ce que dans cette dynamique à casser, tu vois des différences en fonction du degré ?

ENS1 Dans les situations qu'on a eues ?

AB Oui.

ENS1 C'est dur à dire parce qu'on n'a pas un énorme recul. En tous cas, les 4H étaient hyper volontaires à aider. Dans les retours d'entretiens, il me semble qu'ils étaient à fond. Les petits sont tellement sur le moment présent. Chez les grands, les 8H, le mal-être est peut-être ancré depuis plus longtemps. Les amitiés sont ancrées depuis plus longtemps. Là j'interprète, mais je pense que les enfants de 8H, qui vont devoir intégrer quelqu'un d'autre, on peut-être moins envie parce qu'ils ont un groupe d'amitié qui devient solide. Au début de l'adolescence, on sait comment c'est. Là, je pense que c'est plus dur d'intégrer quelqu'un d'autre. Peut-être qu'on n'a pas envie d'aller discuter avec lui à la récré parce que ce n'est pas notre pote. On n'est pas obligé d'être pote avec tout le monde. Alors que les petits sont sur le moment présent. Ils ont des potes à la récré pour jouer, mais je pense qu'ils ont plus de facilité à s'ouvrir et à jouer tous ensemble. Les grands ont quand même des cercles d'amitié qui se ferment de plus en plus.

AB Ma question portait plus sur comment l'intimidation s'opère, chez les plus petits ou les plus grands.

ENS1 Ah, je pense que chez les plus petits c'est plus direct. L'année passée, j'avais des 1-2H, je peux bien imaginer que s'ils intimident quelqu'un c'est : "T'es moche, t'es bête, t'es con et je t'aime pas". Voilà, c'est direct. Ils ne font pas des sales coups par derrière. Ils n'y arrivent pas. Plus on grandit, plus on fait des messes basses, on se moque mais discrètement, on peut écrire des choses méchantes sur une personne mais on cache, je pense. On cache plus. Les 8H ne disent pas : "Je t'aime pas". Ils prennent leur

meilleur ami et disent : "T'as vu comme elle est bête". C'est plus par derrière. Chez les plus petits, c'est beaucoup moins par derrière, ou ils ne sont pas assez discrets pour que ça marche.

AB *(Reformule sa question)* La manifestation est plus évidente ?

ENS1 Oui, je pense. Je ne suis pas spécialiste des enfants et de leur développement, mais quand j'avais des petits l'année passée, si un ne va pas bien il pleure, quoi. S'il revient de la récré et qu'il s'est fait moquer, il pleure. Ses émotions sortent. Un 8H qui revient de la récré et ça ne s'est pas bien passé, au bout d'un moment il prend sur lui et ne dit plus rien, parce que c'est peut-être la vingt-cinquième récré de suite. Il cache plus. Je pense que c'est plus délicat chez les grands. C'est pour ça que c'est bien de faire ça en primaire. Au CO, ils sont déjà tous par-derrière. C'est dur de casser la dynamique. Je pense que chez les plus petits, si dès la 4H à quatre ans, ils se rendent compte qu'ils peuvent aider, qu'on leur inculque cette notion de bienveillance pendant huit ans, à force, peut-être que ça reste dans la tête. Si on commence quand ils ont douze ou treize ans, c'est un peu tard. Je ne dis pas qu'on ne leur dit pas d'être bienveillants, mais je pense que cette méthode elle touche quand même. Si on garde cette méthode dans notre école, un enfant qui est en ce moment en 1H, je pense qu'en huit ans il y a bien un jour où il y aura des entretiens dans sa classe.

AB Il sera impliqué, de près ou de loin dans une situation. Il y a plusieurs portes d'entrée.

ENS1 Ah oui, c'est ça.

AB Est-ce que tu vois des différences entre filles et garçons dans l'intimidation ?

ENS1 Par rapport à ceux qu'on a eu cette année ?

AB Oui et en général.

ENS1 Alors, par rapport à ceux qu'on a eu cette année, il y a eu plus de filles victimes que de garçons. Souvent, s'il y a un garçon victime, ce sont des garçons qui se moquent, s'il y a une fille victime, ce sont des filles. Souvent. Je ne sais pas s'il y a vraiment des différences. Les garçons, on dit qu'ils sont plus bagarreurs. Je n'aime pas trop les préjugés, les clichés, mais c'est souvent le cas. Ils se foutent

un coup sur la tronche et après ça va mieux. C'est ce qu'on dit des garçons et les filles sont souvent plus pestes (*sourit*). C'est dur de dire. Là, les grandes de 8H sont des filles et le petit de 4H est un garçon. Je pense que c'est plus un hasard. Les grandes de 8H ont des cercles d'amitié compliqués et veulent être avec des files, parce quand on est ado on ne veut pas jouer avec des garçons et inversement. En 6H, c'était une fille qui avait des problèmes avec des garçons. Je ne sais pas, c'est dur de répondre. J'ai l'impression que les filles peuvent être plus pestes, par derrière, et que les garçons se tapent dessus sur le terrain de foot. Il y a sûrement un fond de vérité. Mais de là à dire que ça fait une vraie différence dans l'intimidation, je ne sais pas.

AB C'est ton point de vue. Je n'ai pas de réponse.

ENS1 Moi non plus. C'est dur. Je ne sais pas. Ça dépend tellement comment ils sont éduqués. S'ils sont éduqués dans les clichés, oui je pense que les garçons sont plus directs et les filles plus cachées.

AB S'ils sont conformes aux stéréotypes de genre, quoi.

ENS1 Oui, parce que l'éducation a fait qu'on les a conformés. L'année passée, j'avais des petites qui étaient des princesses qui étaient très contentes de venir tous les jours avec des chaussons roses qui brillent. Alors oui si elles sont éduquées comme ça (*rit*), il y a sûrement ce truc de la fille princesse qui fait ce qu'elle veut et qui râle si on ne fait pas ce qu'elle veut, enfin voilà. Ça peut changer leur façon de voir les relations.

AB Et les garçons viennent avec des baskets qui permettent de courir très vite ?

ENS1 Oui et ils vont tous faire du foot à la récréation, parce que c'est fait pour les garçons. Oui.

(ENS1 évoque une situation personnelle)

AB À ton avis, qu'est-ce qui déclenche l'intimidation chez l'autre? Qu'est-ce qui est moqué?

ENS1 (Réfléchit) Les différences. Dans les quatre situations, ce sont des enfants qui ont de la peine à s'intégrer ou qui ont des émotions en boxon. Ils se sentent différents. Socialement, ils ne cherchent pas forcément les mêmes relations. Oui, quand tu es différent, on se moque. C'est l'exemple des moqueries dans les vestiaires. Je ne sais pas comment il est ce petit garçon, mais s'il s'est fait moquer c'est sûrement parce qu'il était différent. Les deux grandes de 8H, elles ont de la peine à s'intégrer dans un groupe. Une des deux est moins mature, d'après ce que j'ai compris. Je ne les connais pas. Il y a une autre religion, donc peut-être pas la même éducation qui fait qu'elle n'arrive pas à parler de la même chose que ses copines. Celle qui est en 6H est aussi différente. Elle fout la pagaille dans la classe et peut être assez méchante avec d'autres. Elle n'agit pas comme les autres élèves et, du coup, on s'en moque. Je pense qu'on pourrait facilement avoir une situation où on m'a traité de gros, on m'a dit que j'étais un garçon manqué, on m'a dit, etc. Pour moi, la base c'est la différence. Le groupe s'aligne facilement pour se moquer des différences. C'est facile de se moquer du plus faible ; et le plus faible n'est pas comme nous.

AB En plus de l'effet de groupe et de la différence facile à moquer, est-ce que tu as d'autres explications sur ce qui pousse à intimider ?

ENS1 Montrer qu'on est stylé. Apparemment, c'est cool vis à vis des copains de se moquer. Non, mais c'est se ranger derrière quelque chose qui nous rassemble. On se rassemble derrière le fait qu'on se moque de Tartempion.

AB C'est fédérateur.

TSS Je pense, sinon comment expliquer ? Il y en a un qui commence. C'est un peu le stylé ou la stylée de la classe, populaire on peut dire quand on devient ado. Les autres se rangent derrière pour être amis avec. Je pense que c'est souvent comme ça que ça se passe. Ce n'est pas conscient, mais c'est souvent comme ça que ça se passe. Ce n'est pas conscient. Pour la MPP, ils m'ont dit que si vous ne croyez pas que les enfants sont bons et gentils, ça ne marche pas, on ne peut pas faire les entretiens. Il faut croire que ce n'est pas voulu, qu'ils ne sont pas profondément méchants mais juste que ça s'est passé comme ça et puis voilà. Il faut aussi croire qu'ils peuvent changer. Si on pense que l'enfant est perdu et qu'il est méchant, ça ne peut pas marcher.

AB Tu as pas mal parlé des forces de la MPP. Est-ce que tu lui vois aussi des limites ?

ENS1 Des limites ? Il y en a sûrement. On a eu un parent qui nous a dit que son enfant était trop stressé, c'était une trop grande charge sur ses épaules. Il avait été interrogé en entretien et ça le stressait trop de devoir aider l'enfant. Je pense que c'est notre faute, on avait sûrement dû mal choisir l'enfant. Il n'était pas pote avec la personne concernée, il n'avait pas envie d'être ami avec et c'est son droit. Il se sentait une pression de devoir aider. Là, le parent nous avait appelés et on avait arrêté avec cet enfant. Ce n'est pas le but d'en mettre un autre mal pour aider quelqu'un. Il y a peut-être certains enfants pour qui c'est trop dur cette charge qu'on leur donne. Ils ne vont peut-être pas y arriver et se mettent la pression. Ce sont des enfants qui veulent trop bien faire, je pense. On a vu ça. De mon point de vue, au pire si ça ne marche pas, ça ne fait pas de dégât. L'idée n'est pas de pointer du doigt. C'est vraiment construit pour que les enfants ne reviennent pas la classe en disant : « Hé, t'es encore allé balancer ». C'est pour ça qu'on ne les confronte pas les uns aux autres, c'est pour ça qu'on ne choisit pas tous les intimidateurs, pour pas qu'il y ait cette histoire de : « Tu nous as balancé ». Je pense que ça ne devrait pas arriver. Il y a quand même des experts qui ont réfléchi à cette histoire et ça a l'air de bien marcher ailleurs. Pour les enseignants, je pense qu'il y a un double tranchant. Ce n'est pas arrivé, mais on pourrait recevoir trop de mails. Dans notre travail, on doit régler des situations de conflit. On ne peut pas tout dire à Corman'aide, sinon on fait que ça. Il faudrait huitante rendez-vous par semaine. Ce n'est pas du tout le cas, au contraire. Je pense qu'il y a des enseignants qui ne veulent pas embêter et qui n'osent pas écrire de mail quand ils ne sont pas trop sûrs. Quand il y a un conflit qui est prenant, sans être de la MPP, on leur dit de quand même nous écrire. Cela ne nous dérange pas.

AB Est-ce que tu vois la communication des parents comme un enjeu ?

ENS1 Ça, ce n'est pas tellement nous qui nous en chargeons. Ce sont le directeur et le TSS qui l'ont fait. Je pense que c'est indispensable que tous les parents soient informés, mais que c'est dur de tous les informer. Il y a eu des séances d'informations. On a dû donner une lettre à nos élèves en début d'année, mais je ne souviens plus si c'était pour le TSS ou la MPP. Il a organisé une réunion où les parents pouvaient aller s'ils le voulaient, c'est ça ? Ah mais non, il est venu à chaque réunion de parents.

AB Il y a eu plusieurs moments ?

ENS1 Oui. Il a quand même fait ça, mon Dieu le pauvre. Il est venu à chaque réunion de parents pour en parler, en plus d'une réunion où les parents pouvaient venir s'ils le voulaient. Il ne va pas pouvoir le faire chaque année, mais maintenant que c'est lancé il n'y a plus qu'au 1H qu'il faut le rappeler. Je pense que ce qui est dur pour les parents, c'est quand leur enfant est interrogé et qu'ils ne comprennent pas pourquoi, parce qu'ils n'ont pas été bien informés. Ils se disent : "Mais, mon enfant n'a rien fait, il est gentil". Oui,

c'est pour ça qu'on l'a choisi (*sourit*). C'est dur pour les parents quand leur enfant est souvent dans des histoires et qu'il est interrogé. Il se disent : "Non mais, encore lui, vous abusez". Pour les parents qui ont un enfant intimidé, certains doivent se dire : "C'est bien gentil, mais il faut quand même les punir". Si l'information est bien faite et je pense que le directeur l'a bien faite, les parents comprennent que c'est un truc en plus, que si leur enfant est choisi cela ne veut pas dire qu'il a fait quelque chose de mal, au contraire, ce veut dire qu'on est persuadé qu'il peut nous aider. Je pense que le message est hyper important et qu'il ne faut pas se louper quand on le fait passer aux parents.

AB Quand tu dis un truc en plus, tu dis quelque chose de bénéfique.

ENS1 Oui et que si votre enfant se fait taper, l'autre aura quand même une sanction. Dans ce sens-là.

AB L'un n'empêche pas l'autre.

ENS1 Oui, voilà. Je pense que ça, il ne fallait pas passer à côté. Je suis contente que ce n'était pas de notre ressort. Je pense qu'il l'a bien fait, mais que si le message est loupé, ça peut très vite être compliqué avec des parents qui ne voient pas le fond de la chose, qui ne comprennent pas pourquoi leur enfant est interrogé et se demandent ce qu'on fait pour aider.

AB Est-ce que tu vois d'autres enjeux ?

ENS1 La communication aux élèves est certainement difficile. Le directeur est passé dans chaque classe au début de l'année. Je pense que les élèves qui n'ont pas du tout eu affaire à la MPP ont un peu oublié. Ce n'est pas encore entré dans la tête de tout le monde, vu que c'est tout neuf. Les miens par exemple, je pense qu'ils ne savent plus du tout ce que c'est. Parfois, je me questionne si ça suffit de le dire juste en début d'année. On ne va pas leur dire que ça existe tous les mois, mais c'est quand même important qu'ils savent qu'ils ont le droit d'avoir de l'aide. Ce qui est super, c'est qu'on a le TSS avec tout ça. Les élèves ont bien compris que le TSS est là pour les aider. Au pire, ils iront lui parler et on leur expliquera plus tard. Ils doivent savoir que quelqu'un est là pour les aider autre que leur prof, parce que parfois c'est trop dur. Ça, ils le savent. Donc, ce n'est pas vraiment un gros enjeu.

AB Et vis à vis des collègues, des autres enseignants ?

ENS1 Justement, pour pas qu'ils oublient que ça existe ou qu'ils aient peur d'envoyer, Philippe fait régulièrement un rappel en MEAM. Je pense que ce sera quand même nécessaire de rappeler pendant plusieurs années cette communication après récré pour qu'elle

devienne une habitude. Ceux qui sont là depuis plus longtemps que moi n'ont peut-être pas l'habitude de relever, pas chaque petit conflit, mais les grosses choses qui se passent à la récré. Si c'est réglé pour eux, ils ne vont pas forcément en parler au titulaire. Ça doit devenir une habitude, un réflexe, pour que les titulaires voient si des situations sont récurrentes.

AB En termes de charge de travail, je sais qu'il n'y a pas de décharge.

ENS1 Non, ce serait trop facile (*rit*).

AB Qu'est-ce que ça représente pour toi comme engagement ?

ENS1 Je parle que pour moi. Pour moi, ça va. Oui, quand je suis là, je vais à ces réunions. Je ne suis pas obligée d'y aller à chaque fois, mais on est beaucoup comme ça dans le groupe. À partir du moment où on a envie de savoir comment se déroule la suite, si on n'y va qu'une fois par mois, on loupe quand même trois fois où il s'est passé des choses. Oui, c'est une demi-heure par semaine. Franchement, nous les enseignants ça va. C'est une demi-heure par semaine, mais on n'est pas obligé d'y aller chaque fois. Si on ne peut pas, on peut se faire remplacer, vu qu'on est beaucoup. On arrive à tenir la demi-heure presque chaque fois. Ça va. Je suis peut-être une grande optimiste, mais je trouve que ça va. Ces formations étaient longues Il fallait rester tard le lundi, deux fois. Comme on a eu ces formations, le directeur nous a laissé un MEAM facultatif comme compensation. Moi je suis à cent pour cent, je devrais venir à tous les MEAM, mais il y a en a un que je peux louper. Je ne sais pas si c'est très légal.

AB C'est un arrangement. Je ne suis pas là pour juger.

ENS1 Je suis pas sûr qu'il avait le droit de le faire, mais il l'a fait.

AB Je pense qu'il endosse la responsabilité.

ENS1 Du coup, je trouve que ça va. Je sais que pour d'autres, c'est très lourd. Chaque chose en plus, pour d'autres c'est beaucoup. Moi, je ne sais pas, peut-être que j'ai la fougue de la jeunesse et la naïveté qui font que je m'adapte. Je n'ai pas les enfants en rentrant chez moi. Après, on a fait le choix de faire partie de ce groupe. On savait ce que ça représenterait. Alors les formations c'était long, on a quand même dû aller à celle des entretiens en plus, mais c'était une fois. C'était hyper intéressant, mais ça prenait quand même du temps.

AB Ça représentait quoi comme durée ces formations ?

ENS1 Il me semble que c'était (*réfléchit*) quatre fois deux heures. Je ne sais pas trop. Il me semble qu'on faisait ça le lundi soir. Le rendez-vous devait être à seize heures et on devait sortir vers dix-huit heures.

AB Vous ne deviez pas aller à Lausanne où ailleurs ?

ENS1 Non, c'était ici à l'école. C'est REPER qui se déplaçait. Ah oui, on avait quand même des devoirs pour ces formations. On devait préparer un peu les plans de comment on pensait fonctionner dans notre école. Après, j'aime bien. J'étais à fond dans ce projet. Je pense que certains te dirais qu'ils ne pensaient pas que ça ferait autant et que par après ils ne choisiraient peut-être pas de faire partie du truc. Moi oui.

AB Est-ce que tu utilises le protocole à disposition pour la MPP ?

ENS1 Non. Moi qui suis dans le groupe, j'ai l'impression que je l'ai en tête le protocole. On l'a affiché, on l'a présenté. Je pense que c'était utile de le montrer à tout le monde. C'est schématisé, ça aide. Je ne pense pas que les gens le relisent régulièrement.

AB C'était pour concevoir le processus.

ENS1 Oui. Il me semble qu'on l'a affiché à la salle des maîtres ce protocole. Je ne sais pas si c'est très utile. Comme on a un schéma, ça sera plus facile d'expliquer à chaque nouvel enseignant. Quand même.

AB Tu m'as dit que c'est un peu tôt pour évaluer le projet, mais si tu devais faire une évaluation très globale à ce stade, comme est-ce que tu l'évaluerais ?

ENS1 Tu veux que je te donne une note ?

AB Non, pas une note. Une appréciation plutôt.

ENS1 Je suis très contente qu'on ait fait ça dans notre école. C'est bien de prendre les devants. Être école pilote, je trouve ça chouette. Il faut bien commencer chez quelqu'un. Je pense qu'on peut montrer que ça marche. On a quand même aidé quatre enfants en tous cas, grâce à ça. Potentiellement, avec ces quatre enfants, on a pu démontrer à d'autres enfants

que c'est chouette quand on voit que quelqu'un ne va pas bien d'aller l'aider. Il n'y a pas tellement de points négatifs, de mon point de vue. Au pire ça ne marche pas, comme je disais, mais ce n'est pas négatif. Je trouve que c'est une très bonne chose. Je me rends tout à fait compte que pour le TSS et le directeur, la charge de travail est plus bien plus grosse que pour nous. Je ne sais pas s'ils s'en plaignent, mais ils ont beaucoup avec ça. Ils ont la communication avec les parents, les mails à gérer. Oui, il y a plus. Si je devais donner une piste d'amélioration, ça serait d'avoir des décharges. Ce n'est pas nous qui pouvons décider, donc voilà.

AB Ce serait peut-être un besoin à défendre.

ENS1 Ils ont ça dans les CO. Ceux qui font la MPP dans les CO, ils ont des décharges. En plus, ceux qui font les entretiens y vont pendant leur leçon de caté. Bon personnellement, le caté, je trouve ça nul, mais ça permet apparemment de faire des entretiens. On peut mettre nos élèves en autonomie et aller faire des entretiens ailleurs.

AB Il y a une petite place dans la grille horaire.

ENS1 Voilà, mais c'est la seule place qu'on a.

AB J'ai le sentiment que s'il y a une situation urgente, s'il faut voir rapidement un élève, on trouve un moment.

ENS1 Oui, on trouve. Pour ceux qui sont de la 1H à la 4H, on essaie d'envoyer des enseignants de 5 à 8 pour faire les entretiens. Ils doivent connaître le moins possible les situations. Quand ce sont des situations chez les grands, ce sont des enseignants de petits qui y vont. Donc oui, on trouve une solution, mais tu dois te faire plus ou moins remplacer. L'année passée avec mes 1-2H, je n'aurais pas pu tout à coup me tirer vingt-cinq minutes pour faire trois entretiens. Seule, il aurait fallu quelqu'un s'occupe de mes élèves pendant ce temps.

AB Oui. Il y a quand même cet enjeu. Est-ce que tu as d'autres besoins ?

ENS1 (*Réfléchit*). Je ne crois pas. Parfois, je me demande si on ne devrait pas tous être là lors des réunions. C'est ça qu'ils font dans les CO. Nous on fait comme ça, parce que sinon ça fait trop de boulot. Je vois que quand je loupe une fois, après il faut rattraper, il faut réexpliquer la situation parce qu'on en reparle après.

AB On va finir là-dessus. Est-ce qu'il y a encore des questions que tu te poses, des choses que tu aimerais dire ?

ENS1 (*Réfléchit*) Je me demande si on aura, à terme, de plus en plus de situations parce qu'on en dégotte de plus en plus, ou si on en aura moins parce que les élèves comprennent que ça ne marche pas de réagir comme ça. C'est une inconnue qui m'intéresse. J'espère que le projet d'école pilote continue. Maintenant que tout ça est mis en place, ça serait bête d'arrêter. Voilà. Je suis assez confiante. Je trouve que c'est bien ce qu'on fait. On fait ce qu'on peut, mais je pense que c'est bien (*rit*).

AB En ce qui me concerne, on a fait le tour. Je te propose qu'on s'arrête là. Merci beaucoup.

ENS1 Très bien. Merci à toi.

## Annexe 2.4 : Entretien ENS2

AB Pour commencer, est-ce que tu peux me parler de ton rôle ici à l'école par rapport à la méthode de préoccupation partagée ? Qu'est-ce qui est attendu ?

ENS2 Alors, je fais partie du groupe qui va interviewer les enfants. C'est le groupe ressource qui va décider quelles personnes vont interviewer les enfants. Cette année, j'ai eu une situation. J'ai dû parler avec trois enfants de la classe.

AB Ces trois enfants étaient liés à la même situation ?

ENS2 Oui. Ils étaient dans la même classe, mais sans être forcément intimidateurs.

AB D'accord. Est-ce que tu pourrais m'expliquer cette situation dans les grandes lignes ?

ENS2 C'est une fille. Tu connais peut-être déjà les noms.

AB Non, je ne connais pas les noms.

ENS2 D'accord. Alors, c'est une fille qui a des soucis d'intégration. Elle se faisait beaucoup embêter. Elle était mise de côté. Elle était souvent très seule. L'enseignant se faisait du souci.

AB C'était quel degré ?

ENS2 5H. (*Silence*).

AB Il y avait donc des soucis d'intégration. Concrètement, comment est-ce que cela se manifestait ?

ENS2 Elle se faisait embêter, on lui disait des mots méchants. C'est le retour que j'ai des enfants. Je sentais qu'il y en avait une qui était plus empathique avec elle et qui était prête à trouver des solutions pour l'aider. Elle disait qu'elle était seule à la récréation et que personne n'avait envie de jouer avec elle. La fille en question, je l'ai eue en classe ici. C'est vrai que je connaissais le personnage, on va dire. Je pouvais imaginer que la relation était difficile avec les autres parce qu'ici déjà, en 1-2H, c'était difficile.

AB Tu avais une idée de ce que pouvait traverser cette élève.

ENS2 Oui.

AB Sans avoir de détails.

ENS2 Non, sans avoir de détails, sans savoir qui était l'intimidateur. (*Silence*). Connaissant la fille, je pouvais imaginer qu'il y avait des histoires.

AB Concrètement, ces trois élèves t'ont été proposés par le groupe ressource.

ENS2 Voilà, oui. Je les ai vu trois, quatre fois même. C'est tout une procédure. Je pense que tu sais comme ça fonctionne.

AB Dans les grandes lignes, oui.

ENS2 On les voit une première fois, on pose la situation. On attend de voir ce qui ressort. S'ils en ont la possibilité, certains vont tout de suite dire : « Moi, je vais pouvoir faire ça ». Cela concerne ceux qui ont remarqué qu'il y avait un problème. Dans l'équipe, un élève trouvait que ça allait et ne savait pas quoi faire pour l'aider. D'où l'importance de les voir à plusieurs reprises. La fois suivante, il a pu trouver une solution pour l'aider. Il avait une idée. Je lui ai dit que c'était bien et qu'il pouvait essayer de mettre en pratique cette idée. Quand on s'est vus la troisième fois, il ne l'avait pas fait.

AB Cela consistait en quoi ?

ENS2 Cela consistait à jouer au ballon après l'école, voilà. Ce sont des petites idées, mais voilà. C'est porter attention à l'autre. La première élève avait déjà des idées : s'occuper plus d'elle à la récréation, l'intégrer dans les jeux avec les autres filles ; apparemment, elle était aussi mise de côté par les autres filles. C'est vrai que, dès le départ, elle a mis ça en place. En surveillant la récréation, j'ai vu que ça marchait, qu'elle le faisait en tout cas. Elle était très positive et on sentait qu'elle avait cette envie d'aider. J'ai revu toute l'équipe une quatrième fois pour faire le point.

AB Toujours séparément ?

ENS2 Séparément, oui. On retrouvait les mêmes idées qu'au départ. L'élève qui avait envie d'aider continuait d'aider. On sentait qu'un autre élève était quand même un peu indifférent à la situation. Dans l'ensemble, cela a quand même porté ses fruits. La fille en question se sentait mieux.

AB Tu as pu l'observer, ou tu en as discuté ?

ENS2 C'est en discutant avec elle, parce qu'elle passe parfois faire un petit coucou. Elle disait qu'elle jouait avec les autres. Je ne sais pas où cela en est maintenant, à ce moment de l'année. C'était juste avant les vacances.

AB La méthode prévoit un certain nombre d'entretiens, trois ou quatre si j'ai bien compris. Si la situation ne s'améliore pas, est-ce que c'est envisageable de continuer ?

ENS2 Alors, je ne suis pas dans le groupe qui va analyser les situations. C'est vraiment un autre groupe, qui se réunit chaque semaine.

AB Le groupe ressource.

ENS2 Le groupe ressource, oui. Pour cette situation, je sais qu'ils ont eu une réunion juste avant. Mais nous, les intervenants, on est pas du tout dans les confidences. On est vraiment neutres par rapport à ça. D'un autre côté, j'aimerais en savoir un peu plus, peut-être par curiosité. C'est personnel, parce que j'aime bien savoir ce qui se passe. D'un autre côté, c'est peut-être mieux de ne pas être impliqué dans ces choix-là. C'est difficile quand on connaît les enfants. La neutralité n'est quand même pas totale, on va dire.

AB Est-ce que tu es à l'aise (*cherche ses mots*) avec le fait de devoir ignorer en quoi les élèves sont protagonistes de la situation et, en même temps, de connaître certains éléments ?

ENS2 Écoute, oui, je suis à l'aise. Je trouve que c'est intéressant. On sent assez vite qui est qui. Dans cette situation-là, j'avais eu en classe deux des trois élèves que j'ai interviewés. Je connaissais la fille qui était harcelée. Enfin, harcelée. On dit comme ça, oui. C'est vrai que le contexte est différent aussi, la relation est différente aussi. C'est différent quand on connaît déjà l'enfant et sa façon d'être avec les autres. Dans son discours, on voit si ce qu'il propose sera mis en place ou si c'est du blabla. Du coup, parmi ces trois élèves, j'ai bien compris lequel était le plus susceptible d'être l'intimidateur.

AB À quoi cela tenait ? Sur quels indices tu te basais ?

ENS2 Déjà, c'était le seul qui avait à peine remarqué que ça n'allait pas bien. C'était celui qui n'avait pas vraiment envie d'aider l'enfant en question. Il disait que ça allait bien et ne voyait pas plus loin. Pour lui, c'était OK. On sentait qu'il n'y avait aucun investissement de sa part dans cette relation. J'ai senti qu'il avait quand même été sensibilisé et qu'il n'avait plus le même comportement envers la fille. Même si ce n'était pas une bonne relation, ce n'était pas une relation destructrice. Je ne sais pas si tu comprends.

- AB Ce que je comprends c'est que même si les élèves ne sont pas devenus les meilleurs amis du monde, la situation s'est un peu améliorée dans le sens où cet élève, l'intimidateur supposé, s'est rendu compte qu'il y avait de la préoccupation et il a pris du recul. En tout cas, il avait l'air d'embêter moins.
- ENS2 Voilà. Je dis que c'était l'intimidateur, mais je ne sais pas. C'est un ressenti.
- AB En quoi cela consiste d'être intimidateur ou observateur ?
- ENS2 L'intimidateur sera aussi observateur, à quelque part. (*Silence*). L'observateur va (*s'interrompt*). Cela dépend tellement de la personnalité des enfants. Les observateurs étaient de bons observateurs, parce qu'ils ont bien dit que tel et tel embêtaient celle-là. Ils se sont bien rendu compte qu'il y avait cette situation-là.
- AB Quels mots est-ce qu'ils utilisaient ?
- ENS2 Je ne sais pas. Il faudrait que je retrouve. J'imagine que tu aimerais savoir exactement.
- AB Non, pas exactement. Peut-être que certaines phrases t'ont marquée, ou qu'il y avait des mots qui revenaient ?
- ENS2 (*Consulte ses notes*). Qu'est-ce qu'ils disaient ? Ils étaient méchants, ils disaient des choses méchantes, ils ne voulaient pas jouer avec, ils ne voulaient pas discuter avec. J'aurai dû relire un peu mes papiers.
- AB Pas de souci. Si je te pose la question, c'est parce que je me demande si les élèves t'ont donné des exemples de ce qu'ils ont observé ou si cela restait plutôt général.
- ENS2 C'est une observation quand un élève disait : « J'ai vu qu'à la récréation elle était toute seule ». Je pense qu'ils étaient assez concrets dans ce qu'ils disaient. Il y avait une histoire de goûter aussi. Ils ne voulaient pas lui donner son goûter. (*Silence*).
- AB Tu me parlais de l'élève intimidée. Est-ce que tu sais les conséquences qu'avait l'intimidation pour elle ?
- ENS2 Je ne sais pas. Je connais juste un peu son parcours. C'est une petite qui a été adoptée à l'âge de six ans. Elle débarquait ici de Roumanie, sans savoir la langue et on ne sait pas tout le vécu qu'elle a eu avant. Je pense que ce n'était pas facile pour elle de se faire une place. Elle a pris la place qu'elle a pu prendre. C'est une petite fille qui a du tempérament, peut-être trop pour certains (*sourit*). Elle est assez envahissante.

AB Dans quel sens ?

ENS2 Elle est très (*bref silence*) demandeuse. Enfin, je dis qu'elle est envahissante. Je pense qu'elle a juste besoin qu'on la reconnaisse et qu'on l'aime. (*Silence*). Elle ne sait pas comment s'y prendre. Je pense qu'il manque quelque chose dans la relation. Elle n'a pas les bons outils. C'est sûr que ce n'est pas évident à sept huit ans, quand on n'a jamais eu d'outils et de devoir en trouver. Surtout que les classes sont dures. Il y a des enfants qui sont durs à côté. Mais apparemment, ça porte ses fruits, ça à l'air de mieux aller.

AB D'accord. De façon générale, est-ce que tu as une idée de ce qui peut être fait pour un élève-cible par le travailleur social ?

ENS2 Non. (*Silence*) Je n'ai pas demandé non plus. C'est frustrant. Je trouve que ça a un côté frustrant pour ceux qui ne sont pas dans le groupe. Ce qu'on nous a présenté, c'est que chacun avait son rôle. Ce que fait le travailleur social, c'est le travailleur social qui le fait. Le groupe ressource s'occupe des situations. Le groupe d'aide s'occupe d'autre chose. C'est vrai qu'il y a peu de mise en commun. Cette frustration, c'est personnel. Ce n'est pas plus mal, parce que ce serait une charge de travail. Je pense que c'est bien que ce soit réparti. Toutes ces situations, c'est vite prenant. Je ne pense pas que cela apporte grand-chose que tout le monde s'en mêle. (*Silence*).

AB On reviendra sur la collaboration. Juste avant, tu as abordé la façon dont cela a été présenté. À ta connaissance, comment la méthode de préoccupation partagée est arrivée à l'école ? Comment elle s'est mise en place ?

ENS2 Par notre directeur. Je pense que c'est lui qui a amené ça. En plus, il était dans sa formation. C'était quelque chose qui le touchait beaucoup.

AB Vous avez eu des séances d'information ?

ENS2 Oui, on a eu une séance d'information commune. C'était Quentin et puis (*s'interrompt*). Ce sont des noms qui te disent quelque chose, non ?

AB Quentin ? Non. D'après ce qu'on m'a dit dans d'autres entretiens, vous avez eu plusieurs intervenants, plusieurs séances, plusieurs choses. Ce qui m'intéresse, c'est qui t'a été présenté.

ENS2 Alors, lors de la première présentation où on était tous, ils ont présenté la méthode : qu'elle est non-blâmante, qu'elle était déjà bien présente dans les CO et que peu d'écoles primaires l'appliquaient. Après cette séance, le groupe ressource s'est réuni. Nous, on a aussi été formés pour préparer ces entretiens avec les enfants. On a eu deux fois, je pense, des mercredis après-midi.

AB Des intervenants sont venus ici ?

ENS2 Oui, exactement. Là, on a fait des jeux de rôle pour préparer ces entretiens.

AB Est-ce que vous avez un guide d'entretien ?

ENS2 Un guide d'entretien ? Oui, on a quelque chose. (*Silence*).

AB Mais toi, quand tu as fait les entretiens, tu n'avais de marche à suivre ?

ENS2 Non. Je devais juste noter les réponses de l'élève. On a quand même une feuille, oui. (*Consulte son ordinateur*) Notre directeur a rappelé que l'entretien se découpe en quatre parties : présenter le message et l'appartenance au groupe Corman'aide qui se fait du souci, partager la préoccupation, la proposition pour aider l'enfant, formuler la mission et donner rendez-vous à l'élève dans une semaine pour en parler.

AB Cela rejoint ce qui m'a été expliqué.

ENS2 Toujours dans la bienveillance et l'obstination. Ce sont deux mots-clés.

AB Comment est-ce que tu envisages cette bienveillance et cette obstination ?

ENS2 Je me vois mal être malveillante, on est d'accord. L'obstination, je pense que c'est bien. En reparlant avec les enfants, en rediscutant, on sent qu'il y a quelque chose qui naît de ces discussions. Même le plus réfractaire, ça le fait réfléchir quand même. Même s'il s'est senti obligé de trouver quelque chose pour l'aider, je pense que ça le fait réfléchir. Au moins, ça lui fait prendre conscience qu'il y a vraiment quelque chose. Si on est là à insister, c'est qu'il y a une situation qui doit être arrangée. (*Silence*).

AB Dans la MPP, il est prévu que les entretiens soient assez courts, quelques minutes. Combien de temps ont-ils duré ?

ENS2 Cinq à dix minutes, au maximum.

AB Est-ce que tu as pris quelques notes sur le moment, ou juste après ?

ENS2 Je prenais quelques notes sur le moment, oui. De nouveau, c'est très succinct. Ce sont deux ou trois mots. Le but est que ça nous prenne peu d'énergie, à toute l'équipe. C'est vrai que ça peut vite être lourd, de nouveau. C'est une chose en plus. Notre rôle est de transmettre plus loin. L'analyse sera faite par d'autres, par le groupe ressource.

AB (Long silence) Avant qu'arrive la MPP, est-ce que tu as eu des situations de harcèlement à gérer ?

ENS2 Oui, quand même. Après, voilà, il y a harcèlement et harcèlement. À l'école enfantine, oui, c'est du harcèlement quand un enfant est mis de côté. Alors c'est sûr, on gère tout le temps des situations. (*Silence*).

AB Quand tu dis qu'il y a harcèlement et harcèlement, qu'est-ce qui caractérise le harcèlement ?

ENS2 On peut penser au harcèlement sexuel, verbal, ou plus physique. (*Répond à un appel téléphonique*). Qu'est-ce que tu mets dans l'idée de harcèlement ? Je ne me suis pas posé la question. Bonne question.

AB Quand tu observes des élèves, qu'est-ce qui te permet de dire qu'il y a peut-être du harcèlement et qu'il faut que tu t'en préoccupe ? Sur quoi est-ce que tu te bases ?

ENS2 Je ne sais pas trop. Si je sens que l'élève n'est pas bien. Je n'aime pas ce mot « harcèlement ». Je trouve que c'est fort comme mot. (*Silence*).

AB Est-ce qu'il y a un autre mot que tu préfères au mot « harcèlement » ?

ENS2 Il y aurait l'intimidé. Je ne sais pas. Qu'est-ce qu'il y aurait ? (*Silence*). Avant, on ne parlait pas de harcèlement, à mon époque (*sourit*). Je pense que c'est très bien qu'on en parle. Il y en a toujours eu et c'est important de le relever.

AB Cela fait combien de temps que tu...

ENS2 ...que je sévis ? (*Rit*).

AB (*Rit*). Cela fait combien de temps que tu enseignes ?

ENS2 Une trentaine d'années. Ici, ça fait onze ans.

AB Quand est-ce que tu as ressenti un changement, qu'on a commencé à parler de harcèlement ?

ENS2 (*Réfléchit*). Ça fait une dizaine d'année, peut-être. Moi, je n'en parlais pas. J'étais peut-être naïve. En tous cas, dans les petites classes, on ne parlait pas tellement de harcèlement. Après, il y a aussi eu le mot « mobbing ». (Silence).

AB Un autre mot qui est utilisé dans le projet, c'est celui d'intimidation.

ENS2 Oui. Je préfère intimidation que harcèlement.

AB Est-ce que tu penses que ça convient mieux pour des élèves de l'école primaire ?

ENS2 Oui. C'est un peu gratuit ce que je dis, parce que je ne me suis pas vraiment penchée sur le sujet. Le harcèlement, ça me fait penser à des choses graves. Je ne dis pas que ce n'est pas grave l'intimidation.

AB (*Cherche ses mots*) Pour en revenir au caractère non-blâmant de la méthode, le harcèlement est peut-être plus accusateur ?

ENS2 Oui, il me semble.

AB Je lis entre les lignes de ce que tu me dis.

ENS2 Oui, oui. Ce qui me plaît dans cette méthode, c'est ce non-blâmant. Je pense que l'intimidateur a tout autant besoin d'aide que l'intimidé. Pour être intimidateur, on doit avoir tout un passé. Je veux dire que ça ne doit pas être tout simple pour l'intimidateur. Comme je disais, je pense qu'il a autant besoin d'aide que l'intimidé.

AB D'après toi, qu'est-ce qui pousserait à intimider ? Qu'est-ce qui est à l'origine ?

ENS2 Un manque de reconnaissance, un manque d'amour, des besoins non-assouvis. On ne sait pas ce que vivent tous ces enfants. Ne pas pointer du doigt, je trouve que c'est bien.

AB Oui, c'est une des forces de la méthode. Est-ce que tu vois d'autres avantages, des forces de cette méthode ?

ENS2 Pour les enfants, je pense que c'est rassurant de sentir que s'il y a un problème dans une école, on peut toujours le résoudre. C'est sécurisant de savoir qu'il y a un cadre et qu'on peut y recourir en cas de besoin. Si cela nous arrive un jour, on sait qu'on sera écouté. Entendu, je ne sais pas, mais écouté (*sourit*).

AB Est-ce qu'il y a aussi des limites à cette méthode ? Est-ce que c'est la bonne solution ?

ENS2 Ça, c'est le temps qui nous le dira. C'est une des solutions, ça reste une méthode. Je ne pense pas que c'est une méthode miracle, mais c'est une méthode qui paraît bonne. Je discutais avec un autre directeur d'école, c'était au Canada. Il avait demandé aux élèves de toutes les classes de noter des noms d'enfants intimidateurs. C'étaient toujours les mêmes noms qui ressortaient. Le directeur travaillait avec ces enfants, sans être forcément blâmant. C'est une autre méthode. Je trouve que c'est intéressant, parce qu'on a la perception de tous les enfants. Je me réjouis de voir ce que la MPP va donner, dans la durée.

AB C'est vrai que le projet est encore assez jeune. C'est tôt pour l'évaluer, mais tu me disais être plutôt satisfaite ?

ENS2 Oui, pour la situation où je suis intervenue. On est une chouette école. On sent qu'il y a une bonne équipe, on sait qu'on peut travailler ensemble. C'est positif, c'est agréable de travailler comme ça. On sent aussi que ce projet est soutenu par toute l'école. Ça l'aide à porter ses fruits.

AB C'est clair. J'ai l'impression que ce n'est pas pour rien que cela se fait dans cette école. Il y a une ouverture, une volonté. Je le ressens en discutant avec différents professionnels de l'école. C'est quelque chose qui revient.

ENS2 Est-ce que tu vois beaucoup d'écoles ?

AB Non. Je me concentre sur le projet ici. Vous êtes projet pilote. À ma connaissance, il n'y a pas d'autre école primaire qui le fait, à l'exception de l'école de Cheyres-Châbles qui est multisite. Ce n'est pas la même configuration, c'est pour ça qu'ils le font aussi en projet pilote. L'avenir, je ne sais pas. On verra. Je suis aussi curieux. (*Silence*). Est-ce qu'il y a des situations de tensions entre les élèves qui peuvent être réglées sans faire appel à la MPP ?

ENS2 Bien sûr, on en a tous les jours. Parfois, en fonction de ce que c'est (*s'interrompt*). Mettre en route une MPP, ça remue beaucoup de choses. Les parents sont avertis de cette méthode, donc on n'a pas besoin d'avertir à chaque fois les parents. Enfin, je crois que ça se fait quand même. Oui, ça se fait.

AB Les parents ?

ENS2 Les parents des enfants de la classe. Ils ont été avertis avant. Je crois que Philippe a envoyé un mail aux parents pour leur expliquer que si leur enfant est amené à être rencontré, ce n'est pas forcément parce qu'il est intimidateur.

AB Oui, cela m'a été dit. Est-ce que tu sais les parents ont été informés dans la situation où tu es intervenue ?

ENS2 Non, mais j'ai quand même eu un petit retour d'une maman que je connais personnellement. Les parents sont mis courant par les autres enfants. Quand des enfants partent pendant l'école pour un entretien, les autres se posent des questions : « Pourquoi ? Pourquoi lui est choisi et pas moi » ? C'est sûr que ça discute. (*Réfléchit à haute voix*). C'est un courrier global qui a été donné. Les parents ont été informés dès le départ.

AB À part la MPP, quelles autres méthodes est-ce que tu connais pour gérer ces situations difficiles entre élèves ?

ENS2 La méthode intuitive (*rit*). Ce sont des discussions et des mises en commun. En 1-2H, on a la méthode des Zophes que j'aime bien. Elle permet de toucher beaucoup de sujets, tout ce qui est social, les relations, les comportements.

AB Est-ce que c'est quelque chose que tu utilises à titre préventif, en amont, ou lorsqu'une situation se présente dans ta classe ?

ENS2 Les Zophes ?

AB Oui.

ENS2 On va dire que c'est préventif et en cas de besoin. Les deux.

AB Est-ce qu'il y a d'autres outils que tu utilises en 1-2H ?

ENS2 (*Réfléchit*)

AB On m'a parlé de différentes choses, mais au niveau de l'établissement.

ENS2 C'est juste, on a ces fiches de réflexion. Personnellement, je ne les emploie pas beaucoup. J'aime bien parler avec les élèves. Je trouve qu'ils règlent souvent les problèmes entre eux. Il y a beaucoup de choses qui se règlent entre eux sans qu'on ait besoin d'intervenir. Je pense que c'est bien de laisser l'espace pour qu'ils puissent le faire.

AB Et de faire la médiation entre les élèves ? Je ne parle pas de la médiation scolaire, mais de ta méditation comme enseignante.

ENS2 C'est sûr qu'on va le faire. Cela dépend tellement des groupes, des enfants, de la dynamique de classe.

AB C'est vrai qu'on parle de façon très générale.

ENS2 Je pense aussi qu'en 1-2H, on a ce rôle de travailler toutes ces valeurs de respect, tout ce qui relationnel. Si on prend le temps de le faire là, ça peut aussi aider pour après.

AB Ça commence dès le départ.

ENS2 Ça commence, oui.

AB D'après toi, est-ce que ces situations de harcèlement-intimidation sont différentes selon l'âge des élèves ?

ENS2 (*Réfléchit*). Dans le fond, je pense qu'elles ne sont pas si différentes. Dans l'approche, ça ne sera pas la même chose chez des grands que chez des plus petits. Le fond est le même, c'est à quelque part un malaise de l'enfant. Je pense plus à l'intimidateur qu'à l'intimidé. Je pense que c'est d'abord lui qui a besoin d'aide. S'il en est arrivé là, c'est qu'il y a autre chose derrière. C'est vrai qu'on doit protéger aussi l'intimidé. Mais oui, l'âge entre aussi en jeu.

AB J'ai entendu plusieurs discours. L'un d'eux, c'est qu'avec les plus petits, au cycle I, c'est plus frontal, alors que plus les élèves grandissent, plus ça se fait de façon...

ENS2 ... sournoise.

AB Voilà. C'est une des choses que j'ai entendues. Qu'est-ce que tu en penses ?

ENS2 C'est peut-être plus visible. Je dirais que chez les petits, on a quand même moins de situations. On les gère peut-être plus à l'interne. Je pense qu'il y a quand même des enfants petits qui peuvent être un peu sournois. On nous disait que les garçons tapaient plus quand il y avait quelque chose à résoudre, à régler (*sourit*). Je ne pourrais pas dire que c'est plus l'un que l'autre.

AB Entre filles et garçons ?

ENS2 Non, l'âge.

AB OK.

ENS2 (*Réfléchit*). Je pense que ce sera peut-être moins visible chez les plus grands. Oui, quand même. Je peux imaginer que chez les grands il y a aussi du visible, mais en dehors de l'école, en dehors de la classe en tous cas.

AB C'est là qu'on parle de cyberharcèlement ?

ENS2 Oui. Chez les petits, pas encore (*sourit*). (Silence).

AB Tu me parlais de collaboration. D'un côté, tu me disais qu'il y avait une bonne dynamique. D'un autre côté, tu me disais souhaiter qu'il y ait plus de mise en commun.

ENS2 Oui. Je pense que c'est plus par curiosité pour moi, personnellement. C'est bien que ce soit comme ça, parce que ce serait trop, ça demanderait trop. Si une méthode demande trop d'investissement en temps, ça devient compliqué. Je pense que tout doit être préservé. Ce n'est pas plus mal que ce soit réparti comme ça. C'était plus une petite frustration personnelle (*rit*).

AB (*Rit*) J'entends bien. Quand on a proposé aux enseignants de s'impliquer dans le groupe ressource et le groupe des intervenants, tu t'es sentie appelée ?

ENS2 Je m'étais mise dans les deux. Ce projet m'intéressait. C'est vrai qu'il y a eu des questions, je ressentais ça chez plusieurs : « C'est bizarre, pourquoi ils ont choisi tel et tel ? Pourquoi ceux-là et pas ceux-là ? Pourquoi moi je ne suis pas là-bas » ? En fait, ça doit être comme ça et c'est bien. En tous cas, ça me plaît de m'impliquer là-dedans.

AB (*Cherche ses mots*). Comme on disait avant, le projet est assez jeune et va continuer. J'imagine que le groupe ressource vous donne quelques informations sur la suite du projet.

ENS2 Alors, pas tellement. Pas à ce moment de l'année. On sait qu'il y a eu d'autres situations, que la MPP a été relancée. Lors d'un MEAM, il n'y a pas longtemps, on nous dit de ne pas attendre nous annoncer les situations.

AB Un petit rappel.

ENS2 Un petit rappel, oui.

AB À ta connaissance, depuis le début du projet au mois d'août, combien est-ce qu'il y a eu de situations MPP ?

ENS2 Je ne sais même pas. Je dirais trois ou quatre, quand même. Je ne sais pas si tu en sais plus que moi (*rit*).

AB Alors, à ma connaissance, il y en a eu quatre, voir cinq. Il faut que je reprenne mes informations.

ENS2 Ah oui, voilà.

- AB Est-ce que tu as eu des discussions avec tes collègues enseignantes et enseignants ? Est-ce qu'ils t'ont posé des questions sur ton rôle ?
- ENS2 Non, pas tellement. Je pense qu'on est tous au même niveau, enfin au même point. Maintenant, je ne sais même pas qui est dans quoi. Oui, je pourrais dire qui est dans le groupe ressource, mais après (*s'interrompt*), oui, dans le groupe intervenants aussi, on va dire. Non, il n'y a pas forcément eu besoin. Je n'ai pas eu de retours non-plus, pas de questionnements.
- AB (*Silence*). À ce stade du projet, est-ce qu'il y a des questions que tu te poses ?
- ENS2 Oui. (*Réfléchit*). Je suis curieuse de savoir comment ça va évoluer. C'est vrai qu'au début, on cherche un peu des situations. Après, il me semble qu'il y a eu peu de situations. C'est très bien s'il n'y a pas de situations. Il n'y a pas besoin d'en chercher pour faire vivre un projet. S'il n'y a pas de problèmes, tant mieux. Je suis curieuse de savoir comment ça va évoluer.
- AB Est-ce que tu as des besoins par rapport à cette méthode, à ce projet ? Tu disais tout à l'heure, avec la situation que tu as rencontrée, c'est allé assez vite. Tu n'as pas eu besoin de consacrer beaucoup de temps.
- ENS2 Non. Le fait que ça ne nous prenne pas trop de temps, je trouve justement que c'est un des plus de la méthode. C'est aussi un point positif que ce soit réparti, que la gestion des situations soit répartie. Je n'ai pas vraiment de besoins. Je me suis un peu renseignée justement, avec ces livres. Je t'enverrai les références ou alors, quand est-ce que tu reviens à l'école ? Je peux te les apporter.
- AB (*Informe ses prochains entretiens*). Je trouve intéressant que tu aies cherché des livres en parallèle.
- ENS2 Je ne les ai pas cherchés, je suis tombée dessus. Je suis allée au Centre de documentation et ces deux ouvrages étaient présentés. En les feuilletant, je me suis dit qu'ils contenaient des petites idées sympas.
- AB Je trouve intéressant de d'interviewer, parce que tu as un autre point de vue. Jusqu'ici, je me suis entretenu avec des personnes qui font partie du groupe ressource. Forcément, elles ont un autre regard.
- ENS2 Oui.
- AB Je retiens ce que tu me disais par rapport au fait que c'est important que tous les professionnels qui travaillent avec cette méthode ne sachent pas tout.

ENS2 Oui.

AB (*Cherche ses mots*) La méthode est mise en œuvre à votre sauce. C'est propre au contexte de l'école.

ENS2 Oui, c'est normal que ce soit propre au contexte. Si ça marche bien dans ce contexte, c'est super.

AB Si ça marche, est-ce que tu penses que la méthode pourrait être appliquée dans d'autres établissements scolaires ?

ENS2 Sûrement, oui. Il suffit d'essayer. Je pense qu'on a tout à y gagner avec cette méthode. Il n'y a pas quinze mille autres méthodes, à part des méthodes blâmantes qui pointent le méchant, l'intimidateur.

AB Quand il arrive des choses d'une certaine gravité, il faut quand même d'autres solutions.

ENS2 Oui. Je suis peut-être trop dans un monde de Bisounours.

AB (*Rit*).

ENS2 (*Rit*). Non mais, c'est vrai. Je crois que je suis peut-être déconnectée de la réalité. D'un côté, tant mieux. En 1-2H, je trouve qu'on est encore dans un milieu privilégié, même si on sait qu'il y a des choses terribles qui se passent. (*Silence*).

AB Quand tu dis qu'il y a des choses terribles qui se passent, c'est dans d'autres classes de l'école ?

ENS2 Dans d'autres classes, dans d'autres écoles, oui. (*Silence*) En tous cas, moi, j'ai très peu de situations dramatiques. J'ai de la chance.

AB Oui. Ces quelques situations plus compliquées que les autres, en quoi elles consistent ?

ENS2 C'est souvent les parents qui sont plus compliqués dans ces cas-là. Je trouve qu'avec les enfants, on peut toujours faire quelque chose. Franchement, je n'ai jamais eu de situation où c'était impossible (*silence*), ou je les ai oubliées. C'est notre capacité à garder que le bon (*rit*).

AB Quand du dis « impossible », c'est dans le sens où la situation ne peut pas être améliorée, ou qu'elle est insupportable ? J'entends ces deux choses.

ENS2 (*Reformule*). C'est plutôt insupportable.

(AB évoque *une situation personnelle*).

ENS2 On parlait de la méthode des Zophes, que je trouve être une bonne méthode avec laquelle tu peux beaucoup travailler. La règle d'or que j'instaure dès le départ, c'est qu'on ne fait pas aux autres ce qu'on n'a pas envie qu'on nous fasse. Mine de rien, je pense que ça résonne chez certains, en tous cas chez les petits, chez les grands aussi. Il y aura toujours des moqueries, je crois que c'est inévitable à quelque part. C'est un travail. On est aussi là pour ça. Il y a un peu plus d'éducation maintenant. On ne devrait pas en faire autant, mais c'est aussi le rôle des enseignants.

AB (Fait un lien avec le PER et les capacités transversales) J'ai fait le tour des questions que je voulais te poser. Est-ce qu'il a des choses que tu aimerais encore dire ?

ENS2 Non, je pense que j'ai déjà dit deux ou trois petites choses. C'est un avis personnel. Pour toi, c'est intéressant de voir plusieurs personnes.

AB Oui, c'est intéressant. La MPP, c'est une chose sur le papier, mais ça ne dit rien de ce qu'en pensent les personnes. Qu'est-ce qu'elles en font ? Comment est-ce qu'elle se la réapproprient ?

ENS2 Oui. Si tu venais dans une année, j'aurais peut-être un autre avis après avoir eu d'autres situations.

AB Probablement.

ENS2 D'ici là, ton Bachelor sera fini.

AB Oui. Ce n'est pas mon but de faire une comparaison, mais cela pourrait être une piste d'approfondissement très intéressante. Si j'étais venu faire des entretiens en début d'année, cela aurait été trop tôt.

ENS2 Cela aurait été trop tôt, parce que je n'aurais pas eu de situation. Je n'ai eu qu'une situation. Si j'avais eu une situation en ne connaissant aucun des enfants, cela aurait été différent au niveau de mon attitude. Enfin, je dis ça, mais je n'en sais rien.

AB Chaque situation est unique. C'est d'ailleurs pour ça que c'est un enjeu pour le groupe ressource de choisir les élèves. C'est délicat.

ENS2 Oui, ça ne doit pas être facile. C'est un beau challenge.

AB *(Parle de son TB, puis arrête l'enregistrement)*

## Annexe 2.5 : Entretien ENS3

I En arrivant, vous me disiez que vous êtes enseignante FLS. Depuis quand est-ce que vous enseignez ici ?

ENS3 Cela fait huit ou neuf ans. Avant, j'étais enseignante primaire pour tous les degrés. Cela fait huit ou neuf ans que je suis enseignante FLS ici.

I OK. Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment le projet avec la méthode de préoccupation partagée est arrivé à l'école ?

ENS3 Alors, c'est Philippe qui fait un travail sur la MPP dans le cadre d'une formation complémentaire. Il a proposé à l'équipe enseignante d'introduire cette méthode à l'école.

I Comment est-ce que cela vous a été présenté ? Il y a eu des séances ?

ENS3 L'année précédente, Philippe nous a d'abord parlé de ce travail qu'il faisait autour de cette méthode de préoccupation partagée. Il a un petit peu sondé si on trouvait ça intéressant. On trouvait ça intéressant. Du coup, l'année suivante, il nous a proposé d'en faire un projet d'établissement. On a eu (*réfléchi*) deux ou trois séances. Comme intervenante, je dirais qu'on a eu une séance d'information et deux séances d'entraînement, de pratique.

I Entraînement ou pratique, cela veut dire des situations types ?

ENS3 Voilà. On avait des situations types. Il fallait faire les entretiens. Ce qui paraissait difficile au départ, c'était de faire un entretien sur deux ou trois minutes. L'idée, c'est vraiment que ce soit hyper court. Comme le canevas d'entretien est assez précis, c'est effectivement réglé en deux trois minutes. Je dirais qu'on a eu deux séances de rappel et d'entraînement. Une formation, un après-midi. Franchement, je ne sais plus.

I OK. Ce canevas qui vous aide respecter ce temps court, vous l'utiliser toujours ou c'est quelque chose d'acquis maintenant ?

ENS3 Pour moi, c'est acquis. Oui. C'est tout simple.

I En quoi consistent ces étapes ?

ENS3 Alors, l'idée c'est vraiment de partager la préoccupation et de faire en sorte que l'élève propose une ressource, quelque chose pour améliorer la situation. Il y a trois entretiens à une semaine d'intervalle, ça peut aller jusqu'à deux ou trois semaines. Lors du premier

entretien, on se présente. Les élèves ne me connaissent pas forcément. Je travaille avec les enfants de langue étrangère. Ils me voient dans les couloirs, mais ils ne savent pas forcément qui je suis. Oui, plus ou moins, quand même. Je suis maîtresse d'appui. Je dis : « Bonjour, je suis Martine. Tu me connais. Je fais partie de Corman'aide. On est une équipe d'adultes et on se soucie, on fait attention à ce que tous les enfants se sentent bien dans cette école ». D'abord, je présente Corman'aide et le fait qu'on soit une équipe d'adultes qui veille à ce que tout le monde se sente bien à l'école. Ensuite, je parle de ma préoccupation, de notre préoccupation, de la préoccupation du groupe d'adultes, de Corman'aide: « On se préoccupe, on se fait du souci pour Joaquim ». Je n'en sais pas beaucoup plus. Je reçois juste du groupe ressource qu'il y a un souci avec Joaquim et qu'il faut faire des entretiens pour lui. Je dis qu'on se fait un peu de souci pour Joaquim, qu'il a l'air de se sentir pas très bien, qu'il a l'air un peu triste ces temps, enfin, qu'il semble y avoir un problème avec Joaquim. Là, je vérifie si l'enfant le partage, l'a remarqué: « Est-ce que tu as remarqué qu'il y a un problème avec Joaquim »? Oui, non, bon. Ensuite, je dis: « Tu vois, si on discute maintenant, c'est parce qu'on pense que toi et d'autres enfants vous pouvez aider à ce que ça se passe mieux pour Joaquim. Est-ce que tu aurais une idée pour que Joaquim se sente mieux à l'école »? Dans les entretiens que j'ai eus, les enfants avaient remarqué que Joaquim n'allait pas bien. Là, je demande à l'enfant s'il a une idée, une proposition pour que ça aille mieux pour Joaquim. Si l'enfant a une proposition et qu'elle me paraît faisable, bonne, je dis: « OK, c'est ta mission pour la prochaine fois. Je viendrai te chercher la semaine prochaine, le même jour, à la même heure. C'est ta mission de faire ce que tu as proposé. C'est d'accord »? Oui. Ça c'est le premier entretien

I Après, vous revoyez l'élève.

ENS3 Oui. Une semaine après, je dis: « Bonjour. Tu te rappelles la semaine passée, tu avais une mission à propos de Joaquim qui ne se sent pas très bien à l'école ces temps? C'était quoi ta mission? Est-ce que tu as pu réaliser ta mission » ? Si c'est le cas, je lui dit: « Super, bravo! Est-ce que tu penses pouvoir continuer à faire ça ou autre chose pour que Joaquim se sente bien »? Oui, non, bof. J'ai eu l'expérience que d'une situation, mais cela paraît évident aux enfants de continuer. (*Silence*).

I Est-ce que vous pouvez m'expliquer la situation que vous avez eue dans les grandes lignes?

ENS3 Alors, j'ai reçu un mail du groupe ressource disant: « Voilà Martine, il y a une première tâche pour toi dans cadre de la méthode de préoccupation partagée. Il y a un élève dans la classe de 2HA, Joaquim, qui est un peu en souffrance. Nous aimerions que tu t'entretiennes avec X, Y et Z ». C'était la consigne. Je ne sais pas qui sont X, Y et Z. Je ne sais pas si ce sont des enfants qui taquent Joaquim ou qui sont plutôt des leaders positifs. Je ne sais pas qui sont ces enfants. Je reçois cette consigne-là, c'est tout.

I D'accord. Cela représentait combien d'élèves à voir ?

ENS3 Trois. Pour cette classe en l'occurrence, j'en voyais trois et je crois que Tabitha en voyait deux.

I OK. Donc vous vous êtes partagé les entretiens entre intervenantes.

ENS3 On nous a partagé les entretiens. On reçoit les consignes du groupe ressource. On en sait le moins possible. (*Silence*). En gros, on sait juste qu'un enfant a des difficultés, ne se sent pas très bien à l'école depuis un certain temps. Dans les entretiens que j'ai eus, les trois enfants l'avaient remarqué. Ils disent : « Ah ouais, c'est vrai qu'il va souvent pleurer chez la maîtresse parce qu'il s'est fait taper. Ah ouais mais bon, il embête toujours ». Les enfants ont remarqué et précisent.

I Dans cette situation, qu'est-ce qui est ressorti au premier entretien ?

ENS3 Au premier entretien, je les coupe assez vite dès qu'ils me disent que Joaquim a fait ceci ou cela. Je leur dit : « Ce n'est pas vraiment ça qui nous intéresse. Ce qui me préoccupe, ce qui nous préoccupe, c'est que Joaquim ne se sent pas bien. Apparemment, il est triste, il a mal au ventre quand il vient à l'école, ça ne va pas, il faut qu'on l'aide. Est-ce que tu as remarqué qu'il n'est pas très content, qu'il est un peu triste » ? En l'occurrence, la réponse était genre : « Ouais, c'est vrai qu'il est triste ». (*Cherche dans ses notes*) Le premier élève, qui était ukrainien, a très bien compris. J'étais surprise parce qu'il n'a pas un niveau de langue très (*s'interrompt*). J'ai vraiment expliqué avec les gestes, les mimiques, émotionnellement et tout. Il a dit : « C'est vrai ». Le deuxième élève a dit ne rien avoir remarqué. Le troisième élève a dit : « C'est vrai ».

I Pour les entretiens, il y a donc ces trois élèves et les deux autres que votre collègue a vus.

ENS3 Eux, je ne sais pas ce qu'ils ont dit.

I Cinq élèves en tout avec des rôles indéterminés.

ENS3 On ne sait pas si ce sont des harceleurs ou des témoins. On ne sait pas.

I C'est un des principes de la méthode de préoccupation partagée, le fait de ne pas savoir.

ENS3 On n'est pas blâmant, on ne veut pas savoir. « Un enfant est en souffrance et on pense que tu peux aider à quelque chose ».

I Qu'est-ce que vous pensez de cette caractéristique de la méthode ?

ENS3 Je trouve ça super bien ! Vraiment ! Je pense que les enfants, harceleurs comme harcelés, souffrent de toute façon. Les enfants, comme nous tous, ont juste envie d'être le plus possible en lien, en harmonie, en contribution. Ne pas aller sur l'acte, sur ce qui s'est passé, ne pas blâmer, cela laisse tout champ ouvert. Ce que l'enfant entend, c'est qu'un enfant a une difficulté et qu'il peut éventuellement l'aider. Il est valorisé d'entrée.

I D'accord. Combien de fois est-ce que vous avez vu ces trois élèves ?

ENS3 Trois fois.

I Les trois, trois fois ?

ENS3 Oui.

I Ces trois fois, on m'a expliqué que c'est le nombre d'entretiens prévus d'emblée, mais que c'est possible d'en faire plus si nécessaire.

ENS3 Oui.

I Qu'est qui a fait que vous vous êtes arrêtée à trois entretiens ?

ENS3 J'en ai reçu la consigne, enfin, durant les formations on nous a dit de faire trois entretiens. Dans ma tête, c'était trois.

*(S'interrompt pour répondre à une collègue)*

Après le premier entretien, j'ai dû envoyer au groupe ressource un compte rendu. Suite à ça, j'ai reçu la proposition d'avoir un second entretien avec ces élèves à la même heure la semaine suivante. J'ai eu un deuxième entretien. À la fin du deuxième entretien, j'ai dit à chaque enfant que je le reverrai la semaine suivante pour un troisième et dernier entretien. En fait, ce n'était pas censé. La situation était déjà OK. J'avais compris qu'il fallait trois entretiens d'office, mais le groupe ressource ne m'avait pas donné comme consigne de faire un troisième entretien. Ce dernier entretien était ultra court, c'était juste: « Qu'est-ce que tu penses de la situation de Joaquim, comment ça a évolué »? Ils répondaient tous : « Il est super content, ça va bien ». C'était évident, quoi.

I D'accord. Il y a ces éléments : toujours en revenir à la préoccupation, demander aux élèves ce qu'ils pensent pouvoir faire pour aider l'élève-cible et ce qu'ils ont pu faire.

ENS3 Oui et remercier les élèves, valider, etc.

I Derrière, comme tu le disais, il y a cette idée de ne pas être blâmant, de valoriser l'élève.

ENS3 C'est faire le pari que les enfants sont des êtres de contribution, vraiment, comme nous. Je n'ai participé qu'à un cas, mais c'était évident.

I J'aime bien cette expression « faire le pari ». Je l'ai déjà entendue quelques fois. Dans la répartition des rôles, il y a le groupe ressource qui est assez central dans le projet, il y a les intervenants et intervenantes, il y a aussi le travailleur social qui accompagne l'élève-cible.

ENS3 Oui.

I Est-ce que tu sais en quoi consiste son travail avec l'élève-cible, dans les grandes lignes ?

ENS3 Non. Non, parce que la consigne est d'être le plus neutre possible entant qu'intervenant, de ne pas avoir d'informations sur qui embête l'élève en question, sur les actes qui font souffrir l'enfant. Il faut vraiment être neutre en entretien. Après le premier entretien, j'étais toute contente de la manière dont ça s'était passé. J'étais surprise de voir comme les enfants étaient preneurs, motivés. Cela ne dure que deux ou trois minutes, mais les enfants fusent, ils ont tout de suite des propositions : « Je pourrais une fois lui partager ma récré, je pourrais jouer avec lui à la récré parce qu'il est souvent seul ». Je me rappelle qu'après ces entretiens, à la récré suivante, je suis allée vers Tabitha ou la maîtresse de cet élève dire à quel point c'était dingue et tout. On s'est vite dit de ne pas trop en parler, d'attendre que la situation soit passée, que tous les entretiens soient fait. L'idée c'est vraiment de ne pas en parler.

I Le travailleur social a cette mission de prendre en charge l'élève-cible. C'est important.

ENS3 Je ne sais pas comment il fait.

I De façon générale, de quoi peut avoir besoin l'élève-cible ?

ENS3 Je pense que l'élève-cible a besoin d'exprimer son désarroi, sa souffrance, de dire ce qui lui arrive. Une fois qu'on a repéré sa souffrance, il a besoin de sentir soutenu. Il a besoin de savoir que quelque chose est mis en œuvre. J'imagine.

I Est-ce que tu as une idée de la communication qui est faite aux parents par rapport à ces situations ?

ENS3 (*Réfléchit*) Je sais que les parents ne sont pas informés qu'on va appeler leur enfant en entretien. J'imagine que les parents de l'élève-cible sont informés, mais je ne suis pas sûre. Ce n'est pas très clair.

I Ce n'est pas pour rien que je te pose la question. Cela m'intéresse comment les rôles sont répartis autour de la situation qui est prise en charge. Tu me disais que les rôles sont assez séparés, qu'il vaut mieux en savoir le moins possible. Qu'est-ce que tu penses de cette répartition, cette séparation ? Excuse-moi, je me rends compte que je suis passé au tutoiement.

ENS3 C'est tout bon. Avant de commencer mon premier entretien, j'étais un petit peu gênée de juste savoir qu'il y a un cas autour de Joaquim. J'avais envie de savoir ce qu'avait Joaquim. Est-ce qu'il est triste ? Est-ce qu'il pleure souvent ? Est-ce qu'il est seul à la récré ? Enfin, que je puisse dire à l'enfant lors de l'entretien autre chose que : « Joaquim ne va pas bien ». Mais c'était précisé dans le premier mail: « Fais-nous confiance, tu n'as pas besoin d'en savoir plus, vas-y. Joaquim est en souffrance et puis voilà ».

I Tu avais cette envie d'en savoir plus.

ENS3 Oui, un petit peu. Disons que lors des formations, on avait des situations nettement plus détaillées. On recevait une petite carte qui disait : « Ahmed se fait souvent traiter de sale turc ». Il me semble qu'il y avait des choses comme ça.

I Si tu avais eu plus d'infos, est-ce cela aurait changé ta manière d'intervenir?

ENS3 Oui, en fait, ce n'est pas terrible. Effectivement, je trouve que c'est bien de dire simplement qu'on est préoccupé par tel élève, qu'il semble en souffrance, et de demander à l'élève s'il l'a aussi remarqué.

I Et si l'élève ne l'a pas remarqué ?

ENS3 Dans cette situation, j'ai eu un des trois élèves qui n'avait pas remarqué. Comme l'idée est de partager la préoccupation, je lui ai proposé la mission d'observer Joaquim pour voir en quoi il ne va pas bien ou en quoi c'est difficile pour lui à l'école. Au deuxième entretien, l'élève est venu en disant qu'il avait vu et que, du coup, il avait directement entrepris par lui-même de jouer avec Joaquim à la récré. Je ne lui avais rien demandé.

I Ici, la préoccupation a pu être partagée

ENS3 Oui.

I Imaginons que tu rencontres une autre situation où un élève ne partage pas la préoccupation, malgré tout ce que tu vas amener.

ENS3 Je lui dirais que c'est en ordre et le remercierais d'avoir participé aux entretiens. On ne va pas insister. (*Silence*) C'est quand même mon objectif. Ma posture, quand je fais ces entretiens, c'est que j'aimerais partager la préoccupation et j'aimerais que l'élève me propose une ressource, un acte, quelque chose pour aider à ce que cela aille mieux. Je suis là-dedans. Si l'enfant dit qu'il souffre aussi de la situation, je lui réponds que je l'entends, mais que la présente préoccupation est Joaquim.

I Dans le cas où il devait y avoir l'expression d'une souffrance par l'élève que tu interrogues, c'est quelque chose que tu vas relayer au groupe ressource ?

ENS3 Oui.

I C'est eux qui verront quoi en faire, parce qu'ils ont une vision d'ensemble ?

ENS3 Oui.

I Ça marche. Tu évoques la souffrance que peut ressentir un élève, un protagoniste d'une situation d'intimidation-harcèlement. (*Cherche ses mots*). Quelles conséquences peut avoir une telle situation sur les élèves ?

ENS3 Tu veux dire sur les élèves-cibles, sur les élèves harceleurs ou sur les élèves témoins ?

I Sur les trois. Comment est-ce que tu vois les choses ?

ENS3 C'est de toute façon de la souffrance pour tout le monde. Quelque part, les gamins n'ont pas les outils. Une fois qu'ils sont pris dans une dynamique, ils sont un peu mal pris pour en sortir. C'est quand même souvent un effet de groupe. On parle de harcèlement, donc il y a un déséquilibre entre la cible et les harceleurs ou les témoins. Sinon, ce n'est pas la même chose, c'est un conflit. On a eu un après-midi de formation là-dessus. L'élève-cible est seul et il y a un groupe qui va faire que cet enfant se sent mal. Dans ce groupe, il va y avoir des enfants qui harcèlent. Il y aura aussi tous ceux qui restent, qui regardent, qui n'interviennent peut-être pas mais sont quand même là-autour. L'idée, c'est de tendre une perche à ces élèves qui sont autour pour casser cette dynamique. Il suffit qu'un élève dans ce groupe change de posture pour que la dynamique change. On n'a pas besoin d'avoir un coup de main de tous. Dans cette situation, on a fait des entretiens avec cinq élèves. On pas besoin que les cinq élèves prennent conscience, ou partage la

préoccupation, ou fasse leur mission, etc. Si sur les cinq il y en déjà deux ou trois qui bougent, même un ou deux, cela va changer la donne.

I Peut-être qu'il y a plus d'élèves concernés. C'est une sélection.

ENS3 Oui, c'est une sélection. Au fur et à mesure des entretiens, j'ai vu que l'élève qui n'avait rien remarqué est un petit chouchou, c'est le premier à rendre service. Il était tout stressé de savoir que ça n'allait pas bien pour Joaquim, il a fait sa mission fois dix, il a vraiment observé. C'était typiquement l'élève qui n'était pas dans ces situations de conflit à la récré ou je ne sais où. C'était plutôt le garçon, je ne dirais pas leader positif mais (*s'interrompt*). On peut aussi interroger les leaders positifs.

I C'est intéressant que tu mettes des mots sur les différents profils d'élèves. Tu me parlais d'élèves observateurs, plutôt neutres.

ENS3 Dans le groupe, je dirais qu'il y a deux, trois, quatre gamins qui jouent souvent ensemble. L'autre veut jouer avec, il se fait toujours remballer, voilà. Il y aura peut-être un ou deux élèves qui vont toujours le remballer, qui vont prendre la parole, le pousser, ou je ne sais quoi. Il y aura le geste ou la parole. Les deux autres élèves vont regarder ça. Ils seront peut-être mal à l'aise, mais ne vont pas intervenir. Ils vont juste se taire. Voilà. Ça, ce sont les élèves qui sont directement impliqués. Après, dans la classe, il y a tous les autres élèves qui n'ont peut-être rien fait, mais dont on pourra prendre un leader positif. En étant mis au courant de cette souffrance chez Joaquim, le leader positif aura peut-être plus que d'autres enfants cette capacité à d'empathie et d'observation. Peut-être pas une capacité d'empathie, mais une capacité à mettre en place des choses qui seront suivies par les autres.

I Ce sera bénéfique dans la dynamique de groupe.

ENS3 Oui. Parmi les cinq élèves qui ont été choisis pour l'entretien, j'avais apparemment un élève qui embêtait Joaquim, un élève qui n'avait aucune idée mais qui était positif et un autre, je ne sais pas.

I Tu disais avoir eu des échanges avec ta collègue, l'autre intervenante.

ENS3 On a juste eu des échanges pour dire : "Ouah, tellement bien ! C'est incroyable » ! On était juste scotchées par l'efficacité de ces entretiens ultra courts – c'est vraiment deux trois minutes – et par le sérieux. Je veux dire que quand on voit les gamins la semaine suivante, ils savent exactement de quoi on parle, ils ont fait leur mission, ils ont observé, ils ont vraiment contribué, clairement. À chaque fois, on souligne leur contribution, on les remercie. Il y a tout ce renforcement. Un des élèves que j'ai vus a tout de suite dit

que c'était à cause de lui, mais il n'est pas resté dans cet état de « c'est moi le fauteur ». Il était tout content d'être sollicité pour trouver une solution.

I Tu n'as pas eu à lui dire que tu n'es pas là pour lui mettre la faute dessus.

ENS3 Non. Il a dit que c'est à cause de lui, mais je ne l'ai même pas relevé. Je lui ai dit qu'on pensait qu'il avait peut-être une bonne idée pour aider Joaquim. On ne va du tout aller dans le blâme. On va pas du tout mettre le doigt sur (*réfléchit*) l'acte qui fait souffrir.

I Des situations de type harcèlement-intimidation, est-ce que tu en as rencontrées avant l'arrivée de la méthode ?

ENS3 Oui, mais plutôt (*s'interrompt*). Entant que maîtresse FLS, j'ai été frappée par des enfants FLS qui ne sont pas harcelés, mais très isolés. Ils sont en souffrance. Par exemple, j'avais le cas d'une petite fille roumaine qui est arrivée à l'école enfantine. Elle a appris assez vite à parler le français, à se débrouiller, mais elle était très rentre-dedans pour se faire des copines. Elle n'avait pas la bonne technique pour se faire des copains et des copines. Elle était tendance à prendre dans les bras, à serrer très fort, à bousculer, à crier, à aller chanter dans l'oreille de l'autre. Elle avait des comportements comme ça. En fait, elle cherchait très fort l'attention des autres. Plus elle allait dans ce sens-là, plus les autres la repoussaient. Plus les autres la repoussaient, plus elle allait dans ce sens-là. Elle devenue harceleuse, mais pour moi c'était clairement une élève-cible. J'entendais le maître de cette élève parler avec Philippe à la récré : « Il y a vraiment un souci avec cette élève, c'est difficile, elle embête tellement les autres. Je ne sais plus quoi faire ». Bref, c'était vraiment une situation qui causait ça. Je suis intervenue pour dire que, pour moi, cette élève que j'ai eue entant qu'enseignante FLS est une victime et qu'on doit s'occuper d'elle. C'est elle qui est en souffrance, c'est elle qui a besoin d'être soutenue et qu'on trouve des solutions avec les autres élèves. J'ai dit à Philippe : « Je pense que cette élève devrait bénéficier de la méthode de préoccupation partagée comme élève-cible ». Il m'a répondu : « Tout à fait, c'est en train de se faire ».

I OK. Il y a eu une rencontre entre ta préoccupation et une préoccupation qui était déjà partagée.

ENS3 Oui.

I Un autre élément dont tu me parlais avant, c'est la différence entre intimidation et conflit. Est-ce que tu peux développer cette différence ?

ENS3 Je dirais que le conflit cela peut être un-un, ou plusieurs-plusieurs, mais c'est occasionnel. C'est une fois dans le temps. Avec le harcèlement, il y a vraiment cette idée d'un déséquilibre entre la cible qui est seule et un groupe, et c'est une situation qui se répète. (*Cherche ses mots*) Avec un conflit, tu peux aller vers les deux élèves en question, demander ce qui se passe de leurs points de vue, ce qu'ils ressentent, etc. Tu peux leur demander ce qu'on peut faire pour régler la chose. On peut coacher la résolution de conflit en prenant ces élèves à part et en trouvant ensemble une solution.

I On les met l'un face à l'autre.

ENS3 Oui, ce qui n'est pas le cas de la MPP.

I On parle de harcèlement et d'intimidation. Est-ce que tu les utilises indistinctement ou tu fais la différence entre les deux ?

ENS3 (*Réfléchit en silence*)

I C'est une question ouverte. Il n'y a pas de juste ou faux.

ENS3 Oui, je comprends (*réfléchit en silence*). Je dirais que toute intimidation est un harcèlement, mais tout harcèlement n'est pas une intimidation. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire.

I Oui, mais comment est-ce que tu différencie les deux ?

ENS3 (*Réfléchit à haute voix*). J'ai l'impression que le harcèlement c'est plus voyant, acté, net, tu vois ? L'intimidation c'est un peu plus vicelard, un peu plus dessous, sous-jacent.

On a tous vécu des situations d'intimidation ou de harcèlement, mais est-ce que c'était plutôt l'un ou l'autre ? Je te donne un exemple. Quand j'enseignais en 3-4H et que je ne connaissais pas du tout la méthode de préoccupation partagée, j'avais une fille avec des dents assez en avant. On était en train d'étudier les animaux domestiques. Les enfants avaient amené leurs animaux à l'école : un lapin, un chat, une souris, etc. On a regardé les caractéristiques de ces animaux. À un moment donné, deux ou trois garçons se sont mis à rigoler et à dire à cette fille : « Dents de lapin, tu as des dents de lapin ». Au début elle rigolait, après elle leur disait d'arrêter, pour finir elle avait pleuré. J'avais pris les enfants pour leur dire : « Vous voyez comme ça l'énerve, maintenant ça la rend triste. Cela fait une semaine que ça dure. C'est bon. Je crois qu'il faut s'arrêter. Elle a peut-être des dents comme ça, toi tu as des taches de rousseur, etc. Stop. On arrête. Vous avez compris ». C'était un peu moi qui avait trouvé la solution, dans le sens où je n'avais pas conscience

(*s'interrompt*). Bref, ça s'était réglé comme ça. Le lendemain, la gamine est arrivée en pleurs chez moi parce qu'elle avait trouvé un dessin de lapin dans son chausson. Ça m'a presque fait sourire. J'ai trouvé que c'était coquin. Maintenant, je m'en rends compte. Je m'en rendais déjà compte, mais je m'en rends plus compte maintenant qu'avant.

En fait, ce sont des situations qu'on a tous vécues quand on était gamins. C'était presque normal. Je suis de 67. Tu n'imagines même pas le nombre de situations de harcèlement ou d'intimidation qu'on vivait à cette époque-là. Est-ce que c'est la même chose maintenant ? Je ne sais pas.

I Est-ce qu'on ne mettait pas le mot dessus ? On ne définissait pas ces situations comme du harcèlement ou de l'intimidation ?

ENS3 Oui, déjà ça. De plus, si un enfant se plaignait d'être traité de lapin, on lui disait d'en rire, de se débrouiller, que ce n'était pas grave. Terminé. J'ai quand même pris les enfants pour faire ressortir l'émotion de la fillette. Ils ne l'avaient plus traitée de dents de lapin, mais avaient mis un petit lapin dans ses chaussons. C'est du harcèlement. Le harcèlement, c'est pousser, taper, se moquer, etc. L'intimidation, c'est autre chose. (*Réfléchit*). Je vois un truc un peu plus vicelard. C'est appuyer vers le bas. Je n'arrive pas à trouver d'exemple.

I Ton point de vue est intéressant. Un autre point de vue que j'ai entendu est qu'il est préférable de parler d'intimidation à l'école primaire. Le terme de harcèlement, plus dur, est gardé pour les plus grands. C'est un autre regard. Cela dépend ce que l'on met derrière ces termes.

ENS3 Effectivement, dans l'exemple que je viens de te donner, les garçons ne sont pas des harceleurs. C'est trop fort comme terme. Ils ne sont même pas intimidateurs. Par contre, l'élève-cible est harcelé, il est intimidé. À l'école primaire, sauf peut-être en 7-8H, l'élève n'en a pas vraiment conscience. Enfin, il en a conscience, mais c'est du jeu. Ce n'est pas très net. (*Réfléchit*) Dans d'autres situations, cela peut être plus grave. Je ne sais pas.

I Oui, ces phénomènes peuvent prendre différentes formes. Est-ce que tu as connaissance du nombre de situations MPP qui ont été prises en charge depuis que le projet a commencé ?

ENS3 Trois ou quatre. Je dis ça au pif. Je l'ai peut-être entendu.

I OK. Est-ce que tu as eu des retours de la part du groupe ressource, ou par un autre biais ?

ENS3 J'ai eu un retour de la part de Philippe, qui est dans le groupe ressource. Le compte rendu que je dois renvoyer après chaque entretien était hyper positif. Tel élève a dit que Joaquim a la banane tout le temps, qu'il sourit tout le temps. Un autre élève dit qu'il n'y a plus de problème avec Joaquim qui est devenu son copain. Après les trois entretiens, j'ai dit à Philippe que c'est extraordinaire et que ça a l'air de marcher. Il a confirmé que ça marche. Pour l'instant, c'est positif.

I Est-ce tu as eu un retour sur les autres situations, sur l'efficacité de la MPP ?

ENS3 Non, je n'ai pas vraiment discuté de ça. En entendant un petit peu, j'ai l'impression que que l'effet est positif.

I En sachant que le projet est relativement jeune, il faudra voir par la suite.

ENS3 Je pense que c'est super efficace.

I Oui ?

ENS3 Je pense que c'est une super méthode. Je suis très contente de participer à ce projet. Je trouve que ça met les enfants, les adultes, tout le monde dans une position de contribution. J'ai l'impression de pouvoir contribuer à plus de paix. Je trouve ça super. Vraiment, cela me plaît beaucoup et je pense que c'est très efficace. Très, très !

I (*Cherche ses mots*) Est-ce que tu vois aussi des limites à cette approche ?

ENS3 Si ces trois entretiens et l'accompagnement de l'élève-cible par le travailleur social ne suffisent pas, j'imagine qu'autre chose est mis en place. (*Silence*). Franchement, je n'y vois pas trop de limites. J'ai vraiment confiance dans le processus. Je trouve super intelligent de partager la préoccupation et d'aller chercher des ressources chez l'élève pour modifier la dynamique. Si la dynamique est modifiée, juste un ou deux éléments, il y a de fortes chances que cela évolue positivement.

I Dans quel genre de situation est-ce qu'il faudrait autre chose ?

ENS3 J'ai du mal à imaginer qu'au primaire ça puisse aller tellement plus loin.

I Des situations qui seraient plus graves ?

ENS3 Oui. Pour en revenir à l'élève roumaine, qui a été prise dans un processus MPP entant qu'élève-cible, il n'est pas sûr que la situation soit réglée après trois entretiens. Je pense qu'elle a vraiment besoin d'un accompagnement plus intense, ou plus long qu'avec le

travailleur social. Elle a de grosses souffrances. Cela fait trois ans que sa façon d'approcher les autres, c'est de les bousculer, de leur crier dans les oreilles, de les serrer très fort. Si un enfant a appris à entrer si maladroitement en contact avec les autres, ce n'est pas sûr que trois séances suffisent, même si les autres cherchent moins à le fuir.

I Qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre que l'intervention du travailleur social ?

ENS3 Il pourrait y avoir quelqu'un, un psychologue, qui intervient dans la classe pour parler de cette situation qui dure depuis un moment, pour mettre de la clarté.

I Dans le cas où il y aurait des faits graves de la part des intimidateurs ou intimidatrices, est-ce qu'on sortirait de cette approche non-blâmante?

ENS3 Des faits plus graves, ça voudrait dire quoi ? Un élève qui sort un couteau et menace un autre de lui faire la peau ?

I Par exemple.

ENS3 Là, je pense qu'il faut plus. Si un enfant sort un couteau ou un truc, va vers un autre et lui dit qu'il le bute à la sortie du bus, il a besoin d'être confronté à un adulte, remis en place, cadré clair et net.

I On ne peut pas occulter ça.

ENS3 Non. Je pense que c'est le groupe ressource qui doit voir de quoi il s'agit exactement, pourquoi l'élève est en souffrance.

I On parle aussi parfois de cyberharcèlement. Est-ce que c'est quelque chose que tu as déjà abordé ?

ENS3 Je ne sais pas s'il y en a déjà l'école primaire. Il y en a déjà ?

I La thématique est abordée. C'est une crainte. La réalité des faits, je ne sais pas.

ENS3 Je ne sais pas non plus. Bien sûr que le cyberharcèlement existe, mais je ne sais pas à quel moment ça commence. Pas avant 11 ou 12 ans, j'imagine. Peut-être que ça commence en 7-8H. Je ne verrais pas ça commencer tellement avant. Honnêtement, j'ignore à quel moment on passerait de la MPP à autre chose. J'imagine que ce sont des choses qui sont débattues par le groupe ressource. Moi, je suis juste une intervenante avec la conviction que ça peut être bénéfique, positif dans la plupart des cas.

I Est-ce que tu vois des différences dans ces situations en fonction de l'âge des élèves ?

ENS3 (*Réfléchit* en silence). En 35 ans d'enseignement, je ne peux pas dire que j'ai vu ces situations très souvent. En surveillant avant ou après l'école, je n'ai jamais vu de situation pénible, à part un gamin qui est tout le temps seul par exemple. (*Réfléchit*) Si les grands harcèlent ou intimident, il me semble qu'ils en ont plutôt conscience et peuvent être soulagés de sortir du truc. Les plus petits de l'école enfantine ou de 3-4H ne se rendent peut-être même pas compte qu'il y a un problème. Si on ne partage pas la préoccupation, ils ne sauront pas mettre des mots dessus, ils ne vont pas forcément conscientiser. C'est un peu ça la différence, je dirais. Je pense que les grands conscientisent plus que les petits, qu'ils sont dans des actes ou des paroles répréhensibles, en tout cas qui font souffrir.

I Il y aurait un aspect qui consiste à faire prendre conscience ?

ENS3 Oui. Au petit, je dirais qu'il faut faire prendre conscience. Au grand, on va plutôt lui tendre une perche pour sortir de cette situation désagréable dans laquelle il s'est fourré. Il ne sait plus trop comment faire, parce que maintenant il doit faire le malin, continuer tout ce jeu. Peut-être qu'il continue contre son gré parce qu'il a pris ce rôle de James, mais qu'en fait il aimerait bien en sortir. Il souffre aussi. Avec cette méthode, le grand se rend compte qu'on ne vient pas le blâmer, on n'aborde pas ce qu'il a fait ou ce que l'autre a fait. De façon neutre, on lui dit que X est en souffrance et qu'on pense qu'il peut l'aider. On lui demande ce qu'il pourrait faire. C'est juste la perche rêvée pour sortir du truc. À mon avis, les enfants qui harcèlent ne sont pas bien dans la situation. S'ils ne s'en rendaient pas compte, ils le font au moment de l'entretien.

I D'après toi, qu'est-ce qui est à l'origine de ces phénomènes ? Qu'est-ce qui pousse à harceler ? Qu'est-ce qui pousse à intimider ?

ENS3 (*Réfléchit*). Je pense qu'il y a souvent un effet de miroir. À quelque part, tu vas emmerder celui qui a quelque chose qui t'embête chez toi. Qu'est-ce qui pousse ? Je dirais qu'il y a l'effet de groupe. Ça fait rigoler les copains, ou alors les rend admiratifs : « T'es un James, ouah, comme tu lui as fermé le caquet » ! Bref. À un moment donné, le harceleur va être conforté par le groupe dans une position de dominant. Il y a dominant et dominé. La cible sera facilement un élève qui est un peu seul, qui n'a pas forcément une myriade de gamins autour, qui n'a pas forcément la parole facile, ou qui sera maladroit dans son approche des autres. (*Silence*).

I Est-ce que cela change quelque chose si ce sont des filles ou des garçons qui sont impliqués ?

ENS3 Non, je pense ce que c'est un peu kif-kif. Avec les garçons, ça sera peut-être un poil plus physique. Pas forcément.

I Physique?

ENS3 Des coups, des bousculades, des croche-pattes. Avec les filles, ce seront peut-être plus des paroles. (*Silence*). Je ne sais pas. Je ne sais pas.

I C'est la même prise en charge ? On reste dans la même méthode ?

ENS3 Oui, tant qu'une limite n'est pas dépassée. Quelle-est la limite à ne pas dépasser ? Si ce sont des paroles, des insultes, des moqueries, des mises à l'écart, des sacs planqués, des bousculades, des bonnets tirés au passage, bref. OK. Cela devient grave quand c'est pousser d'un mur ou menacer de mort. Je dis ça, parce que c'est arrivé à mon fils quand il était à l'école enfantine. Je le sentais tendu, préoccupé, mais il n'arrivait pas à me dire pourquoi. Un jour, il s'est mis à pleurer et m'a raconté qu'un grand, au sortir du bus, lui tirait le bonnet en lui disant : « Toi, la prochaine fois à la sortie du bus, je te bute ». C'était super violent. Là, j'étais allée choper ce gamin à la sortie du bus pour le gronder. C'était assez grave. C'était un gamin, un seul, qui harcelait mon fils. J'imagine que les autres autour ne disaient rien.

I C'est quelque chose que tu ne ferais plus aujourd'hui, avec cette méthode?

ENS3 Ça dépend. Quand un petit d'école enfantine se fait menacer de mort à la sortie du bus par un grand, cinq six fois de suite, (*silence*) j'ai l'impression qu'il faut un cadrage. Il faut aller vers le grand pour lui dire que ça ne va pas, qu'il est décalé, que ça ne joue pas, qu'il ne peut pas faire ça. Là, ce n'est pas la MPP. C'est un enfant en particulier avec un enfant beaucoup plus petit. Tu vois ce que je veux dire ? Je ne suis pas dans le groupe ressource, mais moi, personnellement, j'irais directement vers le harceleur en question lui remonter les bretelles quand-même.

I (*Silence*). Est-ce que tu connais d'autres méthodes que la MPP pour faire face à ces situations ?

ENS3 Face aux conflits, il y a d'autres méthodes. Face aux situations de harcèlement ou d'intimidation, l'autre méthode est justement la méthode blâmante. Je pense qu'il faut voir en fonction de la situation. Dans le cas de mon fils, c'était un grand, toujours le même, qui s'en prenait à mon gamin à chaque sortie du bus. Ce n'était pas un élève ciblé par un groupe de harceleurs, mais un petit face à un grand. Je ne vois pas comment la méthode de préoccupation partagée pourrait être utilisée ici. C'est grave quand un grand dit à un petit, ou à n'importe qui d'autre : « Je te bute à la sortie du bus ». À un moment donné, tu cadres. La MPP intervient plutôt quand une certaine dynamique a pris et qu'on ne sait pas trop comment casser le truc.

I D'accord. Pour la suite du projet, est-ce que tu perçois des enjeux ou tu te poses des questions ?

ENS3 (*Réfléchit*). Je trouve que c'est bien qu'on continue encore un moment et qu'on fasse ensuite un bilan, pour voir l'efficacité. Même si cela a été efficace pour trois cas sur sept, c'est déjà bien. Je pense que c'est quelque chose qui pourrait se diffuser dans d'autres écoles. C'est une bonne chose.

I Très bien. On arrive à l'heure qu'on avait fixée.

ENS3 Tu es curieux avec toutes tes questions (*rit*).

I Bien-sûr (*rit*).

ENS3 C'est bon, est-ce que tu as tout ?

I Oui, il me semble avoir fait le tour. Est-ce que tu as encore quelque chose à dire.

ENS3 Non.

I Alors on s'arrête là. Je te remercie.

ENS3 Merci.

## Annexe 2.6 : Entretien ENS4

AB Pour commencer, est-ce que tu peux m'expliquer comment la méthode de préoccupation est arrivée à l'école?

ENS4 Alors, c'est arrivé par l'intermédiaire de notre directeur. Il me semble qu'il en a entendu parler lors de ses rencontres entre directeurs. Je ne suis pas sûre de ce que j'avance. Il nous a présenté cela de manière très brève. L'ensemble des enseignants a tout de suite croché en se disant que c'est quelque chose de simple, qui paraît efficace. On a été partants.

AB Quel-est ton rôle par rapport à cette méthode ?

ENS4 Je suis intervenante. Comme j'ai plutôt des grands, j'interviens auprès des plus petits. On n'intervient pas auprès des enfants qu'on connaît trop bien.

AB C'est un des principes.

ENS4 Voilà. C'est un principe que nous avons mis en place, dans le but d'éviter d'avoir des préjugés sur les enfants. On ne part en ne connaissant rien.

AB Combien de fois es-tu intervenue ?

ENS4 Je suis intervenue sur une situation, pour le moment. (*Silence*).

AB Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça s'est passé ?

ENS4 Alors, je vais donner un prénom au hasard. On m'a expliqué que Xavier n'allait pas bien et que j'avais à interviewer, à interroger deux élèves. Ce n'est pas interroger, ce n'est pas juste. J'avais un entretien à mener avec deux élèves. Je ne savais pas du tout s'ils faisaient partie des (*cherche ses mots*) harceleurs présumés. Je ne suis pas encore au clair avec la terminologie. Comment est-ce qu'on les appelle ? Ce ne sont pas les harceleurs présumés. (*Réfléchit en silence*). Je ne sais plus le mot.

AB Il y un acronyme.

ENS4 Oui.

AB Peut-être qu'il va me revenir.

ENS4 Intimidateurs présumés. Ce sont des intimidateurs présumés ou une ressource pour l'élève en question. Donc, je suis allée chercher le premier élève dans sa classe. On va l'appeler Yann. Il vient avec moi. Je lui explique que je dois lui parler quelques minutes. Je vois l'élève pas très rassuré, il ne sait pas trop ce qui se passe. On s'installe. Je lui dit qu'une situation nous préoccupe et que je pense qu'il peut nous aider. (*Soupire*). Cela détend tout de suite l'atmosphère. J'explique qu'on a observé que Xavier ne semble pas aller très bien. Je lui demande s'il l'a aussi observé. Tout de suite, il a dit: "Effectivement, ça ne va pas très bien parce qu'il y a un un tel et un tel". Je lui ai dit: "D'accord, mais qu'est-ce que tu pourrais faire pour l'aider? On pense que tu peux l'aider". Il m'a répondu qu'il pourrait jouer avec Xavier à la récré. Je lui a dit : "C'est une très bonne idée. Si tu veux bien, tu vas voir pour jouer avec lui cette semaine. Est-ce que tu penses jouer tous les jours ? Est-ce que tu choisis un jour» ? On essaie de trouver quelque chose de précis. Il choisit de jouer avec Xavier tous les jours. Je lui dit : "Bon, très bien, alors on se voit dans une semaine et tu m'expliqueras comment ça s'est passé". Je le ramène dans sa classe et ça s'arrête là. Trois minutes d'entretien.

Je vais chercher le deuxième élève. C'était très drôle d'observer le langage corporel. Il bougeait sur sa chaise, se tortillait, regardait par terre, en l'air, derrière lui, surtout pas moi, jusqu'au moment où je lui ai dit : "Je pense que tu peux nous aider". Son regard s'est fixé sur moi et il ne bougeait plus. (*Rit*). Très, très drôle. C'est même touchant de le voir se dire que, pour une fois, on ne va pas lui faire une leçon de morale. Voilà, même question : "Xavier ne va pas bien, qu'est-ce que tu en penses"? L'élève me répond : "Oui, c'est vrai qu'il a pleuré parce qu'il n'a pas fini son exercice de maths". C'était un truc qui venait de se passer. J'ai dit: «Oui, c'est possible, mais il semble que cela fait plus longtemps. Il y a des choses qui reviennent tout le temps et qui ne vont pas". L'élève ne voyait pas trop. Je lui ai dit qu'on se reverrai dans une semaine et lui ai confié la mission d'observer ce qui se passe. Il me dit qu'il est d'accord, puis retourne en classe. À nouveau, un entretien de deux trois minutes. Ça prend peu de temps.

La semaine suivante, je vais rechercher les élèves. Le premier était tout content : "Ah oui, ça s'est très bien passé. On a joué ensemble à la récré. Je crois qu'il va vraiment mieux. Je l'ai remercié de nous avoir aidé et lui ai dit qu'il pouvait continuer de jouer avec Xavier, puisque ça l'aidait. Ça s'est arrêté là. Je suis allée chercher le deuxième élève qui avait une mission différente. Il sautait dans le couloir : "J'ai plein de choses à te raconter. Je me suis caché derrière les arbres, j'ai observé, j'ai espionné". (*Rit*).

AB Mission d'espionnage (*sourit*).

ENS4 Extraordinaire ! J'ai demandé à l'élève: "Qu'est-ce que tu as observé? Est-ce qu'il jouait ? Il ne faut pas qu'il croit que tu lui veux du mal en l'espionnant". Il me répond : "Ah, non, non, non! Il ne m'a pas vu, il ne m'a pas remarqué". (*Rit*).

AB Les élèves étaient de quel degré ?

ENS4 4H. Alors, l'élève a quand même vu que Xavier n'allait pas toujours très bien, qu'il y avait des histoires. On est arrivé sur l'autre mission : "Qu'est-ce que tu peux faire pour l'aider ?" Qu'est-ce qu'il m'a dit ? (*Consulte ses notes*). Ah oui, il m'a dit: "Je vais lui dire des paroles encourageantes et lui proposer de l'aide". Pour la semaine suivante, j'ai demandé à l'élève d'essayer de trouver des paroles encourageantes qui sonnent vraies. On a cherché des exemples comme : "Tu vas y arriver ! Bravo ! Tu as bien fait » !

AB Quand l'élève propose des pistes d'actions, tu vas évaluer la faisabilité, la pertinence ?

ENS4 Oui.

AB Comme tu dis, il faut que ça sonne vrai.

ENS4 Oui. L'élève donnait des exemples où je sentais que non, ça ne joue pas. Par exemple, il pensait dire à Xavier dès qu'il le voit : "Ah, comme tu es bien habillé" !

AB Ça sonne excessif.

ENS4 Ça sonne excessif. Il faut que cela soit vrai. Quand tu vois quelque chose de vraiment bien, tu le dis. Quand tu vois que quelque chose ne te plaît pas, tu ne dis rien. Tu ne dis pas le négatif. Pour l'élève, je pense que c'était déjà un apprentissage de ne pas dire juste tout ce qu'il pense.

AB Ce n'est pas toi, comme adulte, qui amène des solutions.

ENS4 Non.

AB Tu es là pour accompagner, encadre, mais ça reste des idées, des concrétisations d'enfants.

ENS4 Voilà, complètement. Je canalise pour que cela soit réalisable. L'enfant qui me dit qu'il va jouer chaque récré avec un tel (*s'interrompt*). Avec les années, je vois aussi les différents élèves. Ce n'est pas facile de jouer avec certains élèves. Parfois, ils sont pénibles. Les enfants harcelés peuvent avoir des comportements qui suscite le harcèlement. Par exemple, ils ne respectent pas les règles de jeu, ou ils se fâchent dès que cela ne se passe pas comme il le souhaite. Cela peut être difficile de s'engager à jouer avec un tel à chaque récré. Il faut peut-être réfléchir et se dire que deux fois par semaine, c'est déjà pas mal. L'élève en question voulait le faire à

chaque récré. Je lui ai dit que c'était OK, mais que ce n'était pas une obligation. Voilà, j'avais l'intuition qu'il fallait que cela sonne juste. On a essayé de voir différentes situations. Si Xavier fait un dessin, on peut lui faire un commentaire positif, encourageant; s'il n'arrive pas à faire son travail de maths, on l'encourage; dans le concret, le réalisable.

AB Et le troisième rendez-vous avec cet élève ?

ENS4 Au troisième rendez-vous, il m'a fait part des paroles qu'il a pu dire. Comme l'autre, je l'ai remercié d'avoir aidé et l'ai encouragé à continuer. Ça s'est arrêté là. Apparemment, la situation s'est vraiment tassée en classe.

AB Est-ce que tu as reçu des feedbacks par le groupe ressource ou par l'enseignant enseignant ?

ENS4 Par l'enseignante. Je crois qu'on n'aurait pas dû, parce qu'il valait mieux ne pas trop en savoir. En fait, je n'avais pas besoin d'entendre l'enseignante pour savoir quel élève était intimidateur et quel élève était ressource (*sourit*). C'était assez évident.

AB Il y avait le non-verbal dont tu me parlais.

ENS4 Oui et le genre de proposition faites. Je vois que le deuxième élève était nettement l'impulsif, disait tout ce qu'il pensait et que ce n'était pas toujours sympa, alors que le premier élève avait clairement envie d'aider. C'est mon ressenti.

AB C'est ton ressenti. Si je te suis bien, tu n'en a rien fait. Tu l'as occulté.

ENS4 Non, non. J'ai pris les deux élèves de la même façon.

AB Cela fait partie de l'esprit de la méthode.

ENS4 Oui. Non-jugeant et non-blâmant. C'est vraiment beau. Quand je croise les deux élèves dans le couloir, c'est : "Ah, salut"!

AB Après les entretiens avec ces élèves, tu as fait un retour au groupe ressource ?

ENS4 Oui. On a petit formulaire à remplir avec ce qui a été décidé, en quelques mots. Là aussi, c'est une affaire de cinq minutes.

AB Est-ce qu'il t'on répondu quelque chose, donné des indications ?

ENS4 Non, rien du tout. Ils ont bien-sûr évalué si c'était en ordre à la fin. Ils ont fait confiance à ma décision. Pour le premier élève, j'ai arrêté au bout de deux entretiens. C'était OK. Le deuxième élève, je l'ai repris une troisième fois. C'était OK. Une de mes collègues

qui a interrogé des élèves dans la même situation a fait trois entretiens d'office. Comme c'était une première, on avait un peu besoin de discuter (*rit*).

AB (*Cherche ses mots*) L'autre intervenante, c'était...

(*ENS4 nomme sa collègue*)

AB ... avec qui tu as eu un moment d'échange.

ENS4 Oui.

AB Comme il y a cette nouveauté de la méthode, il y a peut-être une envie, un besoin de débriefing, d'en parler.

ENS4 Bien sûr, oui. On est très curieux de savoir l'efficacité de la méthode. Le formateur qui est venu disait qu'on observe nonante pour cent de réussite avec cette méthode.

AB OK. Ce formateur, il est venu une fois, deux fois?

ENS4 C'était trois personnes. On les a eues deux fois. (*Silence*)

AB Dans ce que j'ai lu et entendu, il y a effectivement une bonne efficacité de la méthode.

ENS4 Oui. Au-delà de l'efficacité, il y a d'autres aspects que je trouve très intéressants. Il y a le fait de casser l'effet de groupe. On se ligue contre un. En les prenant individuellement, on casse cette dynamique-là. En général, quand on les prend individuellement, aucun ne souhaite le mal. Ils se rendent bien compte de ce qui ne va pas. Dans le groupe, ils ne savent pas comment se comporter. Casser la force du groupe, comme ça, c'est très intéressant. Ce qui est bien sûr extrêmement intéressant, c'est d'apprendre ça tout petit. Pour le moment, ça a surtout été utilisé au CO. Ce sera intéressant de voir au bout de quelques années s'il y a moins de cas au CO si cela a été travaillé à l'école primaire.

AB À ta connaissance, depuis quand la méthode est utilisée au CO?

ENS4 Cela fait pas très longtemps. Je ne sais pas.

AB Je ne sais pas non plus, mais il semble que cela soit récent.

ENS4 Oui.

AB À ma connaissance, la méthode est utilisée au CO. Des moyens sont alloués. Ce n'est pas encore le cas à l'école primaire. C'est pour ça que vous avez ce projet pilote. Je suis aussi curieux de voir la suite.

ENS4 La difficulté, c'est de trouver les situations clés. Est-ce qu'il s'agit d'un harcèlement, ou plutôt d'une dispute, d'un conflit.

AB Comment est-ce que tu différencie les deux ?

ENS4 Premièrement, c'est la récurrence. Deuxièmement, c'est l'effet de groupe. Je pense que c'est beaucoup le sentiment de solitude ou de mise à l'écart de l'élève. Il faut savoir écouter à ce niveau-là. Ce n'est pas toujours évident. Est-ce que l'élève se sent seul parce qu'il est mis de côté, ou parce qu'il se met lui-même de côté ? Pourquoi ? Il y a dans les deux sens, souvent.

AB Est-ce qu'il peut arriver qu'il y ait du harcèlement entre deux élèves, sans ce groupe derrière ?

ENS4 Oui, ça peut être le cas. Si les autres ne se contentent pas de regarder, c'est très vite stoppé.

AB Dans le harcèlement, il y a un public.

ENS4 Le public, oui.

AB Dans un conflit, une dispute, c'est plutôt une personne ?

ENS4 Voilà. C'est ponctuel, il y a une raison, ça se résout, après c'est oublié et on va de l'avant. C'est différent. (*Silence*).

AB Quelles-sont les conséquences du harcèlement sur l'élève qui en est la cible ? Comment ça va se manifester ?

ENS4 (*Réfléchit*). De plus en plus de mise à l'écart, un sentiment de mal-être, ne plus avoir envie de venir à l'école, mal au ventre avant de venir. Il peut y avoir une chute dans les notes. Il peut y avoir une phase dépressive. Oui. (*Silence*).

AB (*Cherche ses mots*) Il est attendu des enseignantes et enseignants de faire particulièrement attention à ces signes et de signaler dès qu'il y a soupçon de harcèlement. Cela me semble délicat. Il y a tellement de signes et tout n'est pas harcèlement.

ENS4 C'est pour ça qu'on a ce groupe ressource. On peut transmettre une situation pour laquelle on n'est pas sûr. J'observe une telle qui est seule dans son coin, qui semble ne pas aller bien, je n'arrive pas à savoir pourquoi. Il y a ceci et cela qui s'est passé. Est-ce que

c'est du harcèlement ? Est-ce que cela n'en est pas ? Le groupe ressource prend. On peut relayer la situation sans avoir l'impression d'avoir fait l'analyse à fond. On n'est pas jugé parce que ce n'est pas le cas. Ils prennent, ils analysent et ils évaluent. Ils peuvent donner quelques pistes en demandant d'observer ceci ou cela et décider après. C'est très agréable d'avoir ce groupe.

AB C'est vraiment une ressource.

ENS4 Oui, c'est une ressource.

AB Avant de signaler, est-ce qu'il est attendu de passer l'enseignant enseignant titulaire ?

ENS4 Oui. La première personne à qui on relaie, c'est le titulaire. Il peut aussi aider à faire son idée. Si c'est de nouveau un tel qui s'est fait embêté à la récré, il y a quand même quelque chose qui ne va pas. Ce n'est pas sur un épisode qui se passe à la récré qu'on peut se faire une opinion s'il faut intervenir ou pas.

I Il y a comme un faisceau d'indices. On va croiser les informations.

ENS4 C'est ça. C'est rare qu'on voie un groupe agglutiné autour d'un élève entrain de rire et de le pointer du doigt. C'est trop (*s'interrompt*).

AB Caricatural ?

ENS4 Oui. C'est trop cliché. Ça ne m'est jamais arrivé, en je ne sais pas combien d'années d'enseignement.

AB J'ai un peu lu sur le sujet. Certains auteurs relèvent cette dimension cachée que peuvent avoir les situations de harcèlement ou d'intimidation. Il y a aussi la crainte qu'en réagissant, on alimente ces situations. En gros : "Tu es allé parler. Tu vas voir, on ne va pas te manquer à la sortie". C'est une crainte. La méthode de préoccupation partagée, qu'est-ce que ça change d'après toi ?

ENS4 On prend les élèves de façon non-jugeante et non-blâmante. On dit à l'élève qu'il peut aider. On le valorise d'emblée, sans a priori. Cela peut changer les choses. Le risque dont tu parles, c'est plus avec des plus grands. Les petits sont moins concernés.

AB Quand tu dis "les petits", c'est au cycle 1 ?

ENS4 Oui. À la fin de l'école primaire, cela commence à venir. "Tu as osé parler de moi, tu vas voir". Étant donné qu'on essaie d'y aller de manière non-blâmante, j'ose espérer que ça ne va pas dans ce sens-là.

- AB Depuis que le projet a commencé, tu es intervenue dans une situation. Est-ce que tu as observé d'autres signes, d'autres situations que tu as relayés ou dont tu as discuté avec des enseignants?
- ENS4 Non, je n'en ai pas discuté avec d'autres enseignants. J'observe dans ma classe. Je sais qu'il y a deux ou trois élèves qui pourraient être victimes. C'est déjà pas mal à observer (*rit*).
- AB J'imagine.
- ENS4 Pour le moment je n'ai rien signalé, parce que j'ai l'impression qu'il y a quand même de la bienveillance même si ça part parfois en chamailles. C'est normal, c'est les enfants. Des disputes, des chamailles, c'est normal. Il y a toujours des petits qui provoquent plus que d'autres, qui reçoivent aussi plus en retour. Ce n'est pas si facile de discerner les situations où c'est vraiment du harcèlement. C'est pour cela que le lien avec les parents est important. Il y a des choses qu'on ne sent pas, mais quand un parent nous dit que son gamin pleure tous les soirs, on se dit qu'il y a quelque chose qui ne va pas. On va observer un peu autrement. À l'école les élèves font un petit peu les fiers, mais à la maison ils s'effondrent parce que ça ne va pas.
- AB Ce sont des choses qui t'ont été rapportées, pas forcément depuis le début du projet mais par le passé ?
- ENS4 Oui, oui. Ce n'est pas toujours évident à l'école. Les élèves plus grands ne doivent pas perdre la face. À la maison, ce sont des petits.
- AB Ils redeviennent petits ?
- ENS4 Ils redeviennent petits (*rit*).
- AB Je vois. Puisque tu abordes le sujet de la communication avec les parents, est-ce que tu sais comment le projet leur a été présenté ?
- ENS4 Le directeur est venu en personne présenter le projet lors des réunions de parents. Dans les classes qui n'avaient pas de réunion de parents, le directeur a expliqué juste aux élèves. Il me semble que les parents ont reçu un courrier. Cela intéressait le directeur de voir s'il y avait une différence entre les parents qui avaient eu l'information par oral et ceux qui l'avaient eue que par écrit.
- AB Si on en vient aux parents dont un enfant est en lien avec une situation d'intimidation, est-ce que tu sais comment la communication se fait ?

ENS4 Alors, on n'avertit pas les parents dont un enfant est pris en entretien. Ils ont été avertis au début que cela fait partie de la démarche. Ils savent que c'est non-blâmant, non jugeant, qu'on cherche juste le bien de tous les élèves. C'est tout. Les parents ne sont pas mis au courant, à part ceux de la victime. Il faut quand même qu'ils soient rassurés sur le fait qu'on entreprend, qu'on a entendu, qu'on s'occupe de la situation. Là, il y a un retour. Je ne saurais pas dire comment ce retour s'est fait dans la situation où je suis intervenue. Cela serait peut-être intéressant d'entendre l'enseignante qui a eu le cas dans la classe.

AB Est-ce que tu sais en quoi consiste l'accompagnement de l'élève-cible, qui se fait en parallèle du processus ?

ENS4 L'élève-cible est de toute façon suivi, soit par le TSS, soit par la psychologue, cela dépend. L'élève a de toute façon aussi une ressource. Il ou elle a peut-être des ajustements à faire par rapport à son comportement, son attitude face aux camarades. L'élève est de toute façon rassuré de savoir qu'on a entendu et qu'on s'en occupe. C'est important.

AB (*Cherche ses mots*). Dans la littérature, il existe beaucoup de recommandations, de propositions d'activités visant mieux armer les élèves pour faire face aux intimidations, pour se défendre.

ENS4 Oui, il y a beaucoup de choses. Il faudrait avoir le temps en classe pour ne pas seulement courir après le programme. Il faudrait avoir du temps pour discuter, pour parler. Par exemple, je prends le temps de discuter avec les élèves sur la différence entre rapporter et (*s'interrompt*). Quel mot est-ce qu'ils utilisent déjà ? Avertir. Venir me dire qu'un tel n'a pas fait ce que j'ai demandé, est-ce que c'est rapporter ou vraiment avertir ? Si c'est un tel qui s'est fait mal ou a fait du mal à un autre, c'est important. On essaie de prendre le temps pour ce genre de chose, mais ce n'est pas facile. On court après le temps.

AB Dans ce que tu me dis, je perçois qu'une des forces de la MPP est de vous fédérer. Vous n'êtes pas seuls.

ENS4 Oui. Ce qu'on dit en introduction, c'est que les enseignants sont préoccupés par la situation de tel élève. On forme un groupe. On montre que plusieurs adultes sont au courant et se font du souci. On est plusieurs à observer. C'est important de montrer qu'on est au courant, qu'on observe et qu'on s'inquiète, sans pour autant mettre de pression sur l'élève. Il y a le fait de savoir que ce sont les enseignants, par seulement la maîtresse ou celui qui a surveillé à la récré. C'est vraiment le groupe. Ça, c'est important.

Le deuxième élément qui est intéressant, comme je disais avant, c'est que l'évaluation se fait par d'autres personnes. Le troisième élément important, c'est que c'est très rapide. Des entretiens de cinq minutes, ça ne coûte vraiment pas grand-chose. Il y a le rapport qui ne prend pas beaucoup de temps, parce que les rapports tuent le métier (*rit*). C'est important aussi. Tout ce qui demande beaucoup

de paperasse, qui est lourd, qui demande beaucoup d'entretiens, c'est rébarbatif. On a tendance à le fuir. Là, ça donne envie d'y aller. Le quatrième élément, c'est l'aspect non-blâmant. On cherche le positif. Juste ça.

AB Si on en vient aux limites de la MPP ?

ENS4 Il y a des situations qui peuvent nous échapper. C'est clair. Il y a des situations qui peuvent (*s'interrompt*).... être bien gérées dans le cadre de l'école, mais dès qu'on en sort ça repart comme en quatorze. Je pense plus particulièrement au harcèlement qui se fait par les natels, les messages, des choses comme ça sur lesquelles on n'a pas prise, sauf les si parents interviennent ou s'il y a une réelle prise de conscience des élèves.

AB Est-ce qu'il y a des situations où on ne peut pas se permettre de rester non-blâmant ?

ENS4 C'est clair. (*Réfléchit*). J'ai un exemple concret. Il y a quelques années, un élève s'est fait mettre par terre et un camarade lui a pissé dessus. Cela ne peut pas rester sans conséquence, évidemment. Cela peut être une situation de harcèlement, très clairement. Il y avait des gens autour. Cela ne peut pas rester sans conséquence. L'acte est grave. Ce ne sont pas juste les petites insultes qui s'enchainent et ne s'arrêtent jamais. Enfin, juste. Je ne veux pas minimiser.

AB Je vois ce que tu veux dire. On ne peut pas fermer les yeux sur le fait qui s'est produit.

ENS4 Voilà, c'est ça. C'est clair que certains actes ont des conséquences directes. Si gamin étrangle un autre, on ne va pas juste lui dire: "Je pense que tu peux l'aider". (*Rit*) Voilà.

AB Dans ce que j'ai lu, la MPP ne vient pas remplacer ce qui est déjà en place. L'arsenal habituel reste, pour l'appeler comme ça.

ENS4 Voilà. Ta vie est faite des conséquences de tes choix (*rit*).

AB La sanction reste possible.

ENS4 Oui, pas dans le cadre MPP mais parallèlement.

AB Avant le démarrage du projet, est-ce que tu connaissais cette méthode de préoccupation partagée ?

ENS4 Non, pas du tout.

AB D'autres méthodes, il en existe d'autres ?

ENS4 Je n'ai pas cherché autrement, non. (*Silence*). Pour nous, c'est quand même toujours des formations parallèles. On doit intervenir, mais ce n'est pas notre métier à la base. Je me suis plutôt attardée sur des problèmes de dyspraxie, dyslexie, des choses comme ça. Je n'ai pas vraiment cherché dans la résolution de conflits.

AB Cela fait combien de temps que tu enseignes dans cette école ?

ENS4 Dans cette école (*réfléchit*), ça fait bientôt vingt ans. (*Silence*).

AB Est-ce que tu fais la différence entre harcèlement et intimidation ?

ENS4 Non. On a toujours mis les deux en parallèle. Je ne vois pas de différence.

AB Dans ces situations, est-ce que tu penses qu'il y a des différences en fonction de l'âge des élèves ? Est-ce que cela se passe différemment si on se trouve, par exemple, en 1-2H, en 5-6 ou en 7-8 ?

ENS4 Oui, je pense que c'est différent. Chez les petits, j'imagine qu'ils seront tout de suite motivés à bien faire, mais qu'ils pourront aussi vite oublier. Les mauvaises habitudes reviennent vite. Chez grands, c'est peut-être plus réfléchi. S'ils rentrent vraiment dans cette démarche, ils vont mieux s'y tenir. Une de mes élèves avait une autre enseignante l'année passée. J'ai fait comme si je ne savais rien de son passé et j'ai observé qu'elle embêtait beaucoup moins les autres. Je pense qu'une telle élève entrerait tout à fait dans la démarche de manière réfléchie, si on l'encourageait positivement. Chez les petits, les réactions seront plus impulsives.

AB Toujours en fonction de l'âge des élèves, est-ce que la manière d'intimider prend des formes différentes ?

ENS4 Oui. Chez les petits, ce sera beaucoup plus (*s'interrompt*). Comment le dire sans trop entrer dans des cases ? Les grands savent ce qui blesse. Les petits vont lancer les vanes, les insultes un peu comme ils les entendent, mais sans mesurer la portée, l'effet de ce qu'ils disent. Les grands savent très bien ce que ça fait. Si ça continue, ça devient de plus en plus pervers. Au CO, ça peut mener jusqu'au suicide.

AB Malheureusement. Comme tu disais avant, on peut intervenir tôt. Il y a cette idée qu'une intervention précoce pourrait réduire les problèmes. On l'espère.

ENS4 Je pense. On n'effacera pas la méchanceté de certains. C'est sûr. Par contre, si le groupe apprend à réagir, je pense qu'on peut préserver beaucoup d'élèves de ce genre de problème. Je pense plus à l'effet de groupe qu'à l'intimidateur.

- AB (*Cherche ses mots*) Avec la MPP, on atteint le niveau du groupe, même si on passe par les élèves individuellement.
- ENS4 Oui. La classe est forcément touchée. Même les autres élèves qui ne sont pas interrogés vont se poser des questions. Ils vont voir des changements d'attitudes chez leurs camarades qui ont des missions. Les petits sont tellement fiers d'avoir une mission (*sourit*). Les élèves qui ne sont pas interrogés s'adaptent aussi automatiquement. C'est très intéressant. C'est aussi intéressant de prendre les personnes ressources, pas seulement les intimidateurs. C'est autre point fort à ajouter. Cela fait qu'on ne va pas stigmatiser. On va prendre autant des ressources que des intimidateurs présumés. On garde même le mot "présumé". C'est intéressant.
- AB On a parlé de l'âge des élèves. Si on passe maintenant au genre, est-ce que tu perçois des différences entre filles et garçons dans ces situations de harcèlement-intimidation?
- ENS4 Je n'ai pas l'impression. Non. Dans les victimes, on a autant des garçons sensibles, des filles sensibles, des garçons harcelés, des filles mises de côté, des punaises parmi les filles (*rit*), des sauvages chez les garçons. Non, je n'ai pas l'impression. Je pense que les deux sont touchés de pareille façon.
- AB Dans les deux sexes, on sait se montrer créatif pour embêter.
- ENS4 Absolument. Les parents qui me contactent pour dire qu'il y a un problème sont autant des parents de filles que de garçons. Non, je n'ai pas l'impression. Peut-être qu'il y a une différence chez les plus grands. Je ne sais pas.
- AB Si on en vient aux causes de ces phénomènes, qu'est-ce qui pousse les enfants à harceler ?
- ENS4 Le besoin de se mettre en avant, d'être vu par les camarades, de faire rire les camarades. Il y a un sentiment de puissance sur l'autre. On essaie de leur montrer qu'ils peuvent être puissants d'une autre façon. C'est beaucoup plus profitable, même pour eux. C'est tellement plus satisfaisant. (*Silence*). Je pense qu'ils ont un profond mal-être en eux qui les pousse à faire ça. Ce sont peut-être des enfants qui manquent de valorisation, d'estime de soi. (*Silence*).
- AB Du côté des élèves-cibles, qu'est-ce qui fait qu'ils font l'objet de harcèlement ou d'intimidation ?
- ENS4 Le profil de victime, c'est complexe. C'est un enfant qui est différent. La différence peut déranger. On ne la comprend pas, donc on l'attaque. Cela peut être un enfant qui a des comportements dérangeants, des comportements maladroits face à ses camarades. Il

ne sait pas comment s'y prendre pour s'inclure dans un jeu, pour être agréable avec les autres. Il peut être désagréable au départ, ce qui fait que les autres se liguient autour. (*Long silence*).

AB Avant l'arrivée du projet, comment est-ce que tu réagissais quand une situation se présentait dans ta classe ou en dehors ?

ENS4 Généralement, on rassemblait les élèves et on discutait ensemble de la situation. On parle des différences, des libertés et des limites de chacun. (*Silence*) Certaines situations se sont résolues. D'autres situations, je ne sais pas.

AB On arrive à la fin de l'entretien. J'ai encore quelques questions. De façon générale, comment se passe la collaboration entre professionnels autour de ce projet ?

ENS4 Même ceux qui ne sont pas dans le groupe ?

AB Oui, au sens large.

ENS4 Au sens large ? C'est excellent ! Tout le monde est partie prenante, respecte aussi la demande de ne pas communiquer sur les situations. Il y a une bonne unité au sein du corps enseignant. Je pense qu'il y a d'avantage situations qu'on pourrait signaler au groupe. On ne profite pas encore assez, on n'est peut-être pas encore assez au clair. On attend que les situations soient vraiment graves pour intervenir. On pourrait peut-être intervenir plus tôt dans certaines situations.

AB À ta connaissance, combien de situations ont été signalées en tout ?

ENS4 Trois ou quatre pour le moment, il me semble.

AB Là, ce sont les situations où la MPP a été lancée.

ENS4 Ah, oui. Il y a plus de situations qui ont été signalées. Trois ou quatre situations n'ont pas été traitées par la MPP. Quelque chose comme ça.

AB Plus particulièrement, comment se passe la collaboration avec le groupe ressource ?

ENS4 Je n'ai pas eu beaucoup de contacts avec le groupe ressource. J'ai juste reçu un avis pour suivre tel élève. C'est tout.

AB (*Cherche ses mots*) Chacun a son rôle. On ne mélange pas les choses.

ENS4 Non, on ne mélange pas, pour rester le plus objectif possible.

AB Tu me disais tout à l'heure être très favorable au projet. Pour l'évaluer, il faudra probablement plus de recul.

ENS4 Pour moi, c'est un projet gagnant-gagnant. Cela nous prend très peu de temps. Franchement, il arrive qu'on discute pendant une heure dehors avec un élève pour régler un conflit. Ce n'est pas possible. On ne peut pas, avec tout ce qu'il y a à faire, avec toute la classe à suivre. On ne peut pas pénaliser les autres élèves parce qu'il faut régler un problème avec un seul. Ça ne va pas. C'est gagnant-gagnant, parce que ce n'est pas chronophage, cela nous demande peu d'investissement et ça ne peut qu'être positif. Cela ne peut pas empirer. Non, ce n'est pas vrai ce que je dit. Cela peut s'empirer (*rit*). Tout peut arriver, mais l'intervention ne va pas aggraver les choses. C'est sûr.

C'est gagnant-gagnant pour l'élève, pour le groupe classe, pour les enseignants. Pour les intervenants, cela demande très peu. Le groupe ressource a peut-être plus à se casser la tête, plus de réflexion, mais il semble qu'ils gèrent bien. Ils prennent une heure le mercredi. Il semble que cela va assez vite. Ça se gère bien.

AB Est-ce qu'il y a des questions que tu te poses pour la suite du projet ?

ENS4 Je pense que la question qu'on se pose tous, c'est si on signale ce qu'il faut. Est-ce qu'on voit juste ? Quand un petit quelque chose arrive, on va bien sûr d'abord discuter avec les élèves. On ne va pas tout de suite alerter le groupe ressource. Est-ce qu'on intervient au bon moment et avec justesse ? C'est toujours la question à se poser. Je pense que c'est important de continuer à se poser la question. Si un jour on devait ne plus se poser la question, cela m'inquiéterait.

AB Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu voulais aborder, que tu voulais dire ?

ENS4 Non, je crois que j'ai dit l'essentiel.

AB Je te remercie. En ce qui me concerne, on a fait le tour des questions que je voulais aborder avec toi.

ENS4 Je t'en prie.

## Annexe 3 : Tableau de synthèse des données

Objets	Sous-questions	DE	TSS	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4
Harcèlement-intimidation	Caractéristiques	<p>Les situations d'intimidation peuvent paraître bénignes. Il s'agit souvent de petites choses, des <b>microviolences</b> qui, mises bout à bout, sont problématiques.</p> <p><b>3 critères</b> : fréquence, rapport de force et effet de groupe.</p> <p>L'intimidation n'est <b>pas forcément volontaire</b>. C'est d'abord une <b>dynamique de groupe</b>.</p> <p>L'intimidation <b>se différencie du conflit</b>, de la bagarre.</p>	<p>« Dans une situation d'intimidation, il y a <b>répétition des faits</b>. Il y a un <b>rapport de force</b>. Soit un groupe sur un élève, soit un élève plus fort sur un autre élève. Il y a vraiment ce rapport de force, <b>contrairement au conflit</b> où c'est souvent d'égal à égal. Il y a aussi un effet public. C'est l'un des <b>trois critères</b> qui définissent ce qu'est une intimidation ».</p> <p>« <b>Parfois, ce n'est pas intentionnel</b>. Je ne sais pas si les</p>	<p><b>Les situations d'intimidation diffèrent des situations de conflit</b>.</p> <p>Avant l'arrivée de la MPP, les ENS ne faisaient peut-être pas la distinction : « J'imagine qu'on discutait avec l'enfant de son mal-être et qu'on allait vers ceux qui étaient plutôt des harceleurs pour demander comment se sent l'autre et si c'est bien de faire ça ou pas. C'était plus confronter la</p>	<p>ENS2 n'aime pas le mot harcèlement qu'elle trouve trop fort et accusateur. Elle préfère parler d'intimidation à l'école primaire.</p> <p>« Je préfère intimidation que harcèlement... C'est un peu gratuit ce que je dis, parce que je me suis pas vraiment penchée sur le sujet. Le harcèlement, ça me fait penser à des choses graves. Je ne dis pas que ce n'est pas grave l'intimidation ».</p>	<p>ENS3 ne différencie pas vraiment le harcèlement de l'intimidation.</p> <p>Dans ces situations, les enfants sont pris dans <b>des dynamiques, des effets de groupes</b> qui les dépassent. Il y a <b>répétition</b> des actes qui font souffrir et <b>déséquilibre</b> entre la cible et le groupe.</p> <p>« L'élève-cible est seul et il y a un groupe qui va faire que cet enfant se sent</p>	<p>ENS4 ne voit pas de différence entre le harcèlement et l'intimidation.</p> <p>Le harcèlement et le conflit sont des situations différentes.</p> <p>Dans le cas du harcèlement, il y a la <b>récurrence</b> et <b>l'effet de groupe</b>. Il y a aussi un sentiment de mise à l'écart chez l'élève. « Est-ce que l'élève se sent seul parce qu'il est mis de côté, ou parce qu'il se met lui-même de côté ? Pourquoi ?</p>

			<p>enfants en question ont conscience de ça ».</p> <p>L'intimidation et le conflit sont des relations différentes. Le conflit démarre sur une dissonance, un désaccord entre des élèves. L'escalade peut mener à une bagarre. Le conflit peut se prolonger à long terme. Il n'est pas plus simple à gérer que l'intimidation.</p>	<p>personne à ce qu'elle fait, comme on le fait pour les conflits j'imagine. Je ne pense pas qu'on faisait vraiment une distinction. Mais pour ça, je n'ai pas beaucoup d'expérience ».</p> <p>(ENS1 enseigne à l'école de Cormanon depuis 2 ans).</p> <p>Le conflit implique 2 élèves ou 2 groupes d'élèves qui se disputent pour une raison (il y a plein de raisons possibles) et qui ont un peu la même force.</p>	<p>À l'école enfantine, il est question d'intimidation lorsqu'un enfant est mis de côté.</p> <p>C'est en lien avec la dynamique de groupe, de la classe.</p> <p>Les chamailleries, les disputes (conflits), c'est normal. C'est différent. Cela fait partie des apprentissages.</p>	<p>mal. Dans ce groupe, il va y avoir des enfants qui harcèlent. Il y aura aussi tous ceux qui restent, qui regardent, qui n'interviennent peut-être pas mais sont quand même là-autour ».</p> <p>À l'école primaire, sauf peut-être en 7-8H, les élèves n'ont pas vraiment conscience de harceler, ou alors il/elles considèrent cela comme un jeu.</p> <p>Le conflit est une situation différente qui</p>	<p>Il y a dans les deux sens, souvent ». Le conflit, c'est différent : « c'est ponctuel, il y a une raison, ça se résout, après c'est oublié et on va de l'avant ».</p>
--	--	--	---	--	---	---	---

				<p>« Il n'y a personne qui se sent impuissant face à l'autre.... C'est plutôt à armes égales. Pour moi, ça s'interchange. Un fois c'est l'un qui embête, une fois c'est l'autre. Souvent ».</p> <p>Contrairement au conflit, l'intimidation implique <b>un rapport de forces inégales.</b></p> <p>« L'enfant dit : "C'est toujours les mêmes qui m'embêtent". Il n'arrive plus à se défendre de lui-même. Comme il n'est pas forcément</p>		<p>concerne 2 élèves ou 2 groupes d'élèves. On peut les confronter, leur demander ce qui se passe selon leur point de vue, ce qu'on peut faire pour trouver une solution.</p> <p>« On peut coacher la résolution de conflit en prenant ces élèves à part et en trouvant ensemble une solution ».</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>soutenu par d'autres, il se sent plus faible. À force, cela devient un gros poids, parce qu'il ne peut rien faire. Il a l'impression qu'on s'acharne sur lui. Cela peut être une personne ou un groupe qui s'acharne sur cette personne ».</p> <p>À l'école de Cormanon, on évite de parler de harcèlement. Le mot est dur, il renvoie à la responsabilité de celui/celle qui harcèle. On préfère parler d'intimidation :</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				« Il me semble que chez nous, ils ne disent pas harcèlement parce que c'est un mot trop fort qui fait trop peur à tout le monde. Ils sont aussi persuadés que pour les élèves de notre âge, ce n'est jamais volontaire. Je crois que le harcèlement est plus réfléchi, ou plus volontaire ».			
	<b>Formes</b>	L'intimidation peut être <b>physique ou verbale</b> . Mise à l'écart. « Parfois, simplement en classe quand	L'intimidation peut être directe ou plus sournoise, par derrière. Il peut s'agir de coups, d'insultes, moqueries,	Intimidation directe, ou indirecte, i.e. par derrière, cachée. Coups, moqueries, mots méchants...	ENS2 évoque l'intimidation sexuelle, verbale et physique. « Qu'est-ce que tu mets dans l'idée de harcèlement ?	Actes ou paroles répréhensibles, qui font souffrir. Moqueries.	Mises à l'écart, vannes.

		<p>quelqu'un prend la parole et qu'au fond de la classe (<i>soupire les yeux levés au ciel</i>). Il n'y a rien qui est dit, c'est juste un comportement, c'est juste une manière d'être. Déplacer les chaussons, appeler quelqu'un mon petit lapin alors qu'on voit que ça le fait mousser. Quand toutes ces petites choses sont mises ensemble et que c'est fréquent, c'est embêtant ».</p> <p>Ce qui touche au <b>cyber</b> est sournois, caché, difficile à détecter. Les réseaux sociaux et les groupes whatsapp posent des questions éthiques : où s'arrête</p>	<p>rumeurs, mises à l'écart, rejet, cyberharcèlement.</p>	<p>Cyber.</p>	<p>Je ne me suis pas posé la question. Bonne question ». Mise de côté. Il y a aussi le cyberharcèlement, mais qui concerne les plus grand. Il n'y en a pas chez les plus petits, pas encore.</p>	<p>Le cyberharcèlement existe, mais ENS3 l'imagine pas commencer avec la 7-8H.</p>	
--	--	--	---	---------------	--	--	--

		le rôle de l'école et où commence celui des parents. Les élèves plus jeunes sont pas ou moins concerné·e·s.					
	<b>Détecter</b>	<p>L'élève intimidé·e peut se confier à ses parents, au TSS, à l'ENS ou à un autre adulte de l'école qui transmet la situation au GRESS par mail (<a href="mailto:comanaide@eduf.fr">comanaide@eduf.fr</a>).</p> <p>Le <b>rôle d'observateur/trice</b> de l'ENS implique d'être attentif/ve à tout ce qui se passe, même les petites choses. « <b>N'importe quelle altercation entre enfants peut faire partie d'une situation d'intimidation</b> ».</p>	<p>Les élèves peuvent venir directement parler d'une situation à TSS.</p> <p>Le signalement d'une situation se fait généralement par la boîte mail prévue à cet effet : <a href="mailto:cormanaide@eduf.fr">cormanaide@eduf.fr</a></p> <p>Les parents, qui ont été informés de l'implantation de la MPP, peuvent aussi signaler.</p> <p>Il peut arriver que la psychologue scolaire fasse part d'une situation directement au</p>	<p><b>Détecter les signes d'intimidation est toujours délicat.</b></p> <p>Certain·e·s élèves vont venir en parler. Ils/elles vont se plaindre souvent d'un·e même qui les a embêté·e. Il/elles vont visiblement en souffrir. Il y a cependant d'autres élèves qui se cachent très bien, où on ne voit rien sur eux/elles.</p>	<p>Enfants mis à l'écart, en souffrance.</p>	<p>Enfants très isolés, en souffrance.</p> <p>« <b>En 35 ans d'enseignement, je ne peux pas dire que j'ai vu ces situations très souvent. En surveillant avant ou après l'école, je n'ai jamais vu de situation pénible, à part un gamin qui est tout le temps seul par exemple</b> ».</p> <p>Par le passé, on ne mettait pas le mot de</p>	<p>L'élève qui est la cible de harcèlement peut manifester une mise à l'écart grandissante, un sentiment de mal-être. Il/elle peut avoir des maux de ventre avant de venir à l'école, ne plus avoir envie de venir. Il peut y avoir une chute dans les notes. Il peut y avoir une phase dépressive.</p> <p>En cas de soupçon de harcèlement, il s'agit de relayer à</p>

		<p>« Après, il ne faut pas être parano. Il y a la taquinerie, et puis voilà entre enfants c'est normal. Mais, il peut y avoir des petites choses qui font partie d'un tout et qui sont la goutte d'eau qui fait déborder le vase, finalement ».</p>	<p>GRESS, sans passer par la boîte mail.</p> <p>« J'essaie d'être un maximum présent lors de toutes les récréations, un maximum, pour observer. Si je peux pas, je suis présent parfois avant ou après l'école. Dans la cour de récréation, beaucoup de choses se jouent ».</p> <p>Le premier signe d'intimidation que remarque TSS est <b>l'isolement</b>. « Je vois un élève seul à la récréation, je vais aller lui parler pour voir ce qui se passe, pour vérifier que c'est OK ».</p> <p><b>Il peut arriver qu'une situation</b></p>	<p>Certains élèves peuvent changer d'attitude, se refermer.</p> <p>Toutefois, certain·e·s sont déjà refermé·e·s de base et peuvent se refermer davantage. « Un élève qui souffre et ne vient pas le dire parce qu'il ne parle pas de ses émotions à son enseignante, c'est dur ».</p> <p>« Je pense que si l'enfant ne communique rien et qu'il arrive très bien à faire semblant, c'est dur de voir ».</p> <p><b>C'est en raison de cette</b></p>		<p>harcèlement ou d'intimidation sur ces situations.</p> <p>Les situations de harcèlement ou d'intimidation peuvent être visibles, mais elles peuvent aussi être plus cachées, sournoises.</p>	<p>l'ENS titulaire. Il/elle a une vue d'ensemble. « Ce n'est pas sur un épisode qui se passe à la récré qu'on va se faire une opinion s'il faut intervenir ou pas ». Il y a comme un faisceau d'indices, on va croiser les informations. La situation est ensuite transmise au GRESS qui prend le relai :</p> <p>« On peut relayer la situation sans avoir l'impression d'avoir fait l'analyse de fond. On n'est pas jugé parce que ce n'est pas le cas. Ils prennent. Ils analysent et ils</p>
--	--	---	---	--	--	--	---

			<p><b>de conflit cache une situation d'intimidation.</b></p> <p>Il peut y avoir des signes d'absences scolaires, des maux de ventre avant d'aller à l'école.</p> <p>TSS peut aussi observer qu'un groupe se moque d'un·e élève seul·e.</p>	<p><b>difficulté à détecter les situations d'intimidation que tout le monde est mis en lien :</b> les élèves, les parents, le TSS, les ENS et le GRESS.</p> <p>Parfois ce sont les élèves, notamment les plus grands, qui disent au TSS avoir remarqué qu'un·e ami·e ne va pas bien. Les parents qui s'inquiètent pour leur enfant peuvent aussi s'adresser au TSS ou envoyer un mail à Corman'aide – la communication</p>			<p>évaluent. Ils peuvent donner quelques pistes en demandant d'observer ceci ou cela et décider après. C'est très agréable d'avoir ce groupe ».</p> <p>Depuis l'arrivée de la MPP à l'école, ENS4 n'a pas détecté de signes de harcèlement qu'elle aurait transmis à l'ENS titulaire. Par contre, elle observe dans sa classe 2-3 élèves qui pourraient être victimes.</p> <p>« Pour le moment je n'ai rien signalé, parce que j'ai l'impression qu'il y</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>se fait par mail, en principe.</p> <p>« Depuis qu'on a cette méthode, <b>on demande aux enseignants de beaucoup plus parler.</b> Quand on revient des récréés, par exemple si on voit qu'un enfant s'est fait embêter, l'idée serait d'aller dire à son titulaire. Le titulaire va peut-être voir que c'est plus souvent. Nous qui surveillons, on se dit qu'ils s'embêtent une fois de plus et voilà. Le titulaire va se dire que c'est toujours</p>			<p>a quand même de la bienveillance même si ça part parfois en chamaillles. C'est normal, c'est les enfants. Des disputes, des chamaillles, c'est normal. Il y a toujours des petits qui provoquent plus que d'autres, qui reçoivent aussi plus en retour. Ce n'est pas si facile de discerner les situations où c'est vraiment du harcèlement ».</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

				<p>contre le même et à force, ça peut mettre la puce à l'oreille. C'est pour ça que l'idée c'est de beaucoup plus communiquer ». « Ce serait se vanter de dire qu'on va tout voir. Forcément, on sait, on entend tellement d'histoires dans le monde des ados qui vont pas tellement bien et parfois personne n'a rien vu. L'idée, c'est que cela ne soit pas le cas. C'est pour ça qu'on essaie de <b>rester attentifs, d'avoir des</b></p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				oreilles partout, de bien connaître nos élèves.			
	<b>Expliquer</b>	« Pour moi, si on parle de harcèlement en milieu primaire, on tente des intentions d'adultes à des enfants finalement, qui sont plus dans une dynamique de jeu, peut-être un petit peu de pouvoir, certes, mais pas dans l'optique ( <i>cherche ses mots</i> ) d'avoir une plus-value pour soi-même, d'écraser l'autre. Finalement, c'est plus dans l'optique d'une sorte de popularité qu'on peut avoir auprès des autres. Je l'intimide un peu	Il est difficile de répondre à la question de l'origine de l'intimidation. « Il y a des particularités chez certains élèves. Il y a aussi l'effet de groupe. Je sais pas enfin, on se sent fort en groupe. ( <i>Silence</i> )...Comme nt dire ça ? Ça peut être un enfant qui a lui-même des problèmes et qui va rallier plusieurs enfants à sa cause pour se sentir valorisé dans quelque chose. Le besoin d'être un meneur. Il peut y	À l'école primaire, on ne parle pas de harcèlement mais d'intimidation. « D'après ce qu'on nous a dit, on parle plus de harcèlement quand ils deviennent ados. Je ne sais plus pourquoi. Je ne peux pas te répondre précisément. Il me semble que chez nous, ils ne disent pas harcèlement parce que c'est un mot trop fort qui fait trop peur	À l'origine de l'intimidation, il y a « un manque de reconnaissance, un manque d'amour, des besoins non assouvis ». Au fond, il y a un « malaise de l'enfant ». Cette explication de l'intimidation est mise en lien avec le caractère non-blâmant de la MPP : « On ne sait pas ce que vivent tous ces enfants. Ne pas pointer du doigt, je trouve que c'est bien ».	« Je pense qu'il y a souvent un effet de miroir. À quelque part, tu vas emmerder celui qui a quelque chose qui t'embête chez toi. Qu'est-ce qui pousse ? Je dirais qu'il y a <b>l'effet de groupe</b> . ça fait rigoler les copains, ou alors les rend admiratifs.... À un moment donné, le harceleur va être conforté par le groupe dans une position de dominant. Il y a	Les intimidateurs/trices ont un profond mal-être. Ils/elles manquent de valorisation, d'estime de soi. L'intimidation est pour eux/elles une manière de se mettre en avant, d'être vu-e-s par les camarades, de les faire rire. Il y a un sentiment très satisfaisant de puissance sur l'autre. L'élève-cible a un profil de victime. C'est complexe. « C'est un enfant qui est différent. La différence peut

		<p>parce que j'en ressors un petit peu grandi. Ici, à l'école primaire, on parle plus d'intimidation que de harcèlement ».</p> <p>« On est pris dans le groupe, on est pris dans la dynamique du truc. Moi, je suis intimidateur parce que, voilà, quand je suis moqué d'elle, je me suis rendu compte qu'ils m'ont suivi, que c'est un bon thème de se moquer d'elle, que c'est cool, que je suis populaire grâce à ça, etc. »</p> <p>« Le profil de l'élève-cible n'est pas forcément un enfant qui est renfermé sur lui-même, tout seul</p>	<p>avoir plein d'aspects. Il y a aussi des enfants qui ont des diagnostics psys qui aiment foutre le bordel (<i>rit</i>), si j'ose dire ça. J'ai beaucoup d'élèves qui sont particuliers de ce côté-là ».</p> <p>« Cela relève parfois d'un mal-être chez la personne qui intimide. C'est montrer le défaut chez l'autre pour ne pas qu'on regarde chez soi. Ça peut être ça ».</p> <p>« Des intimidateurs qui ont un énorme mal-être, lié peut-être à une problématique familiale, ou quelque chose</p>	<p>à tout le monde. Ils sont ainsi persuadés que pour les élèves de notre âge, ce n'est jamais volontaire. Je crois que le harcèlement est plus réfléchi, ou plus volontaire... Je pense que c'est plus facile de parler à un parent d'un enfant qui serait intimidateur plutôt que harceleur. Je pense que c'est un mot qui est très fort et très violent dans la conscience commune».</p> <p>Au départ, il y a les différences, puis viennent les</p>	<p>« Je pense plus à l'intimidateur qu'à l'intimidé. Je pense que c'est d'abord lui qui a besoin d'aide. S'il en est arrivé là, c'est qu'il y a autre chose derrière. C'est vrai qu'on doit protéger aussi l'intimidé ».</p> <p>« Il y aura toujours des moqueries, je crois que c'est inévitable à quelque part. C'est un travail. On est aussi là pour ça. Il y a un peu plus d'éducation maintenant. On ne devrait pas en faire autant, mais c'est aussi le rôle des enseignants ».</p>	<p>dominant et dominé. La cible sera facilement un élève qui est un peu seul, qui n'a pas forcément une myriade de gamins autour, qui n'a pas forcément la parole facile, ou qui sera maladroit dans son approche des autres ».</p>	<p>déranger. On ne la comprend pas, donc on l'attaque. Cela peut être un enfant qui a des comportements dérangeants, des comportements maladroits face à ses camarades. Il ne sait pas comment s'y prendre pour s'inclure dans un jeu, pour être agréables avec les autres. Il peut être désagréable au départ, ce qui fait que les autres se liguent autour ».</p> <p>« Avec les années, je vois aussi les différents élèves. Ce n'est pas facile</p>
--	--	--	--	---	--	---	--

		<p>dans son coin. C'est peut-être un élève qui pose énormément de problèmes, parce qu'il ne sait pas comment réagir. Il se défend, mal, mais il se défend.... C'est parfois difficile pour un intervenant d'entendre un élève qui est la cible d'intimidation ».</p> <p>« Ils ont tous un peu des particularités, hein, ces enfants-cibles. Ils ne sont pas cibles pour rien, je veux dire »</p> <p>« Si je prends les situations là, on a quand même toujours le même profil de victime qui a des difficultés sociales. Pour le</p>	<p>comme ça, qui deviennent des gros caïds et qui ont tendance à avoir un effet leader un peu négatif, à entraîner tout le monde. Il y a l'élève de la classe qui est un peu studieux, un peu geek, qui répond toujours à la maîtresse et qui va dénoncer à la maîtresse. Ça énerve le groupe et l'autre va monter tout le groupe contre lui. Ça démarre comme ça. Je ne sais pas s'il y a un profil type derrière l'intimidé. Il y a quand même ce côté pas timide ou réservé, mais un peu seul ou vivant une situation</p>	<p>dynamiques de groupe. « Pour moi, la base, c'est la différence. Le groupe s'aligne facilement pour se moquer des différences. C'est facile de se moquer du plus faible ; et le plus faible n'est pas comme nous.... Apparemment, c'est cool vis-à-vis des copains de se moquer. Non, mais c'est se ranger derrière quelque chose qui nous rassemble. On se rassemble derrière le fait qu'on se moque de Tartempion ».</p>			<p>de jouer avec certains élèves. Parfois, ils sont pénibles. Les enfants harcelés peuvent avoir des comportements qui suscite le harcèlement. Par exemple, ils ne respectent pas les règles de jeu, ou ils se fâchent dès que cela ne se passe pas comme ils le souhaitent ».</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>moment, c'est ça à cent pour cent. Un profil un peu marginal. Beaucoup de mise à l'écart ». « L'élève-cible a sans doute une part de responsabilité dans ce qui se passe. Peu importe ».</p> <p>La MPP ne veut pas qu'on s'intéresse à ce qui pousse un-e élève à intimider un-e autre, ni qu'on s'intéresse au profil de l'élève-cible. Au fond, <b>il est moins important d'expliquer l'intimidation que d'intervenir, que d'essayer de casser la dynamique.</b></p>	<p>difficile qui fait qu'il n'est pas sûr de lui et pas bien à un moment donné. Il peut se passer quelque chose, un truc, qui fait qu'après l'intimidation démarre. Et pouf, pouf pouf. C'est <b>une escalade</b> ».</p>	<p>Dans les situations rencontrées, les élèves-cibles se sentent différent-e-s : « Ce sont des enfants qui ont de la peine à s'intégrer ou qui ont des émotions en boxon. Ils se sentent différents ».</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--

	<b>Conséquences</b>	<p>L'intimidation est génératrice de <b>souffrance</b> pour l'élève-cible. Il/elle est atteint dans son bien-être. L'élève peut être en mesure de se défendre, mais pas de façon inadéquate.</p> <p>Les conséquences peuvent être graves, avec des élèves qui présentent des mutilations ou des brûlures, ont des idées noires qui peuvent les pousser jusqu'au suicide.</p>	Cf. détecter	Cf. détecter	<p>Les conséquences peuvent être graves.</p> <p>Les élèves concerné·e·s sont en souffrance. Non seulement l'intimidé·e, mais aussi l'intimidateur/trice</p>	<p>« C'est de toute façon de la souffrance pour tout le monde. Quelque part, les gamins n'ont pas les outils. Une fois qu'ils sont pris dans une dynamique, ils sont mal pris pour en sortir ».</p>	Cf. détecter Les conséquences peuvent être graves, notamment quand le harcèlement dure longtemps. Au CO, cela peut pousser jusqu'au suicide.
	<b>Différences (âge, genre)</b>	<p>Il y a une différence dans les formes d'intimidation : « <b>C'est peut-être plus surnois la mise à l'écart et la manière d'intimider chez les plus grands</b> que chez les</p>	Les élèves plus âgé·e·s ont des paroles plus violentes, plus méchantes. Des termes comme « va mourir ». C'est plus intentionnel. « Dès la 7-8H, il y a le	« Je pense que chez les plus petits, c'est plus direct. L'année passée, j'avais des 1-2H, je peux bien imaginer que s'ils intimident	« Je dirais que chez les petits, on a quand même moins de situations. On les gère peut-être plus à l'interne ». Au cycle 1, les élèves peuvent	« Si les grands harcèlent ou intimident, il me semble qu'ils en ont plutôt conscience et peuvent être soulagés de sortir du truc.	Les élèves plus petit·e·s seront motivé·e·s à bien faire, à aider un·e camarade en souffrance, mais ils/elles pourront vite oublier. « Les mauvaises

		<p>plus petits. Chez les plus petits, ce sont clairement des insultes et de la violence physique.... Chez les plus grands, c'est plus on tourne le dos (<i>soupire les yeux au ciel</i>) ».</p> <p>Chez les plus petits, cela finit plus facilement en conflit, en bagarre. Chez les plus grands, cela va sortir beaucoup plus tard.</p> <p>Une autre différence se joue au niveau du <b>contrat didactique</b> entre l'IPT, l'enseignant·e et l'INT. Plus l'INT est âgé·e, plus il/elle se sent dans l'obligation de faire quelque chose. Ils/elles maîtrisent mieux les</p>	<p>cyberharcèlement qui rentre en compte. On en a pas encore eu à Cormanon ».</p> <p>« En 3-4H, cela va plutôt être des moqueries sur le physique ou le fait qu'il a redoublé, des choses comme ça ».</p> <p>« Parfois, les petits ne se rendent pas compte qu'ils sont en train d'intimider. J'ai l'impression que plus on grandit, plus il y a ce truc ».</p> <p>« C'est un cliché ce que je vais dire, mais c'est plus vicieux chez les filles (<i>rit</i>). J'ai l'impression, comme ça, d'après ce que je peux voir dans les conflits.</p>	<p>c'est : "T'es moche, t'es bête, t'es con et je t'aime pas". Voilà, c'est direct. Ils ne se font pas des sales coups par derrière. Ils n'y arrivent pas. Plus on grandit, plus on fait des messes basses, on se moque mais discrètement, on peut écrire des choses méchantes sur une personne mais on cache, je pense. On cache plus. Les 8H.... prennent leur meilleur ami et disent : "T'as vu comme elle est bête". C'est</p>	<p>aussi être un peu sournois. Il n'y a pas que chez les plus grands que c'est le cas. C'est peut-être moins visible chez les plus grands.</p> <p>« On nous disait que les garçons tapaient plus quand il y avait quelque chose à résoudre, à régler (<i>sourit</i>)</p>	<p>Les plus petits de l'école enfantine ou de 3-4H ne se rendent peut-être pas compte qu'il y a un problème. Si on ne partage pas la préoccupation, ils ne sauront pas mettre des mots dessus, ils ne vont pas forcément conscientiser. C'est un peu ça la différence, je dirais. Je pense que les grands conscientisent plus que les petits, qu'ils sont dans des actes ou des paroles répréhensibles,</p>	<p>habitudes reviennent vite ». Ils/elles ont des réactions plus impulsives. Les élèves plus grand·e·s entretront dans la démarche de manière plus réfléchie. Cela sera plus durable. Au niveau de l'intimidation, il y a aussi des différences en fonction de l'âge : « Les grands savent ce qui blessent, Les petits vont lancer des vanes, les insultes, un peu comme ils les entendent, sans mesurer la portée, l'effet de ce qu'ils disent. Si ça</p>
--	--	---	---	--	--	---	--

		<p>codes. Les élèves plus jeunes sont plus spontanés et fonceurs. Ils/elles sont généralement grande créativité pour aider leurs camarades. Ils/elles se sentent investis d'une mission.</p> <p>Pour les élèves plus petits, les enseignants ont tendance à se faire davantage de souci. Chez les plus grands, les enseignants ont tendance à se dire que c'est l'âge.</p>	<p>J'ai énormément de conflits de filles dès la 6H : "Tu m'as trahie, tu as fait ça".</p> <p>Après, ça se fait des petits trucs par derrière. C'est un peu cliché ce que je dis, mais c'est un peu vrai quand même.... Les garçons c'est plus bam (<i>frappe du poing dans sa main</i>) c'est plus direct. Il peut y en avoir qui se jouent dans la répétition ».</p>	<p>plus par derrière. Chez les plus petits, c'est beaucoup moins par derrière, ou ils ne sont pas assez discrets pour que ça marche ».</p> <p>Chez les 8H, le mal-être était peut-être ancré depuis plus longtemps. « Un 8H qui revient de la récré et ça s'est bien passé, au bout d'un moment il prend sur lui et ne dit plus rien, parce que c'est peut-être la vingt-cinquième récré de suite. Il cache plus. Je pense que c'est plus</p>		<p>en tout cas qui font souffrir ».</p> <p>Il est possible que les garçons intimident de manière plus physique, avec des coups, des bousculades, des croches-pattes, alors que les filles intimident plus de façon verbale. Ce n'est pas sûr.</p>	<p>continue, ça devient de plus en plus pervers. Au CO, ça peut mener jusqu'au suicide ».</p> <p>ENS 4 n'a pas l'impression qu'il y a des différences entre filles et garçons. « Dans les victimes, on a autant des garçons sensibles, des filles sensibles, des garçons harcelés, des filles mises de côté, des punaises parmi les filles (<i>rit</i>), des sauvages chez les garçons.... Je pense que les deux sont touchés de pareille façon ».</p>
--	--	--	---	---	--	---	--

				<p>délicat chez les grands ».</p> <p>Chez les 4H, les émotions sortent, elles s'observent plus facilement: « Je ne suis pas spécialiste des enfants et de leur développement, mais quand j'avais des petits l'année passée, si un ne va pas bien il pleure, quoi. S'il revient de la récré et qu'il s'est fait moquer, il pleure ».</p> <p>Les cercles d'amitié se ferment de plus en plus. Il est plus difficile d'intégrer</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>quelqu'un d'autre en allant discuter avec à la récréation.</p> <p>« Au début de l'adolescence, on sait comment c'est ».</p> <p>Chez les 4H, c'est différent.</p> <p>« Les petits sont sur le moment présent. Ils ont des potes à la récré pour jouer, je pense qu'ils ont plus de facilité à s'ouvrir et à jouer tous ensemble ».</p> <p>Dans les retours d'entretiens, les élèves plus jeunes étaient « à fond », très volontaires pour aider.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>« Souvent, s'il y a un garçon victime, ce sont des garçons qui se moquent, s'il y a une fille victime, ce sont des filles. Souvent ».</p> <p>« Les garçons, on dit qu'ils sont plus bagarreurs. Je n'aime pas trop les préjugés, les clichés, mais c'est souvent le cas. Ils se foutent un coup sur la tronche et après ça va mieux. C'est ce qu'on dit des garçons et les filles sont souvent plus pestes (sourit)...J'ai</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>l'impression que les filles peuvent être plus pestes, par derrière, et que les garçons se tapent dessus sur le terrain de foot. Il y a sûrement un fond de vérité. Mais de là à dire que ça fait une vraie différence dans l'intimidation, je ne sais pas.... Ça dépend tellement comment ils sont éduqués. S'ils sont éduqués dans les clichés, oui je pense que les garçons sont plus directs et les filles plus cachées ».</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

Corman'aide	Arrivée de la MPP à l'école (début du projet)	<p><b>L'idée de mettre en place la MPP</b> dans une école primaire du canton via un projet pilote est née lors d'une assemblée de la SPFF. Cette idée est venue en réaction à la volonté de l'Etat de réserver la MPP au CO (cycle 3).</p> <p>En allant de l'avant, la SPFF a obtenu de l'Etat la possibilité d'un projet pilote. Elle a été mise en relation avec REPER, qui gère déjà la mise en place de la MPP dans les CO. Lors de la recherche d'une école primaire, celle de Cormanon s'est présentée comme un bon choix sur la base de différents critères.</p>	<p>Lorsque TSS a été engagé, le processus avait déjà commencé. Une discussion entre DE et Anne-France Guillaume de REPER a eu lieu pour lancer le projet pilote</p> <p>En décembre 2022, à la demande de DE, TSS a assisté à une séance de présentation de la MPP et des différences entre intimidation et harcèlement. Il y avait une personne venant de Lausanne et Anne-France Guillaume. Le projet pilote est un projet d'école, avec une volonté d'implantation à long terme, aussi</p>	<p>ENS1 a découvert la MPP avec le démarrage du projet.</p> <p>Le directeur a été contacté par des personnes de REPER. Il y avait la volonté de mettre en place la MPP dans une école primaire du canton de Fribourg.</p> <p>« Comme notre école est relativement ouverte aux projets et qu'on est dans un endroit social entre la ville et la campagne, ils nous ont proposés. Notre</p>	<p>La MPP est arrivée à l'école par le directeur. « C'était quelque chose qui le touchait beaucoup ».</p> <p>Il y a eu une séance d'information commune. La méthode a été présentée, notamment le fait qu'elle est non-blâmante et qu'elle est bien présente dans les CO alors que peu d'écoles primaire l'appliquent.</p> <p>Il a été proposé aux ENS de s'inscrire pour le GRESS et le groupe des INT. ENS2 était intéressée par le projet. Elle s'est</p>	<p>En 2022, le directeur a tout d'abord parlé d'un travail qu'il faisait sur la MPP dans le cadre d'une formation complémentaire. Il a ensuite sondé l'équipe enseignante pour voir si elle était intéressée, ce qui était le cas.</p> <p>En 2023, le directeur a proposé de faire de la MPP un projet d'établissement. Comme intervenante, ENS3 a eu une séance d'information et deux séances</p>	<p>La MPP est arrivée à l'école par l'intermédiaire du directeur. Il en a entendu parler lors d'une rencontre entre directeurs. Il l'a présenté à l'équipe de Cormanon de manière très brève.</p> <p>« L'ensemble des enseignants a tout de suite croché en se disant que c'est quelque chose de simple, qui paraît efficace. On a été partants ». ENS4 ne connaissait pas du tout cette méthode. Comme intervenante, ENS4 a suivi une formation donnée</p>
-------------	---	---	--	---	--	--	---

		<p>Persuadé de la plus-value de la MPP, DE a promu l'idée d'en faire <b>un nouveau projet d'école</b> : « J'étais convaincu, mais il fallait que ça fasse sens pour l'équipe. Parce qu'un projet qui ne fait pas de sens pour l'équipe, ça n'avance pas. Donc j'ai semé un peu mes petites graines, comme j'aime bien dire. Je suis allé vers les enseignants qui me paraissaient pouvoir être les plus enthousiastes à cette idée-là, histoire qu'ils soient informés que cette idée me trotte dans la tête et que ça fasse un peu boule de neige. Je suis</p>	<p>dans d'autres écoles, étant donné que la MPP a fait ses preuves dans les CO et dans le canton de Vaud. Au départ, le rôle de TSS dans la prise en charge des élèves-cibles était un peu flou. Il s'est clarifié ensuite. Le directeur est passé dans toutes les réunions de parents. TSS ne sais plus si c'est en début ou en fin de cycle. Par ailleurs, une séance d'information a été ouverte à l'ensemble des parents où TSS était présent, ainsi que Anne-France Guillaume de REPER, Claude</p>	<p><b>directeur a dit oui</b> ». Début 2023, lors d'un MEAM, le directeur a introduit le projet en expliquant qu'il y aurait besoin de personnes pour faire partie du GRESS et qu'elles seraient formées. Il semble à ENS1 qu'une explication a d'abord été donnée à tout le monde par des personnes de chez REPER, puis qu'il a fallu répondre à un sondage pour dire son intérêt à être dans le GRESS ou à</p>	<p>inscrite aux 2. Elle a finalement été choisie pour faire partie des intervenant·e·s. Ensuite, le GRESS s'est réuni, a été formé. Les INT ont aussi été formé·e·s, sur 2 mercredis après-midi, pour préparer les entretiens avec les enfants. Ils/elles ont fait des jeux de rôle. Le lancement de Corman'aide a été informé aux parents par une communication du directeur.</p>	<p>d'entraînement, de pratique. Il y avait des situations type, il fallait faire des entretiens.</p>	<p>par 3 personnes, venues 2 fois à l'école. Le directeur est venu présenter le projet lors des réunions de parents. Dans les classes où il n'y avait pas de réunions de parents, il a expliqué le projet par oral aux élèves. Les parents ont aussi reçu un courrier.</p>
--	--	---	---	--	--	--	--

		<p>aussi allé vers les enseignants qui sont un petit peu plus (hésite) réticents aux nouveautés, ou qui pourraient ne pas vouloir s'embêter avec ça, pour aussi les préparer à cette possibilité ».</p> <p>DE a ensuite sondé officiellement l'équipe de Cormanon qui s'est montrée majoritairement intéressée.</p> <p>Basile Perret, formateur à la HESTS, a présenté la MPP à l'ensemble des professionnel·le·s de l'école en sept-oct. 2022. La volonté de se lancer s'est confirmée.</p>	<p>Meuwly de la BMI et deux personnes de la délégation scolaire. Le projet a été présenté, les parents ont pu poser leurs questions. En plus un mail leur a été envoyé avec l'explication de la MPP.</p>	<p>mener des entretiens. C'est comme ça qu'elle s'est retrouvée dans le GRESS.</p> <p>« On était volontaires. On a tous un peu la tchatche, cette envie d'analyse. On a pas été choisi au hasard, donc on a un peu le même profil ».</p> <p>ENS1 a eu 4 fois des heures de formation pour apprendre à être dans le GRESS. Elle a également suivi la formation des INT pour voir comment se passent les entretiens.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>Les volontaires ont rejoint le GRESS ou l'équipe d'INT. Tous deux ont reçu une <b>formation spécifique</b> donnée par Anne-France Guillaume et Catherine Dorthe de REPER, respectivement en janvier et mai 2023.</p> <p>Lors d'un MEAM le processus a été présenté et la médiation scolaire a formé les ENS à la distinction conflit-intimidation.</p> <p><b>La MPP a été officiellement lancée en août 2023</b>, avec une communication aux parents et une séance d'information (animée par la médiation scolaire, la</p>		<p>Il y a eu une communication aux parents pour les informer du projet. Une séance leur a été proposée. De plus, le directeur est venu aux réunions de parents.</p>			
--	--	---	--	---	--	--	--

		<p>BMI et REPER) suivie des premiers entretiens.</p> <p>DE est passé dans chaque classe pour expliquer le dispositif. En parallèle, il a assisté à une conférence adressée aux directions d'école donnée par Caroline Dayer.</p> <p>Il y a eu un article dans le journal <i>La Liberté</i>.</p>					
	<b>Caractéristiques</b>	<p>Avec la MPP, l'école <b>s'outille</b>, elle s'arme pour comprendre et gérer efficacement les situations d'intimidation.</p> <p>« On essaie de <b>casser une dynamique</b>. Donc, l'outil change vraiment l'optique».</p>	<p>« Souvent, il y a d'autres élèves qui ne voient et qui ne parlent pas, ou n'osent pas parler, ou qui suivent le mouvement. C'est là-dessus qu'on essaie de travailler en cassant cette dynamique de</p>	<p>En se dotant de la MPP et, plus largement, en mettant en place Corman'aide, l'école se fédère autour d'un message clair, à savoir qu'on se soucie du bien-être de tout le monde.</p>	<p>« L'entretien se découpe en quatre parties : présenter le message et l'appartenance au groupe Corman'aide qui se fait du souci, partager la préoccupation, la proposition pour aider l'enfant,</p>	<p>La MPP est <b>non-blâmante</b>. Elle ne cherche pas à déterminer l'implication de chacun·e dans ce qui s'est passé jusqu'ici. Au contraire, elle mise sur la contribution des élèves pour</p>	<p>La MPP est <b>non-blâmante</b>. « On va prendre autant des ressources que des intimidateurs présumés. On garde même le mot « présumé ». C'est intéressant ».</p>

		<p>La MPP ne se substitue pas aux dispositifs existants. Elle s'y est intégrée. « Elle n'est pas venue se greffer au reste. On a pris le tout, on l'a mixé et on en a fait notre tout ». « C'est un processus qui est jeune chez nous et on n'a pas envie d'en faire un copié-collé de ce qui se fait ailleurs. <b>L'idée est de s'attribuer les choses</b> et que cela corresponde à ce qu'on veut ». Le résultat s'appelle « <b>Corman'aide</b> », un dispositif qui veille au bien-être des élèves, qui se préoccupe d'eux/d'elles.</p>	<p><b>groupe.</b> C'est surtout à ça que sert la MPP ». La MPP vise à désamorcer les situations d'intimidation. La MPP est une <b>méthode bienveillante, non-blâmante et responsabilisante</b> . La MPP implique aussi de l'obstination. L'INT insiste jusqu'à ce que l'IPT trouve quelque chose à faire pour améliorer la situation de l'élève-cible. « <b>J'insiste jusqu'à ce qu'il trouve un petit truc, même un petit truc</b> ». Il n'y a pas d'entretien qui</p>	<p>L'idée de la MPP n'est pas de sanctionner les élèves mais de leur donner la chance d'aider. Elle est <b>non-blâmante</b>. Les élèves sélectionné·e·s pour des entretiens sont autant des IP que des témoins. Tous/toutes les IP ne sont pas sélectionné·e·s, afin d'éviter qu'ils/elles se sentent pointé·e·s du doigt. Le partage de la préoccupation permet de casser la</p>	<p>formuler la mission et donner rendez-vous à l'élève dans une semaine pour en parler ». L'entretien dure 5 à 10 minutes, au maximum. L'INT prend quelques notes sur le moment, de manière succincte. Le but est que cela prenne <b>peu de temps et d'énergie</b>. La démarche est <b>non-blâmante</b>. « Ce qui me plaît dans cette méthode, c'est ce non-blâmant. Je pense que l'intimidateur a tout autant besoin d'aide que l'intimidé. Pour</p>	<p>améliorer la situation. La MPP implique de « faire le pari que les enfants sont des êtres de contribution, vraiment, comme nous ». « Je pense que les enfants, harceleurs comme harcelés, souffrent de toute façon. Les enfants, comme nous tous, ont juste envie d'être le plus possible en lien, en harmonie, en contribution. Ne pas aller sur l'acte, sur ce qui s'est passé, ne</p>	<p>Elle <b>responsabilisant</b> e : les élèves sont pris·e·s séparément et on fait appel à la contribution de chacun·e. Elle <b>bienveillante</b>, dans le sens où elle implique de veiller au bien-être de tous les élèves. La MPP permet de casser la dynamique de groupe négative qui mène au harcèlement. On agit au niveau de la classe. On observe des changements d'attitude non seulement chez les élèves interrogé·e·s,</p>
--	--	--	---	---	---	---	--

		<p>Un <b>protocole</b> a été établi pour l'ensemble des acteurs: le GRESS, les ENS titulaires, le TSS et le directeur. Ce protocole est à suivre dans les grandes lignes, mais laisse une marge de manœuvre. DE fait appel au bon sens.</p> <p>La MPP se caractérise par une <b>vision bienveillante et non-blâmante</b>, contrairement à la gestion de conflits où l'on cherche à savoir qui a tort et où l'on sanctionne.</p> <p>« L'idée n'est pas de se dire qu'on est au pays des Bisounours, que tout le monde est beau, que tout le monde est gentil et que tout</p>	<p>réunit les IPT et l'élève-cible. L'idée reste de casser la dynamique.</p>	<p>dynamique de groupe autour de l'élève-cible : « On voit que la plupart des élèves qui sont en entretien sont très preneurs. Certains disent même à la fin des entretiens "S'il y a encore besoin de moi, pensez à moi." Ils se sentent investis d'une mission. C'est aussi comme ça que les personnes qui mènent les entretiens leur parlent : "Si on t'a choisi, c'est parce qu'on sait que tu peux nous aider". Ça les touche, ils</p>	<p>être intimidateur, on doit avoir tout un passé. Je veux dire que ça ne doit pas être tout simple pour l'intimidateur ». Elle se fait aussi dans la <b>bienveillance</b> et l'<b>obstination</b>. « Je me vois mal être malveillante, on est d'accord. L'obstination, je pense que c'est bien. En reparlant avec les enfants, en discutant, on sent qu'il y a quelque chose qui naît de ces discussions. Même le plus réfractaire, ça le fait réfléchir quand même. Même s'il s'est senti obligé</p>	<p>pas blâmer, cela laisse tout champ ouvert. Ce que l'enfant entend, c'est qu'un enfant a une difficulté et qu'il peut éventuellement l'aider. Il est valorisé d'entrée ». Avec cette méthode, on tend une perche à l'élève pour « sortir ce cette situation désagréable dans laquelle il s'est fourré. Il ne sait plus trop comment faire, parce que maintenant il doit faire le malin, continuer tout ce jeu. Peut-être</p>	<p>mais aussi chez les autres qui se posent des questions et s'adaptent.</p>
--	--	---	--	---	--	--	--

		<p>le monde va s'en sortir par la bienveillance. <b>Nous sommes convaincus que le fait d'être non-blâmant suffit dans bon nombre de situations</b> ».</p> <p>« C'est possible que l'élève soit l'intimidateur. C'est possible, mais peu importe. On est persuadés qu'il peut changer. C'est lui donner cette chance de pouvoir sortir de la situation ».</p> <p>L'approche de la MPP est une sorte de <b>pari</b>.</p> <p>Une autre caractéristique est l'<b>obstination</b>. Lors du 1<sup>er</sup> entretien, si l'IPT ne se préoccupe pas de la</p>		<p>ont vraiment à cœur de le faire. Du coup, la personne se sent mieux et la dynamique du groupe qui était toujours axée sur la même personne se casse ».</p> <p>« Pour la MPP, ils m'ont dit que si vous ne croyez pas que les enfants sont bons et gentils, ça ne marche pas, on ne peut pas faire les entretiens. Il faut croire que ce n'est pas voulu, qu'ils ne sont pas profondément méchants mais juste que ça</p>	<p>de trouver quelque chose pour l'aider, je pense que ça le fait réfléchir. Au moins, ça lui fait prendre conscience qu'il y a vraiment quelque chose. Si on est là à insister, c'est qu'il y a une situation qui doit être arrangée ».</p>	<p>qu'il continue contre son gré parce qu'il a pris ce rôle de James, mais qu'en fait il aimerait bien en sortir. Il souffre aussi ».</p> <p>Si un élève n'était pas conscient·e de la souffrance générée par la situation, y compris la sienne il/elle s'en rend compte au moment de l'entretien.</p> <p>Il n'est pas nécessaire que l'ensemble des IPT sélectionné·e·s partagent la préoccupation et apportent leur</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

		<p>situation de l'élève-cible, l'INT lui demande d'observer la situation autour de l'élève-cible et lui donne rendez-vous la semaine suivante pour faire le point. Lors du 2<sup>e</sup> entretien, si l'IPT ne partage toujours pas la préoccupation, l'IPT insiste, lui donne rendez-vous la semaine suivante en lui demandant d'être vigilant·e et de réfléchir à ce qu'il/elle pourrait faire pour améliorer la situation. Lors du 3<sup>e</sup> entretien, si l'IPT ne partage vraiment pas la préoccupation (ce qui n'est pas arrivé jusqu'ici), <b>d'autres mesures</b></p>		<p>s'est passé comme ça et puis voilà. Il faut aussi croire qu'ils peuvent changer. Si on pense que l'enfant est perdu et qu'il est méchant, ça ne peut pas marcher ».</p>		<p>aide au travers d'une mission. Il suffit qu'un·e IPT bouge pour que cela change la donne. L'entretien suit un canevas précis. L'idée est qu'il soit très court : 2 ou trois minutes. Il y a 3 entretiens à une semaine d'intervalle. Cela peut durer jusqu'à 2 ou 3 semaines. Il est possible de mener un 4<sup>e</sup> entretien. Lors du 1<sup>er</sup> entretien, ENS3 se présente comme faisant partie de Corman'aide, un groupe d'adultes</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

		<p><b>peuvent être prises.</b></p> <p>À la fin des entretiens, il n'y a <b>pas de rencontre au sommet</b> entre les IPT et l'élève-cible.</p> <p>Pour DE, ce reviendrait à donner du pouvoir à l'INT. Par contre, le TSS peut organiser une activité prétexte entre l'élève-cible et l'IP pour voir comme la dynamique a évolué, renforcer le bon lien.</p>				<p>qui se soucie du bien-être de l'ensemble des enfants de l'école. Est ensuite partagée la préoccupation au sujet d'un-e tel-le qui n'a pas l'air de se sentir très bien. Le partage la préoccupation est ensuite vérifié. L'aide de l'enfant est ensuite demandée pour améliorer la situation. Si l'enfant a une proposition qui paraît faisable, elle devient sa mission jusqu'à l'entretien suivant.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--

						<p>Lors du 2<sup>e</sup> entretien, l'INT fait le point sur la mission avec l'enfant.</p> <p>Lors du 3<sup>e</sup> entretien, l'INT demande à l'enfant si la situation a évolué.</p>	
	<b>Rôle(s)</b>	<p>Avec le SPFF et REPER, DE est l'initiateur du projet et a joué un rôle essentiel dans sa mise en œuvre. Il est <b>membre du GRESS</b> qui joue un rôle central. En résumé, tout passe par lui. Le groupe se réunit chaque mercredi, une ½ heure (parfois plus), pour analyser les situations problématiques qui</p>	<p>TSS est présent à l'école de Cormanon 2 jours par semaine (il travaille également dans 2 autres écoles). Il a comme rôle principal d'accompagner les élèves-cibles. L'accompagnement consiste en une préparation aux changements des autres élèves et en un travail sur la confiance en soi.</p>	<p>Un protocole a été conçu pour définir le processus. Le rôle de chacun-e y est précisé. Le protocole a été présenté à tout le monde et est affiché à la salle des maîtres/esses. Le GRESS se réunit une fois par semaine, minimum à 4 personnes.</p>	<p>ENS2 fait partie du groupe des INT, c'est-à-dire les personnes qui vont interviewer les enfants. Il y a toute une procédure avec 3 entretiens et même un 4<sup>e</sup> après. « On les voit une première fois, on pose la situation. On attend de voir ce qui ressort. S'ils en ont la possibilité,</p>	<p>ENS3 fait partie du groupe des INT qui s'entretiennent avec les enfants. Les INT en savent le moins possible sur la situation. Ils/elles savent juste qu'un enfant a des difficultés, ne se sent pas très bien à l'école depuis un certain temps. Ils/elles</p>	<p>ENS4 est INT. Comme elle a une classe de 8H, elle intervient auprès des plus petits. « On n'intervient pas auprès des enfants qu'on connaît trop bien.... C'est un principe que nous avons mis en place, dans le but d'éviter d'avoir des préjugés sur les enfants. On part en ne</p>

		<p>lui sont transmises. Il est formé pour définir s'il s'agit de conflit ou d'intimidation. Si nécessaire, il va chercher des informations auprès du TSS ou de l'enseignant·e. Après analyse, il décide du type d'intervention à mettre en place pour soutenir les élèves afin de permettre une résolution des situations. En cas de suspicion d'intimidation, le GRESS lance la MPP. Il sélectionne des IPT (la sélection est soumise pour validation à l'ENS titulaire) et sollicite à des INT pour des entretiens. Entre chaque entretien, un petit document de</p>	<p>L'élève-cible est rencontré·e une fois par semaine, ou toutes les 2 semaines.</p> <p>« Potentiellement, je pourrais le voir deux fois, mais ce n'est pas forcément nécessaire. C'est aussi bien de laisser l'élève évoluer ».</p> <p>L'accompagnement est personnalisé. TSS décortique avec l'élève-cible les petits événements, le/la questionne sur les choses qui ont changé, sur les comportements des autres élèves. Il s'agit de vérifier si la MPP a son effet. Les échanges avec l'élève sont</p>	<p>Environ tous les 2 mois, tout le groupe se réunit. Le GRESS discute des situations qui lui sont envoyées. Le groupe est formé pour analyser s'il s'agit d'intimidation ou non et aller chercher des informations plus précises si nécessaire. En cas d'intimidation, le GRESS décide avec quel·le·s élèves mener les entretiens en discussion avec l'ENS titulaire. Si ce n'est pas le cas, le TSS se charge souvent</p>	<p>certain·es vont tout de suite dire : "Moi, je vais pouvoir faire ça". Cela concerne ceux qui ont remarqué qu'il y avait un problème ».</p> <p>Certains élèves peuvent penser que ça va et ne pas savoir quoi faire pour aider, d'où l'importance de voir les élèves plusieurs fois. Des solutions peuvent être trouvées entre les entretiens.</p> <p>Le GRESS est un autre groupe qui se réunit chaque semaine pour analyser les situations. C'est lui qui sélectionne les élèves et les</p>	<p>ignorent le rôle des IPT. Il est demandé aux INT d'être le plus neutre possible. Les entretiens sont répartis et les consignes sont données par le GRESS. Ce dernier joue un rôle central. Il y a aussi le TSS qui accompagne l'élève-cible. ENS3 ignore en quoi consiste cet accompagnement. Elle fait le lien avec la neutralité attendue des INT, qui ne doivent pas avoir d'informations sur ce qui fait souffrir l'enfant. Elle suppose</p>	<p>connaissant rien ».</p> <p>Le GRESS est le groupe à qui transmettre les situations où l'on soupçonne du harcèlement. Il prend le relai en analysant les situations, en donnant des pistes, en demandant d'observer plus précisément et en décidant quoi mettre en place. Le GRESS se réunit 1h chaque mercredi.</p> <p>En fonction de la situation, le TSS ou la psychologue offre un suivi à l'élève-cible qui « a peut-être des ajustements à</p>
--	--	--	--	---	---	---	--

	<p>synthèse est demandé aux INT pour indiquer si l'élève partage la préoccupation et ce qu'il/elle a proposé. Le GRESS coordonne l'ensemble du processus. <b>Le TSS</b>, qui fait aussi partie du groupe ressource, accompagne l'élève intimidé·e tout au long du processus, éventuellement au-delà. L'accompagnement de l'élève-cible est primordial pour l'aider à accueillir le changement.</p> <p>« On a l'habitude de recevoir des flèches et, tout d'un coup, là on reçoit des cœurs et de l'attention. Est-</p>	<p>confidentiels. TSS prend des notes et ce qui se dit reste entre l'élève et lui. TSS a toutefois un devoir d'informer si l'élève est en danger. Il évoque des situations d'enfants qui se scarifient. TSS fait aussi partie du GRESS, où il incarne son rôle de travailleur social.</p> <p>« En étant TSS, j'ai une vision globale des situations problématiques, conflictuelles, d'élèves isolés, etc. Là, j'ai un rôle essentiel ».</p> <p>Lorsque le GRESS a des doutes, qu'il se demande si une situation relève vraiment de</p>	<p>des situations. Il y a d'autres mesures d'aide. Le directeur peut aussi intervenir. Le groupe peut également donner des pistes à des ENS. À chaque réunion le GRESS fait le point sur les situations en cours. Il regarde comment se sont passé les entretiens.</p> <p>« La victime est toujours l'indicateur si on doit arrêter ou pas. Si ça ne s'améliore pas, ce dont je suis sûre, c'est qu'on arrête avec les</p>	<p>personnes qui vont les interviewer. « Nous, les intervenants, on est pas du tout dans les confidences. On est vraiment neutres par rapport à ça... C'est difficile quand on connaît les enfants. La neutralité n'est quand même pas totale, on va dire ».</p> <p>ENS2 se sent à l'aise avec le fait qu'elle puisse connaître certain·e·s des IPT. Elle trouve intéressant d'avoir des intuitions sur le rôle des protagonistes et</p>	<p>que l'élève-cible a besoin d'exprimer son désarroi, sa souffrance, ce qui lui arrive, puis de sentir soutenu, de savoir que quelque chose est mis en œuvre.</p>	<p>faire par rapport à son comportement, son attitude face aux camarades. L'élève est de toute façon rassuré de savoir qu'on a entendu et qu'on s'occupe. C'est important ». Chacun son rôle : « On ne mélange pas, pour rester le plus objectif possible ».</p>
--	--	--	--	--	--	--

		<p>ce qu'il y a vraiment quelque chose derrière, c'est juste pour faire plaisir aux adultes » ?</p> <p><b>L'INT</b> sollicité·e en sait le moins possible sur la situation. Dans le cas où il/elle sait quelque chose, on lui demande de l'occulter. Le GRESS peut aussi solliciter un·e autre INT. 3 entretiens brefs (max 5 min) sont menés en suivant un protocole, à raison de 1 entretien par semaine. Un mois après, l'INT retourne auprès des élèves interrogé·e·s pour montrer qu'on se soucie toujours de la situation et pour voir s'ils/elles sont</p>	<p>l'intimidation, TSS rencontre l'élève-cible et essaie d'analyser la situation. Il donne ensuite son avis sur la nécessité ou non de la MPP. La décision est prise par l'ensemble du GRESS.</p> <p>Par ailleurs, TSS a un rôle d'observateur dans la cour d'école, durant la récréation et parfois avant ou après l'école. Il se promène, regarde comment ça se passe, intervient si nécessaire et transmet ses observations.</p> <p>L'ensemble des ENS ont été formé·e·s à</p>	<p>« la nécessité d'avoir un</p>	<p>élèves qu'on est en train d'interroger. On ne les interroge pas plus que trois fois, donc trois semaines. Si ça ne s'est pas débloqué, ça ne sert à rien d'insister plus. Si c'est vraiment de l'intimidation et qu'on a bien choisi les élèves, normalement ça devrait s'améliorer. S'il reste des choses, c'est au travailleur social de regarder, selon moi. J'imagine que si un jour on me dit que ça n'a pas du tout marché, on pourrait</p>	<p>de pouvoir déceler si ce qu'ils/elles proposent va être mis en œuvre ou non.</p> <p>ENS2 ignore en quoi consiste l'accompagnement de l'élève-cible par le TSS.</p> <p>« Ce qu'on nous a présenté, c'est que chacun avait son rôle. Ce que fait le travailleur social, c'est le travailleur social qui le fait. Le groupe ressource s'occupe des situations. Le groupe d'aide s'occupe d'autre chose. C'est vrai qu'il y a peu de mise en commun.... Je pense que c'est</p>	
--	--	---	---	----------------------------------	--	---	--

		<p>toujours vigilant·e·s à ce qui se passe autour de l'élève-cible.</p> <p>L'accent est mis également sur le rôle de <b>celles et ceux qui ne font pas partie du groupe ressource, ni des intervenant·e·s</b> :</p> <p>« C'est le rôle d'observateur, d'être attentif à tout ce qui se passe et de remonter ce qui se passe, dans le sens où n'importe quelle altercation entre enfants peut faire partie d'une situation d'intimidation ».</p>	<p>regard attentif sur tout ce qui peut se produire dans la cour de <b>récréation</b> ».</p> <p>L'INT rencontre chaque IPT une fois par semaine, durant 3 semaines.</p> <p>La préoccupation est partagée, IPT trouve une idée et en fait sa mission.</p> <p>L'approche n'étant pas confrontante, les INT ne doivent pas connaître la situation. Ils/elles sont juste au courant qu'il y a un problème, que l'élève ne va pas bien. Rien de plus.</p> <p>« Si l'enfant en question dit qu'il n'a rien fait ou accuse un autre, l'intervenant va</p>	<p>essayer avec d'autres élèves en entretien.</p> <p>J'imagine ».</p> <p>Pendant les réunions du GRESS, ENS1 a l'impression qu'on oublie un peu les casquettes. Elle ne ressent pas de hiérarchie dans la discussion. « J'ai l'impression qu'on est tous sur la même longueur d'onde par rapport à ça ».</p> <p>GRESS a été composé de façon à ce qu'il y ait au moins un·e ENS par double degré.</p> <p>« Je trouve bien</p>	<p>bien que ce soit réparti. Toutes ces situations, c'est vite prenant. Je pense que cela n'apporte pas grand-chose que tout le monde s'en mêle ».</p>	
--	--	---	--	---	--	--

			<p>dire : "Écoute, je ne sais pas. Je cherche juste une manière de l'aider à aller mieux " ».</p>	<p>qu'on soit le directeur, le TSS et les enseignants ».</p> <p>Comme enseignante, elle peut apporter un 2<sup>e</sup> avis. Le directeur était enseignant aussi. Le « Le travailleur social a clairement des choses différentes à nous amener, parce que les enfants ne lui parlent pas des mêmes problèmes ».</p> <p>Ayant suivi la formation des INT, ENS1 sait comment se déroulent les</p>			
--	--	--	---	---	--	--	--

				entretiens. Elle pourrait même en mener. Par contre, les INT ne savent pas comment fonctionne le GRESS de l'intérieur.			
<b>Situations rencontrées et implication</b>	<p>Avant l'arrivée de la MPP, les situations d'intimidation étaient très souvent gérées avec des outils de gestion des conflits, sans parvenir à les résoudre. « En fait, on ne s'en sortait jamais.... On se rendait compte que la situation était quasi inextricable ». Depuis le lancement de la MPP en août 2023, 15 situations ont été transmises au GRESS. 5</p>	<p>Depuis le lancement de la MPP, une dizaine de situations ont été signalées au GRESS. La MPP a été mise en œuvre dans 3-4 situations. TSS n'est pas sûr du nombre. La 1<sup>ère</sup> situation concerne « une enfant un peu particulière qui se faisait vraiment toujours embêter, qui se faisait insulter</p>	<p>ENS1 n'a pas vécu de situation d'intimidation depuis qu'elle enseigne (cela fait 2 ans). « Le fait d'en parler, ça me fait réfléchir aux miens. Je ne pense pas du tout avoir d'intimidation dans ma classe, mais je me demande s'il y aurait parfois des conflits qui</p>	<p>ENS2 est intervenue dans une situation de 5H. Elle a dû parler avec 3 enfants de la même classe, pas forcément des intimidateurs. Elle les a rencontrés 4 fois. Cette situation concerne une élève de 5H pour laquelle L'ENS se faisait du souci. « C'est une fille qui a des soucis d'intégration. Elle</p>	<p>ENS3 est intervenue dans une situation concernant un élève de 4H en souffrance. Elle s'est entretenue avec 3 élèves. Une collègue s'est entretenue avec 2 autres élèves. Lors du 1<sup>er</sup> entretien, 2 élèves avaient effectivement remarqué que leur camarade</p>	<p>ENS4 est intervenue dans une situation de 4H. On lui a juste dit que Tartempion n'allait pas bien et qu'elle devait s'entretenir avec 2 élèves, 2 IPT. Une collègue s'est entretenue avec 3 autres élèves. ENS4 est allée voir le 1<sup>er</sup> élève. Il n'était pas rassuré. Une fois la situation présentée,</p>	

	<p>situations ont nécessité la MPP : 2 en 8H, 1 en 5H, 1 en 4H et 1 en 1-2H.</p> <p>La <b>1<sup>ère</sup> situation</b> est récente (a émergé cette année. Elle implique 3 garçons qui ont pris pour cible un autre garçon avec des comportements un peu atypiques. « Ils allaient facilement l'embêter à la récré. Ils se sont moqués de ses parties intimes dans le vestiaire, etc. Il y avait toujours un petit truc en plus ».</p> <p>La <b>2<sup>e</sup> situation</b> dure depuis quelques années. Lorsqu'on lui a présenté Corman'aide, une élève a demandé de l'aide en verbalisant le sentiment d'être</p>	<p>régulièrement et qui était très isolée dans la cour de récréation ». Le signalement vient de l'ENS.</p> <p>La <b>2<sup>e</sup> situation</b> est récente. La MPP a été lancée pour une élève rejetée par la majorité de ses camarades de classe, en particulier les filles. Elle donnait l'impression d'avoir besoin d'aide. « Il y a eu des remarques un peu désobligeantes en lien avec le fait qu'elle met un short par-dessus à la piscine parce qu'elle est musulmane ».</p> <p>La <b>3<sup>e</sup> situation</b> concerne un jeune</p>	<p>mériteraient d'être abordés. Je me questionne peut-être plus que d'autres enseignants qui ne sont pas dans le processus ».</p> <p>En consultant son ordinateur, ENS1 dénombre 11 situations qui ont été communiquées au GREES. La MPP a été lancée pour 4 de ces situations.</p> <p>La <b>1<sup>ère</sup> situation</b> concerne un garçon de 4H dont on se moquait régulièrement dans les vestiaires de la salle de gym.</p>	<p>se faisait beaucoup embêter. Elle était mise de côté. Elle était souvent très seule ».</p> <p>Sans connaître la situation dans les détails, ENS2 cernait l'élève-cible qu'elle a eu en classe: « C'est vrai que je connaissais le personnage, on va dire. Je pouvais imaginer que la relation était difficile avec les autres parce qu'ici déjà, en 1-2H, c'était difficile.... Connaissant la fille, je pouvais imaginer qu'il y avait des histoires ».</p>	<p>ne se sentait pas très bien, relevant qu'il allait souvent pleurer chez la maîtresse après s'être fait taper. Un de ces élèves a rapporté que c'était à cause de lui, mais ENS3 ne l'a pas relevé. Les élèves ont aussi rapporté que leur camarade embêtait souvent en faisant ceci ou cela. ENS3 les a coupés et a recentré l'échange sur la préoccupation. Les élèves ont alors proposé des idées pour aider leur</p>	<p>l'atmosphère s'est tout de suite détendue. L'élève a partagé la préoccupation, puis a commencé à évoquer d'autres élèves. ENS4 l'a ramené la souffrance de Tartempion en misant sur son aide. Il a proposé l'idée d'aller jouer avec lui, avant de préciser tous les jours. C'est la mission qu'il s'est donné. Rdv a été donné dans une semaine pour expliquer comment ça s'est passé. L'entretien a duré 3 minutes. Elle est allée chercher le 2<sup>e</sup> élève. « C'était</p>
--	---	---	--	---	--	--

		<p>exclue, qu'on se moque souvent d'elle lorsqu'elle prend la parole, qu'elle ne sait pas comment intégrer le groupe, etc. Il s'agit d'une élève avec des composantes psychologiques (quelques troubles) qui peine à entrer dans l'interaction depuis des années.</p> <p>La <b>3<sup>e</sup> situation</b> concerne une qui a beaucoup de peine à entrer dans l'interaction sociale. Elle présente une forte hyperactivité. Elle est très remarquée dans la cour de l'école, cela ne se passe pas bien. « Quatre garçons de la classe se sont liés et l'ont</p>	<p>élève moqué régulièrement au sujet de son pénis dans les douches, frappé à la récréation, entre autres.</p> <p>Trouvant la MPP intéressante, TSS l'a appliquée à sa façon dans d'autres écoles.</p>	<p>« On a décidé de lancer la MPP parce que, de son point de vue, deux élèves étaient toujours contre lui. Pour qu'il aille mieux, on a voulu que les élèves qui l'embêtaient, l'intimidaient, en prennent conscience et que le groupe autour prenne conscience qu'ils peuvent aider l'enfant qui ne se sent pas bien, même s'ils sont pas forcément intimidateurs, ils sont plutôt passifs ».</p> <p><b>2 autres situations</b> se</p>	<p>« C'est une petite qui a été adoptée à l'âge de 6 ans. Elle débarquait ici de Roumanie, sans avoir la langue et on ne sait pas tout le vécu qu'elle a eu avant. Je pense que c'était pas facile pour elle de se faire une place. Elle a pris la place qu'elle a pu prendre. C'est une petit fille qui a du tempérament, peut-être trop pour certains (<i>sourit</i>). Elle est assez envahissante.... Elle est très (<i>bref silence</i>) demandeuse. Je pense qu'elle a juste besoin qu'on la reconnaisse et qu'on l'aime.</p>	<p>camarade. Ils étaient très motivés, heureux/ses d'être sollicité·e·s pour trouver une solution.</p> <p>Par ailleurs, un élève n'avait rien remarqué. Il a eu pour mission d'observer la situation.</p> <p>Au 2<sup>e</sup> entretien, l'enfant qui n'avait rien remarqué avait entrepris spontanément de jouer avec son camarade à la récré. « J'ai vu que l'élève qui n'avait rien remarqué est un petit chouchou, c'est le premier à</p>	<p>très drôle d'observer le langage corporel. Il bougeait sur sa chaise, se tortillait, regardait par terre, en l'air, derrière lui, surtout pas moi, jusqu'au moment où je lui ait dit "Je pense que tu peux nous aider". Son regard s'est fixé sur moi et il ne bougeait plus. (<i>Rit</i>). Très, très drôle. C'est même touchant de le voir se dire que, pour une fois, on ne va pas lui faire une leçon de morale ». L'élève a évoqué des pleurs suite un exercice de maths pas fini. Cela venait de se</p>
--	--	---	--	---	--	---	--

		<p>emmerdée à chaque fois qu'ils le pouvaient pour qu'elle pète les plombs ».</p> <p>La <b>4<sup>e</sup> situation</b> a eu lieu l'année précédente. Elle était assez impressionnante. Les parents de l'élève-cible portaient des accusations et tentaient de rassembler des preuves à charge.</p> <p>La <b>5<sup>e</sup> situation</b> vient d'être lancée.</p>		<p>ressemblent. Elles concernent 2 filles de 8H. « Ce sont des élèves qui n'ont pas du tout confiance en elles et qui ont l'impression que tout va contre elles, avec des remarques des camarades ».</p> <p>La <b>4<sup>e</sup> situation</b> concerne une élève de 6H [5H, en réalité].</p> <p>« <b>C'est toujours difficile à analyser, mais c'est une élève qui était souvent source de moquerie et se faisait embêter par beaucoup de personnes de sa</b></p>	<p>(Silence) Elle ne sait pas comment s'y prendre. Je pense qu'il lui manque quelque chose dans la relation. Elle n'a pas les bons outils. C'est sûr que ce n'est pas évident... de devoir en trouver. Surtout que les classes sont dures. Il y a des enfants qui sont durs à côté ».</p> <p>Sans en avoir la certitude, ENS2 cernait aussi les IPT pour avoir eu en classe 2 des IPT interviewé·e·s :</p> <p>« On sent assez vite qui est qui. C'est différent quand on connaît</p>	<p>rendre service. Il était tout stressé de savoir que ça n'allait pas pour Tartempion, il a fait sa mission fois dix, il a vraiment observé. C'était typiquement l'élève qui n'était pas dans ces situations de conflits à la récré ou je ne sais pas où ».</p> <p>Au 3<sup>e</sup> entretien, le bilan est très positif. Les élèves rapportent que Tartempion va mieux, qu'il sourit tout le temps. Un des IPT est devenu ami avec lui. ENS3 a dit au</p>	<p>passer. ENS4 a évoqué des choses qui ne vont pas depuis plus longtemps et qui reviennent. L'élève ne voyait pas trop. ENS4 lui a donné rdv la semaine suivante en lui confiant la mission d'observer ce qui se passe. La semaine suivante, ENS4 revoit les 2 élèves. Le 1<sup>er</sup> est tout content : cela s'est très bien passé, ils ont joué à la récré ensemble, Tartempion semble vraiment aller mieux. ENS4 l'a remercié d'avoir aidé et lui a</p>
--	--	--	--	---	--	---	--

				<p>classe. Elle était aussi moqueuse et embêtante avec les autres. Elle a aussi son caractère et tout ça. À force, elle s'est créée comme une étiquette de forcément c'est elle" ou "elle nous embête tout le temps". On a un peu voulu casser cette dynamique. C'est pour ça qu'on avait lancé la MPP ».</p>	<p>déjà l'enfant et sa façon d'être avec les autres. Dans son discours, on voit si ce qu'il propose sera mis en place ou si c'est du blabla. Du coup, parmi ces trois élèves, j'ai bien compris lequel était le plus susceptible d'être l'intimidateur ». D'après ENS2, l'intimidateur était le seul à dire que ça allait bien et à ne pas vraiment avoir envie d'aider l'enfant en question. Mais ce n'est d'une présupposition : « Je dis que c'était l'intimidateur, mais je ne sais pas. C'est un</p>	<p>directeur qu'elle trouvait cela extraordinaire. Il lui a confirmé que ça marche.</p>	<p>dit qu'il pouvait continuer. Elle va chercher le 2<sup>e</sup> élève très impatient de raconter ce qu'il a observé. Il avait effectivement vu que Tartempion n'allait pas toujours très bien et qu'il y avait des histoires. Il s'est donné pour mission de lui dire des paroles encourageantes et de lui proposer son aide. ENS4 a cherché des exemples avec lui pour différentes situations. Il fallait que cela soit vrai, sincère, sans être excessive. « Quand tu vois quelque chose de</p>
--	--	--	--	---	---	---	---

					<p>ressenti ». Lors du 2<sup>e</sup> entretien, cet IPT a proposé l'idée de jouer au ballon avec l'élève-cible. Lors du 3<sup>e</sup> entretien, il ne l'avait pas mise en œuvre. ENS2 a tout de même perçu un changement chez cet IPT : « J'ai senti qu'il avait quand même été sensibilisé et qu'il n'avait plus le même comportement envers la fille. Même si ce n'était pas une bonne relation, ce n'était plus une relation destructrice ». Cet IPT a pris du recul, a fini par partager la préoccupation.</p>	<p>vraiment bien, tu le dis. Quand tu vois que quelque chose ne te plaît pas, tu ne dis rien. Tu ne dis pas le négatif. Pour l'élève, je pense que c'était déjà un apprentissage de ne pas dire juste tout ce qu'il pense ».</p> <p>Un 3<sup>e</sup> entretien a eu lieu avec le 2<sup>e</sup> élève. Il a raconté ce qu'il a pu entreprendre.</p> <p>ENS4 l'a également remercié et encouragé à continuer. « Cela s'est arrêté là. Apparemment, la situation s'est</p>
--	--	--	--	--	---	---

				<p>Au bout du compte les 3 IPT étaient de bons observateurs/trices. Ils/elles se sont bien rendu·e·s compte de la situation en la décrivant avec leurs propres mots : « J'ai vu qu'à la récréation elle était toute seule ; Ils ne voulaient pas lui donner son goûter ; Ils étaient méchants ; ils ne voulaient pas jouer avec ; ils ne voulaient pas discuter avec. »</p> <p>Les 2 autres IPT ont proposé des petites idées pour porter attention à l'élève-cible: jouer au ballon avec elle</p>	<p>vraiment tassée en classe ».</p> <p>ENS4 a discuté de la situation avec la titulaire : « Je crois qu'on n'aurait pas dû, parce qu'il vaut mieux ne pas trop en savoir. En fait, je n'avais pas besoin d'entendre l'enseignante pour savoir quel élève était intimidateur et quel élève était ressource (<i>sourit</i>). C'était assez évident... Je vois que le deuxième élève était nettement impulsif, disait tout ce qu'il pensait et que ce n'était pas toujours sympa, alors que le premier élève avait vraiment</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>après l'école, s'occuper plus d'elle à la récréation, l'intégrer dans les jeux avec les autres filles.</p> <p>En observant à la récréation, ENS2 a constaté qu'une IPT mettait son idée en place.</p> <p>ENS2 a revu les 3 élèves une 4<sup>e</sup> fois, toujours séparément, pour faire le point. Cette situation semble s'être améliorée.</p> <p>L'élève-cible passe parfois vers ENS2. Elle lui a dit jouer avec les autres.</p> <p>En tout, la MPP a été lancée pour 3 ou 4 situations.</p>	<p>envie d'aider. C'est mon ressenti ».</p> <p>ENS4 a aussi discuté avec sa collègue qui est intervenue dans la même situation auprès de 2 autres élèves. Comme il y avait cette nouveauté de la méthode, elles avaient envie d'en parler.</p>
--	--	--	--	--	---	--

					<p>ENS2 n'est pas certaine du nombre.</p> <p>« Je crois que je suis peut-être déconnectée de la réalité. D'un côté, tant mieux. En 1-2H, je trouve qu'on est encore dans un milieu privilégié, même si on sait qu'il y a des choses terribles qui se passent... dans d'autres classes, dans d'autres écoles, oui. <i>Silence</i>) En tous cas, moi, j'ai eu très peu de situations dramatiques. J'ai eu de la chance ».</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

	<p><b>Collaboration et communication</b></p>	<p>Les parents sont des partenaires incontournables de l'école. Cette dernière doit soigner le lien de confiance et la communication. La communication avec les parents a été un aspect important du projet. La MPP leur été présentée sans trop entrer dans les détails. Le but était d'informer, de bien faire comprendre le sens de la démarche. Certains parents croyaient, à tort, que l'intention non-blâmante excluait la possibilité de sanction : « Si mon enfant est victime je veux que celui qui l'a fait chier il casque.</p>	<p>TSS communique étroitement avec DE. Ensemble, ils ont une vision globale des situations dans l'école. Il fait aussi le lien avec l'enseignant-e, avec qui il discute très souvent. Cela se fait avec l'accord de l'élève (sauf pour des cas graves). TSS communique aussi avec les parents. Il les appelle une fois la MPP lancée pour les informer et comprendre la situation. Pour les situations qu'il a eue, les parents ont bien réagit, appréciant que</p>	<p>La collaboration au sein du GRESS et plus largement à l'école fonctionne bien : « On s'écoute, chacun donne son avis. Si on a pas le même avis on se le dit, ça permet d'aller plus loin dans l'analyse. C'est hyper chouette ! Dans tous les cas, dans cette école, il y a une bonne dynamique de collaboration. Je pense que ça aide à avoir des projets, des nouveaux projets comme celui-là. On sait que c'est une</p>	<p>« On est une chouette école. On sent qu'il y a une bonne équipe, on sait qu'on peut travailler ensemble. C'est positif, c'est agréable de travailler comme ça. On sent aussi que ce projet est soutenu par toute l'école. Ça l'aide à porter ses fruits ». Les parents ont été informés de l'arrivée de la MPP par une communication du directeur, leur expliquant que « si leur enfant est amené à être rencontré, ce n'est pas forcément</p>	<p>ENS3 sait que les parents ne sont pas informés lorsque leur enfant est appelé en entretien. Elle suppose que les parents de l'élève-cible sont informés, mais n'est pas sûr. Ce n'est pas très clair.</p>	<p>La collaboration entre professionnel·le·s est essentielle pour discerner les situations de harcèlement, le lien avec les parents aussi. Il s'agit de croiser les regards. « Il y a des choses qu'on ne sent pas, mais quand un parent nous dit que son gamin pleure tous les soirs, on se dit qu'il y a quelque chose qui ne va pas. On va observer un peu autrement. À l'école les élèves font un petit peu les fiers, mais à la maison ils s'effondrent parce</p>
--	--	--	---	---	---	--	--

		<p>Vous le sanctionnez pas ? ».</p> <p>Il a fallu aussi rassurer certains : « Sachez que si votre enfant est interrogé par un intervenant, ce n'est pas parce qu'on suspecte qu'il a fait une connerie, mais parce qu'on est persuadés qu'il peut aider. »</p> <p>Les parents peuvent écrire un mail à l'adresse <a href="mailto:cormanaide@edufrc.h">cormanaide@edufrc.h</a>.</p> <p>Lorsque la MPP est lancée, seuls les parents de l'élève-cible sont informés. Il ne serait pas envisageable d'appeler les parents des 6-7 IPT interrogé·e·s dans</p>	<p>quelque chose soit entrepris. Pour une situation, c'est le directeur qui a pris contact.</p> <p>Pour comprendre la situation, TSS a besoin de communiquer avec les parents. Il les appelle lorsque la MPP est lancée.</p>	<p>école qui fonctionne bien en termes de relations entre les professionnel·le·s. ça permet de mieux amener des projets que dans une école qui a à peine la tête hors de l'eau, je pense »</p> <p>La collaboration avec les parents est importante, avant tout pour bien leur faire comprendre le sens du projet. Le directeur s'est beaucoup impliqué à ce niveau : il est venu aux réunions de parents, en plus d'une séance</p>	<p>parce qu'il est intimidateur ».</p> <p>ENS2 n'est pas certaine que les parents soient informés lorsque la MPP est lancée pour une situation. En ce qui concerne la situation où elle est intervenue, ENS2 a eu un retour d'une maman qu'elle connaît. Il s'avère que les parents sont mis au courant par les autres élèves de la classe qui se posent des questions et parlent autour d'eux/d'elles.</p>		<p>que ça ne va pas ».</p> <p>Lorsque la MPP est lancée pour une situation, les parents de la victime sont mis au courant. « Il faut quand même qu'ils soient rassurés sur le fait qu'on entreprend, qu'on a entendu, qu'in s'occupe de la situation. Là, il y a un retour ». Par contre, les parents des enfants pris en entretien ne sont pas informés. « Ils savent que c'est non-blâmant, non jugeant, qu'on cherche juste le bien de tous les élèves ».</p> <p>ENS4 n'a pas beaucoup</p>
--	--	---	--	--	---	--	---

		<p>une situation. Chacun·e exposerait son point de vue et on ne s'en sortirait pas.</p> <p>La collaboration entre les différent·e·s professionnel·le·s se passe plutôt bien. Cela a été beaucoup travaillé et cela tient aussi aux valeurs de l'établissement :</p>		<p>d'information et d'une communication en début d'année.</p>			<p>d'échanges avec le GRESS. Elle a juste reçu un avis pour suivre tel élève.</p> <p>Au sens large, la collaboration est jugée excellente.</p> <p>« Tout le monde est partie prenante, respecte aussi la demande de ne pas communiquer sur les situations. Il y a une bonne unité au sein du corps enseignant ».</p>
	<b>Forces</b>	<p><b>L'intervention est rapide,</b> contrairement à la médiation qui peut mettre jusqu'à un mois et demi pour intervenir.</p> <p>« Pour moi, la grosse plus-value, c'est que</p>	<p>Un des points positifs de la MPP est d'être un projet d'établissement, un projet collectif.</p> <p>« Je trouve ce projet génialissime. Je le remarque en travaillant dans</p>	<p>Avec Corman'aide, les ENS savent que les situations d'intimidation s'appréhendent en équipe : « Le travailleur social faisait déjà cet</p>	<p>Le caractère non-blâmant de la méthode est une de ses forces. Corman'aide rassure, amène de la sécurité pour les élèves face à l'intimidation et</p>		<p>La grande force de la MPP est le fait de casser la dynamique de groupe de l'intimidation. L'idéal est de commencer avec</p>

		<p>dès qu'on peut identifier, dès qu'on a un soupçon de quelque chose qui commence, qui est émergent, si on peut casser ça à ce moment-là, là c'est facile. Si on attend, la dynamique est lancée et c'est plus difficile ».</p> <p><b>La méthode est jugée efficace</b>, avec jusqu'à 80% des situations d'intimidation résolues.</p> <p>Le GRESS permet de proposer des <b>pistes d'action</b> non seulement pour les situations d'intimidation, mais aussi pour les situations de conflit.</p> <p>« Je pense qu'il y a une réelle plus-value</p>	<p>trois écoles différentes. <b>Ça crée une dynamique d'école qui est différente, où tout le monde est préoccupé par les situations.</b></p> <p>Certains enseignants moins que d'autres, mais comme il y a des enseignants qui sont intégrés au groupe ressource, ils vont parler à leurs collègues. Ça crée une énergie et une dynamique d'école qui sont top.</p> <p>Je me sens beaucoup moins seul pour gérer les situations... Il y a un côté qui me rappelle quand je travaillais en foyer comme éducateur.</p>	<p>effet, mais on se sent un peu épaulé. Moi, entant qu'enseignante, je sais que si j'ai un problème je peux écrire à cette adresse mail, on en parlera et je ne serai pas seule avec mon problème.</p> <p>D'autres seront au courant, d'autres apporteront leur regard et on va s'entraider. Je trouve ça bien ».</p> <p>En étant non-blâmante, la MPP se distingue des autres mesures d'aide qui existent à</p>	<p>d'autres problèmes.</p> <p>Ils/elles savent qu'il y a un cadre, et qu'on peut y recourir en cas de besoin. Ils/elles seront écouté·e·s et soutenu·e·s.</p> <p>Une autre force de la méthode est de demander peu de temps aux INT. Les entretiens sont très brefs.</p>	<p>les très jeunes élèves.</p> <p>« Il y a le fait de casser l'effet de groupe. On se ligue contre un. En les prenant individuellement, on casse cette dynamique-là. En général, quand on les prend individuellement, aucun ne souhaite le mal. Ils se rendent bien compte de ce qui ne va pas. Dans le groupe, ils ne savent pas comment se comporter. Casser la force du groupe, comme ça, c'est très intéressant. Ce qui est bien sûr extrêmement intéressant, c'est</p>
--	--	---	--	---	--	---

		<p>qui va au-delà de la MPP, de nôtre côté. C'est vraiment cette plus-value d'avoir un groupe ressource qui réfléchit sur les situations. C'est vraiment une ressource en plus ». La MPP permet une <b>prise de conscience</b> chez les élèves qui modifient leurs comportements. Elle offre une <b>porte de sortie</b> aux intimidateurs/trices.</p>	<p>C'est comme un petit colloque hebdomadaire où on parle des situations. J'échange sur les situations ou j'ai des doutes et ça permet parfois d'avoir un autre regard ». La méthode apporte un <b>changement de regard chez les professionnel·e·s</b>. Chacun·e est appelé·e à avoir un œil attentif aux signes d'intimidation. Contrairement à ce qui a pu se faire auparavant, les situations ne sont plus prises à la légère.</p>	<p>l'école. <b>Cette méthode demande l'aide des élèves, les valorise, au lieu de mettre le doigt sur ce qui ne va pas.</b> « Certains élèves doivent se dire qu'on leur en veut à force qu'on leur reproche de faire quelque chose de pas bien. Ça doit les perturber le jour où on les prend et on leur dit qu'on a besoin d'eux pour aider une personne qu'ils sont peut-être en train d'embêter tous les jours. Je pense que ça doit les</p>			<p>d'apprendre ça tout petit ». Une autre force la MPP est de fédérer les professionnel·le·s face à l'intimidation. On se préoccupe ensemble du bien-être des élèves : « Ce qu'on dit en introduction, c'est que les enseignant·e·s sont préoccupés par la situation de tel élève. On forme un groupe. On montre que plusieurs adultes sont au courant et se font du souci. On est plusieurs à observer. C'est important de montrer qu'on est</p>
--	--	---	---	---	--	--	---

			<p>Une force la MPP est d'offrir la <b>possibilité d'agir rapidement</b>. « Ce n'est pas comme les psychologues scolaires où il faut l'aval des parents, leur remplir un formulaire, faire une évaluation, etc. Moi je peux intervenir comme ça (<i>claque des doigts</i>) directement si nécessaire, même sans l'autorisation des parents.... Avec la MPP on est beaucoup plus réactifs ».</p> <p>La MPP apporte aussi un changement de regard chez les IPT : « Je trouve que c'est génial ! Il</p>	<p>déstabiliser, mais qu'ils sont contents que, pour une fois, on les voit autrement que comme des méchants, entre guillemets ».</p>			<p>au courant, qu'on observe et qu'on s'inquiète, sans pour autant mettre de pression sur l'élève. Il y a le fait de savoir que ce sont les enseignants, pas seulement la maîtresse ou celui qui a surveillé à la récré. C'est vraiment le groupe. Ça, c'est important. »</p> <p>Une autre force de la méthode est sa rapidité :</p> <p>« Des entretiens de cinq minutes, ça ne coûte vraiment pas grand chose. Il y a le rapport qui ne prend pas beaucoup de temps, parce que</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

			<p>a vraiment un truc qui se crée dans le regard. Tu vas chercher l'élève, il se demande ce qui se passe, il s'attend à ce que je lui demande ce qui se passe, ce qu'il a fait. Je lui dit que les adultes dans l'école sont font un petit peu de souci pour un tel, parce qu'on voit qu'il ne va pas bien. Je lui demande s'il a une idée. ça change tellement. On voit le changement dans le regard, comme s'il y avait d'autres connections qui se font dans le cerveau ».</p>				<p>les rapports tuent le métier (<i>rit</i>). C'est important aussi. Tout ce qui demande beaucoup de paperasse, qui est lourd, qui demande beaucoup d'entretiens, c'est rébarbatif. On a tendance à le fuir. Là, ça donne envie d'y aller ».</p> <p>Il y a aussi le fait que l'évaluation des situation se fasse par d'autres personnes, ainsi que le caractère non-blâmant de la méthode.</p>
	<b>Limites</b>	La détection des situations	« Je pense que c'est un outil parmi	Quand les intimidateurs/tric		ENS3 suppose que si les	Certaines situations peuvent

		<p>d'intimidation a ses limites. « Quand on est enseignant, qu'on est devant une classe de vingt-cinq élèves, on ne voit pas tout. Clairement. Il y a des situations d'intimidation qui se passe sous notre nez et on ne les voit pas, parce que l'intention d'observation n'est pas celle-ci ».</p> <p>À la fin du 3<sup>e</sup> entretien, il se peut qu'un·e intimidateur/trice ne veuille pas prendre la porte de sortie qu'on lui offre (ce qui n'est pas arrivé jusqu'ici) Des outils de sanction sont alors nécessaires.</p>	<p>d'autres. C'est top, mais ça ne fait pas tout ».</p> <p>La MPP n'est pas toujours la réponse adéquate. TSS donne un exemple : « On a eu des doutes pour une élève. Elle est un peu particulière aussi. Elle a beaucoup de soucis personnels et familiaux. Elle a apparemment vécu du harcèlement-intimidation quand elle était dans une autre école avant. C'est une enfant de 8H qui peint toujours l'avenir en noir. J'ai l'impression qu'elle aurait presque tendance à avoir envie qu'on</p>	<p>es sont pris·e·s sur le fait ou que les actes deviennent graves, la sanction la sanction reste nécessaire.</p> <p>« Si à la récré il y en a un qui tabasse l'autre, on va le punir quand même. On ne peut pas laisser passer ça... Si un enfant se moque ouvertement devant nous, il faut quand même qu'on marque le coup, qu'on fasse une réparation pour se faire pardonner. Quand ça va trop loin, on met</p>		<p>entretiens avec les IPT et l'accompagnement de l'élève-cible ne suffisent pas, autre chose est mis en place. Toutefois, elle ne sait pas à partir de quand.</p> <p>« Honnêtement, j'ignore à quel moment on passerait de la MPP à autre chose. J'imagine que ce sont des choses qui sont débattues par le groupe ressource. Moi, je suis juste une intervenante avec la conviction que ça peut être bénéfique, positif</p>	<p>échapper à la détection. Certaines situations peuvent être bien gérées dans le cadre de l'école, puis repartir de plus belle. « Je pense plus particulièrement au harcèlement qui se fait par les natels, les messages, des choses comme ça sur lesquelles on n'a pas prise, sauf les si parents interviennent ou s'il y a une réelle prise de conscience des élèves ».</p> <p>Il existe des situations de harcèlement dont la gravité appelle</p>
--	--	---	---	---	--	---	---

		<p>Il se peut aussi qu'un·e intimidateur/trice présente des difficultés qui l'empêche d'observer les autres.</p> <p>Pour les élèves (3-4 par année) qui parlent de suicide, de mort, qui présentent fréquemment des scarifications et des brûlures, <b>d'autres mesures sont nécessaires</b> afin de les protéger : « Là, on ne parle pas de MPP, on parle de suivi psy, d'encadrement, (<i>cherche ses mots</i>) directement d'une intervention auprès des parents ».</p>	<p>d'éclanche la MPP pour elle.... C'est une enfant qui cherche toujours des trucs qui vont mal, même quand ça va bien.... J'ai proposé de ne pas lancer la MPP maintenant. Le directeur était aussi OK avec ça, parce qu'il y a d'autres choses à régler ».</p>	<p>les parents au courant. Il y a quand même ça ».</p> <p>Certain·e·s élèves peuvent être trop stressé·e·s à l'idée de devoir aider l'élève·cible. Cela représente une trop grande charge pour eux/elles. C'est arrivé dans une situation.</p> <p>« Ce n'est pas le but d'en mettre un autre mal pour aider quelqu'un. Il y a peut-être certains enfants pour qui c'est trop dur cette charge qu'on leur donne. Ils</p>		<p>dans la plupart des cas ».</p> <p>Pour les cas graves, il n'est plus question de MPP : « Si ce sont des paroles, des insultes des moqueries, des mises à l'écart, des sacs planqués, des bonnets tirés au passage, bref. OK. Cela devient plus grave quand c'est pousser d'un mur ou menacer de mort.... Quand un petit d'école enfantine se fait menacer de mort à la sortie du bus par un grand, cinq six fois de suite, (<i>silence</i>) j'ai</p>	<p>des sanctions. Il n'est alors pas envisageable de rester non-blâmant. « J'ai un exemple concret. Il y a quelques années, un élève s'est fait mettre par terre et un camarade lui a pissé dessus. Cela ne peut pas rester sans conséquence, évidemment... L'acte est grave. Ce n'est pas juste les petites insultes qui s'enchainent et ne s'arrêtent jamais. Enfin, juste. Je ne veux pas minimiser ».</p>
--	--	--	--	---	--	---	---

		<p><b>La MPP n'est pas une solution miracle.</b> « Ce n'est pas un outil magique. C'est un outil qui sert à résoudre un grand nombre de situations. Septante-cinq, huitante pour-cent, je n'en sais rien. Il y a quand même une part où il faudra autre chose que cet outil ».</p>		<p>ne vont peut-être pas y arriver et se mettent la pression. Ce sont des enfants qui veulent trop bien faire, je pense. On a vu ça. De mon point de vue, au pire si ça ne marche pas, ça ne fait pas de dégât ».</p>		<p>l'impression qu'il faut un cadrage.... Là, ce n'est pas la MPP. C'est un enfant en particulier avec un enfant beaucoup plus petit.... Je ne suis pas dans le groupe ressource, mais moi, personnellement, j'irais directement vers le harceleur en question pour lui remonter les bretelles quand-même ».</p> <p>ENS3 est confiante dans le processus :« Si la dynamique est modifiée, juste</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

						un ou deux éléments, il y a de fortes chances que cela évolue positivement ».	
	<b>Autres méthodes, mesures, interventions</b>	<p><b>La MPP est une des méthodes, une des possibilités.</b></p> <p>« Il y a cette idée de ne pas fonctionner en silo mais vraiment en systémique, en se demandant l'ensemble des ressources qu'on a à disposition. Il y a le TSS, c'est clair, mais il y a aussi toutes les infrastructures psycho, médiation (<i>réfléchi</i>). On pourrait aussi avoir dans certains cas la BMI, mais là c'est dans des situations</p>	<p>« Pour travailler avec l'élève-cible, il y a cette méthode d'Emmanuelle Piquet qui fonctionne par des flèches, responsabilise l'élève-cible et tout. Je trouve que ça peut être une bonne chose. Par contre, c'est beaucoup de responsabilité sur un élève si c'est vraiment une intimidation qui se fait régulièrement, avec cet effet de groupe. C'est</p>	<p>D'autres mesures d'aide existaient avant l'arrivée de la MPP à l'école.</p> <p>« On avait déjà plein de choses à Cormanon ».</p> <p>« Lors des formations pour le groupe ressource, on nous a demandé de dire tout ce qu'on faisait déjà dans notre école, toutes les solutions, toutes mesures d'aide qu'on pouvait</p>	<p>En classe, ENS2 apprécie les Zophes qui permet de couvrir ne nombreux sujets relatifs au social, aux relations et aux comportements.</p> <p>Au niveau de l'établissement, il y a les fiches de réflexion. ENS les utilise peu, préférant parler avec les élèves.</p> <p>« Je trouve qu'ils règlent souvent les problèmes entre eux. Il y a</p>	<p>Il peut y avoir l'intervention d'un-e psychologue en classe pour parler d'une situation qui dure depuis un moment.</p> <p>Pour des cas plus graves, il faut plus : « Si un enfant sort un couteau ou un truc, va vers l'autre et lui dit qu'il le bute à la sortie du bus, il a besoin d'être confronté à un</p>	<p>ENS4 ne s'est pas renseignée sur les autres méthodes de gestion des situations d'intimidation.</p> <p>« Je n'ai pas cherché autrement, non. (<i>Silence</i>). Pour nous, c'est quand même toujours des formations parallèles. On doit intervenir, mais ce n'est pas notre métier de base. Je me suis plutôt attardée sur des problèmes de</p>

		<p>graves d'intimidation. J'ai envie de dire que si on en vient à des intimidations au couteau ou je ne sais pas quoi, là, on ne va pas mettre la MPP en place. Ou peut-être on la mettra en place pour une partie des élèves. Mais celui qui a pris le couteau avec à l'école, on passer par autre chose : mesure d'éloignement avec protection, etc. ».</p> <p><b>Toutes les situations d'intimidation ne demandent pas la MPP :</b> « Il y a des moments où on doit pouvoir laisser les enfants se débrouiller. Il y a des</p>	<p>chaud de mettre toute la responsabilité sur l'élève-cible: "Maintenant, c'est à toi de changer pour que les autres changent" ».</p> <p>La méthode Piquet reste intéressante. Elle permet d'<b>armer certain·e·s élèves</b> « qui peuvent avoir un profil de victime perpétuelle ». Elle s'intègre dans le travail sur la confiance en soi.</p> <p>Pour donner confiance à une élève, TSS a joué une interview en classe avec elle pour thématiser le racisme autour de Rosa Parks. Au départ, il s'agissait</p>	<p>déjà demander en cas de difficultés, de conflit, d'intimidation. On a rempli tout un panneau. Cela allait des discussions avec les enfants jusqu'à l'aide de la police, enfin, de la brigade des mineurs. Tu avais vraiment de tout. La MPP était vraiment amenées comme <b>un outil en plus</b> pour aider des situations relativement précises, mais cela ne veut pas dire qu'il faut arrêter ce qu'on</p>	<p>beaucoup de choses qui se règlent entre eux sans qu'on ait besoin d'intervenir. Je pense que c'est bien de laisser l'espace pour qu'ils puissent le faire ».</p> <p>Elle a aussi emprunté au Centre de documentation de la HEP FR deux ouvrages qui traitent du sujet en proposant des activités clés en main et des idées d'accompagnement :</p> <p>- Doyon, N. (2023). <i>75 trucs et activités pour prévenir l'intimidation et encourager l'affirmation de soi</i>. Midi trente.</p>	<p>adulte, remis en place, cadré clair et net ».</p> <p>« Face aux situations de harcèlement ou d'intimidation, l'autre méthode est justement la méthode blâmante. Je pense qu'il faut voir en fonction de la situation ». C'est au GRESS d'analyser la situation.</p>	<p>dyspraxie, des choses comme ça. Je n'ai pas vraiment cherché dans la résolution de conflits ».</p> <p>« Il faudrait avoir le temps en classe pour ne pas seulement courir après le programme. Il faudrait avoir du temps pour discuter, pour parler. Par exemple, je prends le temps de discuter avec les élèves sur la différence entre rapporter et... avertir. Venir me dire qu'un tel n'a pas fait ce que j'ai demandé, est-ce que c'est</p>
--	--	---	--	---	--	--	---

		<p>moments où on doit pouvoir sanctionner ce qui n'est pas OK ».</p> <p>L'école fait aussi de la prévention, notamment avec la formation des élèves au message clair et la mise en place d'ateliers sur le cyberharcèlement chez les plus grands. DE évoque d'autres possibilités, comme le programme Vers le pacifique. Jusqu'à la fin de l'année scolaire 2023-2024, il s'agit d'expérimenter ce qui a été mis en place et de faire ensuite le point sur les besoins.</p> <p>« On est une école où il y a huitante-cinq-mille priorités,</p>	<p>de préparer un exposé sur le livre <i>Pas besoin d'avoir une cape pour être un super héros</i>. Des projets de ce type peuvent être menés.</p> <p>« Il y a toujours les sanctions habituelles et les fiches de réflexion. Si c'est un conflit, j'utilise aussi le message clair. J'ai plein de petites choses, comme le jeu <i>Cap sur la confiance</i> pour travailler sur la confiance en soi avec les enfants, des travaux de groupe (<i>réfléchit</i>), <i>Grandir en paix</i> où il y a plein de choses à faire pour travailler la</p>	<p>faisait déjà avant ».</p> <p>Le message clair est utilisé par beaucoup d'ENS pour outiller les élèves afin qu'ils/elles puissent régler les conflits entre eux/elles.</p> <p>S'il y a besoin de plus, il est possible de sanctionner ou donner une fiche de réflexion.</p> <p>« Cette fiche de réflexion, commune à toute l'école, demande à l'élève de décrire ce qui s'est passé, comment il s'est senti, comment l'autre personne s'est</p>	<p>- Bost, M., Sourd, A., &amp; Viviant, J. (2023). <i>100 idées pour accompagner les jeunes neuro-atypiques face au harcèlement</i>.</p>		<p>rapporter ou vraiment avertir ? Si c'est un tel qui s'est fait mal ou a fait du mal à un autre, c'est important. On essaie de prendre le temps pour ce genre de chose, mais ce n'est pas facile. On court après le temps ».</p>
--	--	--	--	---	---	--	--

		<p>huitante-cinq-mille projets, où les gens saturent avec la nouveauté.... Donc voilà, on y va déjà avec ça ».</p>	<p>dynamique de groupe ». « Cela peut être aussi la brigade des mineurs si la situation est vraiment grave. Quand c'est du cyberharcèlement ou des choses comme ça, on va faire intervenir Claude Meuwly qui viendra faire un petit refresh sur ce qu'ils risquent, parce que là c'est grave.... Des discussions avec les élèves, chez le directeur. Il y a tout le reste ».</p>	<p>sentie. Elle doit être signée par les parents, le directeur et l'enseignant. Quand ça va trop loin, on donne ce genre de fiche aussi ». « Le but est que l'enfant se rende compte que l'impact de ses actes est assez grand, qu'il réfléchisse ».</p>			
	<b>Enjeux</b>	<p>La médiation scolaire craignait que la MPP finisse par manger son terrain. Elle a participé à la</p>	<p>Il n'est pas toujours évident d'établir si une situation relève de l'intimidation et si la MPP doit être lancée. En résumé,</p>	<p><b>La sélection des IPT</b> est un enjeu. Elle requiert la collaboration entre le GRESS</p>	<p>La division du travail (chacun son rôle) est un enjeu. Les situations d'intimidation peuvent vite</p>		<p>La difficulté, c'est de déterminer si une situation relève de l'intimidation ou du conflit. « Le</p>

		<p>formation du groupe ressource pour se rendre compte des implications.</p> <p>Au moment de former le groupe ressource, il y a eu la crainte que cela fasse trop. Cela s'est finalement apaisé.</p> <p>« C'est difficile d'être convaincu à cent pour cent que c'est de l'intimidation. Ces situations sont complexes ».</p> <p>« On a quand même pas mal de situations pour lesquelles on se questionne ».</p> <p><b>L'incertitude ne doit pas empêcher d'aller de l'avant.</b></p> <p>Dans un contexte où l'on échange facilement autour des situations, il peut être difficile d'avoir</p>	<p>l'enjeu est de décider quoi mettre en place.</p> <p>Il ne faudrait pas que la MPP devienne la réponse à toutes les situations de mal-être. « Un des risques de la MPP, c'est qu'il y ait ce côté assistanat trop fort et que l'enfant ne puisse plus se débrouiller par lui-même.... C'est pour cela qu'on ne va pas l'utiliser dès qu'on peut. Il faut vraiment qu'on soit sûr que c'est une situation d'intimidation ».</p>	<p>et l'ENS titulaire qui connaît bien ses élèves. En principe, si l'analyse a été bien faite, on arrive à casser la dynamique de groupe et la situation s'améliore.</p> <p>Plus les enfants grandissent, plus c'est difficile de casser la dynamique de l'intimidation.</p> <p>L'enjeu est leur <b>inculquer la notion de bienveillance tout au long des cycles 1 et 2.</b> Si on commence au cycle 3, c'est trop tard. « Si on garde cette</p>	<p>devenir lourdes à gérer.</p> <p>« Si une méthode demande trop d'investissement en temps, ça devient compliqué ».</p> <p>C'est important que l'ensemble des professionnel·le·s qui travaillent avec cette méthode ne sachent pas tout.</p> <p>Il y a un enjeu de prévention, dès le commencement de l'école primaire : « Je pense aussi qu'en 1-2H, on a ce rôle de travailler toutes ces valeurs de respect, tout ce qui relationnel. Si on prend le temps de</p>		<p>groupe ressource a peut-être plus à se casser la tête, plus de réflexion, mais il semble qu'ils gèrent bien.</p> <p>La prévention de l'intimidation au niveau du groupe est un enjeu : « On effacera pas la méchanceté de certains. C'est sûr. Par contre, si le groupe apprend à réagir, je pense qu'on peut préserver beaucoup d'élèves de ce genre de problèmes. Je pense plus à l'effet de groupe qu'à l'intimidateur ».</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

		<p>un-e IPT qui ignore ce qui se passe. Les IPT ont été séparés : ceux/celles du cycle 1 vont plutôt intervenir sur les situations du cycle 2 et vice versa.</p> <p><b>La sélection des IPT est un enjeu et fait l'objet d'une réflexion.</b> En général, 6-7 élèves sont interrogé·s dans chaque classe : 2-3 IP et 4 témoins. Pour choisir les IP, on se demande lequel·le·s ont la capacité de changer, de sortir de la dynamique et d'influencer les autres, de les faire réfléchir.</p> <p><b>La MPP est difficile à mettre en place aux cycles 1 et 2.</b></p>		<p>méthode dans notre école, un enfant qui est en ce moment en 1H, je pense qu'en huit ans, il y aura bien un jour où il aura des entretiens dans sa classe ».</p> <p><b>La communication aux parents</b> est un enjeu important. « Je pense que le message est hyper important et qu'il ne faut pas se loupier quand on le fait passer aux parents ». Le sens la MPP doit être clairement expliqué, afin d'éviter que les</p>	<p>le faire là, ça peut aussi aider pour après ».</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

		<p>Contrairement au cycle 3, les ENS ne sont pas déchargé·e·s pour mener les entretiens.</p> <p>« On bidouille un peu sur les temps de catéchisme et d'enseignement spécialisé.... Il y a toute une logistique qui n'est pas simple à mettre en place. Elle présuppose que l'élève soit là, pas à la gym, que ce ne soit pas son jour d'alternance, que cela corresponde au moment de catéchisme pour l'enseignant sensé mené l'entretien ».</p> <p>Un autre enjeu est <b>d'entretenir la posture des IT</b> (dont certain·e·s ne sont pas encore</p>		<p>parents pensent qu'on reproche quelque chose aux IPT ou qu'on ne sanctionne plus.</p> <p><b>La communication aux élèves</b> est aussi un enjeu, mais de moindre ampleur. Ils/elles ont bien compris que le TSS est là pour les aider. Ils/elles iront lui parler lorsque c'est trop dur d'en parler à l'ENS. Le TSS pourra ensuite faire le relais avec le GRESS en cas de besoin.</p> <p>Un autre enjeu est que les ENS qui surveillent la</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--

	<p>intervenue-s) par des jeux de rôle et des mises en situation pour les. Cela prend du temps.</p> <p>DE espère que le projet ne conforte pas l'Etat dans son idée que la MPP est destinée qu'au CO.</p> <p><b>Plus largement, l'enjeu est d'aller au-delà de la MPP.</b></p> <p>L'idée est « d'avoir une préoccupation partagée pour tous, pas que dans les situations d'intimidation, mais aussi dans les situations d'apprentissage ». Il en va d'une pédagogie universelle.</p>		<p>récréation prenne l'habitude de communiquer leurs observations aux titulaires, afin de leur permettre de voir si ces situations sont récurrentes.</p> <p>Le directeur fait régulièrement un rappel en MEAM pour que les ENS n'oublie pas que Corman'aide existe et qu'ils/elles n'hésitent pas à signaler les situations.</p>			
<b>Questions</b>	DE et les autres membres du GRESS			ENS2 se demande comment va		« On est très curieux de savoir

		<p>se posent des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment identifier le groupe lorsque les élèves ne sont pas dans la même classe ?</li> <li>- Que faire lorsque qu'une situation revient alors qu'on la pensait réglée ?</li> <li>- Que faire si les mêmes IPT se retrouvent dans une autre situation ?</li> </ul> <p>Ces questions sont actuellement sans réponses, car c'est l'expérience qui pourra les donner.</p> <p>« Où s'arrête le rôle de l'école et où commence celui des parents finalement » ?</p>			<p>évoluer le projet, combien de situations d'intimité vont être détectées.</p>	<p>l'efficacité de cette méthode ».</p> <p>« Je pense que la question qu'on se pose tous, c'est si on signale ce qu'il faut. Est-ce qu'on voit juste? Quand un petit quelque chose arrive, on va bien sûr d'abord discuter avec les élèves. On ne va pas tout de suite alerter le groupe ressource. Est-ce qu'on intervient au bon moment et avec justesse ? C'est toujours la question à se poser. Je pense que c'est important de continuer à se poser la question.</p>
--	--	--	--	--	---	---

							Si un jour on devait ne plus se poser la question, cela m'inquiéterait ».
	<b>Besoins</b>	Le projet est jeune. Beaucoup de questions restent en suspens. Besoin de temps pour prendre du recul. Certaines situations pourront servir d'exemples pour gérer d'autres.		1) Des décharges pour les ENS impliqué·e·s dans la MPP, comme au CO. Actuellement, des solutions sont bricolées, mais cela n'est pas toujours possible de se libérer pour mener des entretiens. 2) « Parfois, je me demande si on ne devrait pas tous être là lors des réunions. C'est ça qu'ils font			

				dans les CO.... Je vois que quand je loupe une fois, après il faut rattraper, il faut réexpliquer la situation ».			
	<b>Évaluation du projet</b>	« C'est tôt mais les signes sont super encourageants. Au départ, j'avais une pression parce que c'était pilote, il faut démontrer à l'État que ça marche. J'ai toujours cette envie de démontrer que ça marche, c'est clair, de partager.... De pouvoir être ressource pour les autres, c'est génial aussi. Mais je prends un peu plus de recul, dans le sens où pour nous c'est gagné. Si l'État dit non, nous on continue. On n'a	La MPP a fonctionné dans les situations où elle a été mise en place. L'objectif est atteint, dans la mesure où les élèves-cibles constatent des changements positifs, même s'ils/elles ne sont pas en mesure de les décrire avec précision. « C'est jamais très précis. Ce sont des enfants ».  La situation d'une élève reste difficile : « Il y a une élève	Le GRESS a eu des bons retours pour chaque situation où la MPP a été mise en place. Corman'aide pourrait recevoir davantage de signalements : « Je pense qu'il y a des enseignants qui ne veulent pas embêter et qui n'osent pas écrire de mail quand ils ne sont pas trop sûrs. Quand il y a un conflit qui est	La MPP semble avoir bien fonctionné pour la situation où ENS2 est intervenue. Pour les autres situations, ENS2 n'est pas au courant. Le GRESS ne communique pas à ce sujet.	La MPP a visiblement très bien fonctionné pour la situation où ENS3 est intervenue. « Je pense que c'est une super méthode. Je suis très contente de participer à ce projet. Je trouve que ça met les enfants, les adultes, tout le monde dans une position de contribution. J'ai vraiment l'impression de pouvoir	« Pour moi, c'est un projet gagnant-gagnant. Cela nous prend très peu de temps. Franchement, il arrive qu'on discute pendant une heure dehors avec un élève pour régler un conflit. Ce n'est pas possible. On ne peut pas, avec tout ce qu'il y a à faire, avec toute la classe à suivre. On ne peut pas pénaliser les autres élèves parce qu'il faut

		<p>pas besoin d'un financement, on a besoin de rien de spécial. On y va, on continue là-dedans ».</p>	<p>qui peut être agaçante dans son comportement et ça reste compliqué. Là, on essaie de faire en sorte qu'il n'y ait plus que des conflits à gérer. J'ai l'impression que c'est une élève qui pourrait encore facilement se retrouver isolée. (<i>Cherche ses mots</i>). Dans les interactions sociales, elle n'est pas toujours adéquate. Elle pourrait facilement insulter..., s'emporter, ou être insistante pour jouer ou faire quelque chose avec quelqu'un, alors qu'il a déjà dit non deux fois ».</p>	<p>prenant, sans être de la MPP, on leur dit de quand même nous écrire. Cela ne nous dérange pas ».</p> <p>« Je suis très contente qu'on ait fait ça dans notre école. C'est bien de prendre les devants. Être école pilote, je trouve ça chouette. Il faut bien commencer chez quelqu'un. Je pense qu'on peut montrer que ça marche. On a quand même aidé quatre enfants en tous cas, grâce à ça. Potentiellement,</p>		<p>contribuer à plus de paix. Je trouve ça super. Vraiment, cela me plaît beaucoup et je pense que c'est très efficace. Très, très » !</p> <p>Il faut attendre avant de faire le bilan. Même si cela s'avère partiellement efficace, c'est déjà bien. La MPP pourrait être diffusée dans d'autres écoles primaires. Ce serait une bonne chose.</p>	<p>régler un problème avec un seul. Ça ne va pas. C'est gagnant-gagnant, parce que ce n'est pas chronophage, cela nous demande peu d'investissement et ça ne peut qu'être positif. Cela ne peut pas empirer. Non, ce n'est pas vrai ce que je dit. Cela peut s'empirer (<i>rit</i>). Tout peut arriver, mais l'intervention ne va pas aggraver les choses. C'est sûr ».</p> <p>« Je pense qu'il y a d'avantage situations qu'on pourrait signaler au groupe . On ne</p>
--	--	---	---	---	--	--	---

				<p>avec ces quatre enfants, on a pu démontrer à d'autres enfants que c'est chouette quand on voit que quelqu'un ne va pas bien d'aller l'aider. Il n'y a pas tellement de points négatifs, de mon point de vue. Au pire ça ne marche pas, comme je disais, mais ce n'est pas négatif. Je trouve que c'est une très bonne chose ».</p> <p>« J'espère que le projet d'école pilote continue. Maintenant que tout ça est mis en place, ça serait bête</p>			<p>profite pas encore assez, on est peut-être pas encore assez au clair. On attend que les situations soient vraiment graves pour intervenir. On pourrait peut-être intervenir plus tôt dans certaines situations ».</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				d'arrêter, Je suis assez confiante. Je trouve que c'est bien ce qu'on fait. On fait ce qu'on peut, mais je pense qu'on le fait bien ( <i>rit</i> ) ».			
--	--	--	--	---	--	--	--

## Annexe 4 : Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Je certifie notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

**Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur·e·s.**

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 29 août 2024  
Lieu, date

Beetschen  
Signature