



**Écouter ne suffit pas :  
le harcèlement scolaire  
et la sanction éducative**

Lyvann Vaté

Note 69  
Novembre 2024





L'Institut Thomas More est un think tank libre et indépendant, basé à Bruxelles et Paris. Il est la fois un laboratoire de solutions innovantes, un centre d'expertise et un relais d'influence.

La démarche de l'Institut se fonde sur les valeurs proclamées dans sa Charte : la liberté et la responsabilité, le respect de la dignité de la personne, la subsidiarité, l'économie de marché, les valeurs universelles qui sont l'héritage commun des pays européens.

**Paris**

8, rue Monsigny  
F-75 002 Paris  
Tel : +33 (0)1 49 49 03 30

**Bruxelles**

Avenue Walkiers, 45  
B-1160 Bruxelles  
Tel : +32 (0)2 374 23 13

[www.institut-thomas-more.org](http://www.institut-thomas-more.org)  
[info@institut-thomas-more.org](mailto:info@institut-thomas-more.org)





# Écouter ne suffit pas : le harcèlement scolaire et la sanction éducative

**Lyvann Vaté**  
Note 69  
Novembre 2024

**Lyvann Vaté** est professeur agrégé de philosophie et doctorant en philosophie politique au sein de l'Université de Cergy. Diplômé en lettres modernes de l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, en philosophie de l'Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne et en histoire de l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco), il s'est spécialisé en esthétique et théorie de l'art au sein de Sorbonne Université et en philosophie politique et sociale à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et à l'École normale supérieure de Paris (ENS). Il a contribué aux revues *Cités* (PUF) et *Le Philosophoire* (Vrin). Pour l'Institut Thomas More, il a déjà rédigé la note *Restaurer la valeur du mérite dans les politiques éducatives : plaidoyer et recommandations* (mars 2022) •

---



# Sommaire

<b>Résumé</b>	<b>7</b>
<b>Introduction</b>	<b>8</b>
<b>De quoi parle-t-on quand on parle de harcèlement ?</b>	<b>11</b>
Définir le harcèlement	11
Mesurer le harcèlement	12
<b>État des lieux : apports et limites</b>	<b>14</b>
Le protocole pHARe	14
Valeurs et failles de la « préoccupation partagée »	15
<b>Retrouver le sens de la sanction éducative</b>	<b>18</b>
Une alternative à la méthode Pikas	18
Défense de la sanction : cinq pistes de réflexion	19

---





## Résumé

**Le harcèlement scolaire a focalisé, au cours des dix dernières années, l'intérêt croissant des parents, des professionnels du monde éducatif, des responsables politiques et des médias** • S'il couvre des pratiques anciennes, il est depuis peu regardé comme un phénomène social préoccupant auquel chacun tente d'apporter des réponses parfois antagonistes. Il est utile de se pencher sur les formes et l'ampleur du harcèlement et de décrypter les dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en la matière, centrés sur l'écoute de la parole des victimes et les vertus du dialogue. L'objet de la présente note, publiée à l'occasion de la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école le 7 novembre 2024, est de redonner sa place à la sanction dans l'arsenal mis à la disposition du corps enseignant.

**Définition et mesure statistique du harcèlement scolaire en France** • Face à une notion qui couvre des attitudes et pratiques variables, une première approche définitionnelle s'impose pour tenter de circonscrire le sens du harcèlement, lequel, avec le développement des nouvelles technologies, a également changé de forme. Les premières études statistiques menées en la matière permettent de mieux en mesurer l'ampleur. Selon une étude publiée par le ministère de l'Éducation nationale en février 2024, le harcèlement toucherait entre 4 et 6 % des élèves, avec un pic en collège ; 11 % des collégiens et 7 % des lycéens disent recevoir « souvent » ou « très souvent » des moqueries ou des insultes ; 15 % des collégiens et 13 % des lycéens disent recevoir « parfois », « souvent » ou « très souvent » des insultes sur les réseaux sociaux ; 30 % des écoliers, 22 % des collégiens et 12 % des lycéens déclarent connaître un élève harcelé au sein de leur établissement.

**Fondé sur la méthode de la « préoccupation partagée », le programme de lutte contre le harcèlement du ministère de l'Éducation nationale privilégie l'écoute et le dialogue et ignore très largement la sanction** • Le ministère a mis en place, au cours des dernières années, une série de procédures, en particulier le protocole pHARe (Programme de lutte contre le harcèlement à l'école), dont nous nous attachons à mesurer les apports et à dégager les limites. Il se fonde notamment sur une variante de la méthode d'Anatol Pikas, connue sous le nom de « préoccupation partagée », démarche fondée sur l'écoute, le dialogue, le ressenti, la suggestion. Comme les autres méthodes existantes à l'étranger (méthode Farsta, « *No Blame Approach* »), il rejette très largement toute idée de sanction. Il apparaît que, dans toutes ces démarches, l'effort est déséquilibré entre l'amont et l'aval : il se concentre sur la prévention et la détection mais donne rarement lieu à des réactions proportionnées.

**Cinq pistes de réflexion pour retrouver le sens de la sanction éducative** • L'objet de la présente note est de renouer avec un débat insuffisamment mené en France : le sens et les formes de la sanction éducative, indispensable si l'on veut mettre un terme à l'impunité des harceleurs. Pour ce faire, nous avançons cinq pistes de réflexion complémentaires qui passent en premier lieu par la reconnaissance de la complémentarité du dialogue et de la sanction, la réintroduction de la verticalité dans la relation éducative et la réinstauration de l'enseignant comme figure d'autorité dans sa classe, pour aboutir à la revalorisation opérationnelle de deux sanctions qui doivent redevenir réalité dans l'école : la retenue et l'exclusion (temporaire et définitive).





## Introduction

Ils étaient à l'étude lorsque le Proviseur entra, suivi d'un *nouveau*. Ce *nouveau* arrive dans une nouvelle classe, dans un nouvel établissement, sans amitié déjà constituée. Il ne ressemble pas aux autres élèves. Il vient de la campagne, ses souliers sont mal cirés. Il est plus âgé que ses pairs : son âge l'appellerait censément dans les grandes classes, et il apparaît d'emblée isolé du reste de la classe : il est bien plus grand que les autres, il est aussi plus mature. En effet, l'adolescence est l'âge mimétique par excellence et qui ne suit pas les modes instituées par le groupe paraît déjà en marge : dans cette classe, la mode est de jeter sa casquette sous le banc pour remuer la poussière. « C'était là *le genre* », auquel le nouveau ne se soumet pas. Il fait montre de maladresse, entraîne l'hilarité générale, un élève fait retomber sa casquette d'un coup de coude. Le professeur, débordé par ce début d'étude peu studieux, fait répéter plusieurs fois le nom de ce *nouveau*, dont la parole n'est pas aisée et qui articule mal. L'hilarité ne cesse pas, et le groupe tient dans le nom escamoté – « Charbovari » – le sobriquet par lequel il peut brimer l'intéressé. Pris de cours, et, il faut le dire, un peu démuni face à une classe très turbulente, le professeur punit celle-ci en bloc – « Cinq cents vers à toute la classe ! » –, intime au *nouveau*, qu'il nomme d'ailleurs ainsi, de copier « vingt fois le verbe *ridiculus sum* », avant de commencer l'étude, ponctuée de boulettes de papier lancées d'un bec de plume, que le *nouveau*, impassible, dégage d'un geste de la main.

On aura reconnu ici les premières lignes du roman de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*. *Incipit* intrigant lorsqu'on le relit avec les bonnes lunettes, et si l'on a en tête ce passage souvent méconnu des *Mémoires d'un fou*, où l'on peut lire : « J'y vécu seul et ennuyé, tracassé par mes maîtres et raillé par mes camarades. [...] Je me revois encore assis sur les bancs de la classe, absorbé dans mes rêves d'avenir [...] tandis que le pédagogue se moquait de mes vers latins, que mes camarades me regardaient en ricanant ». Il n'est peut-être pas indifférent que Flaubert ait fait commencer son grand-œuvre de 1856 par ce passage trop souvent compris sur un mode comique.

Sans doute un professeur d'aujourd'hui aurait-il tenté de rassurer l'élève – il aurait été moins maladroit – et de recadrer la classe – elle aurait été moins railleuse. Sans doute n'aurait-on pas puni collectivement la classe – c'est d'ailleurs interdit. Et sans doute, et c'est heureux, n'aurait-on pas ordonné à un élève de conjuguer vingt fois « je suis ridicule » parce qu'il cherchait sa casquette. Bien loin l'époque où l'on admettait sans émoi les brimades, les intimidations, parfois les coups au sein de l'école, fermant opportunément les yeux sur la violence entre enfants et adolescents. En matière de harcèlement scolaire, *la chose précède le nom* : s'il n'y avait pas de nom pour désigner ce phénomène social, qui d'ailleurs n'était pas perçu comme tel, il était bien présent, sous l'œil plutôt passif d'adultes qui considéraient souvent la violence scolaire comme de bénignes chamailleries.



Alors que les premiers travaux menés par Anatol Pikas en Suède paraissent en 1975 et que ceux de Dan Olweus paraissent en Norvège en 1978, la France accuse un retard dans la prise en compte de ce phénomène, qui n'est abordé pour la première fois qu'en 2011, dans une lettre de mission d'un ministre. Plusieurs suicides d'adolescents harcelés ont provoqué une émotion très vive chez les parents comme chez les professionnels du monde éducatif. Les médias se sont emparés du sujet et l'ont jeté dans le débat public. Amorcée lors des débats sur le bizutage, la question de la violence et de l'humiliation dans l'enceinte scolaire n'apparaît plus comme un sujet marginal mais bien comme un objet privilégié des débats politiques.

Le suicide très médiatisé de Marion Fraisse le 13 février 2013 a poussé Vincent Peillon d'abord, puis Najat Vallaud-Belkacem **(1)**, à lancer les premières campagnes de lutte contre le harcèlement scolaire, suivis par nombre de leurs successeurs qui, au cours des dix dernières années, ont multiplié les déclarations émues et compassionnelles. En novembre 2021, Jean-Michel Blanquer ira même jusqu'à réclamer « une unité nationale pour lutter contre ce fléau » **(2)** et précise, s'attirant les foudres d'une partie du monde éducatif : « Le laxisme ne fait pas partie de mon registre » **(3)**. Ses successeurs ont lourdement insisté sur ce phénomène, Gabriel Attal allant jusqu'à en faire un des marqueurs de son bref passage rue de Grenelle, et annonçant alors l'expérimentation de cours d'empathie dont les modalités n'ont pas été déterminées, dispositif généralisé à la rentrée 2024.

Le harcèlement demeure ainsi l'une des causes principales des troubles de la santé mentale des jeunes, du décrochage scolaire et de la dépression, avec ou sans dérive suicidaire ou automutilation, chez l'adolescent. Les « signaux faibles » sont désormais mieux connus, professeurs et parents se montrent plus attentifs aux changements brutaux de comportement – comme la chute des résultats scolaires ou au contraire un surinvestissement subit –, l'isolement, l'apparition de troubles de l'anxiété, du sommeil ou du comportement alimentaire ou même, chez des enfants plus jeunes, le retour de l'énurésie.

Méthode Pikas, méthode Farsta, méthode de la « préoccupation partagée », « *No Blame Approach* » : les démarches de lutte contre le harcèlement, telles qu'elles sont conçues et mises en œuvre à l'étranger et en France font la part belle, parfois exclusive, nous allons le voir, à l'écoute, au dialogue, à la non-incrimination, à la passivité des adultes enseignants.

Le point commun de ces méthodes : l'absence ou le très faible recours aux sanctions. Ce n'est pas là une négligence involontaire mais le fruit d'une politique déterminée pour l'éviter. Or,

---

**(1)** Voir « Peillon lance une campagne contre le harcèlement scolaire », *Le Monde*, 26 novembre 2013, [disponible ici](#), et « Najat Vallaud-Belkacem veut "libérer la parole" au sujet du cyber-harcèlement », *Franceinfo*, 3 novembre 2016, [disponible ici](#).

**(2)** « Harcèlement scolaire : "il faut une unité nationale pour lutter contre ce fléau", assure Jean-Michel Blanquer », *Public Sénat*, 17 novembre 2021, [disponible ici](#).

**(3)** « Harcèlement. Pour Jean-Michel Blanquer, le suicide de Dinah, 14 ans, "doit nous alerter" », *BFMTV*, 25 octobre 2021, [disponible ici](#).



comme de nombreuses formes de violence juvénile, dans l'espace scolaire ou en dehors, le harcèlement s'explique aussi – et surtout – par l'impunité, dont les élèves violents ont pleine conscience. On ne peut que s'étonner que les plus hautes autorités du ministère, les syndicats et nombre de professionnels du milieu éducatif concentrent l'attention sur des dispositifs dont certes personne ne nie l'utilité – au moins partielle – mais qui ont pour point commun d'être fondés sur la prévention, le dialogue et sur la prise en charge de la parole des victimes sans envisager un point pourtant central dans toute éducation : la sanction, immédiatement nantie d'une connotation dépréciative.

L'objet de la présente note, publiée à l'occasion de la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école le 7 novembre 2024, est de redonner sa place à la sanction dans l'arsenal mis à la disposition du corps enseignant. Il est temps de retrouver la vertu pédagogique, pour l'élève victime de harcèlement, pour l'élève ou les élèves incriminés et pour toute la classe, de la sanction. Nous formulons cinq pistes de réflexion pour y parvenir.





## De quoi parle-t-on quand on parle de harcèlement ?

### Définir le harcèlement

---

Définir le harcèlement scolaire n'est pas chose aisée. D'autant plus qu'il s'agit là d'une expression qui présente les atours familiers des notions largement usitées dans le débat public et les conversations courantes. On peut remarquer que, le plus souvent, on fait usage de la locution « harcèlement scolaire » comme si sa signification était évidente. Or, elle se distingue du conflit entre élèves et de la violence – qui peut ne pas présenter de caractère réitéré. Il existe de ce point de vue un obstacle terminologique : tous les pays ont choisi des termes spécifiques différents pour désigner ce que nous autres Français appelons « harcèlement ». Les pays germaniques utilisent ainsi le terme de *mobbing*, difficilement traduisible, formé à partir de *mob* – groupe coalisé, mobilisé contre une cible. Les Espagnols et les Canadiens parlent plus volontiers d'*intimidation* et les anglophones mobilisent la notion de *school-bullying*. La notion de harcèlement en France pose donc déjà problème, ne serait-ce que parce qu'elle vient du monde de la violence entre adultes et qu'elle expose au risque de soulever inopportunistement une certaine conception de la violence, qui ne correspond pas nécessairement à la violence entre enfants.

La notion de harcèlement ne couvre pas le même type de faits selon l'âge des élèves : on remarque ainsi qu'à l'adolescence le harcèlement scolaire s'accompagne parfois de harcèlement à caractère sexuel, ce qui est rarissime dans l'enseignement primaire. De même, la question de l'âge influe aussi sur l'appréciation de l'*intention* des harceleurs – qui, s'ils sont jeunes, n'ont pas toujours conscience de l'effet de meute dans lequel ils sont pris – et sur la modalité de *réponse* à apporter, les sanctions éducatives devant naturellement s'adapter à l'âge et au discernement des élèves impliqués.

Le psychologue suédo-norvégien Dan Olweus propose la définition suivante, sur laquelle s'appuie le ministère de l'Éducation nationale : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il subit, de façon répétitive, des actes négatifs de la part d'un ou plusieurs élèves. Un comportement négatif peut se produire lorsqu'un élève, ou un groupe d'élèves, inflige un malaise à un autre élève, que ce soit de manière physique ou verbale » (1).

Cette définition permet de proposer un premier cadre : il insiste sur le caractère répété, sur l'intention de nuire, et sur l'importance du groupe. Il est d'autant plus difficile d'identifier le phénomène de harcèlement qu'il s'exprime le plus souvent loin du regard des adultes et que nombre d'élèves victimes ont tendance à tenir leur souffrance au secret. Ainsi, le harcèlement

---

(1) Voir notamment Dan Olweus, *Violences entre les élèves, harcèlement et brutalités : les faits, les solutions*, ESF éditeur, 1999.



se déroule souvent dans des espaces propices, en marge du temps passé en classe, comme dans les couloirs, le réfectoire, les vestiaires, ou aux abords de l'établissement – sur le chemin entre le domicile et l'établissement ou dans les transports scolaires. Le développement des outils de communication numérique et, surtout, des réseaux sociaux ont conduit à des évolutions notables des formes de harcèlement. La violence est ainsi exportée hors des murs de l'école, au sein du foyer, à l'abri du regard des parents, et à toute heure : il n'existe d'ailleurs pas, à l'exception des élèves les plus jeunes tant qu'ils sont préservés des écrans, de cas de harcèlement sans cyberharcèlement.

## Mesurer le harcèlement

---

Parce qu'il concerne des faits souvent tenus au secret par les victimes, parce qu'il existe aussi une volonté de minimiser ou d'étouffer certains cas, l'estimation statistique du harcèlement est chose délicate. Il pose les problèmes d'évaluation rencontrés pour tous les phénomènes diffus et variables, couvrant un large spectre d'actes distincts. Pendant longtemps, la quantification du phénomène donnait lieu à de très larges fourchettes, qui ne permettaient que fort mal de donner un « ordre de grandeur ».

Une étude intitulée *Panorama de la société 2009* menée par l'OCDE cette année-là avait intégré le harcèlement scolaire comme un des indicateurs liés à la cohésion sociale. 14 % des élèves français (garçons et filles) rapportent alors être victimes de brimades, ce qui place alors la France légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE, plutôt dans les pays où le phénomène est le plus fort, la queue du classement étant alors tenue par la Norvège, la Suède, l'Islande ou l'Espagne (1).

L'an dernier, une enquête de l'Ifop pour l'association Marion-La Main tendue, pionnière en la matière, intègre les réponses de professionnels du monde éducatif. Elle indique ainsi que 59 % des sondés déclarent avoir déjà dû affronter un cas de harcèlement entre élèves. 32 % y ont fait face « à plusieurs reprises ». Les professeurs qui enseignent en collège sont davantage concernés (66 %) que leurs collègues affectés en lycée (52 %). On note également un pic (64 %) chez les professeurs qui enseignent dans un établissement qui dispose d'un internat. Parallèlement, 65 % des sondés ne pensent pas être correctement armés pour résoudre une situation de harcèlement scolaire (2).

---

(1) OCDE, *Panorama de la société 2009 : les indicateurs sociaux de l'OCDE*, éditions OCDE, Paris, 2009, pp. 134-135, [disponible ici](#).

(2) « Harcèlement scolaire, harcèlement entre pairs, quelle est l'ampleur de ce phénomène ? », enquête Ifop pour Marion-La Main tendue et Head & shoulders, novembre 2023, [disponible ici](#).



Pour la première fois en 2024, une étude d'ampleur initiée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, permet de bénéficier de statistiques plus précises. Elle est fondée sur un échantillon très large – 21 700 élèves consultés, dont 17 400 questionnaires exploitables – et l'étude a été menée sur temps scolaire, en préservant l'anonymat pour éviter les mécanismes d'auto-censure. Selon elle, on peut dire que, selon l'âge, le harcèlement touche entre 4 % et 6 % des élèves, avec un pic en collège. Il permet ainsi d'apprécier statistiquement la prévalence de certains types de faits, distingue la répartition des agissements selon le sexe et évalue certains indicateurs liés à la qualité de vie des élèves, comme, entre autres, l'assiduité ou le sentiment d'isolement : à titre d'exemple, 10 % des écoliers déclarent ainsi avoir des troubles du sommeil liés à un mal-être à l'école. En novembre 2023, 14 % des écoliers du CE2 au CM2 déclarent avoir « parfois » peur d'aller dans leur école et 5 % « souvent ». Le questionnaire liste une suite d'atteintes (les atteintes verbales, la destruction ou le vol de biens appartenant à l'élève, les atteintes à dimension sexuelle, la diffusion de messages menaçants, etc.) : l'atteinte qui touche le plus d'élèves au collège ou au lycée de façon répétée est la moquerie ou l'insulte. 11 % des collégiens et 7 % des lycéens disent en recevoir « souvent » ou « très souvent ».

L'étude prend aussi en charge le rôle des réseaux sociaux et des écrans. Elle indique que 4 % des élèves de collèges comme de lycées disent recevoir souvent ou très souvent des messages insultants ou menaçants les concernant sur Internet ou sur les écrans, alors que 11 % des collégiens et 9 % des lycéens disent en recevoir « parfois ».

Enfin, les élèves semblent faire preuve de discernement quant aux situations de harcèlement, qu'ils arrivent à repérer et dont, même quand ils ne le signalent pas aux adultes, ils paraissent avoir conscience. Ainsi, 21 % des écoliers, 13 % des collégiens et 6 % des lycéens déclarent connaître un élève harcelé dans leur classe et 30 % des écoliers, 22 % des collégiens et 12 % des lycéens déclarent connaître un élève harcelé au sein de leur établissement **(1)**.

---

**(1)** Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023, ministère de l'Éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), document de travail - série études n°2024-E02, février 2024, [disponible ici](#).





## État des lieux : apports et limites

Au cours des dernières années, un certain nombre de dispositifs ont été mis en place par le ministère. Ainsi, l'instauration d'une journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école chaque année permet-elle en pratique d'aborder directement le sujet avec les élèves, offrant donc la possibilité à ces derniers d'alerter sur des situations qui pourraient s'avérer préoccupantes.

### **Le protocole « pHARe »**

---

Le protocole pHARe (programme de lutte contre le harcèlement à l'école) a été défini en 2021 avant d'être généralisé à toutes les écoles et à tous les collèges l'année suivante puis aux lycées en 2023. Il se présente comme un « plan global de prévention et de traitement des situations de harcèlement » et se fonde sur plusieurs piliers : la mesure du climat scolaire – que l'on peut définir comme l'évaluation de la qualité de vie à l'école –, la prévention du harcèlement – par des actions de sensibilisation notamment –, la formation des professionnels du monde éducatif, l'efficacité des interventions dans les cas de harcèlement, le désir d'associer les parents, la mobilisation des « instances de démocratie scolaire » (conseil de la vie collégienne, conseil de la vie lycéenne, comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement, etc.) et le suivi dans le temps des actions engagées.

Le protocole s'appuie sur un réseau de 400 référents dédiés au traitement des situations de harcèlement, qu'elles soient signalées par la plateforme 3018 ou directement par des chefs d'établissement, il préconise dans les cas les plus graves le changement d'établissement des élèves harceleurs, qui est loin d'être systématique en pratique, et instaure un impératif d'information des familles. L'étude statistique menée à partir du questionnaire montre ainsi que le numéro 3018 demeure méconnu des élèves : ainsi 70 % des écoliers, 48 % des collégiens, 50 % des lycéens l'ignorent, ce qui pousse le ministère à en généraliser la communication (dans les supports numériques auxquels les élèves ont accès ou dans les carnets de correspondance) **(1)**.

Le protocole s'appuie sur la mobilisation des équipes éducatives et associe les élèves. L'idée de constituer des équipes « d'élèves ambassadeurs », souvent avancée par les associations de victimes de harcèlement scolaire, a été ainsi développée : les établissements disposent d'une cellule d'élèves qui jouent un rôle de détection des signaux faibles et de médiation particulièrement précieux. Ils sont accompagnés par des adultes qui composent une équipe dite « ressource » et qui suivent une formation académique (parfois jugée faible : huit journées

---

**(1)** *Ibid.*

sur deux ans). Le protocole s'appuie enfin sur une équipe dite « programme » qui organise dans les établissements, dix heures d'apprentissage annuelles, dès le cours préparatoire et jusqu'à la terminale, consacrées à la « prévention du harcèlement » et au « développement des compétences psychosociales ».

Dans le premier comme dans le second degré, le protocole insiste sur l'accueil de la parole de l'élève, sur la précision des faits évoqués, sur la mobilisation d'autres élèves désignés comme des proches de confiance, la nomination d'un adulte référent et la prise de contact avec les parents, qui, bien souvent, ignorent la situation dans laquelle leur enfant se trouve. Dans le premier comme dans le second degré, on retrouve la même méthode de prise en charge : des signalements via le dispositif Faits établissement si des faits graves persistent, éventuellement le changement d'établissement des auteurs « en cas de risque caractérisé pour la sécurité ou la santé des autres élèves ». Les mesures éducatives ou sanctions sont mentionnées dans ce protocole mais ne sont pas détaillées plus avant et le protocole établit enfin une journalisation des faits par les personnels de direction à même de garantir une traçabilité des différents entretiens et actions entreprises, ainsi qu'un suivi de l'évolution de la situation.

On peut constater que les deux versions du protocole – pour le premier degré d'une part et pour le second degré d'autre part – sont presque identiques. Seuls varient quelques éléments terminologiques – « directeur d'école » ; « chef d'établissement » ; « mesures éducatives » dans le premier degré ; « sanctions disciplinaires » dans le second degré – comme si l'on pouvait traiter de la même façon les cas de harcèlement avec des enfants en école primaire et les cas qui surviennent au lycée, homogénéité du dispositif qui appellera sans doute à l'avenir des amendements, à même de l'adapter aux âges des élèves.

## **Valeurs et failles de la « préoccupation partagée »**

---

Le protocole que nous venons de décrire, se fonde sur une méthode mise au point par le psychologue suédois Anatol Pikas et connu sous le nom de méthode de la « préoccupation partagée ». Il convient de remarquer qu'elle est explicitement privilégiée par le protocole alors qu'il ne s'agit que d'une méthode parmi d'autres – et que l'on pourrait tout à fait envisager de convoquer d'autres stratégies.

La méthode Pikas insiste notamment sur l'importance de l'entretien individuel, qui vise à casser l'effet de meute. L'individualisation de l'entretien prévient aussi le risque d'auto-censure de certains élèves qui ne s'expriment pas de la même manière selon qu'ils sont dans la classe, donc dans un groupe avec d'autres élèves, ou seul, en tête-à-tête avec un adulte **(1)**. Le recours

---

**(1)** Jean-Pierre Bellon, Bertrand Gardette et Marie Quartier, *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée*, ESF Sciences humaines, 2018 et Jean-Pierre Bellon, Marie Quartier, *Se former en équipe à la lutte contre le harcèlement scolaire*, ESF Sciences humaines, 2023.



à des « élèves-ambassadeurs », que l'on charge d'une mission de « vigie » est par ailleurs inspiré de cette méthode : si le dispositif fait partiellement ses preuves, il peut aussi donner l'impression de déléguer aux élèves une responsabilité qui devrait censément échoir aux adultes. Il est donc indispensable que l'équipe d'élèves engagés dans la lutte contre le harcèlement soit adossée à une équipe de professionnels.

La méthode Pikas ne prévoit pas de sanction : elle se fixe comme objectif de faire cesser le climat de violence par le dialogue, c'est-à-dire sans qu'il y ait *besoin* de recourir à des sanctions. Démarche qui, en pratique, se heurte à des situations dans lesquelles le harcèlement s'enlise. Pour autant, il importe de noter que le protocole pHARe n'interdit pas par principe de recourir à des sanctions : il indique que des sanctions disciplinaires peuvent bien sûr être décidées, sans donner d'ailleurs de consignes plus précises. La méthode dite Pikas concentre toute l'attention sur les élèves harceleurs, sans les mettre en cause, au point que même les partisans français de cette méthode ont modifié cette première version pour y insérer des entretiens avec les élèves victimes (1).

La méthode Pikas se distingue d'une autre méthode, développée par deux Britanniques, George Robinson, directeur d'école, et Barbara Maines, psychologue scolaire, très explicitement nommée « *No Blame Approach* ». Cette dernière compte sur l'effet de groupe pour inciter les harceleurs à changer d'attitude : elle est, sur ce point, antithétique de la méthode Pikas puisque l'entretien individuel est rejeté au bénéfice de la constitution, par l'élève-cible, d'un groupe dans lequel il doit intégrer ses intimidateurs, d'autres élèves, participants occasionnels au harcèlement et d'autres élèves de la classe qui jouent un rôle de « témoins » (2). On demande alors au groupe de trouver des propositions le plus précises et concrètes possibles, en évitant de simples intentions. Tout au long du processus, les adultes ne parlent que du ressenti de l'élève cible, sans évoquer aucun fait précis ni incriminer personne. C'est pourquoi il s'agit d'une approche dite « *No Blame* » : si on n'incrimine personne on est contraint de ne jamais évoquer de fait objectif. La méthode n'inclut les entretiens individuels que dans un second temps, afin de faire un point avec chaque élève sur l'évolution de la situation.

La « *No Blame Approach* » a ainsi pour caractéristique de privilégier d'abord l'entretien avec un groupe, ce qui tendrait à faire évoluer le comportement des harceleurs : l'adulte est en position de retrait, n'évoque aucun fait. Sa démarche est uniquement suggestive, comme s'il devait revenir aux élèves de déterminer les « propositions concrètes » à même de résoudre la difficulté. Elle peut avoir une certaine forme d'efficacité, assez limitée, qui est liée au fait que

---

(1) On peut ainsi distinguer la méthode Pikas dans sa version originale de sa variante partiellement amendée, défendue par Jean-Pierre Bellon, Bertrand Gardette ou Marie Quartier, connue en France sous le nom de méthode de la « préoccupation partagée ».

(2) A noter que cette conception triangulaire a été souvent remise en cause, les partisans de la « préoccupation partagée » estimant qu'il ne peut exister de « pairs neutres » puisque même leur silence a une incidence sur le mécanisme d'intimidation.

les harceleurs peuvent être amenés à modifier leur attitude sous la pression des autres membres du groupe – c'est pourquoi il est nécessaire qu'il y ait dans le groupe de simples témoins. Mais elle connaît aussi de sérieuses limites : elle ne peut pas fonctionner dans une situation où la totalité du groupe est ligué contre un seul élève, cas pourtant fréquent.

La méthode de la « préoccupation partagée », valorisée par le ministère, et la « *No Blame Approach* », supposent de l'adulte une posture neutre et exclusivement suggestive, s'abstenant à la fois d'évoquer des faits précis, au bénéfice du commentaire de « ressentis », et de se livrer à des jugements de valeur sur le mode de la réprobation et de l'approbation, de l'éloge et du blâme. Dans cette dernière méthode, il est clairement assumé que le caractère « non-blâmant » – c'est-à-dire sans sanction et même sans *reproche* – permet d'éviter le risque de représailles. Quant à la méthode Pikas, privilégiée par le ministère, il faut remarquer que le philosophe Jean-Pierre Bellon, considéré comme un des pionniers de la lutte contre le harcèlement à l'école et principal théoricien de cette méthode, estime que « *la sanction ne fonctionne pas car elle a plutôt tendance à fédérer le groupe contre la victime* » (1). Il recommande explicitement de mettre en suspens toute sanction, de ne pas l'évoquer avec les élèves intimidateurs et même de préciser le caractère non-répressif de la démarche en début d'entretien pour créer un climat de confiance.

La méthode de la préoccupation partagée porte ce nom car elle se caractérise par une préoccupation pour l'élève harcelé et par le désir de partager ce souci avec le reste du groupe. Elle suppose que le développement de l'empathie pour l'élève cible est la clef pour résoudre le problème. On peut d'ailleurs supposer qu'annonce de la création de « cours d'empathie » par Gabriel Attal en septembre 2023 a été, au moins pour partie, suggérée par la méthode Pikas. Dans certains cas, notamment quand les élèves sont très jeunes et sans conscience nette des conséquences de leurs actes, la méthode peut présenter une certaine efficacité, car elle conduirait à « convertir » le comportement des harceleurs. Il en est tout autrement dans le cas où l'intention de nuire est explicite – ce qui est le cas le plus fréquent. Comme l'indique la sociologue Johanna Dagorn, « *dans le cas du revenge porn, par exemple, où l'intentionnalité est de nuire, ça ne marche pas et c'est même fortement déconseillé, parce que si vous expliquez à l'auteur à quel point sa victime souffre, comme c'était le but, ça va lui "faire plaisir"* » (2).

Pour le dire en d'autres termes, l'effort est déséquilibré entre l'amont et l'aval : il se concentre sur la prévention et la détection mais donne rarement lieu à des réactions proportionnées. La méthode semble fonctionner comme s'il ne relevait pas de la compétence des adultes de valoriser un contenu moral, et qu'il n'était là que pour guider, à distance, les harceleurs vers un changement de comportement, plus empathique.

---

(1) Anaïs Brosseau, « Harcèlement scolaire, une méthode suédoise à l'épreuve », *La Croix*, 8 novembre 2018.

(2) Lucie Hennequin, « Suicide de Lucas : le programme pHARe est-il vraiment efficace pour lutter contre le harcèlement scolaire ? », *Huffington Post*, 6 février 2023, [disponible ici](#). On nomme *revenge porn* la diffusion publique, surtout sur les réseaux sociaux, d'images à caractère intime.



## Retrouver le sens de la sanction éducative

Il est tout à fait remarquable que, parmi toute la littérature universitaire développée sur la question du harcèlement scolaire, l'institution ait privilégiée une approche qui *s'interdit* de blâmer. Il convient de distinguer entre *adopter une attitude de réprobation* et *décider d'une sanction*. Il existe ainsi d'autres méthodes qui, si elle ne prévoit pas de sanction mais simplement des procédures de démantèlement de l'intimidation de groupe, refuse une posture exclusivement suggestive et subjective.

### **Une alternative à la méthode de la « préoccupation partagée »**

---

La méthode Pikas, et sa variante française connue sous le nom de « préoccupation partagée », connaissent ainsi une dissidence : la méthode Farsta, du nom du quartier de Stockholm où elle a été développée par le Suédois Karl Ljungström à la fin des années 1980. Dans le cadre de la méthode Farsta, les intimidateurs sont rencontrés séparément et l'intervenant commence par signifier que les faits évoqués relèvent du harcèlement. La méthode postule clairement, d'une part, que le point de départ doit être trouvé dans des faits précis et non des ressentis, d'autre part, que l'école n'est pas un lieu neutre sur le plan moral, donc que certains agissements y sont interdits. L'entretien commence sur un mode plus injonctif : l'intervenant fixe clairement un objectif (faire cesser les faits), coupe court fermement aux tentatives de dénégations ou de justification des faits qui sont évoqués et cherche, après avoir fermement posé des limites, à déterminer comment l'intimidateur compte se comporter pour faire évoluer la situation. Il s'agit donc de jouer sur l'empathie des élèves harceleurs, mais sur la base d'une réprobation claire de faits objectifs de la part de l'institution. Farsta intègre donc des éléments présents dans la méthode Pikas – l'intérêt de l'entretien individuel, la dimension d'empathie – mais s'en différencie radicalement, comme elle se distingue de l'approche « *No Blame* », en exigeant de l'adulte une posture plus directive **(1)**.

Etudiant la méthode Farsta, Fabienne Schlund écrit ainsi que « la discussion durant les entretiens vise à emmener l'enfant indelicat sur le chemin de la raison et de l'attention à sa conscience morale », qu'elle « donne aux auteurs la chance de se réinsérer dans l'école donc dans la société plutôt que d'être sanctionné et mis à l'écart » de manière à ce que l'agresseur, comme la victime puissent « retrouver sa place d'élève » **(2)**. Si Farsta admet l'élaboration d'un discours réprobateur, il se définit aussi comme ferme mais pas agressif, « non moralisateur », refusant de créer un « climat de culpabilisation ».

---

**(1)** Fabienne Schlund, « Le harcèlement à l'école. Un établissement français en Suède », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 2002 N°30 (155-174).

**(2)** *Ibid.*, p. 162.



Là encore, la question de la sanction est éludée : on se demande comment on fait cesser le harcèlement et on met en œuvre des entretiens mais sans présumer d'une sanction éventuelle. Or, si la méthode Farsta commence par récriminer les faits de harcèlement en visant leur cessation sans sanctionner les élèves intimidateurs, elle demande aussi à l'intervenant de mettre les élèves intimidateurs face à leurs actes, de leur demander de les reconnaître pour responsabiliser l'élève, en évacuant la question de la punition ou de la sanction, ce qui expose naturellement à un paradoxe : celui de commencer par un discours qui réproouve certains actes tout en précisant systématiquement que leurs auteurs ne seront pas sanctionnés pour ceux-ci.

## **Défense de la sanction éducative : cinq pistes de réflexion**

---

On ne peut que s'étonner de voir que ces méthodes venues du nord de l'Europe – essentiellement en Suède – se définissent elles-mêmes par une opposition aux méthodes fondées sur la sanction. Leurs promoteurs en France marquent leur intérêt pour ces modes de gestion du harcèlement, ciblé sur le dialogue et la bienveillance en l'opposant à ce qui serait le « modèle français », lequel serait « fondé sur la sanction ». Ils s'interdisent ainsi de voir la valeur éducative de la sanction. Les cinq pistes de réflexion qu'on va lire s'efforcent, à rebours de cette vision, de dessiner les contours d'une politique de lutte contre le harcèlement dans laquelle la sanction aurait sa place, sa légitimité et son efficacité.

**Reconnaître la complémentarité du dialogue et de la sanction** • Il est tout à fait remarquable que les différentes méthodes décrites plus haut, dont celle de la « préoccupation partagée » privilégiée par le ministère de l'Éducation nationale français, soient conçues comme exclusives de l'idée de sanction. Ces méthodes peuvent avoir un premier effet salutaire dans le démantèlement d'un processus de harcèlement, sans que cela implique nécessaire de s'interdire de punir. Par contraste, cela donne l'impression – frauduleuse – que les pays plus enclins à instaurer des sanctions le feraient sans engager de dialogue avec l'élève ou la famille. Or, même à supposer que la France ait développé un modèle scolaire à proprement parler répressif – ce qui est des plus discutable –, il n'en demeure pas moins que les sanctions qui y sont décidées sont de toute façon précédées par un moment d'entretien.

**Réintroduire la verticalité dans la relation éducative** • Cette réticence à punir est de plus en plus déconnectée de la réalité de la violence scolaire : la méthode appliquée au Danemark, fondée sur les câlins et la confiance <sup>(1)</sup>, paraît pour le moins inadaptée à partir d'un certain âge (vite atteint). Le docteur Christian Flavigny fait usage d'une métaphore spatiale pour décrire

---

<sup>(1)</sup> Valérie Gauriat, « Câlins et communication : comment le Danemark lutte contre le harcèlement à l'école ? », *Euronews*, 15 décembre 2023, [disponible ici](#).





le changement qui s'est produit, en quelques décennies, en matière d'éducation : le passage d'une éducation verticale à une éducation « horizontalisée », tout à fait perceptible dans cet exemple. Seule la sanction, dont on doit pouvoir discuter les modalités pour la rendre la plus efficace possible, réintroduit une dimension verticale entre l'adulte et l'enfant, dont la relation est par nature hiérarchique, dans l'intérêt même de l'enfant. La question de la légitimité de la sanction, en lien avec celle de l'autorité, est à repenser entièrement (1).

**Refaire du professeur une figure d'autorité dans sa classe** • Nombre des partisans de la méthode de « préoccupation partagée », comme Jean-Pierre Bellon, dont on a dit quelles réserves il a pu formuler au sujet des sanctions contre-productives qui ont un effet fédérateur du groupe contre l'élève-cible, ne rejettent pas pour autant toute forme de sanction (2). Partant d'une interprétation (au demeurant discutable) de la distinction chez Hannah Arendt entre autorité, contrainte et persuasion, il isole nettement la sanction, qui relèverait de la contrainte (ou de la force) et qui serait, dans le cadre scolaire, la prérogative du chef d'établissement. Il estime que l'autorité se caractérise justement par l'absence de contrainte. Si l'on a besoin de recourir à la force pour parvenir à ses fins, c'est qu'on a déjà perdu son autorité : pour reprendre un exemple mobilisé par Arendt, le parent perd son autorité lorsqu'il frappe son enfant mais aussi lorsqu'il négocie avec lui (puisqu'il égalise un rapport qui est par nature asymétrique) (3). Sur la base de cette distinction, les promoteurs de la méthode de la « préoccupation partagée » tendent à expurger l'idée de sanction du traitement du harcèlement, qui ne doit jamais mobiliser la contrainte ou la force. Or, il n'y a aucune raison de penser que le professeur ne tire son autorité *que* de son savoir : il est respecté *aussi* parce qu'il a un pouvoir de sanction. De même, faire du chef d'établissement le seul acteur jugé légitime à sanctionner conduit à exclure de toute réflexion collective sur la sanction – qui n'est d'ailleurs jamais amplement menée – les autres acteurs du monde éducatif (comme les conseillers principaux d'éducation, les professeurs les psychologues scolaires ou encore les associations de parents d'élèves).

**Redonner sens et forme à la sanction éducative 1 : la retenue** • Même les partisans des méthodes « douces » fondées sur le dialogue reconnaissent qu'il existe en France une carence sur la question de la sanction. Ils s'opposent ainsi à l'heure de retenue, que Jean-Pierre Bellon assimile à une « justice privée », estimant que l'efficacité de la mesure n'est pas évaluée et qu'elle consiste à doter illégitimement le professeur d'un pouvoir de contrainte. Une réflexion sur les conditions pratiques de la retenue est de mise, pour éviter les difficultés liées au manque

---

(1) Voir notamment Christian Flavigny, *Face à la violence des jeunes, comment restaurer l'autorité ?*, Institut Thomas, note 68, mai 2024, [disponible ici](#).

(2) Jean-Pierre Bellon, *Renouer avec l'autorité à l'école. Dix mesures immédiates*, ESF Sciences humaines, 2024, en particulier le chapitre 4, « Oser punir », p. 41-44.

(3) Voir Hannah Arendt, *Du mensonge à la violence. Essais de politique contemporaine*, « Sur la violence », trad. Guy Durand, Le Livre de Poche, p. 195.

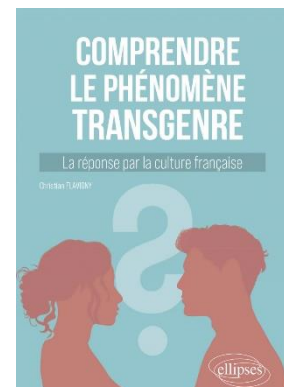
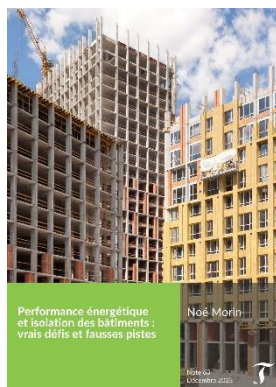
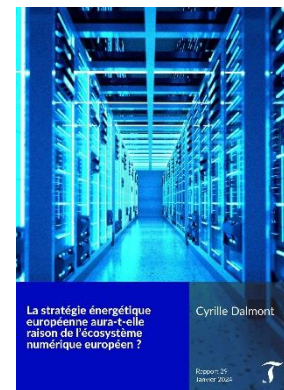
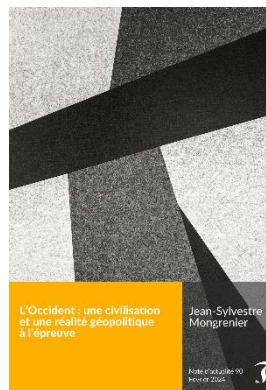
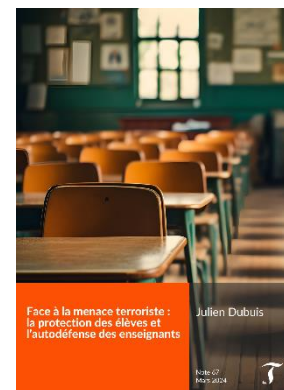
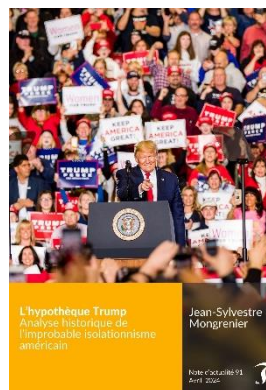
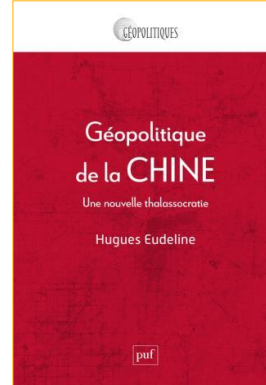
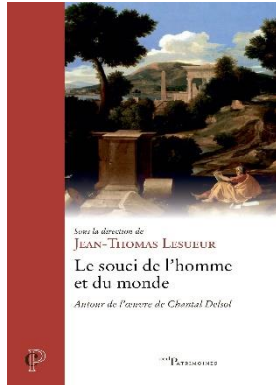


de personnel pour en assurer la surveillance – on sous-estime parfois le nombre d'établissements dans lesquels les retenues sont gérées par le professeur lui-même sur une heure où il est simultanément en charge d'une autre classe –, en associant les professeurs à la remise de travaux à rendre pendant la retenue, évitant ainsi qu'elle soit une heure « vide » et la dotant d'un contenu pédagogique.

**Redonner sens et forme à la sanction éducative 2 : l'exclusion temporaire et définitive** • Dans les conseils de discipline, les représentants des parents et des élèves qui en pratique tendent à voter systématiquement contre la sanction, ont une place considérable. Alors qu'un conseil de discipline est composé de 14 membres (13 dans les établissements où le chef d'établissement n'a pas d'adjoint), on compte 3 représentants des parents en collège et 2 en lycée, 3 représentants des élèves en lycée et 2 en collège : ce qui porte la représentation des élèves et de leurs parents à 5 – proportion identique à la représentation des professeurs. Or le recours à l'exclusion définitive, sanction aujourd'hui très peu décidée, conduit le plus souvent au maintien des élèves mis en cause dans l'établissement et généralise *de facto* le changement d'établissement des élèves harcelés. De même, une exclusion temporaire effective, sur une période très brève, peut avoir un effet « d'électrochoc » sans pour autant faciliter un décrochage : on sait combien les professeurs craignent qu'une exclusion trop prolongée ne dégage définitivement l'élève de l'environnement scolaire. En l'éloignant de l'école trop longtemps on installerait, dit-on, les conditions d'un absentéisme sur lequel il est difficile de revenir ensuite. S'il existe une échelle nationale commune des sanctions (qui hiérarchise les sanctions entre elles), il appartient à chaque conseil de discipline de déterminer la sanction adaptée à l'élève mis en cause. En l'absence de cadre indiquant quel type de sanction s'applique à tel type d'infraction, et qui tienne compte bien sûr de l'âge ou de la récidive, on assiste à de grands déséquilibres entre établissements dans la répression du harcèlement, ouvrant par conséquent la porte à une impunité dont les harceleurs ont bien conscience. Instituer la primauté du « dialogue » et parier sur les vertus de la « communication » n'interdisent en aucun cas de responsabiliser les parents d'élèves harceleurs ou de s'interroger sur les formes adaptées de sanctions, sur leur rapidité et leur sévérité : ne sous-estimons pas ainsi l'effet dissuasif produit en cascade par des sanctions proportionnées, mais effectives (ce qui interroge sur la pertinence des *sursis*) et rapides.

# Publications récentes

Retrouvez toutes nos publications (notes, rapports, livres) sur notre site



Programme  
**Société et Culture**

Le Programme **Société et Culture** a pour objectif de formuler des solutions opérationnelles et concrètes aux défis éthiques, sociaux et culturels de notre temps, en réservant toujours la première place à la personne humaine et à sa dignité. Les enjeux technologiques, éducatifs et sociétaux contemporains exigent des réponses qui contribuent au renforcement d'une société libre, enracinée et solidaire.

Ce document est la propriété de l'Institut Thomas More asbl. Les propos et opinions exprimés dans ce document n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Sa reproduction, partielle ou totale, est autorisée à deux conditions : obtenir l'accord formel de l'Institut Thomas More asbl et en faire apparaître lisiblement la provenance.

© Institut Thomas More asbl, mai 2024



