

Haute Ecole de travail social Fribourg HETS-FR

Route des Arsenaux 16a

1700 Fribourg

Implication des professionnel-le-s du travail social dans la mise en œuvre de la Méthode de la préoccupation partagée comme processus de déjudiciarisation du harcèlement-intimidation entre élèves dans le milieu scolaire.

Travail de Bachelor

Présenté par

Pedro Shania et Sauvain Jeanne

En vue de l'obtention du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social

Fribourg – janvier 2026

Remerciements	3
Forme inclusive	3
L'introduction	4
Evolution historique	5
La problématique	6
Cadre général	6
Cadre légal	6
Public cible	8
Harcèlement-intimidation scolaire	9
Méthode de la préoccupation partagée	11
Notions clés du sujet	13
Question de recherche	16
Les finalités de la revue de littérature	17
Les dispositifs méthodologiques de la revue	18
Méthodologie	18
Présentation des cinq textes	19
Pikas : New Developments of the Shared Concern method	19
Bellon et al. Harcèlement scolaire : le vaincre c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée.	20
Elise Farine "La déjudiciarisation. Désimplication souhaitable de la justice ou risque d'arbitraire social ?"	21
Marie-Michelle Poulin, T.S. et Valérie Roy, Ph.D., T.S. "Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'empowerment comme approche alternative"	22
Vanessa Redzepi, Janique Sangsue, Jennifer Lugon et Dre Sarah Depallens « Harcèlement-intimidation entre élèves De la détection à la prise en charge : comment travailler ensemble ? »	24
Analyse	26
Rôle des travailleurs sociaux dans la mise en œuvre de la Méthode de préoccupation partagée	26
Ressources et limites de la Méthode de préoccupation partagée	27
Ressources et limites de la déjudiciarisation	30
Lien entre déjudiciarisation et Méthode de Préoccupation Partagée	32
Enjeux de collaboration interprofessionnelle	32
Ressources et limites de l'empowerment	35
Discussion	38
Harcèlement-intimidation scolaire : violence intentionnelle ou engrenage de dynamique de groupe ?	38

Dans quelles mesures la collaboration interprofessionnelle peut être efficace lorsqu'elle est appliquée dans la MPP ?	42
Reconnaissance du harcèlement-intimidation en milieu scolaire dans une perspective comparative internationale.....	45
Mise en œuvre des différents outils de résolution du harcèlement-intimidation scolaire.....	46
La participation des élèves à la MPP	48
La participation des élèves dans les dynamiques de harcèlement-intimidation	49
Participation sociale et développement du pouvoir d'agir	49
Les conditions et les limites de la participation des élèves	49
Entre soutien et contrainte : les enjeux de l'implication parentale	50
Enjeux et implications pour le travail social en milieu scolaire	50
Quelques éléments de réponse à la question de recherche	52
Conclusion	55
Bibliographie	58
Annexes	62

Remerciements

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à Madame Rahma Bentirou Mathlouthi, directrice de notre travail de Bachelor, pour son accompagnement tout au long de ce processus. Ses conseils, sa disponibilité et son regard critique ont été précieux pour structurer notre réflexion et soutenir l'évolution de ce travail.

Nous souhaitons également remercier le binôme de travail de Bachelor, Amélie Rohner et Leslie Gabriela Rodriguez Ucanan, avec lequel nous avons partagé les ateliers tout au long de la formation. Ces espaces d'échange ont constitué des moments importants de réflexion collective, nous permettant d'ouvrir nos questionnements, de clarifier nos idées et de trouver un soutien mutuel dans les phases de doute ou de baisse de motivation.

Nos remerciements s'adressent aussi à notre lectrice externe, Jennifer Dayer Lugon, dont les travaux ont nourri notre réflexion et constitué une source d'inspiration pour l'élaboration de ce document.

Enfin, nous tenons à remercier l'ensemble des personnes qui, par leurs échanges, leurs encouragements et leur présence, ont contribué à soutenir notre engagement tout au long de la réalisation de ce travail.

Forme inclusive

Dans le présent travail de Bachelor, l'emploi du masculin singulier (« il ») est retenu pour des raisons de lisibilité et de cohérence rédactionnelle. Ce choix ne reflète aucune intention d'exclusion et doit être compris comme englobant l'ensemble des personnes, quel que soit leur genre.

L'introduction

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) effectue une étude nommée PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis) évaluant les connaissances des élèves de quinze ans à travers plusieurs pays. Une partie de l'étude concerne la vie quotidienne et le bien-être. En Suisse, bien que les résultats de l'enquête PISA 2022 indiquent une légère diminution du harcèlement-intimidation entre 2018 et 2022, 19 % des élèves rapportent en avoir été victimes, sous des formes variées telles que les moqueries, la propagation de rumeurs, les atteintes aux biens ou les agressions physiques. Ce chiffre nous interpelle en tant que futures travailleuses sociales et nous nous sentons concernées par l'importance de diminuer ce chiffre.

En effet, le harcèlement-intimidation en milieu scolaire constitue un enjeu majeur de santé publique, reconnu tant par les institutions éducatives que par les chercheurs en sciences sociales. Ce phénomène, qui touche un nombre significatif d'enfants et d'adolescents à travers le monde, peut engendrer des conséquences graves sur le développement psychosocial des jeunes, notamment en matière d'estime de soi, d'anxiété et de réussite scolaire. Face à cette problématique persistante, plusieurs établissements scolaires suisses ont adopté des approches éducatives innovantes, dont la Méthode de la préoccupation partagée (MPP), qui vise à prévenir et résoudre les situations de harcèlement-intimidation de manière non punitive.

Notre travail de Bachelor s'inscrit dans l'atelier thématique « judiciarisation et pouvoir d'agir du travail social ». Le terme « judiciarisation » était alors inconnu pour nous. Après découverte des processus de judiciarisation et de déjudiciarisation, nous avons commencé à l'appréhender ce qui nous a permis de faire le lien avec la Méthode de la préoccupation partagée. Ainsi, nous avons choisi de traiter ce sujet dans notre travail de Bachelor. Ce sujet nous est apparu rapidement dès la première rencontre avec notre directrice de travail de Bachelor. La Méthode de la préoccupation partagée étant une technique pour résoudre les situations de harcèlement-intimidation scolaire, elle nous semble très pertinente à aborder.

En tant que futures travailleuses sociales, nous serons certainement confrontées à des dynamiques de groupe similaires à celles du harcèlement-intimidation scolaire ainsi qu'à la thématique même du harcèlement-intimidation. Nous avons chacune découvert cette méthode durant notre formation pratique ¹. La thématique nous touche chacune personnellement ayant vécu ou observé cette problématique sociale. Il nous semble primordial de prendre soin de l'enfant dans son ensemble et que personne n'a à subir de violences quelles qu'elles soient. De plus, nous pensons que cette méthode mériterait d'être diffusée et utilisée à prendre grande échelle. Alors que nous commençons à nous informer sur la Méthode de la préoccupation partagée, notre choix et notre intérêt s'en sont trouvés consolidés.

Selon nos observations, beaucoup de situations de harcèlement-intimidation scolaire sont peu prises en charge voire invisibilisées et oubliées par les adultes responsables. Nous avons réalisé que lorsque nous étions nous-même à l'école obligatoire, nos écoles n'avaient pas de techniques pour résoudre ce problème autre que la mise en place de sanctions ou la présence de médiatrices scolaires. Cette observation nous semble très inquiétante pour le bien-être du développement des enfants. Nous croyons en cette méthode qui promeut l'empathie des harceleurs-intimidateurs.

Evolution historique

Nous souhaitons présenter un bref historique de l'origine de la Méthode de la préoccupation partagée ainsi que de son développement en Suisse. La Méthode de la préoccupation partagée s'inspire des travaux menés par le psychologue suédois Anatol Pikas dans les années 1970. Ce dernier recherchait une alternative aux approches punitives qui étaient prédominantes dans la gestion du harcèlement scolaire. Il avait ainsi développé une méthode basée sur le dialogue, la responsabilisation progressive des élèves et la résolution non violente des conflits, qu'il a appelée « Shared Concern Method » ou souvent connu sous le nom de « méthode Pikas ».

Cette approche, finalement peu différente de l'actuelle MPP, visait à amener les élèves impliqués dans une situation de harcèlement-intimidation à prendre conscience de la souffrance de la cible. L'objectif était d'encourager un engagement volontaire en faveur d'une amélioration concrète de la situation.

Semblable à la MPP actuelle, la méthode Pikas reposait sur une série d'entretiens individuels menés par des professionnels avec les élèves soupçonnés d'avoir pris part à des actes d'intimidation. L'intervenant n'accusait jamais directement, mais abordait la situation d'un camarade semblant être en souffrance, en questionnant l'élève sur ce qu'il avait pu remarquer. Cette posture, non culpabilisante, cherchait à activer l'empathie plutôt qu'à provoquer un sentiment de défense ou de honte. Chaque élève était ensuite invité à proposer une action concrète pour améliorer la situation, puis des entretiens de suivi permettaient d'évaluer l'évolution des engagements pris. Ce processus n'a que très peu changé cependant, Pikas préconisait une rencontre au sommet qui consistait en la rencontre du groupe concerné par la situation. Cette étape n'est plus recommandée actuellement, le but de la méthode étant de défaire la puissance du groupe, il est considéré que cette rencontre peut donner de la force aux harceleurs-intimideurs. Les évolutions de la méthode seront évidemment détaillées au cours de ce travail.

En Suisse romande, la méthode a été introduite à partir de 2017 dans le canton de Vaud ([Harcèlement-intimidation et violences entre élèves | État de Vaud](#)). Elle s'est inscrite dans des démarches plus larges de promotion de la santé mentale à l'école et de prévention de la violence. Sa mise en œuvre étant assurée par des professionnels formés et venant en complément d'autres approches, telles que la médiation par les pairs ou les pratiques restauratives.

Bien qu'elle n'ait pas encore été systématisée dans tous les cantons suisses, la Méthode de la préoccupation partagée tend à se diffuser progressivement, selon nos observations. Des formations spécifiques sont désormais proposées, ce qui témoigne d'un intérêt croissant pour cette approche et la prise en compte de cet enjeu.

La problématique

Cadre général

Le harcèlement-intimidation entre élèves demeure une problématique préoccupante au sein des établissements scolaires. En Suisse, contrairement aux pays scandinaves qui ont développé dès les années 1970 des dispositifs nationaux structurés pour encadrer la prévention et la prise en charge du harcèlement-intimidation en milieu scolaire, il n'existe à ce jour aucun protocole unifié applicable à l'ensemble du territoire. Cette situation s'explique en grande partie par le fonctionnement fédéraliste du pays, dans lequel la Confédération assume un rôle subsidiaire, tandis que les cantons disposent d'une large autonomie en matière d'enfance, de jeunesse et de scolarité, entraînant une diversité des pratiques de prévention et d'intervention (Confédération suisse, 2023).

À noter toutefois qu'une évolution récente du cadre légal suisse a prévu l'introduction, dès 2026, du harcèlement obsessionnel (stalking) comme infraction pénale poursuivie sur plainte. Si cette reconnaissance juridique marque une avancée importante dans la protection des personnes victimes de violences répétées, elle s'inscrit néanmoins dans une logique pénale et individuelle, distincte des dispositifs éducatifs et préventifs spécifiquement pensés pour le contexte scolaire (Justis, 2025). Elle ne constitue donc pas, en tant que telle, un cadre national de prévention ou d'intervention harmonisé à destination des établissements scolaires.

Malgré cette absence d'harmonisation nationale, plusieurs politiques cantonales et cadres institutionnels visent à renforcer la sécurité et le bien-être des élèves. À l'échelle fédérale, les orientations politiques en matière d'enfance et de jeunesse s'articulent autour des principes de protection, d'encouragement et de participation, qui soutiennent notamment le développement de programmes de prévention de la violence en milieu scolaire, tels que Jeunes et violence (Confédération suisse, 2011). Cette initiative témoigne d'une volonté institutionnelle de promouvoir un climat scolaire sain, de prévenir les violences et de soutenir de manière précoce les élèves impliqués dans des situations de harcèlement-intimidation.

Cadre légal

La protection des élèves face au harcèlement-intimidation s'appuie sur un ensemble de normes juridiques hiérarchisées, qui s'étendent du droit international jusqu'au droit cantonal. Ce dispositif juridique vise à garantir l'intégrité des mineurs, à assurer leur sécurité psychique, sociale et physique et à définir les responsabilités des institutions scolaires ainsi que des professionnels intervenant auprès des élèves.

Au niveau international, la protection des élèves face aux situations de harcèlement-intimidation s'inscrit dans un ensemble de normes issues du droit international des droits humains et du droit de l'enfant. La Suisse est notamment liée par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989 et ratifiée par la Suisse en 1997, qui consacre le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant comme considération primordiale dans toutes les décisions le concernant (art. 3), le droit de l'enfant à être protégé contre toutes formes de violence physique ou psychologique (art. 19), ainsi que son droit d'exprimer librement son opinion dans les situations le concernant (art. 12).

Ce cadre est complété par plusieurs instruments internationaux relatifs aux droits humains fondamentaux. La Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 affirme

le principe de dignité et d'égalité de toutes les personnes (art.1), le droit à la sécurité (art. 3) ainsi que l'interdiction des traitements cruels, inhumains ou dégradants (art.5), permettant d'appréhender le harcèlement comme une atteinte à l'intégrité et à la dignité de la personne. De manière complémentaire, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques du 16 décembre 1966 protège les individus contre les atteintes à leur intégrité psychique et morale, tandis que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du même jour garantit le droit à des conditions de vie justes et sûres, incluant un environnement respectueux de la dignité humaine.

Les obligations des Etats en matière de lutte contre le harcèlement sont précisées par les Observations générales du Comité des droits de l'enfant. L'Observation générale n°13 (2011) reconnaît explicitement le harcèlement scolaire comme une forme de violence et impose aux Etats parties des obligations de prévention, de détection, de sanction et de réparation. Les Observations générales n°4 (2003) et n°20 (2016) soulignent en outre la nécessité de protéger spécifiquement les adolescents contre les formes d'intimidation, y compris celles qui se déploient dans les espaces numériques.

La mise en œuvre de ces normes repose sur un mécanisme de suivi non contraignant, fondé sur la remise périodique d'un rapport par les Etats parties au Comité des droits de l'enfant. Celui-ci formule des observations et recommandations, sans disposer de pouvoir de sanction directe en cas de non-respect. Ce dispositif, reposant sur la coopération internationale, confère ainsi à ce cadre une portée essentiellement incitative, tout en exerçant une influence normative sur les politiques nationales en matière de protection de l'enfant.

Comme le précise le Département fédéral des affaires étrangères [DFAE], les Etats parties doivent soumettre régulièrement au Comité des droits de l'enfant des rapports périodiques, que ce dernier examine avant de formuler des recommandations (DFAE, s.d.). Le DFAE indique en ce sens que le Comité « fait office d'organe de contrôle », la Suisse étant tenue de rendre compte de ses mesures par l'intermédiaire de l'Office fédéral des assurances sociales.

Au niveau fédéral, la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (=Cst. ; RS 101) garantit la protection particulière de l'intégrité des enfants et des jeunes (art. 11) ainsi que le droit à une formation favorisant leur développement. Le Code pénal suisse (=CP ; RS 311.0) complète ce cadre en permettant de qualifier juridiquement certains actes liés au harcèlement, comme les lésions corporelles (art. 122 et 123), les dommages à la propriété (art. 144), la contrainte ou la menace (art. 180 et 181) ainsi que la diffamation et l'injure (art. 173 à 177). Comme expliqué précédemment, l'alinéa b de l'article 181 « Harcèlement » est entré en vigueur le premier janvier 2026. Lorsque les comportements observés excèdent le cadre disciplinaire interne des établissements scolaires, ces dispositions peuvent être mobilisées.

En vertu du principe du subsidiarité inscrit dans la Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst., art. 3 et 5a), chaque canton est compétent pour définir et mettre en œuvre ses propres dispositifs légaux et organisationnels en matière de protection des élèves. Dans le cadre de ce travail, le canton de Vaud a été retenu comme référence, dans la mesure où la mise en œuvre de la MPP y est documentée dans plusieurs travaux suisses et que les principales sources disponibles à ce sujet s'appuient sur ce contexte cantonal (Dayer, 2020 ; Lugon, 2020).

Au niveau cantonal, la Constitution du canton de Vaud du 14 avril 2003 (=Cst-VD ; BLV 101.01) garantit à chaque enfant le droit à la protection de son intégrité et à un développement harmonieux. La Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (= LEO ; BLV 400.02) précise le cadre de fonctionnement des écoles vaudoises et impose aux établissements de garantir un environnement favorable au bien-être des élèves. Elle rappelle également les devoirs des élèves dans l'article 115, notamment le respect d'autrui et la contribution au bon climat scolaire. Son règlement d'application détaille les responsabilités des directions, des enseignants et des intervenants lorsqu'une situation problématique apparaît au sein d'un établissement. La Loi sur la protection des mineurs du 4 mai 2004 (= LProMin ; BLV 850.41) renforce encore ces obligations en prévoyant que toute intervention doit viser l'intérêt prépondérant du mineur et que son développement psychique, affectif et social doit être préservé (art. 4 et art. 13). Elle pose aussi l'objectif de collaboration entre les écoles, les services sociaux et les professionnels de la santé lorsque la situation d'un élève le nécessite.

Le canton de Vaud a également structuré sa politique de l'enfance et de la jeunesse à travers les Lignes directrices cantonales, qui reposent sur quatre axes que sont la promotion, la participation, la prévention, la protection et le développement en matière d'éducation globale (Etat de Vaud, s.d.).

Ce cadre légal, articulé entre normes internationales, fédérales et cantonales, ne se limite pas à définir les obligations de protection envers les élèves et les responsabilités des institutions scolaires. Il met également en évidence l'existence d'un consensus international, régional et cantonal autour de la nécessité de protéger les enfants et les adolescents contre toute forme de harcèlement. Dans ce contexte, la Suisse s'inscrit dans une dynamique d'alignement progressif sur ces standards de protection, ce qui contribue à éclairer les évolutions récentes du cadre législatif, notamment l'introduction, depuis 2026, d'une nouvelle loi visant à renforcer la prise en compte juridique des situations de harcèlement.

Public cible

Le public cible de la Méthode de la préoccupation partagée est constitué des enfants et des adolescents inscrits en milieu scolaire. Le contexte scolaire peut prendre des formes variées selon que l'élève évolue dans un établissement public, privé ou spécialisé. Dans le cadre de ce travail, le choix a été fait de se concentrer sur les écoles publiques. En Suisse, l'école publique relève d'un mandat étatique et est régie par les lois cantonales sur l'instruction publique, qui garantissent l'accès universel à l'éducation obligatoire. Selon la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO, art. 5), l'école a pour mission de favoriser « le bien-être corporel, mental et social des élèves et protège leur intégrité psychique et physique. Elle veille au maintien d'un climat de respect et de confiance. » L'école publique accueille une population particulièrement hétérogène, tant du point de vue des trajectoires familiales, culturelles et socio-économiques que des besoins éducatifs et psychosociaux, ce qui renforce la nécessité de disposer de dispositifs adaptés à la prévention et à la gestion du harcèlement-intimidation.

La période de scolarité obligatoire occupe une place déterminante dans le développement psychosocial de l'enfant et de l'adolescent. Durant ces années, les élèves traversent d'importantes étapes de construction identitaire et consolident leurs compétences sociales, émotionnelles et relationnelles. Les interactions entre pairs influencent de manière significative leur sentiment d'appartenance et leur estime de soi. Le harcèlement-intimidation

peut perturber ces processus développementaux en fragilisant la sécurité affective, en altérant les relations sociales et en compromettant l'intégration scolaire. Ces enjeux rendent cruciales les interventions visant à restaurer un climat relationnel sécurisant et à favoriser l'expression des préoccupations des jeunes impliqués dans une situation de harcèlement-intimidation (Guerry, communication personnelle, 2023).

Le développement psychosocial à l'adolescence est également marqué par une sensibilité particulière aux normes du groupe, une recherche d'autonomie et un besoin de reconnaissance sociale. Les comportements d'intimidation peuvent s'inscrire dans ces dynamiques et nécessitent des dispositifs d'intervention qui permettent de mobiliser les élèves de manière constructives (Guerry, communication personnelle, 2023).

Plus largement, le développement de l'enfant et de l'adolescent s'inscrit dans un processus continu, marqué par l'interaction entre les caractéristiques individuelles et les environnements dans lesquels il évolue, notamment le cadre familial, scolaire et relationnel. Dès l'enfance, les compétences socio-affectives, émotionnelles et relationnelles se construisent progressivement à travers les interactions avec les figures d'attachement et les pairs. L'acquisition de la régulation émotionnelle, de l'empathie et des comportements prosociaux constitue un socle essentiel pour l'intégration sociale et la participation à la vie collective. La qualité des expériences relationnelles vécues durant la scolarité obligatoire joue ainsi un rôle déterminant dans le sentiment de sécurité affective des élèves et dans leur capacité à s'inscrire de manière ajustée dans les dynamiques de groupe (Dimitrova, communication personnelle, 2023).

Harcèlement-intimidation scolaire

Le harcèlement-intimidation scolaire, tel qu'il est fréquemment désigné en Suisse dans les discours scientifiques, constitue un phénomène complexe et difficile à définir de manière univoque. La définition de Caroline Dayer revient fréquemment dans les textes scientifiques suisses concernant ce sujet. Elle définit le harcèlement-intimidation entre élèves comme « répétition de violences, phénomène de groupe exerçant une asymétrie et engendrant une incapacité à se défendre pour l'élève qui en est la cible. La pression à la conformité et la peur en sont le ciment du groupe qui ne constitue pas un bloc monolithique. » (Dayer, 2020, p.10). Cependant, cette compréhension du harcèlement-intimidation entre élèves n'est pas comprise de cette manière par tous les acteurs du réseau éducatif.

Dans une enquête menée en Suisse auprès d'élèves en école primaire, Claire Piquet et Zoé Moody définissent le harcèlement entre pairs comme « l'ensemble des violences verbales, physiques et psychologiques commises par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre qui n'est pas en mesure de se défendre » (Piquet & Moody, 2018). Les autrices relèvent toutefois la difficulté de distinguer le harcèlement d'autres formes de violence scolaire et proposent trois caractéristiques permettant de l'identifier plus précisément : la fréquence et la répétition des actes, l'intention de nuire et l'existence d'une relation asymétrique entre la victime et le ou les auteurs.

Dans la littérature scientifique, les travaux de Dan Olweus font figure de référence. Celui-ci définit le harcèlement (bullying) comme une situation dans laquelle un élève est exposé « de façon répétée et durable à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs autres élèves

»¹, dans un contexte marqué par un déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1993, p.9). Selon Olweus, les trois mêmes critères que ceux nommés par Piquet et Moody (2018) permettent d'identifier une situation de harcèlement. Cette définition, largement reprise dans les politiques publiques et les programmes de prévention, met l'accent sur l'intention de nuire comme élément constitutif du phénomène (Olweus, 1993).

Cette lecture est toutefois nuancée, voire contestée, par Anatol Pikas dans sa conceptualisation du harcèlement scolaire. Dans son article fondateur sur la Shared Concern Method, Pikas (2002) critique une approche trop centrée sur l'intentionnalité individuelle des élèves impliqués. Il affirme que, dans de nombreuses situations de harcèlement, les élèves qui participent aux actes ne cherchent pas nécessairement à nuire consciemment à la victime. Selon lui, les comportements d'intimidation s'inscrivent avant tout dans des dynamiques de groupe, où la pression des pairs, la peur d'être soi-même exclu et la recherche de statut social jouent un rôle déterminant. Pikas s'accorde avec les auteurs précédemment cités concernant l'existence d'une asymétrie de pouvoir.

Au-delà des définitions, les recherches mettent en évidence l'ampleur du phénomène et ses conséquences. À l'échelle internationale, les enquêtes PISA montrent que le harcèlement scolaire demeure un problème largement répandu. Selon les résultats de PISA 2022, une proportion importante d'élèves dans les pays de l'OCDE déclare être confrontée à des formes répétées de harcèlement à l'école, notamment sous la forme de moqueries, d'exclusion sociale ou d'agressions verbales (OCDE, 2023). Les données montrent que ces expériences restent fréquentes et constituent un enjeu majeur pour le bien-être et le climat scolaire. La Suisse s'inscrit dans cette tendance générale. Les élèves suisses rapportent eux aussi des expériences de harcèlement récurrent, en particulier des moqueries et des mises à l'écart par les pairs, confirmant que le phénomène demeure présent au sein du système scolaire suisse (OCDE, 2023).

Ainsi, la définition du harcèlement-intimidation scolaire apparaît traversée par des tensions conceptuelles importantes : entre intentionnalité et dynamique de groupe ou encore entre violence individuelle et phénomène systémique. Ces tensions sont particulièrement pertinentes pour le champ du travail social et pour les méthodes d'intervention comme la Méthode de la préoccupation partagée, qui s'appuient précisément sur une compréhension relationnelle et collective du harcèlement. Clarifier ces définitions permet non seulement de mieux cerner le phénomène, mais aussi de situer les choix méthodologiques et éthiques qui orientent les pratiques d'intervention en milieu scolaire.

La nomenclature du harcèlement-intimidation a été discutée à de nombreuses reprises que ce soit en français ou en anglais. Dans les années 1970, les chercheurs Pikas et Olweus débattaient entre les termes *mobbing* et *bullying*. Pikas préconisait le terme *mobbing* qui met en avant l'effet de groupe créant le harcèlement-intimidation. Au contraire, Olweus préférait *bullying* qui suppose que le comportement de l'harceleur-intimidateur est intentionnel. Lorsque le sujet est arrivé en France, le *mobbing* a été gardé mais il a été nécessaire de trouver un mot francophone le traduisant correctement. Le harcèlement est le mot le plus communément utilisé même si parfois remis en question. Ce terme est déjà associé au harcèlement sexuel ou au harcèlement au travail qui sont des comportements se produisant entre adultes. Les

¹ « A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students (...) It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort on another. »

questions qui émergent sont alors : est-ce que les comportements des adultes peuvent être décrits avec le même terme que celui des enfants ? Est-ce que ce ne serait pas trop brutal ou responsabilisant pour des enfants en développement ? Afin de pallier ces présupposés linguistiques, la notion harcèlement-intimidation apparaît pertinente.

Méthode de la préoccupation partagée

La Méthode de la préoccupation partagée [MPP] est une méthode d'intervention visant à mettre fin aux situations de harcèlement-intimidation scolaire en agissant sur les dynamiques de groupe. Elle repose sur une approche dite non blâmante, qui vise à éviter toute désignation de coupables ou logique punitive, au profit d'une responsabilisation progressive des élèves impliqués (Pikas, 2002). La MPP telle qu'elle est utilisée actuellement en Suisse et en France s'inspire directement de la méthode développée par Pikas. C'est pourquoi ces deux approches seront présentées et mises en perspective dans ce chapitre. L'expression « non blâmante », reprise notamment par Redzepi et al. (2022) à partir de la traduction des travaux de Pikas (2002), sera utilisée dans ce travail pour désigner cette posture d'intervention.

Selon la définition actuelle de l'état de Vaud publié sur son site officiel, la Méthode de la préoccupation partagée « est une approche non blâmante, afin de minimiser les risques de stigmatisation et de représailles. Elle permet de briser l'effet de groupe par de brefs entretiens individuels avec les autres élèves et de faire en sorte que la situation de souffrance cesse pour l'élève-cible, élève à qui un accompagnement est également fourni en parallèle » ([Canton de Vaud, s.d.](#)). Cette définition très actuelle est écrite selon l'utilisation moderne de la MPP. Pikas définissait la méthode dans l'article "New developments of the Shared Concern Method" apparu en 2002 « The Shared Concern method (SCm) aims at breaking up the bully group through individual talks with its members in a genuine two-way communication by eliciting a shared concern about bullying and preparing a shared conflict solution accomplished in group talks with the victim. » (Pikas, 2002, p.310). Cette définition peut être traduite comme suit : « La Méthode de la préoccupation partagée vise à casser le groupe d'intimidateurs grâce à des entretiens individuels avec ses membres dans le cadre d'une véritable communication bidirectionnelle, en suscitant une préoccupation partagée à l'égard du harcèlement-intimidation et en préparant une solution commune au conflit, élaborée lors d'entretiens de groupe avec la victime. ». (Traduction aidée par deepL.).

On observe que ces deux définitions bien que séparées par une quinzaine d'années se rejoignent. Cela démontre que la base et les objectifs de la méthode n'ont pas évolué, seules les étapes ont subi des changements qui seront décrits ci-dessous.

La nomenclature liée au harcèlement-intimidation scolaire a souvent été réfléchi que ce soit en français ou en anglais. Comme expliqué précédemment, de telles discussions ont questionné les termes utilisés pour décrire le harcèlement-intimidation. Les élèves intimidés sont nommés « cibles » tandis que les intimidateurs sont appelés « intimidateurs présumés » au début des rencontres puis peuvent être nommés « intimidateurs ». En anglais, par l'auteur Pikas, sont utilisés : « victim » pour la cible et « bully suspect » pour l'intimidateur présumé.

La MPP repose sur 3 hypothèses de compréhension du harcèlement-intimidation scolaire :

1. « L'intimidation est davantage le résultat de la pression du groupe que celui d'une volonté délibérée de chacun de ses membres.

2. Contrairement à ce qu'on pourrait spontanément penser, la position des intimidateurs n'est pas toujours très confortable
3. Il existe chez la plupart d'entre eux un désir de sortir de l'intimidation » (Bellon et al., 2021, p.36).

Il est nécessaire que les pratiquants de la méthode soient conscients de ces hypothèses et qu'ils soient en accord avec celles-ci.

Déroulement de la méthode

Quelques différences existent entre la méthode Pikas et la méthode MPP actuelle concernant les étapes de la méthode.

La méthode Pikas est répartie en cinq étapes : discussion individuelle entre le "médiateur" et chaque intimidateur présumé, la discussion individuelle avec la cible, préparation de la rencontre au sommet avec tous les intimidateurs, la rencontre au sommet entre la victime et les intimidateurs puis comme dernière étape le suivi des résultats de la méthode. Chaque étape est suivie par un professionnel ayant été formé à la méthode et qui répond à l'archétype du médiateur (Pikas, 2002, p. 311).

L'étape discussion individuelle entre le « médiateur » et chaque intimidateur présumé a deux objectifs : que l'adulte rapporte aux intimidateurs présumés ses préoccupations à propos de la cible et de créer une relation de confiance entre l'adulte et l'élève (Pikas, 2002, p. 313-314). Pikas propose des phrases types pour chaque étape qui ne pourront pas être plus développées dans ce chapitre. Plusieurs réactions de l'intimidateur présumé sont possibles et différentes réactions sont alors recommandées, mais le suivi à respecter reste le même avec différentes temporalités. Si l'élève ne se montre pas concerné par la bien-être de la cible, des prochains rendez-vous seront prévus. L'intimidateur est amené à réfléchir à des solutions pour aider la cible puis lors de la phase suivante, il sera discuté de la rencontre en groupe.

Dans la même logique que la méthode Pikas, les différentes « parties prenantes » à la situation du harcèlement-intimidation scolaire sont rencontrés par un adulte formé à la MPP. Une des premières divergences entre la méthode actuellement utilisée en Suisse et en France et la méthode de Pikas, est l'ordre de rencontre entre les élèves. A l'inverse de Pikas, la cible est rencontrée en priorité et les élèves présumés intimidateurs cités par la cible seront rencontrés en second temps. La méthode suit la même lignée et respecte les valeurs originelles de Anatol Pikas. Les entretiens doivent rester très brefs, les auteurs Bellon et al. (2021) décrivent environ deux minutes avec les intimidateurs alors que la plateforme MPP suisse décrit les entretiens comme durant cinq minutes maximums. Lors de l'entretien, l'adulte fait part de sa préoccupation à propos du bien-être de l'élève cible. Les termes de harcèlement ou intimidation ne sont en premier lieu jamais abordés de sorte à ne pas brusquer l'élève et à soulever son implication volontaire. Plusieurs réactions sont possibles : si l'élève ne se montre pas ouvert à la conversation, l'entretien prend fin et une prochaine rencontre est organisée en demandant d'observer la potentielle évolution. Dans d'autres cas, l'élève acquiesce avec la préoccupation de l'adulte et reconnaît que la cible ne semble pas bien aller, l'élève est alors amené à proposer des idées pour aider l'autre élève. Les entretiens peuvent se poursuivre jusqu'à ce que la situation se règle et jusqu'à une durée maximale de deux semaines selon Bellon et al. (2021). Dans le cas d'un échec de la méthode d'autres techniques seront réfléchies et mises en place par les professionnels. La déjudiciarisation est alors potentiellement non-utilisable et des méthodes judiciairisées peuvent être nécessaires.

Notions clés du sujet

Les notions autour de notre sujet de travail de Bachelor s'inscrivent dans un ensemble plus large de notions qui permettent de comprendre ses fondements, ses objectifs et les logiques professionnelles qui la soutiennent. Ces notions offrent un cadre conceptuel cohérent pour analyser les pratiques d'intervention face au harcèlement-intimidation en milieu scolaire.

Dans ce contexte, **la Méthode de la préoccupation partagée [MPP]** représente une alternative aux sanctions classiques. Elle « est une approche non blâmante, afin de minimiser les risques de stigmatisation et de représailles. Elle permet de briser l'effet de groupe par de brefs entretiens individuels avec les autres élèves et de faire en sorte que la situation de souffrance cesse pour l'élève-cible, élève à qui un accompagnement est également fourni en parallèle » ([Canton de Vaud, s.d.](#)).

Pour comprendre pleinement son utilité, il est essentiel de se référer à la définition du **harcèlement-intimidation**. Celui-ci se définit comme suit : « Harcèlement-intimidation entre élèves [se caractérise ainsi] : répétition de violences, phénomène de groupe exerçant une asymétrie et engendrant une incapacité à se défendre pour l'élève qui en est la cible. La pression à la conformité et la peur sont le ciment du groupe qui ne constitue pas un bloc monolithique » (Dayer, 2020).

L'ancrage de la MPP s'observe également dans sa proximité avec les logiques de **déjudiciarisation**, entendue comme « un mode alternatif de règlement des litiges permettant un désengorgement attendu des juridictions », dans lequel les personnes concernées occupent un rôle central dans la résolution de leurs conflits (Farine, 2015, p.189). Cette conception rejoint l'approche développée au Canada, où la déjudiciarisation est définie comme « un moyen de responsabiliser les accusés dans un autre cadre que le procès. Cette approche est envisageable si la protection du public n'est pas mise en cause et si l'accusé admet la responsabilité de ses gestes. » (Ministère de la Justice du Canada, 2018). Ce document précise que « La déjudiciarisation peut passer par le service communautaire, la médiation, l'aiguillage vers des programmes de counseling, (...) ». Dans cette perspective, la Méthode de la préoccupation partagée peut être comprise comme un processus de déjudiciarisation, en ce qu'elle favorise une intervention précoce, non punitive et orientée vers la résolution des situations de harcèlement-intimidation scolaire en dehors du cadre judiciaire.

La notion de **judiciarisation** ne sera pas au centre de notre travail de Bachelor mais il nous semble intéressant de la définir pour bien en comprendre les enjeux. L'auteur Pélisse propose cette définition « On entendra ainsi par judiciarisation d'un conflit son déplacement dans l'enceinte judiciaire et sa transformation en litige, et, plus largement, par judiciarisation des conflits, un phénomène désignant un recours accru à l'institution judiciaire pour régler les conflits. » (Pélisse, 2009, p.74). Selon Monique Castillo (2018), la judiciarisation est un phénomène croissant dans la société témoigne de l'individualisation générale. L'intérêt de l'individu est mis au centre alors que l'intérêt commun sociétal est rabaisé en second plan.

Dans la continuité de cette approche, il apparaît que le rôle du travailleur social est particulièrement déterminant. En effet, « **le travail social** est une pratique professionnelle et une discipline. Il promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, le développement du pouvoir d'agir et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des

diversités sont au cœur du travail social » (International Federation of Social Workers, 2014). Il est intéressant de relever que chaque auteur ne considère pas le travail social comme une discipline, certains le considère comme une profession à la croisée de différentes disciplines. Ces différents positionnements seront développés ultérieurement dans le texte.

Cette conception du travail social conduit naturellement à mobiliser le concept de **pouvoir d'agir**, qui constitue un enjeu central dans les démarches d'intervention. Celui-ci se définit comme un « processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou le collectif auquel elles s'identifient » (Le Bossé, 2012, p. 232). Ce principe entre en résonance avec l'objectif de la MPP, qui vise à impliquer activement les élèves dans le processus de résolution du conflit.

Bien que proche du pouvoir d'agir, l'**empowerment** est une notion à part entière. Bacqué & Biewener (2013, p.25) expliquent que « L'empowerment articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. ». L'empowerment, comme l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir « visent à ce que les personnes et les collectivités – aussi nommés groupes et communautés – aient une plus grande maîtrise sur leur vie, leurs actions, leur environnement. ». (Leleu & Defert, 2022, p.8).

La mise en œuvre de la MPP repose aussi sur **un travail en réseau**, dans une logique d'interdisciplinarité. À ce sujet, Dubasque (2019) souligne que « le réseau constitue, à un moment donné, sur un territoire donné, la réponse organisée d'un ensemble de professionnels et/ou de structures, à un ou des problèmes précis, prenant en compte les besoins des individus et les possibilités de la communauté ». Comme le précise Payette (2001), **l'interdisciplinarité** « vise l'interaction entre différentes disciplines. Cette interaction a pour but de produire l'intégration des connaissances, des expertises et des contributions propres à chaque discipline dans un processus de résolution de problèmes complexes ». Elle suppose donc la création d'un cadre commun permettant de dépasser la simple juxtaposition des pratiques pour construire une compréhension partagée des situations. Le terme **interprofessionnalité** se doit aussi d'être défini puisque proche de l'interdisciplinarité, une différence est faite entre les termes profession et discipline à propos desquels nous discuterons dans la suite de ce travail. Policard (2014, p.35) cite D'Amour (1999) : « la collaboration interprofessionnelle est un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante, au service du client ».

Dans le prolongement de ces notions, **la responsabilité éthique** constitue une dimension incontournable de l'intervention sociale. Elle peut se comprendre comme la capacité de répondre de ses actes en tenant compte de leurs effets sur autrui et sur la collectivité, ce qui dépasse la simple conformité à des règles pour engager une réflexion sur le sens de l'action. Jonas (1990) insiste sur cette dimension en affirmant : « Agis de telle manière que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur Terre ». Bouquet (2009) transpose cette perspective au travail social en soulignant que « le travail social et les institutions sociales prennent la responsabilité éthique de contribuer à l'humanisation de la société » et que cette responsabilité, fondée sur la dignité, la liberté et la solidarité, suppose d'agir avec prudence et audace afin d'ouvrir le champ des possibles pour

la personne accompagnée. Ensemble, ces approches montrent que la responsabilité éthique implique à la fois l'anticipation des conséquences et la reconnaissance de l'autre comme sujet.

Enfin, cette responsabilité comporte également une dimension professionnelle et collective. À ce sujet, Bouquet (2009) relie **la responsabilité professionnelle** à la fois à la conscience individuelle et à la dimension collective de l'exercice du métier. Elle rappelle qu'« à la responsabilité personnelle et professionnelle, s'ajoutent celle du collectif professionnel d'appartenance, et enfin celle de citoyen ». La responsabilité professionnelle suppose ainsi de répondre de ses actes dans le cadre institutionnel tout en assumant, collectivement, les conséquences sociales de l'intervention. Elle s'inscrit dans une dynamique de co-responsabilité, orientée vers une société plus juste et humaine.

Question de recherche

Dans quelles mesures les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont impliqués dans la mise en œuvre de la méthode de préoccupation partagée comme processus de déjudiciarisation ?

La formulation de notre question de recherche et sa réponse découlent de l'analyse progressive des cinq textes mobilisés dans la revue de littérature. Au fil des lectures, la MPP est apparue comme une approche centrale dans la gestion du harcèlement-intimidation, mais peu d'écrits détaillent le rôle spécifique des travailleurs sociaux dans sa mise en œuvre.

L'étude des notions attenantes a montré que ces concepts renvoient directement aux pratiques du travail social en milieu scolaire. Ce constat, combiné à l'absence de littérature approfondissant leur implication concrète dans la MPP, a fait émerger cet angle d'analyse.

Les finalités de la revue de littérature

Cette recherche vise à analyser l'usage de la Méthode de la préoccupation partagée [MPP] en Suisse dans le traitement des situations de harcèlement-intimidation en milieu scolaire, en portant une attention particulière au rôle des travailleurs sociaux dans sa mise en œuvre et à sa contribution aux processus de déjudiciarisation.

L'étude est pertinente puisqu'elle permet de faire le point sur les dispositifs existants, d'évaluer leurs limites et d'identifier les conditions favorables à une prise en charge efficace des situations d'harcèlement-intimidation. En centrant l'analyse sur cette problématique, la revue de littérature permettra d'explorer les interactions entre travailleurs sociaux et professionnels de l'enseignement.

De cette réflexion découlent différents sous-questionnements :

1. Harcèlement-intimidation scolaire : violence intentionnelle ou engrenage de dynamique de groupe ?
2. Dans quelles mesures la collaboration interprofessionnelle peut être efficace lorsqu'elle est appliquée dans la MPP ?
3. Reconnaissance du harcèlement-intimidation en milieu scolaire dans une perspective comparative internationale ?
4. Jusqu'où les professionnels mettant en place la MPP peuvent-ils s'appuyer sur la participation des élèves impliqués dans la situation de harcèlement-intimidation ?

Ces sous-questions permettront de mieux comprendre l'évolution du rôle des travailleurs sociaux dans la lutte contre le harcèlement scolaire, tout en ouvrant des pistes pour un accompagnement plus adapté et respectueux des élèves impliqués.

Les dispositifs méthodologiques de la revue

Méthodologie

Pour construire notre revue de littérature, nous avons adopté une démarche progressive visant à identifier des sources pertinentes, récentes et scientifiquement rigoureuses. Dans un premier temps, nous nous sommes attachées à clarifier notre thématique, en explorant les **concepts clés** qui y sont associés, notamment la judiciarisation, la déjudiciarisation, le harcèlement-intimidation et la méthode de préoccupation partagée dans le milieu scolaire. Cette phase de cadrage nous a permis de poser des critères de sélection précis : pertinence par rapport à notre question de recherche, date de parution des textes et fiabilité scientifique des sources.

Nous avons travaillé à partir d'un ensemble de textes partagés sur la plateforme Teams, en lien avec notre cours et notre thématique. Ces documents ont été sectionnés sur les plateformes telles que Cairn.info, Google Scholar, les lois fédéral et cantonales de la Suisse et à la bibliothèque de la HETS-FR. Chaque texte reconnu comme pertinents est déposé sur notre groupe Teams ce qui nous permet de centraliser les lectures et de mutualiser nos prises de notes individuelles réalisées au fil du temps. Pour chaque lecture, nous avons rédigé les informations jugées importantes telles que des définitions.

Nous utiliserons l'outil de **l'extraction des contenus** présenté et explicité par notre directrice de travail de Bachelor Rahma Bentirou Mathlouthi pour les cinq lectures du Plan Revue Littérature. Pour chaque texte, nous y ferons figurer la problématique, les hypothèses, le cadre théorique, les méthodes mobilisées, les résultats, ainsi que leur pertinence au regard de notre propre question de recherche. L'objectif final est de construire une base théorique solide pour nourrir l'analyse et la rédaction de notre travail. Finalement, ce travail se concentrera sur les **méthodes qualitatives et analytiques**. Une partie du travail sera aussi réservée à une analyse comparative de la mise en œuvre de la Méthode de Préoccupation Partagée entre différents pays et principalement la Suisse, la France, la Scandinavie et le Canada.

Concernant la sélection des cinq textes de la revue de littérature, nous avons procédé par recherches sur la base de mots clés. Nous avons commencé par sélectionner les mots clés liés à notre thématique de travail de Bachelor. Cette sélection s'est principalement faite durant les premiers ateliers TB. Les premiers mots clés qui nous sont apparus évidents ont été « la méthode de préoccupation partagée », « déjudiciarisation », « pouvoir d'agir », « harcèlement scolaire » qui s'est transformé au fil des lectures et recherches en « harcèlement-intimidation scolaire ». Nous avons réfléchi à différents autres mots clés tels que « violences », « milieu scolaire » et « travail social » mais notre directrice Rahma Bentirou Mathlouthi nous a fait remarquer qu'un autre mot clé prioritaire manquait concernant le travail en réseau. Nous avons donc continué nos recherches selon ses différents mots clés.

Nous avons essayé de nous concentrer sur les lectures scientifiques produites en Suisse mais peu de ressources existent. Nous nous sommes alors tournées vers les ressources françaises principalement puis quelques lectures provenant du Canada et de la Suède pour les écrits de Anatol Pikas. L'anglais n'étant pas une langue dans laquelle nous sommes parfaitement confortable, nous n'avons pas souhaité que ce critère exclu des lectures primordiales puisque à l'origine de la méthode actuelle. Au niveau de la temporalité des écrits nous avons souhaité rester sur les lectures les plus récentes possibles d'autant plus que la méthode est encore en développement en Suisse.

Présentation des cinq textes

Pikas : New Developments of the Shared Concern method

Référence

Ouvrage : Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307–336. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>

Thèmes

Le texte « Pikas : New Developments of the Shared Concern method » écrit par Anatol Pikas a été publié en 2002 dans la revue « *School Psychology International* » et retrace les premières années de la mise en place de la Shared Concern method qui a donné lieu à la Méthode de la préoccupation partagée utilisée en Suisse. Il réexplique les différentes phases de la méthode en ajoutant ses commentaires selon les observations qu'il a faites à propos de son application réelle par ses pairs. Un lien avec les autres techniques existantes pour prévenir et résoudre le harcèlement scolaire est amené dans le texte.

Résumé

Anatol Pikas présente une mise à jour approfondie de la « Shared Concern Method » (SCM), qu'il avait lui-même développée pour traiter les cas de harcèlement-intimidation scolaire. Il analyse les fondements de la méthode, ses principes clés et les évolutions récentes qui renforcent son efficacité.

Contrairement aux approches traditionnelles qui visaient à identifier et punir les harceleurs, la SCM cherche à établir une responsabilité partagée et à désamorcer les dynamiques de groupe qui favorisent les comportements d'intimidation. Plutôt que d'insister sur la culpabilité, elle mise sur la crainte que peuvent ressentir les harceleurs d'être eux-mêmes pris pour cibles, afin de générer une prise de conscience et une volonté de changement. La méthode se déploie en plusieurs phases, depuis les premiers échanges avec les élèves impliqués (intimideurs et victime), jusqu'à l'organisation d'une rencontre, appelée "summit meeting" ou rencontre au sommet en français, au cours de laquelle un accord visant la non-reproduction des dynamiques de harcèlement-intimidation est trouvé et scellé par un contrat. Cette approche permet, selon Pikas, de restaurer le dialogue, d'améliorer le climat scolaire et de fournir aux élèves une véritable éducation à la citoyenneté et à la résolution des conflits. Pikas souligne également les dangers d'une mauvaise application de sa méthode, comme les dérives vers des pratiques plus autoritaires ou culpabilisantes. Cet article permet à Pikas de distinguer la SCM de son ancienne méthode, le « Persuasive Coercion Method » (PCM) qu'il décrit comme moins durable.

Enfin, il critique les programmes anti-harcèlement classiques (« Whole School Programmes ») pour leur approche trop normative et généraliste et propose la SCM comme alternative fondée sur la médiation et la confiance entre élèves et adultes. Globalement, cet article propose des analyses critiques et rétrospectives sur la mise en place de la SCM.

Principaux résultats / apports du texte

Les résultats présentés par Pikas démontrent le bon fonctionnement de la méthode. De plus, son utilisation s'étant répandue, il est observé par plusieurs de ses confrères de bons résultats pour la réduction importante des comportements de harcèlement dans un groupe.

Pikas s'est rapproché de spécialistes linguistiques anglais, afin de s'intéresser aux différences anglo-saxonnes entre le bullying et le mobbing. Lui qui préférait utiliser le terme mobbing finit par se rapprocher du concept de bullying comme préconisé par les linguistes puis se l'approprié en proposant le terme « group bullying ».

Pikas préconise sa propre méthode, il est pourtant intéressant de lire que la technique qu'il juge la plus efficace dans la lutte contre le harcèlement-intimidation scolaire est celle des discussions des classes qui permettent de prévenir les situations nécessitant le SCm.

Intérêt du texte pour notre sujet

Ce texte est très intéressant puisqu'il retrace les débuts de la mise en œuvre de la méthode. Il nous permet de lire le point de vue de l'auteur originel afin de mieux comprendre les déterminants de la méthode. Cette lecture permet une première comparaison avec la méthode actuellement mise en œuvre en Suisse. On y observe aussi un enjeu terminologique qui est survenu en anglais avant d'être réfléchi en langue française à son tour.

[Bellon et al. Harcèlement scolaire : le vaincre c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée.](#)

Référence

Bellon, J.-P., Gardette, B., & Quartier, M. (2021). Harcèlement scolaire : le vaincre c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée. Paris : ESF Sciences humaines.

Thèmes

Ce livre reprend l'historique de la méthode ainsi que de son application puis décrit la méthode telle qu'elle est mise en place en France de nos jours. L'évolution et les discussions de la nomenclature autour du harcèlement-intimidation en français ainsi qu'en anglais sont abordées. Est présentée ensuite la méthode de la préoccupation partagée, ses principes, évolutions et controverses.

Résumé

Durant l'ancrage historique, on apprend que la France est en retard comparé aux pays scandinaves concernant les politiques publiques de harcèlement scolaire. Les méthodes de désamorçage du harcèlement ont débuté dans les années 2010 lorsque le ministre Luc Chatel s'est intéressé à cette thématique et a créé un groupe de recherche universitaire. Les premières recherches sont considérées par les auteurs du livre comme très simplistes. Les auteurs identifient deux obstacles à la compréhension du harcèlement-intimidation scolaire : l'essentialisation des protagonistes et l'occultation du contexte. L'essentialisation des protagonistes consiste en l'idée qu'il existe des profils types d'intimidateurs et de victimes. L'occultation du contexte comprend la méconnaissance du rôle du groupe ou sa représentation comme neutre. Ces deux approches sont pourtant très controversées et erronées selon les auteurs.

Les principales discussions de la nomenclature tournent autour des termes mobbing et bullying. Mobbing est un terme comprenant le harcèlement comme caractérisé par l'effet de groupe alors que le bullying soutient que l'intention de l'harceleur est de nuire. Le mobbing est généralement préféré par les auteurs actuels ainsi que ceux ayant écrit le livre. En français un autre débat existe ; est-ce que le terme harcèlement est adapté aux enfants ? N'est-ce pas

un terme déjà associé à des violences entre adultes comme le harcèlement de rue ou sexuel ? Le terme intimidation a été proposé mais les auteurs s'accordent pour le "harcèlement-intimidation".

La présentation de l'évolution et des différences entre la méthode Pikas et la MPP est faite et plusieurs critiques en ressortent. Les auteurs reprennent et saluent la méthode Pikas pour ses principes éthiques et ses hypothèses de compréhension des situations de harcèlement-intimidation. Cependant, ils soutiennent que les familles sont oubliées dans la méthode Pikas et se méfient de la rencontre au sommet. Une autre critique présentée est l'ordre dans lequel les personnes impliquées sont rencontrées par le médiateur. Pikas proposait de rencontrer les potentiels intimidateurs en premier alors que les auteurs du livre proposent de rencontrer la victime en premier puis de rencontrer les intimidateurs qu'elle désigne. La rencontre au sommet est sensible selon les auteurs puisque l'objectif de la méthode est de défaire les dynamiques de groupe alors que cette rencontre risque de les renforcer. Les auteurs du livre ne se montrent pas particulièrement convaincus par cette rencontre et expriment leur réticence à propos de son utilité et de ses dangers.

Principaux résultats / apports du texte

Le livre trace un ancrage historique détaillé et critique. Il permet de comprendre le contexte dans lequel les différentes tentatives de mise en place de méthode souhaitant mettre fin aux situations de harcèlement-intimidation ont eu lieu. Les auteurs proposent une analyse comparative entre la France et les pays scandinaves ainsi qu'entre différentes méthodes.

Intérêt du texte pour notre sujet

Ce texte est particulièrement intéressant puisqu'il propose une vue d'ensemble de la mise en pratique actuelle de la MPP en France tout en proposant un ancrage historique en commençant par la méthode Pikas ainsi que des critiques de l'évolution de la méthode Pikas à la MPP. Il permet une compréhension large de la méthode.

Elise Farine "La déjudiciarisation. Désimplification souhaitable de la justice ou risque d'arbitraire social ?"

Référence

Farine, É. (2015). La déjudiciarisation. Désimplification souhaitable de la justice ou risque d'arbitraire social ? *Droits*, 61(1), 185–194. <https://doi.org/10.3917/droit.061.0185>

Thèmes

Dans son article, Elise Farine analyse le phénomène de la déjudiciarisation, entendu comme le déplacement de certains conflits et litiges hors du cadre judiciaire classique. Elle examine cette évolution à travers une approche critique, en mettant en évidence les transformations du rôle du juge et la place accrue donnée aux justiciables dans la résolution de leurs différends. L'auteure interroge les objectifs poursuivis par la déjudiciarisation, notamment le désengorgement des tribunaux, la recherche d'efficacité et de proximité, tout en soulignant les enjeux éthiques et sociaux qui en découlent. Le texte met ainsi en lumière une tension centrale entre la simplification des procédures et le maintien des garanties juridiques, ainsi qu'entre efficacité institutionnelle et respect des droits fondamentaux.

Résumé

Elise Farine rappelle que la déjudiciarisation est souvent présentée comme une réponse aux limites du système judiciaire, telles que sa lenteur, sa complexité et son coût. Elle permettrait de développer des modes alternatifs de règlement des conflits, comme la médiation, la conciliation ou certaines procédures administratives, tout en modifiant la fonction du juge, appelé à devenir davantage un contrôleur du processus qu'un décideur central.

Toutefois, l'auteure souligne le caractère ambivalent de cette évolution. Si la déjudiciarisation peut favoriser une plus grande implication des personnes concernées et permettre une résolution plus adaptée à certaines situations, elle comporte également des risques importants. Farine met en garde contre une possible perte d'équité et contre l'émergence de formes d'arbitraire social lorsque le contrôle judiciaire est affaibli ou que la déjudiciarisation ne conduise pas à une justice fragmentée ou inégalitaire. Le texte invite ainsi à une réflexion nuancée, attentive aux limites humaines du droit sans pour autant renoncer à ses principes fondamentaux.

Principaux résultats / apports du texte

L'apport central de cet article réside dans sa mise en évidence du caractère paradoxal de la déjudiciarisation. Farine montre qu'elle peut constituer un progrès lorsqu'elle permet de mieux adapter les réponses aux situations concrètes et de désamorcer certains conflits, mais qu'elle peut aussi engendrer des dérives si elle se traduit par une désimplification excessive de la justice. L'auteure souligne que la déjudiciarisation ne saurait remplacer le système judiciaire, mais qu'elle doit être envisagée comme un outil complémentaire, encadré et réfléchi. Elle appelle à un équilibre entre efficacité procédurale et respect des droits, afin d'éviter que la recherche de solutions rapides ne se fasse au détriment de l'équité et de la protection des justiciables.

Intérêt du texte pour notre sujet

Ce texte a été choisi car il propose une réflexion critique particulièrement pertinente pour analyser des dispositifs qui visent à intervenir en amont des conflits. En mettant en évidence à la fois les apports et les risques de la déjudiciarisation, Elise Farine offre un cadre théorique permettant d'interroger des approches qui cherchent à limiter le recours à l'intervention judiciaire. Son analyse éclaire la tension entre responsabilisation des acteurs, efficacité des dispositifs et maintien des garanties juridiques, ce qui en fait un texte central pour réfléchir aux conditions dans lesquelles de telles pratiques peuvent être mises en œuvre sans produire d'arbitraire social.

Marie-Michelle Poulin, T.S. et Valérie Roy, Ph.D., T.S. "Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'empowerment comme approche alternative"

Référence

Poulin, M.-M. & Roy, V. (2016). Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'*empowerment* comme approche alternative. *Service social*, 62(1), 24–37. <https://doi.org/10.7202/1036333ar>

Thèmes

L'article s'intéresse à la problématique de l'intimidation vécue par les jeunes en milieu scolaire et aux modalités d'intervention mises en place auprès des victimes. Les auteures adoptent

une posture critique à l'égard des approches traditionnelles de lutte contre l'intimidation, généralement centrées sur la réduction des facteurs de risque individuels ou sur le développement des habiletés sociales des victimes. Elles proposent l'empowerment comme une approche alternative visant à dépasser une lecture individualisante du phénomène. Le texte met ainsi en lumière l'importance de considérer les dimensions sociales, institutionnelles et relationnelles qui influencent les dynamiques d'intimidation, tout en recentrant l'intervention sur la participation active des jeunes concernés.

Résumé

Poulin et Roy rappellent que l'intimidation en milieu scolaire a des conséquences importantes sur le bien-être, la santé psychologique et le parcours scolaire des jeunes qui en sont victimes. Elles soulignent que les interventions classiques, bien qu'elles poursuivent des objectifs légitimes de protection et de prévention, tendent à maintenir les victimes dans une posture de vulnérabilité en les excluant du processus décisionnel. Ces approches reposent souvent sur une vision individualisée du problème, qui néglige les facteurs macrosociaux et institutionnels contribuant à la persistance de l'intimidation.

Afin de dépasser ces limites, les auteures proposent l'empowerment comme cadre d'intervention alternatif. Cette approche vise à redonner du pouvoir aux victimes en leur permettant de mieux comprendre leur situation, d'exprimer leurs besoins et de participer activement à l'élaboration des solutions. L'empowerment ne se limite pas au renforcement des compétences individuelles, mais cherche également à favoriser l'accès aux ressources et à soutenir la mobilisation du réseau social. Toutefois, Poulin et Roy soulignent que la mise en œuvre de cette approche en milieu scolaire peut se heurter à certaines résistances, notamment dans des institutions marquées par des logiques de contrôle, de discipline et de protection, parfois peu compatibles avec la participation active des élèves.

Principaux résultats/apports du texte

L'apport central de cet article réside dans la mise en évidence de l'empowerment comme une approche pertinente et complémentaire aux interventions traditionnelles auprès des victimes d'intimidation. Les auteures montrent que cette démarche permet de renforcer l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité des jeunes à mobiliser des ressources personnelles et sociales. Le texte insiste sur l'importance d'adapter les interventions aux besoins spécifiques des victimes et de reconnaître leur expérience subjective comme un élément central du processus de changement. En ce sens, l'article contribue à élargir la réflexion sur l'intimidation scolaire en proposant une posture d'intervention plus globale, participative et émancipatrice.

Intérêt du texte pour notre sujet

Ce texte a été choisi car il permet d'aborder explicitement le concept d'empowerment et donc du pouvoir d'agir dans le champ du harcèlement-intimidation scolaire. En proposant l'empowerment comme approche alternative, Poulin et Roy offrent un cadre théorique et pratique pertinent pour questionner les limites des interventions centrées uniquement sur la protection ou la sanction. Leur analyse met en évidence l'importance d'impliquer les victimes dans les processus décisionnels et de reconnaître leur capacité d'action, ce qui constitue un apport essentiel pour réfléchir à des dispositifs d'intervention visant à soutenir les jeunes sans les enfermer dans un rôle passif.

Vanessa Redzeqi, Janique Sangsue, Jennifer Lugon et Dre Sarah Depallens
« Harcèlement-intimidation entre élèves De la détection à la prise en charge :
comment travailler ensemble ? »

Référence

Redzeqi, V., Sangsue, J., Lugon, J., & Depallens, S. (2022). Harcèlement-intimidation entre élèves. De la détection à la prise en charge : comment travailler ensemble ? *Revue Médicale Suisse*, 18(778), 755–758. [Harcèlement-intimidation entre élèves. De la détection à la prise en charge : comment travailler ensemble ?](#)

Thèmes

L'article traite des phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves dans le canton de Vaud, en les définissant comme une répétition de violences s'inscrivant dans une dynamique de groupe asymétrique qui empêche l'élève cible de se défendre. Les autrices insistent sur la détection précoce (notamment en consultation médicale) et sur la nécessité d'une collaboration entre adultes (professionnels et parents) afin d'assurer une prise en charge cohérente. Ils présentent le rôle du CAN Team (Child Abuse and Neglect Team) et la mise en place, depuis 2015, d'un dispositif cantonal en milieu scolaire pour prévenir et prendre en charge ces situations.

Résumé

Les autrices rappellent que les situations de harcèlement-intimidation entre élèves constituent un problème de santé publique préoccupant et qu'elles sont encore sous-détectées, notamment en consultation pédiatrique. Elles soulignent que les soignants doivent procéder à une évaluation systémique des possibles violences subies (types de violences, chronologie, gravité, autres mineurs exposés, mesures déjà entreprises) ainsi qu'à une appréciation du climat scolaire.

L'article décrit ensuite le rôle du CAN Team, qui offre un soutien et une expertise aux professionnels du canton face aux situations de violences sur mineurs (intrafamiliales, communautaires ou institutionnelles). Dans les cas de violences entre élèves, le CAN Team travaille avec l'école en suivant une procédure de communication visant une prise en charge cohérente et soutenante pour l'enfant/l'adolescent et sa famille. Cette procédure implique un contact avec les parents puis, avec leur accord, la transmission d'éléments utiles à l'infirmier scolaire et au ou à la pédiatre, selon un cadre formalisé.

Enfin, les auteurs présentent le dispositif vaudois déployé depuis 2015. Celui-ci comprend la sensibilisation du corps enseignant et la formation, dans chaque établissement scolaire, d'une équipe de professionnels à la MPP. Cette méthode est décrite comme une approche non blâmante visant à limiter les risques de représailles et de stigmatisation. De courts entretiens individuels sont menés avec les élèves impliqués de près ou de loin, tandis qu'un accompagnement est assuré pour l'élève en souffrance par les personnes-ressources de l'école.

Le dispositif cantonal repose également sur des actions de promotion de la santé et de prévention, telles que le développement des compétences socio-émotionnelles et du bien-vivre ensemble, l'organisation de soirées de sensibilisation avec les associations de parents

d'élèves, ainsi que des interventions préventives et informatives menées par différents partenaires.

Principaux résultats/apports du texte

L'apport principal de cet article est de montrer que, lorsqu'une situation de harcèlement-intimidation est identifiée, la collaboration entre parents, école et professionnels de la santé est indispensable pour proposer des accompagnements adaptés, que l'élève soit victime, témoin ou auteur et pour se coordonner dans le suivi afin que les violences cessent rapidement.

Le texte met en avant un modèle concret de collaboration, fondé sur la procédure de communication entre CAN Team et l'école, décrit un dispositif cantonal intégrant explicitement la MPP, présentée comme une approche non blâmante visant à briser l'effet de groupe tout en soutenant l'élève en souffrance.

Intérêt du texte pour notre sujet

Ce texte a été retenu car il décrit de manière concrète un dispositif vaudois structuré, depuis 2015, combinant prévention, détection et prise en charge, et parce qu'il intègre explicitement la MPP dans l'organisation scolaire. Il met en évidence l'importance du travail en réseau entre l'école, les professionnels de la santé, les services spécialisés et les familles afin d'assurer une intervention cohérente autour des situations de harcèlement-intimidation.

Il est particulièrement utile pour notre travail centré sur la MPP, car il ne présente pas uniquement la méthode, mais également les conditions de collaboration, de coordination et de communication entre les différents acteurs impliqués, nécessaires pour offrir une prise en charge globale et cohérente autour des élèves.

Analyse

Cette analyse s'appuie sur les cinq textes constituant la revue de littérature présentée précédemment. Ces contributions, issues de champs disciplinaires et de contextes institutionnels différents, offrent des regards complémentaires sur le harcèlement-intimidation en milieu scolaire, les modalités d'intervention qui en découlent et les enjeux professionnels qui les traversent.

Rôle des travailleurs sociaux dans la mise en œuvre de la Méthode de préoccupation partagée

À partir des cinq textes de la revue de littérature, la figure du travailleur social est rarement nommée mais apparaît de manière implicite à travers les fonctions d'accompagnement, de médiation et de coordination qui sont décrites. Dans l'article de Redzepi et al. (2021) la détection du harcèlement-intimidation est présentée comme le résultat d'un travail interprofessionnel associant « élève, parents, pédiatre, médiatrice et médiateur, services de santé scolaire » (Redzepi et al., 2021, p. 755). Bien que « travailleur social » ne figure pas dans cette liste, la présence d'une assistante sociale au sein de la CAN Team (Child Abuse and Neglect Team) est mentionnée dans l'encadré décrivant les autrices, ce qui souligne l'inscription du travail social dans le dispositif hospitalier et la coordination avec l'école. Nous pouvons aussi relever que les fonctions de détection, d'accompagnement des familles et de mise en lien entre services sont des compétences typiquement liées au travail social, même lorsqu'elles ne sont pas nommées comme telles. L'accompagnement constitue ainsi une fonction centrale du travail social dans le traitement des situations de harcèlement-intimidation. Il s'inscrit dans une temporalité élargie et vise à soutenir les élèves concernés ainsi que leurs familles, à favoriser la compréhension de la situation et à mobiliser les ressources disponibles dans une continuité entre les différents acteurs impliqués. De manière générale, la mission d'accompagnement est au centre de la posture et du rôle des travailleurs sociaux.

Les textes de Pikas (2002) et de Bellon et al. (2021), centrés sur la Méthode de la préoccupation partagée, ne parlent pas directement du travail social, mais la posture qu'ils décrivent : non blâmante, centrée sur la relation, visant la préoccupation plutôt que la punition, est très proche des valeurs professionnelles du travail social. L'« archétype du médiateur » chez Pikas (2002, p.311), comme l'« intervenant » chez Bellon, assument une fonction d'accompagnement, de mise en confiance et de soutien. Même si ces auteurs parlent le plus souvent d'enseignants ou de personnels scolaires, ces fonctions d'écoute, de médiation et de suivi sont très proches de celles exercées par les travailleurs sociaux.

L'article de Poulin et Roy (2016) critique les interventions centrées sur la diminution des « facteurs de risque » et l'acquisition d'« habiletés sociales » (Poulin & Roy, 2016, p. 24) , Pourtant « l'intimidation ne tient pas à la seule présence de déficits d'habiletés sociales chez les victimes et la réduction aux seuls facteurs de risques individuels peut comporter des effets pervers pour les victimes. » (Poulin & Roy, 2016, p.29-30). Les autrices critiquent une conception trop individualisante de la problématique. Elles défendent une approche d'empowerment qui permet de considérer l'intimidation dans sa dimension relationnelle et structurelle et non comme un simple déficit de compétences personnelles. Elles proposent que les interventions visent aussi à analyser les rapports de pouvoir et les contextes sociaux dans lesquels se déploie l'intimidation, afin de favoriser une « reprise de pouvoir sur sa vie »

et de lutter contre l'isolement et la perte d'estime de soi (Poulin & Roy, 2016, p. 36). Cette perspective rejoint directement les valeurs du travail social, qui articule soutien individuel, analyse des systèmes et défense des droits.

Cependant, la place du travailleur social n'est ni évidente ni acquise. Les analyses de Farine sur la déjudiciarisation mettent en évidence les risques liés à la délégation de la gestion des conflits à des dispositifs alternatifs. Transposé au contexte scolaire, cette réflexion invite à la prudence. Le risque n'est pas tant que les travailleurs sociaux interviennent dans des situations de harcèlement-intimidation, mais que leur intervention soit mobilisée comme une réponse unique, voire exclusive, à des situations qui pourraient relever d'autres registres d'action. Farine avertit que la déjudiciarisation peut devenir « arbitraire » lorsqu'elle « décrédibilise ce qui est juridiquement indispensable » (Farine, 2015, p. 186). Ces propos sont néanmoins à nuancer, en effet, nous y reviendrons dans la partie discussion.

En somme, les cinq textes nomment rarement le travailleur social mais dessinent son rôle de manière latente. Il apparaît comme un professionnel susceptible de tenir ensemble plusieurs exigences : soutien à la victime, travail avec le groupe de pairs, accompagnement des parents, compréhension des cadres juridiques et articulation avec les dispositifs de protection (CAN Team, services de santé scolaire, autorités de protection). La MPP offre des repères méthodologiques cohérents avec ses valeurs, mais la réflexion de Farine rappelle que ce rôle ne peut s'exercer de manière pertinente que dans un cadre institutionnel clair, qui ne fasse pas peser sur le travail social la charge de compenser seul les limites du système judiciaire.

Ressources et limites de la Méthode de préoccupation partagée

Comme décrit précédemment dans ce travail, la Méthode de la préoccupation partagée [MPP], telle qu'elle est pensée par Anatol Pikas d'une part et par Bellon, Gardette et Quartier d'autre part, repose sur un socle commun mais se décline en deux versions. Les deux sources s'accordent sur l'idée que le harcèlement-intimidation est avant tout un phénomène de groupe. Elles se distinguent en revanche sur quelques précisions tels que le rôle des familles ou la rencontre au sommet.

Pikas (2002) présente la Shared Concern Method (SCm) comme une alternative aux approches punitives dominantes. Son point de départ est une critique explicite d'une lecture linéaire du harcèlement, centrée sur l'intention de nuire du harceleur. Il insiste sur plusieurs principes fondamentaux : ne pas diaboliser les élèves impliqués, considérer l'intimidation comme un conflit asymétrique de groupe et adopter la posture d'un médiateur plutôt que celle d'un juge (Pikas, 2002, p. 311–312). Il propose de comprendre le harcèlement comme un symptôme des dynamiques de groupe : la pression du groupe, la peur d'être mis à l'écart et la recherche d'un statut social conduisent des élèves à participer à des actes de violence sans nécessairement avoir une intention négative préalable. Cette hypothèse se traduit directement dans son dispositif d'intervention : les intimidateurs présumés ne sont jamais abordés comme des coupables, mais comme des membres d'un groupe pris dans une dynamique qui les dépasse. Pikas parle ainsi de « group bullying », c'est-à-dire d'une violence collective liée aux dynamiques de statut, de pression du groupe et de peur d'être exclu (Pikas, 2002, p. 308–309). La posture de l'adulte est pensée en termes « d'archétype du médiateur », qui écoute, reformule, se montre préoccupé par le bien-être de la cible, mais évite systématiquement l'accusation.

L'un des apports majeurs de Pikas est de systématiser cette posture dans un protocole en cinq phases (dans l'ordre) : entretiens individuels avec les intimidateurs présumés, entretien avec la victime, préparation puis organisation de la « rencontre au sommet » entre les intimidateurs et la cible, enfin suivi des engagements pris. L'objectif est de fragmenter le groupe d'intimidateurs, de susciter progressivement une « préoccupation partagée » pour la victime, puis de transformer cette préoccupation en un « contrat de communication » qui engage les élèves dans une solution co-construite (Pikas, 2002, p.312). D'un point de vue scientifique, le texte de Pikas est précieux parce qu'il explicite les mécanismes supposés à l'œuvre (pression groupale, relations asymétriques), documente les variantes de mise en œuvre et discute explicitement des erreurs possibles (par exemple l'utilisation de la méthode comme simple médiation symétrique, ou la présence de plusieurs adultes face à un seul élève, vécue comme intimidante). Cette structuration en phases successives représente une ressource importante : elle offre aux établissements un protocole clair, centré sur la relation, mais suffisamment balisé pour guider la pratique. Les retours empiriques évoqués par Pikas et par d'autres auteurs montrent que la SCm, « correctement utilisée », a permis de « soulager de nombreux élèves victimes » et de produire des changements durables dans certains contextes (Pikas, 2002, p. 308–309, 320). Redzepi et al. (2022) rappellent d'ailleurs que la MPP est utilisée dans le canton de Vaud comme une approche « non blâmante » qui « minimise les risques de représailles et de stigmatisation » (Redzepi et al., 2022, p. 757).

L'ouvrage de Bellon, Gardette et Quartier (2021) reprend ce socle, mais dans un contexte français marqué par une prise en compte du harcèlement scolaire plus tardive et par la volonté de doter les établissements d'un outil opérationnel à grande échelle. Les auteurs partagent avec Pikas la critique de l'essentialisation des protagonistes (profil type de l'harceleur, profil type de la victime) et de l'ignorance du groupe comme acteur central. Ils défendent eux aussi une approche non blâmante et considèrent que les intimidateurs sont souvent ambivalents, mal à l'aise dans leur rôle et susceptibles de se mobiliser pour que la situation cesse (Bellon et al., 2021, p.29-30). Ils consacrent un travail important à la nomenclature : choix du terme « harcèlement-intimidation », distinction entre mobbing et bullying, insistance sur le phénomène de groupe plutôt que sur l'intentionnalité individuelle. Sur ce plan, leur positionnement théorique est très proche de celui de Pikas.

Là où leur contribution devient plus critique, c'est dans la manière dont ils revisitent certaines composantes de la méthode originelle. La « rencontre au sommet », présentée par Pikas comme la phase culminante du processus, fait l'objet d'une remise en question argumentée. Bellon et al. (2021) craignent qu'une telle rencontre, en rassemblant la victime face au groupe d'intimidateurs, renforce justement la cohésion de ce groupe et redonne du pouvoir symbolique à ceux qui en disposent déjà. Dans leur perspective, l'objectif de la MPP est précisément de défaire la puissance du groupe intimidateur ; toute situation où ce groupe se retrouve réuni devant la victime risque de réactiver les dynamiques de domination plutôt que de les dissoudre. Leur choix de renoncer à cette étape, ou du moins de la considérer comme non systématique, s'inscrit dans une logique de prudence éthique : éviter de mettre à nouveau la victime en position de vulnérabilité.

Cette divergence met en lumière un débat scientifique important autour de la MPP : jusqu'où peut-on aller dans la co-présence des protagonistes sans réactiver le déséquilibre de pouvoir initial ? Pikas (2002) parie sur la possibilité de sceller symboliquement la sortie du harcèlement lors de cette rencontre alors que Bellon et al. (2021) insiste sur le fait que cette rencontre est

« extrêmement dangereuse » (Bellon et al., 2021, p.53). Dans les deux cas, le point de tension réside dans la manière d'articuler reconnaissance de la souffrance, responsabilité des intimidateurs et garantie de sécurité pour la cible.

Une deuxième modification majeure apportée par la version française de la MPP concerne l'ordre de rencontre des élèves. Pikas propose de rencontrer d'abord les intimidateurs présumés, puis la victime (Pikas, 2002, p. 311-312). Bellon, Gardette et Quartier inversent cette étape : la victime est rencontrée en premier, ses perceptions et ses besoins sont entendus, puis ce sont les intimidateurs qu'elle désigne qui sont reçus (Bellon et al., 2021, p.51). Ce changement n'est pas anodin, il renforce la place de la victime comme sujet et lui donne du pouvoir pour nommer les intimidateurs. D'un point de vue éthique, cela répond à une exigence forte : ne pas construire l'intervention uniquement à partir des comportements observés de l'extérieur, mais à partir du vécu de la personne ciblée.

L'ouvrage de Bellon et al. (2021) se distingue aussi par la manière dont il inscrit la MPP dans des politiques publiques nationales, des programmes comme pHARe en France et des formations de référents harcèlement. Ce passage d'une méthode pensée par un psychologue à une méthode intégrée dans des dispositifs institutionnels massifs pourrait avoir des effets ambivalents. D'un côté, il offre une diffusion large, une stabilisation des pratiques, une reconnaissance politique du problème. De l'autre, est-ce qu'il n'exposerait pas la méthode à une forme de standardisation en étant appliqué sans être bien étudié et investi par les professionnels ?

Les textes soulignent aussi des limites plus globales de la MPP. Sur le plan scientifique, Pikas reconnaît que l'évaluation des effets à long terme reste complexe : il parle d'un « dream criterion » où les élèves accorderaient spontanément leur confiance au médiateur et lui confieraient les situations de harcèlement (Pikas, 2002, p. 324), mais les données quantitatives contrôlées sont encore limitées. L'ouvrage de Bellon et al. (2021) met en avant des réussites cliniques et institutionnelles, mais s'appuie davantage sur des argumentaires normatifs et des retours d'expérience que sur des essais randomisés.

Sur le plan scientifique, la combinaison de ces deux sources montre que la MPP est une méthode conceptuellement cohérente, articulée autour de quelques principes forts : non-blâme, focalisation sur le groupe, recherche de l'engagement volontaire. Elle dispose de descriptions détaillées, d'illustrations cliniques et d'une réflexion historique sur ses évolutions. Néanmoins, les deux textes restent relativement discrets sur certains aspects d'évaluation empirique : efficacité mesurée à long terme, comparaison contrôlée avec d'autres dispositifs, effets différenciés selon le type de violence, le genre, le contexte socio-économique. Les données positives rapportées par Pikas : baisse des comportements de harcèlement dans les groupes où la méthode est appliquée correctement restent largement basées sur des observations de terrain et des retours de praticiens. L'ouvrage de Bellon met en avant des réussites mais s'ancre davantage dans une argumentation normative et clinique que dans une démonstration statistique systématique.

La MPP pose des questions éthiques et institutionnelles que les autres textes de la revue de littérature permettent d'éclairer. Farine rappelle que les modes alternatifs de régulation des conflits, lorsqu'ils se substituent trop largement au judiciaire, peuvent fragiliser les garanties offertes aux personnes vulnérables et produire de nouvelles formes d'arbitraire (Farine, 2015, p. 186–190). Transposé à la MPP, cela signifie que cette méthode ne peut pas devenir la

réponse unique à toutes les situations de harcèlement : dans certains cas, la gravité des faits exige des mesures disciplinaires, voire des signalements externes. Redzepe et al. (2022) montrent d'ailleurs que la MPP s'inscrit dans un dispositif cantonal plus large, qui articule prévention, intervention et recours possible à la justice ou aux services de protection sans lequel les situations de harcèlement-intimidation auraient moins de chance d'être détectées (Redzepe et al., 2022, p. 755–758).

Enfin, la comparaison des deux versions met en lumière des enjeux éthiques centraux : comment protéger la victime sans la figer dans un rôle de vulnérabilité ? Comment responsabiliser les intimidateurs sans les diaboliser ? Comment donner une place aux familles, que Bellon et al. (2021) jugent trop absentes du dispositif originel, sans transformer la méthode en gestion de conflit entre adultes ? Comment éviter que la MPP ne devienne un alibi pour ne pas recourir à des procédures disciplinaires ou judiciairisées pourtant nécessaires dans certaines situations graves ? Ni Pikas (2002) ni Bellon et al. (2021) ne défendent une MPP parfaite et applicable à tous, ils soulignent qu'il existe des cas où d'autres solutions doivent être envisagées. C'est précisément dans cette capacité à reconnaître ses propres limites que la méthode de préoccupation partagée montre son sérieux : elle propose une troisième voie entre sanction pure et simple et sensibilisation ou prévention générale, mais elle ne peut fonctionner que si elle est mise en œuvre par des professionnels formés, réflexifs et que la méthode est insérée dans un dispositif plus large de protection des droits des enfants.

Pour conclure, la MPP semble répondre à beaucoup de besoins. Cependant, il faut être attentif à ses limites qui apparaissent lorsqu'elle est déconnectée d'un cadre plus large de protection des droits et lorsqu'elle est appliquée sans formation suffisante, sans supervision ou en remplacement de procédures disciplinaires nécessaires. Son potentiel repose donc sur deux conditions : des professionnels réellement formés à la posture de médiation décrite par Pikas et un environnement institutionnel (école, réseau, justice) capable de reconnaître à la fois la valeur et les limites de cette démarche.

Ressources et limites de la déjudiciarisation

Dans son article, Élise Farine (2015) propose une analyse nuancée de la déjudiciarisation, concept souvent présenté comme une solution pragmatique aux lenteurs des tribunaux et aux limites structurelles du système judiciaire. Elle situe ce mouvement dans un contexte de réformes de la justice marquées par la volonté de moderniser et de simplifier l'institution, de réduire l'encombrement des tribunaux et les coûts du service public (Farine, 2015, p. 185). « l'objectif recherché par la déjudiciarisation demeure la simplification des procédures et l'apaisement des conflits. » (Farine, 2015, p.187). Son propos s'organise autour d'une tension centrale : la déjudiciarisation constitue simultanément une avancée en termes d'efficacité et de participation des acteurs et un risque important du point de vue des garanties juridiques et de l'égalité de traitement. Cette ambivalence fait la force du texte, qui interroge aussi bien les promesses que les dérives potentielles de ce mouvement.

Farine définit la déjudiciarisation comme un processus par lequel certains litiges ou conflits sont traités en dehors des instances judiciaires traditionnelles, par des dispositifs alternatifs tels que la médiation, la conciliation, les régulations internes ou les procédures administratives simplifiées. Farine écrit « La déjudiciarisation entend effectivement la [l'institution judiciaire] délester de certains dossiers au profit de mesures alternatives de résolution des litiges. » (Farine 2015, p. 187). L'un des arguments en faveur de cette démarche est sa capacité à

redonner du pouvoir d'agir aux individus impliqués dans un conflit : au lieu de déléguer la résolution à une autorité tierce, les parties sont invitées à participer activement à la construction de la solution. Le juge voit alors son rôle transformé : il n'est plus celui qui dit le vrai et tranche, mais plutôt un garant ou un contrôleur de la conformité des accords.

Du côté des ressources, la déjudiciarisation permet d'abord de diversifier les modes de règlement des litiges. Farine rappelle que le développement des « modes alternatifs de règlement des litiges » donne aux justiciables un « premier rôle dans la résolution de leurs conflits », le juge étant alors appelé à « contrôler et non plus de trouver une solution » (Farine, 2015, p. 189). Cette évolution permet d'introduire plus de flexibilité, d'adapter les réponses aux situations particulières et d'accueillir des dimensions que la procédure classique saisit mal : émotions, enjeux relationnels, désir de maintien du lien. Elle insiste également sur l'apport de l'équité comme correctif du droit : là où la norme abstraite ne parvient pas à saisir la singularité des cas, la déjudiciarisation permet « de particulariser ce que le droit, trop général, ne peut singulièrement appréhender » (Farine, 2015, p. 194). Cette transformation du rôle du juge apparaît alors comme un moyen d'« humaniser » la justice, en l'ouvrant à la casuistique et à la négociation. Farine montre que la déjudiciarisation est souvent justifiée par les limites structurelles de l'institution judiciaire. Elle souligne que « l'encombrement du service public de la justice, la durée abusive des procédures et l'extrême nécessité à diminuer les dépenses publiques contribuent à légitimer l'idée de déjudiciarisation » (Farine, 2015, p. 185). Dans cette logique, les modes alternatifs comme la médiation sont présentés comme des solutions permettant « de réduire les coûts élevés de l'institution judiciaire, lourde en besoins matériels et humains » (Farine, 2015, p. 187). Ces arguments, largement repris dans le discours politique, participent à faire de la déjudiciarisation une solution de modernisation et d'efficacité.

Toutefois, Farine (2015) s'éloigne de toute vision idéalisée de la déjudiciarisation. Elle montre que la suppression ou la réduction du rôle du juge peut introduire des risques majeurs, parmi lesquels l'arbitraire social occupe une place centrale. En effet, lorsque les conflits sont traités hors du cadre judiciaire, le rapport de forces entre les parties peut s'exprimer sans contre-pouvoir institutionnel. Or, le juge est précisément celui qui neutralise ou atténue ces asymétries : il garantit le droit, protège les parties faibles, impose des limites là où les mécanismes sociaux pourraient produire de l'injustice. En retirant cette garantie, la déjudiciarisation peut non seulement fragiliser les individus les moins dotés en ressources sociales ou communicationnelles, mais aussi produire des accords qui ne reflètent pas un consensus réel, mais plutôt une forme de domination symboliquement maintenue.

L'autre critique majeure formulée par Farine (2015) concerne la tendance à instrumentaliser la déjudiciarisation dans une logique de « désengorgement » du système judiciaire. Lorsque la déjudiciarisation devient un moyen administratif de réduire les coûts ou d'éviter les recours juridiques, elle perd sa vocation de justice négociée et risque de devenir un simple déplacement des charges vers les individus. La réduction de la place du juge ne s'accompagne pas toujours d'un renforcement réel de la participation des parties, mais peut plutôt aboutir à une privatisation informelle des conflits, sans transparence ni contrôle. Dans ces conditions, la déjudiciarisation n'est plus une alternative démocratique, mais une externalisation de la justice, au détriment des garanties fondamentales.

Enfin, Farine (2015) souligne que toute déjudiciarisation efficace nécessite un cadre rigoureux. Elle n'est pas en soi un gage de justice : elle doit être accompagnée de dispositifs

de régulation, de professionnels formés, de règles claires et de mécanismes de recours. Le paradoxe étant que pour être réellement libérée des limites du judiciaire, la déjudiciarisation doit elle-même être en partie institutionnalisée.

Lien entre déjudiciarisation et Méthode de Préoccupation Partagée

La réflexion de Farine (2015) s'avère particulièrement pertinente pour analyser la MPP, souvent décrite comme un dispositif non punitif et non judiciaire de résolution du harcèlement-intimidation scolaire. La MPP représente une forme de déjudiciarisation : elle vise explicitement à éviter que les situations de harcèlement ne basculent pas dans des logiques disciplinaires ou pénales.

À la lumière des arguments de Farine (2015), la MPP incarne le versant positif de la déjudiciarisation. D'abord, elle redonne une place centrale aux acteurs eux-mêmes : victimes, intimidateurs, témoins. Elle introduit une dimension d'humanisation qui correspond précisément à ce que Farine identifie comme la force des mécanismes alternatifs : l'attention aux émotions, la prise en compte du vécu, la possibilité d'une solution négociée. De ce point de vue, la MPP constitue un dispositif qui répare ce que la judiciarisation ne peut pas réparer : la relation, l'appartenance, le sentiment de sécurité.

Mais les mises en garde de Farine (2015) font également ressortir les vulnérabilités inhérentes à la MPP. Le risque d'arbitraire social, par exemple, s'exprime de manière très concrète dans les situations où la MPP est appliquée sans formation suffisante, sans cadre clair ou sans supervision institutionnelle. En effet, les asymétries de pouvoir entre les élèves peuvent être reproduites dans le processus même censé les résoudre. Une MPP appliquée mécaniquement peut invisibiliser la souffrance de la victime ou minimiser les faits, créant précisément ces zones grises que Farine (2015) associe aux dérives de la déjudiciarisation.

Lorsque la gravité ou la répétition des violences dépasse un certain seuil, la justice scolaire ou pénale doit reprendre son rôle : dans ces cas, la MPP ne doit pas servir à écarter les voies de recours, mais à intervenir en amont ou parfois parallèlement, selon une logique de protection. Le danger que Farine (2015) décrit : détourner les mécanismes déjudiciarisés pour soulager l'institution plutôt que pour protéger les acteurs, peut se produire lorsque la MPP est imposée comme réponse unique, quel que soit le niveau de gravité.

Ainsi, la MPP illustre les enjeux de la déjudiciarisation décrits par Farine. Elle offre un espace de résolution profondément humain et potentiellement plus juste que le recours systématique aux sanctions. Mais elle ne peut remplir ce rôle qu'à condition d'être encadrée, maîtrisée et articulée à des mécanismes institutionnels de protection. En ce sens, la MPP apparaît comme une modalité de déjudiciarisation réussie dans la mesure où elle n'abolit pas la justice, mais opère dans l'espace situé avant elle : un espace où la réparation relationnelle est encore possible mais où la vigilance demeure indispensable pour éviter l'arbitraire.

Enjeux de collaboration interprofessionnelle

Le choix du terme « collaboration interprofessionnelle » plutôt que « interdisciplinaire » s'explique par la manière dont les auteurs conceptualisent et décrivent le travail conjoint autour des situations de harcèlement-intimidation. En effet, l'article de Redzepi et al. (2022) ne se limite pas à une mise en dialogue de savoirs issus de différentes disciplines, mais met en évidence une coordination concrète entre des professionnels occupant des rôles institutionnels distincts, tels que les pédiatres, les infirmiers scolaires, les médiateurs, les

travailleurs sociaux, les directions d'établissement et les services de promotion de la santé scolaire. La collaboration décrite repose ainsi sur la répartition de responsabilités, des procédures de communication formalisées et des cadres d'intervention partagés, comme en témoigne le fonctionnement du CAN Team et la procédure cantonale de communication entre l'hôpital et l'école (Redzepi et al., 2022, p. 755-757). Il s'agit dès lors d'une collaboration ancrée dans les pratiques professionnelles et les mandats institutionnels, ce qui justifie l'usage du terme « interprofessionnels ». La question de l'interdisciplinarité, entendue comme l'articulation des cadres théoriques et des savoirs disciplinaires mobilisés dans l'analyse du phénomène, sera discutée dans la partie discussion.

L'article de Redzepi, Sangsue, Lugon et Depallens (2022) propose une analyse centrée sur la collaboration interprofessionnelle dans la détection et la prise en charge du harcèlement-intimidation en milieu scolaire vaudois. Contrairement à Pikas ou à Bellon et al., qui se concentrent principalement sur la méthodologie d'intervention auprès des élèves, les autrices s'intéressent à l'architecture institutionnelle et au rôle des différents acteurs du réseau.

Elles rappellent d'abord que le harcèlement-intimidation entre élèves est défini par la répétition des violences, la dynamique de groupe et l'« incapacité pour l'élève-cible à se défendre » (Redzepi et al., 2022, p. 755). Elles soulignent qu'il n'existe pas de « profil type » d'élèves impliqués, mais des facteurs de risque, par exemple pour les jeunes qui ne se définissent pas comme exclusivement hétérosexuels et que ces phénomènes constituent un problème de santé publique majeur (Redzepi et al., 2022, p. 755). Cette perspective de santé publique justifie une mobilisation conjointe du champ scolaire, médical et psychosocial.

La première contribution majeure de l'article est de montrer que la détection du harcèlement-intimidation est en soi une tâche complexe, souvent entravée par l'invisibilité des phénomènes de groupe, par la honte de la victime et par la normalisation sociale de certaines formes de violence entre pairs. Contrairement à l'idée selon laquelle les enseignants devraient repérer immédiatement les signaux d'alerte, les autrices soulignent que l'école ne peut jouer ce rôle seule. Les professionnels de la santé, notamment les pédiatres, psychiatres et infirmiers scolaires, constituent des acteurs clés, car ils rencontrent les enfants dans des contextes différents, où l'expression de la souffrance peut se manifester autrement. C'est d'ailleurs l'un des apports les plus originaux de l'article : replacer la détection du harcèlement dans un écosystème plus large, où chaque acteur peut capter une facette du problème. Les autrices montrent que les services d'urgences pédiatriques et les consultations médicales sont des lieux privilégiés pour repérer des situations de harcèlement, notamment à travers les constats de coups et les symptômes psychosomatiques (Redzepi et al., 2022, p. 756–757). Elles insistent sur l'importance d'une « évaluation systématique du climat scolaire et d'éventuelles violences » par toute personne soignante impliquée dans le suivi pédiatrique ou pédopsychiatrique, dès les premières années de scolarité (Redzepi et al., 2022, p. 757). Les autrices mettent en avant une détection du harcèlement-intimidation qui doit être faite de manière interprofessionnelle.

L'un des points les plus intéressants du texte réside dans l'idée que la collaboration ne s'improvise pas : elle nécessite une structuration institutionnelle forte. Les autrices définissent les rôles du médecin, de l'école et de la CAN Team. Elles montrent que les situations de harcèlement mobilisent simultanément plusieurs champs de professionnalité : médical, psychologique et éducatif et que c'est précisément en articulant ces expertises que l'on peut agir efficacement.

Le texte développe ensuite la question de la prise en charge, qui apparaît comme un processus à la fois multidimensionnel et nécessairement coordonné. Les autrices mettent en avant le rôle du CAN Team (Child Abuse and Neglect Team), structure interprofessionnelle active dans le canton de Vaud, comme exemple d'un dispositif institutionnel cohérent et fonctionnel. Le CAN Team (Child Abuse and Neglect Team), présenté comme « expert dans l'évaluation des compétences parentales et de la mise en danger des mineur-e-s » (Redzepi et al., 2022, p. 755). Ce modèle ne repose pas seulement sur la juxtaposition de professionnels provenant de différents secteurs mais sur une véritable dynamique de collaboration structurée par des protocoles partagés, un langage commun et une circulation d'information rigoureusement encadrée. L'article souligne que la cohérence des interventions dépend d'un équilibre délicat : protéger la confidentialité, tout en permettant la transmission des informations pertinentes. Cette dynamique révèle une compréhension fine des contraintes légales et éthiques qui traversent les pratiques en milieu scolaire et médico-social.

Les autrices relèvent que, dans la majorité des situations, les parents se montrent protecteurs et demandent de l'aide pour faire cesser les violences (Redzepi et al., 2022, p. 755), ce qui plaide pour une prise en charge construite avec les familles plutôt que contre elles. L'article détaille également une procédure de communication structurée entre l'hôpital, le CAN Team, les infirmiers scolaires, les pédiatres, les parents et l'école. Un schéma décrit les étapes : constat de coups ou suspicion de harcèlement, avis au CAN Team via un formulaire, contact avec la santé scolaire et/ou la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire [PSPS], puis collaboration avec l'établissement (Redzepi et al., 2022, p. 757). Cette procédure illustre l'idée que « travailler ensemble » ne se réduit pas à une bonne volonté individuelle, mais nécessite des protocoles partagés, un langage commun et des règles claires de circulation de l'information.

Au niveau scolaire, Redzepi et al. (2022) mentionnent que le canton de Vaud a mis en place « un dispositif complet afin de prévenir et prendre en charge les phénomènes de harcèlement-intimidation » (p.755) et que la MPP y est intégrée comme approche d'intervention non blâmante (Redzepi et al., 2022, p. 757). Les actions de promotion de la santé et de prévention (développement des compétences socio-émotionnelles, projets avec les élèves, soirées de sensibilisation aux parents, interventions de partenaires comme la police ou PROFA) complètent les interventions ciblées (Redzepi et al., 2022, p. 757). La collaboration interprofessionnelle apparaît ainsi comme un moyen de lier prévention, intervention et protection, en évitant que les situations de harcèlement ne soient prises en charge de manière fragmentée.

L'article reconnaît également les limites de cette collaboration. Elles mentionnent que les situations de harcèlement sont « souvent longtemps cachées et tues » (p. 758) et que les familles peuvent se retrouver « démunies et isolées » (p. 755) sans connaître les solutions possibles (Redzepi et al., 2022,). Elles insistent sur la nécessité d'une formation des professionnels et d'un investissement politique à long terme pour que les dispositifs mis en place ne restent pas théoriques (Redzepi et al., 2022, p. 758). On comprend ainsi que la collaboration interprofessionnelle, si elle constitue une ressource majeure, peut également être fragilisée par des tensions autour du partage des responsabilités, des différences de culture professionnelle et des contraintes de temps.

Dans l'ensemble, l'article de Redzepi et al. (2022) constitue une ressource centrale pour comprendre que « travailler ensemble » ne se réduit pas à collaborer ponctuellement, mais

suppose une architecture organisationnelle solide, une volonté institutionnelle, une culture commune et des mécanismes d'information partagés. Cette analyse est particulièrement pertinente pour un travail de Bachelor portant sur la MPP car elle montre que l'efficacité d'une méthode comme la MPP dépend largement de l'environnement interprofessionnel dans lequel elle est déployée. L'article met ainsi en évidence ce que Pikas n'adresse qu'indirectement : la MPP n'est pas seulement une technique d'entretien mais un dispositif qui prend sens dans une écosystème professionnel coordonné.

Enfin, l'article met en évidence que la collaboration doit viser non seulement la résolution de situations individuelles mais aussi la prévention à plus large échelle. Le travail interprofessionnel permet d'identifier des régularités, de repérer des facteurs scolaires structurels et d'adapter les politiques éducatives en conséquence. C'est ici que la perspective des autrices dépasse le cadre clinique pour s'inscrire dans une logique de santé publique : la lutte contre le harcèlement-intimidation est un enjeu systémique, qui exige une continuité des actions, une vigilance partagée et une capacité collective à adapter les pratiques institutionnelles.

Pour un travail sur la MPP, cet article montre que l'efficacité d'une méthode comme la MPP dépend largement de l'écosystème institutionnel dans lequel elle s'inscrit : la MPP n'est pas seulement une technique d'entretien mais un élément d'un système plus large de santé publique, d'action sociale et de protection de l'enfance.

Enfin, Redzepi et al. (2022) étendent la question du pouvoir à l'échelle interprofessionnelle. Qui décide de la qualification d'une situation ? Qui choisit la méthode d'intervention ? Qui porte la responsabilité finale ? L'école, les professionnels de santé, le travail social, les familles, les autorités de protection n'ont pas exactement le même poids institutionnel ni le même accès aux ressources. Les interventions scolaires sont donc traversées par des rapports de pouvoir non seulement entre élèves mais aussi entre institutions et professions.

Ressources et limites de l'empowerment

Le choix du terme « empowerment » plutôt que « pouvoir d'agir » s'explique par l'ancrage théorique explicite des textes mobilisés, en particulier celui de Poulin et Roy (2016), qui inscrivent dans des approches critiques du service social développées au Canada.

Parmi les cinq textes, c'est donc évidemment l'article de Poulin et Roy (2016) qui propose la réflexion la plus explicite sur l'empowerment comme approche alternative d'intervention auprès des victimes d'intimidation scolaire. Les autrices partent d'un constat critique : les interventions classiques se centrent sur la réduction des facteurs de risque individuels et le développement des habiletés sociales, sans interroger suffisamment les rapports de pouvoir et les dimensions structurelles de l'intimidation. Les autrices partent du constat que la majorité des programmes recensés se concentrent sur la diminution des facteurs de risque individuels et le développement d'« habiletés sociales » : affirmation de soi, empathie, compétences de communication (Poulin & Roy, 2016, p. 25). Si ces objectifs ne sont pas jugés illégitimes, ils sont néanmoins critiqués comme porteurs d'une compréhension « très individuelle » de la problématique, qui laisse dans l'ombre les rapports de pouvoir et les contextes socio-structurels.

Dans ce cadre, l'empowerment apparaît comme une ressource majeure, en ce qu'il vise à redonner aux jeunes victimes une capacité d'agir sur leur situation, à les sortir d'une posture

uniquement défensive et à reconnaître leur expérience comme un savoir légitime dans la construction de la réponse. Le fait de les impliquer activement dans la recherche de solutions permet, selon Poulin et Roy (2016), de renforcer l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et la possibilité de mobiliser un réseau de soutien.

Pour dépasser ces limites, Poulin et Roy (2016) proposent l'empowerment comme ressource conceptuelle et pratique. S'appuyant sur Breton (2006), elles mentionnent le concept d'« oppression cognitive », qui désigne l'intériorisation, par les personnes opprimées, des messages véhiculés à leur encontre (Poulin & Roy, 2016, p. 36). Les interventions centrées uniquement sur la réduction des risques et l'amélioration des habiletés sociales risquent, selon elles, de renforcer cette oppression cognitive, en amenant les victimes à se blâmer elles-mêmes pour l'intimidation subie. L'empowerment est alors présenté comme une approche qui vise explicitement à travailler le déséquilibre de pouvoir au cœur de l'intimidation, à créer des espaces de conscientisation et de reprise de pouvoir sur sa vie (Poulin & Roy, 2016, p. 31).

Sur le plan des ressources, l'empowerment permet de concevoir les jeunes victimes non seulement comme des bénéficiaires d'aide, mais comme des sujets capables d'agir. Il implique de les associer aux décisions, de reconnaître la valeur de leur expérience et de leur offrir des espaces pour analyser ce qu'elles vivent, nommer les injustices et mobiliser des ressources (Poulin & Roy, 2016, p. 31-32). Cette logique fait écho, de manière implicite, à des éléments présents dans la MPP : la victime est rencontrée, écoutée, associée au suivi et les intimidateurs sont invités à proposer eux-mêmes des actions pour améliorer la situation (Pikas, 2002, p. 313). Même si Pikas et Bellon et al. ne parlent pas d'empowerment, la reconnaissance des élèves comme acteurs capables de changement rapproche sa méthode des principes défendus par Poulin et Roy (2016).

L'empowerment n'est toutefois pas seulement une ressource pour les individus, dans les textes de Redzepe et al. (2022), on voit qu'il peut aussi se penser à l'échelle des collectifs et des institutions. En décrivant la mise en place de dispositifs comme le CAN Team dans le canton de Vaud, les autrices montrent que la possibilité de partager des informations, de co-construire des réponses et de bénéficier d'un soutien interprofessionnel peut être lue comme un empowerment des acteurs du terrain qui ne sont plus seuls à porter la responsabilité de la prise en charge. Ici, l'empowerment devient une ressource organisationnelle : il donne aux équipes les moyens d'agir de manière plus cohérente et moins isolée face au harcèlement-intimidation.

Mais les cinq textes soulignent aussi, chacun à leur manière, les limites et les ambivalences de l'empowerment. Poulin et Roy (2016) le rappellent explicitement : introduire l'empowerment dans le milieu scolaire ne va pas de soi. Les écoles sont des institutions fortement structurées par des logiques de contrôle, de gestion de la discipline et de hiérarchie. Dans un tel cadre, une approche qui repose sur la participation des élèves, la reconnaissance de leur point de vue et la négociation des réponses peut se heurter à des résistances importantes. L'empowerment risque alors de rester un discours mobilisé dans les textes, mais peu effectif dans les pratiques quotidiennes ou d'être réduit à des gestes symboliques.

Du côté de la MPP, les limites de l'empowerment apparaissent lorsque l'on tient compte du risque de déplacement de la responsabilité. En misant sur la capacité des intimidateurs à changer volontairement et sur la participation de la victime, la méthode peut être lue comme un espace d'empowerment mais elle peut aussi, si elle est mal appliquée, faire peser une

charge disproportionnée sur les élèves. La victime peut se sentir tenue de « collaborer » ou d' « accepter » certaines solutions pour que la méthode soit considérée comme réussie, alors même qu'elle demeure en situation de vulnérabilité. De l'autre côté, les intimidateurs peuvent être invités à « aider » sans que soient clairement posées des limites ou reconnue la gravité des actes. Dans ce cas, ce qui était pensé comme empowerment peut glisser vers une forme de responsabilisation individuelle qui laisse hors champ les enjeux de protection, de sanction et de justice.

Le texte de Farine (2015) sur la déjudiciarisation permet de pousser plus loin cette critique. Elle montre que lorsqu'on déplace la résolution des conflits en dehors du cadre judiciaire, on donne effectivement plus de place aux acteurs concernés, mais on les expose aussi à la force brute des rapports sociaux. Transposé à l'empowerment en milieu scolaire, cela signifie que donner la parole aux élèves, les inviter à construire une solution ou à « reprendre pouvoir » n'est pas neutre : si les rapports de force ne sont pas activement régulés, les élèves les plus dominés socialement ou psychologiquement risquent d'être désavantagés dans ces espaces de négociation. L'empowerment peut alors devenir une façade derrière laquelle se rejouent des inégalités, sans que les protections structurelles (discipline scolaire, droit, recours externes) soient réellement mobilisées.

Enfin, l'article de Redzepi et al. (2022) rend visible une autre limite : l'empowerment des victimes et des familles ne peut pas être pensé indépendamment de l'empowerment des professionnels eux-mêmes. Si les enseignants, les travailleurs sociaux ou les soignants ne disposent pas de marges de manœuvre réelles, s'ils sont pris dans des injonctions contradictoires ou des protocoles figés, leur capacité à soutenir le pouvoir d'agir des élèves reste très restreinte. La collaboration interprofessionnelle peut alors fonctionner comme un espace où l'on parle beaucoup de participation et de mise en réseau, mais où les décisions restent concentrées dans quelques mains, souvent éloignées du terrain. L'empowerment suppose donc, pour être plus qu'un slogan, une transformation parallèle des cadres institutionnels, des cultures professionnelles et des modalités de décision.

Finalement, les cinq textes invitent donc à considérer l'empowerment à la fois comme une ressource indispensable et comme une notion à manier avec prudence. Ressource, parce qu'il permet de sortir des approches purement correctives ou punitives, de reconnaître les élèves comme acteurs et d'ouvrir des espaces de participation réelle, en cohérence avec la MPP et avec les valeurs du travail social. Limite, parce qu'il risque de masquer les rapports de force, de déplacer sur les individus la responsabilité de problèmes structurels et de servir de justification à une désimplication des institutions, si aucun cadre protecteur et régulateur ne vient l'accompagner. C'est dans cette tension que se joue l'enjeu de penser un empowerment qui ne soit ni naïf ni purement rhétorique mais ancré dans des pratiques et des dispositifs capables de protéger tout en donnant à agir.

Discussion

Harcèlement-intimidation scolaire : violence intentionnelle ou engrenage de dynamique de groupe ?

Le harcèlement-intimidation en milieu scolaire occupe une place centrale dans la littérature en sciences sociales et en psychologie depuis les travaux fondateurs de Dan Olweus dans les années 1970. Pourtant, la manière de définir ce phénomène et donc de comprendre ce qui doit être traité, reste loin d'être homogène. Selon les paradigmes théoriques, les approches culturelles et les nomenclatures utilisées (bullying, mobbing, harcèlement, intimidation, violence entre pairs), les interprétations oscillent entre une conception centrée sur la violence intentionnelle d'un individu et une compréhension plus systémique, où le harcèlement émerge d'un engrenage de dynamiques de groupe.

Ce chapitre examine comment ces différentes conceptualisations structurent les réponses éducatives et institutionnelles. Il montre que la lecture du harcèlement comme « intention de nuire » n'a pas les mêmes implications que la lecture du harcèlement comme « phénomène relationnel » ou « dynamique sociale » et que les nomenclatures utilisées ne sont jamais neutres : elles influencent la manière de qualifier les faits, d'intervenir et de distribuer les responsabilités.

Dans la littérature scientifique, le harcèlement-intimidation scolaire est généralement défini à partir d'une triade aujourd'hui classique : répétition des actes, intention de nuire et asymétrie de pouvoir. Cette triade, formulée par le psychologue norvégien Dan Olweus, a largement structuré les politiques publiques et les travaux de recherche depuis les années 1970. Dans une définition du harcèlement, reprise notamment par la circulaire française de 2013, il est décrit comme une situation où « un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves ». Cette approche, reprise également dans de nombreuses synthèses internationales, insiste sur le caractère « agressif », « répété » et ancré dans une relation de pouvoir déséquilibrée. Plus récemment, Volk, Dane et Marini ont proposé de redéfinir le bullying comme un « comportement agressif orienté vers un but, qui cause du tort à une autre personne dans un contexte de déséquilibre de pouvoir » *“bullying is aggressive goal-directed behavior that harms another individual within the context of a power imbalance”*. (Volk, 2014, p.327). La dimension d'« orientation vers un but » renforce l'idée d'une violence intentionnelle, pensée comme un choix stratégique de l'auteur pour obtenir des bénéfices sociaux.

Ce cadrage intentionnaliste n'est pas neutre : il conduit à envisager le harcèlement avant tout comme une faute individuelle. Sur le plan scolaire et juridique, l'accent est mis sur l'identification d'un ou plusieurs « auteurs », eux-mêmes différenciés des « victimes » et des « témoins » et sur la possibilité de sanctionner ces auteurs, voire de qualifier pénalement les faits. En France, la reconnaissance récente du harcèlement scolaire comme délit dans le Code pénal s'inscrit dans cette logique : la définition légale reprend la référence à des « comportements répétés » visant à « porter atteinte à la dignité ou à la santé » de la victime, avec d'éventuelles peines aggravées en cas de suicide ou de tentative de suicide. Ce type de nomenclature contribue à figer les rôles (victime, harceleur) et à centrer l'intervention sur la responsabilité individuelle et la réparation, dans un cadre qui demeure fondamentalement inspiré du droit.

Pourtant, dès les années 1990, une partie importante de la recherche a commencé à contester la suffisance de ce modèle exclusivement centré sur l'intention individuelle. En Finlande, Christina Salmivalli (2009) propose de comprendre le harcèlement comme un phénomène de groupe, dans lequel les élèves occupent différents « rôles de participation » (auteur principal, assistants, renforceurs, défenseurs, observateurs passifs), et où ce sont les normes du groupe de pairs qui rendent possibles, attractifs ou au contraire coûteux les comportements d'intimidation. Dans cette perspective, l'agression répétée ne peut pas être réduite à la psychologie d'un individu « harceleur » ; elle doit être analysée comme le produit de dynamiques collectives de statut, de loyauté et de conformité. Une revue ultérieure de la même autrice met en évidence que ces processus de groupe jouent un rôle déterminant dans la persistance du harcèlement, la vulnérabilité des victimes et l'efficacité des interventions, au point que les programmes les plus prometteurs sont ceux qui ciblent explicitement le groupe et non seulement les protagonistes directs.

Cette lecture trouve des échos dans des contextes francophones. Dans un document de référence utilisé dans le canton de Vaud, Dayer (2020) décrit ainsi les phénomènes de « harcèlement-intimidation entre élèves » comme marqués à la fois par la répétition des violences, l'asymétrie de pouvoir et le fait qu'il s'agit d'un « phénomène de groupe exerçant une asymétrie et engendrant une incapacité à se défendre pour l'élève qui en est la cible », en insistant sur « la pression à la conformité » et « la peur » comme « ciment du groupe ». Le terme même de harcèlement-intimidation, employé dans certaines politiques cantonales, a pour fonction de rendre visible cette dimension de rapport de force et de dynamique collective, là où le seul mot « harcèlement » pourrait évoquer plus spontanément un face-à-face individualisé.

Les travaux d'Anatol Pikas sur la Shared Concern Method (SCM) vont dans le même sens, en proposant une intervention qui part précisément de l'hypothèse que le harcèlement est moins le résultat de la « méchanceté » d'un individu que celui d'un engrenage relationnel au sein du groupe. Dans son article de 2002, il insiste sur le fait que sa méthode ne cherche pas à trouver un coupable ni à diaboliser l'intimidateur (Pikas, 2002, p. 307), l'adulte adoptant plutôt le rôle d'une personne préoccupée par la situation de la victime et invitant progressivement les élèves impliqués à partager cette préoccupation. Un tel dispositif n'a de sens que si l'on considère que les auteurs présumés ne sont pas enfermés dans une intention malveillante immuable, mais pris dans une configuration de groupe où la peur d'être soi-même exclu, la recherche de statut et la logique de loyauté pèsent lourd. De manière convergente, le programme finlandais KiVa est construit sur l'idée que le harcèlement « ne se limite pas aux victimes et aux harceleurs, mais qu'il s'agit d'un phénomène de groupe » (Garandeau & Salmivalli, 2018, p. 493), que le comportement des témoins influence à la fois « la probabilité que le harcèlement se poursuive » et « le vécu de la victime » (Garandeau & Salmivalli, 2018, p. 493) et qu'il faut aider les élèves à sortir du dilemme entre « faire ce qui leur semble juste ou suivre les normes du groupe » (Garandeau & Salmavelli, 2018, p. 494).

La tension posée dans la question de ce chapitre : « le harcèlement-intimidation scolaire est-il avant tout une violence intentionnelle ou un engrenage de dynamique de groupe ? » ne renvoie donc pas à deux définitions purement concurrentes, mais à deux focales d'analyse qui coexistent dans la littérature et sont institutionnalisées de manière différente selon les contextes. L'insistance sur l'intention, héritée du modèle d'Olweus et reprise dans de nombreux textes officiels, permet d'identifier clairement les situations les plus problématiques

et de les distinguer des conflits ordinaires entre pairs. Elle soutient également la construction de dispositifs juridiques et disciplinaires qui exigent, par définition, des critères de responsabilité et de faute relativement stables. En cela, la nomenclature de « harcèlement scolaire » en France, telle qu'elle apparaît dans la circulaire de 2013 ou dans la loi de 2022, est fortement marquée par une culture du droit qui conçoit le phénomène comme une forme spécifique de « violence scolaire » ou de « violence morale » entre élèves.

En parallèle, les approches centrées sur les dynamiques de groupe, particulièrement en Finlande et Suède, contribuent à diffuser d'autres lexiques, comme celui de « mobbing », emprunté à la psychologie du travail, qui désigne un « phénomène d'exclusion ou de dévalorisation systématique d'un individu » par un groupe, à travers des brimades répétées et diverses formes de dénigrement. Cette notion déplace l'attention de l'intention individuelle vers les mécanismes d'exclusion et de dévalorisation qui s'installent progressivement dans un groupe. Elle est reprise dans plusieurs guides de protection destinés aux écoles, où l'objectif est moins de désigner un coupable que de repérer des dynamiques de groupe pathogènes et de restaurer un climat relationnel sécurisé.

Les nomenclatures employées dans différents espaces francophones traduisent ainsi des choix de compréhension du harcèlement-intimidation. Au Québec, les textes de vulgarisation juridique distinguent parfois l' « intimidation » comme « forme de violence répandue » Éducaloi. (s.d.). L'intimidation (<https://educaloi.qc.ca/dossier/loi-intimidation/>) pouvant prendre la forme de coups, de menaces ou de harcèlement et insistent sur la nécessité de l'identifier et d'y réagir, y compris par le recours aux commissions de droits lorsqu'elle s'apparente à une discrimination. Le terme harcèlement est aussi utilisé au Québec mais nous l'avons moins lu que le terme intimidation. En Suisse romande, l'expression « harcèlement-intimidation entre élèves » choisie par plusieurs auteurs fusionne ces deux dimensions et intègre d'emblée la référence au « phénomène de groupe exerçant une asymétrie ».

Ces variations terminologiques ne sont pas simplement linguistiques : elles orientent la compréhension du problème social et les types de réponses jugées légitimes. Lorsque le harcèlement est défini avant tout comme une agression intentionnelle et répétée impliquant un déséquilibre de pouvoir, comme le proposent Olweus et ses collègues, la priorité tend à être donnée aux dispositifs qui identifient des intimidateurs et des victimes, mesurent la fréquence des actes et proposent des sanctions ou des mesures de réparation. Lorsque, au contraire, il est décrit comme « phénomène de groupe », où la pression à la conformité, la peur et les normes implicites jouent un rôle central, les interventions se tournent davantage vers le travail sur la classe, la mobilisation des témoins et les méthodes non punitives comme la MPP. Dans le premier cas, l'école se rapproche du modèle judiciaire et disciplinaire ; dans le second, elle se pense comme espace de régulation relationnelle et de transformation des normes collectives.

On pourrait être tenté d'opposer frontalement ces deux logiques, en considérant que la première exagère la responsabilité individuelle et la seconde minimise la gravité des actes. Une lecture plus fine montre toutefois que les travaux contemporains de recherche tentent plutôt de les articuler. Plusieurs auteurs soulignent que si le harcèlement s'inscrit dans des dynamiques de groupe, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une forme d'abus de pouvoir entre pairs, qui produit des effets massifs sur la santé mentale, la trajectoire scolaire et le bien-être des enfants. De ce point de vue, la question n'est pas de trancher entre « violence intentionnelle » et « engrenage de dynamique de groupe », mais de reconnaître que la

violence intentionnelle se déploie et se maintient dans un environnement relationnel qui la rend possible. Les auteurs qui défendent une redéfinition plus stricte du bullying, comme Volk et ses collègues, insistent ainsi sur la composante « orientée vers un but » de ces agressions, tout en rappelant que le bénéfice recherché est le plus souvent social (gagner du pouvoir, de l'influence, du prestige), ce qui suppose un groupe qui valorise ou au moins tolère ces pratiques.

En sens inverse, les approches systémiques qui font du harcèlement un phénomène de groupe n'évacuent pas la question de la responsabilité. La réflexion de Farine (2015) sur la déjudiciarisation montre ici tout son intérêt pour le champ scolaire : déplacer la régulation des conflits en dehors du juge peut permettre une prise en compte plus fine des émotions et des contextes, mais comporte aussi le risque de laisser se rejouer des rapports de force sans contre-pouvoir institutionnel si aucun cadre rigoureux n'est garanti. Transposée à la lutte contre le harcèlement, cette mise en garde invite à ne pas faire des méthodes non punitives un substitut systématique aux protections juridiques, mais à les penser comme un niveau d'intervention spécifique, situé en amont ou en parallèle des voies disciplinaires et judiciaires.

La question de l'intentionnalité dans le harcèlement-intimidation scolaire n'est pas seulement un débat théorique ; elle a des implications directes pour les pratiques du travail social. Pour les travailleurs sociaux, la distinction entre les hypothèses de compréhension de l'intimidateur comme étant intentionnel violent ou non est fondamentale : penser le harcèlement comme une action strictement intentionnelle mène à des interventions centrées sur la responsabilisation individuelle, alors que les approches systémiques, comme celles de Salmivalli (2010) et Pikas (2002), soulignent que la violence émerge fréquemment de processus collectifs et de normes de groupe. Le travail social, dont la tradition est ancrée dans l'analyse des contextes sociaux et structurels, s'inscrit davantage dans cette deuxième perspective en considérant les élèves non seulement comme auteurs ou victimes, mais comme acteurs situés dans un système relationnel plus large.

Du point de vue du travail social, les nomenclatures qui mettent l'accent sur la dimension collective comme mobbing ou harcèlement-intimidation, sont souvent plus compatibles avec les valeurs professionnelles de contextualisation, de non-blâme et de compréhension systémique. Poulin et Roy (2016) rappellent que les interventions centrées uniquement sur les compétences individuelles des victimes risquent d'occulter les mécanismes d' « oppression cognitive » (p. 28), où celles-ci en viennent à s'attribuer la responsabilité des violences subies. Dans cette perspective, le travail social privilégie des méthodes qui reconnaissent la dimension contextuelle et groupale du harcèlement, comme la Méthode de préoccupation partagée (Pikas, 2002) ou les approches d'empowerment relationnel. En remettant en question l'idée que la violence serait d'abord un acte intentionnel, le travail social propose une lecture où les élèves agissent dans des rapports de pouvoir, des loyautés et des normes de groupe qui les dépassent parfois. Cette posture ouvre la voie à des interventions non punitives, centrées sur la transformation des dynamiques sociales plutôt que sur la seule sanction individuelle, ce qui est cohérent avec « l'éthique de la relation » propre à la profession.

Au final, on peut dire que les diverses nomenclatures du harcèlement-intimidation scolaire : bullying, harcèlement, intimidation, mobbing, harcèlement-intimidation, induisent des compréhensions différentes de ce problème social parce qu'elles s'adossent à des traditions théoriques, juridiques et culturelles distinctes. Certaines mettent au premier plan la dimension

de violence intentionnelle, d'autres l'engrenage du groupe alors que certaines ouvrent vers des réponses juridiques et d'autres vers des dispositifs éducatifs et relationnels. Il est intéressant d'observer que la manière de nommer le phénomène oriente les pratiques : parler de harcèlement-intimidation comme « phénomène de groupe exerçant une asymétrie » n'a pas les mêmes effets que parler d'« agression répétée intentionnelle » et ces différences de cadrage sont au cœur des débats contemporains sur les manières de prévenir, d'intervenir et de protéger les élèves.

Dans quelles mesures la collaboration interprofessionnelle peut être efficace lorsqu'elle est appliquée dans la MPP ?

Dans la littérature récente, la question de la place du travail social dans les collaborations interprofessionnelles est loin d'être réglée. Plusieurs auteurs francophones soulignent que le travail social n'est pas une « discipline » stabilisée au même titre que le droit, la psychologie ou la médecine, mais plutôt un champ de pratiques et de savoirs à la croisée de plusieurs disciplines. Colombo (2024), en relisant les débats en France, au Québec et en Suisse romande, rappelle par exemple que certains auteurs considèrent que le travail social « n'a pas besoin d'être reconnu comme discipline académique autonome » et qu'il est plus pertinent de le concevoir comme un « champ scientifique d'études interdisciplinaires » (Parazelli, 2015, cité par Colombo, 2024, p. 8). Chauvière et Gaillard, toujours cités par Colombo (2024), vont dans le même sens lorsqu'ils décrivent le travail social « sans être une discipline, mais tout juste un champ de pratiques spécifiques appelant diverses disciplines », qui mérite pourtant un investissement scientifique plus soutenu (Chauvière & Gaillard, 2020, cités par Colombo, 2024, p. 8). À l'inverse, d'autres acteurs comme l'Association internationale des écoles de travail social affirment depuis 2014 que « le travail social est une pratique professionnelle et une discipline » (IASSW, 2014). Autrement dit, le statut du travail social comme discipline reste l'objet d'un débat, mais un point fait consensus : il s'agit d'un champ intrinsèquement interdisciplinaire, situé à l'interface entre santé, éducation, droit et sciences sociales. Cette position explique en partie pourquoi les travailleurs sociaux sont souvent attendus dans des dispositifs de collaboration interprofessionnelle, et donc supposément lorsqu'il est question de harcèlement-intimidation et de méthodes comme la MPP.

Clarifier les différents types de collaboration est important avant de se demander ce que la collaboration interprofessionnelle apporte concrètement à la MPP. La pluridisciplinarité désigne d'abord la juxtaposition de plusieurs disciplines autour d'un même objet : chacun apporte son regard, mais sans nécessairement transformer ses propres catégories ni construire une analyse commune. L'interdisciplinarité va plus loin, elle suppose un véritable travail de mise en relation et de recomposition des savoirs, dans lequel les disciplines acceptent de déplacer leurs frontières pour élaborer ensemble de nouveaux cadres de compréhension et d'action. La collaboration interprofessionnelle, elle, ne renvoie pas directement aux disciplines académiques mais aux professions concrètes : médecins, infirmiers, enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc. D'Amour et ses collègues proposent une définition désormais classique : « la collaboration interprofessionnelle est un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante, au service du client » (D'Amour, 1999, cité par Policard p. 35). Les travaux d'Amour et al. (2005) montrent que cette collaboration repose sur cinq composantes : le partage, le partenariat, l'interdépendance, le pouvoir et le processus (Bauwens et

Pasquelino, communication personnelle, 6 novembre 2025). Enfin, le « travail en réseau » désigne plutôt la structuration d'un ensemble d'acteurs sur un territoire donné. Le terme réseau e travail social est : «Le réseau constitue, à un moment donné, sur un territoire donné, la réponse organisée d'un ensemble de professionnels et/ou de structures, à un ou des problèmes précis, prenant en compte les besoins des individus et les possibilités de la communauté. »(Dubasque, 2019, p.37).

Ces distinctions permettent de situer plus précisément ce qui se joue autour de la Méthode de préoccupation partagée. La MPP est, dans sa logique propre, une méthode d'intervention éducative centrée sur les dynamiques de groupe et mise en œuvre au travers d'entretiens individuels avec les élèves impliqués dans une situation de harcèlement-intimidation. Dans ce cadre, la collaboration interprofessionnelle devient pertinente dès lors qu'on reconnaît le harcèlement-intimidation non seulement comme un problème de climat scolaire, mais comme un problème de santé publique touchant la santé mentale, les apprentissages, les trajectoires sociales et parfois la sécurité juridique des enfants. L'article de Redzepi, Sangsue, Lugon et Depallens, publié dans la Revue médicale suisse, illustre bien ce déplacement. Les autrices y décrivent le harcèlement-intimidation entre élèves comme un « problème de santé publique préoccupant » (p. 755) et soulignent que le rôle des médecins est déterminant pour la détection précoce d'une souffrance liée à des violences scolaires. Cet article montre que la MPP, lorsqu'elle est intégrée dans un dispositif comme celui du canton de Vaud, ne fonctionne pas seule : elle s'articule à un réseau interprofessionnel associant santé, éducation et protection de l'enfance.

La collaboration interprofessionnelle renforce d'abord la MPP au niveau du repérage des situations. Les médecins peuvent identifier des symptômes somatiques ou psychiques (troubles du sommeil, douleurs récurrentes, anxiété,) qui signalent une possible situation de harcèlement, là où l'école ne voit parfois que des « problèmes de comportement » ou des absences répétées. Les infirmières scolaires, les psychologues, les assistants sociaux et les enseignants disposent chacun de fenêtres d'observation spécifiques sur la vie des élèves. Lorsque ces regards restent juxtaposés, le risque n'est qu'aucun ne parvienne à relier les indices dispersés. Dans une logique de collaboration interprofessionnelle, ces informations peuvent être mises en commun, sous réserve des règles de confidentialité et du consentement, pour construire une hypothèse partagée sur l'existence d'un phénomène de harcèlement-intimidation. Les travaux de D'Amour montrent que cette mise en commun ne va pas de soi : elle suppose des relations de confiance, un langage partagé et des mécanismes de coordination explicites. Lorsque ces conditions sont réunies, la MPP peut être activée plus tôt, sur des situations moins dégradées, ce qui augmente ses chances de succès et la possibilité d'utiliser une méthode déjudiciarisée.

La collaboration interprofessionnelle soutient ensuite la MPP dans la construction d'une réponse globale. La Plateforme romande MPP insiste sur le fait que la méthode est « mise en œuvre au travers d'un travail en équipe : l'équipe MPP ». [Plateforme romande MPP](#) Les données de santépsy.ch montrent qu'une évaluation menée en 2020 auprès des équipes MPP de la scolarité obligatoire en Suisse romande faisait état d'une amélioration de la situation dans 88 % des cas et d'une perception très majoritairement positive de la méthode par les équipes (98 % estiment que la MPP est une plus-value) ([Educateur-VD 06.2024 UPSPS.pdf](#)). Si ces chiffres ne suffisent pas à eux seuls à démontrer l'impact isolé de la collaboration interprofessionnelle, ils suggèrent que lorsque la MPP est portée par

des équipes structurées et soutenues institutionnellement, elle peut produire des effets importants sur la réduction des situations de harcèlement-intimidation. Dans la pratique, cela signifie que la MPP ne doit pas seulement être conduite par un enseignant isolé, mais par une équipe qui peut associer, selon les besoins, le travail social scolaire, les services de santé, la direction d'établissement et, si nécessaire, des partenaires externes.

Le travail social joue un rôle particulier, précisément parce qu'il n'est pas adossé à une discipline unique mais se situe à l'interface entre plusieurs domaines. Les lignes directrices suisses sur le travail social en milieu scolaire décrivent cette fonction d'interface entre le système éducatif, les jeunes, les familles et les services externes, en soulignant que les travailleurs sociaux contribuent à la coordination avec les services de santé, la protection de l'enfance ou les services parascolaires. Le plan d'études du Master HES-SO en travail social rappelle de son côté que les diplômés doivent développer des compétences leur permettant d'assurer un « rôle d'interface entre les publics du travail social, les organisations et les politiques sociales » (Plan d'études cadre travail social MATS, p.4).[hes-so.ch](https://www.hes-so.ch) Dans une MPP articulée à une collaboration interprofessionnelle, les travailleurs sociaux peuvent ainsi jouer un rôle de transmission : participation à l'équipe MPP, accompagnement des familles, articulation avec les dispositifs de protection, prise en compte des déterminants sociaux de la situation (précarité, migration, conflits familiaux, etc.). Là où l'enseignant reste centré sur la classe et les apprentissages et le médecin sur la santé somatique ou psychique, le travail social apporte une lecture plus globale des parcours et des contextes de vie.

La collaboration interprofessionnelle peut également protéger la MPP de certaines dérives déjà identifiées dans les débats sur la déjudiciarisation. Farine a bien montré que le traitement de conflits en dehors du cadre judiciaire peut, dans certains cas, exposer les personnes les plus vulnérables à l'arbitraire social si aucun cadre de garantie n'est maintenu (Farine, 2015). Transposé au contexte scolaire, cela signifie que la MPP ne doit pas devenir un moyen de « tout régler en interne » au détriment des droits des élèves. Lorsque la MPP est articulée à une collaboration interprofessionnelle où sont aussi présents des acteurs garants du cadre légal (services de protection de l'enfance, autorités scolaires, parfois services de police ou de justice des mineurs), le risque de sous-estimer la gravité d'une situation diminue. La présence d'un professionnel du travail social, formé à la fois aux logiques éducatives et aux logiques de protection, contribue à ce que la MPP reste une option parmi d'autres dans un continuum allant de la prévention à la protection et non une réponse unique imposée dans tous les cas (Lugon, 2020).

Les recherches sur la collaboration interprofessionnelle dans le champ social-santé montrent toutefois que cette collaboration n'est ni spontanée ni toujours simple. De manière plus générale, D'Amour et al. insistent sur le fait que la collaboration interprofessionnelle ne se décrète pas : elle doit être construite dans le temps, par le développement d'une culture commune, la reconnaissance mutuelle des compétences, la négociation des responsabilités et la mise en place de dispositifs concrets de coordination. Dans les établissements scolaires qui déploient la MPP, cela suppose du temps de concertation, des formations communes, des protocoles écrits et des inter- ou supervisions.

Du point de vue de la MPP, la collaboration interprofessionnelle comporte donc aussi des risques. On peut supposer que plus le nombre de professionnels impliqués augmentent plus le travail interprofessionnel demande du temps et de l'investissement de chaque professionnel. Certains acteurs, issus de cultures professionnelles plus centrées sur le

contrôle ou la sanction, peuvent être tentés de réintroduire un registre culpabilisant dans les réunions ou dans la relation avec les élèves, ce qui fragilise la confiance indispensable au bon déroulement des entretiens MPP. Le second risque est celui de la confusion des responsabilités : si beaucoup de professionnels s'occupent d'une situation, le rôle de chacun devient potentiellement plus complexe à définir. Les travaux sur la collaboration interprofessionnelle rappellent que la clarification des rôles fait partie des conditions de réussite, faute de quoi la collaboration peut générer de la frustration et une impression d'inefficacité. Enfin, la multiplication des acteurs peut alourdir la temporalité de l'intervention : or la MPP suppose une certaine réactivité pour éviter que la situation ne se rigidifie.

Cette analyse de la collaboration interprofessionnelle appliquée à la MPP met en évidence le rôle central du travail social en milieu scolaire. En raison de son positionnement à l'interface entre les systèmes éducatif, sanitaire et social, le travail social apparaît comme un acteur clé de la coordination des interventions, de l'accompagnement des familles et de la mise en lien avec les dispositifs de protection (Colombo, 2024). Ce rôle d'interface est également reconnu dans les référentiels de formation du travail social, qui soulignent la capacité des professionnels à articuler les besoins de publics, les cadres institutionnels et les politiques sociales (HES-SO, Plan d'études cadre du Master en travail social). Dans le cadre de la MPP, cette fonction permet de garantir une lecture globale des situations de harcèlement-intimidation et de préserver la cohérence éthique de la démarche, notamment lorsque celle-ci s'inscrit dans un processus de déjudiciarisation (Redzepi et al., 2022).

En résumé, malgré ces limites, les sources consultées suggèrent qu'une collaboration interprofessionnelle bien structurée constitue plutôt un levier qu'un obstacle pour la MPP. La collaboration interprofessionnelle peut être efficace lorsqu'elle est appliquée à la MPP dans la mesure où elle permet de : repérer plus précocement les situations de harcèlement-intimidation en croisant les regards de l'école, de la santé et du social, enrichir l'analyse des dynamiques de groupe par des compétences complémentaires, articuler la MPP à d'autres registres de réponse (prévention, protection, soins) et soutenir le travail organisationnel des professionnels. Mais cette efficacité n'est pas automatique : elle dépend de la capacité des institutions à structurer la collaboration (temps, protocoles, formations), à reconnaître les apports spécifiques de chaque profession, en particulier le rôle d'interface du travail social et à préserver la cohérence éthique et méthodologique de la MPP. C'est à ces conditions que la MPP peut devenir, au sein d'un dispositif interprofessionnel, non pas une technique isolée, mais un élément d'une réponse globale et cohérente au harcèlement-intimidation entre élèves.

Reconnaissance du harcèlement-intimidation en milieu scolaire dans une perspective comparative internationale

Cette partie de la discussion vise à comparer les logiques d'intervention mobilisées face au harcèlement-intimidation dans différents contextes nationaux. Elle s'appuie sur les résultats de l'analyse des textes principaux, tout en les mettant en tension avec d'autres travaux scientifiques afin d'en approfondir les enjeux et d'en interroger les limites. L'objectif n'est pas de décrire les dispositifs en tant que tels, mais d'analyser comment les cadres institutionnels, culturels et professionnels influencent la manière dont le harcèlement-intimidation est reconnu et pris en charge, ainsi que les effets de ces choix sur la protection des élèves et les pratiques du travail social.

La comparaison internationale montre que si le harcèlement-intimidation est aujourd'hui reconnu dans l'ensemble des contextes étudiés, cette reconnaissance ne revêt pas la même portée institutionnelle ni les mêmes implications pratiques. Les travaux comparatifs soulignent que la manière dont un pays reconnaît le harcèlement conditionne fortement les réponses mises en œuvre et les marges d'intervention laissées aux professionnels (Smith et al., 1999).

En Suède, et plus largement dans les pays scandinaves, le harcèlement est reconnu de longue date comme un problème collectif lié du climat scolaire et au bien-être des élèves. Cette reconnaissance précoce s'est traduite par des politiques éducatives intégrées, dans lesquelles la prévention et la gestion du harcèlement font partie du fonctionnement ordinaire de l'école (Smith et al., 1999). La MPP développée par Pikas s'inscrit dans ce contexte, où l'objectif principal est la transformation des dynamiques relationnelles au sein du groupe plutôt que de se focaliser sur la seule régulation des comportements individuels (Pikas, 2002).

En France, la reconnaissance institutionnelle du harcèlement-intimidation scolaire s'est affirmée plus récemment et s'inscrit dans un cadre scolaire historiquement marqué par une forte normativité. Plusieurs auteurs soulignent que cette reconnaissance est étroitement liée à des logiques de signalement, de traçabilité et de responsabilisation individuelle, ce qui influence la nature des réponses privilégiées (Debarbieux, 2015 ; Bellon, Gardette & Quartier, 2021). Si cette configuration contribue à visibiliser le phénomène, elle peut également limiter l'intégration d'approches relationnelles et préventives dans les pratiques quotidiennes.

En Suisse romande, la reconnaissance du harcèlement-intimidation scolaire varie selon les cantons en raison du cadre fédéraliste. Les travaux de Redzepi et al. (2022) montrent que certains cantons, comme Vaud, reconnaissent le harcèlement comme un problème transversal impliquant l'école, la santé et les familles, tandis que d'autres développent des réponses plus fragmentées. Cette hétérogénéité institutionnelle influence directement les pratiques professionnelles et les marges de manœuvre des auteurs.

Au Québec, le harcèlement-intimidation est reconnu à la fois comme un problème scolaire et comme un enjeu de santé publique. Le Rapport québécois sur la violence et la santé (INSPQ, 2018) souligne que cette reconnaissance élargie a contribué à inscrire la lutte contre l'intimidation dans une perspective intersectorielle, intégrant prévention, détection précoce et accompagnement des jeunes. Cette approche permet de dépasser une lecture strictement scolaire du phénomène, tout en posant des défis en matière de coordination institutionnelle.

Mise en œuvre des différents outils de résolution du harcèlement-intimidation scolaire

La reconnaissance institutionnelle du harcèlement-intimidation se traduit par des choix différenciés quant aux outils de résolution mobilisés. La comparaison montre que les pays étudiés ne privilégient ni les mêmes dispositifs ni les mêmes temporalités d'intervention (Smith et al., 1999).

Dans les pays scandinaves, les réponses au harcèlement sont majoritairement internalisées au sein de l'école. Les établissements disposent d'une large marge de manœuvre pour intervenir rapidement sur les situations, en s'appuyant sur des outils éducatifs intégrés au quotidien scolaire. Les recherches internationales indiquent que cette internalisation favorise des interventions précoces et une continuité entre prévention et intervention, à condition que les équipes éducatives disposent de ressources et de formations adéquates (Salmivalli & Garandeau, 2018).

Dans le contexte français, la prise en charge du harcèlement-intimidation repose davantage sur des dispositifs formalisés et hiérarchisés, intégrant des procédures de signalement, de traçabilité et des réponses disciplinaires. Cette structuration vise à sécuriser l'action institutionnelle et à répondre aux attentes sociales et parentales en matière de protection. Toutefois, plusieurs travaux soulignent que cette formalisation peut ralentir l'intervention et limiter la prise en compte des dynamiques relationnelles à l'œuvre dans les situations de harcèlement (Debarbieux, 2015).

En Suisse romande et au Québec, les outils de résolution du harcèlement-intimidation s'inscrivent plus fréquemment dans une logique intersectorielle, associant école, santé et parfois services sociaux. Les dispositifs décrits par Rezepi et al. (2022) illustrent comment cette articulation permet d'élargir la compréhension des situations et de mieux prendre en compte leurs effets sur la santé mentale et les parcours scolaires des élèves. Cependant, cette approche suppose une coordination étroite entre acteurs et peut complexifier les processus décisionnels lorsque les rôles et responsabilités ne sont pas clairement définis.

Responsabilité

La comparaison internationale met en évidence des conceptions différenciées de la responsabilité dans le traitement du harcèlement-intimidation, concept central pour comprendre les choix d'intervention.

En France, la responsabilité est fréquemment pensée de manière individualisée, en lien avec la transgression d'une norme scolaire et l'identification d'un auteur. Cette approche offre un cadre lisible, mais elle tend à réduire la compréhension des situations aux comportements individuels, au détriment des dynamiques collectives (Debarbieux, 2015).

À l'inverse, les contextes scandinaves privilégient une responsabilité davantage collective, impliquant les élèves, les adultes et l'institution scolaire dans son ensemble. Les travaux comparatifs montrent que cette conception favorise des interventions agissant sur le climat scolaire, mais qu'elle suppose une forte adhésion des acteurs et une culture éducative soutenant la participation (Smith et al., 1999).

En Suisse romande et au Québec, la responsabilité est plus souvent pensée comme partagée entre l'école, les familles et des professionnels externes. Si cette répartition permet de mobiliser plusieurs leviers d'action, elle peut également entraîner une dilution des responsabilités. Les analyses critiques soulignent que, sans cadres clairs, cette responsabilité partagée peut fragiliser la protection des élèves (Poulin & Roy, 2016 ; Lugon, 2020 pour le cas vaudois).

Participation

La participation des élèves constitue un levier d'intervention mobilisé de manière différenciée selon les contextes nationaux. La littérature montre que la participation n'est ni neutre ni universellement protectrice, mais dépend des cadres institutionnels et des rapports de pouvoir (Salmivalli, 2010).

Dans la méthode de la préoccupation partagée développée en Suède, la participation est encadrée et indirecte. Les élèves impliqués sont amenés à réfléchir à leur rôle et à envisager des changements sans confrontation directe, ce qui vise prioritairement la protection de l'élève-cible et la prévention de l'escalade des violences (Pikas, 2002).

Au Québec, la participation est pensée dans une perspective plus explicitement critique. Poulin et Roy (2016) soulignent que la participation ne peut être assimilée à l'empowerment que si elle permet une reprise de pouvoir réelle pour les jeunes, et non une simple implication formelle. Elles mettent en garde contre des formes de participation susceptibles de renforcer la responsabilisation implicite des victimes.

Ces différences montrent que la participation peut constituer un facteur de protection ou, au contraire, une source de vulnérabilité supplémentaire lorsqu'elle devient une injonction institutionnelle. Du point de vue du travail social, la participation apparaît ainsi comme un outil à ajuster, et non comme une fin en soi.

Punition

La punition demeure un outil structurant dans de nombreux dispositifs nationaux de lutte contre le harcèlement-intimidation. En France, elle occupe une place centrale dans l'affirmation des normes scolaires et la réponse aux attentes institutionnelles et parentales (Bellon et al., 2021).

Les travaux de Pikas (2002) montrent toutefois que la sanction, lorsqu'elle constitue la réponse principale, présente des limites importantes : elle peut favoriser la dissimulation des comportements ou le déplacement des violences sans agir sur les dynamiques relationnelles. Ces constats rejoignent les analyses issues des pays scandinaves, qui ont conduit au développement de programmes complémentaires visant à réduire le recours exclusif à la sanction (Smith et al., 1999).

Pour autant, la littérature souligne que l'exclusion totale de la punition pose également problème. Les analyses comparatives montrent que les approches non punitives nécessitent des cadres institutionnels clairs afin d'éviter des traitements inégaux des situations (Smith et al., 1999). Du point de vue du travail social, l'enjeu n'est donc pas d'opposer punition et non-punition, mais de penser la sanction comme un outil parmi d'autres, inscrit dans une réponse globale et protectrice.

Synthèse comparative ciblée

La comparaison entre la Suisse romande, la France, le Québec et la Suède met en évidence que la reconnaissance du harcèlement-intimidation, la répartition des responsabilités, la place accordée à la participation et le rôle de la punition sont étroitement liés aux cadres institutionnels et aux traditions professionnelles. Les dispositifs relationnels tels que la méthode de la préoccupation partagée apparaissent ainsi comme des outils dont la pertinence dépend fortement du contexte dans lequel ils sont intégrés. Cette analyse comparative invite à dépasser toute transposition mécanique des modèles et à privilégier des interventions situées, cohérentes avec les principes du travail social.

La participation des élèves à la MPP

La MPP accorde une place importante à la participation des élèves dans la prise en charge des situations de harcèlement-intimidation. Cette orientation, souvent présentée comme une alternative aux réponses strictement punitives, soulève toutefois des enjeux centraux du point de vue du travail social. La question n'est pas tant de savoir si la participation des élèves est souhaitable, mais jusqu'où les professionnels peuvent s'y appuyer sans fragiliser la protection des élèves ni déplacer sur eux la responsabilité d'un phénomène structuré par des rapports de pouvoir.

La participation des élèves dans les dynamiques de harcèlement-intimidation

Les recherches sur le harcèlement entre pairs montrent que ce phénomène ne se limite pas à une relation dyadique entre un élève cible et un élève auteur, mais qu'il s'inscrit dans des dynamiques de groupe complexes. Les élèves témoins jouent un rôle central dans la poursuite ou l'arrêt des violences, que ce soit par leur soutien explicite, leur passivité ou leur alignement sur les normes du groupe (Piguet & Moody, 2013). Cette dimension groupale rend la participation des élèves profondément ambivalente.

D'une part, certains élèves peuvent contribuer à modifier la dynamique en soutenant la victime ou en désapprouvant les comportements de harcèlement. D'autre part, les contraintes liées au statut, à la peur de l'exclusion ou aux représailles limitent fortement la capacité de nombreux élèves à intervenir de manière sécurisée. Les travaux portant sur l'implication des élèves témoins soulignent ainsi que la participation ne peut être pensée comme un levier spontané ou neutre, mais comme un processus fortement conditionné par le contexte relationnel et institutionnel.

Dans ce cadre, s'appuyer sur la participation des élèves sans encadrement adulte explicite risque de laisser intactes, voire de renforcer, les rapports de pouvoir existants. La participation doit donc être comprise non comme un objectif en soi, mais comme un levier fragile nécessitant une régulation constante par les professionnels.

Participation sociale et développement du pouvoir d'agir

L'analyse de la participation des élèves à la MPP peut être approfondie à travers les notions de participation sociale et de développement du pouvoir d'agir. Les approches critiques de l'empowerment rappellent que ce concept recouvre des usages variés et parfois contradictoires. Selon les conditions dans lesquelles il est mobilisé, il peut soutenir des processus d'émancipation ou, au contraire, contribuer à une responsabilisation individualisante des personnes concernées (Bacqué & Biewener, 2013).

Dans le champ du travail social, le développement du pouvoir d'agir est défini comme un processus relationnel et contextuel, qui dépend étroitement des ressources offertes par l'environnement et des marges de manœuvre réellement accessibles aux personnes (Leleu-Defert, 2022). Dans cette perspective, solliciter la participation des élèves ne suffit pas à produire du pouvoir d'agir si les conditions structurelles ne permettent pas une action réelle et sécurisée.

Appliquée à la MPP, cette réflexion invite à questionner la portée effective de la participation proposée aux élèves. Lorsque celle-ci permet de renforcer leur sentiment de sécurité, leur capacité à être entendus et leur possibilité d'influencer réellement le cours de la situation, elle peut constituer une ressource pertinente. En revanche, lorsque la participation se transforme en injonction implicite à « collaborer » ou à « proposer des solutions » sans protection suffisante, elle risque de déplacer sur les élèves la charge de la résolution du problème. Dans ces conditions, l'empowerment peut perdre sa dimension émancipatrice et contribuer à renforcer les inégalités de pouvoir existantes.

Les conditions et les limites de la participation des élèves

Du point de vue du travail social, la participation des élèves dans le cadre de la MPP ne peut être mobilisée qu'à certaines conditions. Tout d'abord, elle suppose l'existence d'un cadre protecteur clair, garanti par les adultes. Les situations de harcèlement-intimidation sont

souvent dissimulées, tuées et sous-détectées, et leurs effets peuvent être particulièrement délétères lorsqu'elles ne sont pas prises en charge de manière précoce et coordonnée (Redzepi et al., 2022). Dans ce contexte, le rôle des professionnels n'est pas de déléguer la gestion de la situation aux élèves, mais de sécuriser l'espace d'intervention, de poser les limites et d'assurer un suivi.

Ensuite, la participation doit être pensée de manière graduée et différenciée. Tous les élèves ne disposent pas des mêmes ressources personnelles et sociales pour s'engager dans un processus participatif. Les élèves témoins, en particulier, peuvent se trouver pris entre des injonctions contradictoires, ce qui limite leur capacité à agir sans risque. S'appuyer sur leur participation nécessite donc de travailler les normes de groupe et de prévoir des formes de soutien adaptées, plutôt que d'attendre des comportements héroïques.

Enfin, la participation des élèves doit être à l'organisation scolaire et aux dispositifs institutionnels existants. Les travaux portant sur les dispositifs vaudois montrent que l'implication des élèves dans les décisions qui les concernent est indissociable d'une coordination entre l'école, les services de santé scolaire et le travail social, afin de garantir cohérence et continuité dans la prise en charge (Redzepi et al., 2022 ; Lugon, 2020). La participation ne peut ainsi être réduite à une série d'entretiens individuels, mais doit s'inscrire dans une approche globale et structurée.

Entre soutien et contrainte : les enjeux de l'implication parentale

La participation des élèves à la MPP ne peut être analysée indépendamment de la place des parents. La littérature souligne que le soutien parental constitue souvent un facteur facilitant dans la prise en charge des situations de harcèlement-intimidation. Lorsque les parents reconnaissent la situation et soutiennent la démarche mise en place, l'intervention gagne en cohérence et en lisibilité pour l'élève (Redzepi et al., 2022).

Toutefois, faire de l'implication parentale une condition de réussite poserait un problème éthique et pratique majeur. Les familles n'ont pas toutes les mêmes ressources, ni le même rapport à l'institution scolaire. Lorsque les parents minimisent les faits, contestent l'intervention ou ne soutiennent pas leur enfant, la participation de l'élève peut devenir plus coûteuse psychologiquement et plus risquée. Dans ces situations, les professionnels doivent pouvoir renforcer d'autres ressources, notamment le réseau scolaire et médicosocial, plutôt que d'exiger une participation « idéale ».

Par ailleurs, une implication parentale trop dominante peut également entraîner un effacement de la parole de l'enfant, transformant la situation en un échange entre adultes. Or, dans une perspective de développement du pouvoir d'agir, il est essentiel de maintenir l'élève comme sujet de la démarche. L'enjeu consiste donc à articuler la participation des parents et celle des élèves, sans que l'une ne se substitue à l'autre, et sans que la protection de l'enfant ne soit conditionnée au niveau d'adhésion parentale.

Enjeux et implications pour le travail social en milieu scolaire

L'analyse de la participation des élèves à la MPP met en évidence la nécessité de dépasser une vision idéalisée de la participation. Si la participation sociale, le pouvoir d'agir et l'empowerment constituent des ressources pertinentes pour penser des réponses alternatives au harcèlement-intimidation, ils ne produisent des effets protecteurs que lorsqu'ils sont inscrits

dans un cadre institutionnel clair, attentif aux rapports de pouvoir et soutenu par un réseau professionnel coordonné.

Du point de vue du travail social, la MPP apparaît moins comme un dispositif de délégation de responsabilité aux élèves que comme un cadre d'intervention nécessitant une régulation constante et une vigilance éthique. La participation des élèves y est possible et parfois précieuse, mais elle ne peut jamais se substituer à la responsabilité adulte de protection, de régulation des dynamiques de groupe et de garantie des droits des enfants.

Quelques éléments de réponse à la question de recherche

Dans quelles mesures les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont impliqués dans la mise en œuvre de la méthode de préoccupation partagée comme processus de déjudiciarisation ?

La question de l'implication des travailleurs sociaux dans la mise en œuvre de la Méthode de la préoccupation partagée ne peut être appréhendée de manière univoque. Les textes analysés montrent en effet que cette implication varie selon les contextes institutionnels, les cadres organisationnels, les cultures professionnelles et les logiques de déjudiciarisation mobilisées. Dès lors, plutôt que de chercher à déterminer un niveau d'implication unique ou standardisé, il s'agit d'analyser les fonctions et les limites de l'engagement des professionnels du travail social dans ce dispositif.

Dans cette perspective, l'analyse proposée s'inscrit dans une lecture critique de la MPP à l'intersection de la déjudiciarisation du harcèlement-intimidation scolaire, du développement du pouvoir d'agir et de la collaboration interprofessionnelle.

Dépasser la lecture individualisante : le harcèlement comme rapport de pouvoir

Un regard critique porté sur les programmes de prévention et d'intervention en milieu scolaire montre qu'ils tendent fréquemment à se centrer sur les compétences individuelles des élèves, notamment à travers le développement des habiletés sociales ou l'identification de facteurs de vulnérabilité propres à la victime. Or, comme le soulignent Poulin et Roy (2016), une telle focalisation comporte le risque de produire une double victimisation, en renforçant implicitement l'idée que l'élève cible serait en partie responsable de ce qu'il subit, notamment par un supposé déficit d'adaptation ou de résistance.

Dans cette logique, l'intervention peut contribuer à une forme d'oppression cognitive, où l'élève intériorise le blâme et voit son pouvoir d'agir davantage fragilisé. L'implication des travailleurs sociaux dans la MPP permet précisément de déplacer cette lecture individualisante vers une analyse macro-sociale et systémique du phénomène. Le harcèlement n'est alors plus compris comme une simple somme de comportements déviants, mais comme le symptôme de dynamiques groupales.

Dans ce cadre, la MPP constitue une opportunité d'inscrire l'intervention dans une logique d'empowerment. Le rôle du travailleur social ne consiste pas à imposer une solution experte, mais à collaborer avec les élèves concernés, afin de restaurer leur capacité à comprendre la situation, à se positionner et à agir sur leur environnement relationnel.

La déjudiciarisation : entre humanisation de l'intervention et risque d'arbitraire

La MPP s'inscrit explicitement dans une logique de déjudiciarisation du harcèlement-intimidation scolaire, en cherchant à traiter les situations en dehors du cadre pénal ou disciplinaire. En ce sens, elle peut être comprise comme une tentative d'humanisation de l'intervention, privilégiant le dialogue, la responsabilisation et la transformation des dynamiques relationnelles plutôt que la sanction.

Cependant, les sources analysées invitent à une vigilance particulière. Farine (2015) souligne notamment que la sortie du cadre judiciaire n'est pas exempte de risques et peut conduire à une forme d'arbitraire social. En l'absence de garanties procédurales claires, les rapports de

pouvoir existants entre élèves peuvent se rejouer dans l'espace même de l'intervention, au détriment de l'élève cible.

Dans ce contexte, l'implication des travailleurs sociaux dépasse largement une fonction de médiation. Ils occupent une position de garants éthiques du processus de déjudiciarisation. Leur rôle consiste à s'assurer que la MPP ne se transforme pas en un outil de gestion institutionnelle visant à éviter les procédures judiciaires pour des raisons d'économie ou de confort organisationnel, mais qu'elle demeure une démarche orientée vers l'équité et la protection des élèves.

Cette posture implique également la capacité à identifier les limites de la méthode. Lorsque la sécurité ou l'intégrité de l'enfant est compromise, le travailleur social doit pouvoir reconnaître que la MPP atteint un seuil au-delà duquel le recours à l'autorité judiciaire devient nécessaire. L'implication dans la MPP suppose ainsi une compétence d'évaluation et de discernement, ancrée dans les cadres légaux de la protection de l'enfance.

L'interprofessionnalité comme condition de visibilité du phénomène

Le harcèlement-intimidation scolaire se caractérise fréquemment par son caractère invisible, diffus et difficilement repérable. Les élèves concernés ne forment pas toujours explicitement leur souffrance, qui peut s'exprimer à travers des somatisations, des troubles du comportement ou un désengagement scolaire. Dans ce contexte, l'implication des travailleurs sociaux apparaît déterminante dans les processus de détection précoce.

En lien avec des dispositifs tels que les réseaux de santé ou des équipes spécialisées comme le CAN Team, le travailleur social occupe une fonction de pivot entre les différents acteurs. Il est en mesure de relier des observations issues du champ médical ou psychosocial aux dynamiques scolaires et familiales, permettant ainsi une compréhension globale de la situation.

Toutefois, cette collaboration ne peut se réduire à une simple juxtaposition de rôles professionnels. Les sources soulignent la nécessité d'une véritable interprofessionnalité, fondée sur une circulation réfléchie de l'information, dans le respect de la confidentialité et des mandats de chacun. Sans cette articulation, la MPP risque de rester une intervention isolée, portée uniquement par un enseignant ou un membre de la direction et incapable de prendre en compte les dimensions structurelles et relationnelles du harcèlement.

La posture réflexive

La mise en œuvre de la MPP exige des professionnels une posture spécifique. Selon Pikas (2002), l'adulte intervenant se situe comme médiateur, adoptant une attitude empathique, sans accusation directe, afin de permettre aux élèves impliqués de s'engager dans un processus de responsabilisation.

L'implication des travailleurs sociaux permet alors de dépasser une neutralité de façade pour construire une alliance professionnelle sécurisante, attentive aux rapports de pouvoir et aux asymétries relationnelles. Cette posture suppose un renoncement à une position d'expertise, tout en assumant une responsabilité claire dans la protection des élèves.

Conclusion

L'analyse de la littérature montre que l'implication des travailleurs sociaux dans la mise en œuvre de la MPP comme processus de déjudiciarisation ne peut être envisagée comme un modèle unique ou systématique. Elle se décline plutôt sous la forme d'une implication plurielle.

Lorsque les travailleurs sociaux sont pleinement intégrés aux dispositifs scolaires, reconnus dans leur expertise et inscrits dans des logiques de collaboration interprofessionnelle, la MPP peut constituer un outil pertinent de déjudiciarisation, respectueux du pouvoir d'agir des élèves et attentif aux rapports de pouvoir sous-jacents. À l'inverse, en l'absence de ces conditions, la méthode comporte le risque de devenir une réponse insuffisante pour garantir la protection des élèves concernés.

Ainsi, plutôt que de répondre de manière fermée à la question de recherche, cette analyse met en évidence la nécessité de penser l'implication des travailleurs sociaux dans la MPP comme un processus, traversé par des tensions, des limites et des enjeux éthiques, qui interrogent plus largement les pratiques de déjudiciarisation en milieu scolaire.

Conclusion

Durant ce travail de Bachelor, nous avons cherché à réfléchir à la place des travailleurs sociaux dans la mise en place de la MPP comme dispositif déjudiciarisé. Ce travail nous a permis de découvrir et d'approfondir plusieurs notions clés, notamment la Méthode de la préoccupation partagée [MPP], le harcèlement-intimidation, la déjudiciarisation et la judiciarisation, ainsi que le travail social. Il a également favorisé une réflexion approfondie autour de concepts centraux tels que le pouvoir d'agir, l'empowerment, le travail en réseau, l'interdisciplinarité et l'interprofessionnalité. Enfin, cette démarche a renforcé notre attention portée aux enjeux de responsabilité éthique et de responsabilité professionnelle.

Au terme de ce travail de Bachelor, la Méthode de la préoccupation partagée apparaît, pour nous, comme un outil pertinent, dont l'efficacité et la portée dépendent étroitement des conditions de sa mise en œuvre. La MPP ne constitue ni une solution miracle ni une réponse universelle aux situations de harcèlement-intimidation, mais elle s'inscrit clairement dans une logique de déjudiciarisation, en proposant une alternative à la sanction et à la stigmatisation des élèves impliqués.

Du point de vue du travail social, nous ne partageons pas entièrement la position de Pikas selon laquelle la MPP pourrait être mise en œuvre indifféremment par des enseignants. La relation pédagogique, marquée par des logiques d'autorité, d'évaluation et par des relations préexistantes avec les élèves, comporte un risque de biais susceptible d'influencer la parole et l'engagement de ces derniers dans le processus. À l'inverse, les travailleurs sociaux en milieu scolaires sont formés dans l'analyse des dynamiques relationnelles et groupales, ce qui les rend plus à même de garantir une utilisation éthiquement cohérente de la MPP.

Ce travail nous a permis de dépasser une vision simplifiée du harcèlement-intimidation, souvent réduite à une opposition binaire entre victimes et auteurs. La littérature analysée met en évidence la complexité des dynamiques de groupe, le rôle central des témoins et l'inscription du phénomène dans des rapports de pouvoir plus larges, sociaux et institutionnels.

Sur le plan de notre posture d'étudiantes en travail social, cette recherche a également renforcé notre regard critique sur les dispositifs d'intervention. Elle nous a amenées à questionner nos propres attentes vis-à-vis des méthodes dites "alternatives" : vouloir déjudiciariser ne suffit pas si les logiques de contrôle, de performance ou de responsabilisation individuelle demeurent sous-jacentes. Ce travail a ainsi nourri notre vigilance quant aux risques d'instrumentalisation de notions telles que l'empowerment ou la participation, lorsqu'elles ne s'accompagnent pas de réels espaces de pouvoir d'agir pour les personnes concernées.

Enfin, cette démarche nous a confrontées aux limites inhérentes à une revue de littérature : l'absence de la parole directe des élèves et des professionnels impliqués dans la MPP laisse en suspens des questions essentielles sur le vécu des personnes concernées, questions auxquelles seule une recherche de terrain pourrait répondre.

Ce travail de Bachelor avait pour ambition d'explorer le rôle des travailleurs sociaux dans la mise en œuvre de la MPP en milieu scolaire à partir d'une revue de la littérature scientifique. Si cette démarche a permis de dégager des axes de réflexion pertinents et de mettre en lumière certains enjeux liés à la déjudiciarisation, l'empowerment et au problème de

harcèlement-intimidation scolaire, elle comporte néanmoins plusieurs limites qu'il est nécessaire de souligner.

Tout d'abord, ce travail repose sur un corpus restreint de cinq textes principaux. Ce choix, imposé par les contraintes temporelles et institutionnelles propres à un travail de Bachelor, ne permet pas de prétendre à une analyse exhaustive de la MPP ni de ses déclinaisons pratiques dans les différents contextes scolaires. La discussion développée dans ce travail vise en partie à compenser cette limite, en approfondissant les apports des textes retenus et en les mettant en dialogue de manière critique. Néanmoins, une revue de littérature plus étendue aurait sans doute permis de nuancer davantage certaines analyses et d'élargir les perspectives abordées.

Par ailleurs, une part importante des sources disponibles sur la MPP et sur les approches de prévention du harcèlement-intimidation est rédigée en langue anglaise. Bien que des outils de traduction en libre accès aient été mobilisés, l'analyse de ces textes s'est révélée plus exigeante et chronophage. Dans le cadre de ce travail, il nous a également semblé plus pertinent de privilégier des auteurs francophones, afin de conserver une proximité culturelle, institutionnelle et professionnelle avec le contexte suisse romand. Ce choix méthodologique a toutefois limité l'accès à certains travaux internationaux susceptibles d'enrichir la réflexion.

Une autre limite importante concerne le faible nombre de publications traitant spécifiquement du rôle du travailleur social dans la mise en œuvre de la MPP. Si la méthode est largement documentée dans les champs de la psychologie et des sciences de l'éducation, les écrits abordant explicitement l'implication des travailleurs sociaux demeurent rares. Ce constat interroge la place accordée au travail social dans la littérature scientifique et, plus largement, la reconnaissance de cette profession dans les dispositifs institutionnels de prévention du harcèlement-intimidation.

Enfin, ce travail ne s'appuie pas sur une démarche empirique ou un travail de terrain. Dans une perspective de participation sociale et de développement du pouvoir d'agir, il aurait été particulièrement pertinent de recueillir la parole des personnes directement concernées par la MPP, qu'il s'agisse des élèves ayant participé à ce type de démarche ou des professionnels impliqués dans sa mise en œuvre. Le manque de temps, de ressources et le cadre académique de ce travail n'ont pas permis d'intégrer cette dimension, alors même qu'elle constitue un enjeu central du travail social.

Ces limites ouvrent toutefois des pistes de réflexions et de recherche pour la suite. Elles invitent notamment à développer des études de terrain permettant de croiser les discours institutionnels, professionnels et ceux des personnes concernées, afin de mieux saisir les effets concrets de la MPP et les conditions de sa mise en œuvre. Elles interrogent également la place du travail social dans les pratiques scolaires et la manière dont ses valeurs comme la participation, la reconnaissance des acteurs et la prise en compte des dynamiques relationnelles peuvent être réellement intégrées aux dispositifs existants.

Malgré ces limites, ce travail présente plusieurs forces. D'abord, il propose une lecture transversale et critique de la MPP, en l'articulant à des enjeux centraux du travail social tels que la déjudiciarisation et l'empowerment. Ensuite, il met en lumière un angle encore peu documenté dans la littérature : la place spécifique des travailleurs sociaux en milieu scolaire dans la mise en œuvre de cette méthode.

Enfin, cette recherche contribue à ouvrir le débat plutôt qu'à le clore. En refusant une réponse univoque à la question de recherche, elle souligne que l'implication des travailleurs sociaux dans la MPP ne peut être pensée indépendamment des contextes institutionnels, des rapports de pouvoir et des choix politiques qui traversent l'école. À ce titre, elle invite à poursuivre la réflexion : dans quelle mesure les institutions scolaires sont-elles réellement prêtes à soutenir des pratiques qui privilégient la relation, le temps et la complexité plutôt que la rapidité et la sanction ?

Bibliographie

Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013a). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? : *Idées économiques et sociales*, N° 173(3), 25-32.

<https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>

Bauer, M., & Gottraux, M. (1990). *Collaborations dans les professions sociales*. Ed. EESP.

Bauwens, R., & Pasquelino, Q. (2025). « Construire ensemble les clés d'une collaboration interprofessionnelle qui fait sens » (Module Interprofessionnel). [Présentation PowerPoint]. HETS-FR. Repéré sur la plateforme Moodle <https://cyberlean.hes-so.ch/>

Bellon, J.-P., Gardette, B., & Quartier, M. (2021). *Harcèlement scolaire, le vaincre, c'est possible : La méthode de la préoccupation partagée* (3e éd., actualisée et enrichie). ESF sciences humaines.

Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : Une question complexe: *Vie sociale*, N° 3(3), 43-55.

<https://doi.org/10.3917/vsoc.093.0043>

Canton de Vaud. (s.d.). *Harcèlement, intimidation et violences entre élèves*. Etat de Vaud

<https://www.vd.ch/formation/sante-a-lecole/prestations/harcelement-intimidation-et-violences-entre-eleves>

Canton de Vaud. (s.d.). *Lignes directrices PEJ*.

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privée/jeunesse/Lignes_directrices_PEJ.pdf

Castillo M., (2018). La judiciarisation, une solution et un problème. *Inflexions*, 38(2), 167-172.

Catheline, N., & Debardieux, E., (2012). *Le harcèlement entre élèves. Le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Direction générale de l'enseignement scolaire.

Colombo, A. (2025). Le travail social, une discipline académique? Une contribution au débat à partir de la littérature francophone. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit / Revue suisse de travail social*, 2024(32). <https://doi.org/10.33058/szsa.2025.2821>

Comité des droits de l'enfant. (2003). *Observation générale n°4 La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*.

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=SEITWyxitpjlZsWcaoluzbTzePQgGWBLjGk4Ho2TtdbTm3jgBV69o%2B6x8bAs1HU%2BGTqkvRYU9c1FfsItFO1yfw%3D%3D>

Comité des droits de l'enfant. (2011). *Observation générale n°13 Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence*.

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=w%2FmfSF4w4nvWCYOWOyngRqO7JVpjt%2F3e2u2DBYd7pcjcfIFd6bNprYpTbBr%2FjZgA%2BNwXMIN2x69XeeDBsqbbw%3D%3D>

Comité des droits de l'enfant. (2016). *Observation générale n°20 sur la mise en œuvre des droits de l'enfant pendant l'adolescence*.

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=eho%2BaleBd4pCA2MfA6ZidUDd7f2JCDa%2FAIBXshFuMxAoiAWv6Y82hX1ADOAQVdarDX5c4yC5vW38F5ypQwrZCw%3D%3D>

Dayer, C. (2020). *Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management*. Article paru dans le journal 3D - journal de la Fédération des associations des directeurs et directrices des établissements de formation officiels vaudois. https://www.plateforme-mpp.ch/s/CarolineDayer_3D_2020.pdf

Dimitrova, N., (2023). « 0-12 ans : développement cognitif » (Module F2 : Rapports sociaux et inégalités). [Présentation PowerPoint]. HETS-FR. Repéré sur la plateforme Moodle <https://cyberlearn.hes-so.ch/>

Dimitrova, N., (2023). « 0-12 ans – développement communicatif et socio-affectif » (Module F2 : Rapports sociaux et inégalités). [Présentation PowerPoint]. HETS-FR. Repéré sur la plateforme Moodle <https://cyberlearn.hes-so.ch/>

Division de la recherche et de la statistique. (2018). *Recherche en un coup d'œil La déjudiciarisation*. Ministère de la Justice Canada. Ministère de la Justice Canada.

Dubasque, D. (2019). *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Éducaloi. (s.d.). *La loi sur l'intimidation*. Éducaloi.

<https://educaloi.qc.ca/dossier/loi-intimidation/>

Erzinger, A., Pham, G., Prospero, O., & Salvisber, M. (2022). *PISA 2022 La Suisse sous la loupe*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/2023/12/pisa2022_nationale_bericht.pdf.download.pdf/pisa2022_nationaler_bericht_fr.pdf

Farine, É. (2017). La déjudiciarisation : Désimplification souhaitable de la justice ou risque d'arbitraire social ? *Droits*, n° 61(1), 185-194. <https://doi.org/10.3917/droit.061.0185>

Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS). (2014). *Définition internationale du travail social* (adoptée le 10 juillet 2014).

<https://pdf4pro.com/view/d-233-finition-internationale-du-travail-social-10-juillet-52a280.html>

Garandeau, C.F., Salmivalli, C. (2018). Le programme Anti-Harcèlement KiVa. *Enfance*, (3), 491-501.

Guerry, S. (2023). « Partie développement humain. L'adolescence » (Module F2 : Rapports sociaux et inégalités). [Présentation PowerPoint]. HETS-FR. Repéré sur la plateforme Moodle <https://cyberlearn.hes-so.ch/>

HES-SO. (2024). *Plan d'études cadre 2022 Master of Arts HES-SO en Travail social (MATS)*. HES-SO.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Editions du Cerf.

https://ww2.ac-poitiers.fr/philosophie/sites/philosophie/IMG/pdf/jonas_le_principe_responsabilite_.pdf

Justis. (2026). *Nouvelles législation et nouvelles règles pour 2026 : ce qui change pour les consommateurs et les employés suisses*. Justis.ch

https://www.justis.ch/fr/renseignements_juridiques/artikel/famille/nouvelles-lois-et-r-gles-2026-ce-qui-va-changer-pour-les-consommateurs-et-les-travailleurs-suisses

Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 349. <https://doi.org/10.7202/1017126ar>

Leleu, M., & Defert, F. (2022). Introduction. Le Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités, une pratique professionnelle innovante: *Les Politiques Sociales*, N° 1-2(1), 8-14. <https://doi.org/10.3917/lps.221.0008>

Lugon, J. (2020). [Mise en oeuvre de la méthode de la préoccupation partagée \(MPP\) 2019-2020](#). Compte-rendu anonymisé d'un établissement du secondaire 1 vaudois. Ancrages théoriques, analyses et recommandations.

Office fédéral de la culture (OFC). (s.d.). *Inventaire fédéral des sites construits d'importance nationale à protéger en Suisse (ISOS) – Objet n° 101*. Confédération suisse. https://www.ivs.admin.ch/images/bundesinventar_FR/101.pdf

Office fédéral des assurances sociales (OFAS). (s.d.). *Jeunes et violence*. Confédération suisse. <https://www.bsv.admin.ch/fr/jeunes-et-violence>

Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.

Payette, M., & Maurice, P. (2001). *Interdisciplinarité : clarification des concepts*. *Revue Interactions*, 5(1), 19–36. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_1/V5N1_PAYETTE_Maurice_p19-36.pdf

Pélisse, J. (2009). Judicialisation ou juridicisation ? : Usages et réappropriations du droit dans les conflits du travail. *Politix*, n° 86(2), 73-96. <https://doi.org/10.3917/pox.086.0073>

Piguet, C., & Moody, Z. (2013). Harcèlement entre pairs à l'école primaire. Résultats d'une enquête suisse: *Journal du droit des jeunes*, N° 328(8), 39-41. <https://doi.org/10.3917/jdj.328.0039>

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>

Plateforme romande MPP. (2023). *Méthode de la préoccupation partagée, Une démarche éducative et persévérante face à des situations de harcèlement-intimidation entre pairs*. Plateforme romande MPP. [Méthode de la préoccupation partagée \(MPP\) — Plateforme romande MPP](#)

Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : L'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives: *Recherche en soins infirmiers*, N° 117(2), 33-49. <https://doi.org/10.3917/rsi.117.0033>

Poulin, M.-M., & Roy, V. (2016). Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : L'empowerment comme approche alternative. *Service social*, 62(1), 24-37. <https://doi.org/10.7202/1036333ar>

Radio Télévision Suisse (RTS). (s.d.). *Le canton de Vaud poursuit sa lutte contre le harcèlement scolaire*. RTS
<https://www.rts.ch/info/regions/vald/12151681-le-canton-de-vaud-poursuit-sa-lutte-contre-le-harcelement-scolaire.html>

Redzepi, V., Sangsue, J., Lugon, J., & Depallens, S. (2022). Harcèlement-intimidation entre élèves. De la détection à la prise en charge : Comment travailler ensemble ? *Revue Médicale Suisse*, 18(778), 755-758. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2022.18.778.755>

Sádecký, E., Brezina, R., Kazár, J., & Urvölgyi, J. (1975). Immunization against Q-fever of naturally infected dairy cows. *Acta Virologica*, 19(6), 486-488.

Salmivalli, C. (2010a). Bullying and the peer group : A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Smith, P. K. (Éd.). (2000). *The nature of school bullying : A cross-national perspective* (Repr. d. Ausg. von 1999). Routledge.

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

Lois et conventions

Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (= CP ; RS 311.0 ; état le 1er janvier 2026).

Constitution du Canton de Vaud du 14 avril 2003 (= CST-VD ; BLV 101.1 ; état le 30.01.2008).

Convention relative aux droits de l'enfant, 13 décembre 1996,
https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr

Déclaration universelle des droits de l'homme, 10 décembre 1948,
<https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Loi cantonale vaudoise du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (=LProMin ; BLV 850.41 ; état le 01 mars 2019).

Loi fédérale du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (=LEO ; RS 400.02 ; état le 1 aout 2013).

Organisation des Nations Unies, 16 décembre 1966, *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*,
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr.pdf>

Annexes

Outil d'extraction des données des cinq textes de la revue littérature

Catégories / éléments	(pas à garder mais ce qui est attendu détaillé +)	Texte 1 Pikas	Texte 2 Farine, E. la déjudiciarisation	Texte 3 Bellon	Texte 4 Harcèlement- intimidation entre élèves	Texte 5 Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire
Référence du texte / document	Auteur, revue (manuel,...), année	Pikas, Revue « <u>School Psychology International</u> » 2002	Farine, Elise "La déjudiciarisation : <u>désimplification</u> souhaitable de la justice ou risque d'arbitraire social ? Droits, n°61/1, 2015, p.185-208	Bellon, Gardette et Quartier Ouvrage, 2021	Redzeqi, V., <u>Sangsue, J., Lugon, J., & Depallens, S.</u> (2022). <u>Harcèlement- intimidation entre élèves : de la détection à la prise en charge. Comment travailler ensemble ?</u> Revue Médicale Suisse, 18, 755-758.	Poulin, M.-M., & Roy, V. (2016). <u>Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'empowerment comme approche alternative.</u> Service social, 62(1), 24-37.
Contexte	Territoire Domaine (droit, travail	Territoire : Université d' <u>Upsalla</u> . Suède	Territoire : France Domaine : Droit, sociologie du droit,	Territoire : France	Territoire : Canton de Vaud (Suisse),	Territoire : Québec (Canada), Université Laval.

social, médical, sociologie,...) Public cible contexte socio- économique (permet de parler historique)	(rajouter des comparaison de pays qu'il fera) Domaine psychologique, sciences de l'éducation Public cible : texte écrit à l'intention des travailleurs dans le domaine scolaire, des futurs utilisateurs et utilisateurs actuels de la méthode. (Et méthode s'adresse aux enfants et adolescents en milieu scolaire) Contexte historique : la première explication de la méthode a été publiée dans ce même journal en 1989, plus de 10 ans se sont écoulés depuis	politiques sociales, (travail social). Public cible : Juristes, sociologues, professionnel-le-s du travail social, chercheurs/étudiants. Contexte socio- économique/ historique : courant néolibéral (1980-2010) : désengagement de l'Etat, recherche d'efficacité et réduction des coûts. Déplacement de missions du juge vers des dispositifs informels/administratif s. Risque accru d'arbitraire social : moins de garanties juridiques, régulation par acteurs non judiciaires. S'inscrit dans un contexte de	Domaines : psychologie, sociologie, sciences de l'éducation Public cible : professionnel s des domaines de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie. Utilisateurs de la MPP et futurs utilisateurs. Contexte socio- économique : Prise en compte tardive du harcèlement scolaire en France, reconnaissance montante de la MPP.	CHUV, Hôpital de l'Enfance de Lausanne, écoles vaudoises. Domaine : Médecine de l'adolescence, santé publique, prévention scolaire, travail interprofession nel. Public cible : Médecins, pédiatre, pédopsychiatre s, infirmier-ère- s scolaires, professionnel- le-s du milieu éducatif et de la prévention. Contexte socio- économique /historique :	Domaine : Travail social, intervention auprès des jeunes, prévention de la violence scolaire. Public cible : Intervenent-e- e sociaux, praticien-ne-s en milieu scolaire, chercheur- e-s, étudiant-e-s en travail social. Contexte socio-historique : Adoption de la Loi 56 (2012) visant à prévenir et combattre l'intimidation à l'école. Préoccupation croissante pour la santé mentale des jeunes et les violences en milieu scolaire. Forum gouvernemental en 2014 pour élaborer un plan d'action concerté. Programmes d'intervention centrés principalement sur les habilités sociales et les facteurs de risques individuels.
---	--	---	---	--	---

		Contexte socio-économique : l'article n'est pas ponctuel, peut être utile dans le temps et l'espace Ce qu'il évoque est toujours d'actualité	complexification des problèmes sociaux et d'individualisation des responsabilités.		Augmentation de la visibilité des violences scolaires et du harcèlement comme enjeu de santé publique. Déploiement cantonal d'un dispositif structuré depuis 2015 dans les écoles vaudoises. Mise en place d'une procédure coordonnée hôpital-école pour renforcer la détection et l'intervention.	
Objectifs du texte	Problématique But de l'écrit (finalités)	Problématique : application, mise en œuvre de la méthode sur le terrain Buts de l'écrit :	Problématique : Comprendre si la déjudiciarisation constitue une avancée (souplesse, rapidité,	Problématique : comprendre la MPP, ses enjeux et son	Problématique : Comment améliorer la détection, la compréhension	Problématique : Les interventions actuelles auprès des jeunes victimes d'intimidation sont trop centrées sur les facteurs

		Revenir sur les 10 premières années de l'utilisation de la méthode, Analyser et critiquer la méthode sur le terrain Expliquer la méthode de manière détaillée Faire un état des lieux de le déploiement de la méthode (principalement aux USA et Scandinavie) Faire connaître sa méthode	désengorgement des tribunaux) ou si elle crée un risque d'arbitraire social et de fragilisation des droits des personnes. Objectifs / Finalités de l'écrit : Analyser les effets du retrait du juge dans la régulation des situations sociales. Montrer comment le déplacement vers des dispositifs informels peut affaiblir les garanties juridiques. Mettre en lumière les risques de contrôle social accru et d'inégalités dans le traitement	historique. Analyse critique de la méthode Pikas et adaptation à la MPP actuelle. Finalités du texte : Parcourir l'historique de la MPP, analyser les étapes de la méthode et des analyses de cas pratiques.	n et la prise en charge coordonnée du harcèlement-intimidation entre élèves dans un cadre interprofessionnel ? Finalités du texte : Présenter les enjeux de la santé publique liés au harcèlement. Décrire le rôle central des médecins dans la détection précoce. Illustrer la collaboration entre CAN Team et les écoles. Montrer l'impact d'une	individuels, négligeant les dimensions sociales, structurelles et le déséquilibre de pouvoir. Objectifs /Finalités : Proposer une réflexion critique sur les programmes existants. Montrer leurs limites lorsqu'ils se concentrent sur les "déficits" individuels. Présenter l' <u>empowerment</u> comme une approche alternative globale. Discuter des obstacles possibles à son implantation en milieu scolaire.
--	--	--	--	--	---	---

					procédure de communication structurée pour soutenir les mineur-e-s concerné-e-s. Mettre en évidence la nécessité d'une approche systémique et interdisciplinaire.	
Méthodologie utilisée	Qualitatif ? Quantitatif ? Comparatif ? Entretiens ? Observation ? (peut servir dans la discussion : en disant la plupart bla bla bla... voilà les	Méthode qualitative et analytique (se base sur des ressources théoriques les siennes et celles des collègues) et observation (les réalités de l'utilisation de la méthode sur le terrain)	Qualitative (analyse documentaire / analyse de littérature)	Méthode qualitative et analytique. Observation (au travers des études de cas)	Analyse descriptive (présente des données déjà existantes) et Analyse documentaire /pratique clinique	Revue de littérature approfondie ? Analytique ? Observation ?