

# Manuel

# Pédagogique

issu de la campagne de sensibilisation au harcèlement du  
Conseil consultatif des enfants d'Ixelles lancée en 2023



*A l'initiative de Christos Doulkeridis, Bourgmestre, de Nabil Messaoudi,  
Échevin de la Jeunesse et des membres du Collège des Bourgmestre et  
Échevin.e.s d'Ixelles*

*Réalisé par l'asbl Jeune Et Citoyen*



# Sommaire

<b>0</b>	<b>Intro : mise en contexte projet</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Un peu de théorie pour savoir de quoi on parle vraiment...</b>	<b>7</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mind map réalisée avec le CCE</i></li><li>• <i>La définition du harcèlement selon le RPH</i></li><li>• <i>Comment différencier un conflit d'un cas de harcèlement</i></li><li>• <i>Quels sont les programmes de lutte contre le harcèlement scolaire ?</i></li><li>• <i>Pour élaborer votre propre stratégie</i></li><li>• <i>Recommandations de JEC et du RPH</i></li></ul>	
<b>2</b>	<b>...et pouvoir mettre en pratique de chouettes activités avec les groupes d'enfants</b>	<b>14</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>“Le vent souffle sur...”</i></li><li>• <i>Trouver les points communs</i></li><li>• <i>Compter ensemble</i></li><li>• <i>Le nœud</i></li><li>• <i>La bombe</i></li><li>• <i>La pêche aux qualités</i></li><li>• <i>Les 4 accords toltèques</i></li><li>• <i>Le dessin collaboratif</i></li></ul>	
<b>3</b>	<b>Encore quelques ressources utilisables pour aller plus loin</b>	<b>34</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>En tant que professionnels</i></li><li>• <i>Avec les enfants</i></li></ul>	
<b>4</b>	<b>Et pour finir : Mesdames les Annexes de la clé USB !</b>	<b>40</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dossier productions vidéo et podcasts créée par le CCE</i></li><li>• <i>Annexe « Outil - Pêche aux qualités »</i></li><li>• <i>Dossier « Un jeu dans ma classe » : les fiches pédagogiques et dossiers d'accompagnement des jeux Totem et Feelings</i></li><li>• <i>Dossier théorique : les publications du GIRSEF et du RPH</i></li></ul>	

0

# ***Introduction***

A vous chers lecteurs.rices (que nous imaginons) très enthousiastes à ouvrir ce manuel, nous voudrions être honnêtes avec vous :

Non, ce manuel pédagogique ne contient pas de baguette magique ou de solutions faciles et instantanées pour résoudre le harcèlement. Désolé de vous décevoir.

MAIS ... si vous êtes curieux.ses, vous pourrez y découvrir des idées, des activités, des réflexions qui prendront toute leur ampleur si vous les inscrivez dans une stratégie globale incluant le plus d'acteurs et d'actrices concerné.e.s possible.

A ce moment de votre lecture, peut-être pensez-vous ceci :

- **Oui, mais tout le monde a trop de travail.** C'est en effet le cas. Tout le monde a toujours plein de choses à faire, plutôt que de s'intéresser aux problèmes. Provoquant ? Oui un peu. La question à poser ici est : quelle est la priorité ? Qu'est-ce qui compte le plus à l'école ?
- **Oui, mais on n'a pas le temps.** Même réponse que ci-dessus !
- **Oui mais personne ne sait quoi faire.** Déjà partons de ce que vous faites déjà: c'est le moment de faire un état des lieux. Il y a forcément des choses, même petites, qui sont réalisées. Si, si vous verrez. Il faut juste les connaître et les identifier !
- **Oui, mais ce n'est pas mon travail.** Ici, il est question de savoir qui fait quoi et dans quel but !
- **Oui, mais j'en ai marre de m'en occuper tout.e seule.** Raison de plus d'aller convaincre de nouvelles personnes ! Dans la lutte contre le harcèlement, la devise nationale s'applique : l'union fait la force !

### ***Vous vous demandez maintenant qui peut bien vous parler ainsi ?!***

Nous, c'est l'asbl Jeune Et Citoyen (ou JEC asbl de son petit nom) et nous sommes une Organisation de Jeunesse spécialisée dans l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Nous accompagnons les jeunes dans l'exercice de leur pouvoir-d'agir. Nous outillons, sensibilisons formons les jeunes (et moins jeunes) pour qu'ils.elles s'engagent dans une société démocratique en Citoyen·ne·s Responsables, Actif·ve·s, Critiques et Solidaires (CRACS). Engagés dans la lutte contre le harcèlement depuis de nombreuses années, nous sommes membre du Réseau Prévention Harcèlement (RPH).

Ce manuel est le fruit de notre expérience de plusieurs années dans le champ de la sensibilisation à la lutte contre le harcèlement, et des idées et réflexions que ce projet avec le conseil consultatif des enfants d'Ixelles a suscitées.

Le service Jeunesse XL-Liens a fait appel à nous, Jeune Et Citoyen, pour collaborer avec lui dans le cadre d'un projet avec le conseil consultatif des enfants d'Ixelles.

## **Qu'est-ce que le Conseil consultatif des enfants d'Ixelles (CCE) ?**

Accompagné par XL-Liens, cellule attachée au service jeunesse favorisant le pouvoir d'agir des jeunes de 10 à 26 ans, le Conseil Consultatif des Enfants (CCE) regroupe des délégué.e.s de classe de 5ème et 6ème primaire, venant de différentes écoles fondamentales ixelloises, tous réseaux confondus. Concrètement, un mandat s'étend sur deux années, période durant laquelle ces jeunes citoyens et citoyennes en herbe peuvent développer leurs idées et inventer de nouveaux projets pour améliorer la commune. Cette année scolaire 2022-2023, les manches se sont retroussées pour contribuer à la diminution des faits de harcèlement au sein des écoles, un phénomène touchant un enfant sur trois à Bruxelles.

## **Le projet de campagne de prévention contre le harcèlement**

Les membres du CCE ont voulu créer une campagne de sensibilisation à la lutte contre le harcèlement à destination des élèves des écoles ixelloises. Dans un premier temps, ils.elles ont d'abord été sensibilisé.e.s aux différentes facettes du harcèlement à l'école par l'asbl Jeune Et Citoyen. C'est enrichi.e.s de ces expériences que les membres du CCE deviendront des ambassadeurs et ambassadrices de lutte contre le harcèlement scolaire, c'est-à-dire capables de porter un regard critique sur cet enjeu pour agir avec pertinence et justesse.

Cette formation comprenait des échanges, des mises en situation et des activités ludiques. Les thèmes privilégiés étaient la confiance en soi, la communication, l'empathie, les émotions et l'identification des dynamiques de harcèlement. A la suite de cette formation, des ateliers créatifs ont permis de créer des contenus visant à sensibiliser leurs pairs : les membres du CCE ont décidé de réaliser une vidéo, des podcasts, une chanson, des affiches et des badges. Tous ces matériaux seront distribués et utilisés dans les écoles afin de mener un travail de fond sur le harcèlement.

Pour pérenniser les actions de sensibilisation mises en place par le CCE, il était primordial que les parents et les équipes éducatives puissent également être sensibilisés à la question du harcèlement scolaire. Pour ce faire, une conférence gratuite a été donnée par Monsieur Bruno Humbeeck, Docteur en psychopédagogie, pédagogie familiale et scolaire, auteur, le 5 décembre dernier, au CIVA, à Ixelles.

Du côté des équipes éducatives, plusieurs formations ont été proposées par Jeune Et Citoyen, tant en milieu scolaire qu'extra-scolaire.

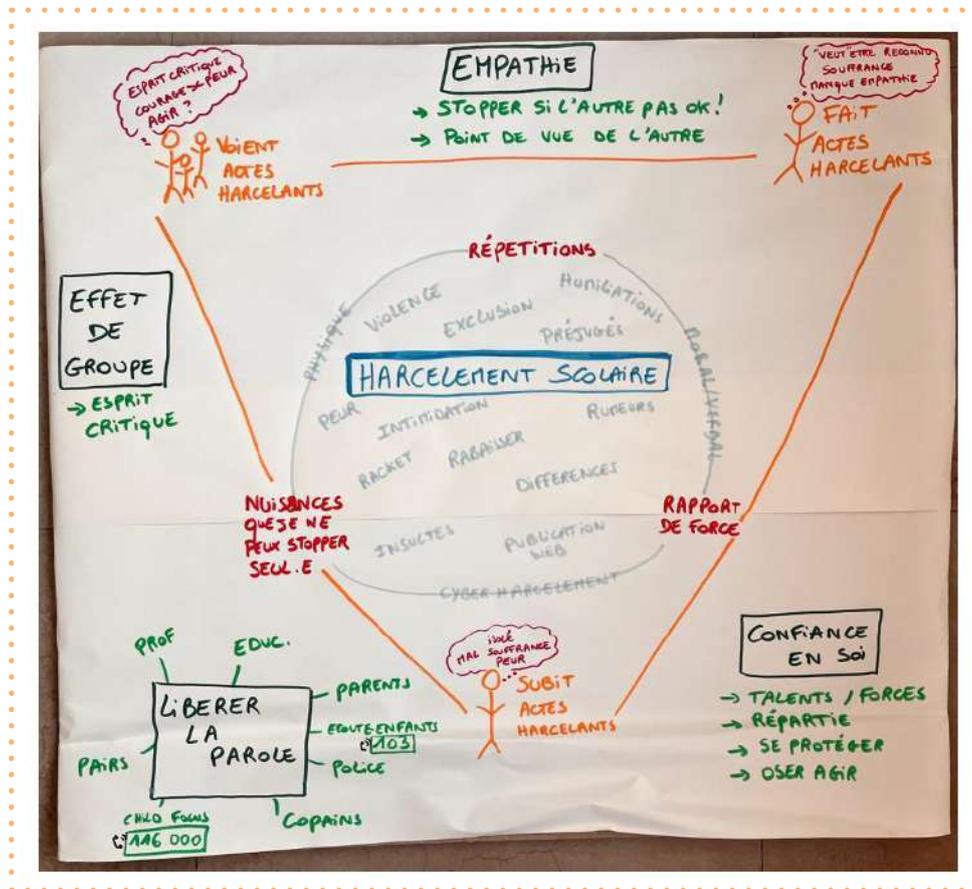
Cette campagne de sensibilisation s'apprête à clôturer deux années d'investissement intense de la part du CCE. Les enfants auront ouvert la voie et pour la suite... ce sera à vous de jouer !

**1**

**Un peu de théorie  
pour savoir de quoi  
on parle vraiment...**

## 1.1 Mind map réalisée avec le CCE

Avec les enfants, nous avons beaucoup discuté du harcèlement, de ses composantes, des acteurs.trices qui y sont impliqué.e.s. voici la jolie mindmap que nous avons élaborée avec eux.elles pour définir le harcèlement.



## 1.2 La définition du harcèlement selon le RPH

Le Réseau Prévention Harcèlement (RPH) définit le harcèlement comme *“une relation de maltraitance ou d’abus au sein de laquelle une ou plusieurs personnes font subir délibérément et de manière répétée des actes négatifs à une ou plusieurs autres personnes qui subissent cette situation et ne voit pas comment y mettre un terme (Olweus, 1993 ; Galand, 2017). Le harcèlement n’est donc ni accidentel, ni isolé, ni réciproque. Beaucoup d’auteurs de harcèlement semblent animés par une recherche de dominance sociale (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011 ; Galand & Baudoin, 2015), et les réactions des témoins semblent fréquemment jouer un rôle important dans l’évolution de la dynamique du harcèlement (Salmivalli, 2010).*

Le harcèlement a donc un caractère intentionnel : ce n’est pas un accident.

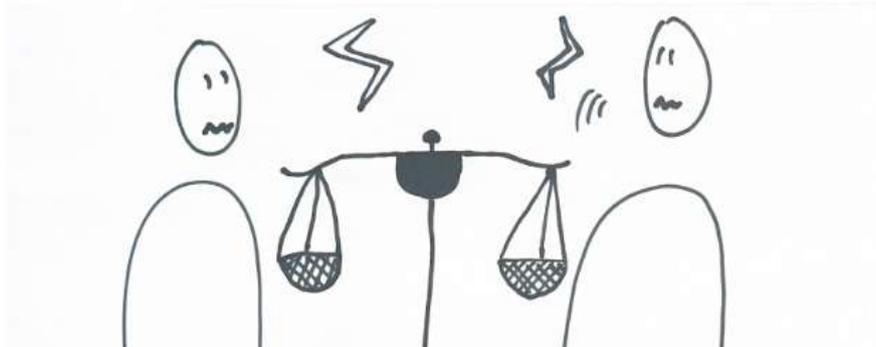
Il est répétitif : ce n’est pas un acte isolé.

Il se manifeste par un déséquilibre de pouvoir : une relation dominant / dominé. Souvent, le harcèlement prend la forme d’une dynamique triangulaire impliquant les auteurs.trices, les victimes et les spectateurs.trices.

### 1.3 Comment différencier un conflit d'un cas de harcèlement



Si IL Y A UN EQUILIBRE  
C.à.d. que chacun peut riposter  
⇒ **CONFLIT**



Si IL Y A UN RAPPORT DE FORCE  
DONC UN DÉSEQUILIBRE  
⇒ **HARCELEMENT**



Il est important que les enfants sachent que :

- d'un conflit (bien géré; évidemment) peuvent émerger de grandes idées, une nouvelle façon de fonctionner par exemple.
- d'un harcèlement (même bien géré) les personnes garderont des séquelles plus ou moins graves.

#### 1.4 Quels sont les programmes existants de lutte contre le harcèlement scolaire ?

Le Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation ( GIRSEF ) a publié une analyse comparative de cinq exemples de programme de lutte contre le harcèlement :

- Friendly schools
- Kiva
- Second Step
- VISC
- Zero

Si vous possédez la version numérique du présent document, [cliquez directement sur ce lien pour avoir accès à cette analyse.](#)

Si vous possédez la version papier du présent document, rendez-vous sur [www.ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/77143](http://www.ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/77143)

Il existe aussi d'autres programmes tels que No Blame.

#### 1.5 Pour élaborer votre propre stratégie

Pour élaborer une stratégie globale de prévention contre le harcèlement, il convient de prendre en compte tous les acteurs et actrices impliqués et de définir leur rôle à jouer. Voici un exemple de tableau à compléter avec tous les acteurs.trices que vous identifiez.

Nous vous invitons à compléter ce tableau sur deux temporalités différentes : la situation actuelle, pour dresser un état des lieux de la situation, et la situation future pour projeter l'idéal. L'écart entre la situation actuelle et la situation future souhaitée constitue alors la base de votre plan d'action !

Nom de l'acteur.trice (qui est concerné?)	Rôle (quelle est la mission, la fonction de cette acteur.trice dans la stratégie. A quoi sert-il.elle?)	Actions (qu'est-ce que cet acteur.trice fait?)	Enjeux (quels sont les objectifs finaux que cet.trice vise?)	Outils (de quels objets, documents, moyens cet.trice dispose-t-il.elle pour agir? Sur quoi peut-il.elle s'appuyer concrètement?)	Leviers (quels sont les éléments positifs auxquels cet.trice est confronté.e et qui l'aide à tenir son rôle?)	Freins (quels sont les éléments négatifs auxquels cet.trice est confronté.e et qui peut l'empêcher de tenir son rôle?)
Direction d'école						
Parents d'élèves						
Professeur.e.s						
Educatrices.						
PMS						

## 1.6 Recommandations de la part de JEC asbl

Notre asbl promeut le fait d'agir en prévention plutôt que dans l'aspect résolution de cas de harcèlement. Cependant, si vous identifiez un cas de harcèlement, voici quelques pistes de posture que nous trouvons pertinentes :

- **Prendre du recul, ne pas chercher à agir instantanément.** Utiliser son discernement et son esprit critique. Collecter les avis d'autres personnes afin de confronter les perspectives. Se demander quelles pourraient être les conséquences de ses actes. Se demander si son comportement heurte la personne, si ce qui est perçu est vraiment du harcèlement.
- **Rester objectif.** Énoncer et énumérer les faits en les détachant de tout sentiment et de tout jugement de valeur. Parler en "Je" et privilégier les verbes d'action : "je vois", "j'entends", "je sens", "je lis", etc...
- **Travailler la notion de limites avec les enfants.** Qu'est-ce qui est ok pour moi et qu'est-ce qui ne l'est plus ? Savoir aussi identifier ce qui est bon pour moi et ce qui l'est moins. Cela implique de rester connecté.e à son corps, son ressenti, son cerveau. Affirmer le droit de dire "stop" à tout moment quand je ne me sens pas confortable dans une situation. Notre rôle d'adulte est aussi de mettre un cadre clair afin que les limites de chacun.e soient entendues et respectées.
- **Prendre en compte le contexte et l'environnement.** Un acte est répréhensible dans un contexte et pas dans un autre. Il est préférable d'adopter une perspective nuancée plutôt que de se cantonner à une vision binaire basée sur le bien et le mal.
- **Proposer des activités qui vont permettre aux enfants d'exprimer ce qui est important pour eux.elles.** Introduire les concepts de valeurs, d'échelle de valeurs, de système de valeurs et de l'évolution constante du système de valeurs en fonction des événements et de leur perception. Expliquer qu'une perception dépend du système de valeurs souvent issu de l'entourage familial et amical à cet âge-là.
- **Apprendre à se connaître, s'aimer et avoir confiance en soi.** Découvrir ses points forts, ses lacunes, ses goûts, dégoûts et les reconnaître ; faire ce que l'on aime et ce pour quoi nous sommes doué.e.s.
- **Accompagner toutes les parties.** La personne qui commet les actes de harcèlement, celle qui en est la cible, les témoins, les parents, tout le monde est marqué par la situation à son niveau.
- **Écouter, recevoir ce que l'enfant a à dire est déjà très important.**
- **Définir un cadre de responsabilité.** Créer une cellule de prévention contre le harcèlement ( une cellule bien-être, par exemple).

A ÉVITER	A PRÉCONISER
<p>Considérer que tout est harcèlement.</p> <p><i>Ex : Rappeler la définition de harcèlement aux enfants qui disent avec "humour" se faire harceler car un copain leur touche l'épaule.</i></p>	<p>Savoir détecter correctement les mécanismes en jeu.</p> <p><i>Ex : apprendre aux enfants à utiliser le terme avec le plus de justesse possible. Mais ne pas attendre d'être certain.e qu'il s'agisse bien de harcèlement avant de mettre un cadre clair. Une situation qui n'est pas OK doit cesser, qu'il soit question de harcèlement ou non.</i></p>
<p>Interpréter trop vite une situation avec le regard d'adulte.</p> <p><i>Ex : C'est bien vs c'est pas bien</i></p>	<p>Considérer toutes les personnes impliquées.</p> <p><i>Ex : Prévoir un plan d'accompagnement pour chacun.e.</i></p>
<p>Minimiser une situation.</p> <p><i>Ex : Quand un enfant se confie à vous sur quelque chose de difficile pour lui, lui répondre : "Allez, ce n'est pas grave, va jouer!"</i></p>	<p>Prendre au sérieux l'enfant qui dit qu'une situation ne lui convient pas.</p> <p><i>Ex: Quand un enfant se confie à vous sur quelque chose de difficile pour lui, lui répondre</i></p> <p><i>Dire «Je t'ai entendu.e et je comprends que c'est important pour toi. Est-ce que je peux faire quelque chose pour t'aider à surmonter cela ?»</i></p>

**2**

**... et pouvoir mettre  
en pratique de  
chouettes activités  
avec les groupes  
d'enfants**

## **2.1 Mettre l'accent sur la vie de groupe**

De façon générale, mieux vaut prévenir que guérir !

Ainsi, faire du bien-être à l'école une priorité demande du temps, de l'énergie et de la patience. Les individus et les groupes vont vivre des hauts et des bas tout au long de l'année. Lors de la rentrée scolaire, il est important d'animer des activités pour que les enfants apprennent à se connaître et à vivre ensemble, même lorsque les enfants estiment se connaître. Le plus souvent, ils finissent toujours par en apprendre davantage sur les autres.

Nous vous invitons vivement à faire de ces moments de vie de groupe des rituels qui rythmeront l'année et permettront de cultiver une bonne ambiance générale. Il sera nécessaire d'y consacrer davantage de temps si vous identifiez que le groupe vit des tensions, difficultés, malaises qu'il ne parvient pas à résoudre seul.

Ces temps ritualisés peuvent prendre des formes diverses et variées : temps de parole, boîtes à messages, jeux collectifs, activités de réflexion en individuel, en petits groupes et en plénière, projets communs, sorties etc..

Les adultes choisiront les activités qui vont combler le mieux les besoins des enfants : renforcer la confiance, la cohésion de groupe, l'estime de soi et des autres, l'expression, l'esprit critique. Tous ces éléments sont déterminants dans la prévention contre le harcèlement et ont besoin d'être sans cesse alimentés.

Ces activités, bien qu'elles soient ludiques, ont pour objectif de développer des compétences précises, d'amener un retour réflexif sur le fonctionnement individuel et/ou en groupe. Il est donc primordial de prendre le temps de débriefer au terme de chaque activité.

## 2.2 Pour se lancer

**Lire ce texte inspirant d'un auteur inconnu pour entamer une réflexion collective.**

« Cette bouteille d'eau au supermarché vaut environ 50 centimes d'€. Or, cette même bouteille d'eau vaut environ 2€ dans un bar. Dans un bon restaurant ou dans un hôtel, elle peut valoir jusqu'à 5€. Dans un aéroport, jusqu'à 10€.

Et pourtant, la bouteille, la marque, la quantité, restent identiques ! La seule chose qui change c'est le LIEU !

On comprend que chaque endroit donne une valeur différente au même produit. C'est pourquoi, quand tout le monde autour de toi te rabaisse, te tire vers le bas, pense à changer d'endroit !

Décide de changer de décor, d'environnement, d'entourage et te diriger vers des endroits où l'on t'accorde la valeur que tu mérites. Va vers des endroits où tu es considéré à la hauteur de ce que tu es. Entoure-toi de gens qui t'apprécient vraiment pour ce que tu es, pour ce que tu vaux.

Tu ne peux pas être aimé de tout le monde mais beaucoup de gens aiment ce que tu es car ils sont comme toi, trouve-les. Le jugement de ton environnement ne te correspond pas, change-le. »

**Visionner cette vidéo pour sensibiliser aux conséquences du harcèlement sur un individu :** [La métaphore de la feuille de papier | Une fois blessée, l'âme d'une personne est marquée | By RegardeCetteVideo | Facebook](#)



La métaphore de la feuille de papier

J'aime Commenter Partager

1.4 K · 72 commentaires · 584 K vues

### Encourager l'expression dans un groupe :

Utiliser un outil de circulation de la parole par exemple : un bâton, un minuteur, des jetons de prise de parole, des mini cercles de parole. Lors de ces temps de parole, il est nécessaire que tous les participant.e.s, enfants comme adultes, soient dans une attitude d'écoute active.

## 2.3 Outils supplémentaires

### Chanson

Il en existe plusieurs sur le sujet : "Je cours" de Kio, "Fragile" de Soprano, "Tom" de Bilal Hassani, "Petite Emilie" de Keen'V, "Maux d'enfants" de Patrick Bruel,... Nous avons décidé de faire écouter celle de Maëlle aux enfants du conseil consultatif des enfants car nous souhaitons relever l'importance de l'effet de groupe. Et que le texte nous paraissait exploitable avec des enfants du primaire.

### Chanson de Maëlle " L'effet de masse "

Il était dans ma classe, il vivait dans ta rue	Qu'est ce qu'on peut être idiot quand on est plus nombreux
C'était celui dans face, oui tu l'as déjà vu	Je l'avoue, le cœur gros, oui j'ai ris avec eux
Il partageait ton car dans les matins, méchants	Aujourd'hui c'est toujours la même histoire
Tu riais de lui car il était différent	Dans la vie ou dans les bruits de couloir
Aujourd'hui c'est toujours la même histoire	Dans les beaux bureaux en glace
Dans la vie ou dans les bruits de couloir	Comme dans toutes les cours d'école
Dans les beaux bureaux en glace	C'est toujours l'effet de masse
Comme dans les couloirs d'école	Qui nous classe et qui nous cogne
C'est toujours l'effet de masse	Sur les écrans, sous des masques
Qui nous casse et nous isole	Dans des regards qui rigolent
Sur les écrans, sous des masques	C'est toujours l'effet de masse
Dans des regards qui rigolent	Qui nous casse et nous isole
C'est toujours l'effet de masse	Il était à l'écart et on était plusieurs
Qui nous casse et nous isole	Il faut un faire valoir pour se sentir meilleur
Il était dans ma classe, il vivait dans ta rue	Il était dans ma classe, il vivait dans ta rue
C'était celui qui passe mais son nom je sais plus	C'était celui d'en face
	On ne l'a plus jamais vu

## Livres jeunesse

### **"Harceler n'est pas jouer" de Delphine PESSIN. (à partir de 10 ans)**

Ce livre permet d'aborder des notions telles que le droit à l'image, la gestion des réseaux sociaux et l'effet de groupe.



### **Un renard dans mon école, de Lola et Olivier Dupin**

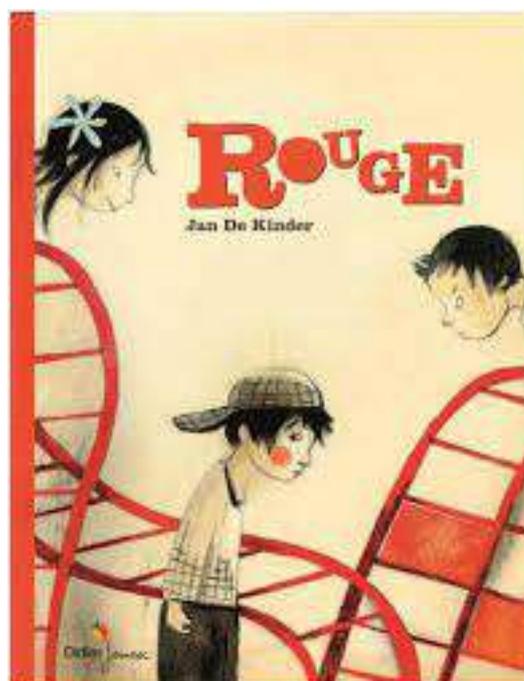
Un livre qui permet de faire passer le message qu'il faut briser le silence. Exploitable avec des enfants plus jeunes (fin de l'école maternelle, début de l'école primaire)



### **Rouge, de Jan De Kiner**

Un livre qui permet de mettre en avant le courage de s'opposer à l'effet de groupe (qui est pourtant puissant et rapide), la solidarité.

Exploitable avec des enfants plus jeunes (fin de l'école maternelle, début de l'école primaire)



## Jeu

### Feelings version harcèlement

Cette version Feelings porte sur le thème du harcèlement. Nous ne l'avons pas encore testée.

A vous de voir.

Attention à ce que le sujet soit abordé de façon trop frontal.



## Des films

Les deux films que nous avons exploités sur le thématique du harcèlement chez Jeune Et Citoyen sont:



### «Un monde» de Laura Wandel

Un film Belge qui parle du harcèlement en école primaire. Ce film permet d'ouvrir des discussions riches et variées mais ne s'adresse pas à n'importe quel public. Certaines scènes sont dures à voir (pas avant la 5<sup>ème</sup> primaire), et le film nécessite absolument plusieurs temps de discussions ensuite.



### «Belle» de Mamoru Hosoda

Un animé japonais qui permet entre autres d'amorcer les thématiques des réseaux sociaux, des jeux en ligne, de l'identité numérique.

## 2.4 Fiches activités

### Le vent souffle sur

Type d'activité : Energiser

#### Matériel

autant de chaises que de participants, un local dans lequel installer des chaises en cercle.

#### Durée

15 minutes

#### Objectifs

Briser la glace  
Apprendre à se connaître  
Bouger

#### Déroulement

Faire un cercle avec des chaises : positionner autant de chaises que de participants moins une chaise.

Demander aux participant.e.s de s'asseoir sur les chaises et à l'un.e d'entre eux.elles de se placer au centre, debout.

L'animateur.rice lance une mise en situation pour rendre l'activité plus ludique. Il.elle demande au groupe d'imaginer qu'il se trouve sur un bateau au beau milieu de l'océan, en pleine tempête. Le vent souffle très fort. La majorité du groupe a la chance d'avoir trouvé une chaise pour être en sécurité mais la personne au milieu du bateau va basculer par-dessus bord si elle ne trouve pas de place assise.

Et, malheur ! Il y en aura toujours une qui ne trouvera pas de place puisqu'il manque une chaise.

A chacun.chacune de ne pas se retrouver en danger.

L'animateur.trice lance alors le jeu avec une phrase du type : "Le vent souffle sur ceux et celles qui portent des chaussures noires".

Toutes les personnes qui portent des chaussures noires se lèvent et changent de place. La personne qui était au milieu profite du mouvement pour tenter de trouver une chaise. L'un.e des participant.e se retrouvera donc debout, au milieu du cercle.

Une nouvelle phrase est alors lancée (soit par l'animateur.trice, soit par la personne debout) pour un deuxième tour. Et ainsi de suite jusqu'à épuisement des items préalablement préparés, ou du temps imparti à l'activité.

**NB**

- Les phrases énoncées commencent par " Le vent souffle sur ..."
- On ne peut pas s'asseoir sur la chaise que l'on vient de quitter.
- On ne peut pas s'asseoir sur la chaise adjacente (à gauche ou à droite).
- L'animateur.trice peut lancer des phrases qui interrogent le climat de classe, la thématique de l'animation, etc.

• Ex : " Le vent souffle sur ..."

ceux.celles qui éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement.

ceux.celles qui sont satisfait.e.s de leur école.

ceux.celles qui apprécient l'ambiance de classe.

ceux.celles qui se sont déjà disputé.e.s avec un.e camarade de classe.

etc.

**Notes pour l'animateur.trice**

- Veiller à la solidité des chaises.
- Rappeler qu'il faut veiller à ne pas se faire mal ou faire mal aux autres.
- L'activité peut devenir bruyante, prévenir les voisin.e.s !

**Questions pour le débriefing:**

- Comment vous êtes-vous senti.e.s pendant l'activité?
- A quoi selon vous a servi l'activité ?
- Qu'avez-vous observé ?

## Trouver des points communs

Type d'activité : Connaissance de soi et des autres

### **Matériel**

aucun mais être dans un local dans lequel les enfants peuvent bouger librement.

### **Durée**

20 minutes.

### **Objectifs**

Apprendre à mieux se connaître et à connaître les autres  
Se découvrir des points communs.

### **Déroulement**

Demander aux participant.e.s de se mettre par groupe de deux personnes.

Leur demander de trouver un point qu'ils ont en commun : une passion, un hobby, un plat, une devise, etc.

Ensuite, demander aux binômes de rejoindre un autre binôme pour former un groupe de quatre personnes.

Au sein du nouveau groupe, demander aux participant.e.s d'énoncer les points communs évoqués précédemment et en trouver un (autre probablement) qui est commun aux quatre participant.e.s. Si rien n'émerge du tour précédent, les participant.e.s en trouvent un.

On continue les rassemblements (deux groupes de quatre personnes, puis deux groupes de huit personnes, etc.) jusqu'à se retrouver en un seul groupe pour trouver un point commun à tous et toutes.

Un sacré challenge !

### **Notes pour l'animateur.trice**

- Ne pas hésiter à passer de groupe en groupe pour s'assurer que tout le monde participe, surtout lorsque les groupes deviennent plus importants.

### **Questions pour le débriefing:**

- Comment vous êtes-vous senti.e.s pendant l'activité?
- Vous êtes-vous facilement trouvé des points communs?
- Avez-vous appris de nouvelles choses sur vos ami.e.s ?

## Compter tous ensemble

Type d'activité : **Coopération et cohésion**

### **Matériel**

autant de chaises que de participants.

### **Durée**

entre 10 et 20 minutes (debriefing compris)

### **Objectifs**

Compter ensemble le plus loin possible.

Cette activité travaille l'écoute et la coopération et permet de débriefer sur la place que chacun prend pendant l'activité. Cette activité permet de travailler la cohésion de groupe, tâche importante dans la lutte contre le harcèlement scolaire.

### **Déroulement**

Tous.tes assis.e.s en cercle, il faut compter le plus loin possible chacun à son tour, de façon spontanée. Les enfants n'ont pas le droit de déterminer de tour de parole: "toi tu dis le 1, toi le 2, toi le 3 et ainsi de suite."

Lorsque deux ou plus de deux participants, disent un nombre en même temps, il faut reprendre le comptage à zéro.

### **Notes pour l'animateur.trice**

L'activité peut être répétée à différents moments de l'année.

### **Questions pour le débriefing:**

- Comment vous êtes-vous senti.e.s pendant l'activité ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?
- Avez-vous réussi à donner un nombre, plusieurs ?
- Comment avez-vous fait pour trouver votre place ?
- Avez-vous trouvé une manière de vous organiser en groupe (sans parler) ?

## Le noeud

Activité provenant de l'Université de Paix

### **Matériel**

Ruban adhésif de couleur

### **Durée**

De 10 à 20 minutes

### **Objectifs**

Expérimenter la coopération

Prendre conscience de sa place et de celle des autres

### **Disposition**

Les participants sont debout en cercle

### **Déroulement**

Tous.tes assis.e.s en cercle, il faut compter le plus loin possible chacun à son tour, de façon spontanée. Les enfants n'ont pas le droit de déterminer de tour de parole: "toi tu dis le 1, toi le 2, toi le 3 et ainsi de suite."

Lorsque deux ou plus dedeux participants, disent un nombre en même temps, il faut reprendre le comptage à zéro.

### **Notes pour l'animateur.trice**

L'animateur peut observer le fonctionnement du groupe afin de prendre conscience des rôles récurrents (Ex. : leader, suiveurs,...) ou de « nouveaux rôles » susceptibles d'être mobilisés comme ressources dans d'autres contextes/situations.

### **Pistes de réflexion**

- Qu'est-ce qui a permis/empêché d'atteindre votre objectif ?
- Comment vous êtes-vous organisés?
- Qui a pris quel rôle ? De quelle manière?
- Etait-ce satisfaisant pour tout le monde ?
- Comment faire autrement pour dénouer le nœud la prochaine fois ?

## La bombe

Activité provenant de l'Université de Paix

### **Matériel**

Gommettes de 4 couleurs différentes

### **Durée**

30 minutes

### **Objectifs**

Expérimenter la coopération

Stimuler la cohésion de groupe

Développer l'empathie

Aborder les phénomènes de discrimination, de rejet et d'exclusion

Aborder la soumission à l'autorité

### **Disposition**

Libérer l'espace central et disposer les chaises le long des murs

### **Déroulement**

L'animateur prévient tous les participants qu'il va coller une gommette sur leur front après qu'ils aient fermé les yeux. L'animateur colle sur le front de chaque personne une gommette de couleur (4 couleurs de gommettes pour tout le groupe) et colle également, à chaque coin de la pièce, une gommette de couleur différente.

Il dit ensuite : « Une bombe va exploser dans une minute après mon top, votre objectif est de trouver l'abri qui peut vous accueillir. Votre abri est de la même couleur que votre gommette. Vous ne pouvez ni parler, ni décoller la gommette, ni regarder dans un miroir ou une fenêtre. Avez-vous bien compris ? Top ! ».

Après une minute, l'animateur crie « BOUM » et arrête le jeu.

### **Pistes de réflexion**

• Comment vous êtes-vous organisés pour trouver l'abri adéquat ?

• Avez-vous d'abord aidé ?

Avez-vous attendu d'être aidé ?

• Avez-vous aidé les autres, quitte à ne pas être sauvé ?

• Qu'est-ce qui vous a empêché d'aider les autres/d'être sauvé ?

### **Variante**

Au-delà des quatre couleurs de gommettes, l'animateur peut décider (selon les objectifs qu'il poursuit) de rajouter une gommette noire sur le front d'un participant afin d'observer comment le groupe va réagir, en l'absence d'abri de cette couleur.

#### **Piste de réflexion concernant la variante**

- Comment se sent la personne avec la gommette de couleur différente ?
- Comment ont réagi les autres ? Pourquoi n'avez-vous pas sauvé X (gommette noire) ?
- Avoir une gommette noire, dans votre groupe, c'est être comment ?
- Pensez à des personnes qui ont cette gommette noire dans l'école, les laissez-vous exploser ou les aidez-vous ?
- Pour quoi et pourquoi rejetez-vous certaines personnes ?

#### **Notes à l'animateur**

Durant l'activité, il se peut que certains participants trichent (parlent, regardent dans un miroir ou une fenêtre), l'animateur peut alors relever le fait que pour « survivre », en d'autres termes, pour trouver une place, la stratégie de ne pas respecter la consigne est une stratégie envisageable.

#### **Variante 2**

Une vigilance particulière doit être accordée au participant qui héritera de la gommette noire. L'animateur veillera à la coller sur un jeune qui possède, selon lui, une estime de soi suffisante et une place positive dans le groupe afin de ne pas cristalliser et/ou accentuer certaines positions et rôles pathogènes dans le groupe.

## La pêche aux qualités

Type d'activité : Confiance en soi

### **Matériel**

affiches « FORCES ET ATOUS »  
un rouleau de papier collant  
une dizaine de feuilles de flipcharts  
des marqueurs pour flipchart de différentes couleurs  
une quinzaine de feuilles blanches A4

### **Durée**

1h - 1h15

### **Objectifs**

savoir identifier ses qualités et celles des autres  
renforcer l'estime de soi  
prendre conscience du potentiel du groupe  
allouer les qualités aux diverses étapes de réalisation du projet

### **Déroulement**

#### **Etape 1 : 15mn - Présentation et installation de l'activité**

L'animateur.trice explique le but de l'activité : « Nous allons apprendre à nous connaître à travers nos qualités. ». L'animateur.trice dépose sur le sol ou sur une grande table des cartes sur lesquelles sont écrites des qualités. Il.elle invite les participants à sélectionner 3 qualités qu'il.elle pense avoir.

#### **Étape 2 : 10 mn - Découverte des qualités du groupe**

L'animateur.trice demande à ce que chaque participant.e aille chercher les 3 fiches qualités qu'il.elle estime posséder. Chaque participant les colle sur soi à l'aide du tape. Chacun observe les qualités retenues par tous. Les participant.e.s peuvent les expliquer, mais aucune moquerie n'est acceptée.

#### **Etape 3 : 20-30 mn - Attribution des qualités supplémentaires**

Ensuite, le groupe cherche pour chacun des participant.e.s 2 qualités supplémentaires et la personne les collent également sur elle.

#### **Etape 4 : 40mn - Debriefing et inscription des qualités dans le cycle du projet**

L'animateur.trice lance une discussion sur la diversité des qualités présente dans le groupe, leurs rôles, leurs effets etc.

L'animateur.trice demande au groupe à quels moments dans le projet ou dans la vie du groupe ces qualités peuvent être utiles et/ou bénéfiques.

Les jeunes dessinent un schéma des grandes étapes du projet et notent les qualités et le nom de la personne qui les possède à côté.

Après que le groupe ait fini d'attribuer les qualités en face des étapes, l'animateur.trice invite les participant.e.s à prendre conscience de toutes les forces et de tous les leviers positifs présents dans le groupe pour la réalisation du projet.

### **Etape 5 : 40mn - Debriefing et inscription des qualités dans le cycle du projet**

A la fin de l'activité, le groupe peut faire un gros câlin collectif, ou un cri de guerre commun ou se féliciter à tour de rôle afin de marquer ce moment.

#### **Notes pour l'animateur.trice**

Certaines personnes sont incapables de s'attribuer des qualités. Il peut s'agir d'un manque d'estime et de confiance en elle. A l'inverse, il peut aussi s'agir de fausse modestie : la personne veut entendre les autres la complimenter, mais cela laisse penser que sa confiance en soi n'est pas si solide que cela si elle a besoin de cela.

Pour que la personne se trouve elle-même des qualités, l'animateur.trice, le groupe ou des participant.e.s peuvent alors guider la personne en posant quelques questions :

- Dans quels domaines dit-on de toi que tu es doué ?
- Quels sont les compliments que tu reçois souvent ?
- En quoi réussis-tu ?
- Que sais-tu faire sans effort et rapidement ?
- Qu'est-ce que ta famille, tes amis, tes camarades de classe apprécient chez toi ?

Parfois c'est à travers le regard d'autrui que la personne réalise quelles sont ses qualités.

#### **Questions pour le débriefing:**

- Etes vous surpris.e.s des qualités que vous voyez?
- Y a t-il des qualités qui puissent entrer en opposition?
- Y a t-il des qualités qui puissent se compléter?
- Une qualité peut-elle devenir un défaut?
- Pensez-vous que vous vous connaissez mieux désormais?
- Avez-vous d'éventuelles craintes? attentes? besoins à formuler au groupe?

## Les 4 accords toltèques

Cette courte vidéo explique en 4 minutes les accords toltèques: [Les 4 Accords Toltèques racontés aux enfants.](#), de Netcole



*Choisis tes mots pour qu'ils soient percutants mais pas tranchants*

*Que les autres croient ce qu'ils veulent, toi, tu sais ce que tu vaux.*



**Les 4 accords toltèques**



*Ne te fais pas de film, n'interprète pas sans avoir cherché l'information*

*Fais de ton mieux chaque jour, en fonction de ta réalité.*

## Le dessin collaboratif

Type d'activité : Coopération

### Matériel

nous vous avons proposé dans les malles pédagogiques une version librement inspirée du jeu original du crayon collaboratif de Karl-Schubert-Gemeinschaft e.V (KSG).

### Durée

20 minutes

### Objectifs

Développer l'esprit d'équipe

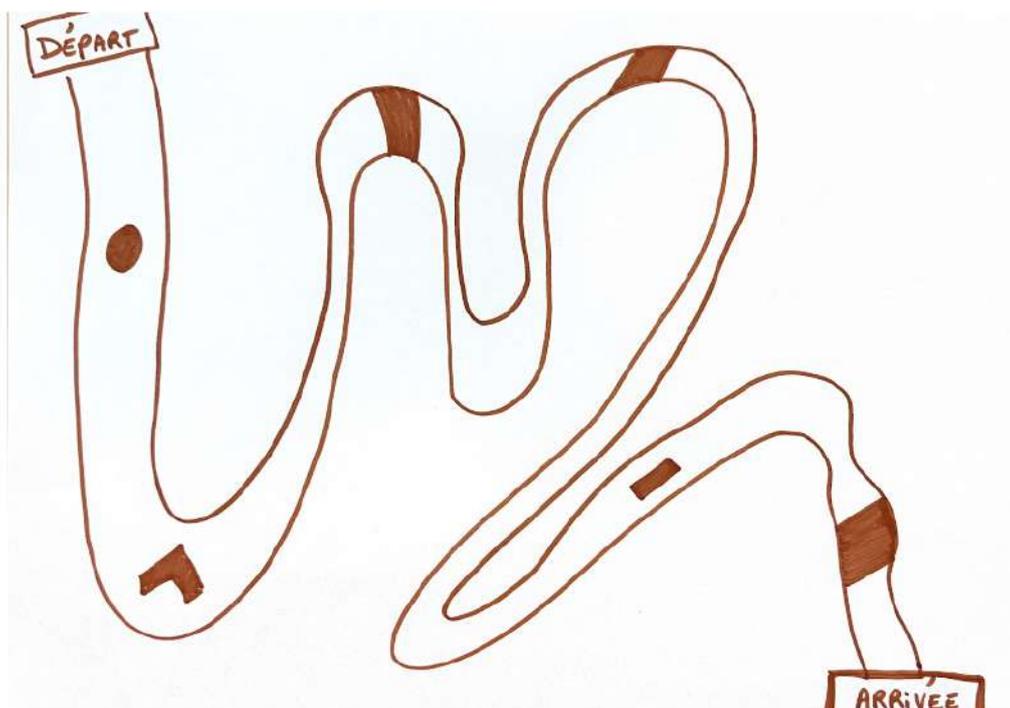
Apprendre à coopérer

S'entraîner à écouter chacun.e et à communiquer de façon claire dans un groupe

Prendre sa place dans un groupe

### Déroulement

Dans un premier temps, l'animateur.rice propose au groupe de suivre avec le crayon collaboratif des "parcours" qu'il.elle a tracé sur une feuille.



Ensuite, l'animateur.rice invite le groupe à réaliser tous ensemble un dessin simple(ex:une maison, un bonhomme, une voiture etc..)  
Finalement, l'animateur.rice demande au groupe de réaliser un dessin en fonction des indications données par un leader désigné qui est le seul à savoir ce qui doit être dessiné. Le leader devra donc dans ce cas veiller à communiquer efficacement avec ses camarades pour bien se faire comprendre.

**Notes pour l'animateur.trice**

Ne pas oublier que la partie débriefing après une telle activité reste le plus riche.

**Questions pour le débriefing:**

- Comment vous êtes-vous senti.e.s pendant l'activité ?
- Comment avez-vous trouvé les étapes? Laquelle était plus facile ? Plus difficile? Autre ?
- Chacun.e d'entre vous a-t-il pu se faire entendre ?
- Comment vous êtes vous organisés ?

## L'activité du 6 et du 9

Type d'activité : Expression

### Matériel

une fiche avec un "6 " dessiné à l'horizontale

### Durée

10 minutes

### Objectifs

Exprimer sa perception

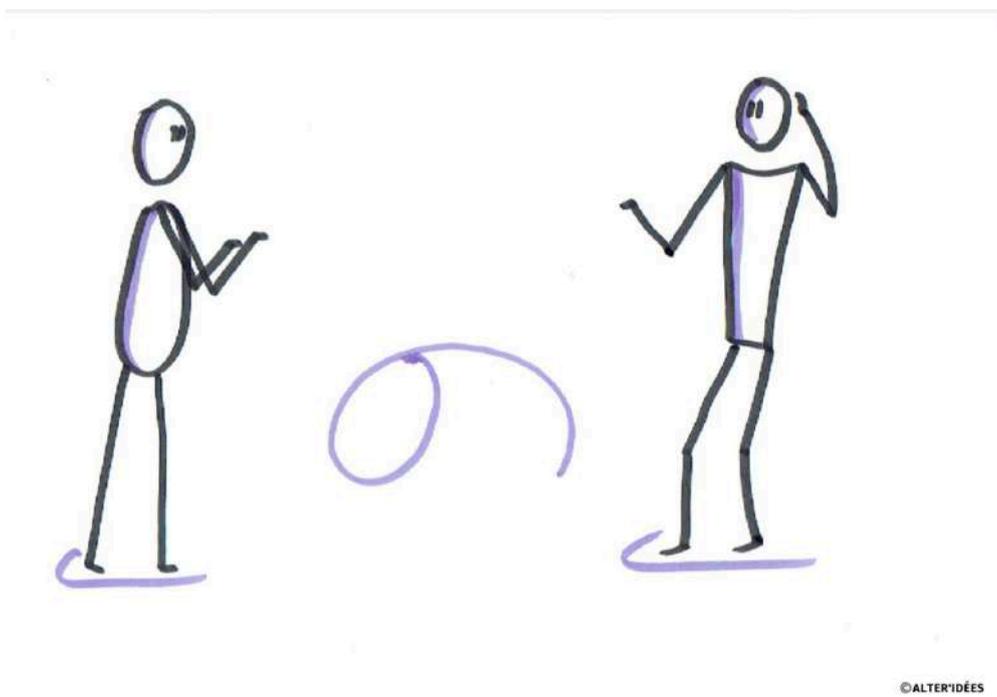
Ecouter et comprendre le point de vue de l'autre

Aborder le concept de perception et d'empathie

### Déroulement

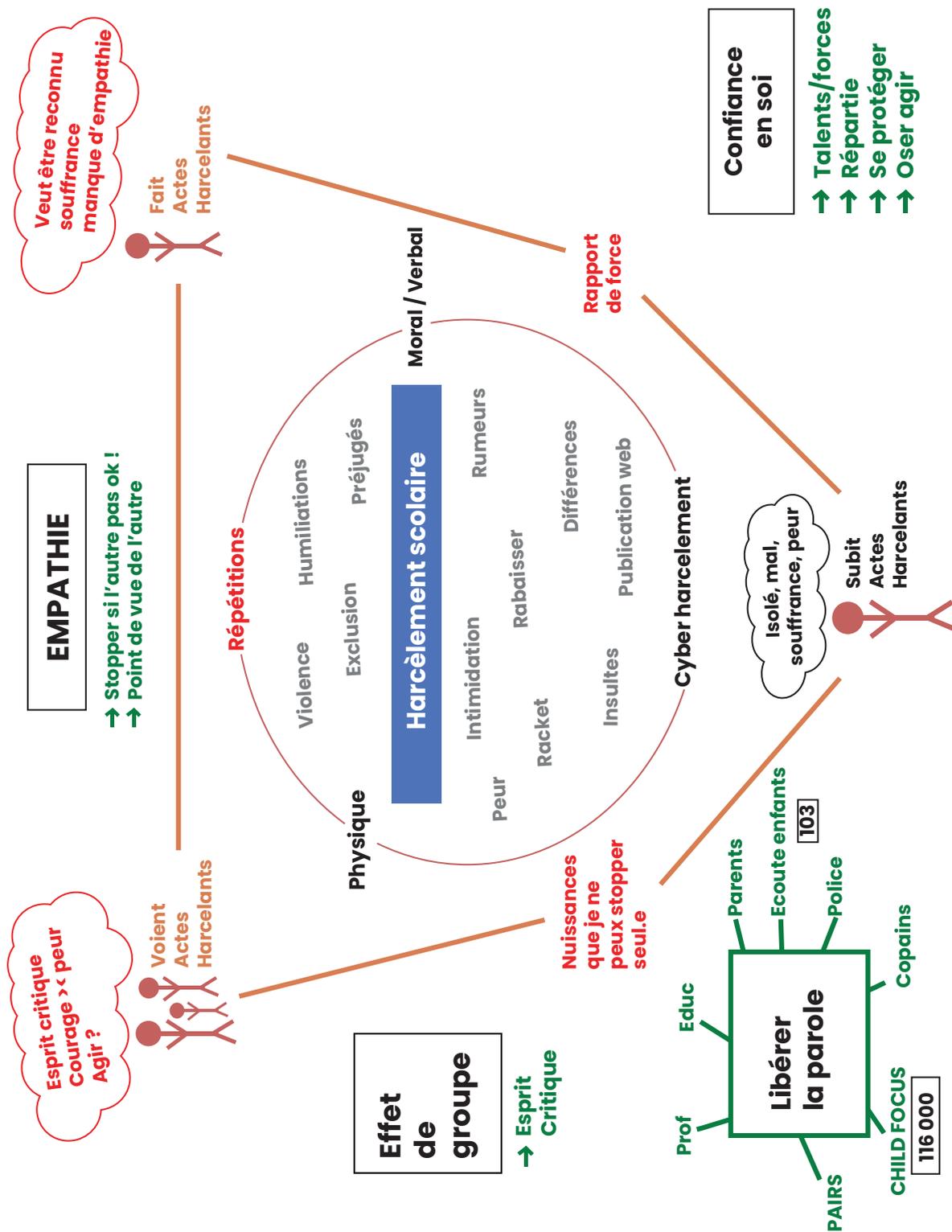
L'animateur.rice demande au groupe de se placer en deux lignes face à face. Au milieu des deux lignes des participant.e.s, l'animateur.rice trace un 6 à l'horizontale. Il.elle demande ce que chaque ligne d'enfant voit. Les uns diront certainement un 6 et les autres un 9. Tout est une question de point de vue.

Cette activité permet aussi de faire comprendre que dans certaines situations, nous pouvons croire être drôle, mais que si nous ne prenons pas la peine de voir le point de vue de l'autre, nos blagues répétées pourraient devenir très proches d'une situation de harcèlement.



©ALTER'IDÉES

# Le schéma du harcèlement



**3**

***Encore quelques  
ressources utilisables  
pour aller plus loin***

Cette liste contient des ressources que nous avons déjà testées dans le cadre des activités chez Jeune Et Citoyen. Elle n'est en aucun cas exhaustive. Les ressources à exploiter avec les enfants ne sont une fois encore bien entendu considérées comme des baguettes magiques et sont bien entendu utilisées avant tout pour favoriser un bon climat de groupe.

### 3.1 En tant que professionnels

### Le Réseau Prévention Harcèlement (RPH)

Le site du RPH propose des feuilles de route à destination des directions, des parents, un catalogue des intervenants spécialisés, des publications, des outils pédagogiques développés par les membres.

[Réseau Prévention Harcèlement - formation sensibilisation \(lerph.be\)](http://www.reseau-prevention-harcèlement.be)

### La Fédération Wallonie Bruxelles

Sur leur site, vous trouverez notamment 16 capsules vidéos qui permettent d'en savoir plus

[Enseignement.be - Le harcèlement entre jeunes : les clefs pour comprendre et agir \(vidéos\)](http://www.enseignement.be)

**Livres**

Voici les livres que nous avons lors de nos différentes formations. Cette sélection nous paraissait large tant dans les idées que dans les approches proposées mais ne se prétend absolument pas exhaustive.

**HUMBEECK B., Pour en finir avec le harcèlement, à l'école, au travail, sur le net, Paris, Ed.Odile Jacob, 2019.**

Bruno Humbeek

**Pour en finir avec le harcèlement**

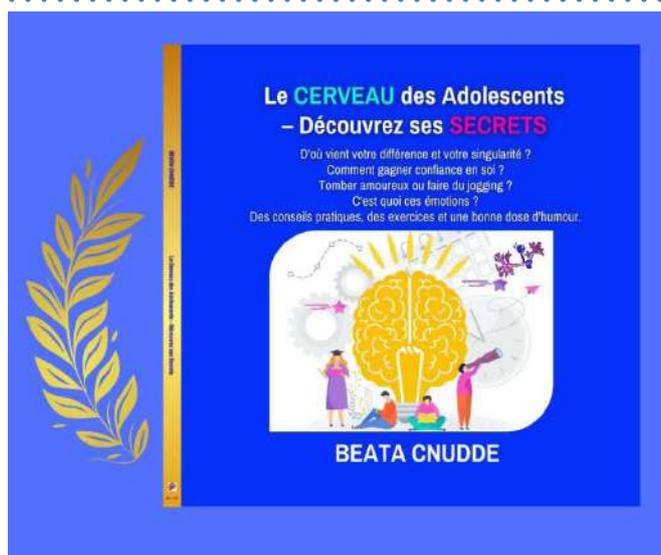
À l'école, au travail, sur le Net...



**PIQUET E., Je me défends du harcèlement, Ed. Albin Michel Jeunesse, 2016.**



**GALAND B., Le harcèlement à l'école, Mythes et réalités, Ed.RETZ, 2021.**



**CNUDDE B., Le cerveau des adolescents - découvrez ses secrets, 2022.**

## 3.2 Avec les enfants

### La mallette pédagogique

Il en existe 4, elles ont vocation à être utilisées un maximum dans vos groupes.

La mallette pédagogique est composée de :

- 1 jeu Feelings
- 1 jeu Takkatak à la récré
- 3 set de cartes : l'expression des besoins, le langage des émotions, l'univers des sensations
- 1 livre "Au secours il y a un rapace dans ma classe"
- 1 cahier d'activités "50 activités bienveillantes pour prévenir le harcèlement scolaire"
- 1 clé USB avec la vidéo créée par les délégués du conseil consultatif des enfants d'Ixelles
- Des affiches
- Des badges

Nous vous décrivons ces outils plus en détails ci-dessous.

### Les jeux de la mallette pédagogique



#### Feelings

Les jeux Feelings permettent la discussion et surtout de développer l'empathie.

Si les deux versions sont intéressantes (la classique et celle consacrée au harcèlement), nous avons délibérément choisi de mettre à votre disposition dans les mallettes celle qui ne cible pas le harcèlement directement. Nous l'avons soulevé en formation: les enfants sont parfois fatigués qu'on leur parle de harcèlement.

Il est utile de développer nos capacités d'empathie dès le plus jeune âge (et ce même si nous ne sentons pas le besoin de sensibiliser aux questions de harcèlement).

De plus, le concept du jeu Feelings est intéressant plus largement que dans la notion elle-même.

Vous trouverez en annexes, des fiches pédagogiques qui vous aideront à les exploiter avec vos groupes d'enfants.

# TAKATTAK

Un jeu impertinent de Geneviève Smal

À LA RÉCRÉ



## Takattak

Un jeu qui permet d'aiguiser son sens de la répartie. A exploiter avec l'album jeunesse ' Au secours, un rapace dans ma classe'



## Les cartes : le langage des émotions, l'expression des besoins, l'univers des sensations

Nous avons décidé de vous fournir les 3 paquets de cartes car ceux-ci nous semblent complémentaires.

Dans chaque paquet, vous trouverez des pistes d'animation ainsi que de brefs éclairages théoriques.

Le design assez neutre permet de les utiliser tant en école maternelle, que primaire et secondaire, et même avec les adultes. L'animateur.rice prendra alors soin de sélectionner les cartes en fonction de l'âge et du niveau de langage des enfants.

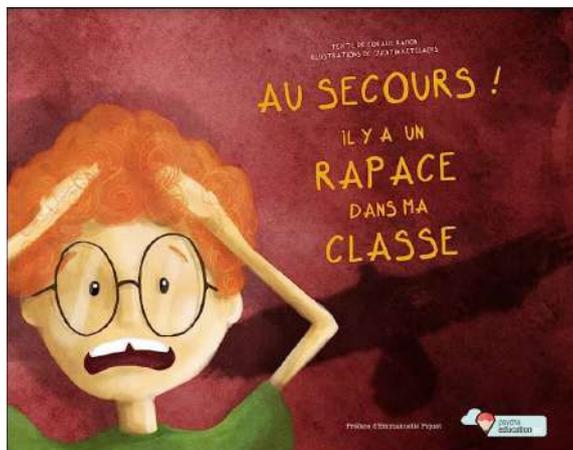


## Totem

Nous n'avons pas eu l'occasion de tester ce jeu avec les enfants du conseil consultatif des enfants, mais lors de certaines formations d'adultes.

Cependant le design permet également de l'exploiter avec un public de fin de primaire. Vous trouverez dans nos annexes des fiches pour l'exploiter dans vos groupes.

## Les livres de la mallette pédagogique



### **“Au secours! Il y a un rapace dans ma classe.” de Coralie Ramon et Quentin Ketelaers**

Ce livre pour enfants est à mettre en lien avec le jeu Takattak (présents tous les deux dans les mallettes pédagogiques).

Il permettra d’approfondir la technique du sens de la répartie.



### **50 activités bienveillantes pour prévenir le harcèlement scolaire**

Ce cahier pratique s’adresse aux enfants à partir de 7 ans. Il est divisé en catégories thématiques :

- comprendre le harcèlement scolaire,
- le cyberharcèlement,
- identifier et accueillir les émotions,
- développer la confiance en soi,
- comprendre et renforcer l’empathie,
- résoudre un conflit.

Les annexes sont consacrées aux fiches “matériel à découper” nécessaires pour certaines activités.

# Notes

A series of horizontal dotted lines for writing notes.





**4**

***Et pour finir :***  
***Mesdames les Annexes***  
***de la clé USB !***

***Dossier***

***Productions vidéo et  
podcasts par le CCE***

## Vidéo



Quand les enfants s'attaquent au harcèlement



XL - Liens  
7 abonnés

S'abonner



3



Partager



Télécharger



Enregistrer



Quand les enfants s'attaquent au harcèlement / Chaîne YouTube XL - Liens  
Lien Vidéo : [www.youtube.com/watch?v=BEUW694Tv2A](https://www.youtube.com/watch?v=BEUW694Tv2A)

## Podcasts



Paroles en liberté

7 vues • il y a 7 jours



Bruits de couloir: le harcèlement scolaire décrypté

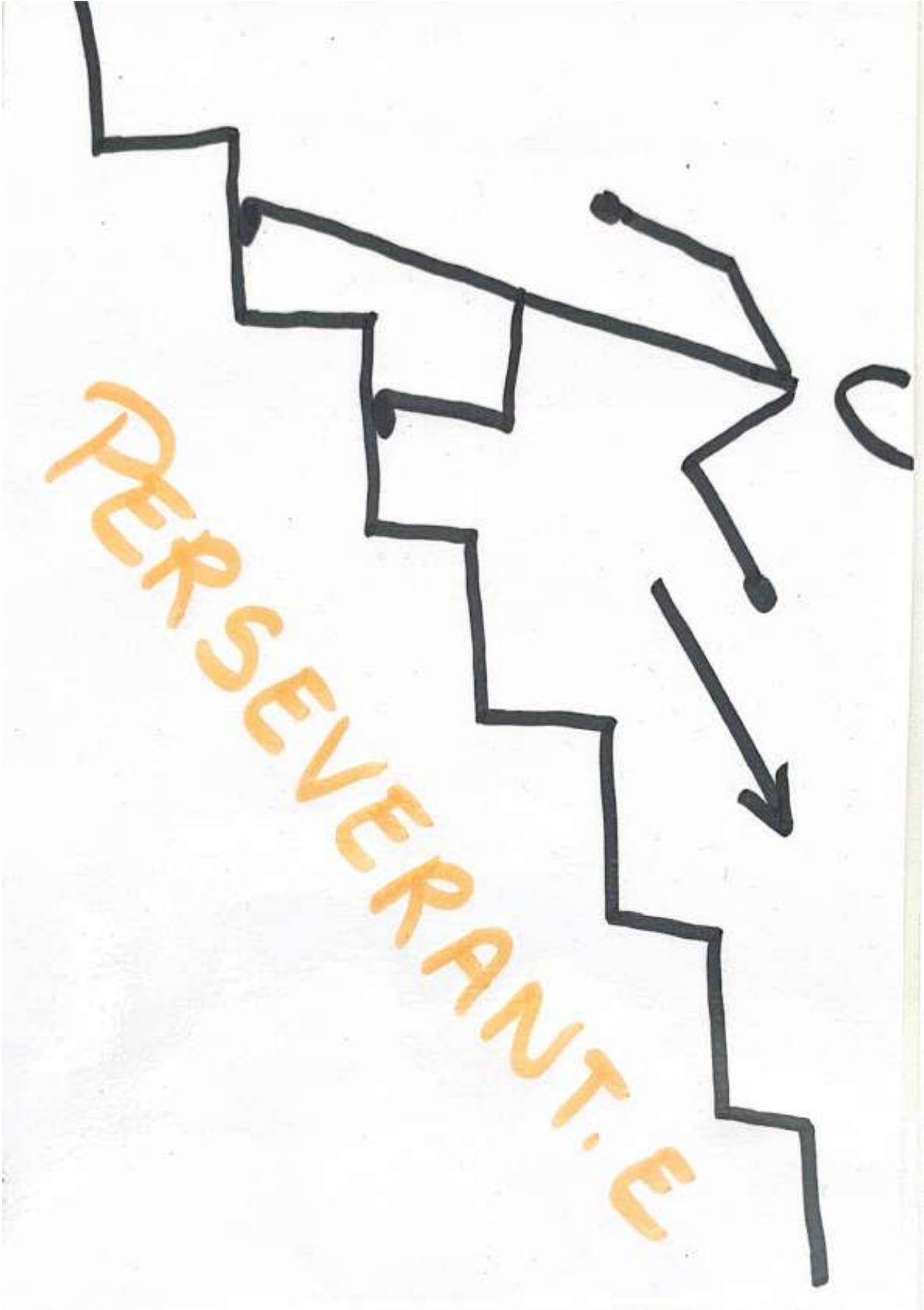
10 vues • il y a 7 jours

Podcast 1: Bruits de couloir: le harcèlement scolaire décrypté / Chaîne YouTube XL - Liens  
Lien podcast : [www.youtube.com/watch?v=r4TY2w6oUP8](https://www.youtube.com/watch?v=r4TY2w6oUP8)

Podcast 2: Paroles en liberté / Chaîne YouTube XL - Liens  
Lien podcast : [www.youtube.com/watch?v=YWifUMYXBFI](https://www.youtube.com/watch?v=YWifUMYXBFI)

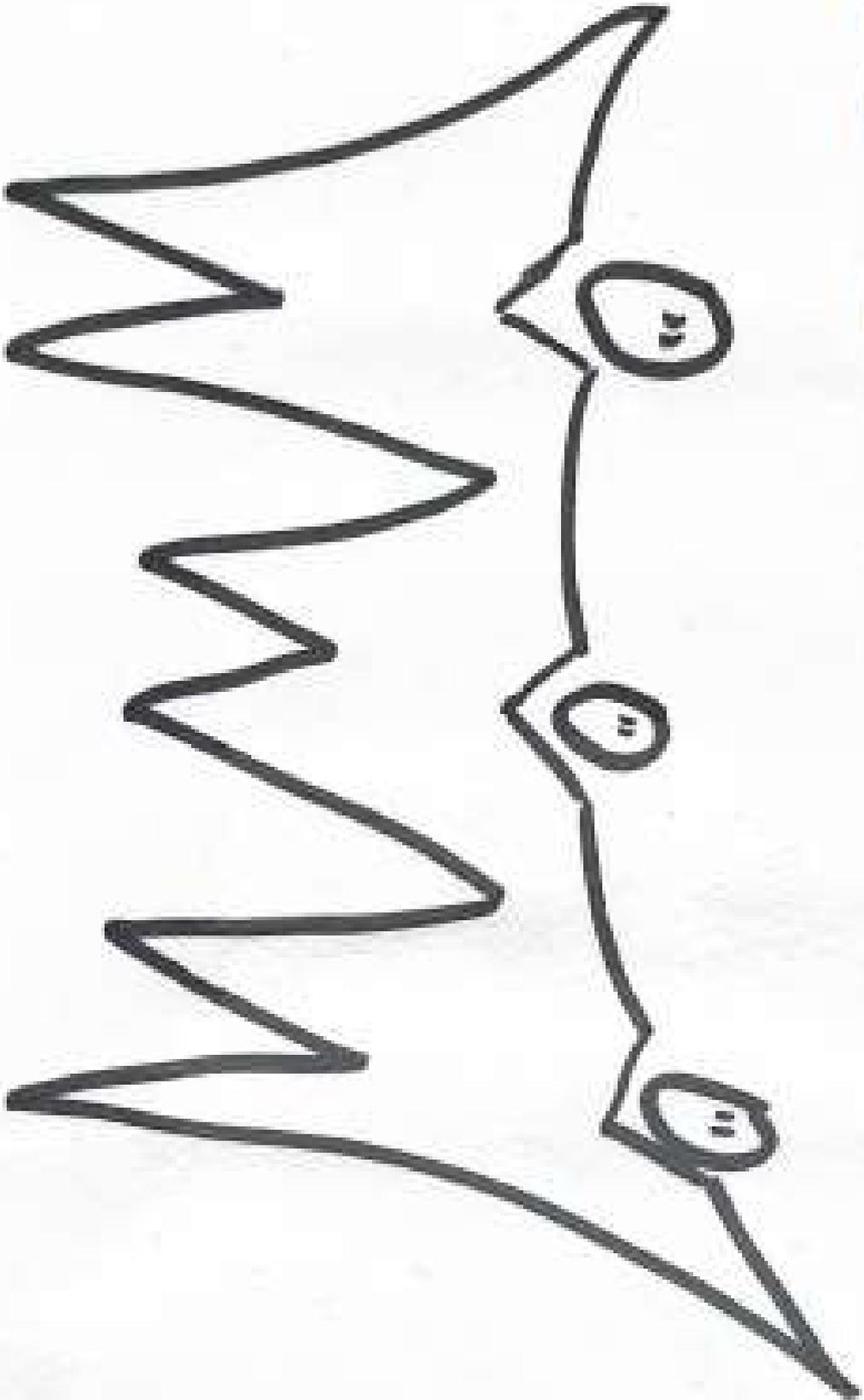
***Annexe***

***Outil « Pêche aux  
qualités »***





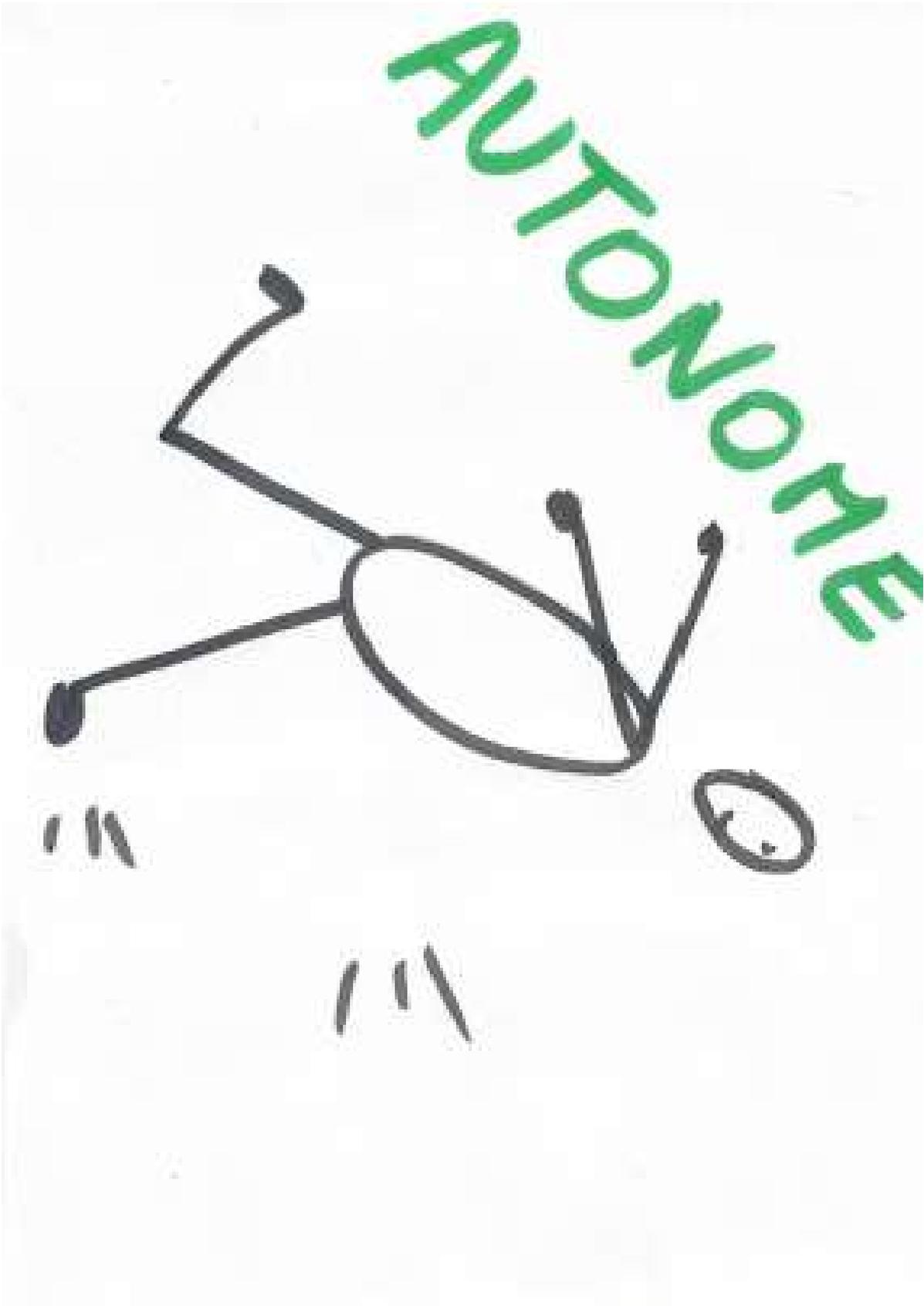
# FÉDÉRATEUR: TRICE



SINCÈRE

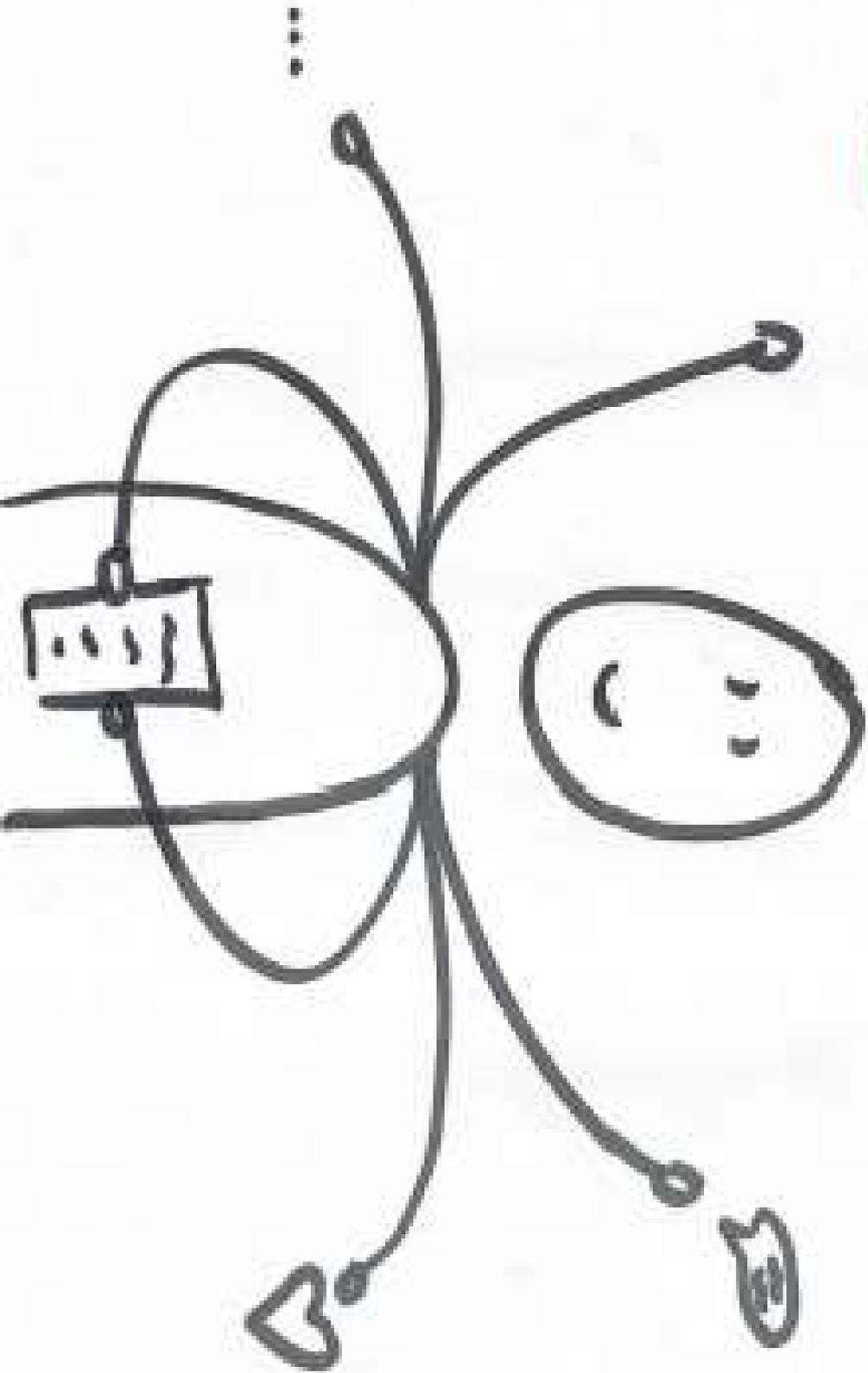




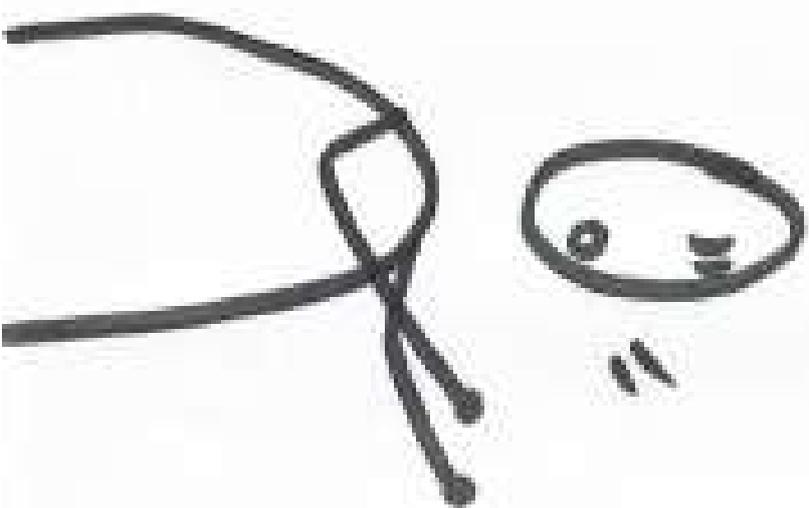


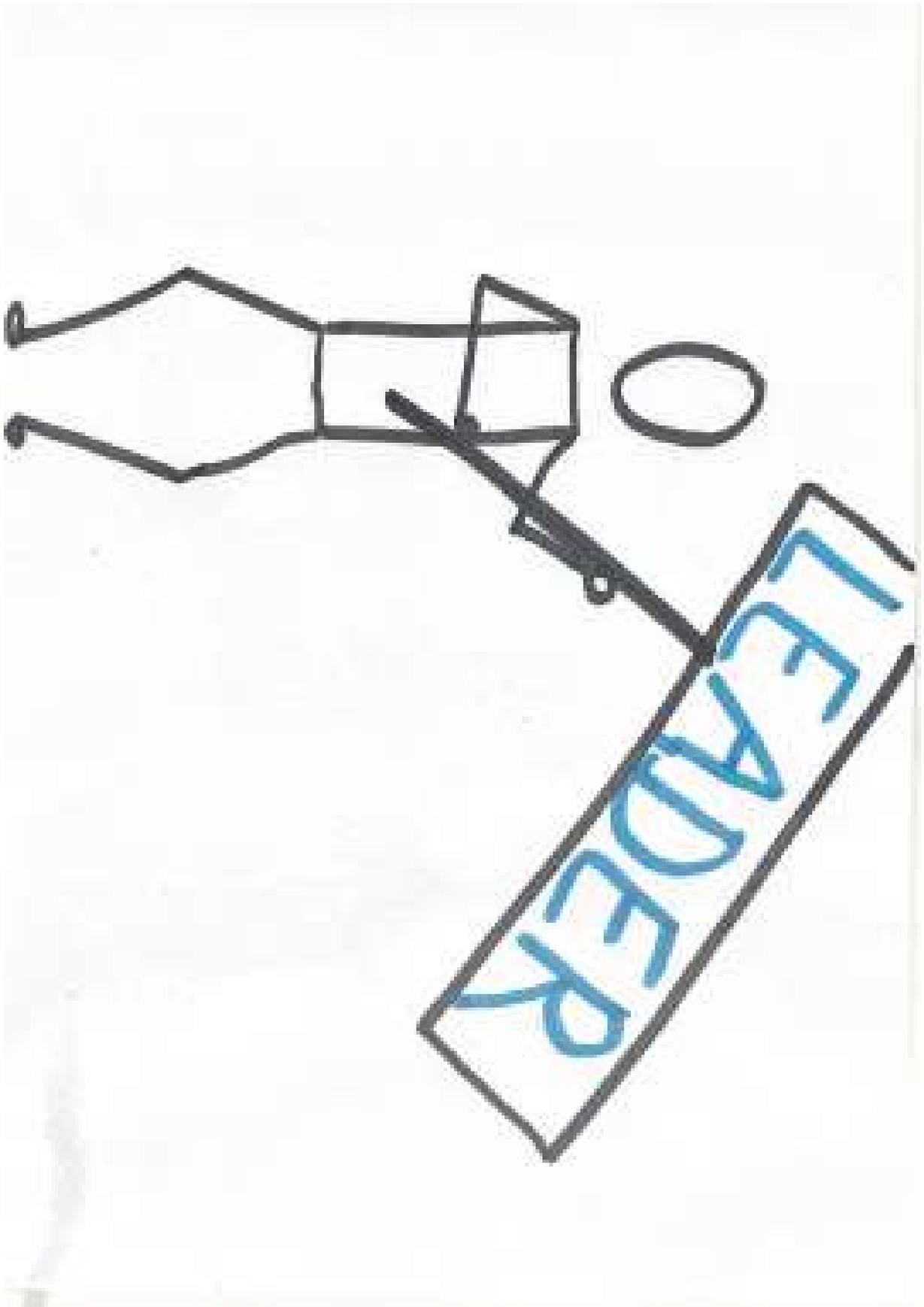


# EFFICACE



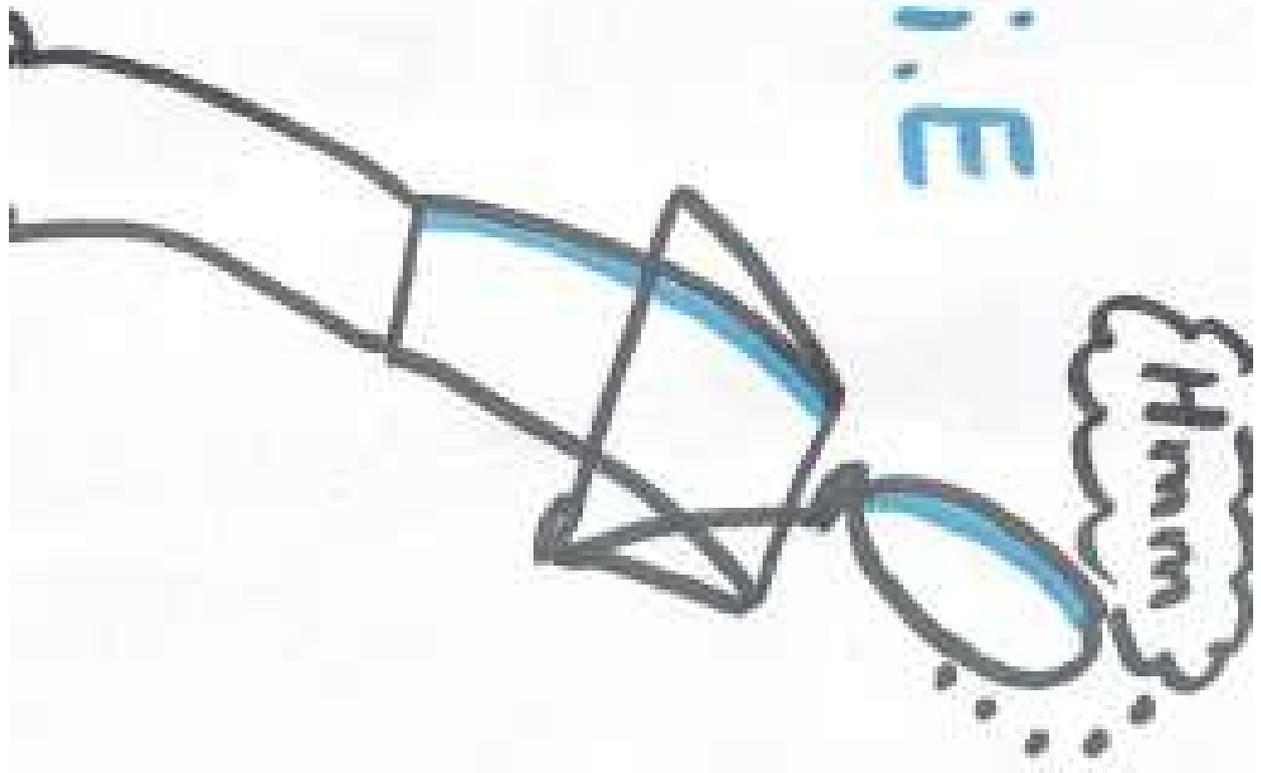
# S'EXPRIMER BIEN EN PUBLIC







# RÉFLÉCHIE

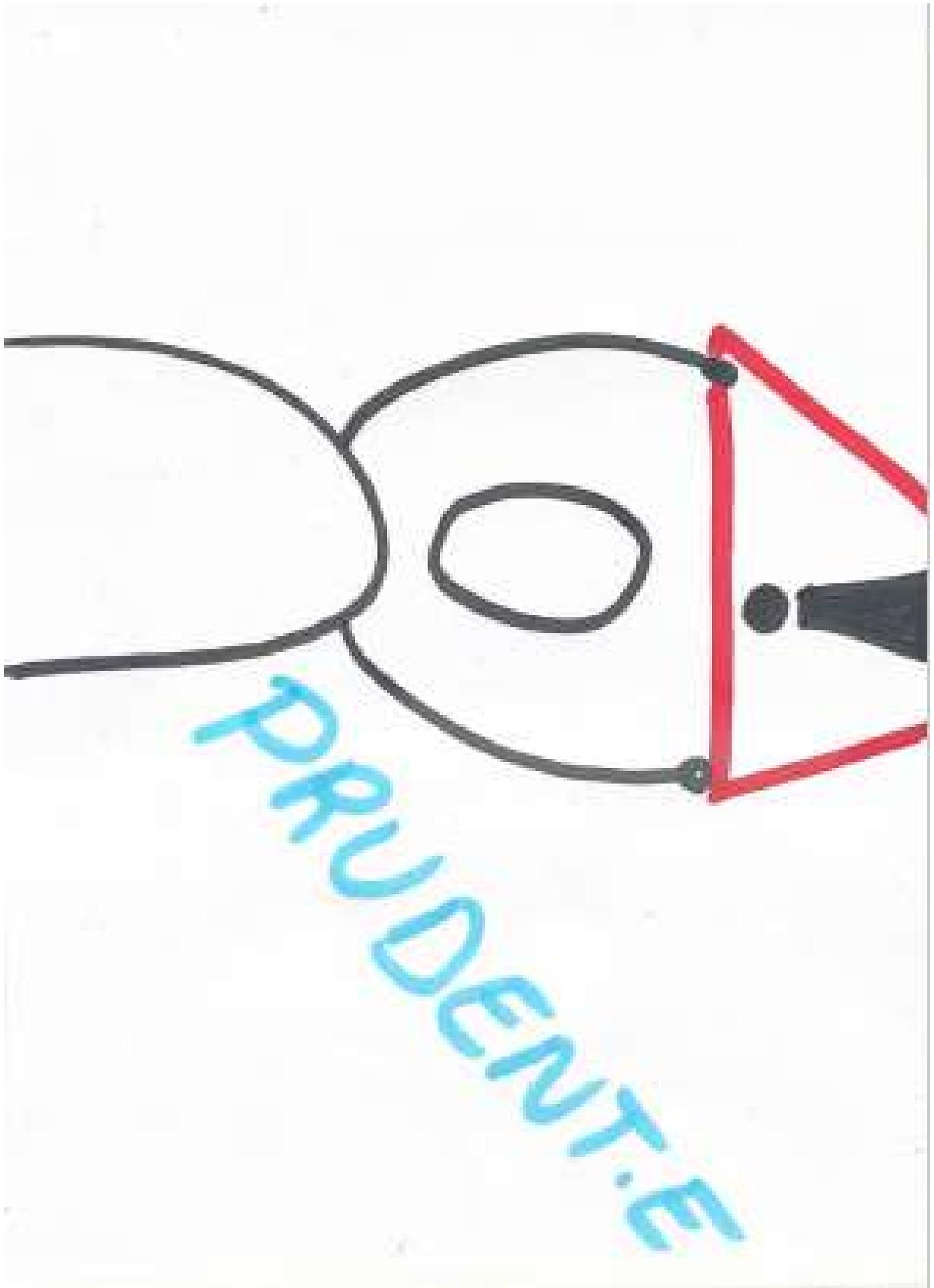


# SOLIDAIRE

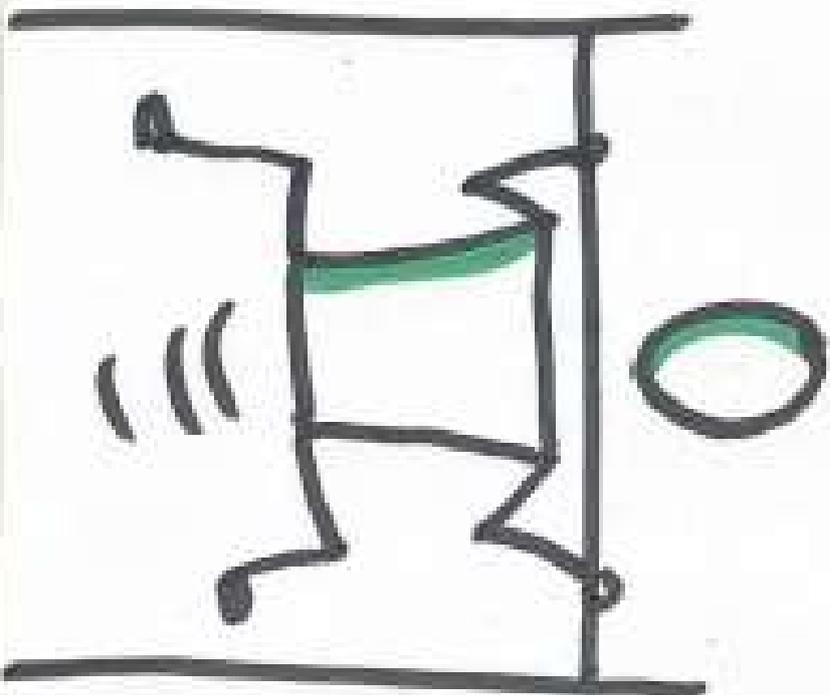






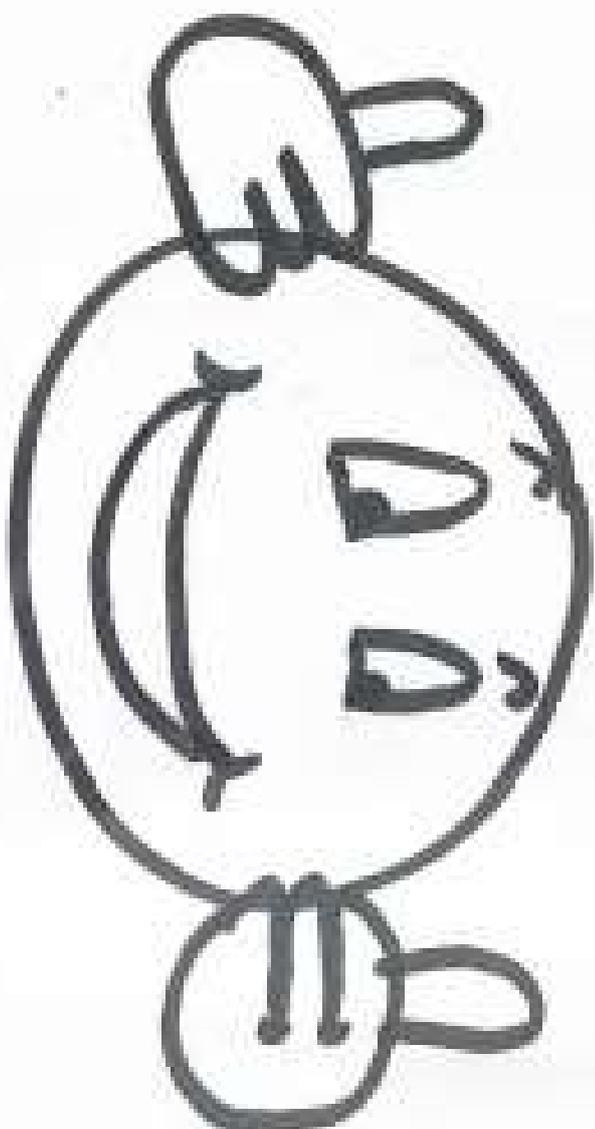


COURAGE-EX.SE





Positif. VE



FONCEUR  
FONCEUSE



# **Dossier**

***Un jeu dans ma classe » : les  
fiches pédagogiques et dossiers  
d'accompagnement des jeux Totem  
et Feelings***

[Un jeu]  
Dans ma classe!



BIENTÔT  
DE NOUVELLES  
ACTIVITÉS!

# FEELINGS

## DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT

Dossier d'accompagnement créé par **Jeumaide** pour **Act in Games** dans le cadre du projet « Un jeu dans ma classe ».  
Il est conseillé de l'exploiter avec le jeu Feelings pour un résultat optimal.  
Retrouvez toutes les activités ainsi que la fiche pédagogique sur [www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)



# TABLE DES MATIÈRES

## Activité 1 : Des émo-quoi ?

Cette activité permet aux élèves de définir et de comprendre le concept d'émotion.

## Activité 2 : Émotions cachées

Cette activité demande aux élèves de retrouver un maximum de mots liés aux émotions dans une grille de mots afin d'aborder le vocabulaire spécifique lié aux émotions,

## Activité 3 : Une gamme d'émotions

Cette activité permet aux élèves d'associer émotions et musique : un moyen de ressentir et d'exprimer les émotions ainsi que de sensibiliser les élèves à la musique.

## Activité 4 : Mandalas

Cette activité permet aux élèves d'utiliser le mandala de diverses manières pour exprimer des émotions agréables ou désagréables.

## Activité 5 : Les émotions illustrées

Cette activité permet aux élèves d'expliquer les émotions se dégageant d'images ou d'illustrations.

## Activité 6 : Autour d'un album de jeunesse

Cette activité se base sur la lecture en classe d'un album de jeunesse. Les enfants pourront progressivement mettre des mots sur leurs émotions.

## Activité 7 : Mon Feelings

Cette activité permet aux élèves de personnaliser le jeu Feelings en y ajoutant de nouvelles émotions et situations.

## Activité 8 : Conseil de coopération

Cette activité permet de créer un environnement d'écoute structuré où chacun a la possibilité de s'exprimer.

## Outil bonus : La roue des émotions

Cette activité se base sur la réalisation d'une roue des émotions pour permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions non verbalement.



SCAN ME

Retrouvez l'entièreté du projet  
[Un jeu] dans ma classe sur  
[www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)

# FEELINGS DANS MA CLASSE

Ce dossier d'accompagnement né de la collaboration entre **Act in Games** et **Jeumaide** s'inscrit dans le projet « **[Un jeu] dans ma classe** ». Ce projet a pour objectif de fournir des outils à l'apprentissage de compétences scolaires et au développement des enfants à travers le jeu.

Vous trouverez dans ce dossier diverses activités créées autour du jeu Feelings. Ces activités permettront aux enfants de pousser et développer leur empathie ainsi que faciliter l'expression de leurs émotions.

Les activités sont chacune composées de **fiches enseignant** en violet et de **fiches élèves** en rose. Les fiches enseignant vous guideront à travers l'activité proposée. Les fiches élèves sont destinées à être photocopiées et distribuées aux enfants pour la bonne réalisation de l'activité.

Ces icônes vous permettront de voir en un clin d'œil la durée de l'activité et l'âge des enfants auxquels elle est destinée.



Les activités proposées dans ce dossier et dans les fiches pédagogiques « **[Un jeu] dans ma classe** » en général sont **issues d'expériences éprouvées en classe par Jeumaide**.

Des fiches pédagogiques « **[Un jeu] dans ma classe** » sont également disponibles pour d'autres jeux. Pour vous les procurer, rendez-vous sur [www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com).

## LES AUTEURS

Feelings a pour auteurs **Vincent Bidault** et **Jean-Louis Roubira**. Vincent Bidault est un **infirmier en pédo-psychiatrie** pour qui le jeu a toujours été un outil privilégié dans son approche du terrain. Jean-Louis Roubira est **pédopsychiatre et psychiatre de liaison en périnatalité**. Tous deux continuent de promouvoir Feelings auprès des professionnels du soin comme un outil favorisant l'empathie.

## ACT IN GAMES

Act in games est une **maison de création et d'édition de jeux de société** bruxelloise. Elle est ludiquement née d'une conviction de la puissance du jeu comme moyen de rencontres passionnées, de partage d'émotions jouées et d'interactions fortes et passionnantes, autour d'une table.

## JEUMAIDE

L'approche Jeumaide est développée par Nathalie Lambinet et Elsa Antunes, deux ludopédagogues enseignantes de formation, ayant décidé d'explorer les nombreuses facettes du jeu dans les apprentissages. Jeumaide propose des pistes didactiques pour aider les enseignants et les parents à utiliser le jeu dans l'accompagnement des enfants.

### LE JEU



**Que ressentirais-tu si ton ami se faisait punir à ta place ?  
Et si ton instit te demandait de surveiller la classe pendant son absence ?  
Ou si on te racontait une histoire cochonne ?**

Dans **Feelings**, les joueurs sont amenés à s'exprimer sur les émotions qu'ils éprouveraient dans diverses situations. Ensuite, ils doivent se mettre à la place d'une autre personne afin d'imaginer quel serait leur émotion dans les mêmes circonstances. Un jeu qui développe l'empathie et l'expression avec douceur et bienveillance.

### OBJECTIF

Les élèves seront capables de se positionner sur leur propre émotion vécue dans une situation donnée. Les élèves seront également capables d'empathie afin de comprendre et anticiper ce que les autres peuvent ressentir lors de cette situation vécue.

### COMPÉTENCES

#### Transversales :

- Respecter des consignes (...).
- Communiquer l'information, sa démarche, ses résultats et argumenter.
- Mémoriser et s'approprier l'information.
- Utiliser l'information : réinvestir les savoirs et savoir-faire construits.
- Choisir l'hypothèse de travail la plus favorable.
- S'autoévaluer, ajuster ses comportements.

#### Français :

- Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
- Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...)
- Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet (...) : lecture intégrale ou sélective.
- Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, en tenant compte des critères suivants :  
de l'intention poursuivie, (...)  
des modalités de la situation.
- En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant...)
- En utilisant des procédés qui garantissent la relation.(courtoisie, tour et temps de parole...)
- Présenter le message ou y réagir.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.
- Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres, en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.
- Veiller à la présentation phonique du message.

### Citoyenneté :

- À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique.
- Construire un raisonnement logique.
- Se donner des critères pour prendre position.
- Se positionner.
- Évaluer une prise de position.
- Réfléchir sur ses affects et ceux des autres.
- Renforcer l'estime de soi, ainsi que celle des autres.
- Écouter l'autre pour le comprendre.
- Élargir sa perspective.
- Reconnaître la pluralité des valeurs et des convictions
- Reconnaître la diversité des cultures et des convictions.
- Expliquer l'égalité devant la loi.

**Feelings propose 4 types de situations, adaptées à différents contextes. Préférez dans un premier temps les cartes bleues (« à l'école ») ou rouges (« dans la société ») qui sont destinées aux élèves dès 8 ans. Vous pourrez ensuite introduire les cartes vertes (« en famille »). Les cartes orange (« entre amis ») visent des enfants de plus de 12 ans. Le thème « Dans la société » se divise en six catégories :**

- Santé
- Parentalité
- Vivre Ensemble
- Monde Digital
- Écologie
- Éducation



## DÉROULÉ DE L'ACTIVITÉ JEU

- 1 Préparez le matériel comme indiqué dans la règle.
- 2 L'élève actif pioche une carte Situations.
- 3 L'élève choisit une des 3 situations et la lit à haute voix.
- 4 Tous les élèves doivent alors sélectionner l'émotion qu'ils imaginent avoir dans la situation évoquée. Chacun place devant soi, face cachée, la carte Vote correspondant à l'émotion choisie.

**Attention, il existe 2 types d'émotions : les émotions agréables et désagréables. Ces différentes émotions seront progressivement remplacées pour faire évoluer le jeu.**

- 5 L'élève actif choisit un élève de son choix et annonce à voix haute l'émotion qu'il pense que l'élève a choisie. Si elle est correcte, le groupe marque un point et avance le pion d'une case sur la piste. L'élève ciblé peut commenter son choix.
- 6 C'est ensuite à l'élève ciblé de deviner l'émotion jouée par un autre élève de son choix. L'élève actif doit être ciblé en dernier pour ce tour.

Une fois que l'élève actif a été ciblé, son rôle passe à l'élève suivant dans le sens des aiguilles d'une montre.

- 8 La partie s'arrête lorsque 8 situations ont été jouées. Le groupe peut alors consulter son score d'empathie (se référer à la règle).

## POUR JOUER AUTREMENT

- Dans un premier temps, faire exprimer aux élèves uniquement leur **émotion** avant de jouer avec l'empathie. C'est déjà un apprentissage de pouvoir parler de soi.
- Ce jeu est utilisable **en début d'année pour apprendre à mieux se connaître**. Veillez à prévoir des situations propres et adaptées. Par la suite, permettre aux enfants de vivre le jeu afin qu'ils puissent imaginer des situations en fonction des vécus de la classe.
- **Jouer à deux** : un aparté peut être envisageable pour les enfants ayant besoin d'un soutien individualisé de l'enseignant – qui prévoit alors au besoin des situations adaptées.
- Pour les plus jeunes, **jouez uniquement avec les 6 émotions de base** (ou sélectionnez celles qui semblent utiles et pertinentes) : la peur, la colère, la surprise, la tristesse, la joie, le dégoût.
- Dans le cadre d'un projet d'école, il est possible de former des élèves « pilotes » ayant pour rôle de réguler des conflits au sein de la cour de récréation par exemple. Ils seront identifiables par des chasubles et viendront présenter leurs missions au sein des différentes classes.

## EXPERIENCES VÉCUES EN CLASSE

N'hésitez pas, dans la préparation de votre activité, à prendre en compte les obstacles potentiels. Nous avons constaté que les élèves pouvaient avoir des difficultés à

- comprendre le vocabulaire précis des émotions.
- **se sentir à l'aise** avec certains types de questions.
- **s'exprimer** durant les parties.
- **varier le choix de l'élève** dans la recherche d'empathie.



SCAN ME

Retrouvez l'entièreté de la fiche pédagogique  
[Un jeu] dans ma classe sur  
[www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 1

DES ÉMO-QUOI ?



# ACTIVITÉ 1 : DES ÉMO-QUOI ?

## Objectifs opérationnels :

- Les enfants seront capables de :
  - comprendre et définir ce qu'est une émotion
  - comprendre et définir les différentes émotions présentes dans le jeu.
  - Ils le feront à l'écrit, comme à l'oral.

## Compétences :

- Faire preuve de curiosité.
- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication, en tenant compte des critères suivants :
  - De l'intention poursuivie.
  - Du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe...)
  - Du projet, du contexte de l'activité,
- Elaborer des contenus :
  - Rechercher et inventer des idées, des mots ... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive...).
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte :
  - Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante {...} explicative {...})

- Utiliser les unités grammaticales et lexicales :

- Utiliser de manière appropriée : les structures de phrases, les signes de ponctuation.
- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.
- Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).

- Assurer la présentation au niveau graphique :

- Mise en page selon le genre,
- Ecriture soignée et lisible.
- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication en tenant compte des critères suivants :
  - De l'intention poursuivie,
  - Des interlocuteurs,
  - Des contraintes de l'activité,
- Elaborer des significations :
  - Présenter un message ou y réagir.
  - Pratiquer la lecture d'un message à voix haute, avec lecture mentale préalable.
  - Gérer le sens global du message et reformuler les informations.

**Afin d'aborder le jeu de manière idéale, les élèves tentent de définir et de comprendre le concept d'émotion.**

## QU'EST-CE QU'UNE ÉMOTION?



→ Définir individuellement: « Qu'est-ce qu'une émotion ? »

- Par un dessin; sous forme de liste ; de cartes conceptuelles (Mind Mapping), d'une phrase, etc, ... les enfants seront invités à définir le concept « d'émotion ».

- Mise en commun ; ajustement de leur réflexion en équipe de, par exemple, 4 élèves afin de réaliser une affiche qui sera présentée au sein de la classe. Celle-ci reprendra tous les éléments que les enfants ont pointés pour définir le plus précisément possible le concept d'émotion.

- Présentation de leur affiche au reste du groupe classe.

### → Définition commune pour toute la classe :

- Analyse des différentes affiches afin de définir le plus précisément possible: « Qu'est-ce qu'une émotion ? »
- Réalisation d'un panneau synthèse reprenant toutes les idées des élèves de la classe.

### → Définition du dictionnaire :

- Confrontation de la définition du dictionnaire à celle de la classe afin de relever les différences et les similitudes.

## DÉFINITION DES DIFFÉRENTES ÉMOTIONS

### → Définition par groupe

- Partage des 24 émotions du jeu dans les différents groupes, par exemple, de 4 élèves.

Veiller à ce que chaque groupe reçoive des cartes émotions agréables, neutres et désagréables. Ainsi, ils seront amenés à réfléchir à différents ressentis, manières de vivre les choses.

- Les élèves sont invités à formuler une définition commune. Pour cela, ils devront confronter et ajuster leurs préconceptions pour définir les émotions reçues. Un secrétaire est désigné pour noter et rapporter, au reste du groupe, leurs productions.

### → Définition du dictionnaire

- En cas de besoin, permettre aux élèves de consulter le dictionnaire.
- Confrontation de la définition du dictionnaire à celle du groupe afin de relever les différences et les similitudes et d'ajuster la définition construite par le groupe.

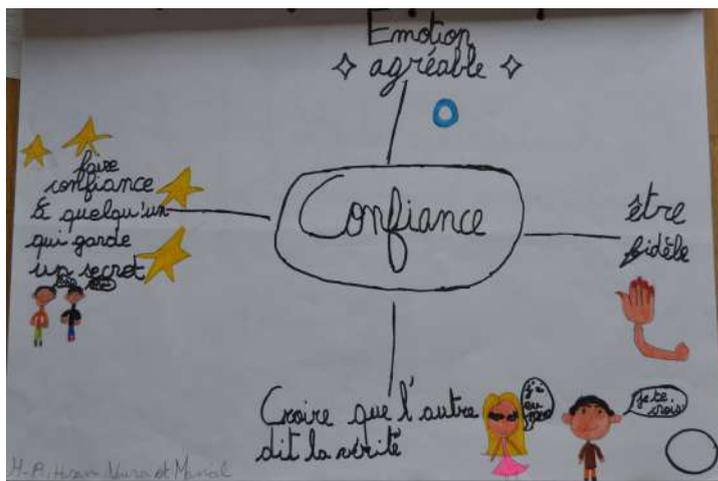
### → Mise en commun

- Grâce aux écrits des élèves, réalisation d'un référentiel, d'une synthèse commune des émotions retrouvées dans le jeu.
- Il est ensuite conseillé de les expliquer au fur et à mesure où les enfants vont les utiliser, les rencontrer dans les différentes parties de jeu jouées. Veillez à les introduire progressivement au cours des parties jouées : lors des premières parties de jeu, les enfants ayant construit la définition des émotions concernées, présenteront celles-ci au reste de la classe.

## Voici des propositions de définitions suggérées par des enfants de 8 à 12 ans.

Émotions agréables	Définition
Confiance	« Faire ce que la personne me dit. » « Croire quelqu'un, croire que c'est la vérité, croire en quelque chose. » « Être sur que la personne ne va pas nous trahir. »
Émerveillement	« Quelque chose qu'on adore. Quelque chose de merveilleux. » « On est trop content, joyeux et heureux. » « C'est aussi quand on trouve quelque chose de beau, comme une naissance. »
Amusement	« On est pressé, content, joyeux. » « J'aime beaucoup ce que je fais. » « On est nerveux, c'est quelque chose de drôle. » « Quand je joue, cela m'amuse. » « C'est aussi raconter des blagues. »
Fierté	« Être heureux et content de ce que l'on a fait, réalisé. » « On est fier de quelqu'un lorsqu'il a fait quelque chose de bien. » « Quand on reçoit un beau bulletin, on est fier. »
Intérêt (il est important de faire émerger la polysémie de ce mot)	« Lorsque l'on s'intéresse à quelque chose en particulier, on a de l'intérêt. » « Quand on découvre, on veut apprendre. » « Quand quelque chose nous intéresse, on veut en savoir plus. Ça nous plaît. » « Attention, cela peut aussi être négatif lorsque quelqu'un nous montre de l'intérêt pour une raison particulière. »
Joie	« On est content, heureux, joyeux. » « On se sent bien. Le corps est tout excité. »
Reconnaissance	« On lui doit quelque chose. » « On remercie. »
Surprise	« On est content, heureux, joyeux. » « On se sent bien. Le corps est tout excité. »
Compassion	« C'est lorsque l'on partage les peines, les tristesses des autres. » « C'est ressentir ce que quelqu'un ressent. Cela peut être des ressentis positifs ou négatifs. »

Émotions désagréables	Définition
Tristesse	« On n'est pas content de ce que l'on a fait. » « Lorsqu'on est triste, on peut pleurer, on est malheureux. » « On ne se sent pas bien et l'envie de pleurer vient. »
Dégoût	« On n'aime pas quelque chose de moche. » « Le dégoût, ça donne envie de vomir. » « Ca sent très mauvais, ça pue, c'est dégoutant. » « Le visage est expressif. (Le nez se lève avec la bouche.) » « Quand quelqu'un te déçoit, cela te dégoute. »
Colère	« Être très fâché et énervé. Être grincheux. » « J'ai de la rage en moi. » « J'ai envie de taper. » « Quelqu'un nous embête, nous sommes en colère. »
Honte	« Je suis rouge, je suis stressé, j'ai peur. » « Quand on se moque de nous, on a honte. » « On a peur, on est un peu gêné. On a envie de s'enfuir. » « On est pas fier de ce que l'on a fait, de ce qui se passe, on est honteux. »
Agacement	« En avoir marre. » « Être énervé, fâché, en colère. » « Quand quelqu'un nous ennuie, on peut être agacé. »
Peur	« Avoir des frissons. » « Être effrayé. » « Avoir la chair de poule. »
Méfiance	« C'est le contraire de la « confiance ». » « C'est lorsque l'on manque de confiance en quelqu'un ou quelque chose. » « On n'est pas sur. »
Déception	« Ne pas être content de ce qu'on a fait. » « On est triste et déçu de ce que fait une personne. » « On est malheureux de ne pas réussir, ne pas atteindre ses objectifs. » « Quand on s'attend à quelque chose, mais qu'elle n'arrive pas, on est déçu. »
Inquiétude	« Avoir peur. » « C'est avoir peur, être paniqué, être stressé. »



Pour nous une Émotion n'est être heureux, content, triste, ...

Une Émotion c'est ce que l'on ressent.

**LA COLÈRE.**

LA COLÈRE C'EST QUAND ON EST FACHÉ!

Ex: On devient tout rouge.

EMOTION désagréable.

L'excitation

C'est une émotion agréable

On est dynamique, on est très motivés et

heureux

La tristesse

C'est une émotion désagréable comme quand on a mal au cœur ou quand on nous trahit...



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 2

### ÉMOTIONS CACHÉES



## ACTIVITÉ 2 : ÉMOTIONS CACHÉES



### Objectifs opérationnels :

Les enfants seront capables de lire, repérer et entourer les différentes émotions dans la grille de mots mêlés.

### Compétences :

- Respecter des consignes (...)
- Choisir l'hypothèse de travail la plus favorable.
- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :

→ Adapter sa stratégie de lecture en fonction du document et du temps accordé : lecture sélective.

- Traiter les unités lexicales :
- Comprendre en établissant les relations que les mots entretiennent entre eux (...).
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales:
- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.
- Dénombrer.

**Afin d'aborder le vocabulaire spécifique, les élèves tenteront de retrouver un maximum de mots liés aux émotions dans la grille (voir Fiches élèves 2.1 et 2.2).**

→ La correction de la grille doit faire l'objet d'une discussion avec la classe. L'enseignant posera des questions du type :

- *Que veut dire ce mot ?*
- *As-tu déjà éprouvé cette émotion ? À quelle occasion ?*
- *Cette émotion est-elle agréable ou désagréable ?*
- *Pouvez-vous citer d'autres émotions et les autres informations qui ne figurent pas dans cette grille ?*

→ Au départ de l'activité, vous pouvez demander aux élèves d'entourer en vert les émotions agréables, en rouge les émotions désagréables et en bleu les émotions qui ne sont ni agréables, ni désagréables.

→ L'activité est présentée sous deux formes : **avec ou sans la liste des mots à trouver**. Utilisez celle qui convient, en fonction du niveau de vos élèves.

→ La grille proposée contient davantage d'émotions que celles disponibles dans Feelings. Si cela vous semble trop compliqué, de nombreux sites web permettent de générer automatiquement des grilles de mots cachés (par exemple : [www.puzzlemaker.com](http://www.puzzlemaker.com)).

# ACTIVITÉ 2.1 : FICHE ÉLÈVES

Combien d'émotions cachées pourras-tu retrouver dans cette grille ?  
Entoure-en un maximum.

T	T	E	E	A	M	U	S	E	M	E	N	T	I	N	N
N	Û	C	C	I	S	É	T	R	E	I	F	N	E	O	O
E	O	N	N	R	W	U	X	N	G	M	Q	H	X	I	I
M	G	A	A	G	É	U	R	Ê	Y	U	I	E	C	T	T
E	É	I	S	C	H	S	N	P	I	X	E	L	I	A	C
C	D	F	S	Y	O	E	I	É	R	R	V	C	T	R	A
A	D	É	I	S	C	N	T	G	È	I	O	O	A	É	F
G	É	M	A	S	I	U	F	L	N	M	S	K	T	D	S
A	C	H	N	Y	D	R	O	I	P	A	M	E	I	I	I
R	E	O	N	E	X	C	P	A	A	H	T	Z	O	S	T
U	P	N	O	S	T	N	S	É	J	N	P	I	N	X	A
E	T	T	C	O	Z	S	T	P	M	I	C	L	O	K	S
P	I	E	E	V	I	J	O	I	E	I	M	E	J	N	Y
E	O	Q	R	O	D	I	E	S	S	E	T	S	I	R	T
F	N	C	N	D	T	Ê	R	É	T	N	I	M	P	W	J
É	M	E	R	V	E	I	L	L	E	M	E	N	T	F	H

.....

.....

.....

.....

.....

## ACTIVITÉ 2.2 : FICHE ÉLÈVES

Combien d'émotions cachées pourras-tu retrouver dans cette grille ?  
Entoure-en un maximum.

T T E E A M U S E M E N T I N N  
 N Û C C I S É T R E I F N E O O  
 E O N N R W U X N G M Q H X I I  
 M G A A G É U R Ê Y U I E C T T  
 E É I S C H S N P I X E L I A C  
 C D F S Y O E I É R R V C T R A  
 A D É I S C N T G È I O O A É F  
 G É M A S I U F L N M S K T D S  
 A C H N Y D R O I P A M E I I I  
 R E O N E X C P A A H T Z O S T  
 U P N O S T N S É J N P I N X A  
 E T T C O Z S T P M I C L O K S  
 P I E E V I J O I E I M E J N Y  
 E O Q R O D I E S S E T S I R T  
 F N C N D T Ê R É T N I M P W J  
 É M E R V E I L L E M E N T F H

AGACEMENT

AMUSEMENT

COLÈRE

COMPASSION

CONFIANCE

DÉCEPTION

DÉGOÛT

ÉMERVEILLEMENT

EXCITATION

FIERTÉ

GÊNE

HONTE

INQUIÉTUDE

INTÉRÊT

JOIE

MÉFIANCE

MÉPRIS

PEUR

RECONNAISSANCE

RÉSIGNATION

SATISFACTION

SIDÉRATION

SURPRISE

TRISTESSE



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 3

UNE GAMME D'ÉMOTIONS



## UNE GAMME D'ÉMOTIONS



### Objectifs opérationnels :

Les enfants seront capables d'exprimer oralement et/ou par une illustration les différentes émotions ressenties par l'écoute de divers extraits musicaux.

### Compétences :

- Respecter des consignes (...).
- Être ouvert aux autres et au monde.
- Faire preuve de curiosité.
- Ouverture au monde sonore et visuel

- Percevoir et s'appropriier des langages pour s'exprimer :

- Percevoir et différencier les sons, les bruits, les notions. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental,...
- Comprendre, organiser, interpréter créer des expressions vocales et sonores.
- Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique :
- Traduire une ambiance, une atmosphère, une perception personnelle.
- Dénombrer.

**Au travers de différentes activités, les élèves tenteront d'associer émotions et musique. Il s'agira là d'un moyen de ressentir et d'exprimer les émotions, mais aussi de sensibiliser les élèves à la musique (classique, notamment).**

### ACTIVITÉ 1

La **Fiche élèves 3.1** présente trois images créées pour la promotion du Zurich Chamber Orchestra, et associant la musique aux émotions. Demandez aux élèves d'observer ces images, et posez-leur des questions du type :

- *Selon vous, pour quoi ces images sont-elles des publicités ?*
- *Comment interprétez-vous ces images ?*
- *Quels instruments de musique observez-vous ? À votre avis, à quelles émotions sont-ils reliés ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?*
- *Ici, quelles réactions physiques les émotions provoquent-elles ? Connaissez-vous d'autres façons de réagir à des émotions ?*
- *Avez-vous déjà senti des émotions en écoutant de la musique ? Quelles émotions ? Quels types de musique ?*
- ...

Vous pouvez également profiter de l'occasion pour aborder avec vos élèves les 3 familles d'instruments de musique, puisque chacune est représentée ici.

Pour rappel :

- Les instruments à vent (trompette, clarinette, saxophone, flûte...)
- Les instruments à corde (violon, guitare, mandoline, piano...)
- Les instruments à percussion (tambour, batterie, xylophone...)

Ce thème peut-être l'occasion de travaux de recherche, de classement, de présentation...

Plus d'informations : [https://fr.vikidia.org/wiki/Instrument\\_de\\_musique](https://fr.vikidia.org/wiki/Instrument_de_musique)

## ACTIVITÉ 2

Il s'agit ici de permettre aux élèves d'écouter des extraits musicaux, puis de les inviter à exprimer les émotions ressenties. L'utilisation de la [Fiche élèves 3.2](#) est bien entendu facultative : vous pouvez décider de les faire s'exprimer oralement, par le biais du dessin...

N'oubliez pas qu'ici, toute réponse est acceptable. Certains élèves ressentiront de l'énerverment là où d'autres identifieront de la joie, ou un même morceau pourra inspirer de la tristesse chez l'un et de la colère chez l'autre. Plus que tout, c'est la discussion qui naîtra de ces choix qui sera intéressante.

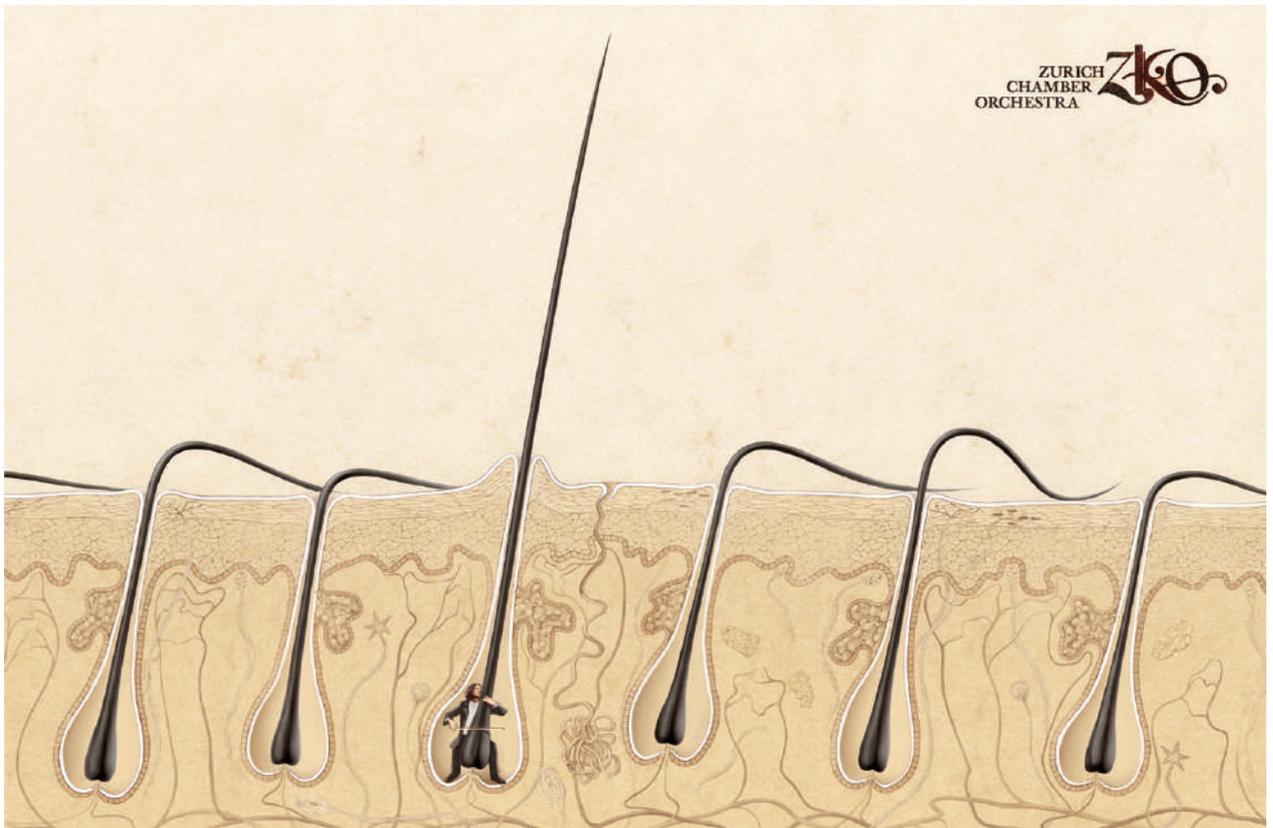
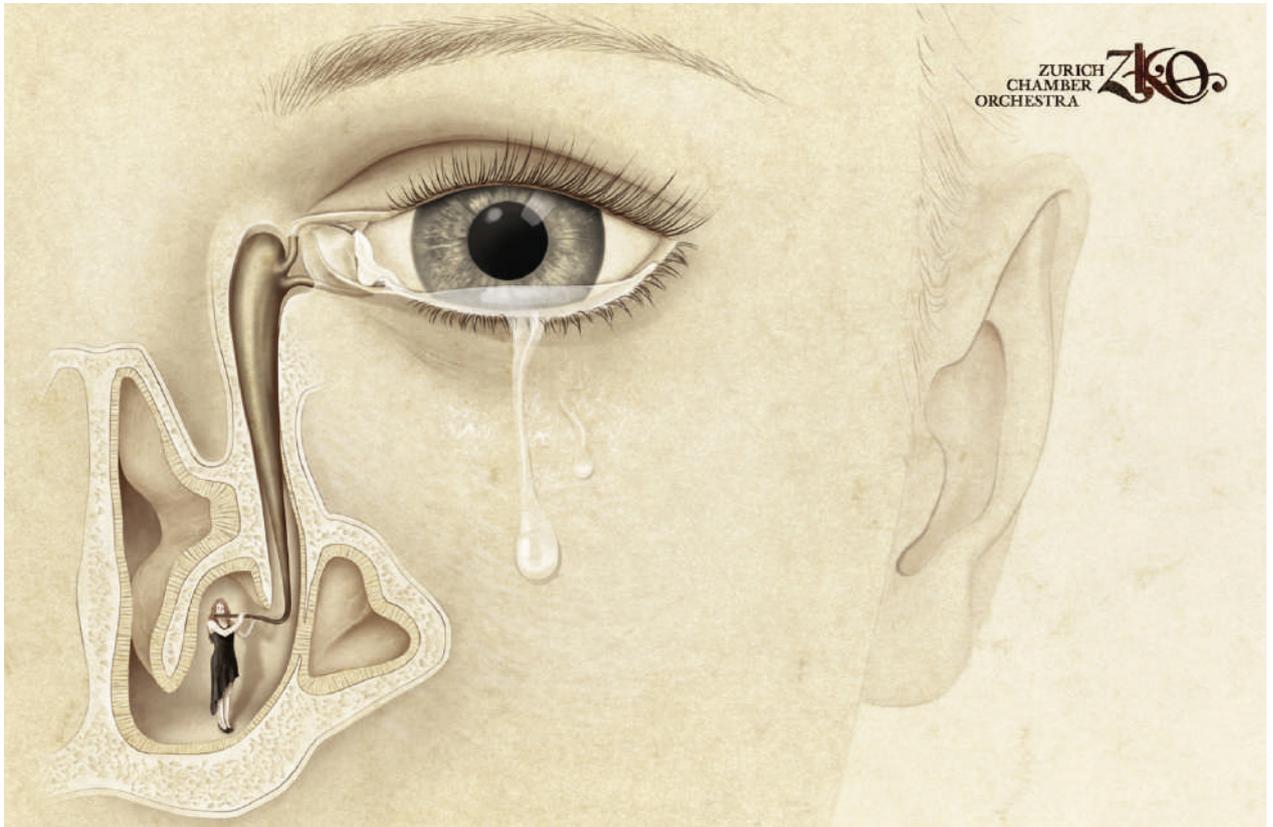
Pour réaliser cette activité, n'importe quel morceau musical peut être employé. Veillez seulement à apporter suffisamment de variété, et à utiliser de préférence des extraits sans parole (c'est la musique seule qui doit déclencher les émotions). N'hésitez pas à utiliser des musiques de films.

**ENVIE DE PARTAGER VOS IDÉES  
AUTOUR DE FEELINGS ?  
CONTRIBUEZ À CE DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT  
EN PARTAGEANT VOS ACTIVITÉS SUR LE GROUPE FACEBOOK  
« FEELINGS DANS MA CLASSE » OU EN LES ENVOYANT PAR MAIL  
À L'ADRESSE [INFO@ACTINGAMES.COM](mailto:info@actingames.com)**

**Voici quelques exemples de morceaux que vous pourriez utiliser :**

Titre	Compositeur	Emotions
Le printemps	Antonio Vivaldi	Joie, légèreté, gaieté...
L'hiver	Antonio Vivaldi	Stress, détermination, peur...
Pierre et le loup	Serge Prokofiev	Selon le personnage
Symphonie fantastique – Songe d'une nuit de Sabbat	Hector Berlioz	Colère, peur, énervement...
William Tell overture : finale	Gioachino Rossini	Stress, énervement, excitation...
Entrée des gladiateurs	Julius Fucik	Joie, gaieté...
Voix du printemps	Johann Strauss	Tranquillité, calme, joie...
Sonate au clair de lune	Ludwig von Beethoven	Tristesse, tranquillité...
Sonate 2 – Marche funèbre	Frédéric Chopin	Tristesse
Anakrousis	/	Inquiétude, surprise...
Batucada	/	Joie, gaieté...
Concerto pour clarinette – Adagio	Wolfgang Amadeus Mozart	Calme, ambition...
Carnaval des animaux	Camille Saint-Saens	Selon l'animal
Concerto pour piano n°4, Rondo	Ferdinand Herold	Calme, tranquillité, bonheur...
Gymnopédie	Erik Satie	Mélancolie, calme...

## ACTIVITÉ 3.1 : FICHE ÉLÈVES

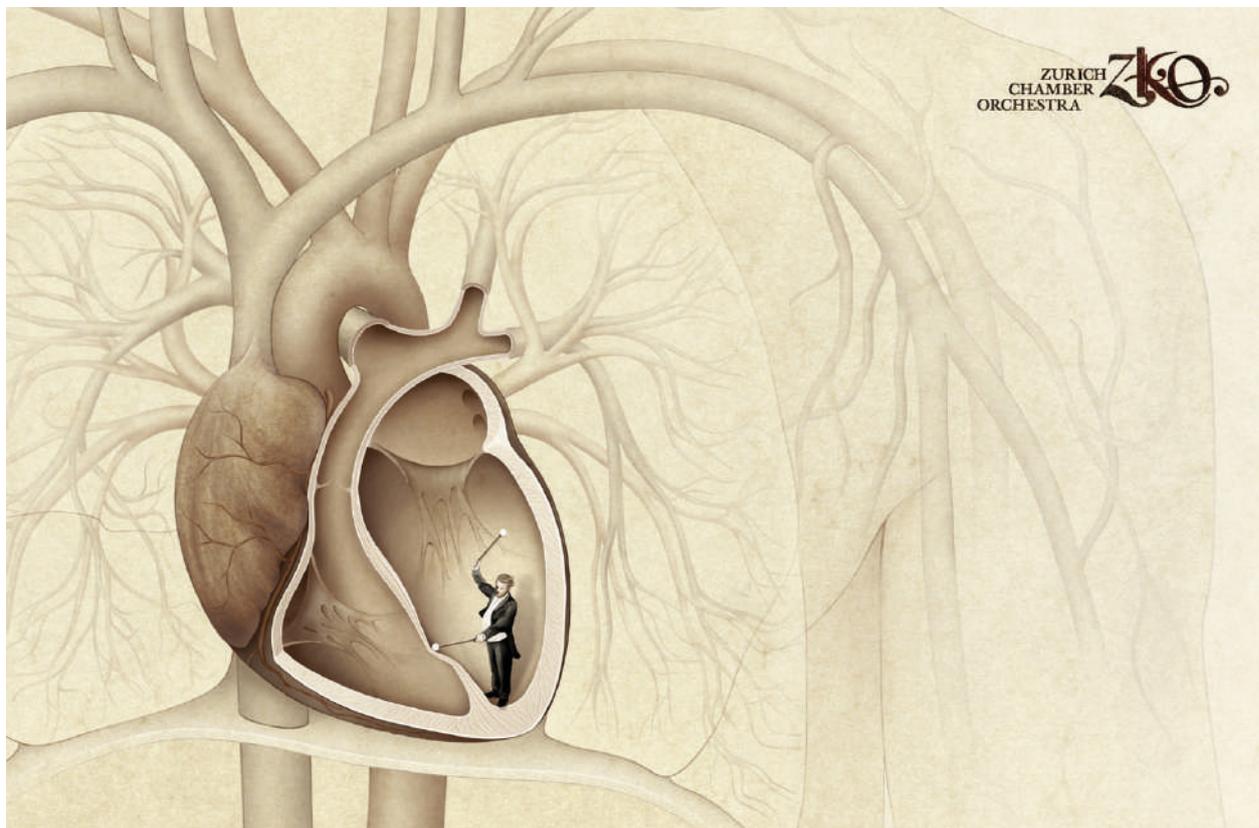


**Jeumaide**  
info@jeumaide.org  
www.jeumaide.org  
f Méthode Jeumaide

**Act in games**  
info@actingames.com  
www.act-in-games.com  
f Act in games

**Feelings dans ma classe**  
www.unjeudansmaclasse.com  
f Feelinks dans ma classe

Ce dossier a été réalisé par Jeumaide pour Act in Games. Il est conseillé de l'exploiter avec le jeu Feelings pour un résultat optimal.



**Jeumaide**  
[info@jeumaide.org](mailto:info@jeumaide.org)  
[www.jeumaide.org](http://www.jeumaide.org)  
f Méthode Jeumaide

**Act in games**  
[info@actingames.com](mailto:info@actingames.com)  
[www.act-in-games.com](http://www.act-in-games.com)  
f Act in games

**Feelings dans ma classe**  
[www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)  
f Feelinks dans ma classe

Ce dossier a été réalisé par Jeumaide pour Act in Games. Il est conseillé de l'exploiter avec le jeu Feelings pour un résultat optimal.

## ACTIVITÉ 3.2 : FICHE ÉLÈVES

Écoute attentivement les extraits musicaux. Complète ensuite une ligne du tableau pour chacun d'eux en répondant aux questions suivantes :

- À quel(s) sentiment(s) / émotion(s) associes-tu cet extrait ?
- Quelle situation imagines-tu en entendant cet extrait ?
- Quel(s) instrument(s) penses-tu avoir reconnu(s) ?

	Emotion(s) ressentie(s)	Situation imaginée	Instrument(s) reconnu(s)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

- Aimes-tu écouter de la musique ? Pourquoi ?

.....

.....

- Chez toi, quelle musique aimes-tu écouter pour ressentir des émotions ?

.....

.....

- Quel(s) instrument(s) utiliserais-tu pour provoquer ces émotions :

**LA JOIE :** .....

**LA TRISTESSE :** .....

**LA COLÈRE :** .....

**LA TRANQUILLITÉ :** .....

**LA PEUR :** .....



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 4

### MANDALAS



# MANDALAS



## Objectifs opérationnels :

Les enfants seront capables de respecter la règle du silence, de respecter la forme donnée et de ne pas dépasser les traits du dessin.

## Compétences :

- Respecter des consignes (...).
- Être ouvert aux autres et au monde.
- Faire preuve de curiosité.
- Ouverture au monde sonore et visuel
- Percevoir et s'appropriier des langages pour s'exprimer

→ Percevoir et différencier les formes.

- Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique
- Organiser un espace en composant des éléments et en respectant les règles de l'équilibre,...
- Composer des harmonies.
- Traduire une ambiance, une atmosphère, une perception personnelle.

**Mandala est un terme sanskrit signifiant cercle en tibétain, et par extension, sphère, environnement, communauté. Les mandalas sont en premier lieu des aires rituelles utilisées pour évoquer des divinités hindoues. Le bouddhisme héritier de ces pratiques utilise également les mandalas pour ses rites et ses pratiques de méditation<sup>1</sup>.**

Dans le cadre des émotions, le mandala peut être utilisé de diverses manières.

### À partir d'une émotion agréable...

- Demandez aux élèves de choisir une émotion dont ils souhaitent ressentir ou exprimer l'énergie. Par exemple, peut-être ont-ils besoin de joie, de paix, de confiance... Les élèves écrivent l'émotion choisie à côté du mandala.
- Si les élèves souhaitent exprimer cette émotion positive et la laisser rayonner, ils colorieront le mandala à partir de son centre vers l'extérieur.
- Si les élèves souhaitent ressentir, intérioriser cette émotion positive, ils colorieront le mandala de l'extérieur vers son centre.

### À partir d'une émotion désagréable...

- Les élèves choisissent une émotion désagréable dont ils souhaitent se débarrasser (colère, tristesse, jalousie...). Ils écrivent le nom de cette émotion dans une couleur choisie qui, selon eux, représente bien cette émotion (par exemple : du gris pour la tristesse, du rouge pour la colère...). Les élèves commencent alors à colorier le mandala à partir de son centre, dans la couleur de l'émotion désagréable choisie. Ensuite, ils doivent progressivement nuancer la couleur pour faire apparaître un dégradé débouchant sur des couleurs que l'élève associe à des émotions agréables.

1 - Source : Wikipédia

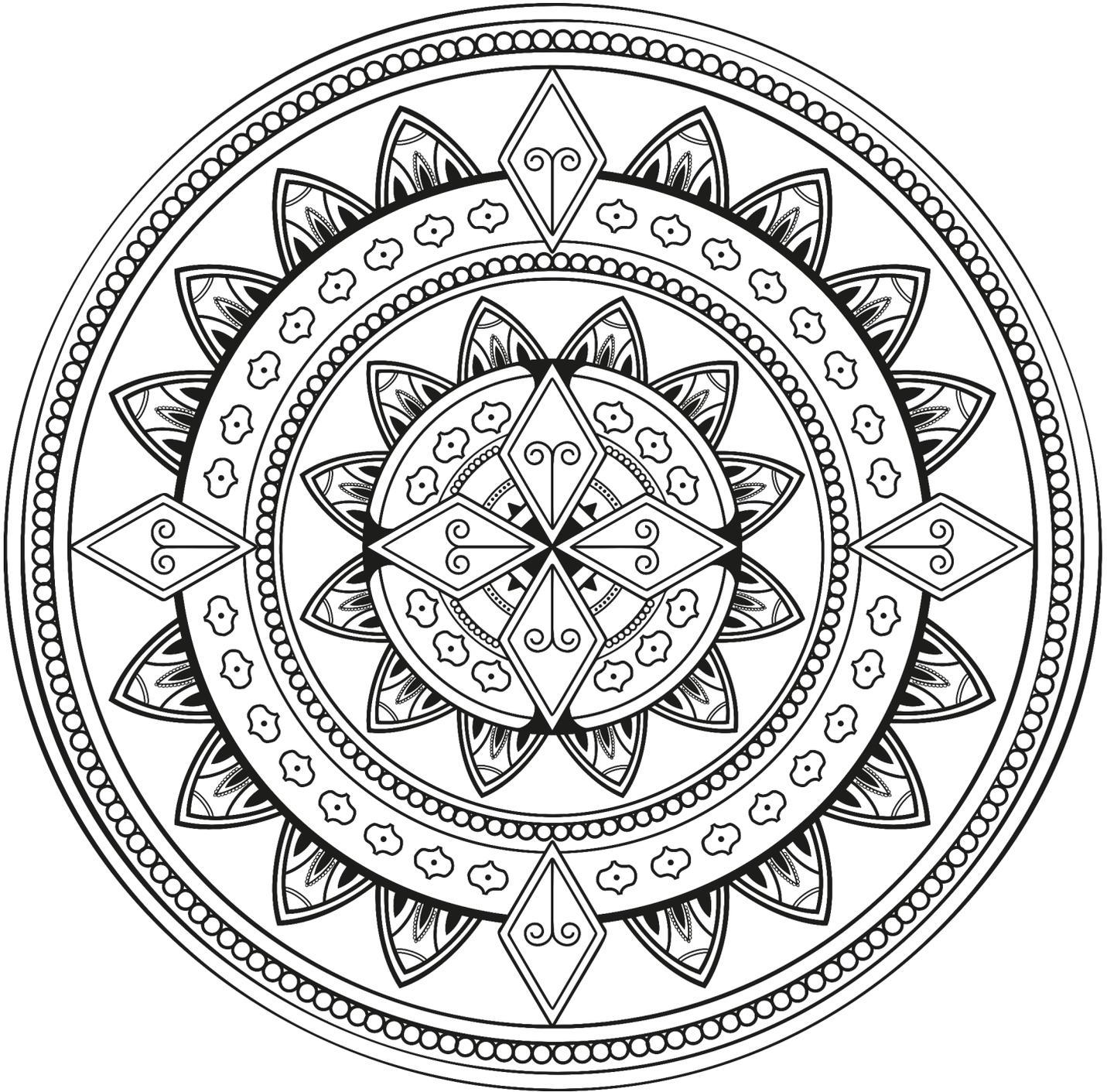
## Remarques

- Le coloriage d'un mandala est un exercice de méditation. Il doit être agréable et dépouillé de toute impression d'urgence ou d'obligation. Faites donc en sorte que les élèves se sentent libres et sereins par rapport à cette activité.
- N'hésitez pas à diffuser de la musique douce durant cette activité.
- Au terme de l'activité, prévoyez un moment d'échange où vous recueillerez le ressenti de vos élèves après le coloriage du mandala.
- La symbolique des couleurs est importante pour cette activité. N'hésitez pas à aborder le sujet en classe préalablement. Référez-vous aussi à l'activité « Une gamme d'émotions ».
- Quelques mandalas vous sont proposés dans ce dossier (voir [Fiches élèves 4](#)). Beaucoup d'autres sont disponibles sur le web, dont certains sont spécifiquement liés à des émotions autour desquelles vous pourriez souhaiter travailler. Vous trouverez en outre des ressources intéressantes dans les ouvrages suivants :
  - BATAILLARD Sandrine, *Pour cultiver la joie de vivre*, éditions Le Courrier du Livre, 2011.
  - DE SENDE Loris, *Pour exprimer ses émotions*, éditions Le Courrier du Livre, 2015.

**ENVIE DE PARTAGER VOS IDÉES  
AUTOUR DE FEELINGS ?**  
CONTRIBUEZ À CE DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT  
EN PARTAGEANT VOS ACTIVITÉS SUR LE GROUPE FACEBOOK  
« **FEELINGS DANS MA CLASSE** » OU EN LES ENVOYANT PAR MAIL  
À L'ADRESSE **INFO@ACTINGAMES.COM**

## ACTIVITÉ 4 : FICHE ÉLÈVES

Colorie ce mandala en suivant les consignes qui te sont données.



**Jeumade**  
info@jeumade.org  
www.jeumade.org  
f Méthode Jeumade

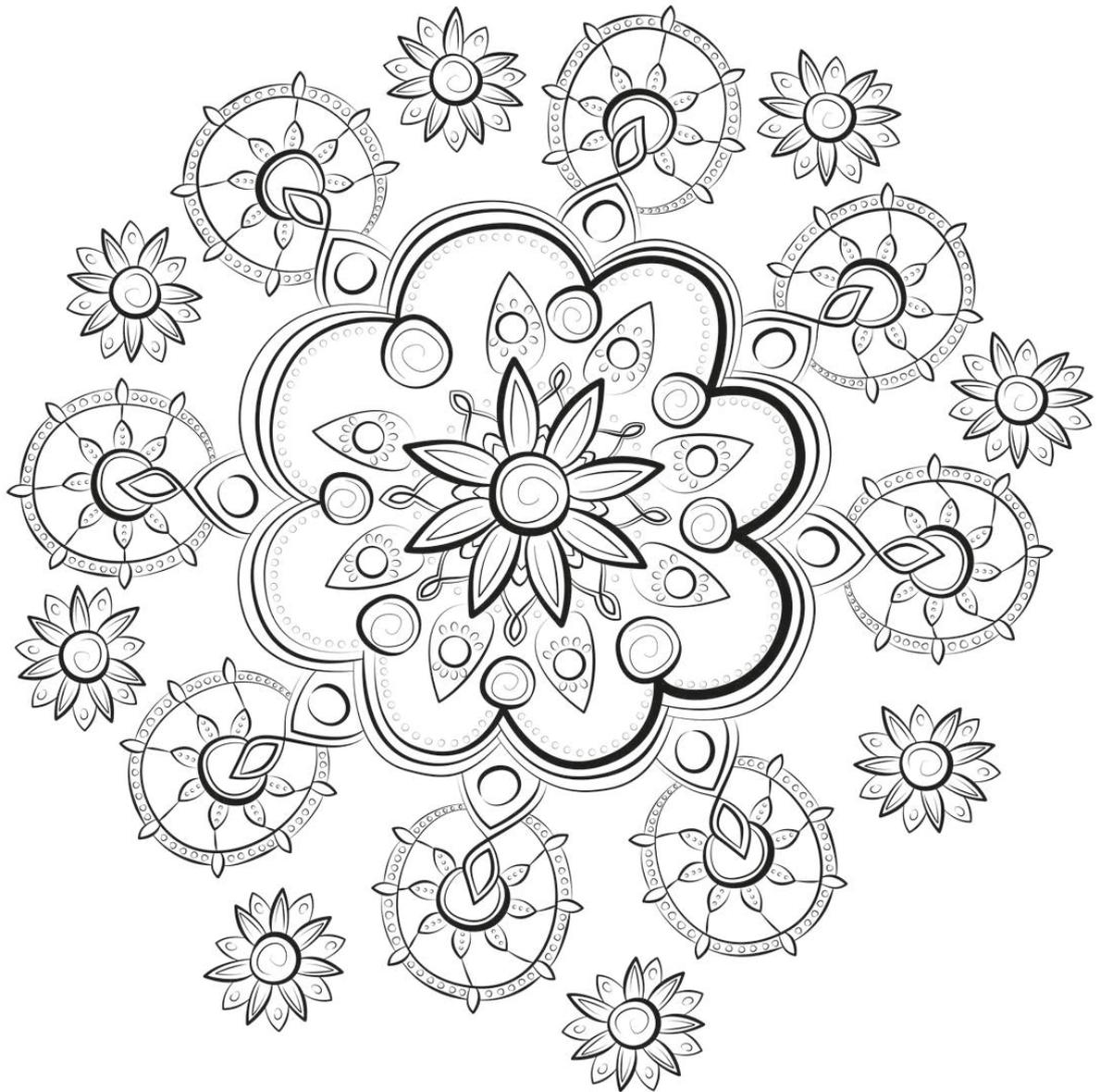
**Act in games**  
info@actingames.com  
www.act-in-games.com  
f Act in games

**Feelings dans ma classe**  
www.unjeudansmaclasse.com  
f Feelinks dans ma classe

Ce dossier a été réalisé par Jeumade pour Act in Games. Il est conseillé de l'exploiter avec le jeu Feelings pour un résultat optimal.

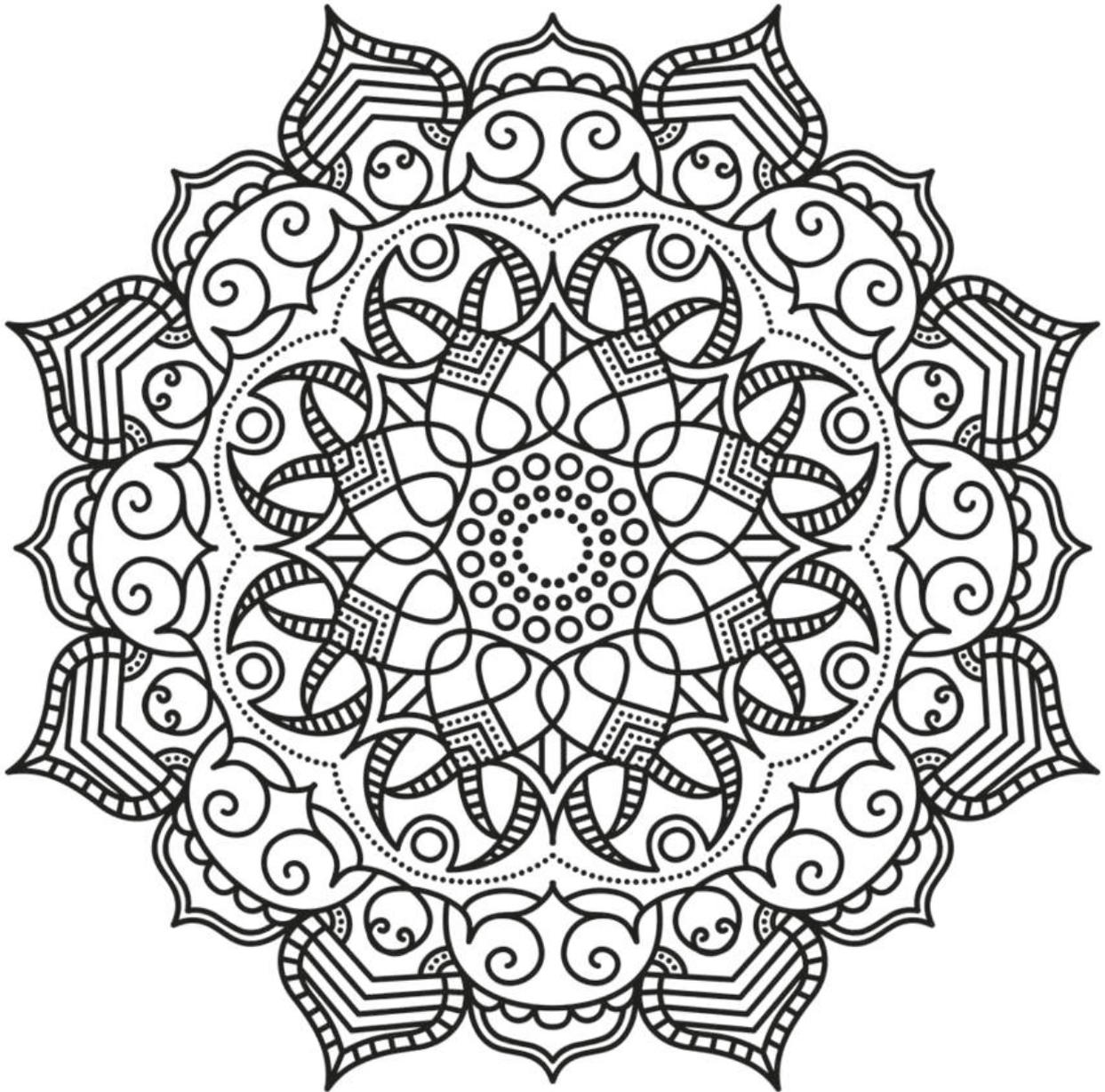
## ACTIVITÉ 4 : FICHE ÉLÈVES

Colorie ce mandala en suivant les consignes qui te sont données.



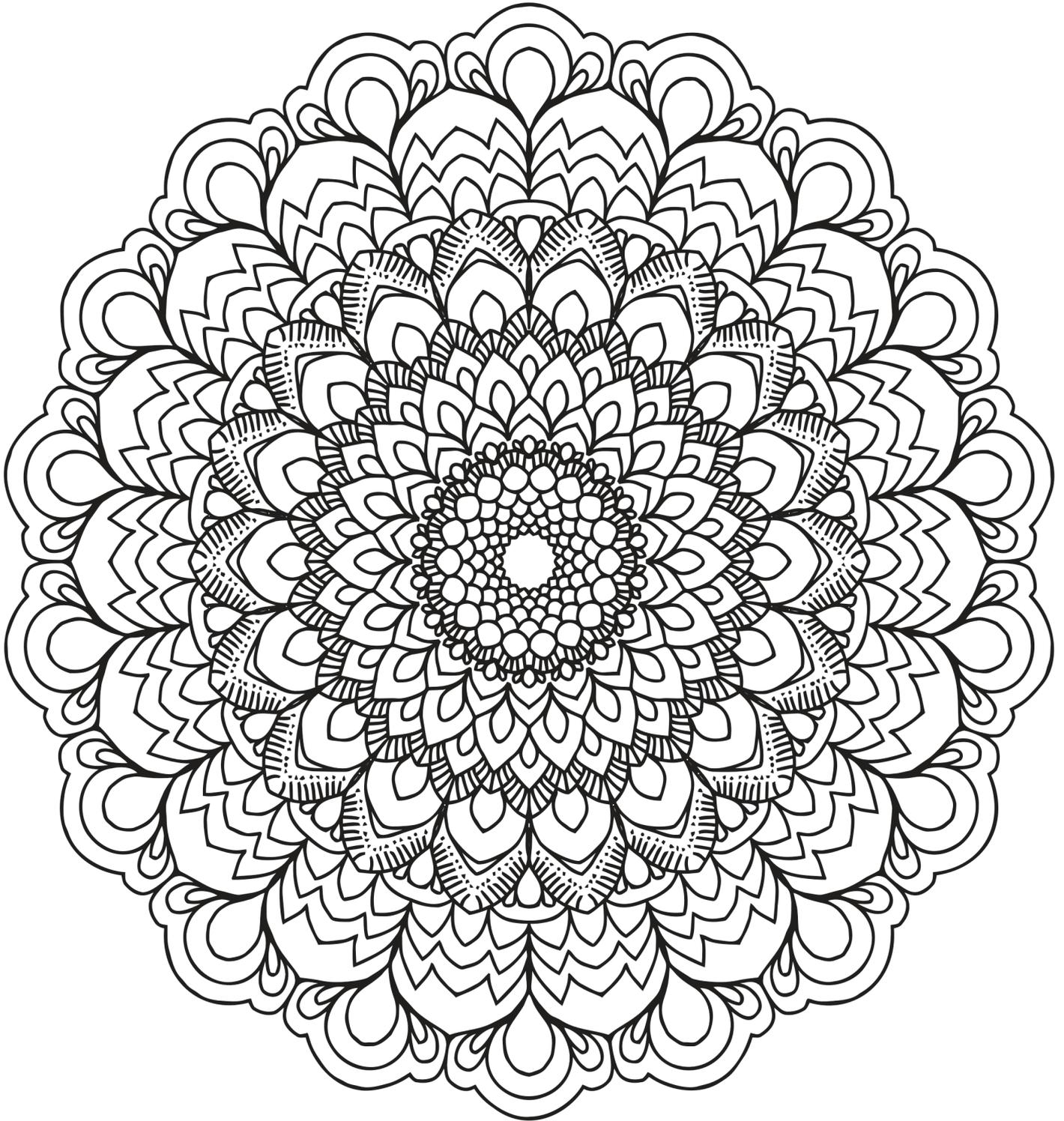
## ACTIVITÉ 4 : FICHE ÉLÈVES

Colorie ce mandala en suivant les consignes qui te sont données.



## ACTIVITÉ 4 : FICHE ÉLÈVES

Colorie ce mandala en suivant les consignes qui te sont données.





# FEELINGS

## ACTIVITÉ 5

### ÉMOTIONS ILLUSTRÉES



# ÉMOTIONS ILLUSTRÉES

## Objectifs opérationnels :

Les enfants seront capables

- d'exprimer oralement et par écrit l'émotion ressentie en fonction d'une illustration proposée en justifiant.
- de créer à l'aide du matériel proposé les différents éléments de leur illustration évoquant l'émotion choisie.
- de rédiger et mettre en page, selon le modèle de la bande dessinée, afin d'exprimer par écrit l'émotion choisie.

## Compétences :

- Respecter des consignes (...).
- Être ouvert aux autres et au monde.
- Faire preuve de curiosité.
- Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique :
  - Organiser un espace en composant des éléments et en respectant les règles de l'équilibre,...
- Composer des harmonies.
- Traduire une ambiance, une atmosphère, une perception personnelle.

- Orienter sa parole et son écoute et son écrit en fonction de la situation de communication :
  - En tenant compte des critères suivants :
    - de l'intention poursuivie (informer, s'informer/expliciter, comprendre/donner des consignes, les comprendre/donner du plaisir, prendre du plaisir)
    - En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tours et temps de parole)
    - En tenant compte du support matériel.
- Elaborer des significations :
  - Présenter le message ou y réagir.
  - En exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.
- Assurer la présentation :
  - Au niveau graphique : Mise en page selon le genre, écriture soignée et lisible
  - Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : choix du support, choix d'illustrations de photos,...

## ACTIVITÉ 1



1 L'adulte prévoit d'apporter (ou de faire apporter par les élèves) des magazines, des images et illustrations sous forme de cartes postales, d'autocollants, venant de livres documentaires, d'images venant d'internet... et représentant des paysages, des personnages, des natures mortes, des ambiances d'intérieur (maison, école, lieux divers, ...), des lieux, des scènes de vie, des objets, des personnages, des peintures...

2 Chaque enfant a alors l'occasion d'en choisir une qui l'attire. Celle-ci peut l'attirer pour n'importe quelle raison : couleur, thème, rêve, réalisme, sentiment, beauté de l'objet, de l'image, ...

3 Les enfants seront alors amenés à exprimer, d'après eux, quelle émotion se dégage de cette illustration. Ils devront l'exprimer en s'aidant de questions (voir **Fiches élèves 5**).

4 L'enseignant propose alors aux enfants de rechercher une illustration qui représente une émotion précise. Ils peuvent également créer cette émotion par la combinaison de plusieurs images découpées et assemblées.

Exemple : « Cherchez ou créez une illustration qui représente pour vous la joie. »

Il précisera l'émotion en fonction du niveau des enfants et de l'objectif poursuivi. Il est conseillé de commencer par les émotions de base (la peur, la colère, la surprise, la tristesse, la joie, le dégoût.)

## Exemples de réalisations de collages

Exemple à partir de « fête »



Exemple à partir de « colère »



**Jeumade**  
info@jeumade.org  
www.jeumade.org  
f Méthode Jeumade

**Act in games**  
info@actingames.com  
www.act-in-games.com  
f Act in games

**Feelings dans ma classe**  
www.unjeudansmaclasse.com  
f Feelinks dans ma classe

Ce dossier a été réalisé par Jeumade pour Act in Games. Il est conseillé de l'exploiter avec le jeu Feelings pour un résultat optimal.

## ACTIVITÉ 2



Dans un premier temps, il sera intéressant d'analyser une planche de bande dessinée afin d'en exploiter ensuite les particularités.

1 Chaque enfant reçoit une planche de bande dessinée choisie par l'adulte en fonction des intérêts des enfants et/ou des thèmes abordés en ce moment. Nous vous proposons ici un extrait d'un webcomic libre de droit : Pepper & Carrot (<https://www.peppercarrot.com/>). (voir **Fiches élèves 5.2**)

2 Lecture individuelle de la planche et observation de la mise en page (cases, dialogues, personnages, ...) et des phylactères.

→ Mise en commun des observations et réajustement au besoin.

3 Les enfants émettent ensuite des hypothèses sur la signification des différences entre les phylactères

→ Mise en commun des hypothèses.

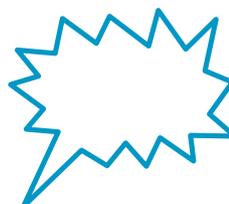
4 Observation des différences entre 3 modèles de phylactères.

→ La bulle ronde : le personnage parle, s'adresse à un autre personnage.

→ Le nuage : le personnage est dans ses pensées, on lit ce qu'il pense. En réalité, les autres personnages ne l'entendent pas.

→ La bulle en ligne brisée : le personnage parle fort, crie.

→ Faites réfléchir les élèves quant à l'utilisation du dernier phylactère, en forme de coeur.



→ 5 Les enfants reprennent ensuite l'illustration et la travaillent sur base d'une émotion choisie en classe (par exemple, la joie). Ils vont devoir créer une case « à la manière d'une bande dessinée ».

→ Dans le cas d'un personnage, ils sont invités à rédiger ce que pense le personnage et compléter un phylactère adapté (nuage) en 2-3 lignes

→ Dans le cas d'une autre illustration, les enfants sont invités à exprimer et écrire un texte court sur l'émotion perçue en 2-3 lignes. (Inventer une petite histoire)

Afin d'aider les élèves dans cet exercice, n'hésitez pas à les confronter à un maximum de BD, afin qu'ils saisissent les codes du genre.

## ACTIVITÉ 5.1 : FICHE ÉLÈVES

Choisis une illustration qui t'attire parmi celles qui sont proposées.  
Colle ici l'illustration choisie :

• D'après toi, quelle émotion cette illustration dégage-t-elle ?

.....  
.....

D'après toi, pour quelle(s) raison(s) cette émotion ressort-elle ? Aide-toi des questions suivantes pour expliquer ton choix.

• Les couleurs ont-elles de l'importance ? **Oui** - **Non**

• Pourquoi ?

.....  
.....

• L'arrière ou l'avant-plan de l'image a-t-il de l'importance ?

**Oui** - **Non**

Pourquoi ?

.....  
.....

• Quel est l'élément principal qui a attiré ton regard ?

.....  
.....

• L'illustration te rappelle-t-elle quelque chose de particulier que tu as vécu dans le passé ? Si oui, explique.

.....  
.....

• L'illustration t'inspire-t-elle quelque chose que tu aimerais vivre dans le futur ? Si oui, explique.

.....  
.....

• L'illustration te fait-elle penser au vécu d'un proche ? Si oui, explique.

.....  
.....

## ACTIVITÉ 5.2 : FICHE ÉLÈVES



CAAAAAAAA~  
~AAAROTTE !!!



Quelle mise en page observes-tu sur cette planche de bande dessinée ?  
Note ici quelques mots-clés :

.....  
.....  
.....  
.....

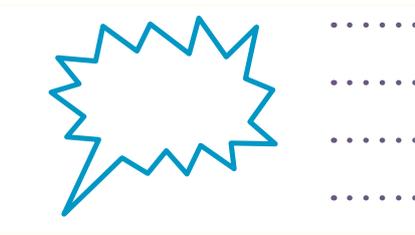
Explique ce que signifient, d'après toi, ces 3 phylactères.



.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 6

AUTOUR D'UN ALBUM DE JEUNESSE



# AUTOUR D'UN ALBUM DE JEUNESSE



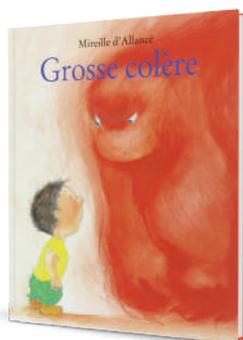
## Objectifs opérationnels :

- Dégager les thèmes et les informations d'un texte.
- Se créer des images mentales en fonction du récit écouté afin d'optimiser sa compréhension.
- Dégager le sens d'une illustration en justifiant son interprétation selon les éléments présents ou suggérés.
- Répondre oralement à différentes questions sur le contenu du récit : « Où, quand, comment, qui, pourquoi... ? »
- Restituer l'ordre chronologique de l'histoire à partir de différentes illustrations en narrant le récit.
- Identifier différentes émotions.
- Exprimer et communiquer des émotions ressenties.
- Prendre la parole en public, exposer son point de vue dans un débat.
- Identifier des comportements à risques et anticiper leurs effets.

## Compétences :

- Prendre en compte les données du texte pour l'interpréter, mettre en relation texte et image pour trouver complémentarités ou oppositions.
- Savoir prendre la parole, exprimer son avis, participer à une discussion, écouter l'autre, prendre en compte sa parole.
- Décrire et comparer des images en utilisant un lexique approprié.
- Développer ses compétences personnelles, sociales et civiques.
- Connaître son corps, sa santé.
- Se respecter et respecter les autres.
- Évaluer les conséquences de ses actes et leurs effets.
- Savoir prendre soin de soi et des autres.
- Savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions.
- Pouvoir s'affirmer de manière constructive.
- Échanger, agir et choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

**Cette activité autour des émotions se base sur la lecture en classe d'un album jeunesse. Notre choix s'est arrêté sur l'album de Jeunesse « La grosse colère » qui se retrouve dans la liste non exhaustive des livres abordant les émotions. Toutefois les activités proposées sont transposables à partir de n'importe quel album.**



Référence :  
Mireille d'Allance,  
Grosse colère,  
L'école des loisirs

Par la lecture et l'exploitation d'un album, les enfants vont pouvoir progressivement mettre des mots sur les émotions, mais aussi apprendre à se calmer par différents moyens et supports qui seront mis en place au sein de la classe.

Il est important de mettre en évidence que nous ressentons toutes sortes d'émotions et que dès lors, nous avons le droit de les ressentir et de les exprimer.

La colère est une émotion facile et rapide à cerner. Elle est la moins abstraite à comprendre pour les enfants. Afin d'approcher cette émotion, vous pouvez poser des questions du type :

- Quelles sont les choses qui vous mettent en colère ?
- Vos parents se mettent-ils parfois en colère ? Pour quelle raison ?
- Que se passe-t-il quand on est en colère ?
- Qu'est-ce qu'on ressent ?
- Comment a-t-on envie de réagir ?
- Comment faire pour se calmer ?
- ...

### Résumé du récit :

Robert est un petit garçon qui a passé une très mauvaise journée. Son énervement se transforme en colère qui le pousse à faire de gros dégâts dans sa chambre. Mais lorsque son camion préféré est brisé, Robert prend conscience de son sentiment de colère et décide de ne plus se laisser envahir par celui-ci et l'emprisonne dans une boîte.

.....

Pour faire découvrir le récit aux enfants, choisissez une des 4 activités suivantes : **Lecture « plaisir »**, **Lecture dirigée de l'histoire**, **Découverte de l'histoire par l'illustration** ou **Inventer la suite de l'histoire**.

## ACTIVITÉ 1A : LECTURE « PLAISIR »

- 1 Présentation de l'activité aux élèves (voir [Fiche élèves 6.1](#)).
- 2 Préparation de la qualité d'écoute des enfants en posant 3 questions avant la lecture du récit. Les élèves devront repérer les réponses à ces questions durant la lecture :
  - Combien de personnages l'histoire compte-t-elle ?
  - Quelle est la créature qui se trouve sur la couverture du livre ?
  - Où l'histoire se déroule-t-elle ?
- 3 Lecture du récit par l'adulte (pour cela vous devez vous procurer le livre).
- 4 Mise en commun des réponses aux questions initiales, les réponses exactes sont retenues.

- 5 Reconstitution orale de l'ordre chronologique du récit (voir [Fiche élèves 6.1](#)).
- 6 Vérification orale de la compréhension du contenu (vocabulaire, idées principales : qui, quoi, où, comment, pourquoi, quand...?)
- 7 Les élèves dessinent leur moment préféré de l'histoire (voir [Fiche élèves 6.2](#)).
- 8 L'enseignant prend note au tableau des justifications dictées par les élèves.

## ACTIVITÉ 1B : LECTURE DIRIGÉE DE L'HISTOIRE

- 1 Présentation de l'activité aux élèves en cachant la couverture du livre.
- 2 Montrer la page 8 du livre et demander aux élèves ce qu'ils comprennent et ce qui peut se passer. Faire de même avec la page 9.
- 3 Lire la page 7 afin de savoir pourquoi Robert est fâché de sa journée. (voir [Fiche élèves 6.3](#))
- 4 Poursuivre la lecture jusqu'à la page 13 en notant la montée de la colère simultanée à la montée des escaliers (crescendo de la tension).
- 5 S'arrêter à la page 12 et 13 pour un débat explicatif. Montrer ensuite la couverture du livre et demander :
 

« Qui est ce personnage en rouge ? »
- 6 Lire les pages 14 et 15 afin de répondre aux interrogations et mettre en avant la colère du petit garçon qui est représentée par un monstre.
- 7 Lire la suite du récit jusqu'à la page 24, qui est le moment où Robert prend conscience des dégâts causés par sa colère en abimant son jouet préféré. C'est à ce moment précis que le petit garçon reprend le contrôle de lui-même et que tout va rentrer dans l'ordre.
- 8 Faire observer aux élèves qu'à la fin du récit, Robert reparle à son papa et descend l'escalier (decrescendo de la tension).

## Après la lecture de l'album :

- 1 Mener un débat interprétatif afin de vérifier la bonne compréhension du récit en posant différentes questions, par exemple :
  - Quelle est la créature de la couverture ?
  - Pourquoi représenter la colère de Robert sous cette forme-là ?
  - Pourquoi la taille de la colère varie-t-elle tout au long du récit ?
  - Pourquoi la boîte bleue de la page-titre se déforme-t-elle ?  
Qu'est-ce qui en sort ? Pour quoi faire ?
- 2 Mettre également en évidence, par un débat d'idées, la manière dont on peut ou non s'adresser et se comporter avec les autres, même si on est en colère.
- 3 Les élèves dessinent leur moment préféré de l'histoire (voir [Fiche élèves 6.2](#)).
- 4 L'enseignant prend note au tableau des justifications dictées par les élèves.

## ACTIVITÉ 1C : DÉCOUVERTE DE L'HISTOIRE PAR L'ILLUSTRATION

- 1 Présentation de l'activité aux élèves.
- 2 Observation de quelques illustrations de l'histoire :
  - D'après toi, de quoi parle cette histoire ?
  - Pourquoi penses-tu cela ?
  - Quels éléments ou détails dans les illustrations t'amènent à penser cela ?
- 3 Discussion et hypothèses sur le contenu du texte :
  - Inviter les élèves à imaginer et à reconstituer le schéma narratif du texte à l'aide des supports (voir [Fiche élèves 6.1](#)).
  - Formulation d'hypothèses, confrontation des différentes idées
  - Faire raconter l'histoire en respectant la chronologie des illustrations.

L'enseignant·e veillera à prendre note des hypothèses avancées, afin de pouvoir ensuite les comparer à l'histoire imaginée par l'auteure.

- 4 Vérification, rectification et amplification des hypothèses de départ en écoutant l'histoire lue par l'enseignant.

5 Remise dans l'ordre chronologique des différentes étapes de l'histoire et hypothèses quant à l'élément qui a déclenché la grosse colère de Robert :  
→ Inviter chacun à s'exprimer sur l'histoire et argumenter son avis.

6 Ouverture du débat par rapport au sentiment de colère par le biais de questions du type :

- Avez-vous déjà été en colère ?
- Avez-vous déjà subi la colère d'une autre personne ?
- Est-ce normal de se mettre en colère ?
- Qu'est-ce qui vous met en colère ? Savez-vous pourquoi ?
- Que pouvons-nous faire lorsque nous sommes en colère ?
- Que faire si nous avons blessé une personne lorsque nous nous sommes mis en colère ?

7 Reconstitution du schéma narratif de l'histoire à partir d'illustrations à découper et à coller. (voir Fiche élèves 6.2)

## ACTIVITÉ 1D : INVENTER LA SUITE DE L'HISTOIRE

1 Présentation de l'activité aux élèves.

2 Lecture du début du récit par l'enseignant.

3 Imaginer la suite de l'histoire à partir de la double page qui suit la sortie du « Monstre rouge » de la colère :

« Salut », dit La Chose, « qu'est-ce qu'on fait ? »

« Tt...tout ce que tu veux », dit Robert.

« Bien », dit La Chose, « on va commencer par là. »

→ En groupes, imaginer toutes les actions de Robert qui laisse éclater sa colère dans sa chambre : lister les idées « comme elles viennent », faire dessiner, etc.

→ Procéder ensuite par dictée à l'adulte en s'aidant des idées listées.

4 Chaque groupe présente sa suite de l'histoire.

5 Lecture de toute l'histoire par l'enseignant.

6 Confrontation des hypothèses à l'histoire réelle.

7 Mise en évidence des similitudes et des différences.

8 Inviter les élèves à débattre autour du sentiment de colère.

## ACTIVITÉ 2 : ENRICHIR SON VOCABULAIRE D'ÉMOTIONS

Inviter les élèves à réfléchir aux indices qui montrent, dans notre comportement, que nous ressentons une émotion :

*Lorsque vous êtes (en colère, joyeux, triste...), que ressentez-vous ?  
Que faites-vous ?*

« Je fronce les sourcils, je serre très fort mes bras contre mon corps, je fais les gros yeux. J'ai envie de pleurer. Je pleure. Je ne veux plus parler aux autres. Je boude. Je ne veux plus jouer avec mes amis. J'ai envie de casser des choses. Je casse des choses. Je crie, je me fâche. Mon cœur veut s'arrêter de battre, mon cœur a envie de se casser. »

*Connaissez-vous d'autres mots pour exprimer la (colère, joie, tristesse...)?*

Rechercher des mots ou expressions en lien avec les émotions : triste, content, fatigué, crier, heureux comme un poisson dans l'eau, bouder, fou de joie, avoir peur, être de mauvaise humeur, être grognon, s'énerver, faire un caprice, etc.

## ACTIVITÉ 3 : CONTRIBUER À L'ÉCRITURE DE TEXTES

- Proposer deux illustrations issues du début de l'histoire aux enfants. (voir [Fiche élèves 6.3](#))
- Décrire oralement celles-ci afin d'activer le champ lexical.
- S'attarder sur le personnage du papa de Robert, tenter d'exprimer ce qu'il peut ressentir en voyant rentrer son fils à la maison de si mauvaise humeur.
- Dictier une phrase à l'adulte afin de compléter les différents phylactères.

## ACTIVITÉ 4 : ÉDUCATION ARTISTIQUE

Demander aux élèves quelles sont les couleurs, les formes qui évoquent, représentent une certaine émotion. Ensuite, proposer de représenter leur propre version de cette émotion.

Différentes techniques peuvent être utilisées :

- Peinture à la gouache et au rouleau ,
- Peinture aux doigts ,
- Peinture à l'encre et au pinceau ,
- Utilisation de pastels gras ,
- Papiers divers déchirés, chiffonnés ,
- ...

## ACTIVITÉ 5 : CRÉATION D'UNE BOÎTE À ÉMOTIONS

Cette boîte aura pour rôle d'enfermer l'émotion de l'enfant quand il s'est calmé. Cette émotion pourra être représentée de différentes manières par l'enfant : dessin, boule de papier, pâte à modeler, etc.

L'enfant est autorisé à déchirer, chiffonner, écraser, aplatir, etc. la représentation de son émotion. Elle devra néanmoins, être suffisamment petite pour entrer dans la boîte.

Par ce geste symbolique, l'enfant pourra réintégrer sa place dans le groupe et poursuivre ses activités en passant à autre chose.

Il peut également être envisagé d'inviter un élève qui le souhaite à expliquer le motif de son émotion en ouvrant sa boîte et en présentant son dessin. Cette activité est à prévoir lors de moments d'échanges, de décompression.

### Exemple de réalisation d'une Boîte à émotions :

#### Matériel :

- Une boîte à chaussures ,
- Papiers de couleur,
- De la colle,
- Des pastels gras,
- Des yeux fâchés (faits mains ou autocollants).

**Déroulement :**

- 1 Déchire et chiffonne des morceaux dans le papier.
- 2 Recouvre toute la boîte à l'aide des morceaux de papier déchirés et chiffonnés.
- 3 Dessine des gribouillis à l'intérieur de la boîte et du couvercle à l'aide des pastels gras.
- 4 Colle des yeux (ou dessine-les) tout autour de la boîte.

Exemple de Boite à émotions :



## ACTIVITÉ 5 : CRÉATION D'UN ESPACE DE DÉFOULEMENT

**En classe :**

Créer un espace dans la classe où les enfants peuvent se calmer afin de faire diminuer/de contrôler leurs émotions.

- Cet espace peut proposer des objets pour se calmer (balle anti-stress, bouteille avec paillettes, fiches d'auto-massage, mandalas, papier bulles à éclater, etc.) ,
- Prévoir un tapis de gym pour s'allonger,
- Prévoir des coussins pour se défouler ou se reconforter,
- Placer la Boite à émotions,
- Placer des marionnettes,
- ...

Cet espace peut être créé avec les enfants au fur et à mesure de l'année, tous les objets ne doivent pas s'y trouver directement. De plus, il est intéressant de varier le matériel afin de voir ce qui fonctionne le mieux auprès des enfants, ou d'adapter celui-ci en fonction des besoins de l'enfant qui y vient pour se défouler.

Il est important de définir les règles de ce nouvel espace avec les enfants. Il ne s'agit pas d'un lieu pour s'amuser mais bien pour se défouler. Le but n'est pas de faire une bêtise pour y aller.

**Dans la salle de psychomotricité :**

Installer un circuit à l'aide du matériel de psychomotricité : balles, cerceaux, blocs en mousse, cordes, gros ballons, etc.

Proposer aux enfants de tout « casser », « détruire » en mimant, jouant une émotion.

Ensuite, faire oraliser leur ressenti dans le corps, dans la tête, dans le cœur. Inviter les enfants à reconstruire en rangeant le matériel.

Dans cette activité, nous sommes à nouveau dans une représentation symbolique des sentiments.

Cette activité permet de détruire, puis de reconstruire en réparant les dégâts occasionnés par une émotion.

**ENVIE DE PARTAGER VOS IDÉES  
AUTOUR DE FEELINGS ?  
CONTRIBUEZ À CE DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT  
EN PARTAGEANT VOS ACTIVITÉS SUR LE GROUPE FACEBOOK  
« FEELINGS DANS MA CLASSE » OU EN LES ENVOYANT PAR MAIL  
À L'ADRESSE [INFO@ACTINGAMES.COM](mailto:info@actingames.com)**

**Voici une liste de livres à lire sur le thème des émotions. Ils nous ont particulièrement marqué et permettent de travailler d'autres ateliers avec vos élèves :**

<p><b>À partir de 3 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Quelle émotion ?! » Cécile Gabriel (Mila éditions, Chine 2017)</li> <li>• « Grosse colère » de Mireille d'Allancé (École des Loisirs, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « La couleur des émotions » d'Anna Llenas (éditions Quatre Fleuves, 2017) (existe aussi en version pop-up)</li> <li>• « Lapin bisous » de Émile Jadoul (éditions Pastel, Paris 2005)</li> <li>• « La peur du monstre », Mario Ramos, (éditions Pastel, Paris 2011)</li> </ul>
<p><b>À partir de 5 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Le loup qui apprivoisait ses émotions », Oriane Lallemand (éditions Auzou, Paris, 2017)</li> <li>• « L'étoile de Léa », Claude K. Dubois et Patrick Gilson, (éditions Mijade, Namur 2002)</li> <li>• « Va faire un tour ! », Joukje Akveld (éditions La joie de vivre, Genève 2014)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Le conte chaud et doux des chaudoudous », Claude Steiner (interEditions, Malakoff 2004)</li> <li>• La collection des livres « Fenouil » aux éditions NordSud est une collection intéressante. Elle propose de travailler une émotion précise par histoire.</li> <li>• « Les émotions » collection « Mes p'tites questions », Astrid Dumont, (éditions Milan, 2014)</li> </ul>
<p><b>À partir de 8 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Les sauvages », Mélanie Rutten (éditions Mema, Europe 2015)</li> <li>• « Mon grand livre des émotions », Esteve Pujol et Rafael Bisquerra (éditions Parramon, Espagne, 2014) (accompagné d'un adulte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Une histoire à 4 voix », Anthony Browne, (éditions lutin poche, Paris 2000)</li> <li>• « N'y a-t-il personne pour se mettre en colère ? », Toon Tellegen (éditions Albin Michel Jeunesse, France, 2013)</li> <li>• Document : « Les sentiments c'est quoi? », Oscar Brenifier (éditions Nathan, 2011)</li> </ul>
<p><b>À partir de 10 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Simple » Marie-Aude Murail, (école des loisirs, collection Médium Poche, Paris 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Des larmes aux rires : les émotions et les sentiments dans l'art », Claire d'Harcourt, (éditions Seuil, Paris 2006)</li> <li>• « Bien fait ! », Jane Oshka et Paola de Narvèez (éditions Versant Sud, Bruxelles, 2015)</li> </ul>
<p><b>À partir de 14 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Deux secondes en moins » Marie Colot et Nancy Guilbert, (éditions Magnard Jeunesse, Paris 2018)</li> </ul>	
<p><b>À destination des adultes qui animent des enfants de 3 à 10 ans :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Gestion des émotions : 35 activités pour aider votre enfant à mieux vivre les émotions. », Gilles Diderichs (éditions Mango, 2014)</li> </ul>	

## Sources pour cette activité :

Keymeulen, R. , Van Langendonck, M. , Massin C. (2018) Motivez les enfants par le jeu, Bruxelles, De Boeck supérieur

Poulin, A. (2017) L'album jeunesse, un trésor à exploiter, Chenelière Education

Bernadette BRICOUT, « CONTE », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 5/11/2018 URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conte/>

FICHE Trame Du Conte, consulté le 5/11/2018 URL : [http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Projets/Alimentation/documents/fischbach%20conteuse/FICHE\\_TRAME\\_DU\\_CONTE.pdf](http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Projets/Alimentation/documents/fischbach%20conteuse/FICHE_TRAME_DU_CONTE.pdf)

Définition de « Schéma narratif », consulté le 5/11/2018 URL : <http://www.assistancescolaire.com/eleve/2nde/francais/lexique/S-schema-narratif-fx107>

[http://forum.momes.net/momes/aide-devoirs/schema-narratif-conte-sujet\\_221\\_1.htm](http://forum.momes.net/momes/aide-devoirs/schema-narratif-conte-sujet_221_1.htm) consulté le 5/10/2018

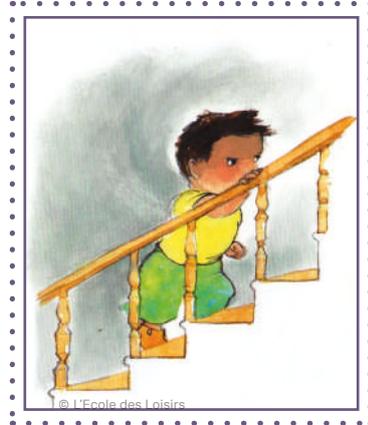
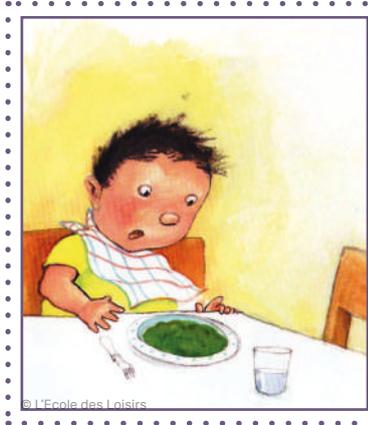
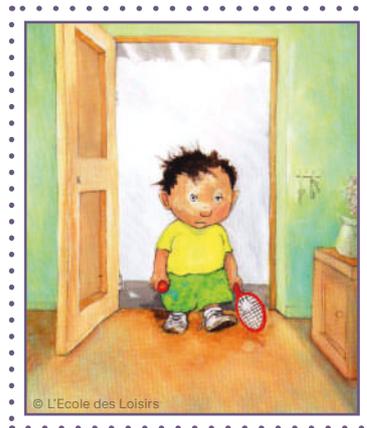
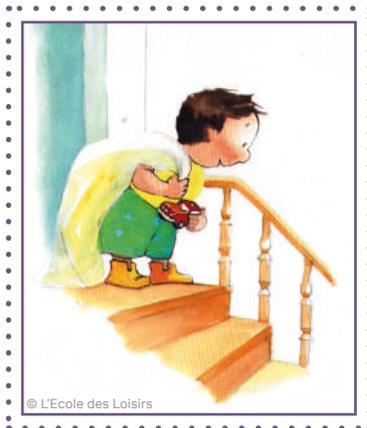
Les domaines d'apprentissage (IO 2015) > Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'écrit > Littérature au Cycle 1 : fiches d'exploitation pédagogique de 62 (...), consulté le 5/10/2018 URL : [http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/Grosse\\_colere.pdf](http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/Grosse_colere.pdf)

Sylvie Coustier, Formation enseigner la littérature au cycle 1-n°1, circonscription d'Oullins-5/12/2012 consulté le 5/10/18  
[https://dessinemoiunehistoire.net/Fwp-content/Fuploads/2017/05/TRAME\\_PREPARATION\\_GROSSE\\_COLERE\\_PS\\_MS\\_GS.doc](https://dessinemoiunehistoire.net/Fwp-content/Fuploads/2017/05/TRAME_PREPARATION_GROSSE_COLERE_PS_MS_GS.doc)

## ACTIVITÉ 6.1 : FICHE ÉLÈVES

Observe les 8 images suivantes. Elles sont placées dans le désordre. À ton avis, quelle histoire racontent-elles ? Partage tes idées avec le reste de la classe.

Ensuite, lorsque ton enseignant t'aura lu l'histoire, découpe les images et colle-les dans l'ordre.



## ACTIVITÉ 6.2 : FICHE ÉLÈVES

Je dessine mon moment préféré de l'histoire.

J'explique ensuite à mon enseignant pourquoi j'ai préféré ce moment.

.....

.....

.....

.....

# ACTIVITÉ 6.3 : FICHE ÉLÈVES

À ton avis, que peut penser Papa en voyant arriver Robert de si mauvaise humeur ?



© L'Ecole des Loisirs

Dicte ton avis à ton enseignant.

1. ....

.....

.....

.....

.....

2. ....

.....

.....

.....

.....



# FEELINGS

## ACTIVITÉ 7

### MON FEELINGS



## MON FEELINGS



### Objectifs opérationnels :

Les enfants seront capables de :

- Formuler leur pensée oralement en élaborant un lexique collectif : rechercher et inventer des idées, des mots... à partir des connaissances de chacun.
- Composer individuellement des cartes situations et émotions imaginées en s'inspirant des cartes du jeu et en respectant la morphologie de la phrase.
- Recopier lisiblement et sans fautes d'orthographe le texte produit, en assurant la présentation en adéquation avec le type d'écrit.

### Compétences :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication :
- En tenant compte de l'intention poursuivie.

- En tenant compte du projet, du contexte de l'activité.
- En tenant compte du support matériel.
- Elaborer des contenus :
- Rechercher et inventer des idées, des mots...
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales :
- Utiliser de manière appropriée les structures de phrases.
- Utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation.
- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.
- Orthographier les productions personnelles. (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale)
- Assurer la présentation
- Ecriture soignée et lisible.

**Cette activité va proposer aux élèves de personnaliser le jeu Feelings en y ajoutant de nouvelles émotions, et en créant de nouvelles situations. En plus de l'exercice de créativité et d'écriture que cela implique, l'activité permettra de s'approprier le jeu. Au terme de cette activité, le plaisir résidera dans une partie qui utilisera les ressources créées par les élèves.**

## ÉMOTIONS NOUVELLES

Cette activité aura pour finalité la création d'une carte « **Émotion** » originale par élève. Cette production viendra à la suite d'une réflexion quant aux catégories utilisées dans le jeu, et à la détermination d'émotions absentes de Feelings.

- 1 Dans un premier temps, la justification des catégories par les élèves peut donner lieu à des discussions très intéressantes. Les choix des catégories lors de la création du jeu sont les suivants :

Symbole ○ : émotions agréables

Symbole ✕ : émotions désagréables

Cette catégorisation constitue un choix, pas une vérité. Ne perdez donc pas de vue que les propositions de vos élèves peuvent être valables même si elles ne correspondent pas à votre choix. Quoi qu'il en soit, en l'occurrence, c'est dans la discussion que réside l'intérêt.

Nous choisissons de parler d'émotions agréables / désagréables plutôt que d'émotions positives / négatives. En effet, une émotion désagréable peut avoir des effets positifs, et inversement. N'hésitez pas à en discuter avec vos élèves, à leur demander des exemples, etc.

Proposez également aux élèves d'expliquer la différence entre certaines émotions proches (amusement/joie, agacement/colère, peur/dégoût, ...). Là aussi, demander des exemples.

2 Ensuite, les élèves devront trouver quelques émotions non utilisées dans Feelings.

- Commencez par différencier avec eux les notions d'émotion et de sensation : l'émotion est liée à l'état d'esprit, tandis que la sensation est liée au physique.
- Voici quelques exemples d'émotions ne figurant pas dans le jeu : amour, enthousiasme, soulagement, ennui, regret, contrariété, panique, doute, terreur, frustration, rancune, rage, jalousie, culpabilité, envie, confusion, satisfaction, gêne, résignation, remord, acceptation, sidération, délectation, haine, désarroi, mépris, etc.

3 Attribuez une émotion à chaque élève, et demandez-lui d'en illustrer la carte. (voir [Fiches élèves 7.1](#)) Récupérez toutes les cartes et plastifiez-les si possible : elles pourront être utilisées lors de la prochaine partie !

## SITUATIONS INÉDITES

Cette activité amènera les élèves à imaginer et à créer de nouvelles cartes « **Situations** » qui seront ensuite jouées dans une partie où seront également utilisées les nouvelles cartes « **Émotion** ». (voir [Fiches élèves 7.2](#))

- L'observation de la carte peut être l'occasion d'un rappel sur l'indicatif présent et sur les règles d'accord à la 2ème personne du singulier.
- Signalez aux élèves qu'ils peuvent inventer des situations qui se déroulent dans le cadre scolaire, en famille, avec des amis, etc. Invitez-les à songer à des moments vécus qui ont provoqué certaines émotions, et qu'ils pourraient transposer aux autres élèves.
- Vous pouvez trouver un générateur de cartes « **Situations** » sur le site suivant : <http://www.feelings.fr/fr/jeux-feelings/outils/article/creer-vos-situations>

## ACTIVITÉ 7.1 : FICHE ÉLÈVES

Le jeu Feelings propose 18 cartes émotions :

9 émotions ○	9 émotions ✕
amusement	agacement
confiance	colère
émerveillement	dégoût
surprise	honte
fierté	inquiétude
intérêt	méfiance
joie	peur
reconnaissance	déception
compassion	tristesse

À ton avis, à quoi ces symboles correspondent-ils ? Discutes-en avec la classe.

Il existe bien sûr beaucoup d'émotions qui ne sont pas présentes dans le jeu. Réfléchis à toutes les émotions que tu peux ressentir, et écris ci-dessous celles qui manquent dans le jeu:

.....

.....

.....

.....

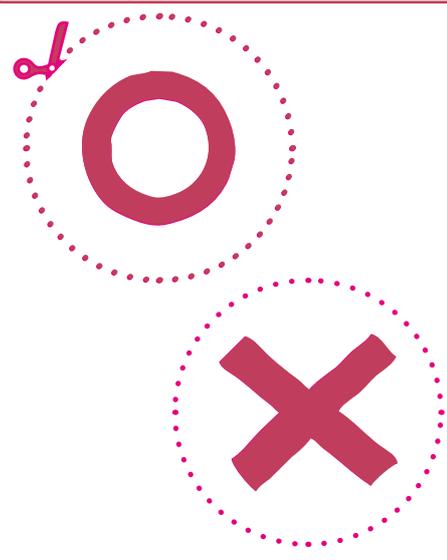
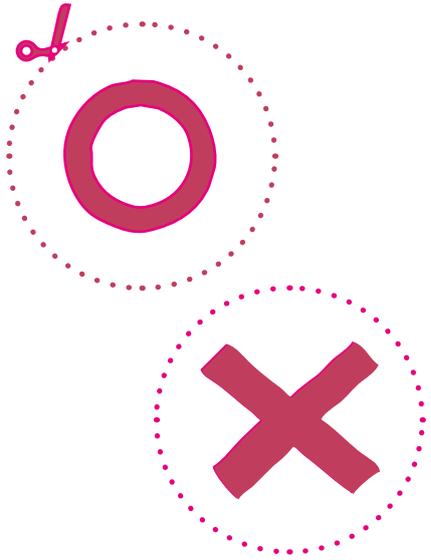
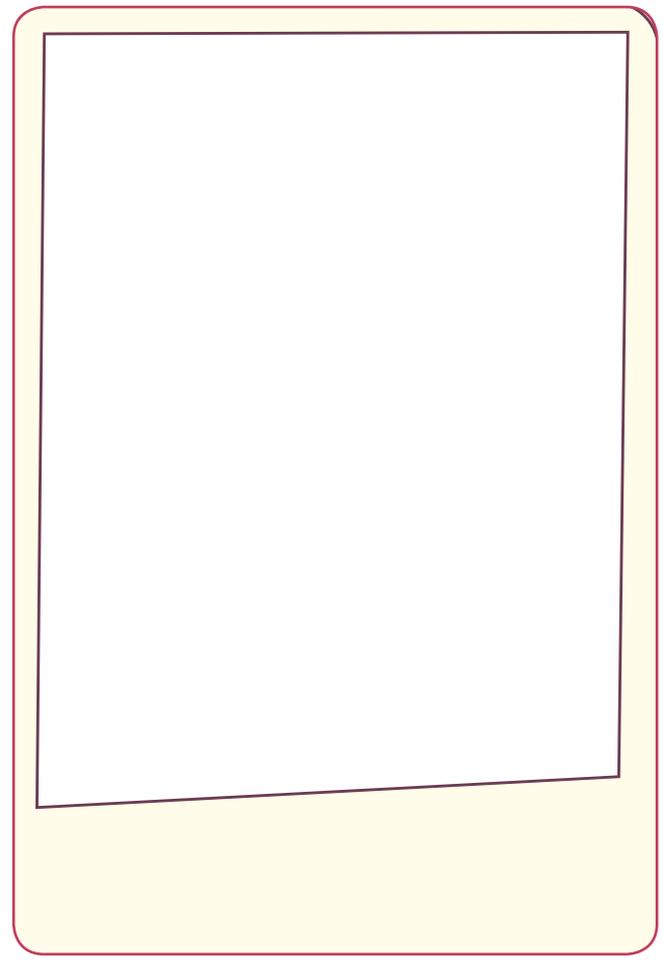
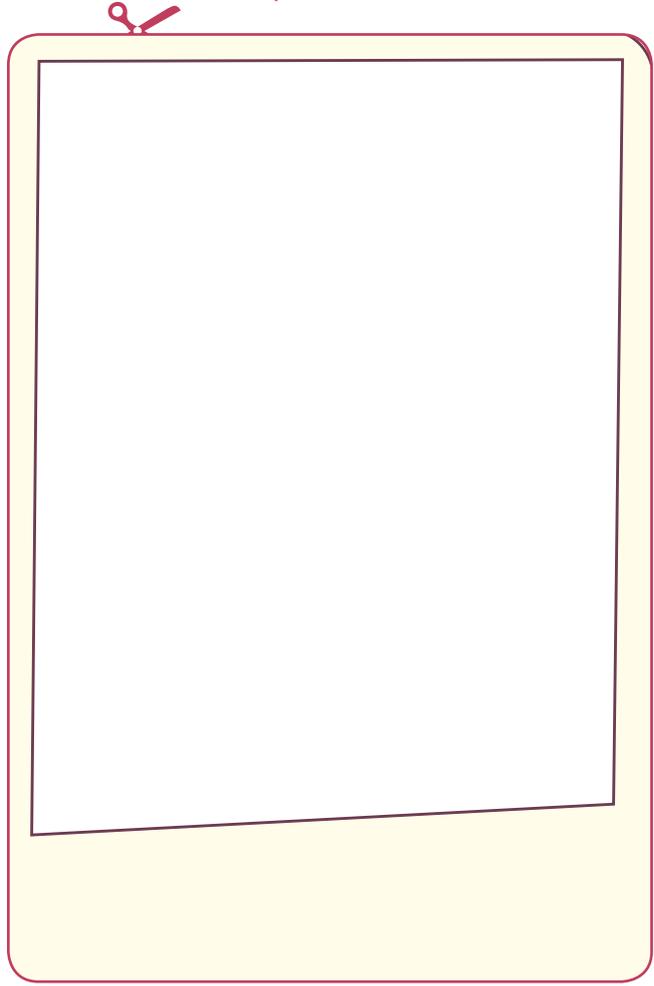
.....

.....

.....



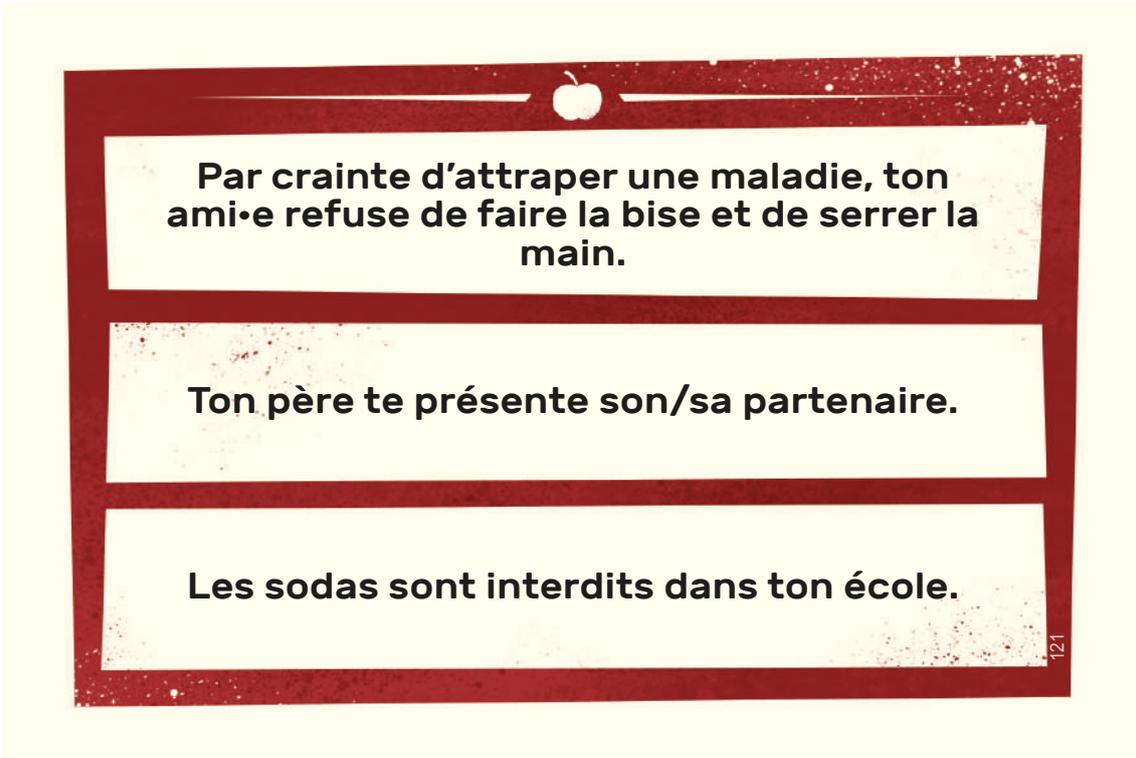
Réalise maintenant la carte correspondant à l'émotion que tu as choisie. Commence par écrire le nom de l'émotion en bas de la carte, puis réalise une illustration qui représente l'émotion choisie. Lorsque tu as terminé, découpe soigneusement ta carte.



Enfin, découpe le symbole correspondant à l'émotion que tu as représentée, puis colle-le au verso de ta carte.

## ACTIVITÉ 7.2 : FICHE ÉLÈVES

Observe attentivement la carte « Situations » ci-dessous :



• À quel temps les verbes sont-ils conjugués ?

.....

• À quelle personne les verbes sont-ils conjugués ?

.....

.....

• Que remarques-tu concernant l'utilisation du masculin et du féminin ?

.....

.....

## À toi de jouer !

Invente 6 nouvelles situations utilisables dans le jeu. Pense à des choses qui te feraient réagir, qui te feraient ressentir des émotions particulières. Base-toi sur le modèle que tu viens d'observer. Lorsque tu auras terminé, demande à ton enseignant de vérifier tes propositions, et de les corriger éventuellement. Enfin, recopie proprement et sans fautes tes situations sur les cartes à la page suivante.

### Mes idées de situations :

1

.....

.....

2

.....

.....

3

.....

.....

4

.....

.....

5

.....

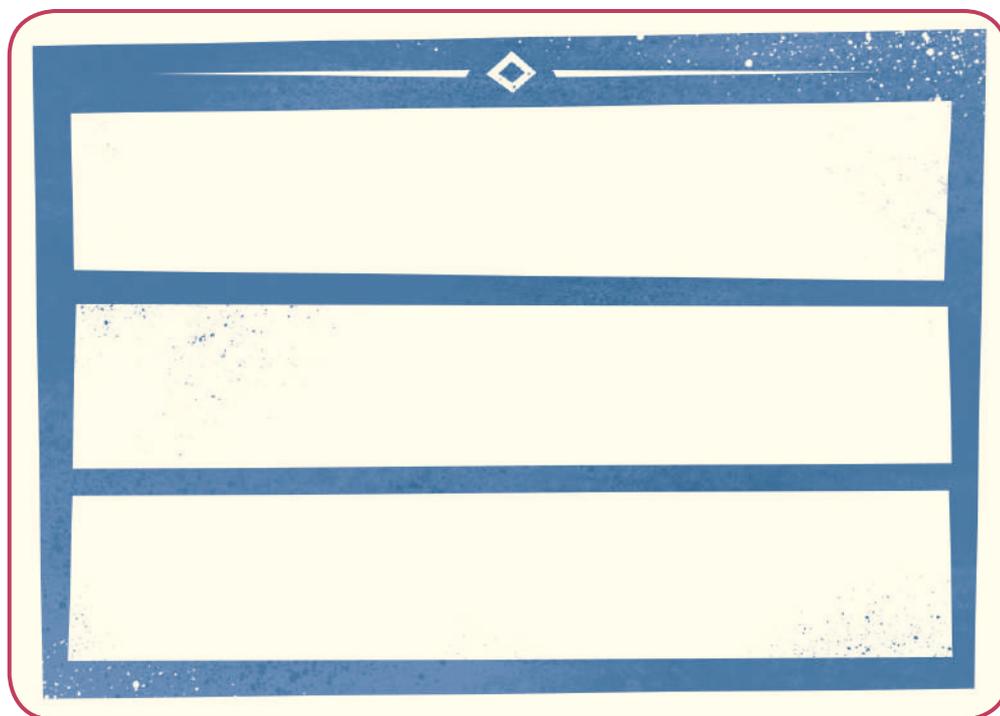
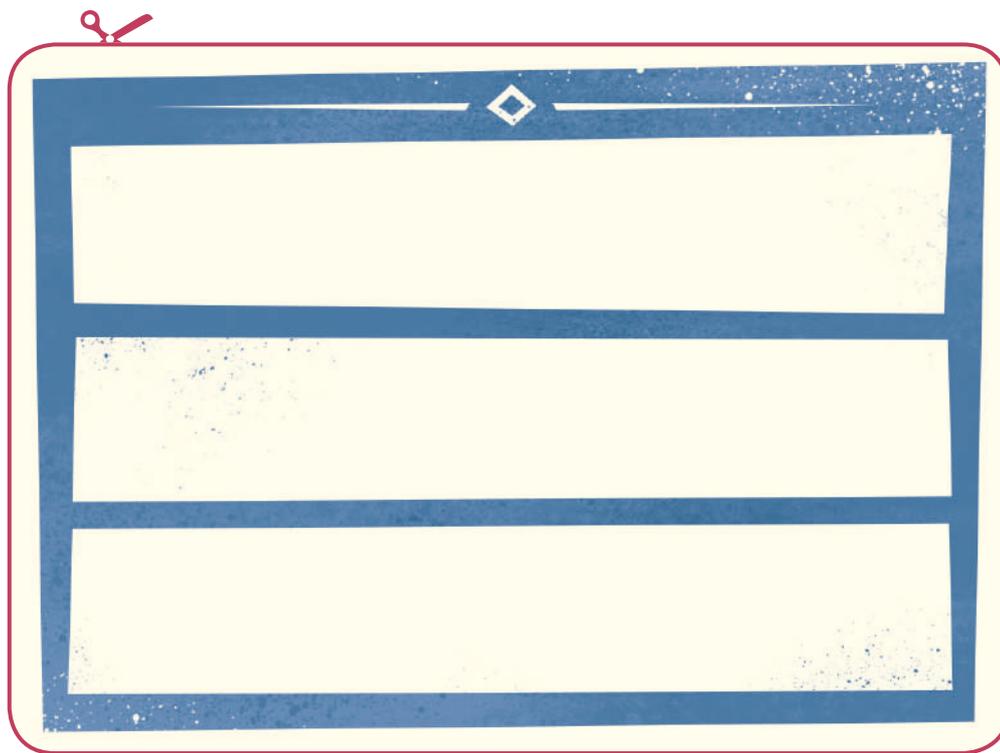
.....

6

.....

.....

Recopie sans fautes et lisiblement les situations vérifiées par ton enseignant. Ensuite, découpe soigneusement les cartes.





# FEELINGS

## ACTIVITÉ 8

### CONSEIL DE COOPÉRATION



# CONSEIL DE COOPÉRATION

## Objectifs opérationnels :

- Construire les règles favorisant une ambiance de travail positive et le bon déroulement de la vie de la classe et de l'école.
- Amener l'élève à devenir acteur réel, un futur citoyen, de la vie de la classe et de l'école.

## Compétences :

- Prendre position de manière argumentée :
  - Se positionner.
- Se décentrer par la discussion :

→ Ecouter l'autre pour le comprendre.

• Participer au débat démocratique:

→ Se préparer au débat.

→ Débattre collectivement.

→ Décider collectivement.

• Assurer la cohérence de la pensée:

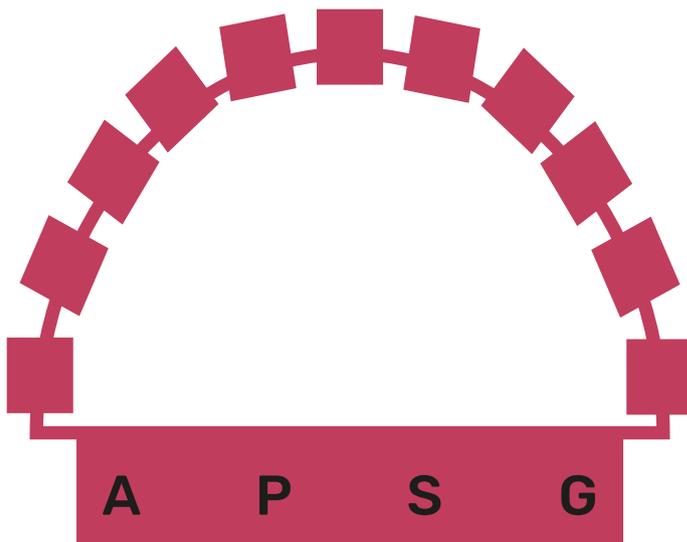
→ Construire un raisonnement logique et assumer des responsabilités individuelles et collectives.

• Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication :

→ Utiliser et identifier les moyens non-verbaux.

## Les principes du conseil

- Une fois toutes les semaines à un moment déterminé dans l'horaire.
- L'organisation spatiale : tous les élèves se voient (cercle).



## Comment mener correctement le conseil de classe ?

- 1 Etablir des règles strictes de prise de parole (même pour l'enseignant).
- 2 Garder une trace écrite de la réunion (PV de la concertation collective) dans un cahier ou dans une farde.
- 3 Proposer deux types de vote :
  - Lorsqu'il n'y a qu'une proposition : les élèves votent « pour » ou « contre » ;
  - Lorsqu'il y a plusieurs propositions : le vote se fait à la majorité absolue (en 1 ou 2 tours).

- 4 Préparer la réunion en établissant un ordre du jour précis (en fonction du dépouillement des boîtes) et en établissant des priorités (si tout ne peut pas être traité). C'est le bureau qui s'en charge.
- 5 Déterminer et définir le rôle de chaque élève qui constitue le « bureau ». (Attention : Importance d'établir un tableau récapitulatif reprenant les différents rôles du bureau afin de permettre à chaque élève de tenir les différents rôles au cours de l'année.)

### Les compétences des différents rôles :

**Le président (P) :** ouvre la réunion, donne la parole, synthétise, incite les autres à proposer quelque chose, récapitule les propositions, fait voter, vérifie que quelqu'un soit chargé de la tâche à réaliser lors d'une décision, il interroge également le gardien du temps afin de vérifier que tous les élèves aient pris la parole au cours de l'assemblée et clôture la réunion. Sa parole n'a pas plus d'importance que celle des autres. En cas de conflit, il doit permettre aux deux parties de s'exprimer. Il doit s'assurer que le « problème » soit réglé (acceptation d'une solution intermédiaire par les deux parties ou de repentance).

**Le secrétaire (S) :** note les décisions prises, le résultat des votes, il relit le cahier avant et après la réunion. La date de la réunion, le nom des responsables doivent aussi figurer sur le P.V.

**Le gardien du temps et de la parole (G) :** s'assure à l'aide d'un chrono que le temps est respecté (5 minutes par message, éventuellement 10, si la proposition est importante). Il doit signaler au président (sans lever la main) le temps qu'il reste (« dernière minute ! »). Il coche, sur une liste, chaque fois qu'un élève prend la parole, de manière à éviter l'effacement de certains ou le monopole de la parole d'autres (maximum 5 prises de parole par élève). À la fin de la réunion, il indique qui n'a pas pris la parole. Ces deux rôles peuvent être scindés.

**L'ardoisier / Le « reformulateur » (A) :** note les diverses propositions sur une ardoise pour aider le président à les récapituler, à les reformuler (ce rôle a été créé dans une classe sur la proposition d'un élève !).

### Quel est le rôle de l'enseignant ?

L'enseignant devra veiller au **bon déroulement de la réunion** : respect des rôles et des consignes. Dans le cas où les élèves sont trop jeunes ou inexpérimentés, l'enseignant prendra en charge totalement ou partiellement les différents rôles du bureau.

L'objectif est qu'il **intervienne le moins possible** lorsque l'activité est rodée. Il s'assure que tout le monde s'exprime, fait éventuellement un bilan de la réunion. Il veille à son fonctionnement démocratique et évite les débordements (décisions hors du champ d'intervention des élèves...). Il est positionné dans le cercle et **respecte la même règle que les élèves** pour prendre la parole.

Il a un **droit de véto** et doit continuellement veiller au **respect de l'éthique**. Il doit **interdire « le conseil tribunal »** : un élève n'a pas le droit d'en sanctionner un autre. Face à un problème vécu par un élève, il est important de le « généraliser » afin d'en trouver une « loi » (solution) commune et de **ne pas stigmatiser** l'élève « coupable ».

Pour l'enseignant, c'est aussi le lieu pour apporter des modifications structurelles (règles, organisation...) et en discuter avec les élèves.

Le conseil se termine toujours par des « **bienveillances** », moment forcément positif, où les élèves félicitent à tour de rôle un autre élève qui a fait des efforts particuliers pendant la semaine. Cela permet aux élèves qui n'ont pas forcément confiance en eux de sentir que leurs efforts sont remarqués, ce qui les encouragera à les poursuivre.

**L'enseignant doit accepter de perdre une partie de son pouvoir, sans non plus donner l'illusion aux élèves qu'ils en sont détenteurs.**

### Comment alimenter le conseil ?

On installe des **boîtes à messages (ou un journal mural)** sur lesquelles figurent: je félicite/ je remercie, j'ai eu un problème, j'ai trouvé une solution au problème, je propose.

On invite ainsi l'élève à organiser sa pensée, à apprendre à différer afin d'attendre le Conseil pour discuter et résoudre un problème pour ne plus agir dans l'instantanéité. Ceci permet également de faire l'apprentissage de la longueur de la procédure démocratique.

### Comment le conseil se déroule-t-il ?

- 1 Approbation du P.V. du Conseil précédent.
- 2 Le Président donne l'ordre du jour.  
→ indiquer les préconceptions autour de celui-ci au tableau afin d'aider les élèves à structurer leur pensée.
- 3 Les élèves discutent et les différents rôles sont attribués par le gardien du temps et de la parole.
- 4 L'enseignant guide dans la prise de conscience de la problématique, à la résolution et à la mise en place des solutions.

- 5 Le secrétaire note ce qui est dit.
- 6 L'ardoisier (« reformulateur ») peut-être sollicité par les élèves si nécessaire. Veiller à bien fixer les règles afin qu'il soit neutre, sans jugements (sens de l'éthique).
- 7 Les décisions (« lois ») prises seront notifiées dans un carnet ou sur un autre support consultable par tous. Elles resteront d'application, mêmes si elles peuvent être rediscutées, abolies ou modifiées.

**Remarque :** Lorsqu'un sujet déjà traité et voté au cours d'un précédent conseil revient dans un débat, l'enseignant veillera à rappeler qu'une « loi » a déjà été votée pour résoudre le problème.

### Références :

Claudine Leleux, Chloé Rocourt, Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans, Bruxelles, De Boeck, coll. «Apprentis Citoyens», pp.86-91

Socles des compétences:

[http://enseignement.be/download.php?do\\_id=14070](http://enseignement.be/download.php?do_id=14070)

Programmes du CECP:

[http://www.cecp.be/refeos/wp-content/uploads/2017/10/2017.10.12.Programme.Cours\\_de\\_philosophie.et\\_de\\_citoyennet--.pdf](http://www.cecp.be/refeos/wp-content/uploads/2017/10/2017.10.12.Programme.Cours_de_philosophie.et_de_citoyennet--.pdf)

[http://www.partagerdespratiques.be/helha/resources/Le\\_conseil\\_de\\_cooperation.pdf4](http://www.partagerdespratiques.be/helha/resources/Le_conseil_de_cooperation.pdf4)

<http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-conseilenfants.pdf>

**ENVIE DE PARTAGER VOS IDÉES  
AUTOUR DE FEELINGS ?**  
CONTRIBUEZ À CE DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT  
EN PARTAGEANT VOS ACTIVITÉS SUR LE GROUPE FACEBOOK  
« **FEELINGS DANS MA CLASSE** » OU EN LES ENVOYANT PAR MAIL  
À L'ADRESSE **INFO@ACTINGAMES.COM**



# FEELINGS

OUTIL BONUS

LA ROUE DES ÉMOTIONS



# LA ROUE DES ÉMOTIONS

Voici un outil qui permet aux enfants d'exprimer leur émotion du moment ou du jour. Elle peut se trouver sur le bord du bureau, sur le frigo à la maison... Lors des premières utilisations, il est important de faire oraliser les enfants : « Je ressens de la joie. »

Par la suite, ceci permet à l'enfant qui la dépose une communication non verbale et facilite ainsi l'expression de « son humeur du moment ». Ce qui aidera notamment l'entourage à être plus attentif aux émotions ressenties et adapter son comportement en conséquence.

Cette roue peut être coupée, plastifiée et assemblée à l'aide d'une attache parisienne. Différents supports visuels peuvent être proposés et/ou fabriqués autre que la roue, par exemple : des pictogrammes, une ardoise effaçable, un baromètre à émotions (il en existe de nombreux sur internet à imprimer).



# Fiche pédagogique



## COMPÉTENCES CLÉS



Empathie  
Expression  
Anticipation

## INTELLIGENCES MOBILISÉES

- Linguistique
- Interpersonnelle
- Intrapersonnelle



## PRÉREQUIS

- Savoir lire
- Connaître le vocabulaire des émotions



## OBJECTIF(S)

Les élèves seront capables de **se positionner sur leur propre émotion** vécue dans une situation donnée. Les élèves seront également capables d'empathie afin de **comprendre et anticiper ce que les autres peuvent ressentir** lors de cette situation vécue.



Retrouvez la fiche de la première édition de **Feelings** ainsi que toutes les fiches

[Un jeu] dans ma classe sur [www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)



Un jeu de Vincent Bidault et Jean-Louis Roubira  
Maison d'édition : Act in games - Prix indicatif : 27 €



De 2 à 8 élèves  
30 minutes



### Descriptif :

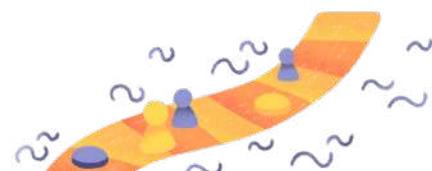
Dans ce jeu, il faut exprimer ses émotions en fonction d'une situation donnée.

### Niveau :

- de 6 à 8 ans : découverte accompagnée
- de 8 à 10 ans : vers l'autonomie
- à partir de 10 ans : en autonomie avec aide au besoin

### ESAR

A 410 Jeu de langage et d'expression  
D 401 Jeu coopératif  
F 203 Reconnaissance de soi





# COMPÉTENCES

## Transversales :

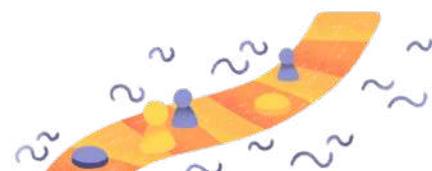
- Respecter des consignes (...).
- Communiquer l'information, sa démarche, ses résultats et argumenter.
- Mémoriser et s'approprier l'information.
- Utiliser l'information : réinvestir les savoirs et savoir-faire construits.
- Choisir l'hypothèse de travail la plus favorable.
- S'autoévaluer, ajuster ses comportements.

## Français :

- Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
- Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...)
- Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet (...) : lecture intégrale ou sélective.
- Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.
- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, en tenant compte des critères suivants :
  - de l'intention poursuivie, (...)
  - des modalités de la situation.
- En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant...)
- En utilisant des procédés qui garantissent la relation. (courtoisie, tour et temps de parole...)
- Présenter le message ou y réagir.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.
- Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres, en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.
- Veiller à la présentation phonique du message.

## Citoyenneté :

- À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique.
- Construire un raisonnement logique.
- Se donner des critères pour prendre position.
- Se positionner.
- Évaluer une prise de position.
- Réfléchir sur ses affects et ceux des autres.
- Renforcer l'estime de soi, ainsi que celle des autres.
- Écouter l'autre pour le comprendre.
- Élargir sa perspective.
- Reconnaître la pluralité des valeurs et des convictions
- Reconnaître la diversité des cultures et des convictions.
- Expliquer l'égalité devant la loi.





## DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ-JEU

1. **Préparez le matériel** comme indiqué dans la règle.
2. **L'élève actif-ve pioche une carte Situations.** Privilégiez les thèmes « À l'école » ou « Dans la société » spécialement conçus pour le milieu scolaire et professionnel - dos bleu ou rouge).
3. **L'élève choisit une des 3 situations et la lit à haute voix.**
4. Tous les élèves doivent alors **sélectionner l'émotion qu'ils/elles imaginent avoir dans la situation évoquée.** Chacun-e place devant soi, **face cachée**, la carte **Vote** correspondant à l'émotion choisie.  

Attention, il existe 2 types d'émotions : les émotions agréables et désagréables. Ces différentes émotions seront progressivement remplacées pour faire évoluer le jeu.
5. **L'élève actif-ve choisit un-e élève de son choix et annonce à voix haute l'émotion qu'il/elle pense que l'élève a choisie.** Si elle est correcte, le groupe marque un point et avance le pion d'une case sur la piste. L'élève ciblé-e peut commenter son choix.
6. C'est ensuite à l'élève ciblé-e de deviner l'émotion jouée par un-e autre élève de son choix. **L'élève actif-ve doit être ciblé-e en dernier pour ce tour.**  

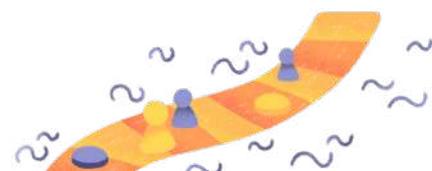
Une fois que l'élève actif-ve a été ciblé-e, son rôle passe à l'élève suivant-e dans le sens des aiguilles d'une montre.
7. La partie s'arrête lorsque 8 situations ont été jouées. Le groupe peut alors consulter son score d'empathie (se référer à la règle).

Feelings propose 4 types de situations, adaptées à différents contextes. Préférez dans un premier temps les cartes bleues (« À L'ÉCOLE ») ou rouges (« DANS LA SOCIÉTÉ ») qui sont destinées aux élèves dès 8 ans. Vous pourrez ensuite introduire les cartes vertes (« EN FAMILLE »). Les cartes orange (« ENTRE AMIS ») visent des enfants de plus de 12 ans.



Le thème « DANS LA SOCIÉTÉ » se divise en six catégories :

SANTÉ  
PARENTALITÉ  
VIVRE ENSEMBLE  
MONDE DIGITAL  
ÉCOLOGIE  
ÉDUCATION



- a. Dans un premier temps, **faire exprimer aux élèves uniquement leur émotion** avant de jouer avec l'empathie. C'est déjà un apprentissage de pouvoir parler de soi.
- b. Ce jeu est utilisable **en début d'année pour apprendre à mieux se connaître**. Veillez à prévoir des situations propres et adaptées. Par la suite, permettre aux enfants de vivre le jeu afin qu'ils/elles puissent imaginer des situations en fonction des vécus de la classe.
- c. **Jouer à deux** : un aparté peut être envisageable pour les enfants ayant besoin d'un soutien individualisé de l'enseignant·e – qui prévoit alors au besoin des situations adaptées.
- d. Pour les plus jeunes, **jouez uniquement avec les 6 émotions de base** (ou sélectionnez celles qui semblent utiles et pertinentes) : la peur, la colère, la surprise, la tristesse, la joie, le dégoût (voir « Ressources »)
- e. Dans le cadre d'un projet d'école, il est possible de former des élèves « pilotes » ayant pour rôle de réguler des conflits au sein de la cour de récréation par exemple. Ils seront identifiables par des chasubles et viendront présenter leurs missions au sein des différentes classes.

N'hésitez pas, dans la préparation de votre activité, à prendre en compte les obstacles potentiels. Nous avons constaté que les élèves pouvaient avoir des **difficultés à**

- **comprendre le vocabulaire** précis des émotions.
- **se sentir à l'aise** avec certains types de questions.
- **s'exprimer** durant les parties.
- **varier le choix de l'élève** dans la recherche d'empathie.



## RESSOURCES

Cliquez sur les liens ci-dessous :

[Téléchargez les règles du jeu](#)

[Feelings à partir de 6 ans](#)

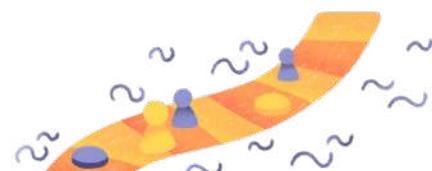
[Créez vos propres cartes Situations](#)

[Téléchargez le dossier d'accompagnement](#)



## AUTOUR DU JEU

- o **Français** : champs lexicaux, vocabulaire : contraires (heureux-malheureux), synonymes des émotions, production d'écrit, découverte d'album (lecture), expression orale et corporelle
- o **Citoyenneté** : se connaître, connaître l'autre, être à l'écoute des autres, gestion des débats, des conseils de coopération.
- o **Éducation artistique, plastique et musicale** : création artistique (plastique et musicale)

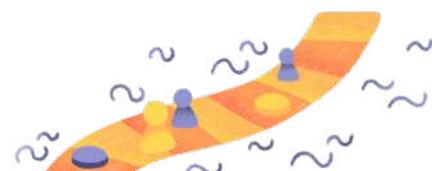




# GRILLE D'OBSERVATION

Vous trouverez ci-dessous une liste de compétences que vous pourrez observer et/ou évaluer auprès de vos élèves lors de l'activité. Bien sûr, sentez-vous libre de sélectionner les critères les plus pertinents dans votre pratique, ou d'en ajouter.

Nom élèves →											
Comprendre les différentes émotions											
Choisir une des trois situations											
Comprendre les situations											
Savoir lire oralement la situation sélectionnée											
Expliquer pertinemment son choix											
Prendre la parole devant les autres											
S'exprimer clairement											
Associer une émotion à la situation											
Se mettre à la place de l'autre (empathie)											
Respecter les consignes											
Écouter sans interrompre											
Être fair-play											
Utiliser le référentiel des émotions											
.....											
.....											





# FICHE D'AUTO-ÉVALUATION

Nom : .....

En jouant à ce jeu ...

## Critères d'auto-évaluation

1. Je suis capable de comprendre les différentes émotions.



2. Je suis capable de choisir une des trois situations.



3. Je suis capable de comprendre les situations.



4. Je suis capable de lire oralement la situation sélectionnée.



5. Je suis capable de prendre la parole devant les autres.



6. Je suis capable de m'exprimer clairement.



7. Je suis capable d'expliquer pertinemment mon choix.



8. Je suis capable d'associer une émotion à la situation.



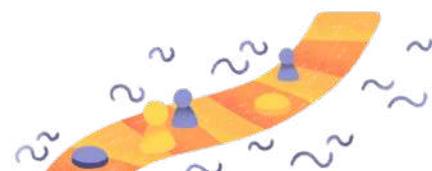
9. Je suis capable de me mettre à la place de l'autre (empathie).

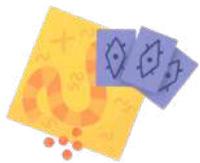


10. Je suis capable d'écouter sans interrompre.



11. Je suis capable d'utiliser le référentiel des émotions.





# AIDE DE JEU

Matériel à découper et à plastifier afin d'aider les élèves à visualiser le déroulement du jeu.



1

Lecture d'une situation.



2

Choix de l'émotion que tu éprouverais (face cachée devant toi).



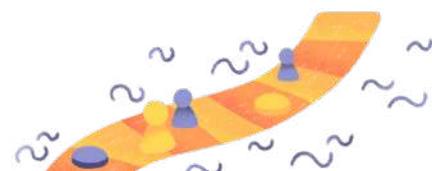
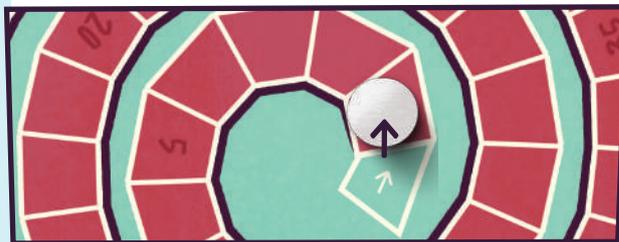
3

Révélation des émotions.



4

Décompte des points.



# FEELINGS

## LE JEU DES ÉMOTIONS À IMPRIMER

Cet outil est issu de « Feelings », le jeu des émotions. Vous y trouverez des situations spécifiques à cette rentrée impactée par le COVID.

Pour l'utiliser, rien de plus simple : imprimez le document en recto-verso, découpez les différents éléments, et suivez la règle afin de mettre en place votre première partie.

Si vous possédez déjà le jeu Feelings, il vous suffit d'imprimer les cartes Situations et de les intégrer à votre jeu.

Pour vous accompagner dans votre pratique professionnelle ou pour imprimer vos propres cartes Situations, consultez les sites [www.feelings.fr](http://www.feelings.fr) et [www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)

Pour toute question autour de Feelings et de son utilisation professionnelle, consultez les pages Facebook « Feelinks dans ma classe » (@feelinksdansmaclasse) et « Feelings » (@jeu.feelings) ou contactez-nous via [info@actingames.com](mailto:info@actingames.com) !

# RÈGLES DU JEU

## But du jeu

*Que ressentirais-tu si ton papa faisait pipi dans le jardin ? Si on te proposait d'intégrer un groupe de musique ? Ou si des animaux échappés du zoo se promenaient librement dans ta ville ?*

C'est à ces situations – et à bien d'autres – que **Feelings** va vous proposer de réagir.

Dans ce jeu coopératif, exprimez vos émotions face à des situations, puis tentez de deviner ce qu'ont ressenti les autres joueurs. Au terme des 8 situations qui constituent une partie, vous pourrez évaluer le degré d'empathie qui vous lie aux autres.

## Matériel

- 1 livret de règles ;
- 10 cartes **Situations** spécial COVID
- 48 cartes **Vote**
- 18 cartes **Émotion**, 9 portant le symbole « X » au verso, 9 portant le symbole « O » au verso ;
- 1 plateau de jeu ;
- 1 pion (à trouver autour de vous)

## Mise en place

- 1 Disposez le plateau au centre de la table. Posez le pion sur la case de départ de la **piste d'empathie** (la plus au centre du plateau).
- 2 Chaque joueur choisit une couleur et reçoit les **6 cartes Vote** de sa couleur.
- 3 Mélangez le paquet de **cartes Situations** et posez-le à proximité du plateau de jeu.
- 4 Divisez les cartes **Émotion** en fonction du symbole figurant au verso (X et O).
  - > Mélangez et posez les deux paquets de cartes à proximité du plateau de jeu, faces cachées.
  - > **Piochez 3 cartes Émotion dans chaque paquet** et disposez-les autour du plateau, de façon à ce que chaque carte se trouve en face d'un symbole figurant sur le plateau.
- 5 Désignez un premier joueur actif.

## Tour de jeu

- 1 Le joueur actif **défausse une carte Émotion de son choix** parmi celles posées autour du plateau, et la remplace par la première de la pioche portant le même symbole (X ou O) que la carte défaussée.
- 2 **Le joueur actif pioche une carte Situations**. Il lit à voix haute la situation de son choix. Il pose ensuite cette carte **Situations** à proximité du plateau : elle servira à comptabiliser le nombre de tours écoulés.  
*Aucune des situations figurant sur cette carte ne vous convient ? Piochez-en une nouvelle !*
- 3 **Tous les joueurs sélectionnent la carte Vote** dont le symbole est associé à la carte **Émotion** correspondant au mieux à ce qu'ils ressentiraient dans la situation lue. Chaque joueur pose devant lui la carte **Vote** choisie face cachée.

- 4 Le joueur actif est le premier à exercer son empathie. **Il choisit un autre joueur de son choix et annonce à voix haute l'émotion qu'il pense qu'il a choisie.** Si cette hypothèse est correcte, le groupe marque un point et le pion est avancé d'une case sur la piste. Le joueur ciblé par le joueur actif peut – s'il le souhaite – commenter son choix d'émotion.
- 5 C'est maintenant au tour du joueur qui vient d'être ciblé de tenter de deviner la carte jouée par un autre joueur de son choix. Le tour de jeu se poursuit de cette manière jusqu'à ce que chaque joueur ait été ciblé.  
  
*Attention ! Le joueur actif du tour (celui qui a lu la situation) doit toujours être le dernier à être ciblé pour ce tour.*
- 6 Lorsque le tour est terminé, le rôle de joueur actif est transmis dans le sens des aiguilles d'une montre.

## Exemple de tour à 4 joueurs

- 1 Maeyva, Enola, Suzie et Félix jouent à **Feelings**. Maeyva est la première joueuse active. Après avoir échangé une carte *Émotion* de son choix, elle pioche une carte Situations et lit à voix haute : « Ton père te propose d'aller faire du vélo. ». Les émotions disponibles sont *l'agacement, la méfiance, la tristesse, la joie, la surprise et la fierté*.
- 2 Tout le monde choisit la carte *Vote* correspondant à l'émotion ressentie dans cette situation, puis la pose face cachée devant soi.
- 3 Maeyva, qui est la joueuse active, est la première à tenter sa chance : elle va essayer de deviner la carte jouée par un autre joueur. Comme elle connaît très bien Enola, c'est sur elle que se porte son choix. Elle annonce : « Enola, je pense que tu serais joyeuse. ». Enola retourne sa carte, dont le symbole correspond bien à celui de la joie. Super, le groupe marque un point : le pion est donc avancé d'une case sur le plateau.
- 4 C'est maintenant à Enola de deviner l'émotion d'un autre joueur. Comme Maeyva est la joueuse active de ce tour, elle n'a pas le droit de la choisir. Elle choisit donc Félix : elle pense qu'il a aussi choisi la joie. Malheureusement, c'est une erreur, puisque Félix avait choisi la *surprise*. Aucun point n'est marqué.
- 5 Félix ne peut pas choisir Maeyva puisqu'elle est la joueuse active de ce tour et doit donc être choisie en dernier. Pas le choix : il doit tenter de deviner la carte choisie par Suzie. Il propose *la fierté*. C'est une bonne réponse, un point est donc marqué.
- 6 Suzie pense que Maeyva a joué la carte de *la méfiance*. Mais c'est incorrect : elle avait choisi *la joie*. Pas de point marqué, donc.
- 7 Ce tour est terminé, le suivant va débiter. Félix, qui est à gauche de Maeyva, devient le nouveau joueur actif. Il commence par remplacer une carte *Émotion* de son choix : il défasse la carte *Agacement* et la remplace par la première carte de la pioche portant le même symbole (X).

## Fin de partie

La partie se termine après que 8 cartes *Situations* ont été jouées (8 cartes *Situations* seront donc posées à proximité du plateau). Le moment est venu de déterminer le degré d'empathie qui règne au sein de votre groupe. Pour ce faire, déterminez votre degré de réussite grâce au tableau ci-dessous et lisez ensuite le commentaire correspondant.

NOMBRE DE JOUEURS	SCORE D'EMPATHIE			
2	0 → 4	5 → 8	9 → 12	13 → 16
3	0 → 6	7 → 12	13 → 18	19 → 24
4	0 → 8	9 → 16	17 → 24	25 → 32
5	0 → 10	11 → 20	21 → 30	31 → 40
6	0 → 12	13 → 24	25 → 36	37 → 48
7	0 → 14	15 → 28	29 → 42	43 → 56
8	0 → 16	17 → 32	33 → 38	49 → 64

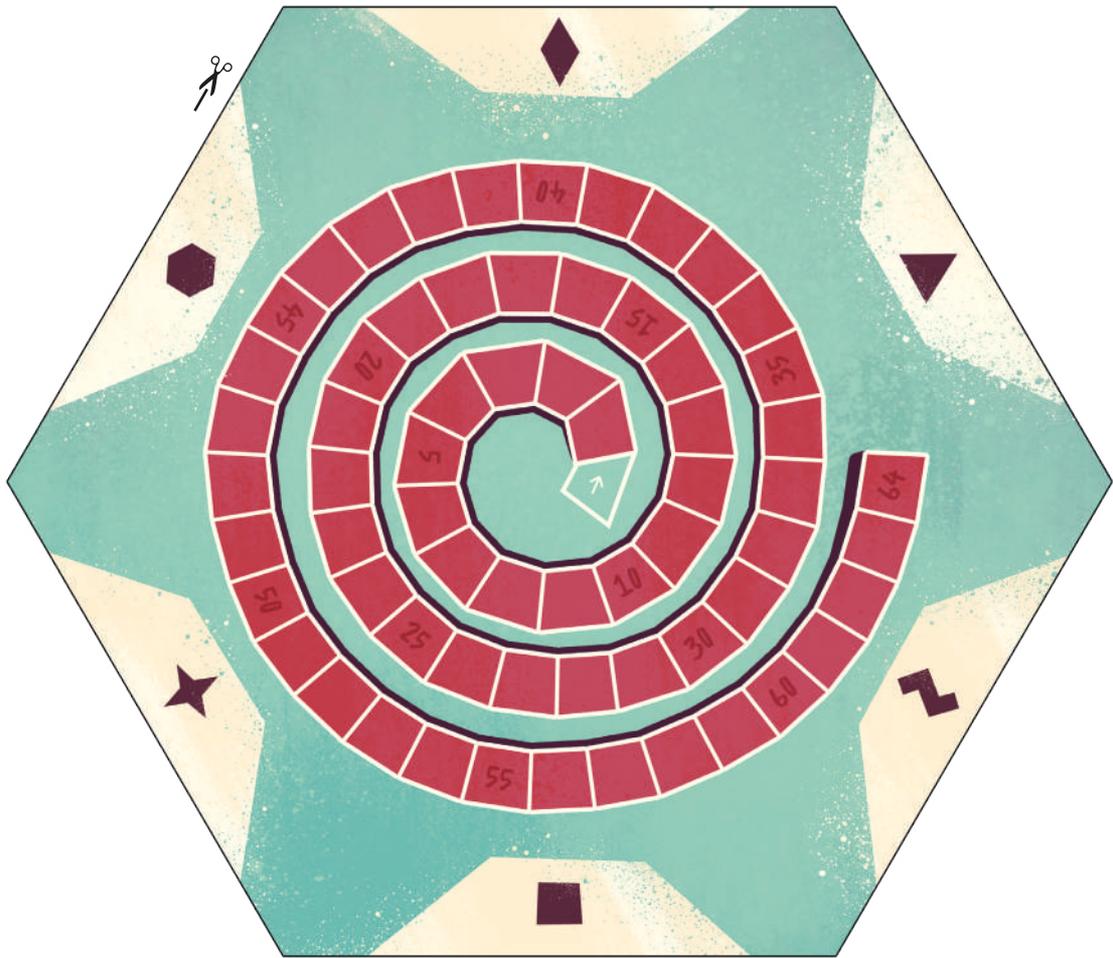
RÉSULTAT

			
---	---	---	---

- + La bonne nouvelle est qu'il vous reste beaucoup à découvrir les uns sur les autres. Discutez, amusez-vous, rejouez : vos résultats seront meilleurs à chaque partie.
- ++ Joli ! Vous avez fait preuve d'une belle complicité et avez montré beaucoup d'empathie pour obtenir ce résultat. Avez-vous appris des choses que vous ignoriez sur les autres joueurs ?
- +++ Bravo, quel superbe résultat ! Vous êtes vraiment très doués pour vous mettre à la place des autres, et n'avez guère de secrets les uns pour les autres. Vous semblez bien partis pour atteindre le score ultime de 4 étoiles !
- ++++ MA-GNI-FIQUE !!!! Vous entrez dans la légende du jeu : vous avez atteint le score maximum. Vous êtes des as de l'empathie, des médailles d'or de la lecture des émotions. Reste maintenant à reproduire cet exploit...

# FEELINGS

LE JEU DES ÉMOTIONS







JOIE



CONFIANCE



INTÉRÊT



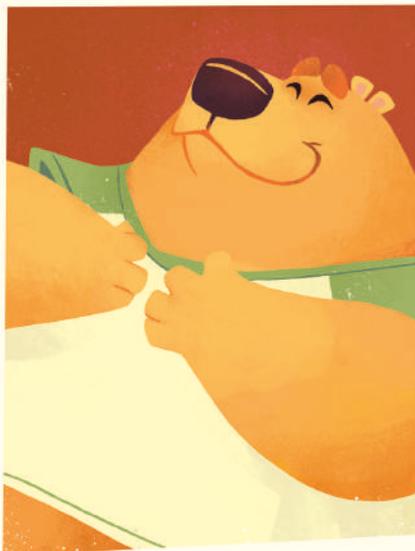
RECONNAISSANCE



FIERTÉ



ÉMERVEILLEMENT



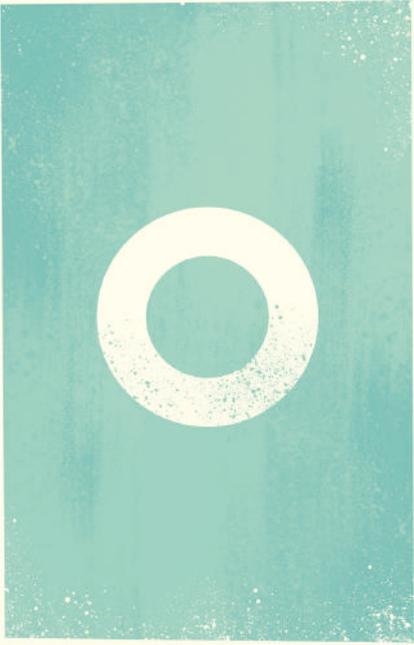
AMUSEMENT

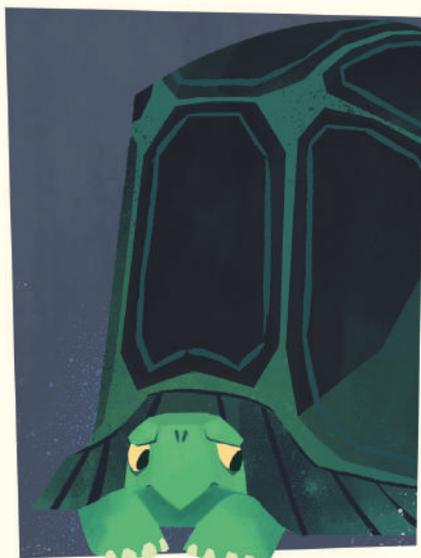


SURPRISE



COMPASSION





**HONTE**



**COLÈRE**



**DÉGOÛT**



**TRISTESSE**



**PEUR**



**INQUIÉTUDE**



**AGACEMENT**

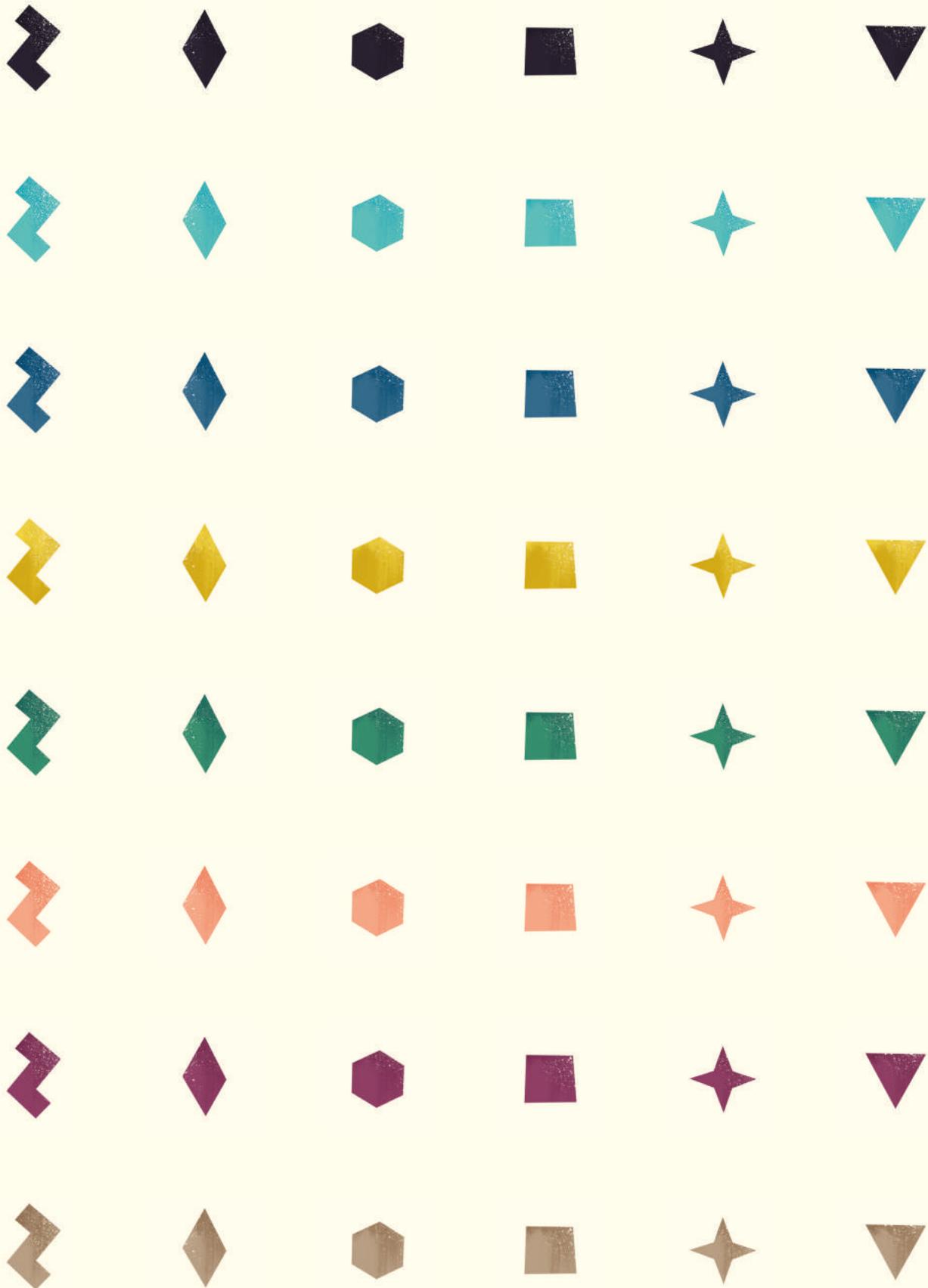


**MÉFIANCE**



**DÉCEPTION**









Le parent de ton ami·e est décédé mais tu ne peux pas lui faire un câlin.

Porter un masque est obligatoire pour aller à l'école.

Ta classe est divisée en trois groupes et tu es séparé·e de tes ami·e·s.

001

Tu entends tes proches parler de « reconfinement ».

Tes parents ont peur que tu retournes à l'école.

Un·e élève éternue avec sa main devant la bouche.

002

Tu commences à tousser régulièrement.

Ton ami·e voudrait te faire la bise.

Tes voisin·e·s organisent une fête avec une vingtaine d'invité·e·s.

003

Tu entends à la télévision que la vie ne sera plus jamais la même.

Un·e voisin·e t'offre un masque en tissu fait maison.

On te dit que les enfants transmettent plus facilement le COVID.

004

Avec le confinement, la pollution a nettement diminué.

Ton ami·e a le COVID.

Il sera interdit de partir en vacances à l'étranger jusqu'à l'année prochaine.

005

Ton ami·e a peur de prendre les transports en commun.

Un de tes parents perd son emploi à cause de la crise.

Un·e ami·e réutilise ses masques jetables.

006

Tes parents refusent d'utiliser du gel hydroalcoolique.

Ta grande soeur affirme que les masques ne servent à rien.

Les parcs d'attraction doivent rester fermés.

007

Tes parents ne veulent pas que tu ailles jouer avec tes ami·e·s.

Tu apprends la découverte d'un vaccin contre le COVID.

Ton ami·e refuse d'aller à l'école car il/elle est terrorisé·e par le COVID.

008





Ton enseignant·e vous propose de continuer à avoir cours virtuellement.

On te dit que l'on peut attraper le COVID même si on l'a déjà eu.

Tu dois rédiger un journal de bord relatant cette année scolaire.

010

On demande aux élèves de faire un test COVID tous les deux mois.

Ton école met en place des cours supplémentaire pour rattraper le retard pris pendant le confinement.

Il n'y aura pas d'excursions en dehors de l'école cette année.

010





# Totem

Le jeu qui fait du bien®



## GUIDE DU PROFESSEUR

Activités d'estime  
de soi

# LES BASES DU CONCEPT TOTEM

---

Imaginez des classes bienveillantes où chaque enfant prendrait plaisir à dire à ses camarades ce qu'il aime de chacun d'eux et que ces jeunes puissent entendre leurs amis s'exprimer sur ce qu'ils voient de beau en eux. Totem, Le Jeu Qui Fait du Bien a été conçu pour vous assurer de faire vivre ces moments en classe ou en famille, tout en s'amusant.

À partir de 80 cartes ANIMAL et de 80 cartes QUALITÉ, les élèves se donnent des « Totems » animaliers qui mettent en valeur leurs forces et leurs qualités.

## Exemple de Totem :

**Dauphin** (ce que j'aime de toi : tu établis une connexion naturelle avec les autres)

**Créatif** (ce qui m'inspire chez toi : ta grande créativité)

Les cartes sont conçues pour faciliter l'expression de gratitude. Chaque fois qu'on y joue, le hasard permet aux élèves de découvrir un autre volet de leur riche personnalité!



Les gens qui **connaissent leurs forces et les utilisent souvent, longtemps et intensément** performant mieux et ont un plus grand sentiment de bien-être général.



# COMMENT INTRODUIRE TOTEM EN CLASSE

---

Avant de commencer l'une des trois activités proposées dans ce document, parlez de l'importance et des bienfaits de souligner les forces et qualités des gens qui nous entourent.

## Saviez-vous qu'il est prouvé qu'on est plus heureux quand :

- on connaît ses forces et les utilise souvent, longtemps, intensément
- on exprime fréquemment de la gratitude envers les autres

## Décrivez la façon suggérée de remettre les Totems

On cherche à trouver les forces et qualités qui sont les plus présentes chez notre camarade et non à nommer celles qui ne le sont pas! (très important)

## Quand on remet une carte Animal ou une carte Qualité, pour avoir plus d'impact, il est recommandé de le faire en 3 étapes.

# 1

**On lit la carte en s'adressant directement à la personne au « tu ».**

« Mathias, ce que j'aime de toi, c'est que tu ensoleilles nos journées par ta personnalité colorée (l'énoncé de force associé à la coccinelle).

# 2

**On dit pourquoi on a choisi cette carte en donnant un exemple où la personne a démontré la force ou la qualité choisie. C'est ce qui donne du sens à tout ça!**

« Pendant les récrés au début de l'année, alors qu'on ne se connaissait pas encore beaucoup, tu as souvent fait des blagues qui nous ont tous bien fait rire et tu l'as fait sans ne jamais blesser personne. »

# 3

**Si on veut aller un peu plus loin et faire encore plus de bien, on dit en quelques mots ce que ça apporte de positif quand la personne utilise cette force ou cette qualité.**

« En utilisant cette force, tu as mis tout le monde de bonne humeur et tu nous as aidés à faire une rentrée beaucoup plus agréable. »



# ACTIVITÉ 1

## TOUS POUR UN ET UN POUR TOUS!

Cette activité est conçue pour que chaque élève reçoive son totem.

Préparez la salle de façon à favoriser un maximum d'interaction  
(ex. : chaises placées pour former des cercles).



### 1

#### PRÉPARATION

Formez des groupes de 5 à 7 personnes.

Présentez les cartes et expliquez ce qu'est un Totem.

Demandez à chaque groupe de choisir un premier élève qui recevra un Totem (le receveur)\*.

Par la suite, distribuez au hasard les 80 cartes *Animal* et 80 cartes *Qualité* entre les groupes formés.

Demandez à chaque groupe de disposer au centre de la table les cartes *Animal* (en premier) face vers le haut.

\*L'élève qui reçoit son Totem complète sa feuille Aide-Mémoire.

### 2

#### LE CHOIX

Invitez les élèves à choisir et à écrire sur un papier (sans prendre la carte) **la force (l'animal)** qu'ils reconnaissent et veulent souligner chez leur camarade.

**Tour à tour, chaque élève nomme la carte qu'il a choisie et dit pourquoi il a fait ce choix en donnant un exemple.**

Parmi les cartes retenues, le groupe choisi **une seule carte animal (force) qui sera la première partie du Totem.**

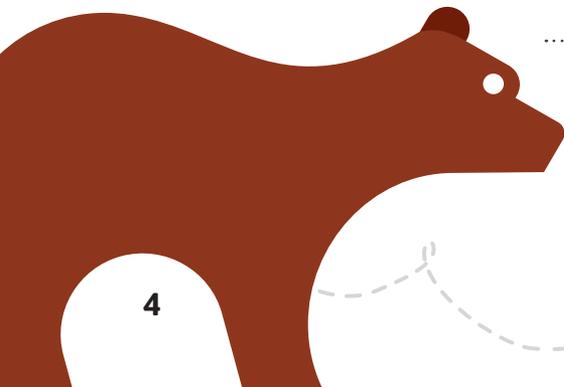
Invitez maintenant les groupes à faire la même chose pour les cartes *Qualité*.

### 3

#### AU SUIVANT

Quand l'élève a reçu son totem, on remet les cartes en jeu et on reprend l'exercice pour celui assis à sa gauche.

On poursuit jusqu'à ce que chaque élève ait reçu un Totem de ses camarades.



# ACTIVITÉ 2

## UN TOTEM JUSTE POUR TOI!

Cette activité est conçue pour qu'un seul élève reçoive son totem (par exemple pour son anniversaire ou tout simplement parce qu'il en a besoin).

Préparez la salle de façon à favoriser un maximum d'interaction (ex. : chaises placées pour former un cercle).

### 1

#### PRÉPARATION

Formez des groupes de 5 à 7 personnes.

Présentez les cartes et expliquez ce qu'est un Totem.

Distribuez au hasard les 80 cartes *Animal* et 80 cartes *Qualité* entre les groupes formés.

Demandez à chaque groupe de disposer au centre de la table les cartes *Animal* (en premier) face vers le haut.



### 2

#### CHOISIR

Invitez les élèves à choisir un porte-parole pour chaque groupe.

Invitez-les ensuite à choisir et à écrire sur du papier (ou feuille Aide-mémoire) la carte *Animal* qu'ils reconnaissent et veulent souligner chez leur camarade (le groupe doit choisir les cartes ensemble).

Quand la carte *Animal* est choisie, invitez les élèves à faire la même chose pour les cartes *Qualité*.

### 3

#### DONNER

Lorsque chaque groupe a choisi son Totem pour le receveur (une carte *Animal* et une carte *Qualité*), invitez chaque porte-parole à nommer le Totem et à expliquer pourquoi pourquoi le groupe a fait ce choix en donnant toujours un exemple.

Si le temps le permet, demandez à la classe de choisir parmi tous les totems celui qui représente le plus leur camarade.

Les feuilles Aide-mémoire sont recueillies par l'enseignant avant de les remettre au receveur\*.



# ACTIVITÉ 3

## VOICI MES FORCES!

Cette activité est conçue pour une activité de groupe où chaque élève se choisira personnellement un Totem.

Préparez, au besoin, la salle de façon à favoriser un maximum d'interaction (ex. : chaises placées pour former un cercle).

# 1

## INTRODUCTION

**Présentez les cartes et expliquez ce qu'est un Totem.**

Disposez face vers le haut les cartes Qualité sur une table, et les cartes Animal sur une autre table.

Séparez le groupe en deux et invitez chacun d'eux à se placer autour de l'une des deux tables.

# 2

## LE CHOIX

Invitez les participants à prendre, ou à inscrire sur une feuille, 2 cartes parmi celles déposées sur la table. Une carte qui représente une force (un animal) ou une qualité qu'ils reconnaissent posséder.

Quand ils ont tous fait leur choix, demandez aux deux groupes de changer de tables et de faire la même chose pour compléter leur totem.

*Suggestion : participez vous aussi et créez votre Totem.*

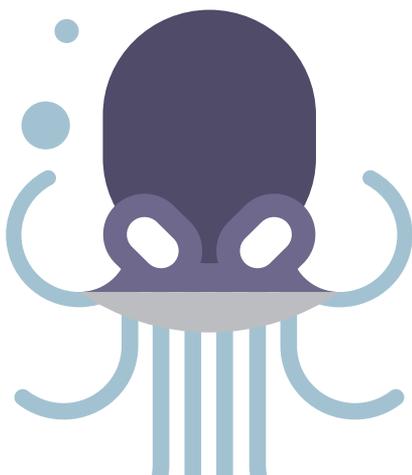
# 3

## PARTAGE DES TOTEMS

Invitez chaque élève à partager son animal (lire le libellé de la force) et sa qualité.

Demandez-lui d'exprimer pourquoi ce Totem le représente et comment il se manifeste au quotidien.

*Suggestion : commencez par vous.*



## Feuille Aide-Mémoire

Le Totem construit à chaque table est noté sur la feuille Aide-Mémoire Totem par le receveur. Chaque membre de l'équipe y appose sa signature.

Les feuilles Aide-Mémoire sont remises à l'élève et lui permettent de repartir avec ses Totems mais surtout de garder en mémoire et partager avec sa famille :

- Les forces et qualités qu'on lui reconnaît
- Les raisons de ces choix par des exemples récents où il a démontré ces forces et qualités
- Quelques mots qui expriment comment ces forces et ces qualités contribuent au mieux-être du groupe

**Totem**

**AIDE-MÉMOIRE**

NOM: \_\_\_\_\_

Animal: \_\_\_\_\_

Qualité: \_\_\_\_\_

**L'habitude qui fait du bien!**  
**totemteam.com**



[totemteam.com](http://totemteam.com)

# Fiche pédagogique



## COMPÉTENCES CLÉS



Savoir parler  
Se connaître et connaître les autres  
Renforcer l'estime de soi et des autres  
Processus démocratique

## INTELLIGENCES MOBILISÉES

- Interpersonnelle
- Intrapersonnelle
- Verbale/linguistique



## PRÉREQUIS

- Savoir lire
- Expression orale
- Distinguer forces et qualités



## OBJECTIF(S)

Les élèves seront capables de **créer un Totem** (constitué d'une carte *animal* et d'une carte *qualité*) le plus représentatif possible du **receveur**. Pour ce faire, ils devront dans un premier temps, choisir individuellement, une **carte animal** (représentant une force) et une **carte qualité** ; puis dans un second temps, **décider et débattre collectivement** sur les cartes les plus caractéristiques du receveur en justifiant leur choix.



Un jeu de Tessa Paradis, Jade Tremblay et Carol Rancourt  
Maison d'édition : Equipe Totem - Prix indicatif : 20€



de 3 à 8 élèves / par groupe  
durée variable



### Descriptif :

Dans ce jeu, il faut créer un Totem à l'aide des cartes *animal* et *qualité* en se mettant d'accord ensemble sur le choix qui met en valeur la personnalité de chaque élève.

### Niveau :

- de 5 à 8 ans : /
- de 8 à 10 ans : découverte accompagnée
- à partir de 10 ans : en autonomie encadrée

### ESAR

A 410 jeu de langage et d'expression  
D 401 jeu coopératif



SCAN ME

Retrouvez d'autres fiches  
[Un jeu] dans ma classe  
sur [www.unjeudansmaclasse.com](http://www.unjeudansmaclasse.com)



# COMPÉTENCES

## Transversales :

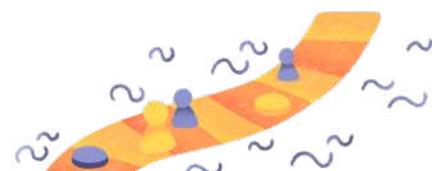
- Respecter des consignes (...).
- Communiquer l'information, sa démarche, ses résultats et argumenter.
- Mémoriser et s'approprier l'information.
- Utiliser l'information : réinvestir les savoirs et savoir-faire construits.
- Choisir l'hypothèse de travail la plus favorable.
- S'autoévaluer, ajuster ses comportements.
- S'adapter à son environnement social.
- Être ouvert aux autres et au monde.

## Citoyenneté :

- Construire un raisonnement logique.
- Se donner des critères pour prendre position.
- Se positionner.
- Renforcer l'estime de soi, ainsi que celle des autres.
- Écouter l'autre pour le comprendre.
- Débattre collectivement.
- Décider collectivement.

## Français :

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.
  - Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
  - Gérer la compréhension du document pour dégager les informations explicites.
  - Gérer la compréhension du document pour découvrir les informations implicites.
- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication :
  - En tenant compte des critères suivants : De l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer / expliquer, comprendre / donner des consignes, les comprendre / donner du plaisir, prendre du plaisir).
  - En tenant compte des contraintes de l'activité.
  - En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant...).
  - En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tours et temps de parole...).
  - Présenter le message ou y réagir.
  - Sélectionner les informations répondant à un projet.
  - Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres.
  - En exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.
  - Veiller à la présentation phonique du message.





## DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ-JEU

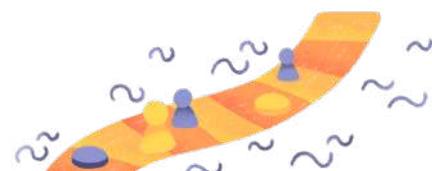


## POUR JOUER AUTREMENT

1. **Déterminez le premier receveur.** (A tour de rôle, chaque élève assiste à la construction d'un Totem à son image, il est alors receveur.)
  2. **Mélangez les cartes animal et distribuez-en 7** à tous les élèves, sauf au receveur.
  3. **Les élèves regardent leurs cartes** sans les montrer et **en choisissent une qui correspond, d'après eux, à une force qu'ils veulent mettre en valeur chez le receveur.** Ils la posent face cachée au centre de la table.  
Mélangez ensuite les cartes pour que le receveur ne sache pas qui les lui a attribuées.  
Remettez alors toutes les cartes restantes sous le paquet de carte animal pour qu'elles puissent être réutilisées.
  4. **Le receveur prend les cartes animal** et les regarde une par une. Il **les classe ensuite faces cachées sur la table**, de la force qu'il reconnaît le moins posséder à sa gauche vers celle qu'il reconnaît le plus posséder à sa droite.
  5. **Le receveur dévoile une à une ses cartes** animal en commençant par annoncer à voix haute la force qu'il reconnaît le moins avoir. **L'élève ayant donné cette carte lui explique** alors en quelques mots **les raisons de son choix.**  
Le receveur continue ainsi jusqu'à avoir retourné toutes les cartes.
  6. **Les élèves doivent alors, ensemble, choisir la carte animal qu'ils trouvent être LA force dominante pour le receveur.** Celui-ci garde alors cet animal et les autres sont remises en jeu.
- a. **Définir avec les élèves ce qu'est un Totem** avant d'y jouer.
  - b. **Jouer uniquement avec une des catégories de cartes.** (animal ou qualité)
  - c. **Faire animer, dans un premier temps, le jeu par un l'adulte,** pour soutenir les élèves et veiller à la bienveillance de chacun et à la bonne compréhension de tous.
  - d. **Jouer à Totem en fonction du temps et de l'objectif poursuivi :**
    - construire un Totem pour un seul élève en particulier lors d'un événement spécifique,
    - construire un Totem pour tous les élèves de la classe,
    - construire plusieurs Totem durant l'année et les comparer,
    - construire les Totem le même jour, un peu chaque jour, à chaque conseil de coopération, ...
  - e. **Organiser un cercle de parole et faire oraliser les émotions ressenties** en tant que receveur ou donneur.
  - f. **Créer son Totem lors d'une activité artistique en 2D et/ou en 3D,** au départ du Totem construit durant du jeu. (Il est possible aussi de créer un Totem pour quelqu'un d'autre et lui offrir.)
  - g. **Créer un Totem géant à partir de tous les Totem individuels** qui symbolise les forces et les qualités de tous les individus de la classe.
  - h. **Inventer et rédiger de nouvelles cartes** en fonction d'un thème choisi et des besoins de la vie de la classe.

**Répétez ces différentes étapes avec les cartes qualité.**

Lorsque le receveur a reçu son Totem au complet, faites de même pour les autres élèves.





## EXPÉRIENCES VÉCUES EN CLASSE



## AUTOUR DU JEU

N'hésitez pas, dans la préparation de votre activité, à prendre en compte les obstacles potentiels. Nous avons constaté que les élèves pouvaient avoir des **difficultés à** :

- **Comprendre le vocabulaire utilisé dans le jeu.**
  - Préparer et construire progressivement un lexique reprenant les mots compliqués des cartes. (Recherche au dictionnaire et rédaction des définitions réalisées par les élèves).
- **Être receveur.**
  - Rappel à la règle.
  - Verbaliser en « je » chaque carte reçue.
- **S'exprimer ou se sentir à l'aise par rapport aux cartes choisies et/ou reçues.**
  - Rappel des règles de bienveillance.
  - Enseignant médiateur.
- **Choisir une carte pour un receveur que l'élève connaît moins bien ou de qui il est moins proche.**
  - Apprendre à mieux connaître l'autre.
- **Être choisi le dernier en tant qu'élève receveur.**
  - Faire oraliser les élèves par rapport à leur choix de l'ordre de passage de chacun et les inviter à se mettre à la place de celui qui est le dernier.

- **Français** : vocabulaire, exprimer une idée de manière claire et structurée, la compréhension des informations explicites et implicites, l'argumentation de choix, adjectifs qualificatifs, le genre.
- **Citoyenneté** : se connaître, connaître l'autre, être à l'écoute des autres, se positionner, débattre collectivement.
- **Artistique** : utilisation de différentes techniques, à l'aide de différents supports et dans différentes dimensions (2D, 3D).
- **Éveil** : Créer la carte d'identité des animaux.



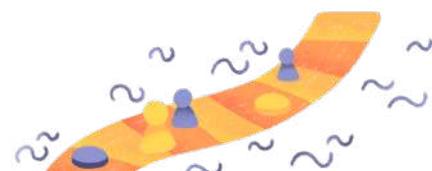
### RESSOURCES

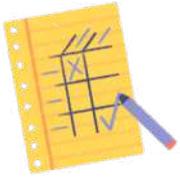
Cliquez sur les liens ci-dessous :

[Télécharger les règles du jeu](#)

[Visionner les règles en 5 minutes](#)

[Découvrir le dossier d'accompagnement](#)

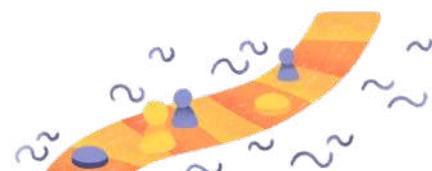




# GRILLE D'OBSERVATION

Vous trouverez ci-dessous une liste de compétences que vous pourrez observer et/ou évaluer auprès de vos élèves lors de l'activité. Bien sûr, sentez-vous libre de sélectionner les critères les plus pertinents dans votre pratique, ou d'en ajouter.

Nom élèves →											
Maîtriser le vocabulaire des cartes animal et qualité											
Associer un animal au receveur											
Associer une qualité au receveur											
Prendre la parole devant les autres											
S'exprimer clairement											
Tenir compte de l'avis des autres											
Écouter sans interrompre lors des débats											
Laisser un temps de parole à chacun dans le groupe											
Utiliser le lexique											
Utiliser l'aide de jeu si besoin											
Respecter les consignes											
Être bienveillant											
.....											
.....											
.....											
.....											





# FICHE D'AUTO-ÉVALUATION

Nom : .....

En jouant à ce jeu ...

## Critères d'auto-évaluation

1. Je suis capable de maîtriser le vocabulaire des cartes *animal* et *qualité*.



2. Je suis capable d'associer un animal au receveur.



3. Je suis capable d'associer une qualité au receveur.



4. Je suis capable de prendre la parole devant les autres.



5. Je suis capable d'écouter sans interrompre lors des débats.



6. Je suis capable de laisser un temps de parole à chacun dans le groupe.



7. Je suis capable d'utiliser le lexique.



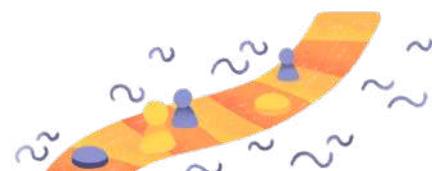
8. Je suis capable d'utiliser l'aide de jeu si besoin.

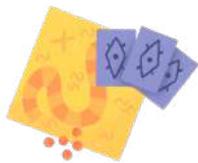


9. Je suis capable de respecter les consignes.



10. Je suis capable d'être bienveillant.



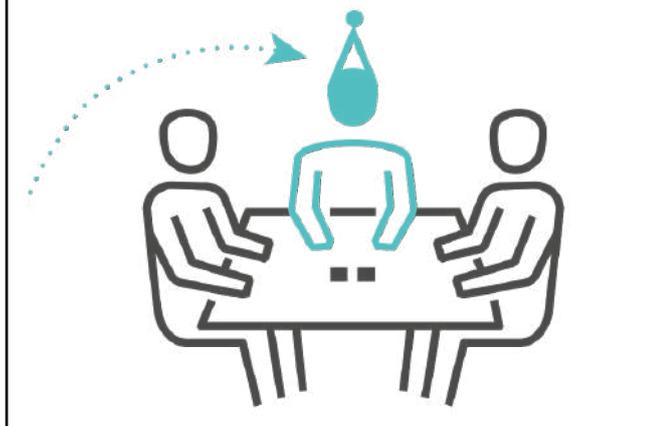


# AIDE DE JEU

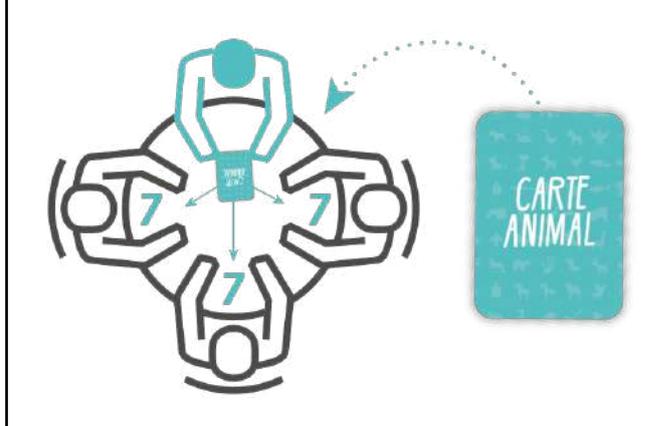
Matériel à découper et plastifier afin d'aider les élèves à mémoriser les règles du jeu.



1) Choisir le receveur.



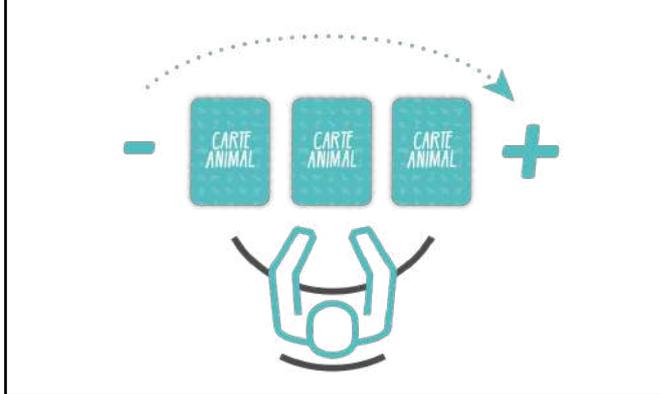
2) Distribuer 7 cartes.



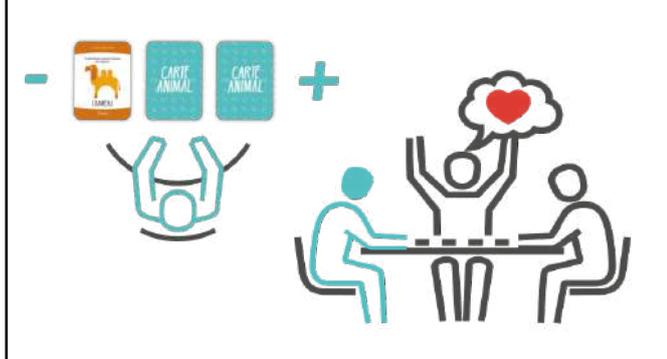
3) Chaque élève choisit une carte pour le receveur.



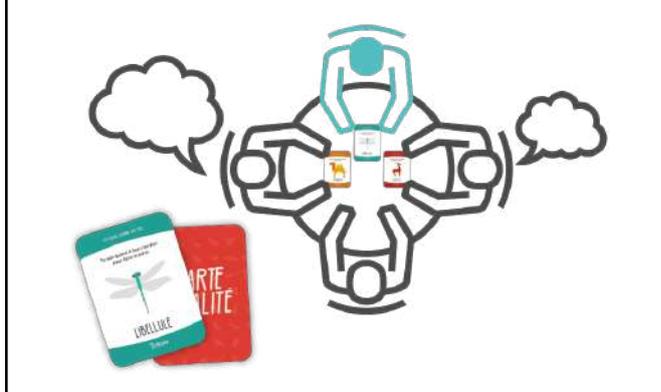
3) Le receveur classe les cartes de la force la moins reconnue à la plus reconnue.



4) Le receveur dévoile les cartes une à une. Chaque élève explique son choix lorsque sa carte est révélée.



5) Tous les élèves débattent et choisissent la carte qui convient le mieux au receveur

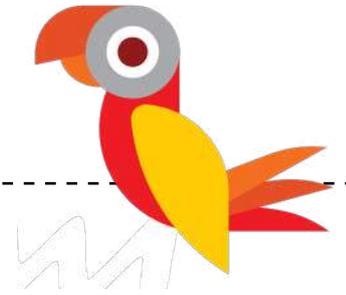


Effectuer un premier tour avec les cartes *animal*, puis un second avec les cartes *qualité* pour obtenir un Totem complet pour le receveur.





# CONSTRUISONS NOS TOTEMS !



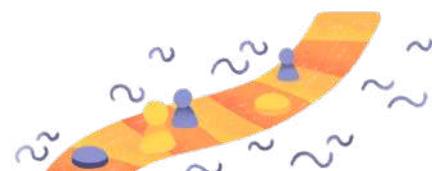
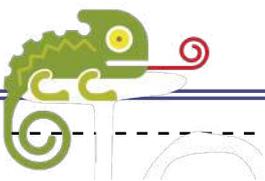
Pour construire ton Totem indique :

Ton nom : .....

Ton animal : .....

Ta qualité : .....

Dessine ton Totem :





Le jeu qui fait du bien!<sup>®</sup>  
The feel good game<sup>®</sup>

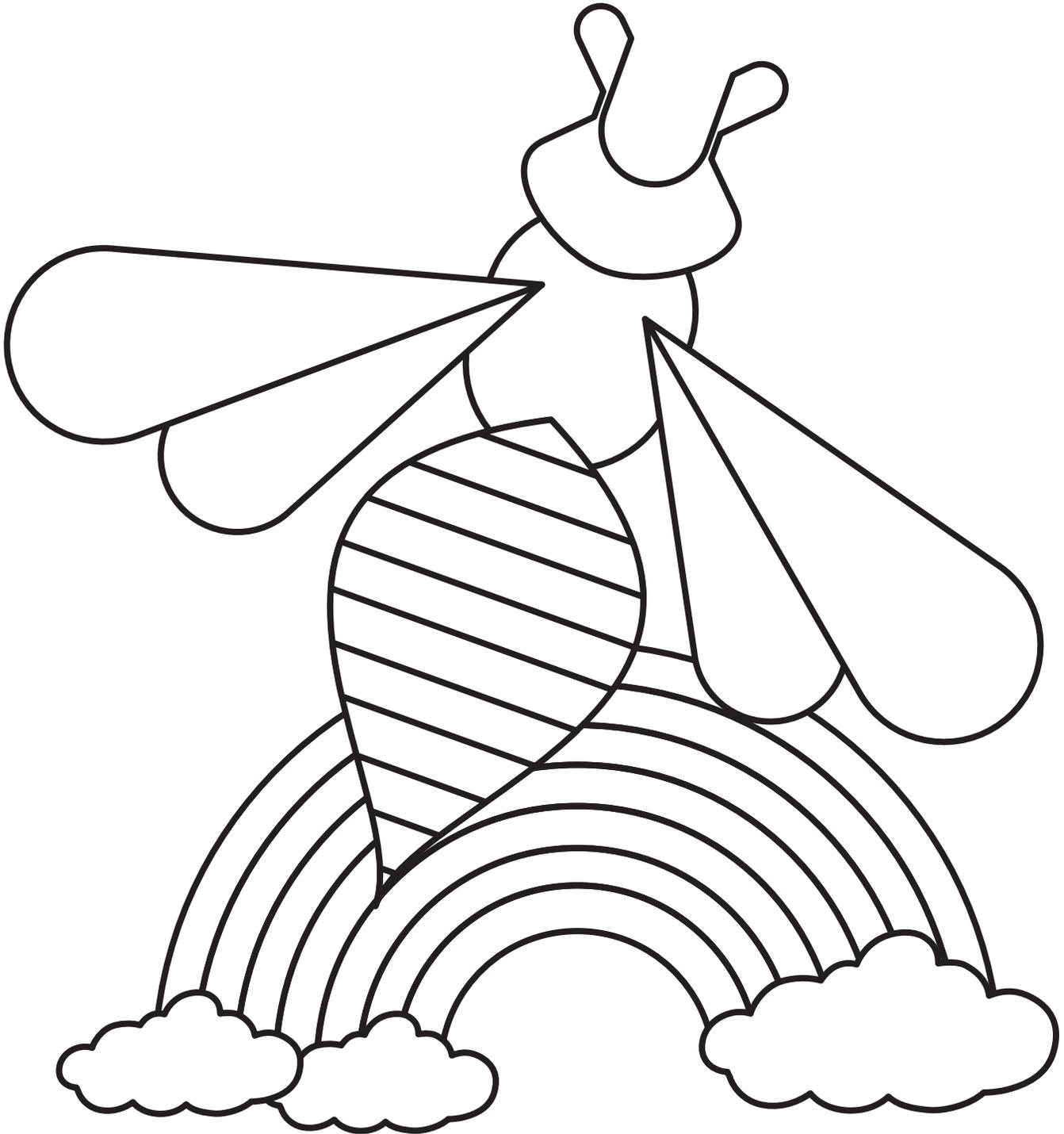


# LIVRE À COLORIER



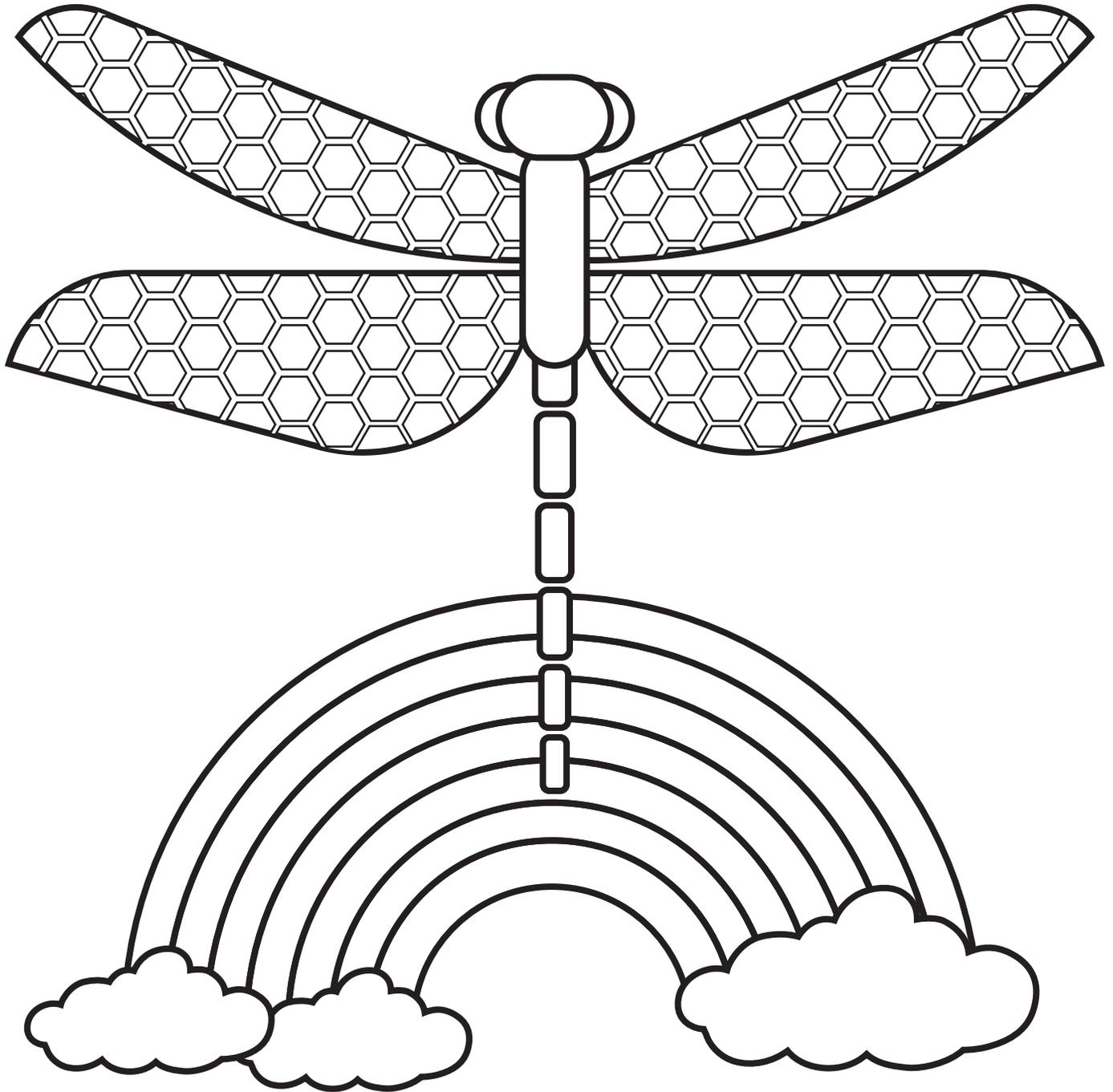
Tu fais preuve d'une efficacité  
hors du commun » - Abeille

« You demonstrate extraordinary  
efficiency » - Bee



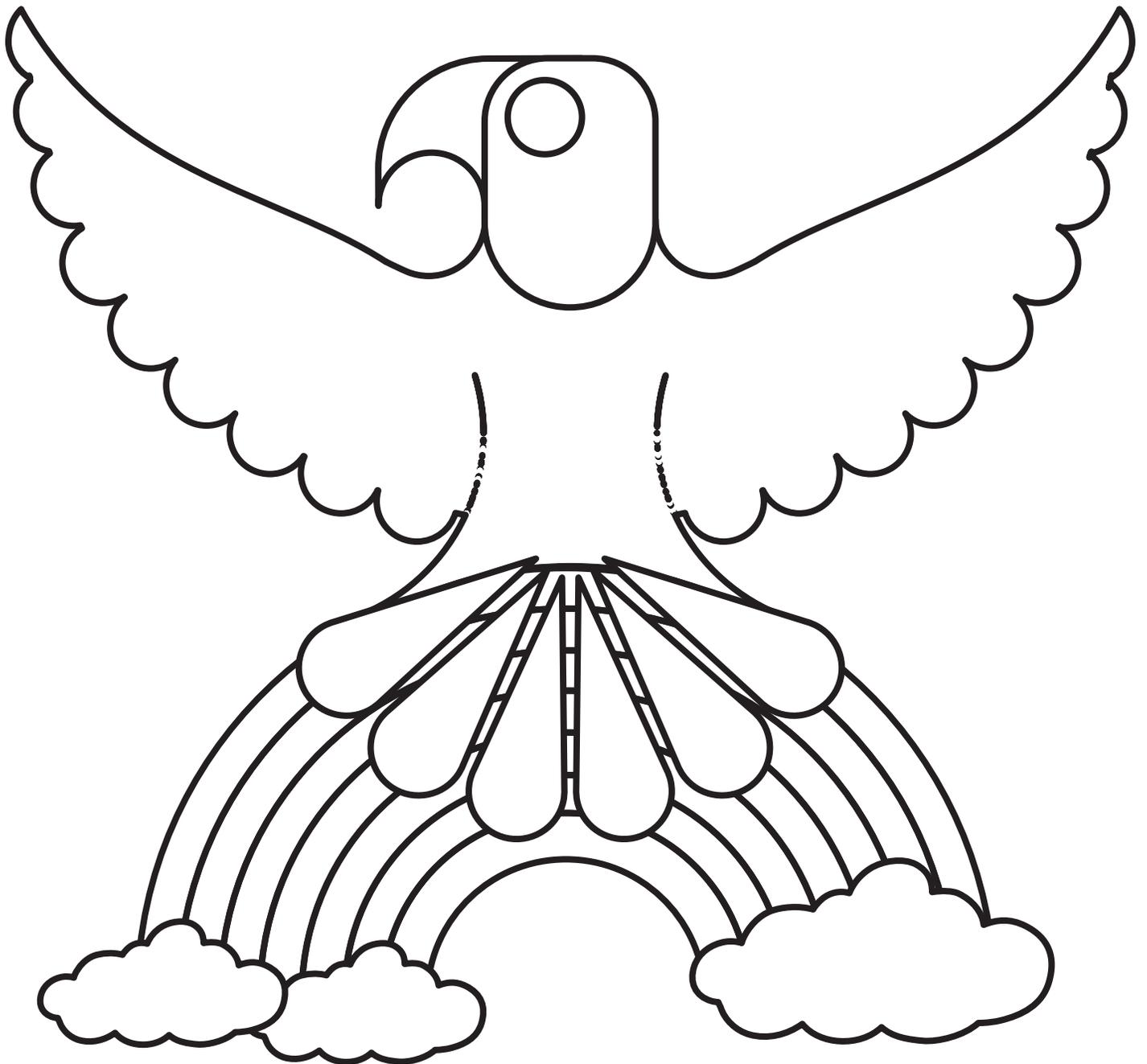
« Tu sais quand il faut s'arrêter  
pour faire le point » - Libellule

« You know when to stop and take stock  
of things » - Dragonfly



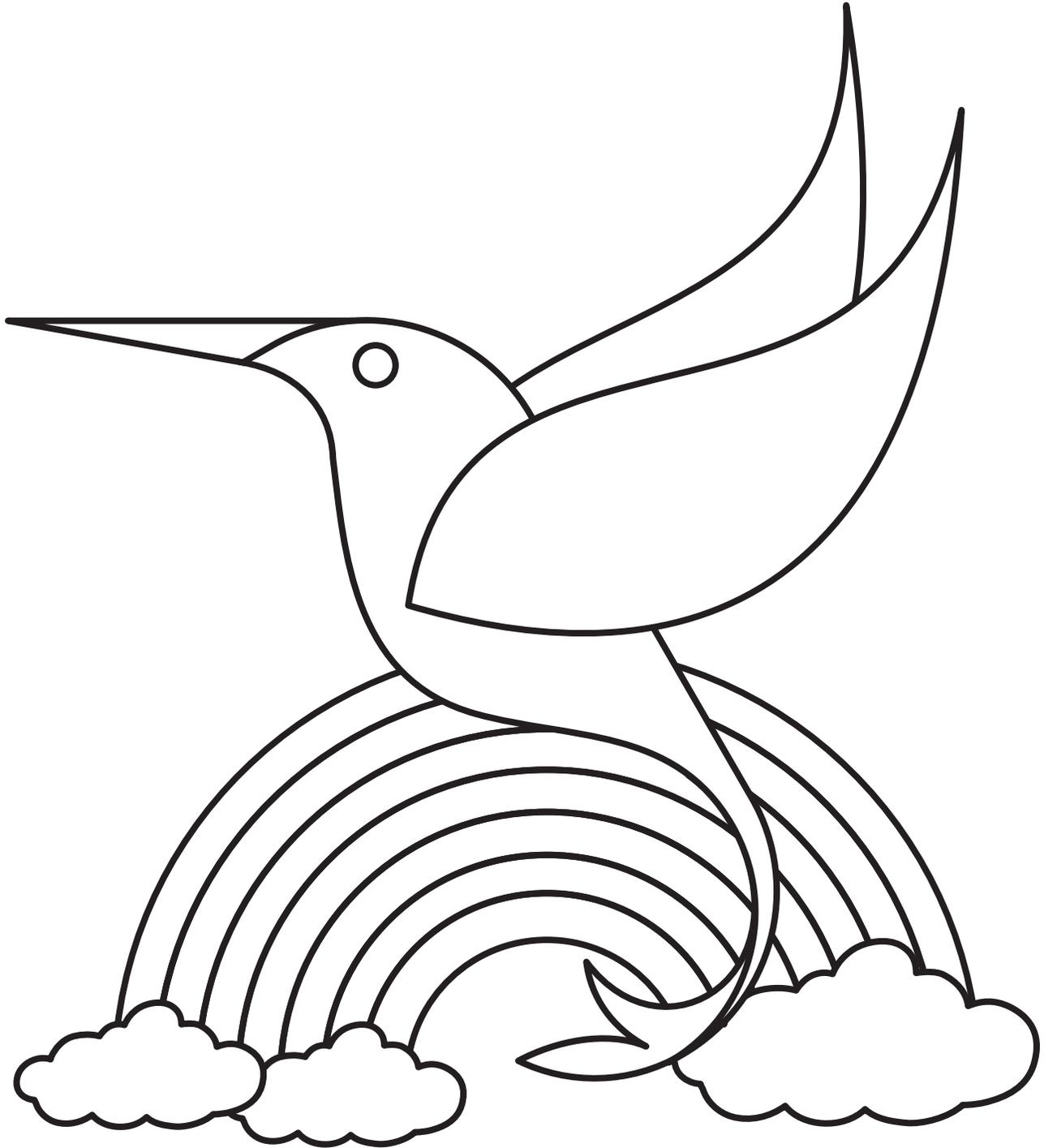
« Tu vises la perfection dans ce que tu entreprends » - Aigle

« You aim for perfection in everything you do » - Eagle



« Tu fais tout avec précision et  
considération » - Colibri

« You do everything with precision  
and consideration » - Humming-bird



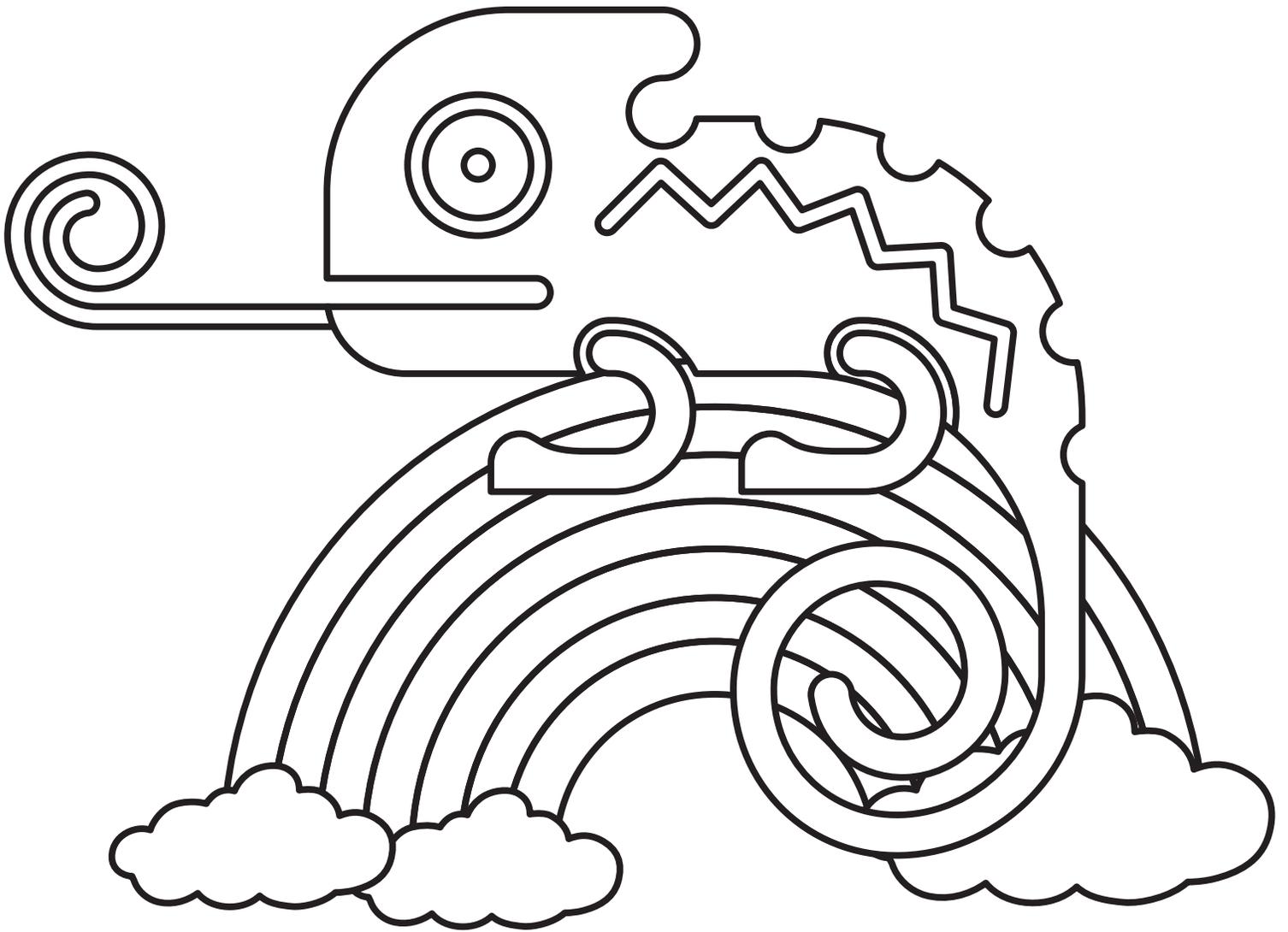
« Tu ne lâches jamais avant d'être rendu  
à destination » - Monarque

« You never give up before reaching your  
destination » - Monarch



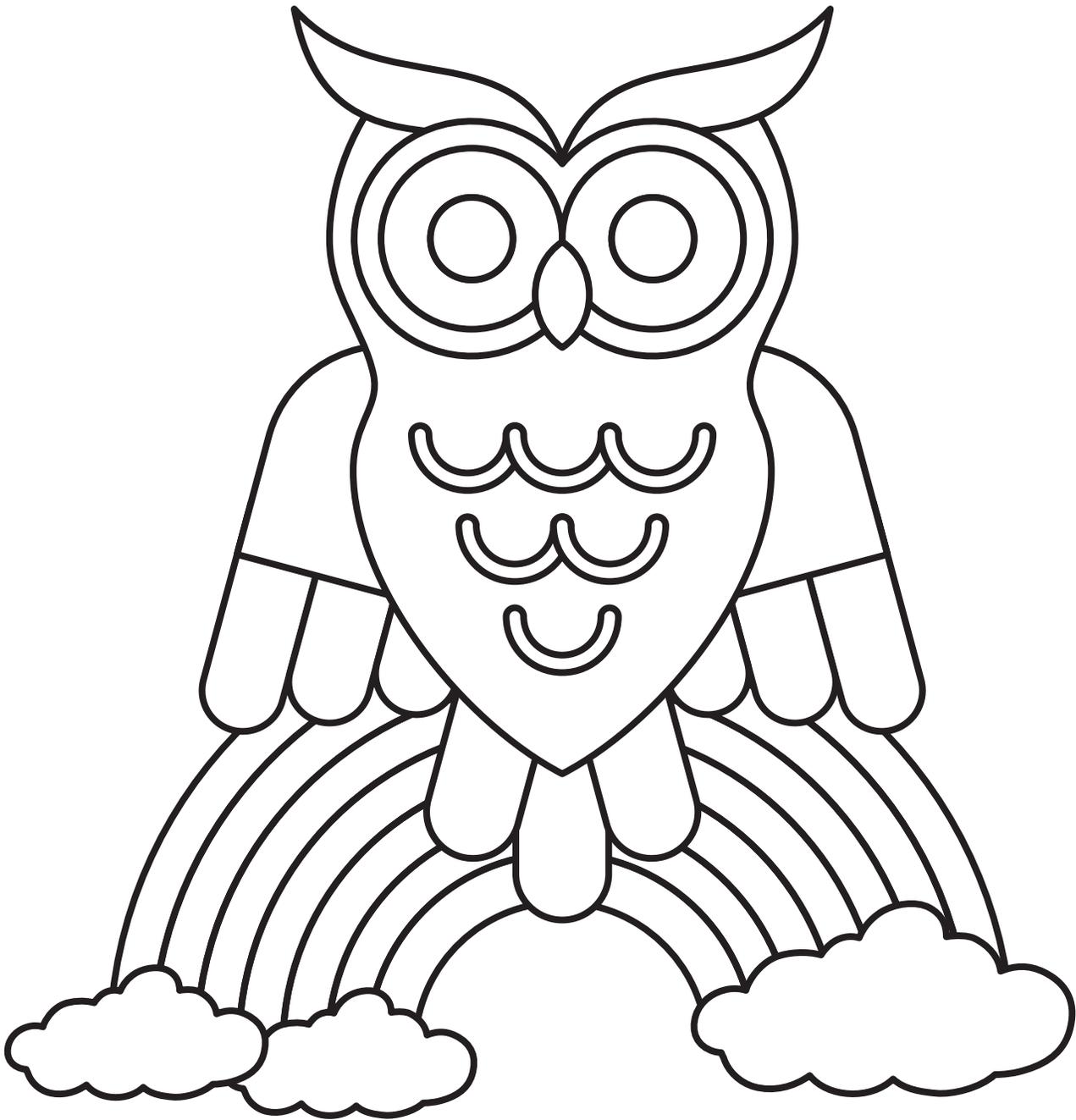
« Tu t'adaptes facilement  
à plusieurs situations » - Caméléon

« You easily adapt to a variety  
of situations » - Chameleon



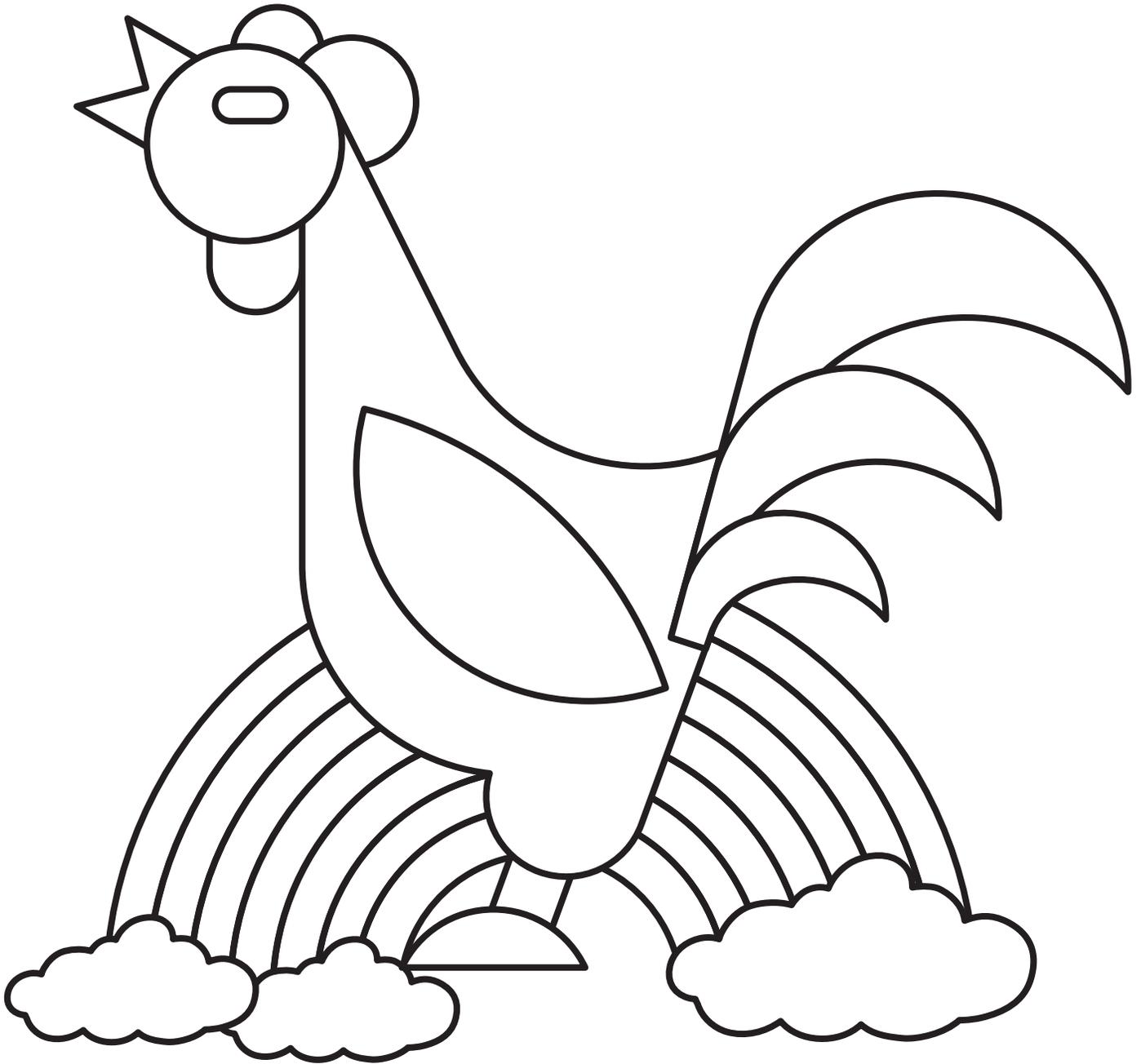
« Tu écoutes avec une oreille sincère  
et attentive » - Hibou

« You listen in a sincere and genuine  
manner » - Owl



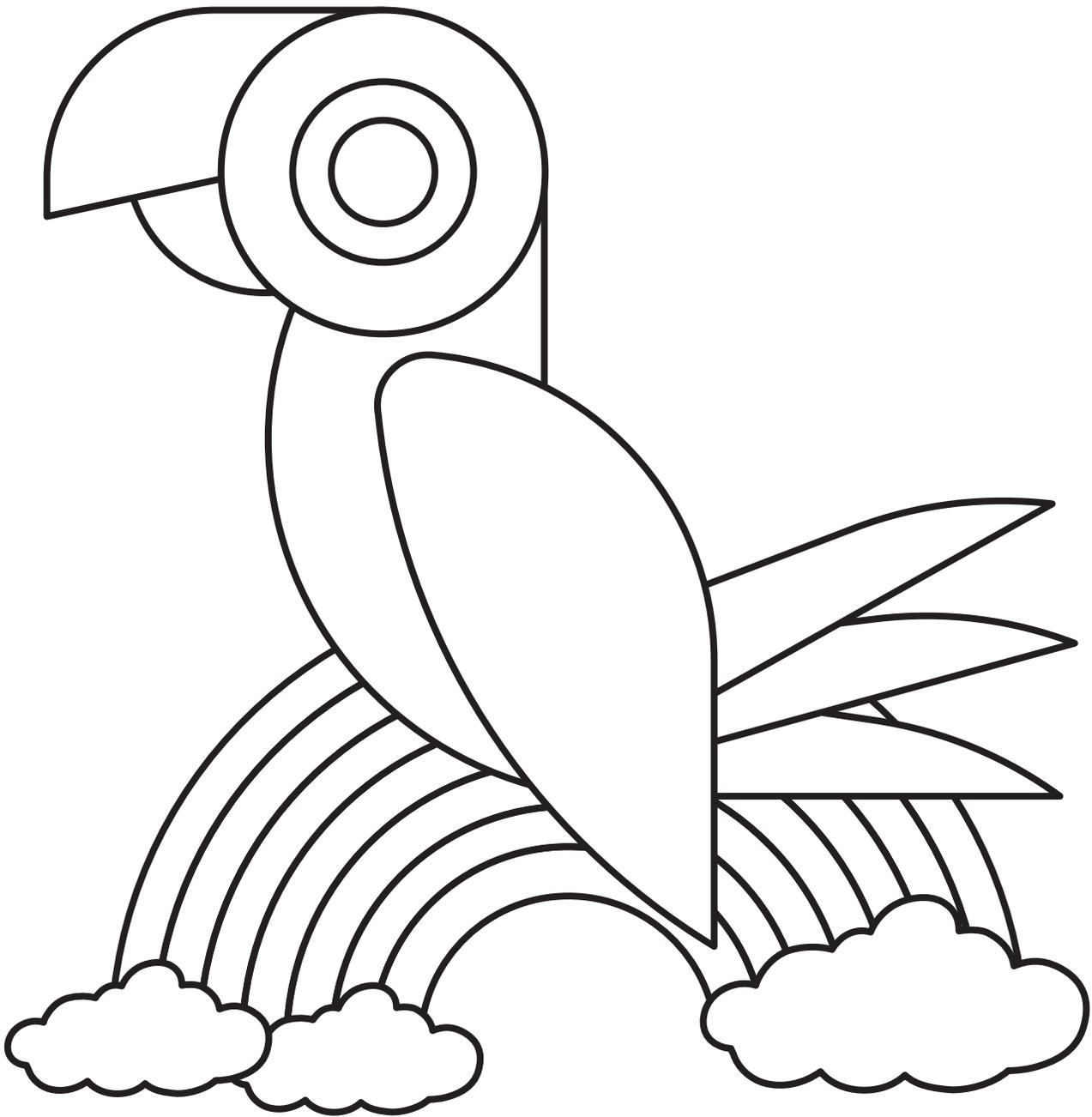
« On peut toujours compter  
sur toi » - Coq

« You can always be counted on »  
- Rooster



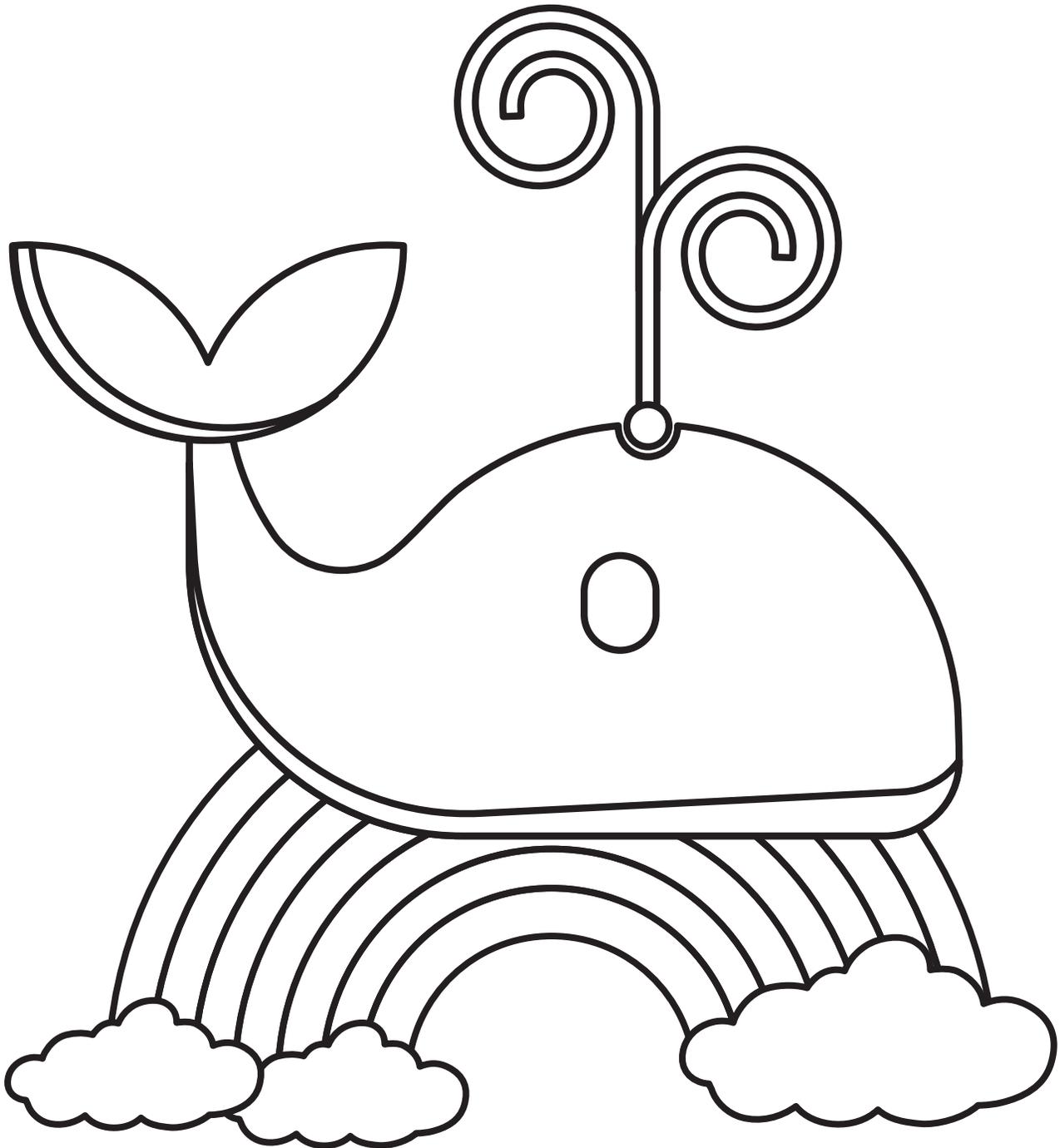
« Tu es un raconteur né, on est suspendu à tes lèvres » - Perroquet

« You are a natural and engaging storyteller » - Parrot



« Tu restes calme, même dans la tempête » - Baleine

« You stay calm in the midst of chaos »  
- Whale



***Dossier***

***Les publications du  
GIRSEF et du RPH***

# Les Cahiers de recherche du Girsef

QUELS SONT LES PROGRAMMES EFFICACES À LARGE ÉCHELLE  
POUR PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ?  
UNE REVUE CIBLÉE DE LA LITTÉRATURE

*Benoit Galand, Charlie Devleeschouwer, Morgane Senden*

N°130 ▪ JANVIER 2023 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

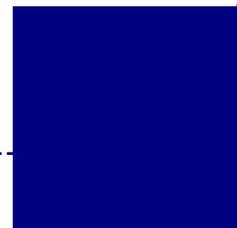
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsables de la publication : Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



# QUELS SONT LES PROGRAMMES EFFICACES À LARGE ÉCHELLE POUR PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE ? UNE REVUE CIBLÉE DE LA LITTÉRATURE

Benoit Galand, Charlie Devleeschouwer, Morgane Senden \*

*Il n'est pas toujours facile de savoir vers quelles actions de prévention du harcèlement à l'école se tourner. Cette note vise à identifier, décrire et analyser des programmes de prévention du harcèlement qui ont fait l'objet d'évaluations à large échelle. Cinq programmes ont été retenus. L'ensemble des publications relatives à chacun d'entre eux ont été passées en revue afin de présenter ses fondements théoriques, son contenu, et les résultats concernant son efficacité. Notre synthèse met en évidence que certains programmes sont plus efficaces que d'autres, mais qu'il est aussi important de choisir un programme qui correspond au contexte et aux ressources locales de chaque établissement. Il est donc préférable de mettre à disposition des acteurs éducatifs plusieurs programmes validés de lutte contre le harcèlement.*

MOTS-CLÉS : Harcèlement, prévention, efficacité, pratiques éducatives

## EFFECTIVE PROGRAMS FOR PREVENTING SCHOOL BULLYING ON A LARGE SCALE? A LITERATURE REVIEW

*It is not always easy to know which school-based bullying prevention program to choose. The research presented in this paper aims to identify, describe, and analyse bullying prevention programs that have been widely implemented and systematically evaluated. We identified five such programs. The literature related to each of the five programs was reviewed to present the program's theoretical underpinnings, content, and effectiveness. We highlight that some programs are more effective than others, whilst it is also important to choose a program that fits the local context and resources of each school. Therefore, we conclude, it is best to have several valid school-based anti-bullying programs available to stakeholders in education.*

KEYWORDS : Bullying, prevention, effectiveness, educational practices

---

\* Benoit Galand est membre du Girsef, Professeur à l'Université catholique de Louvain et chercheur en sciences de l'éducation. Contact : benoit.galand@uclouvain.be. Morgane Senden est membre du Girsef et doctorante à l'UCLouvain. Charlie Devleeschouwer est membre du Girsef et doctorant à l'UCLouvain.

## Table des matières

Introduction : qu'est-ce que le harcèlement et pourquoi le prévenir ?	3
Des dispositifs en quête d'efficacité	3
Objectif et démarche suivie	5
Friendly Schools	6
Fondements théoriques de Friendly Schools	6
Contenu de Friendly Schools	6
Évaluations de Friendly Schools	7
KiVa	7
Fondements théoriques de KiVa	8
Contenu de KiVa	8
Évaluations de KiVa	8
Second Step	9
Fondements théoriques de Steps to Respect et Second Step	10
Contenu de Steps to Respect et Second Step	10
Évaluations de Steps to Respect et Second Step	10
ViSC	11
Fondements théoriques de ViSC	11
Contenu de ViSC	12
Évaluations de ViSC	12
Zero	13
Fondements théoriques de Zero	13
Contenu de Zero	13
Évaluations de Zero	14
Discussion	15
Fondements et contenus	15
Effets sur le harcèlement	15
Implications	16
Conclusions	18
Références	19

## Introduction : qu'est-ce que le harcèlement et pourquoi le prévenir ?

Le harcèlement à l'école est une forme d'agression caractérisée par sa répétition et un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes (Volk et al., 2017). Son ampleur est loin d'être négligeable, les études internationales regroupant plus d'une trentaine de pays estiment qu'environ un élève sur cinq serait concerné par cette forme de violence entre élèves (Craig et al., 2009; Debarbieux & Montoya, 2011). De nombreuses recherches se sont penchées sur les conséquences du harcèlement et ont pu mettre en évidence les dommages qu'il peut engendrer pour les élèves victimes. Le harcèlement subi (appelé victimisation) accroît chez ces derniers le risque de développer des symptômes internalisés, tels que de l'anxiété, de la dépression, de l'automutilation, voire des conduites suicidaires dans les cas les plus graves (Galand, 2021; Moore et al., 2017). D'autre part, adopter des comportements harcelants, augmente la probabilité de présenter d'autres conduites déviantes et violentes. Les témoins ne sont pas épargnés : assister à une situation de harcèlement provoque du stress ainsi qu'une vision plus négative de leur école (Janosz et al., 2012 ; Kubiszewski et al., 2016). Ces conséquences dommageables pour de nombreux élèves soulignent l'importance de la prévention du harcèlement en milieu scolaire.

Cette prévention peut s'envisager à différents niveaux du système éducatif et de différentes manières. Ainsi certains états ont mis en place une obligation pour tous les établissements scolaires d'avoir un plan de lutte contre le harcèlement et d'appliquer une procédure de signalement (Hatzenbuehler et al., 2015). Une autre approche consiste par exemple à réfléchir avec les enseignants à la façon dont leurs pratiques de classe habituelles peuvent favoriser ou réduire la fréquence du harcèlement (Debarbieux, 2016). Dans la plupart des pays qui ont pris des mesures contre le harcèlement à l'école, on retrouve aussi le soutien à la diffusion de projets ou programmes dédiés à la prévention du harcèlement (Evans et al., 2014). Dans ce genre de démarche, il est proposé aux équipes éducatives de mettre en place, en complément aux activités d'enseignement usuelles et le plus souvent avec l'aide d'un accompagnement extérieur, des activités censées agir sur des processus qui mènent au harcèlement. C'est à ce type de programme, dont le nombre s'est multiplié ces dernières années (Gaffney et al., 2019a), que s'intéresse le présent article.

## Des dispositifs en quête d'efficacité

Face à une offre de plus en plus abondante, il n'est pas toujours facile pour les établissements scolaires et pouvoirs publics de savoir quel projet choisir ou soutenir. Pour guider ces choix, disposer d'indications précises, claires et fiables sur l'efficacité des actions de préventions disponibles peut être utile. Ce genre d'information n'est néanmoins pas aisé à obtenir, les recherches ayant depuis longtemps documenté les nombreux biais qui peuvent amener des intervenants à croire en

l'efficacité d'un dispositif en l'absence d'effet avéré (Lilienfeld et al., 2014; Prasad & Cifu, 2019). Témoignages, anecdotes, satisfaction des usagers et convictions de promoteurs ne suffisent pas à établir l'efficacité d'un programme de prévention (Fox, Farrington & Ttofi, 2012). Plusieurs programmes de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses, et nombre d'entre eux n'ont détecté aucun effet sur le harcèlement, tandis que d'autres

ont montré une certaine efficacité dans la réduction de ce problème (Valle et al., 2020). Ces résultats indiquent que tous les programmes de prévention du harcèlement ne sont pas égaux en matière d'efficacité. Le contenu des programmes de prévention reflète aussi la façon dont leurs créateurs conçoivent les phénomènes de harcèlement et les leviers qu'ils identifient pour y faire face. Les études d'évaluations peuvent donc potentiellement apporter des informations précieuses sur la validité de diverses conceptualisations des mécanismes à l'œuvre dans le harcèlement entre élèves. Si un programme mobilisant une certaine approche théorique s'avère plus efficace qu'un autre qui suit une approche différente, il semble pertinent d'attribuer une meilleure validité théorique à la première approche.

Cependant, il est de plus en plus clair pour de nombreux chercheurs que l'existence d'une étude soutenant l'efficacité d'un dispositif n'est pas suffisante pour s'assurer de l'efficacité de ce dispositif *une fois déployé à large échelle*, par d'autres équipes, dans une diversité de contextes (Bressoux, 2020; Tolmatheff et al., 2020). Cette diffusion efficace est pourtant ce qu'espèrent les établissements ou les pouvoirs publics quand ils optent pour un programme de prévention.

Parmi les éléments à prendre en considération afin de pouvoir estimer l'efficacité d'une intervention, trois semblent cruciaux : des mesures répétées des taux de harcèlement et de victimisation permettant une comparaison entre un groupe participant à l'intervention et un groupe témoin, la réplication des résultats et des échantillons suffisamment grands. Les évaluations de programmes respectant ces trois critères sont celles qui ont le plus de chances de produire des résultats fiables et valides (Gottfredson et al., 2015).

Premièrement, dans les recherches sur la prévention du harcèlement, une comparaison de son évolution au fil du temps et entre des écoles expérimentales et contrôles est considérée comme une méthodologie rigoureuse (Gaffney et al., 2019a). Elle consiste à répartir des écoles entre une condition expérimentale (dans laquelle le programme est mis en œuvre) et une condition contrôle (les écoles sont placées sur liste d'attente et ne changent rien à leurs habitudes). Ensuite, des mesures sont prises avant que le programme soit mis en œuvre (prétest) ainsi qu'après son implantation (posttest). Ce design expérimental permet de comparer les évolutions du harcèlement dans les écoles expérimentales et contrôles et ainsi de savoir si les éventuelles différences observées sont bien dues à l'intervention.

Le second élément renvoie au fait de disposer de plusieurs études d'évaluations portant sur un même programme. Comparativement, des résultats répliqués dans plusieurs études sur des échantillons différents, idéalement menées par des équipes diverses, offrent bien plus de garanties concernant l'efficacité à large échelle d'un programme qu'une étude isolée (Gottfredson et al., 2015). Les effets de nombre d'études « innovantes » n'ont d'ailleurs pas pu être reproduits par la suite (Eisner, 2009). Il est donc risqué de se fier aux résultats d'une seule étude, fussent-ils prometteurs.

Enfin, le troisième élément signale qu'il est hasardeux de s'appuyer sur des études ayant de petits échantillons pour extrapoler une réduction du harcèlement à une hypothétique diffusion à plus grande échelle. En effet, un nombre croissant d'analyses indiquent qu'il est plus fréquent d'observer une forte efficacité (ce que les chercheurs appellent une taille d'effet importante) avec un échantillon de petite taille qu'avec un échantillon de grande taille

## Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature

(Cheung & Slavin, 2016; Slavin & Smith, 2009). Les études à large échelle tendent à trouver des effets plus faibles, voire insignifiants, comparés à des études à petite échelle. Ce décalage tient

notamment au fait que les conditions optimales parfois présentes à petite échelle (ressources, motivation, expertise, soutien, etc.) sont très difficiles à assurer à large échelle (Bressoux, 2020).

### Objectif et démarche suivie

Sur la base de ces travaux, l'objectif de cet article n'est pas de présenter une revue exhaustive des programmes de prévention du harcèlement, mais bien d'identifier et de décrire les programmes qui ont suivi les trois critères cruciaux d'une évaluation rigoureuse. Pour rappel, les programmes doivent avoir bénéficié (a) d'au moins une évaluation avec plusieurs temps de mesure ou disposant d'un groupe contrôle, (b) d'une diffusion à large échelle et (c) d'au moins une réplication de l'étude initiale testant l'efficacité du programme. D'un point de vue théorique, cette revue ciblée de la littérature vise à nous aider à mieux comprendre comment la conception d'un programme influence le harcèlement en milieu scolaire. D'un point de vue pratique, cette revue pointe les programmes de lutte contre le harcèlement qui ont montré un potentiel d'efficacité une fois déployés à large échelle, dans l'espoir d'éclairer les choix des équipes éducatives et des décideurs. Comme les publications sur le sujet sont essentiellement anglophones et destinées aux chercheurs, ces informations sont souvent peu accessibles aux acteurs éducatifs francophones.

Pour réaliser notre objectif, nous avons commencé par définir une série de critères, basés notamment sur les trois éléments présentés ci-dessus, pour identifier les programmes sur lesquels portera notre revue ciblée. Ces critères sont les suivants :

- Il s'agit d'un programme de prévention du

harcèlement qui peut être implanté dans le cadre scolaire (primaire et secondaire).

- Le programme peut être qualifié de « global », c'est-à-dire qu'il est à destination de l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'école et non juste quelques individus (Valle et al., 2020).
- Plusieurs études portent spécifiquement sur ce programme.
- L'échantillon de ces évaluations est suffisamment important (plus de 400 participants pour au moins une étude) afin de pouvoir estimer un effet à large échelle (Jiménez-Barbero et al., 2016). De plus, l'évaluation doit avoir eu lieu dans minimum deux écoles différentes pour éviter les biais liés au contexte spécifique d'une école.
- Le programme est récent et toujours disponible.
- Des évaluations du programme ont été réalisées par des mesures de harcèlement agit et subit.

Nous avons ensuite passé en revue les programmes de prévention ayant fait l'objet d'évaluation, en nous appuyant principalement sur les synthèses internationales publiées à ce sujet (Evans et al., 2014; Ferguson et al., 2007; Gaffney et al., 2019a; Merrell et al., 2008; Ttofi & Farrington, 2011; Valle et al., 2020), afin d'identifier les programmes à analyser. Sur cette base, cinq programmes largement diffusés et évalués ont été retenus : par ordre alphabétique, *Friendly Schools*, *KiVa*, *Second Step*, *ViSC*, *Zero*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Parmi ceux-ci, seul *KiVa* a actuellement été traduit en français, <https://www.universitedepaix.org/programmes-jeunesse/kiva-up/> Les noms originaux des programmes seront conservés tout au long du texte, car il s'agit de marques déposées qui n'ont pas bénéficié d'une traduction.

Une fois ces programmes décelés, nous avons réalisé, pour chacun d'entre eux, une revue narrative de la littérature. Nous avons lu tous les articles scientifiques publiés jusqu'en 2018 en lien avec ces programmes, ainsi que des thèses, rapports d'évaluation, etc. présentant des résultats d'évaluation que nous avons pu identifier. Pour compléter les parties concernant la description du contenu du programme, nous avons également consulté des sites internet, brochures, exemple de matériel, etc.

Sur base des informations récoltées, nous avons rédigé pour chaque programme retenu (a) une synthèse de ses fondements théoriques, (b) une description de son contenu, et (c) une présentation de la méthodologie et des résultats des études d'évaluation réalisées (dans ces études, les niveaux scolaires des élèves sont présentés selon un système allant de l'année 1, début de la scolarité obligatoire, à l'année 12, fin de la scolarité obligatoire). Nous reviendrons de manière transversale sur ces éléments dans la discussion.

### **Friendly Schools**

Le programme *Friendly Schools* a été développé et évalué en Australie par des équipes de l'Edith Cowan University et du Telethon Kids Institute. La première version du programme *Friendly Schools*, a été renommée *Friendly Schools Friendly Families* lorsque la composante familiale a été davantage étoffée<sup>2</sup>.

#### **Fondements théoriques de Friendly Schools**

Le programme *Friendly Schools* s'inspire largement des travaux d'Olweus et de plusieurs modèles théoriques portant sur l'apprentissage (Cross et al., 2004b). La partie centrée sur la famille de *Friendly Schools Friendly Families* a été développée sur base de théories selon lesquelles le système familial serait un point

clé dans la compréhension des comportements individuels (Cross & Barnes, 2014). Appliquées à la violence, ces approches mettent l'accent sur le fait que le harcèlement entre élèves serait le produit d'un système et non du comportement pathologique d'un individu (Cross & Barnes, 2014).

#### **Contenu de Friendly Schools**

**Actions au niveau de l'école :** Les mesures au niveau de l'école visent à (a) créer un climat social positif entre les différents acteurs scolaires, (b) fournir une compréhension commune et des pratiques pour prévenir, gérer et réduire le harcèlement et (c) renforcer la capacité des écoles à mettre en œuvre le programme. Pour arriver à cela, du matériel de soutien, des outils d'évaluation et des formations permettent aux écoles d'identifier les modifications à opérer au niveau de leur environnement social, organisationnel et physique (Cross et al., 2012).

**Actions au niveau de la classe :** *Friendly Schools* planifiait uniquement un curriculum pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année. Dans *Friendly Schools Friendly Families*, des activités de classes sont prévues pour tous les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 7<sup>e</sup> année (Cross et al., 2012). Ce curriculum se focalise sur les relations réciproques entre les élèves témoins, auteurs et victimes de harcèlement. Les activités sont données par les enseignants et à destination des élèves. Celles-ci visent à développer une compréhension commune du harcèlement, de ses effets et de la façon dont il peut être découragé, tout en s'appuyant sur les compétences sociales. Le curriculum aide également les enseignants à renforcer leurs interactions positives avec les élèves.

**Actions au niveau familial :** Dans *Friendly Schools Friendly Families*, chaque leçon réalisée en classe est liée à une activité de 10-15 min

---

<sup>2</sup> <https://www.communitiesthatcare.org.au/friendly-schools-and-familiesfriendly-schools-plus>

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

à réaliser à la maison avec les parents. Les messages clés du programme sont délivrés par une variété de moyens afin de maximiser l'exposition des parents à l'information (Cross et al., 2016a).

**Actions au niveau individuel :** Au niveau individuel, des activités ciblées sont prévues pour soutenir les élèves qui se font harceler tandis que d'autres visent à aider les élèves qui harcèlent à modifier leur comportement (Cross et al., 2012). Les membres du personnel le souhaitant sont par ailleurs formés à gérer directement les cas de harcèlement. Enfin, les liens entre l'école et les professionnels de la santé sont également renforcés.

#### **Évaluations de Friendly Schools**

Les évaluations de *Friendly Schools* publiées ont toujours été effectuées dans la ville de Perth en Australie par l'équipe de chercheurs ayant développé le programme.

Le programme *Friendly Schools* a été mis en œuvre et évalué dans 29 écoles primaires sélectionnées aléatoirement (Cross et al., 2011; Cross, Hall, et al., 2004a). Les écoles ont été réparties entre la condition expérimentale et la condition contrôle. Le programme a été implanté durant trois années scolaires. Un peu moins de 2000 élèves ont été suivis de la 4e à la 6e année.

Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés à trois reprises dans toutes les écoles. Huit mois ont séparé le prétest et le posttest. Un troisième temps de mesure s'est ensuite effectué 2 ans après le posttest. Une différence entre les écoles des conditions contrôle et expérimentale est observée pour deux des six comparaisons possibles (victimisation et harcèlement aux trois temps de mesures) : la probabilité d'être victimisé est plus importante dans la condition contrôle à la fin de la première et de la troisième année d'implantation de *Friendly Schools*. En revanche, il n'y a aucun effet

du programme sur le harcèlement rapporté par les élèves.

Suite à ces résultats, le programme a été modifié de façon à renforcer l'implication des familles. Son efficacité a ensuite été évaluée dans une étude auprès d'écoles aléatoirement sélectionnées et réparties entre les conditions contrôle et expérimentale (Cross et al., 2012). L'étude s'est déroulée sur trois années scolaires et a débuté auprès d'environ 2500 élèves (20 écoles) de 4e et 6e année. Toutefois, un tiers d'entre eux n'ont pas pu être suivis jusqu'au bout de l'étude, ce qui risque de biaiser les résultats. Dans certains des cas, une réduction plus importante de la victimisation et du harcèlement est bien observée dans la condition expérimentale par rapport à la condition contrôle. Cependant, la majorité des résultats obtenus (25 comparaisons sur 30) indique plutôt une absence d'effet du programme. Les mesures prises auprès des parents d'élèves ont uniquement mis en évidence une augmentation de la fréquence des discussions autour du harcèlement avec leurs enfants (Cross et al., 2016a; Lester et al., 2017). Les effets sur la sphère familiale sont donc également très limités.

En conclusion, les effets ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. *Friendly School* a permis une réduction de la victimisation autorapportée, mais seulement en la mesurant d'une certaine manière et à certains points de mesure. Concernant *Friendly Schools Friendly Families*, les études indiquent plutôt une absence d'effet. Dès lors, il est difficile de considérer ce programme comme efficace dans la lutte du harcèlement scolaire malgré l'investissement qu'il requière.

#### **KiVa**

Le programme *KiVa* (*Kiusaamista Vastaan*, qui signifie « Contre le harcèlement ») a été développé par l'Université de Turku en Finlande (Salmivalli et al., 2013), et est aujourd'hui

utilisé dans de nombreux pays (Garandea & Salmivalli, 2018).

### **Fondements théoriques de KiVa**

Le dispositif *KiVa* part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe dans lequel les témoins jouent un rôle (Salmivalli et al., 1996). Ils peuvent se comporter de façon à renforcer le harcèlement, à assister l'élève qui harcèle, à défendre l'élève harcelé ou encore à rester en dehors de la situation. Si le harceleur est récompensé par des rires ou par un gain de popularité lorsqu'il commet ses méfaits, alors ses comportements risquent de se maintenir dans le temps. Dès lors, un changement dans le comportement des témoins pourrait réduire la récompense obtenue par les élèves auteurs de harcèlement et ainsi diminuer leur motivation à harceler. De plus, agir sur l'empathie, l'efficacité personnelle à défendre la victime et les attitudes anti-harcèlement des témoins pourrait augmenter leur tendance à défendre et soutenir les élèves victimes de harcèlement (Kärnä et al., 2011b).

### **Contenu de KiVa**

**Actions au niveau de l'école :** Une politique anti-harcèlement est développée et appliquée. Des symboles très visibles, tels que les posters affichés dans les couloirs et les vestes réfléchissantes que portent les surveillants pendant les récréations, rappellent à tous que le harcèlement est pris au sérieux (Kärnä et al., 2013).

**Actions au niveau de la classe :** Des leçons données par les enseignants visent à sensibiliser les élèves au rôle crucial que le groupe joue dans le maintien du harcèlement. Elles cherchent également à développer leur empathie, des attitudes anti-harcèlement ainsi que des stratégies qui leur permettent de défendre les élèves victimes de harcèlement (Kärnä et al., 2013). Chaque leçon inclut plusieurs thèmes

et plusieurs tâches. Les enseignants sont encouragés à sélectionner les tâches qui leur semblent les plus appropriées pour leur classe (Ahtola et al., 2013).

**Actions au niveau de l'individu :** Dans chaque école, une équipe composée de membres de l'équipe éducative est créée. Ces personnes sont formées à accompagner les cas de harcèlement signalés dans leur école en impliquant les différentes personnes concernées par la situation et en assurant un suivi (Kärnä et al., 2013).

### **Évaluations de KiVa**

En Finlande, c'est l'équipe de chercheurs ayant développé le programme qui l'a évalué. Son évaluation s'est déroulée en deux phases. La première consistait à tester son efficacité auprès d'élèves de 4e, 5e et 6e année (Kärnä et al., 2011b), puis l'année suivante, sur des élèves de la 2e à la 9e année (Kärnä et al., 2013). La seconde phase a permis au programme d'être diffusé à très grande échelle, tout en continuant à faire l'objet d'une évaluation (Kärnä et al., 2011a).

Lors de la première phase, les écoles participantes ont été aléatoirement réparties entre une condition expérimentale et une condition contrôle. Des mesures prétest ont été prises avant que le programme ne soit mis en œuvre dans les écoles. Ensuite, des mesures posttest ont été réalisées 7 mois après l'implantation du programme. Les données ont été récoltées de manière autorapportée ainsi que de manière hétérorapportée (basées sur des désignations par les pairs) auprès de vastes échantillons d'élèves (plus de 20 000 au total). Chez les élèves de 2e et 3e année, la mise en œuvre du programme *KiVa* est liée à une réduction du harcèlement. La victimisation diminue également de façon plus importante dans les écoles expérimentales que dans les écoles contrôles, mais uniquement pour

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

les filles appartenant à des classes avec une proportion élevée ou moyenne de garçons (Kärnä et al., 2013). Chez les élèves de 4e et 6e année, le programme est associé à une baisse du harcèlement et de la victimisation (Kärnä et al., 2011b). Toutefois, le harcèlement ne change pas dans la condition expérimentale lorsqu'il est mesuré de manière hétéorapportée. Chez les élèves de 8e et 9e année, l'intervention ne réduit ni la victimisation ni le harcèlement lorsqu'ils sont mesurés de manière autorapportée. Concernant les mesures rapportées par les pairs, le dispositif lié à une diminution de la victimisation, mais uniquement chez les élèves les moins âgés, et à une baisse du harcèlement, mais uniquement pour les garçons (Kärnä et al., 2013).

Lors de la seconde phase (Kärnä et al., 2011a), le programme a été implanté dans près de 900 écoles finlandaises et la méthode d'évaluation n'a pas pu être aussi rigoureuse que dans les études précédentes. Celle-ci consiste à comparer les taux de harcèlement et de victimisation des élèves d'un âge donné après l'intervention à ceux des élèves de la même école et du même âge avant l'intervention. Le dispositif est bien associé à une réduction des taux de harcèlement et de victimisation. Sur l'échantillon global, le harcèlement et la victimisation diminuent d'environ 15 % suite à l'implantation de KiVa. Toutefois, à partir de la 1re année, les effets augmentent pour atteindre leur plus haut point en 4e année. Ils chutent encore jusqu'à devenir inexistantes après la 6e année.

Le programme KiVa a ensuite été diffusé dans d'autres pays et évalué au Royaume-Uni (Hutchings & Clarkson, 2015), aux Pays-Bas (Veenstra, 2015) et en Italie (Nocentini & Menesini, 2016). De manière générale, les résultats obtenus par ces évaluations sont

positifs. Les adaptations du programme à d'autres contextes culturels montrent donc toujours une réduction du harcèlement et de la victimisation.

En conclusion, les effets du programme KiVa sont assez semblables. Il ressort de chaque évaluation que le programme permet de diminuer le harcèlement et la victimisation chez une partie des élèves au moins. Après l'implantation du programme, les probabilités de harceler ou de se faire harceler sont de 1,2 à 1,3 fois plus importante dans les écoles contrôles que dans les écoles KiVa. Toutefois, il semble que l'efficacité du programme s'estompe après la 4e année jusqu'à être quasiment nulle après la 6e année.

### Second Step

*Second Step* a été développé aux États-Unis par le *Committee for Children*. Ce dernier se décrit comme une organisation sociale entrepreneuriale dont le but est de soutenir les enfants et de les aider à s'épanouir par l'élaboration d'outils éducatifs issus de la recherche (*Committee for Children*, 2018). Cette organisation a d'abord développé le programme *Steps to Respect* qui n'est actuellement plus diffusé, mais a été intégré au programme *Second Step*. Ce dernier programme s'adresse à tous les élèves préscolaires jusqu'au secondaire inférieur (*Committee for Children*, 2013). Les évaluations de *Steps to Respect* sont intéressantes à prendre en compte pour se faire une idée de l'efficacité de l'unité de prévention du harcèlement de *Second Step*.<sup>3</sup>

### Fondements théoriques de Steps to Respect et Second Step

*Steps to Respect* est basé sur un modèle socioécologique du harcèlement scolaire. Selon

---

<sup>3</sup> <http://www.secondstep.org>

ce modèle, les comportements des élèves sont façonnés par de multiples facteurs au sein de systèmes contextuels imbriqués au niveau de l'école, des pairs et de l'individu (Low et al., 2014). Frey et al. (2005) ont sélectionné quatre facteurs de risque que le programme cible : (a) le manque de conscientisation des adultes et de soutien systématique à la prévention du harcèlement, (b) les comportements néfastes de la part des témoins, (c) les croyances négatives des élèves liées au harcèlement, ainsi que (d) leurs lacunes au niveau des compétences socioémotionnelles. Ces processus ont été identifiés en se basant sur les travaux d'Olweus portant sur le contexte social du harcèlement ainsi que sur les recherches portant sur les caractéristiques individuelles susceptibles de contribuer aux processus sous-jacents de ce type de violence. *Second Step* s'appuie sur les mêmes fondements pour tout ce qui concerne le harcèlement (Espelage et al., 2015b).

#### **Contenu de Steps to Respect et Second Step**

**Actions au niveau de l'école :** Le programme demande de développer une compréhension partagée du phénomène de harcèlement scolaire au sein de l'équipe éducative. De plus, une identification des zones qui requièrent davantage de surveillance est réalisée (Frey et al., 2010). Former l'ensemble des adultes à remarquer le harcèlement et à intervenir est une composante clé du programme. Toute personne encadrant des élèves est supposée savoir surveiller, reconnaître ainsi que répondre efficacement au harcèlement. Le programme recommande aussi l'implantation de procédures au niveau de l'école visant à augmenter la reconnaissance des comportements prosociaux (Hirschstein & Frey, 2006). Ces actions tendent à répondre à des observations montrant une faible supervision des comportements harcelants des élèves par le personnel scolaire (Frey et al., 2005).

**Actions au niveau de la classe :** Une série de leçons sont données par l'enseignant.

Les élèves acquièrent des compétences et s'entraînent à les mettre en application. Les premières leçons portent davantage sur les compétences socioémotionnelles tandis que les suivantes visent spécifiquement la prévention du harcèlement (Hirschstein & Frey, 2006). Les leçons de *Second Step* s'inspirent largement de *Steps to Respect* mais diffèrent en fonction des versions du programme et de l'âge cible des élèves. Ces leçons sont structurées et soutenues par de nombreux supports et activités (Espelage et al., 2015a). Ces leçons concernent l'intégralité des élèves afin de modifier les comportements des auteurs de harcèlement, mais également ceux qui en sont témoins et victimes.

**Actions au niveau individuel :** Les deux programmes prévoient des modèles de coaching qui se présentent sous forme d'entretiens avec les élèves reportant être auteur de harcèlement ou subir de la victimisation. Par exemple, il peut proposer aux élèves victimes des activités sur l'affirmation de soi ou former un élève auteur aux compétences socioémotionnelles afin de réduire ses comportements harcelants. Le but général du coaching est de répondre aux besoins à court et à long terme des élèves. L'enseignant évalue également le succès du coaching et la sécurité à long terme des élèves et, si nécessaire, contacte leurs parents (Hirschstein et al., 2007).

#### **Évaluations de Steps to Respect et Second Step**

Lors d'une première évaluation sur la côte Nord-Ouest des États-Unis (Frey et al., 2005), six écoles primaires ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. *Steps to Respect* a été implanté durant une année scolaire dans les écoles expérimentales, avec des mesures prises au début et à la fin de l'année, ainsi qu'un an plus tard. Les élèves ont été interrogés sur leur niveau de harcèlement et de victimisation. De plus, des observations ont été réalisées pendant

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

les récréations. D'après les analyses réalisées sur les questionnaires, le programme n'a aucun effet, que ce soit après l'année de mise en œuvre ou un an plus tard. En revanche, les analyses réalisées sur les données observationnelles montrent que le harcèlement aurait diminué pendant les récréations.

Trente-trois écoles primaires ont participé à une seconde évaluation des effets de *Steps to Respect* (Brown et al., 2011). Elles ont été aléatoirement réparties entre la condition contrôle et la condition expérimentale. Les données ont été récoltées au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Le programme n'a aucun impact sur le harcèlement et la victimisation autorapportés, mais les enseignants rapportent que le harcèlement augmente de façon moins importante dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle.

Les effets de *Second Step* sur le harcèlement ont été mesurés dans une étude où 36 écoles ont été aléatoirement réparties entre les conditions contrôles et expérimentales. L'efficacité du programme a été évaluée après un (Espelage et al., 2013), deux (Espelage et al., 2015a) et trois ans d'implantation (Espelage et al., 2015b). Environ 3000 élèves de 6e année ont participé à l'étude. Après un an, l'implantation de *Second Step* est associée à un effet positif uniquement pour l'agression physique (et pas pour les 8 autres formes de violence mesurées). Après deux ans d'implantation, cet effet n'est plus détectable.

En conclusion, les résultats des évaluations de *Second Step* sont plutôt mitigés, surtout vu l'ampleur du programme. En effet, le programme demande d'impliquer la totalité des équipes éducatives à se former à la reconnaissance et à l'intervention du harcèlement. De plus, tous les enseignants sont amenés chaque année à consacrer un

temps considérable aux leçons proposées par le programme sur la base de supports payants. Étant donné les effets de très petite taille (voire inexistant) du programme sur le harcèlement et la victimisation, l'investissement requis semble trop important.

### ViSC

Le programme *ViSC (Viennese Social Competence)* a été développé à l'Université de Vienne en Autriche (Spiel & Strohmeier, 2011). Il a ensuite été implanté dans d'autres pays. Le programme est disponible pour les élèves des écoles secondaires.

### Fondements théoriques de ViSC

*ViSC* part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe. Par conséquent, il ne faut pas uniquement s'intéresser aux victimes et harceleurs, mais bien à la classe dans son entièreté, en insistant sur le rôle du groupe (Atria & Spiel, 2007). *ViSC* se base aussi sur la théorie du traitement de l'information sociale, qui postule que la réponse comportementale à un stimulus complexe serait fonction de cinq étapes de traitement de l'information (voir Huré et al., 2015). Un déficit à une des étapes pourrait mener à des réactions inappropriées. Le programme se centre plus particulièrement sur l'étape de construction d'une réponse, parce que les élèves présentant des comportements agressifs rencontreraient des difficultés à accéder à des réponses non agressives. Par ailleurs, les élèves victimes auraient tendance à réagir de façon soumise. L'objectif du projet de classe *ViSC* est de travailler un large spectre de compétences considérées comme importantes pour le développement des relations sociales et interculturelles (Strohmeier et al., 2012). Le programme vise aussi à créer un environnement dans lequel il est moins probable que des situations de harcèlement ne soient déclenchées.

### **Contenu de ViSC**

L'implantation initiale du programme dure un an. Pendant le premier semestre de l'année, le programme consiste en la mise en place des actions au niveau de l'école. Les enseignants sont le principal groupe cible. Lors du second semestre, des actions au niveau des classes sont introduites et les élèves sont également impliqués (Strohmeier et al., 2012).

**Actions au niveau de l'école :** Une formation est dispensée à tous les enseignants afin de leur présenter des connaissances de base sur le harcèlement. Les enseignants et l'équipe de direction sont ensuite encouragés à développer une vision partagée et des mesures communes pour réduire les agressions et le harcèlement au niveau de l'école (Yanagida et al., 2019).

**Actions au niveau de la classe :** Les actions pour les élèves suivent trois phases. Lors de la *phase 1, Impulsions et dynamique de groupe*, des activités ont pour but de renforcer les compétences des élèves en les amenant à envisager des situations sociales selon plusieurs perspectives et à essayer de trouver différentes façons de les gérer. À la *phase 2, Réflexion*, les nouvelles compétences sociales développées lors de la phase 1 sont transférées à la vie quotidienne. Pour se faire, les élèves doivent concevoir une activité commune qui peut être mise en place dans leur école (Strohmeier et al., 2012). Enfin, la *phase 3, Action*, les élèves mettent en œuvre l'activité en commun. Sous la supervision de l'enseignant, le groupe planifie les étapes nécessaires puis exécute le plan (Atria & Spiel, 2007).

**Actions au niveau individuel :** Au niveau individuel, les enseignants sont formés à reconnaître les situations de harcèlement ainsi qu'à mener des conversations structurées avec les élèves auteurs ou victimes et leurs parents (Yanagida et al., 2019).

### **Évaluations de ViSC**

ViSC a été évalué pour la première fois par ses conceptrices (Atria & Spiel, 2007). Les quatre classes participantes ont été aléatoirement réparties entre la condition expérimentale et la condition contrôle. Le programme a été mis en œuvre durant une année scolaire, avec des données récoltées au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. À aucun moment de mesure, une différence n'a pu être mise en évidence au niveau du harcèlement ou de la victimisation. Après avoir été intégré dans la stratégie nationale autrichienne de lutte contre la violence scolaire, ViSC a été évalué à plus grande échelle (Yanagida et al., 2019). Le plan de recherche est expérimental, mais la majorité des écoles de la condition contrôle ont abandonné l'étude après avoir appris qu'elles n'implanteraient pas tout de suite le programme. Cette perte de qualité dans le design expérimental invite à la prudence dans de l'interprétation des résultats. Environ 2000 élèves de 5e, 6e et 7e année ont participé à l'étude. Le programme a été mis en œuvre pendant une année scolaire, avec des données récoltées au début et à la fin de l'année ainsi que l'année suivante. Le programme n'a aucun effet sur le harcèlement. En revanche, la victimisation diminue significativement dans le groupe expérimental alors qu'elle reste constante dans le groupe contrôle (Yanagida et al., 2019).

ViSC a également été implanté dans d'autres pays, où il a été évalué par des équipes locales. En Allemagne, les chercheurs indiquent que le programme permet de diminuer le harcèlement (Gollwitzer et al., 2006, 2007). À Chypre (Solomontos-Kountouri et al., 2016) et en Turquie (Doğan et al., 2017), les chercheurs ont obtenu un schéma de résultats similaires. Entre le prétest et le posttest, les scores moyens de harcèlement et de victimisation augmentent davantage dans le groupe expérimental que

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

dans le groupe contrôle (possiblement parce que les élèves sont mieux conscientisés et rapportent donc plus de faits de harcèlement). Ensuite, entre le posttest et le suivi à long terme, ils diminuent davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Enfin, en Roumanie, des intervenants extérieurs ont dispensé les unités *VISC* au lieu des enseignants (Trip et al., 2015). Les résultats obtenus n'ont pas montré d'effet significatif du programme sur le harcèlement.

De manière générale, le programme *VISC* semble relativement efficace dans la réduction du harcèlement scolaire. Cette diminution significative perdure également lorsque le programme est évalué à plus large échelle et dans d'autres pays. Toutefois, lorsque nous observons l'implantation du programme en Roumanie, nous pouvons constater qu'une attention particulière doit être dirigée sur sa mise en œuvre. En effet, certaines études indiquent que l'implantation du programme par des intervenants extérieurs ou uniquement au niveau de la classe pourrait diminuer son efficacité.

### **Zero**

Le programme *Zero* a été développé à l'Université de Stavanger en Norvège (Roland & Midthassel, 2012) pour prévenir le harcèlement dans les écoles primaires. Il est maintenant diffusé dans d'autres pays (University of Stavanger, 2013).

#### **Fondements théoriques de Zero**

Dans *Zero*, l'amélioration de l'encadrement de la classe est un élément central pour réduire l'agression proactive. L'agression proactive est la tendance stable à blesser les autres sans que cela soit motivé par des émotions ressenties, tandis que l'agression réactive renvoie à la tendance stable à être facilement frustré, fâché et agressif (Roland et al., 2010).

L'agression proactive serait beaucoup plus prédictive des comportements de harcèlement que celle réactive. Un encadrement faible de la classe permettrait aux potentiels auteurs de harcèlement de prendre le contrôle en exerçant leur pouvoir sur les autres élèves et l'enseignant (Roland & Midthassel, 2012). Roland & Galloway (2002) identifient quatre influences potentielles de l'enseignant sur sa classe : (a) les enseignants serviraient de modèles aux élèves par la façon dont ils se soucient de leurs élèves en tant qu'individu, (b) l'implantation de routines de classes orientées sur le travail renverrait un message puissant sur le contrôle de la classe que possède l'enseignant, (c) le fait que l'enseignant suive les progrès et les interactions sociales des élèves permettrait aux enfants d'apprendre ce qui est attendu d'eux, (d) la manière de faire de l'enseignant lorsqu'un problème éclate aiderait les élèves à se rappeler du cadre lorsqu'il n'est pas respecté. Ces sources d'influences illustreraient sa capacité à générer un climat de sécurité et à maintenir des relations sociales constructives face à des obstacles.

### **Contenu de Zero**

**Actions au niveau de l'école :** Tous les adultes de l'école sont encouragés à démontrer qu'il existe dans l'école une politique de tolérance zéro envers le harcèlement (Roland et al., 2010). Chaque école développe un plan d'action de lutte contre le harcèlement. L'élaboration du plan est un processus important qui est coordonné par une équipe de pilotage de l'école et implique tout le personnel enseignant (Center for Behavioural Research, 2006).

**Actions au niveau de la classe :** Tous les enseignants sont formés à établir et maintenir des normes qui servent de protection contre le harcèlement. Des recommandations très concrètes sont données dans un manuel (Roland & Vaaland, 2006). Tout au long de l'année, les enseignants traitent directement

le harcèlement en établissant des règles de classe avec les élèves et en leur apprenant le phénomène du harcèlement et pourquoi il est important d'intervenir. L'accent est mis sur le rôle des témoins et sur l'importance de parler aux adultes (Roland & Midthassel, 2012). À la fin de chaque semaine, un moment est consacré pour discuter avec toute la classe. De plus, des réunions individuelles entre l'enseignant et chaque élève ont lieu plusieurs fois par année. Pendant ces moments, le harcèlement n'est pas le seul sujet à être abordé, mais il l'est systématiquement. Ce thème est également amené au cours d'une réunion de parents.

**Actions au niveau individuel :** Une procédure est prévue lorsqu'une situation est détectée ou rapportée. L'enseignant s'occupant de la situation mène une série de conversation avec les élèves concernés et leurs parents. Les enseignants sont formés à conduire ces conversations d'une façon productive et respectueuse (Roland & Vaaland, 2006).

### **Évaluations de Zero**

Une étude pilote portant sur les aspects de gestion de classe repris dans *Zero* a été réalisée par Galloway & Roland (2004). Neuf écoles primaires ont implanté le programme tandis que six ont servi de groupe témoin. Les données n'ont pu être récoltées qu'à la fin de l'année d'implantation. Il n'est donc pas possible de savoir si les éventuelles différences observées entre les écoles témoins et expérimentales n'étaient pas déjà présentes avant la mise en place du programme. Les résultats semblent toutefois plutôt positifs : par rapport aux écoles de la condition contrôle, les élèves des écoles expérimentales rapportent des taux de victimisation et de harcèlement plus bas d'environ 15 %.

La version mise à jour de *Zero* a ensuite été évaluée dans 146 écoles primaires (Roland et al., 2010). Étant donné que toutes les écoles norvégiennes étaient obligées d'implanter un programme anti-harcèlement, il n'y a pas pu avoir de réels groupes contrôles. L'évolution des taux de harcèlement et de victimisation dans les écoles expérimentales a été comparée à l'évolution des taux de harcèlement et de victimisation dans les mêmes écoles, un an avant la mise en place du programme. La victimisation et le harcèlement déclinent à la suite de l'implantation de *Zero*. Toutefois, une réduction de même ampleur est remarquée dans les écoles servant de condition contrôle. Il n'est donc pas possible de conclure que la diminution observée est due au programme.

Une version dérivée de *Zero* a été évaluée dans 22 écoles primaires irlandaises (O'Moore & Minton, 2005). Le harcèlement et la victimisation ont été mesurés au début et à la fin de l'année d'implantation du programme. Entre les deux temps de mesure, les taux de harcèlement et de victimisation diminuent. L'étude ne comportait toutefois aucun groupe contrôle. Il n'est donc pas possible de savoir si la réduction du harcèlement et de la victimisation est bien due à l'implantation du programme.

En résumé, l'implantation du programme *Zero* est systématiquement associée à des effets positifs. Cependant, étant donné les limites méthodologiques importantes de ces études, il n'est pas possible de conclure que les effets positifs observés sont bien dus à la mise en œuvre de *Zero*. Pour s'assurer de son efficacité, il serait nécessaire de comparer l'évolution du harcèlement et de la victimisation au fil du temps entre des écoles mettant en place le programme et d'autres non.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

## Discussion

Dans cet article, nous avons identifié et passé en revue cinq programmes de lutte contre le harcèlement qui ont été évalués à large échelle.

### Fondements et contenus

On peut noter que les cinq programmes examinés s'appuient sur des approches théoriques assez variées, même si certaines sources d'inspiration sont partagées. *Friendly Schools* et *Second Step* se basent principalement sur des modèles socioécologiques qui postulent que les comportements des élèves sont façonnés par de multiples facteurs au sein de systèmes contextuels imbriqués (individu, groupes de pairs, école, etc.). *Friendly Schools* y ajoute un accent sur les systèmes familiaux. *KiVa* et *ViSC* se fondent surtout sur une vision du harcèlement entre pairs comme un phénomène de groupe, incluant notamment les témoins. *ViSC* s'appuie en outre sur la théorie du traitement de l'information sociale. Quant à *Zero*, il se réfère aux théories sur l'agressivité pour faire de l'encadrement de la classe un élément clé. Ensemble, ces programmes offrent un panorama assez complet des différentes manières dont le harcèlement en milieu scolaire est aujourd'hui compris par les chercheurs. L'âge minimum et maximum des élèves visés par les programmes est changeant d'un programme à l'autre, mais tous sont disponibles pour le primaire et le début du secondaire. La durée et l'intensité des activités prévues sont aussi très variables d'un programme à l'autre. Malgré cette diversité, un certain nombre de points communs peuvent être soulignés.

Ces programmes reposent sur des bases théoriques clairement explicitées. Tous combinent des actions de prévention universelle au niveau de l'établissement et de la classe avec des actions indiquées au

niveau individuel pour traiter les situations de harcèlement. Une démarche est aussi dirigée vers les familles, à minima pour les informer de ce que l'école met en place. Concernant le contenu des actions elles-mêmes, on constate qu'un travail est mené sur la dynamique de groupe et pas seulement sur les compétences individuelles.

Si ces programmes sont conçus par un organisme externe aux écoles (université, association), qui accompagne les équipes éducatives, un rôle central est accordé aux enseignants dans la mise en œuvre du programme. La mise en place du programme dans un établissement demande d'ailleurs généralement l'installation d'une équipe locale de « pilotage ». Des supports détaillés sont disponibles pour soutenir les pratiques et les activités proposées, les concepteurs ne se contentant pas de suggérer de grands principes. Il ne s'agit pourtant pas de prescriptions rigides, mais plutôt de pistes d'actions concrètes. On observe également une adaptation des activités et des supports proposés selon l'âge des élèves. Globalement, ces programmes prévoient une certaine flexibilité dans leur implantation, couplée à un processus d'évaluation planifié dès le départ.

La plupart de ces éléments communs sont conformes aux recommandations issues des travaux sur l'efficacité des programmes de prévention dans différents domaines (Nation et al., 2003) et sont censés faciliter l'implantation des actions prévues (Dellisse & Galand, 2020).

### Effets sur le harcèlement

Nonobstant la présence des éléments au sein de programmes soigneusement construits, on constate que ceux-ci n'ont pas toujours les effets escomptés. Les résultats des cinq programmes analysés peuvent être synthétisés comme suit.

*Friendly Schools* : En se basant sur les évaluations disponibles, il semble que malgré le côté très complet de *Friendly Schools Friendly Families*, les effets restent assez limités.

*KiVa* : Les preuves de l'efficacité de *KiVa* en primaire sont nombreuses. Toutefois, il ne semble pas que la version destinée aux élèves de secondaire soit efficace. *KiVa* a été évalué dans plusieurs pays, avec dans tous les cas des effets assez semblables, ce qui laisse penser qu'il se transpose bien dans d'autres systèmes éducatifs.

*Second Step* : *Second Step* est un programme qui demande énormément de temps et de moyens financiers et pour lequel il existe peu de preuves d'efficacité, malgré des études d'évaluation rigoureuses.

*ViSC* : Les résultats des études sur *ViSC* sont plutôt encourageants et le programme paraît adapté à l'enseignement secondaire. Néanmoins, des études supplémentaires semblent nécessaires pour réconcilier certains résultats incohérents entre pays.

*Zero* : Les études existantes ne permettent pas d'affirmer que *Zero* est efficace. Toutefois, il est possible que ce soit davantage dû aux limites méthodologiques des études réalisées qu'aux limites du programme en tant que tel.

La conception d'un programme pourrait donc être associée à son degré d'efficacité. Tout d'abord, on constate que les programmes plus longs et avec davantage de composantes ne sont pas nécessairement les plus efficaces. Concernant les perspectives théoriques et les contenus, les deux programmes pour lesquels on dispose des indices d'efficacité les plus convaincants sont ceux qui se focalisent le plus spécifiquement et le plus explicitement sur la dynamique du harcèlement entre élèves (*KiVa* et *ViSC*). En revanche, les programmes avec les objectifs les plus généraux (améliorer le climat de l'école, travailler avec les familles, etc.)

obtiennent les résultats les moins convaincants (*Friendly Schools* et *Second Step*). Il se pourrait que les programmes soient plus efficaces lorsqu'un nombre restreint de compétences sont visées (Hoareau et al., 2017). À l'inverse, la multiplication de ces dernières n'amènerait pas spécialement de meilleurs résultats et risque d'alourdir l'implantation du programme.

Les programmes analysés mélangent de nombreux composants et les études disponibles n'évaluent généralement pas les processus en jeu. Par conséquent, il est difficile d'établir précisément quels sont les leviers permettant de réduire le harcèlement et la victimisation. Il serait intéressant que de futures recherches aillent au-delà d'un constat général sur l'efficacité. Notamment en abordant le « pourquoi » tel ou tel programme semble produire des effets plus ou moins prononcés (Saarento et al., 2015; Tolmatcheff et al., 2022).

Seuls quelques-uns de ces programmes traitent directement du cyberharcèlement, néanmoins la plupart des recherches montrent qu'il y a un fort recoupement entre harcèlement et cyberharcèlement (Galand, 2021; Kowalski et al., 2014). Par conséquent, ces programmes pourraient également être pertinents pour prévenir le cyberharcèlement (Gradinger et al., 2016; Williford et al., 2013).

### Implications

D'un point de vue pratique, les résultats synthétisés ci-dessus suggèrent que les écoles primaires qui souhaitent déployer un projet de lutte contre le harcèlement pourraient bénéficier du programme *KiVa*. Pour le début de l'enseignement secondaire, le programme *ViSC* apparaît comme un outil prometteur en attente de traduction et de validation en contexte francophone. Les ressources du programme *Zero*, accessibles gratuitement en ligne, pourraient également être utiles aux professionnels de l'éducation si elles étaient traduites. En revanche, les programmes *Friendly*

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

*Schools* et *Second Step* semblent demander un investissement fort important pour peu d'effets.

Si certains programmes peuvent être mis en avant par leur effet statistiquement plus important sur les mesures de harcèlement et de victimisation, il est toutefois important de préciser qu'aucun programme n'apparaît supérieur à tous les autres. Il ne semble, par conséquent, pas judicieux de vouloir imposer un même programme à toutes les écoles. D'autant que, pour qu'un programme produise des effets, les conditions et les modalités effectives de mise en œuvre jouent un rôle important (Berkel et al., 2011). Comprendre la situation locale d'une école afin de choisir les actions qui auront le plus de chance d'être concrètement exécutées est donc un enjeu crucial (Galand, 2017). Cela implique qu'il est préférable de disposer de plusieurs projets ou programmes validés mis à disposition des acteurs éducatifs. Les résultats passés en revue suggèrent en outre qu'il pourrait y avoir un arbitrage à faire entre l'ambition du programme et la qualité de sa réalisation : les programmes de plus grande ampleur et plus complexes apparaissent plus difficiles à implanter. Prenons garde toutefois à ne pas inverser la logique : ce n'est pas parce qu'un programme est bien mis en œuvre qu'il est efficace. Seuls les programmes ayant montré un potentiel d'efficacité voient leurs effets augmenter avec la qualité de leur implantation (Durlak & Dupré, 2008). Or, comme signalé en introduction, bon nombre de programmes de prévention du harcèlement n'ont pas d'effets détectables (Gaffney et al., 2019a).

Il faut aussi noter que, même pour les programmes les plus prometteurs, les effets moyens observés sont relativement modestes. De tels effets sont cohérents avec les recherches sur l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement en général (Gaffney et al., 2019a). Ces résultats illustrent le fait que même dans des conditions favorables, il est difficile d'obtenir un effet massif par l'implantation d'un « programme » planifié de lutte contre le

harcèlement. Ces résultats peuvent interroger la démarche consistant à vouloir déployer dans les écoles des programmes conçus par des personnes extérieures afin de transformer ou compléter les actions des équipes éducatives. Comme rappelé au début de cet article, d'autres démarches (réglementation, soutien et accompagnement d'équipe, etc.) existent pour prévenir le harcèlement à l'école. Notons néanmoins que celles-ci n'ont jusqu'ici que rarement fait la preuve de leur efficacité, et que quand c'est le cas cette efficacité reste également limitée. Ces différentes approches apparaissent ainsi comme complémentaires plutôt qu'exclusives, et il semble aussi que la meilleure des préventions ne nous dispensera pas de devoir traiter des cas de harcèlement entre élèves (Senden & Galand, 2021).

Afin de contribuer au développement de programmes de prévention plus efficaces, nous suggérons que les futures recherches évaluatives mesurent également la qualité de l'implantation des interventions (qu'est-ce qui est mis en place exactement et auprès de qui) et l'impact des interventions sur les mécanismes sous-jacents supposés agir sur le harcèlement (Volk et al., 2017). Face à des programmes qui combinent souvent de nombreuses composantes, cela aiderait à mieux comprendre les leviers permettant d'agir effectivement sur le harcèlement (Saarento et al., 2015; Tolmatcheff et al., 2022).

Il est également important d'appeler à la prudence lors de la lecture de cette revue pour plusieurs raisons. Premièrement, nous avons restreint nos recherches aux programmes disponibles avant 2019. Il est possible que certains programmes aient récemment vu le jour et n'aient pas été retenus dans notre revue.

Deuxièmement, une revue ciblée telle que nous l'avons réalisée n'a pas vocation à recenser l'ensemble des programmes existants. Une revue systématique sur le même sujet pourrait répondre à cette critique et collecter l'intégralité

des programmes disponibles et bénéficiant de publications (Efron & Ravid, 2018).

Troisièmement, les articles retenus ressortent uniquement de la littérature anglophone et francophone. Les articles dans d'autres langues n'ont pas été analysés.

Quatrièmement, les programmes identifiés proviennent de systèmes éducatifs divers, les comparer peut dès lors sembler incorrect. En effet, mettre en œuvre un programme originaire d'un pays dans un autre doit d'abord passer par un travail d'adaptation à la culture locale (Berkel et al., 2011). Néanmoins, malgré les systèmes éducatifs fort différents, les études sur

la prévention du harcèlement indiquent plutôt que sa prévalence et sa prise en charge sont relativement similaires à travers la plupart des systèmes éducatifs occidentaux. De plus, malgré les modifications qu'ils peuvent subir d'un pays à l'autre, les programmes de prévention du harcèlement intègrent généralement les mêmes composantes centrales. Enfin, un même programme implanté dans plusieurs pays amène régulièrement à des résultats identiques (Jimerson et al., 2009; Gaffney et al., 2019b). De futures études pourraient s'intéresser davantage aux différences de gestion du harcèlement dans les différents systèmes éducatifs.

## Conclusions

Les études d'évaluations à large échelle indiquent que certains programmes de prévention amènent à une diminution du harcèlement et de la victimisation à l'école, mais d'autres pas. Des programmes se basant sur des référents théoriques solides, avec un matériel bien conçu et évalué dans plusieurs contextes, n'ont toutefois que des effets relativement modestes. Dès lors, on peut craindre que des programmes ou outils ne possédant pas ces caractéristiques, seront très peu, voire pas du tout efficaces. Ces constats invitent à se méfier

des programmes qui prétendent, en l'absence de toute évaluation rigoureuse, réduire drastiquement le harcèlement (Tolmatcheff et al., 2020). Au vu de ces résultats, il semble crucial d'évaluer l'efficacité d'un dispositif avant de le diffuser à large échelle et d'y allouer des ressources. Il faut enfin rappeler que les programmes de prévention mis en place dans les écoles ne sont qu'une des composantes d'une politique plus globale de lutte contre le harcèlement (Galand, 2021).

## Remerciements

Merci à Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun, dont les commentaires pertinents ont permis d'améliorer ce texte

## Références

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179-197). The Haworth Press.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33.
- Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp.13-22). Presses universitaires de Louvain.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-433.
- Center for Behavioral Research (2006). *ZERO Schools' Action Plan Against Bullying, Introduction and Templates*. Centre for Behavioral Research.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Committee for Children (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum*. Seattle (WA).
- Committee for Children (2013). *Bullying Prevention Unit: Review of Research*. <http://www.secondstep.org/research>
- Committee for Children (2018). *Careers*. Retrieved from <http://www.cfchildren.org/careers/>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice*, 53, 293-299.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004a). Australia: The Friendly Schools project. In P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools How Successful Can Intervention Be?* (pp. 187-210). Cambridge University Press.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2016a). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *Journal of Educational Research*, 111(3) 1-13. doi:10.1080/00220671.2016.1246409

- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 17(1), 105-129. doi:10.1080/01411920903420024
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004b). Validated Guidelines for School-Based Bullying Prevention and Management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 63(6), 34-42.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016b). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42, 166-180. doi:10.1002/ab.21609
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394-406. doi:10.1016/j.ijer.2012.05.004
- Debarbieux, É. (dir.) (2016). *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53 (1), 9-17.
- Dellisse, S., & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janosz (dirs.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-33). Presses universitaires de Louvain.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence Based Bullying Prevention in Turkey: Implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, 11, 93-108. doi:10.3233/DEV-170223
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2018). *Writing the literature review: A practical guide*. Guilford Publications.
- Eisner, M. (2009). No effects in independent prevention trials: can we reject the cynical view?. *Journal of experimental Criminology*, 5(2), 163-183.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186.
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015a). Clinical trial of Second Step® middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 52-63.
- Espelage, D. L., Low, S., Ryzin, M. J. Van, & Polanin, J. R. (2015b). Clinical Trial of Second Step Middle School Program: Impact on Bullying, Cyberbullying, Homophobic Teasing, and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479. doi:10.17105/spr-15-0052.1

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

- Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015c). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414.
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). School Bullying: A Crisis or an Opportunity? In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 403-416). Routledge.
- Frey, K., Hirschstein, M., & Guzzo, B. (2000). Second Step : Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J. L., Edstrom, L.V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479-490. doi:10.1037/0012-1649.41.3.479.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019a). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111-133.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019b). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 14-31.
- Galand, B. (Coord.) (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. J. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge University Press.
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). Le programme anti-harcèlement KiVa. *Enfance, 2018* (3), 491-501.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K., & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna social competence training on explicit and implicit aggression: Evidence from an aggressiveness-IAT. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 150-156.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training." *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 125-135.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science, 16*(7), 893-926.

- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42, 181-193.
- Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA pediatrics*, 169(10), e152411-e152411.
- Hirschstein, M., & Frey, K. (2006). Promoting Behavior and Beliefs That Reduce Bullying: The Steps to Respect Program. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety* (pp. 309-323). Lawrence Erlbaum.
- Hirschstein, M., Edstrom, L. V. S., Frey, K., Snell, J., & MacKenzie, E. (2007). Walking the talk in bullying prevention - Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 65 (2), 83-91.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 49-61.
- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dirs.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Presses Universitaires de France.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551. doi:10.1037/a0030417
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805. doi:10.1037/a0025740
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées: résultats préliminaires. *Pratiques psychologiques*, 22 (3), 205-219.
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., & Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2716-2727.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

- Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J., Cautin, R. L., & Latzman, R. D. (2014). Why ineffective psychotherapies appear to work: A taxonomy of causes of spurious therapeutic effectiveness. *Perspectives on Psychological Science*, 9(4), 355-387.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement Matters: Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. *Prevention Science*, 15(2), 165-176. doi:10.1007/s11121-012-0359-1
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly*, 23(1), 26.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023. doi:10.1007/s11121-016-0690-z
- Prasad, V. K., & Cifu, A. S. (2019). *Ending medical reversal: improving outcomes, saving lives*. Johns Hopkins University Press.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Midthassel, U. V. (2012). The Zero program. *New Directions for Youth Development, Spring* (133), 29-39. doi:10.1002/yd.20005
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2006). *Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Centre for Behavioral Research.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55. doi:10.1007/s11218-009-9096-0
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88. doi:10.1027/1016-9040/a000140
- Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27 (4), 241-259.

- Slavin, R., & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational evaluation and policy analysis*, 31(4), 500-506.
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737-755.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418. doi:10.1177/0165025411407458
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-84. doi:10.1002/yd.20008
- Tolmatcheff, C., Bebiroglu, N., & Galand, B. (2020). L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 209, 129-147.
- Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I., & Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial. *Child development*, 93(6), 1873-1888.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 732-740. doi:10.1037/cou0000084
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- University of Stavanger (2013, October 8). *The Zero programme*. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/programmes-and-project/completed-projects/zero/>
- Valle, J. E., Williams, L. C., & Stelko-Pereira, A. C. (2020). Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools*, 57(6), 868-883.
- Veenstra, R. (2015). *Signaleren en tegengaan van pesten: het KiVa antipestprogramma: Eindrapportage voor Onderwijs Bewijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36, 34-43.
- Williford, A., Elledge, L., Boulton, A., DePaolis, K., Little, T., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833. doi:10.1080/15374416.2013.787623
- Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2019). Dynamic change of aggressive behavior and victimization among adolescents: Effectiveness of the ViSC program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48 (sup1), S90-S104.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ?  
Une revue ciblée de la littérature

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2022**

Bouhon M., Jadoulle J.-L.

*L'évaluation des compétences des élèves en histoire. Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone.* n°129

De Pascale C., Draelants H.

*L'enseignant et le redoublement. Au-delà des idées reçues.* n°128

### **2021**

Tay D. N. K., Bouhon M., Cattonar B. & Dupriez V.

*Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ?* n°127

Dumont R., Delvaux B.

*Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique,* n°126

Vanden Broeck, P.

*Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire,* n°125

Leroy V., De Clercq M., Stinghambert F. & Frenay M.

*L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant,* n°124

Pirson J.

*L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins,* n°123

# PRÉVENTION DU HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES : BALISES POUR L'ACTION

Septembre 2016

Sous la  
coordination de  
Anne Ferrard et  
Benoit Galand

## Réseau prévention harcèlement







**PRÉVENTION DU  
HARCÈLEMENT  
ENTRE ÉLÈVES :**  
BALISES POUR  
L'ACTION

Réseau prévention harcèlement

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>Le harcèlement à l'école : quelques repères</b>	<b>6</b>
	1. Définition	7
	2. Regard juridique	7
	3. Prévalence	8
	4. Acteurs et leur vécu	8
	5. Conséquences potentielles du harcèlement	9
<b>2</b>	<b>Le point de vue des parents</b>	<b>10</b>
	1. Ressentis intenses et diversifiés	11
	2. Pratiques pour faciliter les relations familles-école	13
	3. Vers une alliance éducative ?	15
<b>3</b>	<b>Intervenir auprès du groupe-classe</b>	<b>17</b>
	1. Qui est concerné par une situation de harcèlement ?	18
	2. Intervention en trois temps	18
	2.1 En amont d'une intervention en classe : la phase de prévention	18
	2.2 En cours d'intervention en classe : le déroulement	19
	2.3 Après l'intervention : l'évaluation et le suivi	21
	3. Qui gère le pilotage de l'intervention ?	22
	4. Conclusion	23

# 4

## Les équipes éducatives face au harcèlement

24

1. Harcèlement et conflit
2. Qui repère le harcèlement ?
3. Qui intervient ?
4. Collaboration équipe éducative et services extérieurs
5. Quelles perspectives à moyen ou long terme pour les jeunes ?
6. Conclusion

25

25

27

29

29

30

# 5

## Mettre en place des projets de prévention à l'école

32

1. Constat
2. Efficacité des programmes de prévention
3. Travail exploratoire
4. Points d'attention
  - 4.1 Comprendre la nature de la demande et son contexte d'apparition
  - 4.2 Planifier les étapes de la démarche de prévention
  - 4.3 S'interroger sur les objectifs de l'action de prévention
  - 4.4 Définir la nature et les conditions d'un partenariat fructueux
5. Conclusion

33

33

33

34

34

34

35

37

38

# 6

## Liste des participants aux différents sous-groupes

39

Le 18 février 2014, le Réseau Prévention Harcèlement organisait le 1<sup>er</sup> colloque participatif consacré au harcèlement scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, intitulé : « Le harcèlement à l'école : croisons nos regards ». L'objectif de cette journée de sensibilisation/formation était d'amener les professionnels concernés à réfléchir ensemble à la thématique du harcèlement et à partager leurs représentations et leurs nombreuses expériences dans ce domaine.

Suite à l'invitation lancée lors de ce colloque, quatre groupes de travail ont été mis sur pied en vue d'analyser plus en détail les différentes facettes du phénomène de (cyber) harcèlement en milieu scolaire : la place des parents, les interventions auprès du groupe-classe, le rôle des équipes éducatives et les programmes de prévention<sup>1</sup>. Ces groupes de travail ont rassemblé des intervenants issus de différents secteurs (enseignement, jeunesse, égalité des chances, promotion de la santé, aide à la jeunesse...) et de différentes provinces et régions. Les participants à ces groupes, tous volontaires, se sont réunis régulièrement pour analyser le phénomène, les réponses actuellement apportées en Fédération Wallonie-Bruxelles et celles que nous pourrions promouvoir. Fruit de leurs rencontres, ce document est destiné aux professionnels confrontés à des situations de harcèlement et vise à favoriser les échanges entre tous les intervenants liés à l'école. Il intéressera aussi des décideurs politiques, des formateurs, des étudiants, des responsables d'association de parents, etc.

Chaque groupe de travail a œuvré selon sa propre méthodologie. Le groupe « parents » s'est basé sur des témoignages de parents et de professionnels interagissant avec des parents, le groupe « classe » s'est appuyé sur l'expérience professionnelle de ses membres concernant l'intervention, le groupe « équipes éducatives » a pris comme point de départ des entretiens réalisés auprès de membres de ces équipes, et le groupe « pro-

---

<sup>1</sup> La liste des participants à ces groupes figure à la fin de ce document.

jets de prévention » a analysé des projets déjà mis en place dans des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce document peut donc se lire de manière suivie ou en entrant directement dans une de ces sections (parents, classe, etc.). Des informations complémentaires figurent sur le site web [www.reseau-prevention-harcelement.be](http://www.reseau-prevention-harcelement.be).

À ce stade, le travail réalisé porte principalement sur la problématique du harcèlement et du cyber-harcèlement entre élèves, et ne fait qu'effleurer la question du harcèlement d'un enseignant envers un élève ou d'élèves envers un enseignant. Nous espérons pouvoir approfondir ces aspects du problème dans un futur proche.

Les membres fondateurs du « Réseau Prévention Harcèlement » sont issus de différents horizons : société civile et secteur associatif (Université de Paix, Service Droit des Jeunes, Centre Local de Promotion de la Santé Brabant-Wallon), monde de la recherche (Université catholique de Louvain), administrations et organismes publics (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Délégué Général aux Droits de l'Enfant, Direction de l'Égalité des Chances, Équipes Mobiles, Services de Médiation Scolaire, Conseil Supérieur des Centres psycho-médico-sociaux, UNIA - Centre interfédéral pour l'Égalité des chances). De nombreux autres acteurs participent activement à ce réseau (Comité des Éléves Francophones, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Coordination des Organisations des ONG pour les Droits de l'Enfant, Média-animation, Jeune et Citoyen...).

Contact :

[reseau.prevention.harcelement@gmail.com](mailto:reseau.prevention.harcelement@gmail.com)

1

# LE HARCÈLEMENT

À L'ÉCOLE :

## QUELQUES REPÈRES

- Définition
- Ressentis intenses et diversifiés
- Prévalence
- Acteurs et leur vécu
- Conséquences potentielles du harcèlement

## 1 > DÉFINITION

Il existe différentes définitions du harcèlement qui mettent en évidence les notions essentielles à son fonctionnement ; notions qui sont issues de la recherche. Une de ces définitions consiste à dire que le harcèlement est une action intentionnelle destinée à faire du tort à autrui, répétée et caractérisée par un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes (Benoît Galand, colloque du 18/02/2014<sup>2</sup>). Une autre définition caractérise le harcèlement comme une série de petites agressions, physiques ou psychologiques, perpétrées sur la durée par un ou plusieurs agresseurs à l'encontre d'un camarade qui est dans l'incapacité de se défendre dans ce contexte précis (Bertrand Gardette, colloque du 12/11/2015<sup>3</sup>). Il apparaît ainsi clairement qu'il s'agit d'actes négatifs, délibérés et répétés à l'égard d'une personne qui ne trouve pas comment y mettre fin.

Le harcèlement peut prendre des formes verbales (insultes, menaces...), physiques (coups, bousculades, attouchements...), matérielles (vols, dégradations...), relationnelles (atteintes à la réputation, exclusions...) ou virtuelles (attaques par SMS ou réseaux sociaux divers). Il peut également inclure un aspect discriminatoire, lié au sexe, à l'âge, à l'origine ethnique, à l'orientation sexuelle ou l'identité de genre, au handicap, à l'origine sociale, à une caractéristique physique, à une conviction religieuse, à la langue, etc.

2 <http://www.enseignement.be/index.php?page=27002&navi=4228>

3 <http://www.enseignement.be/index.php?page=27752&navi=4290>

Le harcèlement entre élèves s'inscrit dans une relation triangulaire entre victime(s), harceleur(s) et témoin(s) ou spectateur(s). Le harceleur parvient à faire de ses camarades-témoins les complices de ses actes, installant ainsi une relation de domination sur la victime qui sera authentifiée par les témoins. Lorsque, par la répétition des agressions, la relation « dominant-dominé » se fige, la victime n'est plus à même de sortir de cette situation.

## 2 > RESSENTIS INTENSES ET DIVERSIFIÉS

D'un point de vue juridique, le harcèlement fait l'objet de l'article 442 bis du code pénal qui ne le mentionne pas explicitement mais qui condamne des actes intentionnels qui portent gravement atteinte à la tranquillité d'une personne. Ces actes sont passibles de 15 jours à 2 ans d'emprisonnement et/ou d'une amende. En 2008, la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté un décret pour lutter contre certaines formes de discrimination<sup>4</sup>. Il interdit les discriminations fondées sur une liste limitative de critères<sup>5</sup>. Ce décret interdit le harcèlement

4 Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (M.B. 13.01.2009).

5 Ces critères sont la nationalité, la prétendue race, la couleur de peau, l'ascendance, l'origine nationale ou ethnique, le sexe et les critères apparentés (grossesse, accouchement, maternité, changement de sexe, identité de genre, expression de genre), l'âge, l'orientation sexuelle, l'état civil, la naissance, la fortune, la conviction religieuse ou philosophique, la conviction politique, la conviction syndicale, la langue, l'état de santé actuel ou futur, un handicap, une caractéristique physique ou génétique ou l'origine sociale.

discriminatoire, qui est défini comme suit :

(les) conduites indésirables, abusives et répétées, se traduisant notamment par des comportements, des paroles, des intimidations, des actes, des gestes et des écrits unilatéraux, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un bénéficiaire de l'enseignement (...), ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant.

### 3 > PRÉVALENCE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, selon une enquête menée entre 2011 et 2013 par le GIRSEF, unité de recherche de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, auprès d'environ 6.500 élèves de la 6<sup>ème</sup> primaire à la 3<sup>ème</sup> secondaire, 35% des élèves seraient impliqués dans des situations de harcèlement ; 16% seraient plutôt victimes, 14% plutôt auteurs et 5% plutôt auteurs/victimes<sup>6</sup>.

De cette recherche, nous constatons qu'il n'y a pas de différence quantitative de genre au niveau du phénomène de victimisation, que les garçons sont un peu plus représentés du côté des auteurs du harcèlement; que le phénomène de harcèlement reste assez constant dans le temps entre la 6<sup>ème</sup> primaire et la 3<sup>ème</sup> secondaire, que la victimisation, quant à

6 Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.

elle, diminue avec le temps, que le harcèlement n'est lié ni à la nationalité ni à l'origine socioculturelle des élèves et qu'il est présent dans tous les types d'écoles.

### 4 > ACTEURS ET LEUR VÉCU<sup>7</sup>

#### Les auteurs de harcèlement

Les auteurs de harcèlement s'affirment par l'agressivité et la force corporelle et/ou avec des mots visant à montrer une certaine assurance. Certains harceleurs peuvent être plus préoccupés par les conséquences de leurs actes en termes de statut ou de réputation que par le tort causé à autrui. Plus la situation dure en l'absence de réaction, notamment de la part des témoins, plus les harceleurs ont tendance à considérer leurs comportements comme légitimes, et moins ils sont capables de manifester de l'empathie vis-à-vis de leur victime.

#### Les victimes

Les victimes de harcèlement se sentent souvent incapables de se défendre face à un agresseur dominant, sentiment renforcé par l'absence de réaction des témoins. Elles se retrouvent isolées et vulnérables et rechignent à dénoncer leur(s) agresseur(s) par peur de représailles ou d'aggraver leur situation. Elles peuvent craindre également de ne pas être prises au sérieux ou soutenues, d'être jugées par les adultes ou d'être prises pour une « balance ». Enfin, la honte d'évoquer leur situation peut aussi les maintenir

6 Cf. notamment brochure de la Province de Liège « Le harcèlement, l'affaire de tous ».

dans le silence, silence qui ne fait qu'accroître leur malaise psychologique.

### Les témoins

Le harcèlement se déroule souvent dans des lieux moins supervisés par les adultes, et les professionnels de l'école sous-estiment généralement l'importance du phénomène. Par contre, de nombreux élèves sont témoins de harcèlement et peuvent réagir de différentes manières : ne pas participer directement aux violences mais ne rien faire pour qu'elles s'arrêtent ; encourager le harcèlement ou participer en colportant des rumeurs ou en s'associant aux actes violents ; tenter d'intervenir seul ou en groupe pour venir en aide à la victime.

ont plus de probabilité de présenter des échecs scolaires, de consommer des psychotropes ou de tomber dans la délinquance. Enfin, les élèves, témoins de harcèlement, souffrent bien souvent de stress et peuvent éprouver des sentiments d'impuissance et de culpabilité. Ils ont tendance également à développer une perception négative du climat scolaire liée à un sentiment d'insécurité.

Ce qui se révèle le plus problématique pour chacun est l'accumulation des agressions, même apparemment bénignes, et leur caractère répétitif. Plus la situation perdure dans le temps, plus elle risque d'entraîner des difficultés psychologiques qui peuvent laisser des traces jusqu'à l'âge adulte.

## 5 > CONSÉQUENCES POTENTIELLES DU HARCÈLEMENT

Des études longitudinales se sont penchées sur les conséquences scolaires, psychologiques et sociales du harcèlement. Du côté de la victime, on peut voir apparaître des formes de somatisation, du stress chronique, des sentiments de dévalorisation, de solitude, d'abandon et/ou d'isolement, des difficultés ou du décrochage scolaires ainsi que des symptômes dépressifs pouvant mener à des tentatives de suicide.

Du côté du harceleur, on observe souvent une vision négative de l'école combinée à un manque de sens dans la scolarité et manque d'empathie à l'égard de sa(ses) victime(s). Les harceleurs



LE POINT

DE VUE

DES PARENTS

- Quelles sont les réactions de parents confrontés à une situation de harcèlement de leur enfant ?
- Quel est leur vécu ?
- Y a-t-il des éléments d'intervention qui facilitent une résolution pacifique et un vécu des parents plus apaisé ?

Nous nous sommes penchés sur une vingtaine de témoignages de parents ou de référents parentaux, de membres d'équipes éducatives et d'intervenants externes (centres psycho-médico-social, services de médiation scolaire, représentants des parents, équipes mobiles). Nous avons ensuite analysé ces témoignages à la lumière de nos expériences professionnelles.

## 1 > RESSENTIS INTENSES ET DIVERSIFIÉS

Le vécu des parents semble assez similaire quel que soit l'âge de l'enfant. Dans tous les récits pris en compte, les parents manifestent de l'inquiétude, de la tristesse, de la colère devant la souffrance de leur enfant : « *J'ai peur pour mon fils...* ».

La culpabilité est aussi souvent présente : « *Comment n'ai-je pas vu plus tôt l'état de mon enfant ?* », « *Je me sens coupable de n'avoir rien vu.* ».

En secondaire, on a constaté un sentiment d'impuissance lié à la distance qui s'installe souvent entre un jeune et son parent et entre le parent et l'école : « *Je me sens désemparée face à cette situation, ne sachant pas venir en aide à mon enfant. Il ne me raconte plus rien.* ».

Quand il est demandé à l'enfant qui souffre de se renforcer ou de changer d'école, on a pu constater un sentiment d'injustice. Dans certains cas, les parents manifestent de l'incompréhension devant l'étendue de la situation : « *Je ne comprenais pas pourquoi s'en prendre à elle*

*gratuitement et détruire sa motivation et sa joie de vivre. J'ai trouvé cela très injuste et angoissant, comment se fait-il qu'on ne parvienne pas à empêcher cela ou le stopper plus facilement ?* ».

Les parents se sentent souvent incompris, voire jugés lorsqu'ils rapportent une situation de harcèlement vis-à-vis de leur enfant au sein de l'établissement scolaire.

*Ma fille a subi l'année passée des coups, des insultes, des menaces de mort. Elle se faisait taper sur la tête, pousser... J'en ai parlé au prof mais rien n'a changé. Chaque fois que j'en parlais au directeur, il minimisait l'importance des faits, disait que cela était normal dans une cour de récréation et que mon fils devait apprendre à lâcher prise. Il me disait que je le couvais trop et qu'on ne pouvait pas faire grandir les enfants dans un cocon. Mon garçon ne riait plus à la maison, il dormait mal, il pleurait tous les jours en rentrant de l'école, un grand gaillard de 12 ans! Lui qui avait de si bonnes notes, qui prenait tant plaisir à apprendre, ne voulait plus se rendre dans son école. Je ne crois pas que nous exagérons.*

Certains parents expriment un souci d'éducation pour tous les enfants, y compris pour l'enfant auteur ou témoin. Les parents des jeunes identifiés comme « harceleurs » sont tout aussi démunis : « *Je voudrais comprendre ce qui s'est passé car c'est grave ce qui arrive là.* ».

Il est important qu'ils puissent s'adresser à une personne de confiance (éducateur, direction ou agent psycho-médico-social

par exemple) qui pourra les écouter sans jugement, les épauler et faire relais afin d'apporter des solutions éducatives et réparatrices où chacun se sentira pris en compte.

Outre l'accompagnement des jeunes en souffrance, il est aussi utile d'aider les personnes qui adoptent des comportements harcelants à sortir de ce rôle et à développer d'autres manières d'entrer en relation avec autrui, et ce le plus tôt possible afin de contribuer à enrayer la spirale de la violence et aller dans le sens d'un mieux-être pour tous (agresseur, victime et témoins)<sup>8</sup>.

Lorsque les enseignants ou les directions minimisent les faits, les banalisent ou nient leur existence, l'inquiétude et la colère des parents grandissent. Si en plus on fait comprendre au parent que c'est son enfant qui est responsable de la situation dans laquelle il se trouve, ces sentiments se renforcent : *« On m'a fait comprendre que c'était de sa faute s'il était isolé, car il reste toujours dans son coin à la récréation. On m'a même dit « il devrait faire un effort d'aller vers les autres ! Mon fils et moi étions en situation de souffrance et on nous culpabilisait encore plus en tenant de tels propos... »*.

Les conséquences sont parfois telles que les parents s'adressent à des instances supérieures comme le Pouvoir Organisateur, la police, ou la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (DGEO). Parfois, ils tentent de régler le

problème eux-mêmes avec les enfants/ les jeunes concernés ou leurs parents.

*Comme ni le directeur ni le Pouvoir Organisateur ne semblaient nous prendre au sérieux, nous avons adressé un courrier à la Directrice Générale de l'Enseignement Obligatoire. Et si ça continue, nous déposerons plainte à la police. Il faut bien que quelqu'un se décide à protéger notre enfant là où nous ne pouvons pas nous rendre !*

*Ça ne pouvait plus durer alors j'ai envoyé un mail à tous les parents de la classe pour dénoncer les agissements de cet élève. Je suis allé le trouver plusieurs fois dans la cour pour lui demander pourquoi il s'en prenait ainsi à mon garçon.*

Les parents sont aussi parfois confrontés à des réactions de susceptibilité, de culpabilité ou d'agressivité de la part de certains membres de l'équipe éducative parce qu'ils se sentent jugés et remis en question, et ce même si l'intention du parent ne se situe pas forcément à cet endroit.

*Chaque fois que nous en parlions à l'enseignante, elle se retranchait derrière le fait qu'elle n'avait jamais eu de problème en classe, qu'elle ne voyait rien, que pour elle tout allait bien. Elle nous disait ne pas comprendre pourquoi nous nous acharnions contre elle. Et puis, un jour, elle n'a plus voulu nous recevoir et nous entendre. Elle ne nous saluait plus. Nous ne savions plus à qui parler.*

<sup>8</sup> La loi du plus fort n'est pas toujours la meilleure. Analyse UFAPEC 2012 par Anne Floor, <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0212-persecuteur.html>

Assez normalement, devant la souffrance de leur enfant, peu de parents sont en mesure de prendre une position détachée et calme.

Parfois, ce sont les membres de l'équipe éducative qui se sentent peu soutenus, voir persécutés par les parents.

*Nous avons rencontré les parents à diverses reprises et les avons toujours informés de toutes les pistes que nous exploitions. Mais cela n'était jamais suffisant pour eux. Ils nous reprochaient de ne pas donner la priorité à cette affaire, de prendre trop de temps pour gérer le problème. Ils auraient voulu que chaque élève soit « interrogé » individuellement, que nous menions une « enquête » au sein de l'école. Nous tentions de leur expliquer notre position mais ils ne voulaient rien entendre. (...) Au final, les différentes actions ont permis de faire cesser le harcèlement mais nous n'avons jamais pu « démasquer » les auteurs et donc les punir. Les parents ont continué pendant des semaines à nous interpellé afin que nous persévérions dans la recherche des auteurs et n'ont jamais pu valoriser les actions menées et l'énergie déployée par l'école dans cette situation.*

## 2 > PRATIQUES POUR FACILITER LES RELATIONS FAMILLES-ÉCOLE

Lorsque les parents se sentent entendus et reconnus dans leur vécu, ils s'apaisent et retrouvent plus facilement la capacité à discuter et à collaborer.

*Les parents de Thomas sont venus me trouver parce que, malgré les interpellations du titulaire de leur fils, celui-ci subissait toujours les moqueries, les bousculades d'autres élèves et ses résultats étaient en chute. J'ai compris qu'ils étaient inquiets et attendaient vraiment une réaction de notre part. Je leur ai assuré que j'allais redoubler de vigilance et tenter d'en parler avec leur fils et en conseil de classe. Ils sont sortis du bureau apaisés.*

*Lorsque j'ai rencontré Julie et sa maman, nous avons pu échanger sur nos visions du problème dont la maman m'avait parlé. J'ai entendu combien cette maman était inquiète de voir sa fille pleurer tous les soirs, refuser d'aller dormir ou manger. J'ai aussi compris ce que Julie vivait en classe avec les autres filles qui la mettaient systématiquement à l'écart et lui lançaient toutes sortes d'objets dès que j'avais le dos tourné. Je me suis d'abord sentie très désemparée, je n'avais rien remarqué pourtant je pensais être très attentive à mes élèves. De leur côté, elles se sont rendu compte que, moi, je n'avais rien constaté, les résultats de Julie étaient toujours bons, elle participait en classe, je la voyais rire et sourire. Elles ont compris*

que si Julie ne m'expliquait pas ce qu'elle vivait, je ne pouvais pas le savoir. Elles ont aussi accepté d'impliquer Julie dans la résolution du problème car elle était la seule à vivre cela et je ne pouvais pas réprimander les autres filles si elle refusait de témoigner. De mon côté, je leur ai promis d'être vigilante. D'ailleurs, j'ai pu mieux observer ce qui se passait et intervenir directement lorsque je constatais les méfaits de ces élèves. Alors, lorsque Julie est arrivée un matin avec un grand sourire pour me dire « Merci Madame, ça va beaucoup mieux maintenant ! » je me suis sentie très émue.

Il est important que chaque membre du groupe puisse retrouver une place digne dans la classe sans qu'une étiquette ne lui colle à la peau. Les enseignants ont un rôle à jouer en ce sens, d'où l'importance d'un dialogue ouvert et constructif entre parents et école.

Certaines écoles ont des pratiques qui semblent faciliter les échanges avec les familles.

*Dans l'école de notre enfant, dès le départ, nous avons senti que le dialogue était ouvert, nous nous sommes sentis accueillis par la direction et les enseignants. La convivialité est très présente et cela nous met à l'aise avec tout le monde. Je sais à qui je pourrais m'adresser si notre enfant ou nous rencontrons une difficulté. Tout cela me rassure beaucoup.*

*Dans notre établissement scolaire, les lieux d'échanges avec les parents sont très présents et organisés. Ils savent où,*

*quand et comment ils peuvent nous interpeller avec les problèmes qu'ils rencontrent ou leurs suggestions, et nous réfléchissons ensemble à la mise en place des solutions. Nous disposons de parents relais dans chaque classe qui peuvent rassembler les idées des autres parents et nous en reparlons lors d'une réunion tous les deux mois. Cela demande beaucoup de temps et d'investissement mais pour toute mon équipe et moi-même, il est important que petits et grands puissent s'exprimer et participer à la vie de l'école. En échange, nous leur demandons de respecter les règles de fonctionnement de nos instances et de soutenir leurs enfants dans le respect de ces règles. Lorsque, lors d'une animation en association de parents sur les enfants et les écrans, une maman s'est inquiétée d'une situation problématique avec son garçon, nous avons pu y réfléchir ensemble. Celui-ci, en 4e primaire, jouait comme les autres garçons de sa classe à Clash of clans. Ce petit jeu sur internet se joue en équipe, à plusieurs joueurs constitués en « clans » qui doivent attaquer d'autres « clans ». Sur base des « clans » virtuels, les élèves de l'école rejetaient et reproduisaient les attaques de leur équipe dans la cour de récréation. Son enfant, à l'école, s'est vu petit à petit isolé de ses camarades, car les enfants se regroupaient dans la cour de récréation en clans (les mêmes que ceux avec qui ils jouent sur Internet). Nous avons tous pris conscience que les frontières entre la vie à la maison (le jeu Clash of clans) et l'école (dans la cour de récréation) se brouillaient, et nous avons cherché une solution qui implique tous les acteurs : enfants, parents, enseignants.*

### 3 > VERS UNE ALLIANCE ÉDUCATIVE ?

De l'analyse de ces récits, il nous a semblé que les situations qui permettent aux familles et aux écoles de se sortir de ces situations douloureuses avec le moins de dommages sont celles où les parents comme les professionnels communiquent de manière régulière et constructive. Cela leur permet de collaborer dans la recherche d'une solution centrée sur le bien-être de l'enfant et le développement de ses compétences.

*La maman a pu dire son soulagement de savoir que des services prenaient le relais et que des pistes concrètes se mettaient en place. Elle est constamment restée en contact avec le Service de Médiation et avec le centre psycho-médico-social. Elle a trouvé un espace d'écoute et utilisait cet espace pour nous faire part des conversations qu'elle avait avec Jonas et sa sœur, ainsi que de leurs vécus et ressentis à tous les trois.*

Ce type de communication est d'autant plus aisée qu'elle est instaurée avant l'apparition de difficultés chez l'élève.

Les instances de concertations prévues légalement peuvent être utiles à cet égard. Le conseil de participation réunit tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative : pouvoir organisateur, direction, équipe éducative et pédagogique, élèves et parents. C'est un

lieu d'échange, de consultation et de réflexion, qui porte sur la vie quotidienne à l'école dans l'ensemble de ses dimensions ; c'est aussi un lieu de construction de projets, où la question du harcèlement a toute sa place.

L'association de parents aide les parents à se rencontrer et à occuper une place dans l'école. Elle peut être un lien entre les familles et l'équipe éducative. Elle peut jouer un rôle de prévention dans les questions de harcèlement, en organisant par exemple une conférence-débat ou en aidant l'école à mettre sur pied un projet en lien avec le bien-être de l'enfant à l'école.

*Je suis membre d'une association de parents où il y a quelques années, des mamans ont aidé à mettre en place un projet de communication non-violente dans l'école. Elles ont suivi une formation puis ont ensuite appris aux élèves de 5ème et 6ème primaire ce qu'était la communication non-violente (CNV), comment exprimer ses émotions sans agresser l'autre, comment s'écouter et surtout, comment gérer des situations conflictuelles. (...) D'années en années, d'autres mamans se forment et perpétuent le projet. C'est d'ailleurs véritablement devenu un projet d'école car maintenant, tout le monde y prend part : en début d'année scolaire, une journée entière est consacrée au projet CNV, [durant laquelle] des ateliers sont proposés à tous les élèves et où toute l'équipe éducative est impliquée.*

Enfin, nous souhaitons mettre en avant un dernier point qui renvoie à une vision plus structurelle du monde de l'enseignement et de sa relation aux parents. Les parents sont des acteurs à part entière de l'école mais cette implication demande beaucoup de temps et de bonne volonté alors qu'ils doivent déjà assumer leurs vies familiale et professionnelle. Par ailleurs, la profession d'enseignant est un métier qui peut engendrer une charge psychique importante, mais c'est aussi un des seuls métiers de ce type où aucun dispositif de supervision ou d'intervision n'est prévu.

Les stéréotypes des enseignants sur les parents et des parents sur les enseignants ont la vie dure (ceux-ci ont « trois mois de vacances », ceux-là « sont démissionnaires » etc.). Le harcèlement à l'école et surtout sa gestion collective souffrent de cette méconnaissance ; parent comme personnel éducatif et enseignant, étant confronté à ses propres difficultés.

Et si parents et enseignants croisaient leurs regards sur le développement de l'enfant ? Et s'ils s'interrogeaient ensemble sur ses besoins face au phénomène du harcèlement ? Et s'ils échangeaient sur les moyens dont ils disposent, tout en tenant compte de leurs contraintes respectives, pour accompagner au mieux les jeunes ? Et si, in fine, ils revenaient ensemble vers lui pour échanger sur les pistes envisagées, en l'amenant à être acteur dans la gestion du problème qui le préoccupe principalement ?

# INTERVENIR

AUPRÈS DU

GROUPE-CLASSE

- Que faire dans une situation de harcèlement avéré ?
- Est-ce utile d'organiser une intervention en classe ?
- Comment l'organiser pour garantir au maximum les chances de réussite ?
- Quel type d'animation envisager ?
- Qui doit intervenir ? La direction ? Les enseignants ? Des intervenants extérieurs ?
- Quelle évaluation de l'intervention mettre en place ?

Face à la complexité de nombreuses situations de harcèlement, est-il judicieux d'intervenir en classe ? Ne risque-t-on pas d'accentuer le problème ?

Qui doit intervenir et à quelles conditions ? Comment peut-on s'assurer que l'intervention a été efficace ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons partagé et confronté nos expériences d'intervenants et de formateurs en milieu scolaire, afin d'identifier les pratiques aidantes et les pièges à éviter.

Avant de se précipiter dans l'action, il est important de prendre le temps d'analyser la situation, de s'assurer que nous sommes bien confrontés à un cas de harcèlement et d'essayer de garder prudence et objectivité.

Pour tenter de résoudre ce genre de problématique, une méthode clef sur porte n'existe pas. Chaque situation est particulière et implique une intervention spécifique.

L'ensemble de textes fondateurs tels que des décrets, le Règlement d'ordre intérieur et le projet d'établissement sont des outils sur lesquels les directions et l'équipe éducative peuvent s'appuyer pour prendre la décision d'intervenir. Ces cadres légaux donnent une légitimité pour agir mais ce n'est pas suffisant.

Les politiques de prévention mises en place au sein de certains établissements scolaires n'empêchent pas toujours certaines situations de harcèlement de se développer.

Dès lors, que mettre en place ? Comment être proactif face à cette problématique ?

## 1 > QUI EST CONCERNÉ PAR UNE SITUATION DE HARCÈLEMENT ?

Contrairement aux idées reçues, le harcèlement n'affecte pas que la victime mais il touche aussi les auteurs, les témoins, la classe dans son ensemble et parfois même toute l'école.

Du côté de l'équipe éducative, le même constat s'impose : ce n'est pas uniquement le ou la titulaire de classe qui a la responsabilité d'intervenir.

## 2 > INTERVENTION EN TROIS TEMPS

Sur le terrain, les divers moments, à savoir l'avant - le pendant - l'après, d'une intervention ne sont pas linéaires. Une intervention bien menée peut faire office de prévention, tout comme l'évaluation peut servir de base pour une intervention future. Néanmoins, pour la clarté de la présentation, nous présentons les trois moments forts d'une intervention de manière successive.

### 2.1 > En amont d'une intervention en classe : la phase de prévention

Une sensibilisation non seulement de l'équipe éducative mais aussi des élèves à propos du harcèlement, des signaux d'alarme, des enjeux et des conséquences est indispensable. Une réaction pas ou peu appropriée peut aggraver la situation au lieu de la désamorcer.

Outre la prévention, le climat au sein de l'équipe éducative, l'adhésion aux actions ainsi que les valeurs de l'établissement influent sur les chances de réussite d'une intervention.

Quant aux parents, il est important de les associer, non seulement pour les écouter et les rassurer, mais aussi pour qu'ils soient partenaires à part entière dans les actions qui seront mises en place.

## 2.2 > En cours d'intervention en classe : le déroulement

### Place à la parole et aux solutions

Dans une situation de harcèlement, la confiance de l'élève en lui-même ou elle-même et dans les adultes est mise à mal. L'écoute, l'empathie et la bienveillance sont des attitudes essentielles de la part des adultes et sont des facilitateurs pour intervenir dans les conflits entre les élèves.

L'instauration d'un lieu de parole régulé (entre élèves, entre élèves avec les enseignants et entre enseignants de la classe) où chacun peut s'exprimer par des mots, par des jeux de rôles ou d'autres techniques, favorise non seulement la prise de conscience de ce qui s'est passé ou se passe encore mais également la reconstruction de la confiance.

L'implication des élèves dans la recherche de résolution de conflits est un atout majeur. Cette démarche n'implique nullement que les élèves doivent régler le problème entre eux mais permet de favoriser l'expression et l'écoute de leurs avis et/ou suggestions pour trouver des solutions adéquates.

Cette étape implique de la part de l'équipe éducative de la classe de faire preuve d'écoute active et de jouer un rôle d'encadrement et de référence.

Selon les situations, les élèves peuvent être rencontrés séparément ou en groupe.

### Le choix des techniques d'animation et d'intervention

Divers paramètres sont à prendre en compte dans une situation de harcèlement : l'âge des élèves, le climat de la classe et de l'école... ; on ne le dira jamais assez, il faut agir au cas par cas, car chaque situation est unique.

L'objectif d'une intervention est de travailler sur les rôles établis pour insuffler une nouvelle dynamique entre les acteurs impliqués, en veillant ensuite à assurer un suivi régulier pour s'assurer que l'ancienne situation ne se remette pas en place.

Pour prévenir les situations de conflits, l'accueil des élèves et des activités conviviales (sorties de classe, jeux de coopération, exercices de cohésion et de dynamique de groupe...), organisées au début de l'année scolaire, peuvent favoriser le développement d'un esprit de classe sain.

Recourir à des jeux de rôles, de coopération et d'empathie présente l'avantage de développer des compétences relationnelles et de communication ; par exemple, mettre des mots sur une situation donnée, exprimer ses sentiments, ses émotions, ses besoins, savoir dire stop, écouter ses ressentis et ceux des autres, travailler ensemble, gérer certaines situations...

Il existe d'autres leviers qui peuvent s'avérer efficaces :

- les lieux de parole tels que le conseil de classe pour les élèves, le conseil de coopération ou d'autres espaces de parole structurés ;
- le parrainage des plus jeunes par des plus âgés ;
- la gestion d'espace de jeux différents dans la cour de récréation...

Toutes ces initiatives n'ont de sens et d'efficacité que si elles sont le fruit d'une réflexion collective et sont encadrées par des adultes formés.

Parmi les techniques d'intervention reconnues impliquant la victime, les témoins et le(s) harceleur(s), nous retiendrons entre autres la méthode des préoccupations partagées (Pikas, 1970)<sup>9</sup>, la méthode *No Blame*<sup>10</sup>... Ces méthodes ont en commun d'essayer d'impliquer différentes personnes concernées dans la recherche de solutions afin de veiller au bien-être de chacun, plutôt que de chercher à désigner et punir des coupables.

## Des attitudes à éviter ou à adopter pour reconstruire.

Vu la gravité de certaines situations, il peut être tentant de réagir avec rapidité et ce avec les meilleures intentions du monde: « *Il y a urgence et donc intervenons sans plus attendre* ».

La prudence s'impose pourtant afin d'éviter d'être instrumentalisé par les différents acteurs. Dans la mesure du possible, il importe de combiner empathie et recul critique face à la souffrance et/ou la « provocation » des victimes, la manipulation et la détresse de certains jeunes.

Lorsqu'un jeune vient signaler une situation de harcèlement, il ou elle a avant tout besoin de se sentir écouté(e) et reconnu(e).

Certaines attitudes peuvent renforcer le(s) harceleur(s) et, par conséquent, humilier davantage la victime.

Le tableau ci-dessous présente, d'après nos expériences, les attitudes à éviter et celles qui sont souhaitées en vue d'aider tant les victimes que le(s) harceleur(s).

9 <http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/jourpedag/2006/documentation/AB206/Documentation%20%20Atelier%20AB.206.pdf>

10 [http://www.sonetbull-platform.eu/sonet-drive?drawer=repository\\*Educational%20Material\\*-French%20Educational%20Material](http://www.sonetbull-platform.eu/sonet-drive?drawer=repository*Educational%20Material*-French%20Educational%20Material)

À éviter...	Recommandé ...
Minimiser les faits	Écouter la victime, l'accompagner, la rassurer sur le suivi à donner
Organiser un face à face entre la victime et le(s) harceleur(s) : renforcerait potentiellement le(s) harceleur(s).	Conscientiser le(s) harceleur(s) et les témoins pour modifier leurs comportements (méthode No Blame ou Pikas, préoccupations partagées, conseil de coopération)
Surprotéger la victime et lui donner des privilèges : rester en classe pendant la récréation, par exemple	Protéger la victime sans prendre sa défense en public
Attendre les preuves avant d'intervenir	Croiser les regards des différents professeurs, dresser la carte des réseaux d'influence dans la classe
Condamner, rejeter et renvoyer le(s) harceleur(s) : ils ou elles peuvent aussi être en difficulté	Assurer le suivi du (des) harceleur(s) et l'écoute de leurs propres difficultés
Négliger le suivi du ou des harceleur(s)	Ouvrir l'œil pour s'assurer qu'ils ne font pas de nouvelles victimes
Condamner les « victimes provocantes » qui cherchent à être le bouc émissaire	Le(s) recadrer, les aider à changer de comportement en les rendant conscientes de l'impact de leurs conduites
Ne pas tenir compte du souhait de la victime : risque de la déposséder de son histoire et la rendre plus victime	Proposer différentes pistes d'action à la victime, les construire avec elle et donner du temps
Faire abstraction de la dynamique de la classe	Être vigilant à la composition des groupes lors des activités en groupe
S'investir ou être investi seul(e) pour résoudre la situation	Pour réussir, un partenariat est indispensable : par ex. CPMS, Service de Médiation Scolaire, Équipe éducative, service d'aide en milieu ouvert (AMO)...

### 2.3 > Après l'intervention : l'évaluation et le suivi

Le suivi et l'évaluation des interventions sont essentiels pour s'assurer que le harcèlement a pris fin, n'a pas pris une autre forme ou ne s'est pas déplacé sur une autre victime.

L'objectif de l'évaluation est d'améliorer le fonctionnement des interventions

afin de les rendre efficaces d'une part, et constructives pour les élèves d'autre part. Elle porte sur leur fonctionnement, leur impact sur le groupe-classe en vue d'identifier, d'expliquer des dysfonctionnements et de s'assurer que les élèves mettent en place des changements attendus dans leur(s) comportement(s).

La fin de l'intervention peut être un nou-

veau départ de reconstruction, au jour le jour, de la confiance et de l'instauration d'un climat favorisant l'apprentissage d'une part, et d'autre part du développement de la capacité à réagir face à toute nouvelle situation de harcèlement.

### **L'évaluation de l'intervention, de la préparation du suivi par l'équipe éducative et les intervenants extérieurs**

Le tableau ci-dessous présente de manière succincte les points à évaluer<sup>11</sup>.

Les étapes de l'intervention	Ce qui est pertinent à évaluer
Évaluation de la préparation	L'information donnée à l'équipe éducative, l'objectif, les besoins des élèves, le timing...
Évaluation du déroulement	La rencontre des objectifs, des besoins, le timing, le rôle de l'intervenant, les engagements pris par les élèves...
Évaluation des effets de l'intervention	Décisions prises et leur communication, le suivi des engagements, communication aux parents...
Évaluation des effets du suivi	Effets positifs et/ou négatifs de l'intervention, stratégies à améliorer...
Évaluation des effets du suivi du suivi	Efficacité du suivi ou non, ce qui a été mis en place, stratégies à améliorer...

### **L'évaluation proposée aux élèves**

Comme tous les élèves de la classe sont concernés, il nous semble important de les inviter à évaluer l'intervenant, le déroulement de l'intervention, leur propre rôle et celui qu'a joué le groupe-classe, en indiquant à chaque fois les points positifs et les points à améliorer<sup>12</sup>.

En plus d'apprendre aux élèves à évaluer et s'autoévaluer, cette évaluation présente l'avantage de connaître le point de vue et la perception de chaque élève, de le faire savoir à l'intervenant et à l'équipe éducative.

11 Freres, Geneviève. (2012). Comment rendre efficace le « Conseil de classe » ? De l'évaluation à la prise de décision collégiale. Bruxelles : De Boeck, p. 322-326.

12 Pour un exemple de grille, voir [www.reseau-prevention-harcèlement.be](http://www.reseau-prevention-harcèlement.be)

### 3 > QUI GÈRE LE PILOTAGE DE L'INTERVENTION ?

Le pilotage de l'intervention concerne la direction et l'ensemble des enseignants de la classe. Selon la gravité des faits, la fréquence, la durée et le degré de sensibilisation de l'équipe éducative, il reviendra à la direction d'intervenir. Rien n'empêche qu'il ou elle délègue ce rôle d'intervenant actif au titulaire, à un professeur sensibilisé, à une cellule spécialisée au sein de l'établissement ou à des intervenants extérieurs.

Ici aussi, ce sera au cas par cas. Néanmoins, renforcer les ressources à l'intérieur des écoles (avec l'aide de tiers dans un premier temps) reste sans doute le plus porteur de résultats et de constance.

### 4 > CONCLUSION

Les situations de harcèlement sont toutes spécifiques mais ont néanmoins comme point commun la perte de confiance entre les protagonistes.

L'écoute, l'attention à la souffrance, l'empathie chez l'adulte mais aussi la vigilance et le rappel des limites, sont nécessaires pour aider les jeunes dans un travail de reconstruction et pour mettre en place une nouvelle dynamique au sein du groupe.

Les acteurs de l'éducation ne sont pas seuls. Des intervenants extérieurs spécialisés et des techniques d'intervention peuvent les soutenir et les aider dans le processus de résolution des situations de harcèlement.

# 4

LES ÉQUIPES

EDUCATIVES

FACE AU HARCÈLEMENT

- Comment les équipes éducatives détectent-elles les situations de harcèlement ?
- Se sentent-elles compétentes pour les gérer ?
- Comment les évaluent-elles et agissent-elles pour les faire cesser ?
- Comment vivent-elles la relation avec les parents de la victime comme de l'auteur ?
- Ont-elles l'impression d'être soutenues par les services socio-scolaires qui les entourent ?

Pour répondre à ces questions, notre groupe de travail est allé à la rencontre de seize membres d'équipes éducatives de fonctions, de niveaux et de réseaux différents, répartis dans divers endroits de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les récits exemplatifs collectés ne constituent pas une enquête représentative du phénomène, mais ont servi de base à nos réflexions et nos propositions, centrées sur la gestion des phénomènes de harcèlement.

Une version plus complète de la synthèse des entretiens menés et de nos réflexions, ainsi que le questionnaire en lui-même, sont disponibles sur le site [www.reseau-prevention-harcèlement.be](http://www.reseau-prevention-harcèlement.be).

## 1 > HARCÈLEMENT ET CONFLIT

Les récits récoltés illustrent les difficultés de l'école à différencier entre « conflit » et « harcèlement ». L'enjeu de cette distinction n'est pas d'ordre conceptuel mais réside dans la nécessité d'une démarche différente dans la gestion de la situation. En effet, le « déséquilibre du pouvoir » inhérent aux situations de harcèlement implique d'autres manières d'intervenir que dans un conflit interpersonnel. Dans un « simple » conflit, l'adulte peut entendre la version de chacun pour saisir les opportunités de résolution. En revanche, dans une situation de harcèlement, la notion de sécurité est au centre de la démarche de résolution. Si on traite le harcèlement comme un simple conflit, la victime finit souvent par se rétracter ou par minimiser les faits afin de ne pas subir de représailles

de la part de l'auteur ou de ses proches. L'auteur lui-même peut être conforté dans son rôle, soit parce que la victime se rétracte, soit parce que les adultes ne parviennent pas à faire cesser efficacement le harcèlement. Dans ces deux cas, le sentiment de toute puissance ou d'impunité du harceleur peut être renforcé.

Une bonne information/formation des équipes éducatives nous semble nécessaire. De façon plus limitée, il est possible de définir et former des personnes-ressources au sein des établissements scolaires. Il s'agit ici de les sensibiliser aux ingrédients et mécanismes du harcèlement scolaire, à la difficulté d'en percevoir les signes à l'école, et aux réflexes à avoir quant aux actions à mener vis-à-vis des différentes catégories de personnes impliquées dans le harcèlement (victime, auteur, témoins). Bien entendu, cette formation devrait idéalement se compléter par la mise en place d'une démarche anticipée de gestion et de prévention spécifique à l'établissement scolaire (personnes ressources, centralisation de l'information, rôles de chacun... cf. point 3 et la section sur la prévention dans ce document).

## 2 > QUI REPÈRE LE HARCÈLEMENT ?

La victime de harcèlement se confie rarement aux adultes de l'école, et les membres de l'équipe pédagogique observent rarement l'apparition d'une telle situation. Si l'école perçoit certains agissements, elle évalue souvent la situation comme une broutille, un conflit ou un fait isolé.

Fréquemment, ce sont les parents (de la victime la plupart du temps) qui sont les révélateurs d'une situation de harcèlement. Or, les parents manifestent souvent le sentiment de ne pas être pris au sérieux par l'école (voir section parents ci-dessus). De leur côté, les écoles se plaignent régulièrement de parents « *trop protecteurs de leur enfant* » ou « *qui ne se rendent pas compte des actes de leur propre enfant* », parents qui deviennent « *harcélants de l'école* » (extraits des interviews menées). Ce décalage suscite deux questions complémentaires :

- (1) Quel accueil l'école réserve-t-elle aux dires des parents – et comment améliorer la communication entre parents et école afin que chacun se sente reconnu et respecté dans son rôle et dans son vécu (voir la partie consacrée aux parents dans ce document) ?
- (2) En dehors des apports parentaux, comment l'école détecte-t-elle la situation de harcèlement ?<sup>13</sup>

Dans l'enseignement secondaire, les réponses au questionnaire indiquent que les éducateurs et éducatrices peuvent jouer un rôle particulier de détection, basé sur la confiance d'un élève proche ou sur l'observation fine des groupes de jeunes. Ce travail de détection est d'autant plus aisé qu'une relation préalable de qualité a été établie entre éducateurs et jeunes. Dès lors, un objectif serait sans doute de disposer d'un temps de travail « éducatif » maximal, complémentaire

au travail administratif et de surveillance. Une augmentation du volume horaire, une attention accrue à l'organisation et la hiérarchisation efficace de leur travail et l'intégration des éducateurs à l'équipe enseignante sont autant de pistes possibles.

De nombreuses écoles pratiquent déjà tout, ou une partie de ces principes, et font état de résultats positifs en termes de relation de confiance éducateurs-élèves et de cohésion de l'équipe éducative. Il faut cependant veiller à ce que la responsabilité du repérage et du traitement des situations de harcèlement reste un enjeu collectif et ne soit pas déléguée aux seuls éducateurs.

Les indicateurs d'une situation de harcèlement les plus cités dans notre enquête sont les suivants : élève mis à l'écart ou esseulé, renfermé et triste ; élève intégré dans un groupe où tous rigolent sauf lui ; élève victime de moqueries persistantes (parfois entretenues par certains adultes de l'école) ; constat d'une chute importante et soudaine des résultats scolaires.

Dans une moindre mesure, d'autres éléments peuvent être indicatifs d'une situation de harcèlement : climat de crainte et/ou mal-être, visage défait ; absentéisme ou décrochage scolaire ; constat d'une dégradation des effets personnels, de brimades, de coups, d'injures, etc.

Ces indicateurs sont bien entendu également présents dans d'autres situations de détresse ; le caractère soudain de leur apparition peut être un indice de

<sup>13</sup> Il ne s'agit pas en effet au parent de qualifier une difficulté de « harcèlement scolaire ».

plus. L'intensité et la répétition de ces comportements sont invoquées comme indicateurs de la gravité de la situation. Certains répondants expliquent qu'il est presque impossible de se rendre compte de ce qui se passe, puisque les élèves harceleurs agissent « en catimini », et parfois via Internet (de la maison ou même de l'école via smartphone). De plus, il arrive que l'élève harceleur se présente comme le bon ami de l'élève harcelé. Cette difficulté des équipes à repérer les situations de harcèlement peut sans doute expliquer en partie leurs réactions parfois inappropriées face aux alertes de certains parents.

### 3 > QUI INTERVIENT ?

Dans le fondamental comme dans le secondaire, les façons de traiter une situation de harcèlement sont multiples : rencontres collectives ou individuelles avec les élèves ; gestion par un enseignant, un éducateur, une direction ou une autre personne de fonction « hiérarchique » ; gestion par plusieurs personnes à la fois, avec ou sans concertation, et parfois sans même savoir que d'autres personnes agissent sur la situation. Il ne semble pas que ce soient les spécificités de la situation qui créent ces différences de gestion, mais plutôt le sentiment individuel et variable de responsabilité des adultes vis-à-vis des comportements nommés, ainsi que leur sentiment de compétence à pouvoir gérer la situation. Si le mouvement envers l'élève-victime est assez commun (laisser l'élève s'exprimer et chercher à « le rassurer »), les actions envers les auteurs de harcèlement sont

à géométrie variable : de la discussion « pour faire comprendre » au recadrage verbal jusqu'à l'exclusion définitive (et pas toujours en adéquation avec la gravité des actes posés). Les actions entreprises vis-à-vis des témoins et du groupe-classe semblent encore plus aléatoires<sup>14</sup>.

Comment clarifier le traitement des situations de harcèlement? Nous formulons deux propositions : 1) la mise en place de personnes-ressources et 2) la création d'une démarche de gestion des situations avérées (voir aussi la section consacrée au groupe-classe dans ce document).

Le manque de clarté et d'homogénéité, relevé par nombre de nos répondants, dans le traitement de situations de harcèlement est sans doute lié au sentiment d'incompétence, de malaise ou de manque d'outils. Face à la difficulté de former tout le corps éducatif à la spécificité du harcèlement scolaire, une piste serait, préventivement, de disposer à l'intérieur de l'école, en appui du CPMS, d'une ou deux « personnes-ressources » sensibilisées et/ou formées au phénomène spécifique et aux modes de gestion du harcèlement scolaire (cf. point 1.). Ces personnes-ressources pourraient être sollicitées pour un avis en cas de situation avérée, sans pour autant devoir gérer la situation. Il est aussi souvent utile que l'équipe éducative puisse être accompagnée par un intervenant extérieur.

Lors de la découverte d'une situation avé-

14 Le site [www.reseau-prevention-harcèlement.be](http://www.reseau-prevention-harcèlement.be) présente un compte-rendu plus complet de l'enquête à ce propos, distinguant les actions en fonction du niveau (enseignement fondamental ou école secondaire) où a eu lieu le harcèlement et en fonction du rôle joué par l'élève dans la situation (victime, auteur, co-auteurs, témoins).

rée, la mise en place d'un processus en quatre étapes nous paraît pertinente.

- **Clarifier** : qui dispose de quelle information ? Que s'est-il passé réellement ? Qui est en lien de confiance avec les jeunes concernés ? Comment obtenir des informations supplémentaires (observer en cour de récréation, en parler avec certains élèves...) ?
- **Organiser et définir des rôles** : quelles sont les actions à mener vis-à-vis des différents acteurs (auteurs, co-auteurs, victimes, témoins, parents) ? Qui va mener quelle action ? Et surtout : qui coordonne les actions ? L'idée serait de désigner, pour chaque cas de harcèlement, une personne de référence, non pas pour que celle-ci prenne en charge toute la problématique mais afin qu'elle coordonne les différentes actions et s'assure que la situation est traitée jusqu'à son terme.
- **Communiquer** : quand une démarche est établie, qui faut-il avertir ? Tous les enseignants des élèves concernés ? Qu'attend-on d'eux alors ? Quelle communication faut-il avoir envers les parents ? En retour, quelles observations les enseignants ou autres membres du personnel doivent-ils communiquer à la personne de référence ?
- **Assurer un suivi** : la personne de référence coordonne la suite de l'action et centralise l'information. Elle reste donc la garante du suivi de la situation. Pourquoi un suivi est-il important ? Dans un premier temps, l'enjeu est *l'arrêt du harcèlement (aspect de « sécurité »)* et le soutien au vécu de chacun. Dans un deuxième temps,

l'enjeu est de permettre aux jeunes de tirer apprentissage de cette situation et d'aider à la reconstruction des liens entre les élèves, pour éviter que seule la méfiance reste présente et diminuer ainsi le risque de récurrences (*aspect identitaire et de construction sociale*)<sup>15</sup>.

Bon nombre de professionnels sont un peu perdus devant les actions à mener : faut-il d'abord parler à l'auteur ? Avec ou sans les parents ? Peut-on utiliser les dires de la victime ? Faut-il son consentement ? Faut-il toujours une action vis-à-vis de la classe ? Les réponses dépendent généralement de l'analyse du cas, puisqu'une situation n'est pas l'autre, et que les portes d'entrées sont diverses, d'où l'intérêt d'échanger entre adultes avant d'intervenir plus avant, éventuellement avec la personne-ressource. Si l'équipe elle-même est hésitante, l'appel à un service scolaire ou psycho-social peut être utile (CPMS, médiation scolaire, équipes mobiles, projet local lié à un projet communal, AMO, maison de jeunes ou de quartier, Centre local de promotion de la santé (CLPS)...).

Il est nécessaire de distinguer la **personne-ressource** (au sein de l'établissement scolaire) qui dispose d'un savoir acquis sur la spécificité des processus liés au harcèlement scolaire, de la **personne de référence**, qui varie d'une situation à l'autre et est désignée lors de la détection d'une situation de harcèlement. La personne de référence centralise l'information et assure le suivi de la situation.

<sup>15</sup> Voir aussi « 5. Quelles perspectives à moyen ou long terme pour les jeunes ? ».

## 4 > COLLABORATION ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET SERVICES EXTÉRIEURS

Les entretiens menés ont mis en évidence l'implication plus fréquente de services extérieurs dans le secondaire que dans le fondamental.

■ **Qui intervient ?** Souvent le CPMS en première ligne, parfois un professionnel engagé par l'école (assistante sociale dans l'enseignement spécialisé, par exemple), parfois un médiateur scolaire ou un service similaire. D'après les répondants, cette action semble menée en priorité individuellement avec l'enfant-victime, et prend plus rarement en compte l'ensemble des personnes concernées par la situation. Les équipes se disent pourtant généralement en attente d'une approche globale, ainsi que d'un délai de prise en charge raccourci et d'un retour informatif après l'action.

■ **Pour faire quoi ?** Le partenariat entre école et service extérieur est peu décrit dans les entretiens. Une partie des répondants considère qu'une intervention extérieure est nécessaire et doit être immédiate, et qu'un « service compétent » doit prendre en charge la situation. À l'inverse, certains services extérieurs font état de leur malaise lorsque l'école se met en retrait, voire se décharge de la situation, alors qu'ils considèrent que c'est l'école qui devrait gérer la situation avec l'aide et le conseil du service extérieur. Ces services évoquent aussi le manque de

suivi et la consolidation des acquis positifs par l'école une fois la crise passée (voir la section sur la prévention dans ce document).

Il semble donc utile de clarifier le partenariat, les rôles et les responsabilités de chacun ; d'où la question suivante : « comment mettre en place une coresponsabilité active ? »

De notre avis, la « rencontre annuelle »<sup>16</sup> est un moment privilégié pour évoquer les attentes, les difficultés et les besoins de chacun, et réfléchir à des modalités pour une future collaboration. De même, les « cellules de concertation locale »<sup>17</sup> pourraient permettre cette même démarche, élargie à d'autres acteurs.

## 5 > QUELLES PERSPECTIVES À MOYEN OU LONG TERME POUR LES JEUNES ?

Trop fréquemment, des situations se terminent par l'exclusion du harceleur ou le départ du harcelé, souvent aigri et blessé par la gestion de la situation, avec un fort sentiment d'injustice en prime.

Cette absence d'issue constructive avec les personnes impliquées ne permet pas d'apprentissage relationnel majeur. Le

16 Cette rencontre annuelle est prévue par le décret du 21 novembre 2013 (dit « sectoriel », article 6, §3). La prévention et la gestion du harcèlement font clairement partie de ses objectifs.

17 La cellule de concertation locale est prévue par le décret du 21 novembre 2013 (dit « intersectoriel », article 4). Elle peut remplacer la rencontre annuelle en organisant la collaboration entre les différents acteurs de l'école et ceux de l'aide à la jeunesse.

départ du « harceleur » ou du « harcelé » entraîne souvent, tout comme dans une situation de conflit non résolue, un sentiment d'amertume des parties, assorti parfois d'un sentiment de culpabilité. Comment dès lors reconstruire les liens, en sortir grandi et non enfermé dans la culpabilité d'un rôle ?

## 6 > CONCLUSION

Une proportion importante des élèves est touchée par la problématique du harcèlement durant son parcours scolaire (cf. les chiffres cités en introduction). Bien que certains enseignants pensent encore que le harcèlement scolaire n'existe pas ou peu chez eux, de nombreuses écoles commencent à reconnaître la prévalence du phénomène et tentent d'y répondre de manière active.

Face à une situation de harcèlement, deux temps sont à différencier : la détection de la situation et les actions de résolution. Afin de faciliter la détection de situations de harcèlement, il paraît indispensable de sensibiliser l'ensemble du personnel sur l'existence et la dynamique du harcèlement scolaire. De plus, le rôle des éducateurs et éducatrices semble à mettre en évidence et à privilégier, que ce soit en amont ou lors d'une situation avérée. De même, construire une interaction positive avec les parents ne peut être que profitable car, le jeune pouvant se confier à eux, ils disposent d'une partie des informations nécessaires.

Les *tentatives de résolution* des écoles semblent très diversifiées, et sont parfois

menées plus en fonction du sentiment de compétence à gérer la situation ou du sentiment de responsabilité de chaque adulte, qu'en fonction de la situation elle-même. Les répondants évoquent très peu la place du travail en équipe en lien avec un projet porté collectivement. Pour pallier à ce manque de cohérence, quatre propositions sont avancées :

- **informer** le corps enseignant, ou à tout le moins les « personnes-ressources » de l'école, des spécificités du harcèlement scolaire ;
- organiser une **réflexion préalable** au sein de chaque établissement scolaire afin de définir une démarche globale d'action ;
- assurer une **écoute de toutes** les personnes concernées en cas de situation avérée dans l'école, parents compris si nécessaire, chacun portant une part de l'information et des ressources ;
- définir les **rôles** de chacun ; clef du succès et marque d'une action cohérente de l'équipe éducative. La détermination, pour chaque situation de harcèlement révélée, d'une « personne de référence » qui centralise les informations et organise l'action avec ses collègues assurerait la cohérence des réponses.

Le rôle des services extérieurs devrait aussi faire l'objet d'un échange qui définit les modes de partenariat, en cherchant à comprendre les difficultés des uns et des autres, et à construire une démarche d'intervention globale et cohérente. Les rencontres annuelles et les cellules de concertation locale pourraient être le lieu de ces affinements de partenariat.

Le texte ici présenté est centré sur le positionnement des équipes éducatives dans la gestion de situations de harcèlement scolaire avérée : comment y réagir quand l'école apprend une telle situation ? Comment se préparer à y réagir anticipativement ? Bien entendu, deux réflexions complémentaires et plus larges demeurent : l'intérêt d'une préoccupation pour le bien-être de tous et toutes au quotidien, et le maintien du cadre réglementaire de l'école.

- (1) L'attention des écoles au bien-être de l'élève au quotidien confère un climat tout différent, et permet aux jeunes d'entrer d'emblée dans une relation de confiance. Dans ce sens, des actions préventives avec les élèves, telles que proposées par les répondants à notre enquête illustrative, tournent autour du développement de l'expression des élèves, et surtout de l'expression de leur vécu (activités centrées sur les émotions, conseil de classe ou de coopération, mise en place de projets théâtre...). Elles pourraient utilement être complétées par des actions davantage centrées sur le développement de compétences émotionnelles et sociales chez les élèves (gestion des émotions, résolution de conflit).
- (2) L'attention de l'école est nécessaire pour faire respecter les règles de l'école, et pour être un modèle relationnel pour élèves via les relations entre les membres de l'équipe éducative et via les relations entre enseignants et élèves.

Les actions préventives ne visent pas uniquement à limiter l'apparition des situations de harcèlement scolaire, mais plutôt

à permettre à la parole de se libérer plus vite et à faciliter les modes de résolution avec les élèves et avec le groupe.



METTRE EN PLACE

DES PROJETS DE

PREVENTION

À L'ÉCOLE

- Quels sont les ingrédients utiles, voire nécessaires d'une action de prévention efficace ? Quels sont les pièges à éviter ?
- Dans quel contexte une intervention ponctuelle a-t-elle du sens ? Vaut-il mieux un programme ciblé sur un problème précis (ex. le cyberharcèlement) ou un programme généraliste (ex. l'amélioration du climat scolaire) ?
- Quelles sont les conditions favorables et défavorables à l'efficacité d'actions de prévention ? Comment travailler sur ces conditions ?

Alors qu'il fait l'objet d'études scientifiques depuis la fin des années septante, le phénomène du harcèlement n'est apparu dans le débat public en France et en Belgique que depuis quelques années. Dans ce débat, la question de la prévention est souvent centrale : que faire et comment pour éviter les drames que peut susciter le harcèlement entre élèves ? C'est précisément le sujet de cette section, qui reprend les points essentiels d'une analyse d'expériences de terrain, et vise à résumer les repères pour la mise en œuvre d'action de prévention du harcèlement au sein des écoles<sup>18</sup>.

## 1 > CONSTAT

La politique de prévention au harcèlement et aux autres formes de violences à l'école reste fragmentée et dispersée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ses acteurs ne sont pas bien identifiés, reconnus et soutenus. Les écoles, les parents et les jeunes ne savent souvent que faire, ni à qui s'adresser pour prévenir et traiter les comportements harcelants auxquels ils sont confrontés. Cependant, la Fédération Wallonie-Bruxelles a entamé récemment des démarches d'information et de sensibilisation accessibles entre autres via le site [www.enseignement.be/harcelement](http://www.enseignement.be/harcelement).

18 Les lecteurs intéressés par ces questions trouveront davantage d'information dans l'ouvrage « Prévenir le harcèlement à l'école, oui mais comment ? », édité par le Réseau Prévention Harcèlement.

## 2 > EFFICACITÉ DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION

La recherche n'a jusqu'ici pas pu mettre en évidence que l'utilisation de tel ou tel programme spécifique ou de telle ou telle technique précise de prévention, assure en elle-même une certaine efficacité à l'échelle d'un ensemble d'écoles. Il est possible que l'efficacité ne dépende pas tellement de la technique ou du modèle théorique utilisé mais d'autres paramètres, comme la confiance et la cohérence qui s'instaurent entre les intervenants, leurs croyances et leurs attitudes envers le projet. Une approche directe dans la prévention du harcèlement ne serait peut-être pas la stratégie la plus fructueuse. Des approches indirectes, comme l'amélioration du climat scolaire, pourraient être plus porteuses. Nous manquons encore actuellement d'éléments d'évaluation.

## 3 > TRAVAIL EXPLORATOIRE

Notre groupe de travail a repéré des acteurs et des programmes de prévention existants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'est penché sur les conditions nécessaires à une action de prévention efficace dans nos écoles fondamentales et secondaires.

Il existe plusieurs types et niveaux d'intervention en prévention, de tous les jeunes aux jeunes déjà impliqués, d'une action plutôt individuelle à un projet qui

concerne toute la communauté éducative. Les projets de prévention au harcèlement peuvent prendre des formes diverses, via des interventions de professionnels (de l'école et extérieurs), via des campagnes de sensibilisation, via des mesures structurelles, etc. Ils peuvent aussi s'intégrer dans une stratégie plus globale, notamment en visant l'amélioration du climat scolaire, la mise en place d'espaces de parole régulés, de points de repères pour les élèves, d'une culture d'école positive, « intégrative » et respectueuse des différences. La prévention du comportement harcelant se rapproche alors de projets en « promotion de la santé », qui visent à ce que différents acteurs puissent collaborer étroitement en vue du bien-être global des élèves.

Soucieux de prendre en compte cette diversité de projets, le groupe s'est penché sur les expériences suivantes : l'action d'agents de centres psycho-médico-sociaux, de membres du service de médiation scolaire et des Équipes Mobiles ; les projets « Agis contre les rapports de force » (Solidarité-Femmes), « Graines de médiateurs » (Université de Paix) et « Amélioration du climat scolaire et prévention du harcèlement » (Centre Local de Promotion de la Santé du Brabant Wallon).

Des différentes expériences analysées, nous avons pu extraire une série de constantes utiles à prendre en considération dans l'élaboration d'une politique de prévention du harcèlement scolaire et dans la mise en place de tout type de projet de prévention et de promotion du bien-être en milieu scolaire.

## 4 > POINTS D'ATTENTION

### 4.1 > Comprendre la nature de la demande et son contexte d'apparition

S'appuyer sur une demande de l'école, sur un projet concret vécu en son sein, est souvent plus efficace pour faire avancer la réflexion sur les démarches de prévention que des initiatives « clé sur porte » qui viennent directement de l'extérieur. Bien entendu, la manière de travailler n'est pas la même si la demande provient d'un problème aigu rencontré par l'école ou d'un souhait d'améliorer le climat de l'établissement. Néanmoins, dans les deux cas, le défi est de savoir comment faire en sorte pour que la réponse proposée ne soit pas qu'une démarche isolée, mais s'intègre à plus long terme dans la politique de l'école.

### 4.2 > Planifier les étapes de la démarche de prévention

Pour éviter la fragmentation des projets et dépasser une vision à court terme, une étape d'analyse de la demande et d'évaluation des besoins apparaît comme cruciale (voir ci-dessous). Il s'agit de comprendre le mieux possible qui demande quoi, avec quelles intentions, mais aussi le contexte organisationnel et relationnel dans lequel l'intervention est censée prendre place. Pressés par le temps, réagissant dans l'urgence ou se sentant mis sous pression par d'autres, le ou les demandeurs n'ont pas toujours pris le temps d'analyser la situation à l'origine de leur demande. Accompagner les personnes concernées (direction,

éducateurs, équipe éducative, familles, jeunes, etc.) dans cette phase d'analyse est souvent déjà une composante de l'intervention. De plus, s'accorder sur les attentes et les objectifs de chacun des partenaires est fondamental pour favoriser l'adhésion aux démarches proposées.

Différentes stratégies, souvent complémentaires, peuvent être développées en vue de faciliter cette adhésion :

- (1) Mettre en place une procédure d'acceptation par les acteurs de l'école avant le démarrage des actions de préventions : rencontres avec différents acteurs, conférence informative, formulaire à compléter, vote secret à la majorité qualifiée, etc.
- (2) Rassembler un groupe d'acteurs autour du projet et dépasser l'initiative individuelle en développant un travail collectif ; la difficulté reste souvent d'inscrire ce travail dans la durée (voir point partenariat ci-dessous).
- (3) Dresser avec les acteurs un tableau de bord des projets de prévention/ de promotion de la santé dans l'école peut aussi être une manière d'éviter la fragmentation ou la concurrence entre différentes actions. De même, l'existence d'un canevas clair et structurant, qui annonce les étapes à suivre, peut être rassurante pour les acteurs impliqués. Le plus souvent, il semble crucial de traiter les conflits entre adultes (leadership, communication, cohérence...) avant d'avancer dans la mise en œuvre d'un projet auprès des élèves. Cela ne signifie pas qu'il faille nécessairement postposer toute action concrète ; il se

peut qu'une action ponctuelle, rapide, montrant qu'il est possible de changer les choses, puisse parfois contribuer à bâtir cette adhésion.

Quand une intervention se met en place suite à un incident identifié, un des enjeux est de décider dans quelle mesure associer la ou les victimes perçues aux décisions. A-t-on besoin de leur accord ? Doivent-elles se porter volontaires pour participer au processus ? Dans quelles conditions ? Une autre question est celle du degré d'implication des familles : simple information, convocation, confrontation, etc. On peut aussi se poser la question du moment le plus adéquat pour intervenir (dès les premiers indices, après « enquête », en *follow-up...* ?), du mandat de l'intervention (sensibilisation, reconnaissance des faits, réparation...), de la place d'un espace de parole (individuel ou collectif, transitoire ou permanent...), etc. Un des avantages d'une démarche de prévention mise en œuvre avant la survenue d'un événement « dramatique » (ou dramatisé) est que nombre de ces questions ne se posent pas, ou pas avec la même acuité, puisque l'on ne se focalise pas sur une situation particulière.

#### 4.3 > S'interroger sur les objectifs de l'action de prévention

Dans certains cas, les acteurs insistent sur la nécessité de déconstruire la désignation « harcèlement », d'éviter les étiquettes « harceleurs » et « victimes », et d'être prudent avec l'usage des définitions, afin de ne pas stigmatiser et de ne pas figer la situation. Dans d'autres cas, les acteurs insistent sur la nécessité de

sortir du déni ou de la banalisation vis-à-vis de phénomènes de harcèlement et des souffrances de certains élèves.

Entre la volonté de lever les implicites et les malentendus, le souhait de ne pas s'enfermer dans des diagnostics et de ne pas nommer les personnes, l'équilibre n'est pas toujours facile à trouver. Cela rejoint la question de savoir s'il faut mettre en avant des distinctions formelles entre conflit, violence, harcèlement, etc., ou se centrer avant tout sur le vécu des personnes concernées.

Il y a là matière à réflexion et cette discussion gagnerait à être alimentée par des évaluations rigoureuses d'actions concrètes. Plus largement, la question se pose de savoir si le harcèlement nécessite une prévention spécifique ou si une régulation collective plus générale peut avoir des effets préventifs. Plutôt que d'avoir à choisir entre une prévention plus générale ou plus spécifique, il semble intéressant de pouvoir faire des allers-retours entre les deux, suivant les demandes des écoles (par ex. améliorer le climat de classe ou réagir face à un incident précis), en développant une articulation entre les différents niveaux de prévention.

Si une action de prévention a pour objectif de faciliter le dévoilement d'une situation de harcèlement par une personne qui en est victime ou témoin, il est crucial de veiller à ce qu'elle puisse être suivie d'effets positifs. Le simple dévoilement n'est en général pas suffisant pour produire des effets et risque parfois même d'aggraver la situation si aucune autre action n'est mise en place. Par ailleurs,

une approche directe et explicite dans la prévention du harcèlement, axée principalement sur la sensibilisation et sur un message de refus du harcèlement, entraîne parfois l'apparition de formes de harcèlement plus stratégiques ou plus subtiles. Il est donc important de réfléchir aux objectifs visés par des actions qui paraissent de prime abord simples et efficaces, mais ne traitent pas le fond du problème.

Vu la prévalence du problème, on peut aussi se demander si un objectif visant à diminuer drastiquement le harcèlement, voire le réduire à zéro, est réaliste et ne génère pas des attentes excessives (qui seront forcément déçues). Si la prévention vise évidemment à réduire la fréquence des problèmes, un de ses effets majeurs est peut-être de permettre aux professionnels de se sentir plus à l'aise face à ceux-ci et à mieux les gérer. Tout membre des équipes éducatives peut s'attendre à être témoin de harcèlement au cours de sa carrière ; savoir que traiter ce genre de situation fait partie intégrante de son travail et connaître les procédures mises en place dans son école pourraient faire partie du bagage de chacun. Informer et soutenir les professionnels travaillant dans les établissements constitue, par conséquent, un volet important d'une politique de prévention. Toutes ces réflexions ont évidemment des répercussions sur les choix des critères retenus pour évaluer l'efficacité des actions de prévention entreprises et montrent que la question de l'évaluation est à poser dès la définition des objectifs de l'action.

#### 4.4 > Définir la nature et les conditions d'un partenariat fructueux

En milieu scolaire, les projets de prévention font souvent appel à des intervenants extérieurs à l'établissement lui-même. Il est courant que les membres des équipes éducatives estiment ne pas savoir comment faire (ou ne plus savoir que faire) pour mettre un tel projet en place, ne pas disposer des outils, de la méthodologie et des compétences nécessaires. En fonction des situations qui se présentent, l'intervenant extérieur se bornera soit à écouter et à poser des questions, soit à agir comme personne-ressource qui apporte des contenus et des savoir-faire ou à participer à la gestion du projet au sein de l'école.

Dans tous les cas, il est utile de contractualiser assez rapidement les rôles et les apports des différents partenaires, en lien avec l'analyse des besoins évoqués ci-dessus (notamment pour limiter les risques d'externalisation du problème). La présence d'un intervenant extérieur est souvent importante dans l'élaboration d'un projet de prévention, le soutien à la mise en œuvre, le suivi et la durabilité de celui-ci. De nombreux projets tendent à s'arrêter quand l'intervenant – même présent épisodiquement – s'en retire. Il se peut que d'autres priorités prennent à ce moment-là la place du projet dans les écoles, mais ce constat pose néanmoins question quant au passage de relais de la part de l'intervenant et aux actions à long terme dans les établissements scolaires.

Généralement, l'empathie, le modelage (être un exemple de ce que l'on prône), et l'empowerment (renforcer la capaci-

té d'autonomie et de responsabilisation des acteurs) de la part de l'intervenant s'avèrent être des attitudes utiles au développement d'un partenariat fructueux. Le développement d'une relation de confiance entre les intervenants extérieurs (pas seulement les promoteurs du programme mais aussi les formateurs ou animateur directement impliqués) et les membres des équipes éducatives est une composante essentielle dans la mise en œuvre réussie d'une action de prévention. Condition d'efficacité, cette confiance demande du temps et des occasions de dialogue pour se construire.

Même quand on a veillé à réunir les meilleures conditions de démarrage possibles, la pratique montre qu'il y a une forte probabilité de voir apparaître un décalage entre différentes classes ou entre différents membres de l'équipe éducative au fil de la réalisation d'un projet. Parmi les freins potentiels à un travail plus collectif, on peut notamment noter la peur du regard et du jugement d'autrui, un faible sentiment de compétence dans les domaines socioémotionnels, un déficit de communication interne, ou des visions contradictoires de l'identité professionnelle.

À cet égard, la présence d'un intervenant extérieur peut être un atout, surtout s'il adopte les attitudes facilitantes citées plus haut et que sa présence est légitimée par un processus de décision participatif ayant abouti à l'adoption d'un projet clairement balisé. Néanmoins, des tensions peuvent apparaître entre les valeurs et les normes de conduites prônées par les actions de prévention et celles en usage dans l'établissement (par exemple

entre, d'une part, le cadre et le temps de concertation en classe nécessaire à une gestion plus collective des conflits et, d'autre part, la couverture du programme et la pression sur les notes).

Ainsi, la réalisation concrète des actions peut avoir pour effet de rendre visible aux yeux des élèves et des adultes le degré de cohérence entre le projet de prévention annoncé d'une part, et la gestion de la discipline et les pratiques pédagogiques en vigueur dans les classes d'autre part. Si des décalages apparaissent, cela pourrait entraîner un blocage du projet, ou inciter l'équipe éducative à approfondir sa réflexion. Les différents points d'attention évoqués ci-dessus peuvent sans doute aider à aller dans cette seconde direction. Il peut aussi être intéressant de travailler à expliciter davantage les apports des projets de prévention pour les apprentissages « cognitifs » des élèves, les bénéfices attendus pour tous les élèves et pas seulement pour ceux dit « à problèmes », de même que la cohérence entre ces projets et le mandat professionnel des membres de l'équipe éducative (notamment le décret mission).

## 5 > CONCLUSION

En réponse à l'état des lieux de la prévention esquissé au début de cette section, l'analyse de projets concrets invite à renforcer la cohérence entre adultes, à développer une approche multiniveaux, à veiller aux conditions de durabilité des projets (ex. : accompagnement, partenariat) et à stimuler leur évaluation afin de renforcer

leur efficacité. Cette analyse invite aussi à ne pas exclure a priori les actions ponctuelles, mais à travailler aux conditions de leur implémentation pour en faire l'amorce potentielle d'une démarche à plus long terme. La comparaison des expériences pratiques rassemblées ici rejoint largement les résultats des recherches sur l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement et des violences à l'école, qui montrent que le contenu ou le format des projets ont un effet limité, mais que leurs conditions de mise en œuvre sont déterminantes<sup>19</sup>.

19 Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psycho-sociale des élèves* (pp. 95-124). Québec : Presses de l'université du Québec.

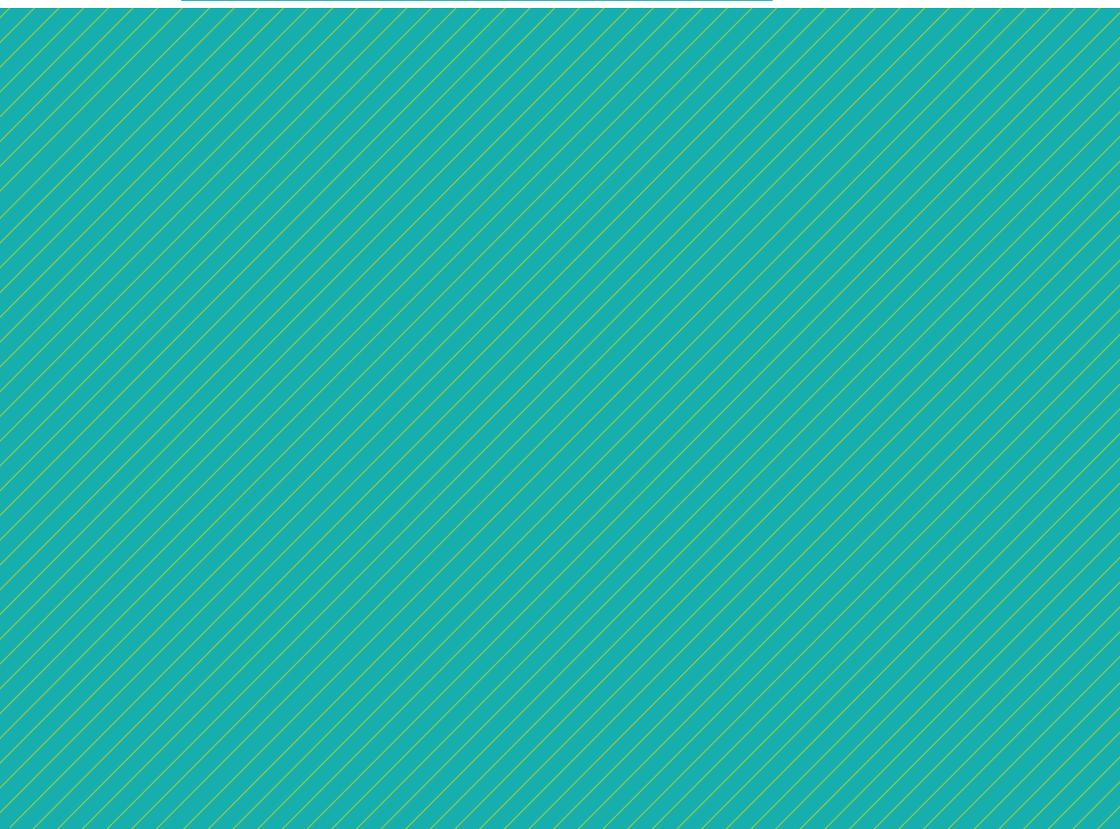
LISTE

DES PARTICIPANTS

AUX DIFFÉRENTS

SOUS-GROUPES

6



### **SOUS-GROUPE « PARENTS »**

- BOET Sylvie, membre du Service des Equipes Mobiles
- DAUTREBANDE Violaine, Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC)
- JACQUET Viviane, membre du Service de Médiation scolaire en Wallonie
- LANNEAU Valérie, Centre psycho-médico-social, Ville de Liège
- LECOMTE David, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)
- VAN HONSTE Cécile, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)

### **SOUS-GROUPE « GROUPE-CLASSE »**

- AMKOUY Fatima, Secrétaire générale asbl Jeune Et Citoyen
- BEN ADDI Ikram, détachée pédagogique au Comité des Elèves Francophones
- BOURGOIS Christophe, membre du Service de Médiation Scolaire en Wallonie
- FRERES Geneviève, collaboratrice scientifique à l'Université catholique de Louvain
- LAGRANGE Nadine, membre du Centre psycho-médico-social d'Etterbeek
- LELION Catherine, membre de l'ASBL Jeune Et Citoyen

### **SOUS-GROUPE « ÉQUIPES ÉDUCATIVES »**

- BEN AMAR Nejib, membre du Service de Médiation scolaire en Wallonie
- BOUVY Didier, Bureau pédagogique de la Province de Hainaut
- DANNAU Sabine, enseignante à l'Athénée R. Catteau
- FOCANT Jérôme, membre du Service des Equipes mobiles
- PONDEVILLE Florence, UNIA, Centre interfédéral pour l'Égalité des chances
- ROUTHEUT Marie-Christine, Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)
- SAFAR Imad, enseignant
- VAN GEEL Philippe, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)

### **SOUS-GROUPE « PROJETS DE PRÉVENTION »**

- ALARCON Arantxa, membre du Service de Médiation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale
- BOET Sylvie, membre du Service des Equipes Mobiles
- CALLENS Astrid, membre du Service de Médiation Scolaire en Wallonie
- CASTANHEIRA Alexandre, formateur à l'Université de Paix

- CLAUSSE Danielle, directrice d'un Centre psycho-médico-social et présidente du Conseil Supérieur des Centres psycho-médico-sociaux
- DE BUNDEL Georges, agent de Centre psycho-médico-social
- DE LEEW Evelyne, membre du Service Droit des Jeunes
- DU BUS Charlotte, membre de l'AS-BL Tilt, Centre d'Eveil Culturel et d'Ouverture
- FERRARD Anne, bibliothécaire et formatrice en ateliers d'écriture
- GALAND Benoît, professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain
- GERAETS Anne, membre du Centre local de promotion de la santé du Brabant Wallon
- GRIMÉE Isabelle, membre du Service de Médiation Scolaire en Wallonie
- HENSEVAL Françoise, membre du Service de Médiation scolaire en Wallonie
- HÉNOUMONT Florie, psychologue
- KUPPERBERG Deborah, attachée à la Direction de l'Égalité des chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- LELOUP Anne-Sophie, membre du Service Droit des Jeunes de Bruxelles
- LIZIN Stéphanie, membre du Centre local de promotion de la santé du Brabant Wallon
- LUCAS Thérèse, coordinatrice du Service de Médiation Scolaire en Wallonie
- VAN HOUCKE Frédérique, membre de la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE)
- VILET Juliette, coordinatrice du Service de Médiation Scolaire en Région de Bruxelles-Capitale

Dans cette brochure, les partenaires du réseau prévention harcèlement ont mis leurs expériences en commun pour :

- expliquer clairement ce qu'est le harcèlement entre élèves ;
- présenter les réactions des parents face à cette situation ;
- dégager des pistes pour agir au niveau du groupe-classe ;
- identifier comment soutenir le travail des équipes éducatives ;
- faciliter la mise en place de projets de prévention.

Construite à partir de témoignages vécus et d'actions concrètes, cette brochure s'adresse à tout adulte concerné par le phénomène du harcèlement entre élèves.

Quand un élève est  
**HARCELÉ**  
PAR UN ADULTE  
à l'école...  
**QUE FAIRE ?**

SEPTEMBRE 2020

Sous la coordination  
de Sabine Dannau, Thérèse Lucas  
et Geneviève Freres.



# Table des matières

## 1. Harcèlement de la part d'un adulte : de quoi parle-t-on ? 7-8

- 1.1. Définition
- 1.2. Le harcèlement moral par humiliations répétées
- 1.3. Le harcèlement discriminatoire

## 2. La dynamique de harcèlement 9-10

## 3. Conséquences potentielles 11-12

- 3.1. Lien entre harcèlement entre pairs et harcèlement de la part d'adultes
- 3.2. Perte de confiance en soi pour l'élève
- 3.3. Perte de confiance envers les adultes, envers la société en général
- 3.4. Décrochage et phobie scolaires
- 3.5. Troubles psychosomatiques et psychiatriques
- 3.6. Risques suicidaires et suicide

## 4. Les protagonistes 13-18

- 4.1. L'adulte auteur de harcèlement
- 4.2. Les directions et équipes éducatives
- 4.3. Les élèves victimes et témoins
- 4.4. Les parents

## 5. Le cadre légal du harcèlement enseignant/direction-élève 19-24

- 5.1. Le Code pénal  
Définition du harcèlement moral
  - › L'atteinte grave à la tranquillité de la personne harcelée
  - › Le caractère intentionnel du harcèlement moral
  - › La répression de l'infraction
- 5.2. Le Code civil
- 5.3. Le décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination en Communauté française
- 5.4. Les sanctions disciplinaires
- 5.5. Le Code de l'enseignement

## 6. Les leviers pour prévenir et agir 25-30

- 6.1. Une action en pyramide
- 6.2. Les leviers et pistes par niveau
  - › Niveau sociopolitique : le bien-être, le vivre-ensemble
  - › Prévention fondamentale : la qualité de vie et la culture scolaire
  - › Pistes de prévention générale
  - › Pistes de prévention spécifique

- › Pistes et outils de résolution de problèmes.

## 7. Les services ressources 31-35

- › Le CPMS (Centre Psycho-Médico-Social)
- › Les numéros verts
- › Le CEF (Comité Élèves Franco-phones)
- › La FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel)
- › L'UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique)
- › Le Service de Médiation Scolaire
- › Le Service droit des jeunes (SDJ)
- › Paroles d'ados
- › Le service des plaintes de la DGEO
- › Le Délégué général aux droits de l'enfant
- › Unia

## 8. Bibliographie 36-39

Tous les noms recouvrent les genres masculin et féminin

Quand un élève est  
**HARCELÉ**  
 PAR UN ADULTE  
 à l'école...  
**QUE FAIRE ?**

SEPTEMBRE 2020

Depuis quelques années, le harcèlement à l'école est devenu une préoccupation importante pour de nombreux acteurs éducatifs. Différentes enquêtes indiquent qu'un nombre considérable d'enfants et d'adolescents sont touchés par ce phénomène. Et tant la pratique clinique que de nombreuses études scientifiques montrent que le harcèlement peut avoir des répercussions négatives sur la santé et la scolarité des élèves concernés. L'essentiel des publications, des formations et des actions de prévention à propos de cette problématique se focalise cependant sur le harcèlement entre élèves. L'objectif de ce document est d'attirer l'attention sur une facette moins médiatisée et moins étudiée du harcèlement, à savoir les situations où un élève est victime de harcèlement de la part d'un adulte travaillant dans l'institution scolaire. Si ces situations sont nettement plus rares que les situations de harcèlement d'un élève par un autre élève, elles existent néanmoins et semblent avoir des conséquences encore plus dommageables sur les élèves qui en sont victimes.

Commentaires répétés sur l'apparence physique, sobriquet moqueur, exclusion quasi systématique d'une activité, humiliation publique, interdiction pour un élève, reconnu à besoins spécifiques, d'apporter son matériel informatique, gestes déplacés, papier collant sur la bouche, élève attaché à sa chaise ou enfermé, ... Voilà quelques exemples de formes de harcèlement de la part d'un adulte auxquelles nous sommes hélas encore confrontés dans nos pratiques professionnelles. Le réseau prévention harcèlement rassemble en effet des associations et services des secteurs de la jeunesse, de l'aide à la jeunesse, de la promotion de la santé, de l'éducation permanente et de l'enseignement, qui veulent réfléchir et échanger sur leurs pratiques en matière de lutte contre le harcèlement.

Nous avons déjà édité une première brochure en 2016 concernant le harcèlement entre élèves<sup>1</sup>. Nous souhaitons compléter cette démarche en abordant le harcèlement de la part d'un adulte de l'école, car nos expériences croisées montrent que la situation est généralement beaucoup plus complexe à traiter quand l'auteur du harcèlement est non pas un autre élève mais un adulte (direction de l'école, enseignant, éducateur, ...). L'auteur présumé a alors un rapport d'autorité non seulement avec la victime mais aussi avec les autres élèves témoins.

<sup>1</sup> Cette brochure est téléchargeable sur <https://www.reseau-prevention-harcèlement.be/news/la-brochure-telechargeable/> voir nouveau site !!!!!

Dans ces situations, la loi du silence s'impose souvent à tous. La jeune victime de harcèlement craint presque toujours de dénoncer les faits à ses parents et quand elle y parvient, ceux-ci peinent trop souvent à trouver de l'aide concrète auprès des professionnels de l'école ou travaillant autour de l'école. Le débat se ramène à une confrontation insoluble entre la parole de l'élève et celle de l'adulte. Dans la plupart des cas, les parents finissent par décider un changement d'école et, comme leur enfant, ressentent dès lors un immense sentiment d'injustice du fait de la non-reconnaissance de leur situation de victime.

L'école se doit d'offrir à chaque élève un environnement où il se sent en sécurité physique et affective. De très nombreuses écoles parviennent à garantir ce climat indispensable à l'épanouissement et à la formation des élèves. Mais il peut malheureusement aussi parfois arriver que des adultes soient responsables du mal-être de l'élève. Ce sujet est largement tabou et même si l'on n'en parle pas, il ne faut pas se voiler la face : ces situations existent bel et bien. Tout au long de nos travaux, nous sommes restés très attentifs à éviter toute généralisation. Nombre de professionnels exercent leurs missions avec compétence et bienveillance, mais il arrive pourtant que des enfants soient confrontés à du harcèlement de la part de certains adultes. Ce phénomène est difficilement quantifiable mais il n'est pas exceptionnel.

S'il n'existe actuellement pas de statistiques quant à la prévalence de ce phénomène au sein des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les services d'aide aux enfants, aux jeunes et à leurs parents des première, deuxième et troisième ligne sont davantage sollicités qu'auparavant pour les aider face à ces situations de harcèlement d'un adulte vers un élève. La particularité de ces situations réside dans le fait que dans la toute grande majorité des cas rencontrés, l'école ne sera pas en mesure de résoudre le problème rencontré par l'enfant, et ce sera à lui et à ses parents de tenter de trouver une solution pour y faire face.

C'est en pensant à ces élèves et ces familles que nous avons réalisé cette brochure. Nourrie de nombreux témoignages, elle analyse les actes et les ressentis des uns et des autres, mais aussi la dynamique dans laquelle les protagonistes évoluent. Pouvoir comprendre ce qui se passe dans une situation de harcèlement d'un adulte vis-à-vis d'un jeune en milieu scolaire peut aider à mieux prévenir ou agir, que l'on soit professionnel de l'éducation, élève ou enseignant, témoin, cible ou victime. Il s'agira également de faire la clarté sur le cadre légal relatif à ces situations. Enfin, sont répertoriés différents services ressources prêts à intervenir, informer ou accompagner chacun des acteurs de l'éducation.

# 1 HARCÈLEMENT DE LA PART D'UN ADULTE : de quoi parle-t-on ?

## 1.1. Définition

*«Je me sentais très mal, je pensais que tout ce qui était dit était vrai, je validais ce que les autres disaient : grosse moche... J'avais tellement honte que je n'en parlais pas». (...)*

*Je me disais : «Si tu étais normale cela ne serait pas comme cela, quand tu auras de la maturité cela ira mieux.» Je pensais : «Si je fais une tentative de suicide, peut-être qu'ils arrêteront, qu'ils comprendront.»*

*Témoignage d'une élève devenue adulte*

### Quatre éléments fondent le harcèlement :

- › le caractère **intentionnel** : ce n'est pas un accident,
- › la **répétition** des faits : ce n'est pas un acte isolé,
- › le **déséquilibre des forces** en pouvoir : c'est une relation dominant /dominé,
- › souvent, le harcèlement est une **relation triangulaire** entre les auteurs, les victimes et les spectateurs.

Les scientifiques définissent le harcèlement comme étant les actions intentionnelles, répétées et destinées à porter at-

teinte à une autre personne avec qui la relation est caractérisée par un déséquilibre de pouvoir.

Partant de ces éléments et en y ajoutant des caractéristiques propres à la relation élève/enseignant-adulte, nous pourrions définir le harcèlement de l'adulte vers un élève comme étant le fait d'avoir de façon répétée des comportements portant atteinte à la tranquillité d'un élève ou d'un groupe d'élèves, en ayant connaissance ou en devant avoir connaissance des conséquences de son action sur l'élève.

La situation de harcèlement est possible en raison de la position dominante de l'adulte sur l'élève et peut nécessiter la présence de tiers témoins ou spectateurs de l'action mais pas de façon indispensable, l'élève et l'adulte étant déjà *a priori* dans une relation de pouvoir inégalitaire.

Il faut noter que le comportement peut être une action mais pourrait également être le manque volontaire d'une action, qui, par son absence, affecte gravement la tranquillité de l'élève visé.

*«Je levais la main pour poser une question mais le prof ne s'adressait jamais à moi, comme si je n'existais pas».*

*Témoignage d'une élève*

Si ce harcèlement peut prendre des formes multiples, nous en détaillerons ci-dessous deux en particulier : le harcèlement moral par humiliation répétée d'un élève ou d'un groupe d'élèves et le harcèlement discriminatoire. Ces deux formes de harcèlement peuvent bien sûr se combiner.

## 1.2. Le harcèlement moral par humiliations répétées

*Quand je commençais à aller au vestiaire, on me regardait de manière insistante. Je disais au professeur : «Monsieur, je ne veux pas faire le cours.» Il me répondait : «Je t'avais prévenue, tu n'as qu'à perdre du poids si ça te dérange.» Et moi je lui disais : «Je peux vous amener un certificat la semaine prochaine.» Et il me répondait : «Non, les certificats si c'est juste parce que tu es grosse, ça ne fonctionnera pas.»*

*Témoignage d'une élève*

Humilier, c'est rabaisser, disqualifier afin que la personne se sente inapte, pas à sa place. L'humiliation s'observe essentiellement dans une relation asymétrique. Les humiliations répétées sont une forme de harcèlement moral qui est insidieuse et parfois même banalisée.

*«J'avais 2 sur 20 à mon devoir, mais il m'avait oublié 2 points. Il me les a rajoutés, en regardant le meilleur de la classe : «Vous, vous ne pourrez jamais doubler votre note comme Hadrien !»*

*C'est, en 3<sup>e</sup>, une prof d'anglais qui demande à cette jeune fille un peu forte :*

*«Mademoiselle, quand finirez-vous de dire des bêtises grosses comme vous ?» en soulignant lourdement l'adjectif.*

*Témoignages d'élèves*

Dans la plupart des situations, l'élève-cible, notamment parmi les plus jeunes, ne peut pas décrire, expliquer, comprendre ce qui se passe. L'enseignant n'est pas toujours lui-même conscient des mobiles qui l'amènent à adopter ce genre de comportement.

## 1.3. Le harcèlement discriminatoire

*« Mon enfant souffre d'un trouble de l'attention et j'ai demandé la mise en place d'aménagements raisonnables.*

*Depuis, son institutrice l'appelle «le petit Alzheimer'» mon fils n'en peut plus».*

*Témoignage d'une maman d'un élève de 9 ans*

On entend par discrimination le traitement injuste ou inégal d'une personne sur base de caractéristiques personnelles prévues par **les 19 critères protégés** par la législation anti-discrimination.<sup>1</sup>

Ainsi, un professionnel de l'enseignement qui fait subir des mauvais traitements à un élève en raison de «sa race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, de son état de santé actuel ou futur, d'un

handicap, de sa langue, de sa conviction politique, de sa conviction syndicale, d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale» se rend auteur de harcèlement discriminatoire.

*«En plus des remarques incessantes faites devant les autres élèves, la directrice de l'école oblige nos enfants de 5 et 7 ans à passer toutes les récréations et les temps de midi dans le bureau de la secrétaire de l'école assis sur une chaise car nous ne savons pas payer les frais scolaires relatifs à la surveillance du temps de*

*midi et de la garderie. Notre aîné est tellement angoissé de cette situation qu'il se fait pipi dessus régulièrement à l'école. Le médecin a dès lors décidé qu'il n'était plus en mesure de se rendre à l'école tellement cette situation l'angoisse».*

*Témoignage d'un papa*

*«C'est le prof qui a commencé à m'appeler mollusque. J'ai été le mollusque pendant deux ans après».*

*Témoignage d'élève*

# 2 LA DYNAMIQUE DE HARCÈLEMENT

*«Une élève de ma classe avait un avis différent du prof, et c'était juste une divergence d'opinion sur la manière de réaliser un paysage en cours de dessin. Elle s'est fait traiter de pétasse et de coincée».*

*(Merle, 2012, p. 54) <sup>2</sup>.*

*«Vous êtes la pire classe de l'école, «la classe des nuls».*

*«Ce n'est pas pour rien si on vous appelle les 5 Zing !» (5<sup>ème</sup> plomberie-zinguerie).*

*Témoignages d'élèves*

Un élève ou un groupe-classe peuvent être une cible potentielle de harcèlement

de la part de l'enseignant, des éducateurs, voire de la direction de l'établissement. Parmi les pratiques au sein de la classe, on observe la catégorisation des élèves en fonction de leur niveau scolaire en séparant les «bons élèves» des «plus faibles» : les premiers seront placés devant près des fenêtres, les seconds se retrouvent à l'arrière de la classe. Les élèves d'origine modeste seront plus fréquemment réprimandés (privation de récréation, papier collant sur la bouche, ...).

L'idéologie de l'établissement scolaire, qu'elle soit implicite ou explicite, génère également des pratiques humiliantes. Certaines écoles déterminent une hiérarchie

entre les options en nommant les classes dans l'ordre des lettres de l'alphabet : la classe avec les «options fortes» est appelée A, tandis que l'option considérée comme la moins prestigieuse recevra la dernière lettre. La répartition des élèves par groupes de niveaux relève également de la stigmatisation même si c'est dans un souci de remédier à l'échec scolaire.

Les décisions prises en conseil de classe en matière d'orientation des jeunes de classes populaires qui sont orientés vers le bas de la hiérarchie scolaire et dans des filières dites de relégation portent préjudice à la carrière scolaire. Autant de pratiques qui contribuent à ce que les élèves plus faibles se sentent rabaissés, voire humiliés. À propos de ces pratiques, Merle n'hésite pas à parler «d'apartheid scolaire» et «de prolongement des hiérarchies sociales» (Merle, 2012, p. 47 et 51). Le système éducatif n'est pas étranger à ces pratiques, notamment là où existe le «quasi marché scolaire» qui crée une hiérarchie entre écoles au sein d'un même quartier ou d'une ville.

Dans toute situation de harcèlement, les témoins jouent un rôle important et leur implication est différente de l'auteur et de la victime. Cependant, dans une situation de harcèlement d'un élève par un enseignant, que peut faire un témoin ? Il est probable que les élèves témoins de ce genre de harcèlement auront moins tendance à intervenir étant donné que les actes sont tenus par un adulte «responsable» et que bon nombre d'entre eux hésiteront à intervenir de peur que ce harcèlement se retourne envers eux. L'élève se trouve dans une position de soumission

par rapport à l'adulte et le plus souvent, la parole de l'élève est insuffisamment prise en compte.

Quant au collègue, témoin d'une telle situation, il est souvent délicat pour lui de dénoncer un collègue.

*J'ai eu une remplaçante en math et elle a vu que je n'étais pas bien. (...) Je lui ai un peu parlé et je lui ai dit que j'avais des petits problèmes avec le titulaire. Et elle me dit : «Comment ça ? Il est hyper sympa !»*

*Et dans ma tête, j'étais : «Mmmh ouais ok, je ne vais pas réussir.» Je me suis un peu démoralisée. Je me suis dit que même si elle savait m'écouter, ça ne donnerait rien.*

*Témoignage d'élève*

Si, dans de nombreuses écoles, la question de harcèlement entre élèves est prise au sérieux, face au comportement d'un enseignant qui harcèle, peu de choses sont mises en place actuellement.

## 3 CONSÉQUENCES POTENTIELLES

*«J'allais à l'école, j'étais paniquée, j'avais des crises d'angoisse tout le temps, et maintenant encore. L'année passée, enfin j'ai changé d'école, et malgré tout je faisais peut-être une fois ou deux fois des crises d'angoisse par semaine.»*

*Témoignage d'une élève*

### 3.1. Lien entre harcèlement entre pairs et harcèlement de la part d'adultes

*«Je n'arrivais pas à courir, j'étais essoufflée. Elle a sorti «Oui, si tu arrêtais de te gaver comme un porc, peut-être que tu y arriverais», ce qui a mené aux remarques de mes camarades de classe.»*

*Témoignage d'élève*

Le harcèlement d'un professeur envers un élève peut être l'élément déclencheur du harcèlement de la part des élèves de la classe. Un enseignant qui maltraite régulièrement un élève de sa classe par des menaces, des moqueries, des surnoms ridicules ou des remarques humiliantes devant les autres, donne l'autorisation aux autres élèves d'adopter les mêmes comportements. Des études montrent en effet que «les mauvais traitements des

enseignants augmentent l'incidence des agressions entre les pairs. (...)»<sup>9</sup>.

### 3.2. Perte de confiance en soi pour l'élève

À force d'être rabaissé, moqué, titillé, critiqué, le jeune perd confiance en lui. La honte ressentie d'être humilié devant toute la classe casse encore plus la confiance en soi du jeune. Comment sortir d'une telle image négative alors que toute la classe en est témoin quotidiennement ? Que les faits soient perpétrés par un adulte leur donne une certaine légitimité. «Si même mon prof me dit que je suis bête et que je n'y arrive jamais, c'est que ça doit être vrai».

### 3.3. Perte de confiance envers les adultes, envers la société en général

Comment garder confiance en l'adulte lorsqu'il est lui-même harcelant ? Les enseignants ont pour mission de mener les élèves à acquérir des connaissances, à s'épanouir et devenir des adultes responsables.

Comme le souligne Anne Floor dans son analyse<sup>4</sup> «*Comment faire encore confiance à des adultes qui n'apportent pas soutien et protection aux enfants dont ils ont la charge lorsque ceux-ci se font insulter, ridiculiser, menacer ? Comment expliquer aux élèves que, pour le même comportement déviant, l'élève sera sanctionné, mais pas l'enseignant ? La banalisation de ce genre de faits est aussi destructrice, car il y aura d'autres victimes si tout le monde se tait et, pourquoi pas, de nouveaux enseignants harcelants puisque, tacitement, c'est admis ?*».

### 3.4. Décrochage et phobie scolaires

Les brimades, moqueries et actes d'intimidation répétés ont des conséquences délétères sur les fonctions exécutives telles que la mémoire, la concentration ou les capacités d'abstraction. Celles-ci étant négativement impactées, l'élève risque de voir une diminution significative de ses résultats scolaires, chutant parfois en-dessous de la moyenne<sup>5</sup>.

L'enseignant étant considéré comme la personnification de l'école, l'élève développe ainsi une opinion négative du milieu scolaire<sup>6</sup>. Dans le but d'éviter son agresseur, le jeune évite l'établissement et cela donne lieu à de l'absentéisme<sup>7</sup>. Si la situation perdure, la scolarité peut être interrompue voire totalement arrêtée. Le jeune peut aussi se voir réorienté vers des filières inadaptées. L'absentéisme, l'arrêt de la scolarité et les orientations inadéquates auront par la suite des retombées sur le rendement scolaire, rendant plus difficile voire impossible l'obtention d'un

diplôme, la poursuite des études<sup>8</sup> et diminuant à long terme les possibilités d'un emploi stable<sup>9, 10</sup>.

Les cas de harcèlement de la part d'un adulte envers un jeune ont également des conséquences néfastes sur le climat général de la classe voire de l'ensemble de l'école<sup>11</sup>. Outre les victimes, les élèves témoins du harcèlement peuvent également montrer une baisse de motivation et du désir de fréquenter l'établissement<sup>12</sup>. Les professeurs témoins qui n'interviennent pas risquent aussi de perdre toute crédibilité en ne protégeant pas les victimes<sup>13</sup>.

### 3.5. Troubles psychosomatiques et psychiatriques

Il n'est pas rare d'observer chez les victimes de harcèlement des symptômes psychosomatiques tels que la chute de cheveux, prise ou perte de poids, troubles du sommeil (insomnies et cauchemars), maux de tête et de ventre, problèmes de vue, arrêt de la croissance, système immunitaire déficient, vomissements et évanouissements<sup>14</sup>. Quand les moqueries concernent le physique, et en particulier le poids, cela peut mener à des troubles du comportement alimentaire (anorexie, boulimie).

Les victimes de harcèlement voient leur estime de soi altérée. À long terme, cela peut conduire à de l'anxiété et à de la dépression<sup>15</sup>. Dans certains cas, cette détresse émotionnelle peut mener à des gestes d'automutilation<sup>16</sup>.

En grandissant, ces jeunes risquent de

développer des troubles du comportement, de la phobie sociale, des comportements antisociaux<sup>17</sup> et des comportements à risques tels que l'usage d'alcool, de tabac ou de drogues<sup>18</sup>.

### 3.6. Risques suicidaires et suicide

Le suicide est la deuxième cause de décès chez les 15-24 ans après les accidents de la route<sup>19</sup>. Le harcèlement est l'un des facteurs les plus associés au comportement suicidaire chez les adolescents<sup>20</sup>.

## 4 LES PROTAGONISTES

### 4.1. L'adulte auteur de harcèlement

«*C'est pour qui la copie la plus nulle ? C'est pour le gros lard !*».

«*Relis ce que tu as noté... Mais qu'est-ce que tu es immature !*».

«*Cette remarque revenait tout le temps. (...) Il ne m'aimait pas, cela se voyait sur son visage : son rictus, les yeux levés au ciel. J'avais l'impression d'être une demeurée alors que j'étais une bonne élève*».

*Témoignages d'élèves*

Différents mobiles peuvent être à la base du comportement de l'enseignant :

› La jouissance du pouvoir : profiter de son pouvoir, c'est-à-dire d'éprouver du «plaisir à lire dans le regard de l'autre les symptômes de la peur ou des signes d'ap-

préhension...», (Tournier, 2015 p. 59)<sup>21</sup>.

› La peur de ne pas pouvoir imposer son autorité.

› Une absence de plaisir dans son métier d'enseignant.

› Une manière inadéquate de vouloir rétablir la 'discipline' face à des comportements perturbateurs.

› Des attentes démesurées quant au niveau de performance des élèves (idéologie de l'élève doué : l'enseignant ne tient pas compte du contexte scolaire, ni de la situation de l'élève et des difficultés qu'il rencontre, et ne peut gérer correctement sa déception).

› Une façon pour l'enseignant de reproduire ce qu'il a subi en tant qu'élève.

L'enseignant peut rester prisonnier de ses préjugés : tenir compte du statut professionnel des parents ou du statut social de la famille dans le cadre des évaluations et/ou de l'orientation dans une filière, établir une hiérarchie entre les disciplines, ...

Les attentes vis-à-vis de l'institution scolaire sont élevées et peut-être en augmentation. Il est compréhensible que les membres du personnel scolaire se sentent tiraillés entre les attentes multiples et parfois contradictoires des instances publiques, de compagnies privées, des parents et des élèves. Cette position peut être inconfortable et demande beaucoup de professionnalisme. Poussés par un désir de satisfaire le «système», certains enseignants semblent reporter cette pression sur la classe ou cibler les élèves les plus fragiles.

Certains enseignants considèrent encore que ce qui se passe en classe ne regarde qu'eux-mêmes puisqu'ils sont seuls «maîtres» dans leur classe. Certaines directions amplifient le phénomène par un soutien inconditionnel à leur équipe éducative. Or aujourd'hui, il est plus fréquent que le comportement harceleur d'un enseignant vis-à-vis d'un élève suscite une réaction des parents, parfois d'un collègue et/ou de la direction, ou même des élèves eux-mêmes. Cette situation nouvelle constitue, pour ces enseignants, une atteinte à leur «autorité traditionnelle». Pour certains enseignants, cette évolution constitue une source de malaise, voire de souffrance et génère chez eux une perte de sens face à l'idée qu'ils se font de leur métier.

## 4.2. Les directions et équipes éducatives

Nous avons rencontré une quinzaine de directions et équipes éducatives émanant des différents réseaux, fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé. Nous synthétisons ci-dessous les points communs des différents témoignages, sans prétendre qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Initialement, nous avons tenté d'interviewer les Pouvoirs organisateurs et/ou leur fédération respective. Soit, nous n'avons pas obtenu de réponse, soit il nous a été conseillé d'interviewer directement les directions car plus proches du terrain.

Toutes les directions disent être confrontées à des situations de harcèlement d'un membre du personnel envers des élèves, soit signalées par les parents (en ce qui concerne les enfants plus jeunes), soit par l'élève lui-même. Plusieurs directions et leur équipe estiment que le terme «harcèlement» est galvaudé, et préfèrent parler d'humiliations ou de discriminations. Le phénomène concerne très peu de professeurs sur l'ensemble mais «ceux qui sont harcelants font beaucoup de dégâts», particulièrement dans l'enseignement spécialisé. Le harcèlement se présente sous deux aspects : le harcèlement individuel (insultes, moqueries, remarques, ...) mais aussi le harcèlement collectif (classe sous pression). Les élèves ciblés sont souvent les plus faibles et/ou en minorité et sujets à discrimination.

Lorsque la situation se présente, toutes les directions participantes déclarent avoir rencontré et écouté tant l'élève que l'enseignant mais aussi les différents acteurs (éducateurs, parents, ...) et se sont généralement fait aider par le CPMS, le Pouvoir organisateur et/ou des services extérieurs. L'objectif premier était de rétablir le dialogue. Les directions se protègent souvent en se faisant accompagner lors de la rencontre avec l'adulte et gardent une trace écrite (mais souvent informelle). Les services externes, comme le service de médiation par exemple, sont plus souvent appelés par la direction lorsqu'il s'agit d'un problème collectif.

Les principaux problèmes rencontrés par les directions sont le démenti voire la négation des faits par l'adulte incriminé et la difficulté d'agir face à un enseignant nommé. Les parents sont souvent réticents à déposer plainte par peur des représailles envers leur enfant.

Le fait que la situation soit connue de la direction et d'intervenants externes calme souvent le jeu chez l'enseignant, mais un véritable changement de comportement est, nous dit-on, difficile à obtenir. Les directions constatent que ces enseignants sont la plupart du temps mal préparés à la gestion de classe, ne comprennent pas les difficultés d'apprentissage des élèves et, de ce fait, exercent maladroitement leur autorité. Des collègues dénoncent parfois certaines situations auprès de la direction, mais ne veulent pas témoigner ouvertement. Ils sont souvent en souffrance. Les directions éprouvent des difficultés à gérer le problème en équipe ou en conseil de classe par peur de se mettre en faute.

Le fait d'avoir été écoutés par la direction de l'école a souvent des effets positifs sur les élèves et les parents, en diminuant les tensions et en augmentant la confiance vis-à-vis de l'établissement. Une prise en charge rapide du problème a des effets positifs sur l'ambiance de l'établissement et sur sa réputation. Par contre, seuls quelques enseignants prennent conscience de leur erreur et la reconnaissent en se remettant en question. Un indicateur de la non-remise en question de l'enseignant est l'absentéisme et/ou l'intervention du syndicat. Dans ce cas, la réputation de l'école peut vite se dégrader.

Les besoins exprimés par les directions et leur équipe éducative, sont avant tout de faire un travail en amont en donnant de l'importance au relationnel et au respect de chacun par la mise en place d'actions préventives : installer une approche positive de l'éducation et de la pédagogie par des ateliers « bien-être » par exemple ; recevoir des formations à l'écoute active mais aussi en rapport avec la problématique et ce, dès la formation initiale des enseignants ; disposer d'une personne-ressource pour accueillir la parole de l'élève (puisque l'enseignant dispose déjà d'une personne de confiance) et/ou institutionnaliser une représentation collégiale pour recevoir les plaintes et les traiter de manière neutre (certains établissements ont mis sur pied une cellule de concertation locale qui peut/pourrait traiter ce genre de problème). Plusieurs directions ont exprimé leur besoin d'un soutien hiérarchique, mais avouent que leur Pouvoir organisateur hésite fréquemment à initier des procédures disciplinaires. Les directions souhaitent pouvoir travailler en

équipe, formée avec l'aide d'un soutien externe si besoin, et voudraient mettre en place des stratégies bienveillantes qui permettraient de dénouer de telles situations de façon constructive.

### 4.3. Les élèves victimes et témoins

Les comportements et les propos humiliants de la part des adultes rapportés par les jeunes lors des interviews réalisés dans le cadre de nos recherches, laissent percevoir la détresse, la peur d'aller à l'école et un sentiment de solitude chez les victimes.

Parmi les propos les plus cités par les jeunes, on trouve les moqueries portant sur le physique ou ayant trait aux résultats scolaires, les menaces de redoublement, les stigmatisations diverses, des accusations fausses (par exemple, de tricher). Des enseignants adoptent des comportements plus violents : par exemple, placer systématiquement l'élève au fond de la classe, l'exclure du cours sans motif, voire gifler ou frapper les doigts avec une règle. Une manière plus sournoise d'humilier/harcéler est de rendre l'élève «invisible» c'est-à-dire de faire comme s'il-elle n'existait pas (ne pas prêter attention, ne pas l'interroger en classe). Autant de propos et/ou comportements dont le but est de rabaisser l'élève.

En général, il faut un peu de temps pour que l'élève comprenne ce qui se passe, mais ce qui provoque le déclic, c'est la répétition quasi journalière dans certains cas. Régulièrement, les élèves de la classe emboîtent le pas et en rajoutent,

ce qui a un effet multiplicateur. Rapidement, la culpabilité s'installe et génère un sentiment de mal-être, d'impuissance, de stress, de peur d'être jugé.

Face à ces situations, l'élève attend de l'aide. Des élèves de la classe désapprouvent mais n'osent pas réagir de peur des représailles. La direction ne joue pas toujours son rôle, soit parce qu'elle couvre l'enseignant qui a pris soin de se plaindre de l'élève comme pour se dédouaner, soit s'estime impuissante.

Quant aux parents, les uns ne mesurent pas la gravité de la situation : *«c'est comme ça que beaucoup de professeurs parlaient à notre époque»* ; d'autres sont à l'écoute, mais complètement démunis devant la souffrance de leur enfant et l'absence d'écoute de la direction. Quant aux solutions, il n'est pas rare que ce soit la victime qui doive changer d'école avec tout ce que cela implique pour l'élève et sa famille.

Sur le long terme, les victimes disent souvent garder des séquelles : une difficulté à gérer les critiques, la peur du jugement, un manque de confiance et d'estime de soi.

Pour les victimes, il aurait été essentiel d'être rassurées, de savoir qu'elles n'étaient pas coupables et *«d'être écoutées, d'oser parler et de mettre des mots sur la souffrance»*. Et enfin, d'avoir eu l'occasion de rencontrer des éducateurs, des directions et des enseignants attentifs et bienveillants.

### 4.4. Les parents

Nous avons recueilli de nombreux témoignages de parents dont les enfants ont été harcelés par un adulte de l'école. Il est frappant de voir que ces parents se sentent fort isolés. Ils se posent de nombreuses questions telles que : Comment protéger mon enfant ? J'ai peur pour mon enfant, vers qui puis-je me tourner ? À qui m'adresser ? Que faire si le directeur n'a pas l'air de prendre la situation au sérieux ? Comment me faire entendre afin que des actions soient mises en place ? Comment faire pour changer la situation ? Mon enfant est-il le seul à vivre cela ? Dois-je prendre la parole de mon enfant au sérieux ? N'a-t-il tout simplement pas envie d'aller à l'école ? Dois-je aller trouver la direction à nouveau, car la situation ne change pas, ou est-ce mieux de ne rien faire pour ne pas empirer la situation ?

Sur base de témoignages reçus, nous pouvons dégager différentes situations rencontrées après avoir constaté que le jeune est pris pour cible par un enseignant,

› Soit le parent **hésite** à aller trouver la direction. Il craint un effet boomerang, il a peur que sa démarche ait des répercussions encore plus importantes sur son enfant. Il ne sait alors pas vers qui se tourner.

› Soit le parent va **directement trouver la direction**, en l'occurrence le chef de l'établissement : s'il y a un problème avec un de ses enseignants, c'est à lui d'intervenir. Dans ce cas de figure, les accueils sont différents.

› Soit le parent se sent immédiatement pris au sérieux, entendu. Il est alors convaincu que la direction va prendre les choses en main. Il arrive également que la direction partage avec le parent son désarroi face à une situation connue et inextricable : un enseignant problématique qui est nommé et sur lequel la direction n'a aucune prise. Il n'est pas rare d'entendre une direction demander aux parents de l'aider à dénoncer des enseignants harcelants afin qu'ils soient sanctionnés et que leurs comportements cessent !

› Soit la direction ne prend pas la situation au sérieux et renvoie les parents chez eux, sans avoir proposé quoi que ce soit comme solution. Les motifs souvent invoqués par ces directions sont que c'est l'enfant ou le jeune qui ment (car l'enseignant ne confirme pas les dires de l'élève et la direction préfère ne pas mettre la parole de l'enseignant en doute), que ce sont les parents qui exagèrent, ou que c'est l'élève qui a un comportement difficile à gérer par l'enseignant et qui est finalement la cause du problème (problème que les parents de l'élève devraient faire gérer en-dehors de l'école par des professionnels spécialisés).

*Le directeur n'est pas venu mais ma mère est allée dans son bureau. Elle en a parlé et il a dit : «Non, votre fille depuis 3 ans qu'elle est dans l'école, elle nous pose des problèmes. Enfin elle pose des problèmes à ce prof-là et il vient souvent se plaindre.»*

*Témoignage d'une élève*

➤ Le parent peut aussi se plaindre à l'association de parents si elle existe dans l'école. Il n'est pas rare, par ailleurs, qu'un parent essaie de contacter le Pouvoir organisateur de l'école pour signaler la situation et demander qu'elle soit prise en compte. Or, il s'avère parfois assez compliqué de trouver les coordonnées des présidents de Pouvoirs organisateurs. Et dans de telles situations de tensions, le parent peut difficilement demander à l'école ces informations.

➤ Nous devons également citer les cas de figure où le parent ne va pas trouver la direction, mais commence directement d'autres démarches, soit vis-à-vis de la police (dépôt de plainte), soit vis-à-vis de structures externes, comme la médiation scolaire, le Délégué général aux droits de l'enfant, l'UFAPEC, la FAPEO, etc. car, la relation s'étant déjà fort dégradée à cause de problèmes précédents non résolus efficacement, ils ont la certitude que l'école ne fera rien pour mettre fin au harcèlement sans intervention d'un tiers extérieur. Ces démarches peuvent crispier les positions de chacun, mais permettent parfois de rétablir un dialogue qui était rompu et, à tout le moins, que les parents soient écoutés par la direction quand celle-ci refusait même de les entendre. Il peut bien sûr arriver que la direction se crispe à l'idée de savoir qu'un service extérieur a été contacté par les parents pour intervenir dans la situation. La dynamique peut prendre un autre tournant et les échanges seront plus tendus, mais ce n'est pas toujours le cas.

➤ Dans des situations compliquées, il arrive aussi parfois que ce soit la direction

qui dépose plainte contre les parents avec pour motif que ceux-ci sont tellement intrusifs qu'ils empêchent l'école de fonctionner correctement.

Les parents ont souvent l'impression de mener un véritable parcours du combattant. Les parents ont encore l'impression que de multiples obstacles se dressent sur leur route et que leur point de vue n'est pas entendu. «*Cela vaut-il d'ailleurs la peine de se lancer dans une procédure ? Ne serait-ce pas mieux de faire profil bas et d'attendre la fin de l'année scolaire ou de chercher une autre école pour l'année suivante ? Ce faisant, l'impunité est alors totale*».

L'élève harcelé par un adulte a besoin d'être mis en contact avec des personnes qui vont l'aider à faire entendre sa voix. À l'heure actuelle, l'élève ou le parent ne sait généralement pas à qui s'adresser face à un tel problème. Il nous semble indispensable que quelque chose soit mis en place au sein de chaque école : par exemple, une personne de référence qui serait spécialisée dans la prévention et la gestion du harcèlement. Ce dispositif devrait être accessible à tout élève (ou à ses parents) en situation de harcèlement ou témoin d'une telle situation. Travaillant de manière indépendante de l'équipe éducative, et ayant pour mission principale d'épauler élèves et parents confrontés à ce genre de situation.

Les parents reçoivent des informations en début d'année détaillant à qui s'adresser en cas de harcèlement entre élèves, mais aucune information n'est donnée si l'auteur est un adulte (enseignant, direction ou surveillant). Et quand il s'agit d'essayer

d'associer d'autres parents ayant vécu la même chose ou dont les enfants ont été témoins de faits similaires, le parent concerné se sent bien souvent fort seul : les autres ont peur de bouger, peur des répercussions que cela pourrait avoir sur leur propre enfant ou sur le reste de la fratrie. Et pourtant, une association de parents de l'école peut permettre de créer les connexions entre les parents et

collectiviser les demandes pour interpeller de manière constructive le Pouvoir organisateur.

Il est rassurant, en tant que parent, de savoir que l'école accorde de l'importance à cette problématique. Ce le serait encore plus si elle mettait des moyens en place pour gérer le harcèlement d'un adulte envers un élève.

## 5

## LE CADRE LÉGAL DU HARCÈLEMENT ENSEIGNANT/DIRECTION-ÉLÈVE

Différentes règles peuvent s'appliquer aux situations de harcèlement de la part d'un adulte de l'école, tant au niveau du droit international qu'à l'échelle de la législation belge (législation anti-discrimination ; dispositions du droit pénal et du droit civil et/ou procédures disciplinaires). Même si la voie judiciaire ne nous semble pas la plus adaptée pour répondre aux phénomènes de harcèlement (notamment de par sa lourdeur, sa lenteur, son coût, etc.), il est toutefois utile et important de présenter le cadre légal qui s'y applique, car il fixe des balises claires qui s'appliquent à tous.

### 5.1. Le Code pénal

#### Définition du harcèlement moral

L'article 442 bis du Code pénal prévoit que : «Quiconque aura harcelé une per-

sonne alors qu'il savait ou aurait dû savoir qu'il affecterait gravement par ce comportement la tranquillité de la personne visée, sera puni d'une peine d'emprisonnement de quinze jours à deux ans et d'une amende de cinquante euros à trois cents euros ou de l'une de ces peines seulement.

Si les faits visés à l'alinéa 1<sup>er</sup> sont commis au préjudice d'une personne dont la situation de vulnérabilité en raison de l'âge, d'un état de grossesse, d'une maladie, d'une infirmité ou d'une déficience physique ou mentale était apparente ou connue de l'auteur des faits, la peine minimale prévue à l'alinéa 1<sup>er</sup> sera doublée»<sup>22</sup>.

Il ressort de cette disposition que l'infraction de harcèlement est composée de cinq éléments :

1. un comportement harcelant irritant ;
2. un comportement incessant ou répétitif ;
3. une atteinte grave à la tranquillité de la personne visée ;
4. la volonté d'adopter ce comportement portant gravement atteinte à la tranquillité d'autrui (et non pas l'intention de nuire ou de perturber la tranquillité d'autrui, juste d'adopter ce comportement) ;
5. une victime personne physique déterminée.

La loi n'indique pas ce qu'il faut entendre par « harceler », il y a donc lieu d'interpréter la notion dans son sens habituel. Selon Le Petit Robert, harceler, c'est soumettre quelqu'un sans répit à de petites attaques réitérées, à de rapides assauts incessants<sup>23</sup>.

Le comportement de l'auteur ne doit pas nécessairement être illicite. C'est parce que l'acte (direct ou à distance) n'est pas accepté par la personne qui le subit qu'il devient illégal<sup>24</sup>.

La Cour constitutionnelle a considéré que le comportement de harcèlement doit nécessairement consister dans des agissements incessants et répétitifs.<sup>25</sup> Ces actes ne doivent pas être identiques et peuvent se manifester par des comportements différents.

Si des discussions tendues entre deux personnes s'affrontant sur un sujet précis ne constituent pas en soi du harcèlement, il n'en va pas de même lorsque l'auteur se montre violent et menaçant

lors de discussions répétées<sup>26</sup>. L'abus réprimé par la loi peut ainsi consister dans une agressivité récurrente manifestée par des comportements dont son auteur sait ou devrait savoir qu'ils sont susceptibles d'affecter gravement la tranquillité de la victime<sup>27</sup>.

### L'atteinte grave à la tranquillité de la personne harcelée

Pour être répréhensible, le harcèlement doit affecter gravement la tranquillité de la personne visée. Dans son appréciation, le juge devra tenir compte du sentiment subjectif de la victime et du caractère objectivement perturbateur du comportement<sup>28</sup>.

Par ailleurs, le fait que l'auteur du comportement ait autorité sur l'autre personne n'exclut pas que son comportement puisse être ressenti par elle comme un harcèlement. Tel est le cas par exemple d'un professeur adoptant un comportement tyrannique à l'égard d'un élève auquel il adresse régulièrement des remarques désobligeantes non justifiées<sup>29</sup>.

C'est au ministère public ou le cas échéant à la partie civile de démontrer la réalité du harcèlement ainsi que le caractère grave de l'atteinte dont a souffert la victime. Par ailleurs, il faut démontrer l'existence d'un lien de causalité entre le trouble éprouvé par la victime et le comportement harcelant de l'auteur. Il faut donc prouver que, sans l'intervention du harceleur, l'atteinte grave à la tranquillité de la personne visée ne se serait pas produite<sup>30</sup>.

### Le caractère intentionnel du harcèlement moral

Le harcèlement moral requiert un élément intentionnel spécifique : l'auteur doit avoir agi alors qu'il savait ou aurait dû savoir qu'il affecterait gravement, par son comportement, la tranquillité de la victime. C'est de façon intentionnelle qu'un enseignant a un comportement tyrannique à l'égard d'un élève auquel il adresse régulièrement des remarques désobligeantes non justifiées.

Enfin, sous réserve du mobile discriminatoire érigé en circonstances aggravantes à l'article 442 du Code pénal, les mobiles de l'auteur du harcèlement importent peu<sup>31</sup>.

Par exemple, que ce soit pour faire pression sur les parents ou pour montrer l'exemple aux autres, une direction d'école ne peut pas décider de mettre des enfants sur le trottoir tous les temps de midi car leurs parents n'ont pas payé les frais de garderie/cantine.

### La répression de l'infraction

Le ministère public dispose de la faculté d'intenter des poursuites, même en l'absence de toute plainte de la personne préjudiciée<sup>32</sup>.

La loi prévoit par ailleurs plusieurs circonstances impliquant une aggravation de la peine applicable.

L'article 442bis, al. 2 du Code pénal prévoit que si les faits ont été commis sur une personne dont la situation de vulnérabilité en raison de l'âge (un élève mineur par exemple), d'une maladie, d'une infirmité

ou d'une déficience physique ou mentale est apparente ou connue de l'auteur des faits, la peine minimale sera doublée<sup>33</sup>.

L'article 442ter du Code pénal énonce que lorsque le harcèlement a pour mobile la haine, le mépris ou l'hostilité à l'égard d'une personne en raison de sa préendue race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, de son état de santé actuel ou futur, d'un handicap, de sa langue, de sa conviction politique, de sa conviction syndicale, d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale, le minimum de la peine peut également être doublé<sup>34</sup>. En effet, ces faits ne touchent pas seulement à l'intégrité physique mais aussi à l'identité propre<sup>35</sup>.

### 5.2. Le Code civil

Au niveau civil, l'enseignant ou la direction de l'établissement qui harcèle un élève engage sa responsabilité personnelle, sur la base de l'article 1382 du Code civil<sup>36</sup>. L'application de cet article suppose l'existence d'une faute, d'un dommage et d'un lien de causalité entre la faute et le dommage. La réunion des trois éléments peut donner lieu à une réparation du dommage, c'est-à-dire à une indemnisation.

En tant qu'organe responsable du bon fonctionnement de l'école, la responsabilité civile du Pouvoir organisateur de l'école peut également être engagée sur base de l'article 1384 du Code civil<sup>37</sup>.

### 5.3. Le décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination en Communauté française

Un professionnel de l'enseignement qui harcèle un élève en raison de sa race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, de son état de santé actuel ou futur, d'un handicap, de sa langue, de sa conviction politique, de sa conviction syndicale, d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale viole le décret du 12 décembre 2008<sup>38</sup>.

On entend par discrimination le traitement injuste ou inégal d'une personne sur base des caractéristiques personnelles prévues par les 19 critères protégés par la législation anti-discrimination.

Ce décret donne en son article 16, 1°, une définition spécifique du harcèlement, qui s'applique dans le domaine de l'enseignement. Il y est prévu de sanctionner des conduites indésirables, abusives et répétées, se traduisant notamment par des comportements, des paroles, des intimidations, des actes, des gestes et des écrits unilatéraux, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un élève ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant.

Ce texte n'exige pas de volonté dans le chef du harceleur, même si l'auteur n'a pas l'intention de harceler la victime, il peut commettre un harcèlement discriminatoire. Il «suffit» que le comportement non désiré soit lié à un des 19 critères protégés et ait pour objet de porter atteinte à la dignité de la personne<sup>39</sup>.

Par ailleurs, la charge de la preuve est facilitée pour la victime car c'est au défendeur qu'il incombe de prouver qu'il n'y a pas eu de discrimination<sup>40</sup>. Il y a donc un glissement de la charge de la preuve de la victime vers la personne qui est mise en cause<sup>41</sup>.

Des sanctions spécifiques sont prévues et la victime de la discrimination peut demander une indemnisation. Il est également possible de demander au président du tribunal de première instance d'ordonner la cessation d'une discrimination (article 50) qui peut être accompagnée d'une indemnisation forfaitaire pour la victime et la possibilité pour le juge de condamner l'auteur de la discrimination au paiement d'une astreinte tant que l'auteur n'a pas mis fin à la discrimination (articles 46 et 47)<sup>42</sup>.

### 5.4. Les sanctions disciplinaires

L'adulte ayant un comportement harcelant vis-à-vis d'un élève lors de l'exercice de sa fonction au sein d'une école peut également être sanctionné par l'établissement scolaire. Les sanctions vont varier en fonction du statut de l'enseignant concerné. Dans le cas d'un engagement temporaire, il n'y a pas de sanctions prévues, mais un licenciement avec ou sans

préavis en cas de faute grave. Pour rappel, «est considérée comme constituant une faute grave, toute faute qui rend immédiatement et définitivement impossible toute collaboration professionnelle entre le membre du personnel et le Pouvoir organisateur<sup>43</sup>».

Pour les enseignants engagés à titre définitif dans l'enseignement subventionné, les sanctions vont du blâme au licenciement pour faute grave<sup>44</sup> et du rappel à l'ordre à la révocation pour les enseignants de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>45</sup>. Il n'y a pas de gradation à respecter dans l'application de ces sanctions, les sanctions ne devant pas être appliquées de manière progressive<sup>46</sup>. Néanmoins, la sanction appliquée doit être pertinente et proportionnelle aux faits commis par le membre du personnel.

Force est de constater que, dans les faits, cette procédure disciplinaire n'aboutit que très rarement. Le manque de preuves et la difficulté qu'il y aurait à remplacer le professeur ou la direction sont souvent invoqués comme motifs.

### 5.5. Le Code de l'enseignement

L'enseignant qui, par son comportement, adopte un comportement harcelant à l'égard d'un élève ne respecte pas les articles 1.4.1-1 et 1.4.1-2. du Code de l'Enseignement qui prévoient notamment que : «La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

› promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

› amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

› préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;

› assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale...». «Les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont placés dans la perspective de ces missions prioritaires. Ils assurent l'acquisition de connaissances constitutives d'une culture commune, de clés de compréhension et d'actions sur le monde, d'aptitudes et de savoir-être citoyens. Les savoirs, les savoir-faire et les compétences s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. À cet effet, la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives veillent à ce que l'école : ... 12°éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école».<sup>47</sup>

Le Code de l'enseignement prévoit également que chaque école est tenue d'élaborer un plan de pilotage, en cohérence avec son projet d'établissement, qui constituera, au terme du processus de contractualisation, son contrat d'objectifs pour une période de six ans<sup>48</sup>.

En vue de l'élaboration des plans de pilotage et de la contractualisation de ceux-ci en contrats d'objectifs, les écoles doivent poursuivre des objectifs d'amélioration permettant au système éducatif notamment d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire<sup>49</sup>.

Dans le cadre de l'élaboration des stratégies, les écoles doivent identifier les thématiques qui nécessitent des actions nouvelles à mettre prioritairement en œuvre. La prévention et la prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'école, y compris des dispositifs spécifiques concernant le harcèlement, le cyber harcèlement et les événements d'exception ainsi que les partenariats avec les services de l'Aide à la jeunesse et de la médiation scolaire étant l'une des thématiques pouvant être choisie par l'école<sup>50</sup>.

Le respect du Code de l'Enseignement fait partie des conditions de subventionnement d'un établissement scolaire mais une sanction portant sur une réduction des subsides n'est jamais encore intervenue dans ce type de situations.

## 6 LES LEVIERS POUR PRÉVENIR ET AGIR

### 6.1. Une action en pyramide

Différents niveaux de prévention et de gestion de la violence et du harcèlement ont été identifiés par Johan Deklerck<sup>51</sup> : le travail préventif fait appel (au moins indirectement) à un niveau d'action relatif

au bien-être et au «vivre ensemble» pris globalement dans la société ainsi qu'à un travail sur la qualité de vie et à des actions contextuelles au sein de l'école. Les mesures curatives doivent s'accompagner de mesures de prévention directe (générales et spécifiques).



Pyramide de prévention (J. Deklerck)

## 6.2. Les leviers et pistes par niveau

### Niveau sociopolitique : le bien-être, le vivre-ensemble

Il est essentiel que les membres des équipes éducatives soient bien informés du cadre légal et des missions qui leur sont dévolues. Ils ont un rôle d'exemple à jouer et un rôle primordial dans la mise œuvre des objectifs généraux de l'enseignement. L'intention est bien d'amener le jeune au maximum de ses possibilités tant au niveau des savoirs et savoir-faire que du savoir-être en développant la confiance en soi et la citoyenneté responsable et en lui donnant des chances égales d'émancipation sociale (art. 1.4.1-1 Code de l'enseignement).

Il s'agit de se poser les bonnes questions : allons-nous former des humains ? Des consommateurs ? De la main-d'œuvre ? Sélectionner ? Apprendre à apprendre ? Sanctionner ? Guider ?... Il s'agit d'être conscient que les pratiques pédagogiques vont toujours de pair avec une vision politique<sup>52</sup>.

### Prévention fondamentale : la qualité de vie et la culture scolaire

«Le climat scolaire traduit les valeurs, les attitudes et les sentiments dominants dans le milieu. Il donne une idée générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'établissement comme milieu de vie»<sup>53</sup>. Aujourd'hui, nous savons

que les phénomènes de harcèlement ont moins tendance à émerger dans les établissements où une attention particulière est portée au climat scolaire, et des moyens mis en place pour se sentir bien à l'école et dans sa classe, autant pour les membres du personnel que pour les élèves. À contrario, un climat d'apprentissage basé sur la compétition, la performance à outrance, favorise le développement de comportements humiliants de la part des adultes et de harcèlement entre pairs.

Selon Éric Debarbieux<sup>54</sup>, le climat scolaire comprend 5 composantes principales : les relations, l'enseignement et les apprentissages, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Il revient à la direction d'exercer un leadership qui favorise, par des méthodes pédagogiques positives, un climat de sécurité et de justice pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Cette mise en place est un premier pas qui nécessite ensuite une gestion appropriée des relations à tous niveaux. Elle implique également une sensibilisation et une conscientisation de l'ensemble des acteurs de l'école aux conséquences de leur silence face aux humiliations des adultes envers les élèves. La qualité de la vie scolaire est basée sur une dynamique et une stratégie d'équipe.

### PISTES :

› **Une institution peut annoncer et défendre ses valeurs éducatives communes et les attitudes qu'elle va privilégier** : annoncer les bases de la relation adulte-jeune dans l'école,

par exemple dans une **charte des valeurs**. Il est préférable de l'entreprendre avec l'ensemble des partenaires, adultes et enfants de l'école. Le texte gagne à être court, rédigé de manière positive et compréhensible par tous. Ainsi la charte devient un instrument, un guide pour l'action de tout projet commun. <https://www.ltma.lu/a-propos/charte-scolaire/>

› **Concevoir l'autorité comme un service** : nécessité d'un travail collectif dans un cadre clair, instauration d'un dialogue pour briser le silence, évitement des sujets tabous, pour « réinventer l'autorité selon trois axes : se défaire de l'autoritarisme, sortir du laxisme et accepter d'intervenir, construire ensemble une relation d'autorité bienveillante qui respecte les besoins fondamentaux de chacun »<sup>55</sup>.

› **Importance du rôle de la direction en tant que guide du bon fonctionnement de son institution**, notamment lors de l'entretien d'embauche et dans la mise en place d'entretiens réguliers d'évaluation des membres du personnel, dans un cadre clair<sup>56</sup>.

› **La construction / la mise en place / l'appropriation de règles claires pour tous.**

Indispensable à chaque enseignant et plus encore à chaque nouvel enseignant : le règlement d'ordre intérieur (ROI) de l'école. Il s'agit du code de conduite en vigueur dans l'établissement. Le règlement d'ordre intérieur de l'établissement permet de connaître les limites installées par l'école et de poser un certain nombre de balises. Les élèves sont tenus de s'y

conformer et il serait intéressant que les enseignants puissent s'y conformer aussi, eux qui sont soumis au Règlement de Travail. Il est clair que ce Règlement de Travail devrait être en cohérence avec le R.O.I. élèves et que ces deux documents de référence puissent être connus de tous.

«Le R.O.I. définit des règles fondamentales sur la base desquelles peut se construire la démocratie au quotidien. Cette clarté contribue largement à la cohérence éducative et permet de gérer plus facilement les éventuels conflits»<sup>57</sup>.

L'autorité est indispensable dans la classe et dans l'école. Elle est d'autant mieux acceptée qu'elle est légitime, porteuse de sens et que les limites posées (arriver à temps, ne pas fumer, ne pas utiliser son GSM, etc.) sont claires, concises et respectées par les adultes autant que par les jeunes, qui sont généralement plus respectueux s'ils se sentent eux-mêmes respectés. **La force de l'exemple** reste l'un des meilleurs éducateurs<sup>58</sup>. L'objectif est bien de susciter l'adhésion de tous aux comportements attendus en mettant en avant les comportements positifs, en réagissant en cas de violation des règles tout en évitant les punitions lourdes.

L'enseignant est un modèle tant pour les élèves que pour la société dont ils doivent refléter les valeurs. Faute de règles claires, c'est la loi du silence et/ou la loi du plus fort qui s'installe<sup>59</sup>.

## Pistes de prévention générale

› **Outiller les enseignants par la formation initiale : sensibilisation sur l'aspect relationnel du métier et son impact, afin de créer un climat clair et serein pour tous** dans la classe.

Dès le début de l'année, il est essentiel pour l'enseignant, et idéalement pour les enseignants d'une même classe, de fixer le cadre de travail avec les élèves, le non-négociable, tout en laissant une place au contact, au bon climat relationnel et à une marge de manœuvre possible, autrement dit au négociable<sup>60</sup>.

› **Créer et entretenir la cohésion des équipes éducatives** : pour qu'il y ait cohérence et continuité dans les apprentissages de savoirs, savoir-être et savoir-faire, il faut une véritable concertation entre les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les résultats de tous leurs élèves. Qui dit concertation, dit espaces et temps de parole rendus possibles, encouragés voire institutionnalisés<sup>61</sup>.

› **Créer des espaces de parole régulés et réguliers à tous les niveaux et inter niveaux** au sein de l'institution, y compris pour les élèves. (Méthodologie des cercles de parole du Programme de Développement Affectif et Social (Pro-DAS)<sup>62</sup>.

› **Implication des équipes éducatives et des parents dans les plans de pilotage et projets d'établissement**. Le Pacte d'Excellence implique que chaque établissement scolaire pré-

cise son plan de pilotage en définissant les différentes stratégies concrètes pour atteindre les objectifs fixés dans différents domaines. Une des thématiques de ce plan est «la prévention et la prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'établissement scolaire», y compris des dispositifs spécifiques concernant le harcèlement. Une fois conclu, ce plan sera la feuille de route de l'école pour six ans avec un moment d'évaluation intermédiaire au bout de trois ans. Cette évaluation intermédiaire devrait permettre les réajustements nécessaires en vue de rejoindre les objectifs fixés.

› **Informers et impliquer les parents : désigner une personne-ressource chargée de la communication avec les parents** : éducateur, titulaire, conseiller d'éducation, ... Il s'agit d'un dispositif tout simple mais très rassurant pour les parents s'ils peuvent disposer d'un nom et d'un numéro de téléphone d'une personne à joindre rapidement en cas de problème, une personne qui pourra les écouter sans jugement et faire relais afin d'apporter des solutions éducatives et réparatrices où chacun se sentira pris en compte.

› **Solliciter l'Association de Parents**. Si elle existe dans l'école, elle peut collecter différents points de vue ou problèmes rencontrés par les élèves et les relayer au niveau de la direction. Elle peut ensuite faire le lien avec le **Conseil de Participation**, lieu le plus indiqué pour discuter de ce genre de problématique. Tous les acteurs sont ensemble autour de la table, c'est donc un lieu idéal pour construire des projets<sup>63</sup>.

› **Valoriser des pédagogies actives et participatives** pour une mise en place de **pratiques coopératives** régulières entre enfants et enseignants<sup>64</sup>.

## Pistes de prévention spécifique

› **Importance de la formation continue** : de nombreuses directions et équipes pédagogiques et éducatives sont demandeuses de formations spécifiques sur la thématique du harcèlement, y compris pour les directions, sur la gestion des phénomènes de harcèlement de la part d'adultes.

› **Importance de l'implication individuelle dans les projets collectifs** : bien-être, prévention violence, prévention harcèlement, ... Création d'une cellule de concertation chargée de la prévention comme de la gestion des phénomènes de harcèlement. Des stratégies d'équipe peuvent y être réfléchies et développées. De nombreuses écoles ont créé des cellules de concertation locale où elles s'entourent de partenaires comme le CPMS ou la médiation scolaire ainsi que de partenaires issus du secteur d'Aide à la Jeunesse. Les personnes-ressources sont clairement identifiées par tous les acteurs<sup>65</sup>. <http://www.accrochaje.cfwb.be/>

› **Au quotidien, prendre en compte la parole de chacun**, jeune ou adulte et **triangler**. Une ou des personnes de confiance formées à l'écoute active et aux outils de communication non-violente peuvent être désignées tant pour les jeunes que pour les adultes. Tous les acteurs sont d'accord sur le fait que se sentir écouté rapidement permet de prendre

du recul et améliore la situation<sup>66</sup>.

› **Mise en place de formations des jeunes et des adultes avec des intervenants spécialisés** : Former tous les acteurs, dont les enfants/les jeunes à l'esprit de médiation et aux techniques. Un plan qui ne reposerait que sur une intervention par les élèves pour les élèves serait contreproductif. [www.universitedepaix.eu/](http://www.universitedepaix.eu/)

## Pistes et outils de résolution de problèmes

› **Rencontre avec la direction** pour écoute, formulation du problème et rappel du cadre. Lorsque les personnes concernées par le problème, a fortiori les jeunes, se sentent entendues et reconnues dans leur vécu et leur ressenti, avec un cadre clair, la situation peut s'apaiser et il devient possible de renouer un dialogue constructif.

› **Désignation d'une personne de confiance formée en matière de harcèlement**, connue et disponible pour les élèves, capable de faire relais si nécessaire et capable de travailler en équipe.

› **Créer une cellule de «veilleurs»** au sein de l'école composée d'adultes et de jeunes qui ont pour charge de voir, de savoir et d'aller chercher les humiliés et harcelés afin de mettre en place un **groupe d'entraide** pour la (les) victime(s). Un réseau sur lequel peuvent s'appuyer les élèves : les délégués de classe et leurs adjoints.

De nombreuses écoles se dotent actuellement de cellules de prévention et gestion du harcèlement. Les membres de cette cellule seront formés et outillés pour apprendre à décoder les comportements et envisager les stratégies porteuses.

› **La Méthode des Préoccupations Partagées (Pikas) et la méthode «No Blame»** qui peuvent aussi être utilisées avec des groupes d'adultes : implication des différents acteurs (auteur, victime, témoins) dans la recherche de solutions, sans jugement, ni critique mais en partageant des inquiétudes à l'égard de celui qui est en souffrance. <https://www.preoccupationpartagee.org/#>

› **La stratégie de la Mètis** : «*Les élèves humiliés ont besoin qu'on leur fournisse des informations, des options d'attitudes possibles, des stratégies opératoires et fiables qui consistent à se mettre «à la place de», à la manière des «profilers»*» (J.-L. Tournier). L'intelligence de la Mètis, au sens où les grecs anciens la considéraient, est d'un grand secours et repose ici sur la recherche d'un maximum d'informations pour élargir sa vision des choses et la mise en place d'un groupe d'aide composé d'élèves et d'enseignants, tiers aidants convaincants et fortifiants. On fait appel à l'équipe et à l'intelligence collective pour trouver des stratégies et des solutions originales face à un problème complexe. <http://passion-strategie.over-blog.com/2019/04/la-metis-ou-comment-etre-ruse.html>

› Sur base de situations-problèmes, exercices d'intervision éducateurs/enseignants destinés à **prendre**

**conscience de la responsabilité individuelle et collective** dans le type de relation engagée avec chaque jeune : dénigrement >< valorisation/encouragement, malveillance >< bienveillance, moquerie >< respect ▶ Créer des outils d'intervision professionnalisants, à visée pédagogique et relationnelle. [https://www.santebernoise.ch/wpcontent/uploads/2017/09/praevention\\_fruehbereich\\_frueherkennung\\_kollegiales\\_coaching\\_f.pdf](https://www.santebernoise.ch/wpcontent/uploads/2017/09/praevention_fruehbereich_frueherkennung_kollegiales_coaching_f.pdf)

› **Médiation interne ou externe** : faire intervenir un tiers neutre, indépendant et tenu au secret professionnel peut permettre de faire bouger le système et d'apporter une nouvelle dynamique axée sur le futur et non sur la sanction du passé. <http://www.enseignement.be/index.php?page=4264>

› **Le recours à la loi** permet parfois de refixer le cadre clairement pour chacun, et peut être perçu comme opportun, tout en étant conscient que le temps de la justice n'est pas le même que le temps scolaire. De nombreux services comme par exemple le Service droit des jeunes (Sdj) ou le Délégué général aux droits de l'enfant (DGDE) peuvent aider à y voir plus clair avant de décider d'un dépôt de plainte. <http://www.sdj.be/>  
<http://www.dgde.cfwb.be/>

## 7 LES SERVICES RESSOURCES

Face à du harcèlement de la part d'un adulte de l'école, le P.O., la direction, les parents, les élèves peuvent s'adresser à des services qui peuvent les écouter, les aider dans leurs démarches. Comme déjà évoqué plus haut, lorsqu'un parent découvre que son enfant est harcelé, nous lui conseillons d'abord d'aller vers une voie de conciliation plutôt que de se diriger vers le judiciaire.

Afin d'être **écouté**, recevoir des **informations** et être **orienté** vers des services compétents pour régler la situation de harcèlement, le jeune et/ou ses parents peuvent faire appel aux différents services repris sur le tableau page 32-33. Certains de ces services sont spécifiquement dédiés à l'attention d'un public adolescent, comme le Comité Elèves Francophones (CEF) et Paroles d'ados. D'autres sont orientés «tout public», comme les associations de parents (FAPEO ou UFAPEC) et les numéros verts «École et parents» **0800/95580** ou le **103** Écoute-Enfants. Enfin, le centre PMS, les AMO ou la médiation scolaire peuvent également jouer un rôle dans l'accompagnement et la résolution.

Afin d'agir sur le phénomène de harcèlement, la première étape est d'interpeller l'école. Il n'y a pas de règles bien définies sur qui appeler d'abord. Tout dépend de

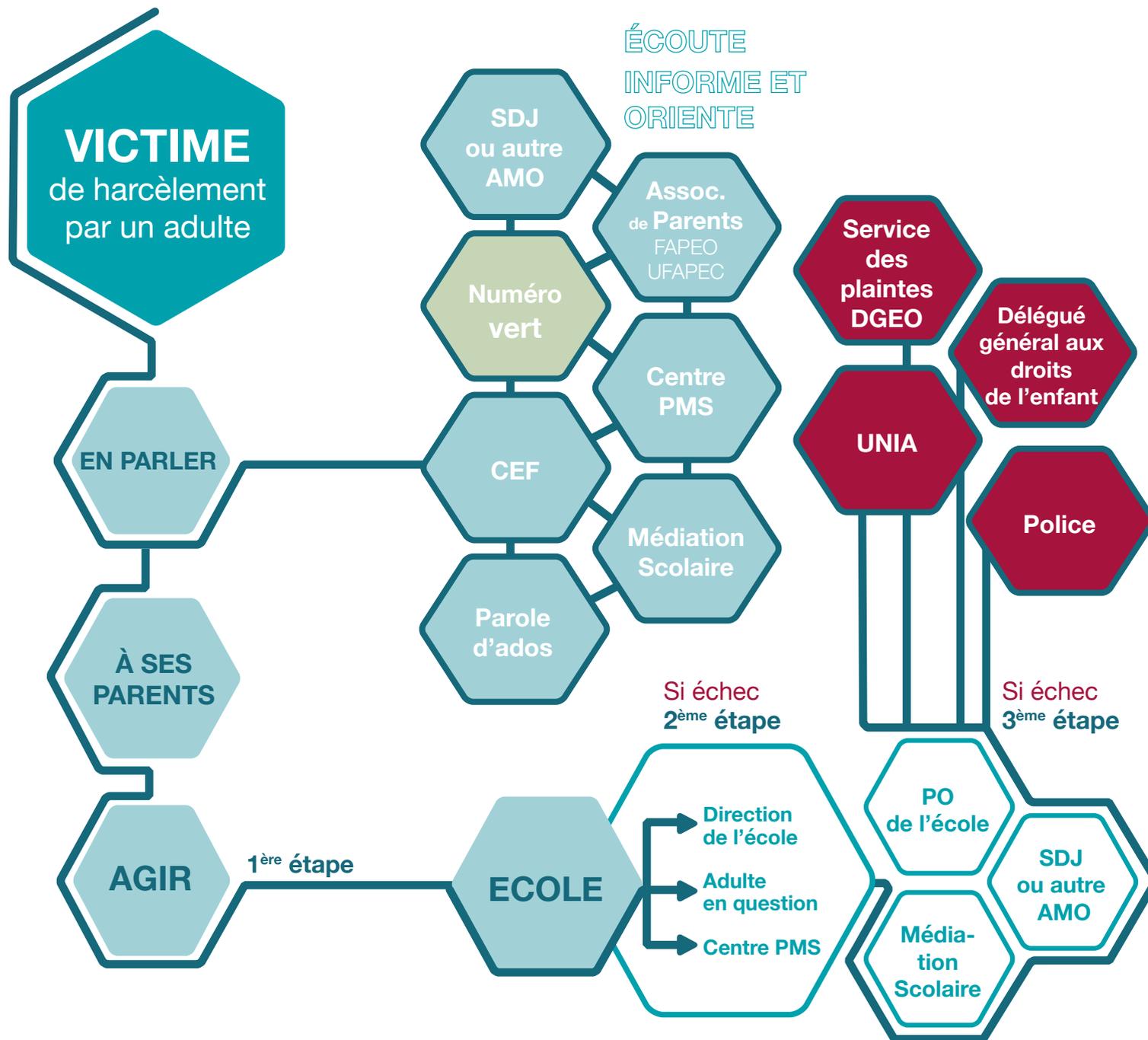
la situation et du rapport que vous entretenez avec l'école. Parfois, en discuter directement avec la personne concernée suffira, mais si rien ne change il est important d'en parler à la direction d'école. Le centre PMS peut être une porte d'entrée qui vous garantit une neutralité et un accompagnement spécifique en fonction de votre demande. De même, le centre PMS peut faire office de médiateur si la discussion avec la direction et/ou l'adulte concerné n'a pas abouti.

Il arrive malheureusement que la situation ne change pas malgré l'interpellation de l'école. A ce moment-là, des services de deuxième ligne peuvent prendre le relais comme le Pouvoir organisateur (PO) de l'école, ou des services de médiation externe comme la médiation scolaire, les services d'Actions en Milieu Ouvert (AMO) - dont le Service droit des jeunes (SDJ) qui est plus spécialisé dans l'aide juridique -, ou encore les équipes mobiles (qui doivent être sollicitées par la direction de l'école).

Enfin, si malheureusement il n'y a toujours pas de changement, il existe des services de troisième ligne. Il conviendra de contacter le Délégué général aux droits de l'enfant, ou Unia (s'il y a plus spécifiquement une problématique discriminatoire). Il est également possible d'introduire une

plainte auprès du service des plaintes de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) ou de déposer une plainte à la Police.

Comme indiqué au début, il est important de passer par les étapes 1 et 2 avant de judiciariser l'affaire. En effet, le fait d'être passé par ces différentes étapes, permet d'accumuler des preuves et de montrer votre volonté de régler la situation par des voies de conciliation.



Les coordonnées de ces différents services sont reprises ci-dessous.

### Le CPMS (Centre Psycho-Médico-Social)

Site Internet : [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) annuaire des centres psycho médico sociaux (CPMS)

### Les numéros verts

Le numéro vert de la Fédération Wallonie Bruxelles **0800/95.580** fonctionne du lundi au vendredi de 9 à 16h.

Le 103 est également une ligne d'écoute destinée aux enfants, aux jeunes pour parler et être écouté dans l'anonymat. C'est un numéro gratuit, accessible de partout en Belgique 7 jours sur 7, de 10h à 24h.

### Le CEF (Comité Élèves Francophones)

Les élèves peuvent joindre le CEF via la page Facebook/Instagram, appeler le 02/414.15.11, ou envoyer un mail à [cef.asbl@lecef.org](mailto:cef.asbl@lecef.org)

### La FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel)

Mail : [secretariat@fapeo.be](mailto:secretariat@fapeo.be)

Téléphone : 02 / 527 25 75

Site internet : [www.fapeo.be](http://www.fapeo.be)

### L'UFAPEC (Union Franco-Phone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique)

Mail : [info@ufapec.be](mailto:info@ufapec.be)

Téléphone : 010/420050

Site internet : [www.ufapec.be](http://www.ufapec.be)

### Le Service de Médiation Scolaire

Pour faire appel au service, il faut adresser une demande à l'adresse mail [mediationscolaire@cfwb.be](mailto:mediationscolaire@cfwb.be)

Site Internet : <http://www.enseignement.be/mediation>

### Le Service droit des jeunes (S.D.J.)

Les services fonctionnent à partir de permanences téléphoniques et physiques renseignées sur le site Internet <https://sdj.be/les-services-droit-des-jeunes>

Service d'action en milieu ouvert (A.M.O.) de votre région

### Paroles d'ados

Paroles d'ados met à la disposition des jeunes un site internet où il est possible d'interagir en ligne avec des psychologues <https://www.parolesdados.be>

### Le service des plaintes de la DGEO

Direction générale de l'enseignement obligatoire

Mail : [secretariat.dgeo@cfwb.be](mailto:secretariat.dgeo@cfwb.be)

Voie postale : Fédération Wallonie-Bruxelles - D.G.E.O. / Rue Adolphe Lavallée 1 / 1080 BRUXELLES

### Le Délégué général aux droits de l'enfant

Pour faire appel au Délégué général aux droits de l'enfant, il faut adresser votre demande via un des canaux suivants :

Tél : 02 223 36 99

Mail : [dgde@cfwb.be](mailto:dgde@cfwb.be)

Formulaire accessible via le site Internet : [www.dgde.cfwb.be](http://www.dgde.cfwb.be)

### Liste des contributeurs :

- › Collet Suzanne, chargée de missions au CPEONS
- › Colemans Thomas, Conseiller psychopédagogique du Centre PMS WBE de Verviers (représentant du Conseil Supérieur des Centres PMS)
- › Dautrebande Violaine, Chargée de missions UFAPEC
- › De Staercke France, Détachée pédagogique à la FAPEO
- › Freres Geneviève, Collaboratrice scientifique à l'UCLouvain
- › Galand Benoit, Professeur à la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation de l'UCLouvain
- › Jacquet Viviane, Chargée de mission au Service de Médiation Scolaire (SMS) de la Fédération Wallonie Bruxelles
- › Leloup Anne-Sophie, Coordinatrice pédagogique au Service droits des jeunes de Bruxelles
- › Lucas Thérèse, Chargée de missions à la cellule Aménagements Raisonables (DGEO)
- › Paesmans Gaëlle, Étudiante en sciences psychologiques à l'UCLouvain
- › Van der Straeten Karin, Conseillère du Délégué général aux droits de l'enfant
- › Avec la collaboration de Unia et du CEF

**Remerciements :** Nous remercions Michèle Simons pour la relecture bien précieuse de la brochure.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1 Article 2 du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.  
En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=33730&referant=I01](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=33730&referant=I01)]
- 2 Merle, P.(2012). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ? Paris, PUF.
- 3 Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). Le mauvais traitement du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 65-95.
- 4 Floor, A. (2018). Quand un prof dérape – Réflexions sur le cadre légal et éthique. *Analyse Ufapec*, 25.18. pp. 3.  
En ligne [[www.ufapec.be/nos-analyses/2518-harcèlement-par-prof-cadre-legal.html](http://www.ufapec.be/nos-analyses/2518-harcèlement-par-prof-cadre-legal.html)]
- 5 Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- 6 Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- 7 Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students attitudes to schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227.
- 8 Vaillancourt, T., McDougall, P. (2013). The link between childhood exposure to violence and academic achievement: complex pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1177-8.
- 9 Takizawa, R., Maughan, B., Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171, 777-84.
- 10 Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- 11 Sharpe, G. W. (2011). Behind the closed door : Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact. Thèse de doctorat en éducation, Université de Toronto, Canada. Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe\\_Glynn\\_W\\_201103\\_EDD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe_Glynn_W_201103_EDD_thesis.pdf)
- 12 Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence : A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Éd.), *Handbook of school violence*, 7-42. Binghamton, NY : Hamworth Press.
- 13 Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Op.cit.
- 14 Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a Review : Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 563-579.
- 15 Brendgen, M., Wanner, B. & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585-1598.
- Lewis, R. & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.) *The international Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 417-431. Norwell, MA : Springer.
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- 16 Lereya, S.T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., & Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52, 608-18.
- Fisher H.L., Moffitt, T.E., Houts R.M., Belsky, D.W., Arseneault, L., Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, 344:e2683. DOI: [10.1136/bmj.e2683](https://doi.org/10.1136/bmj.e2683).
- 17 Leflot G., Van Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors : An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- 18 Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age : A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- 19 Le portail de la prévention du suicide. De 10 à 24 ans.  
En ligne [<http://www.preventionsuicide.info/jeunes/>], page consultée le 5 avril 2020.
- 20 Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors : A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2).
- 21 Tournier, J.-L. (2015). Élèves humiliés, élèves sacrifiés ? Identifier et désamorcer les processus d'humiliation dans la pratique pédagogique. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- 22 Article 4442bis du Code Pénal.
- 23 P. Thevissen, « Harcèlement », in *Postal Memorialis. Lexique du droit pénal et des lois spéciales*, Kluwer, Waterloo, 2012, p. 456.
- 24 A. De Nauw, *Initiation au droit pénal spécial*, Kluwer, 2008, p. 348 ; Anvers, 28 avril 2004, R.W., 2005-2006, p. 1020.
- 25 C. Const., 10 mai 2006, arrêt n° 98/2006.
- 26 Cass., 17 novembre 2010, Pas., 2010, p.2966.
- 27 Cass., 17 novembre 2010, Pas., 2010, p. 2966.
- 28 Cass., 8 septembre 2010, P.10.0523.F.
- 29 C. Meunier, « La répression du harcèlement », R.P.D.C., 1999, p. 743.
- 30 J.-P., Colin, « Le harcèlement », in *Droit pénal et Procédure pénale*, Malines, Kluwer, 2011, p. 129.
- 31 J.-P., Colin, « Le harcèlement », in *Droit pénal et Procédure pénale*, Malines, Kluwer, 2011, p. 129.
- 32 A. De Nauw et F. Kutry, in *Manuel de droit pénal spécial*, Kluwer, 2018, p. 576.

33 Article 442bis, al. 2 du Code pénal.

34 Article 442ter du Code pénal.

35 eDiv. Crimes de haine.

En ligne [<https://www.ediv.be/theme/unia2019/library.php?id=12>], page consultée le 21 juin 2020.

36 Article 1382 du Code civil.

37 Article 1384 du Code civil.

38 Article 2 du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=33730&referant=101](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=33730&referant=101)]

39 Article 16 du décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=33730&referant=101](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=33730&referant=101)]

40 Article 42 du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=33730&referant=101](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=33730&referant=101)]

41 Pondeville, F. (2013). Le harcèlement discriminatoire entre élèves : approche juridique. JDJ, 327, pp. 11-18.

42 Articles 46, 47 et 50 du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=33730&referant=101](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=33730&referant=101)]

43 Article 71octies - § 1er du décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné.

En ligne [[http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322\\_003.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322_003.pdf)] et Article 43 ter de l'Arrêté Royal du 22 mars 1969 fixant le statut des enseignants de la fédération Wallonie-Bruxelles et assimilés.

44 Articles 73 à 79 du décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné.

En ligne [[http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322\\_003.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322_003.pdf)]

45 Articles 122 et ss. De l'Arrêté Royal du 22 mars 1969.

46 Dasnoy-Sumell, N. (2015). Le droit disciplinaire dans l'enseignement, une analyse théorique et jurisprudentielle du décret du 1er février 1993, Les dossiers du BJS, Édition Anthemis. ISBN : 978-2-87455-901-3.

47 Décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. Moniteur belge 19 septembre 2019.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf)]

48 Article 1.5.2-1, ibidem.

49 Article 1.5.2-2, ibidem.

50 Article 1.5.2-3. - § 2, 7°, ibidem.

51 Université de Paix asbl. Ressources pédagogiques, Niveaux d'actions pour créer le changement. Pyramide de prévention. Johan Deklerck.

En ligne [<https://www.universitedepaix.org/niveaux-dactions-pour-creer-le-changement>]

52 Mouvement Changements pour l'égalité (CGe), revue TRACeS de changement n° 245, avril 2020.

En ligne [<https://www.changement-egalite.be/TRACeS-245-Pedagogies-actives>]

53 Galand, B. Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). Prévenir les violences à l'école. Paris, PUF, Apprendre.

54 Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). Le « Climat

scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

55 Galand, B. (2009). Réinventer l'autorité à l'école. Couleur livres. L'école au quotidien, pp. 24-31.

56 A.-M., Pirard, (2005). Petit guide du jeune enseignant. Ministère de la Communauté française. A.G.E.R.S. Bruxelles. pp. 21-23, 29.

En ligne [[http://www.ecoles.cfwb.be/argattidegamond/Espace%20professeurs/guide\\_jeune\\_ens.pdf](http://www.ecoles.cfwb.be/argattidegamond/Espace%20professeurs/guide_jeune_ens.pdf)]

57 Circulaire n°3974 du 25 avril 2012 : Règlement d'Ordre Intérieur (R. O. I.) – Guide pratique. Émise par le Cabinet de Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet. En ligne : [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/4189\\_20120425\\_092922.pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/4189_20120425_092922.pdf)

58 A.-M., Pirard, (2005). O. cit. pp. 23 et 34.

59 Conférence Linda Lavoie, L'enseignant : un modèle pour la société. Colloque pédagogique de la Région de Québec, 20 avril 2000.

En ligne [[https://www.lacsq.org/fileadmin/user\\_upload/documents/PE/PEEA-CONF00-01.pdf](https://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/documents/PE/PEEA-CONF00-01.pdf)]

60 Sichem, V. (2010). Les 3C, boussole de l'inattendu : Contact, Cadre, Contrat. Actualités en analyse transactionnelle, 2(134), 1-8.

61 Brijs, C. Atelier « Du travail collaboratif des enseignants à la réussite des élèves ».

<https://dl.airtable.com/.attachments/765af85303f1497be860c-1798cd400b9/16c1ff9c/travailcollaboratif.pdf>

62 Bessel, H., Palomares, U., & Ball, G. Les cercles de parole du programme de développement affectif et social (ProDas).

En ligne : [www.entrevues.net/wp-content/uploads/2018/10/peggy-pro-das.pdf](http://www.entrevues.net/wp-content/uploads/2018/10/peggy-pro-das.pdf)

63 Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le conseil de participation.

En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25526&navi=364>.

64 Héveline, É., Robbes, B. (2010). Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle. Éd. Matrice.

65 Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire. Moniteur 3 avril 2014.

En ligne [[https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39909\\_001.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39909_001.pdf)]

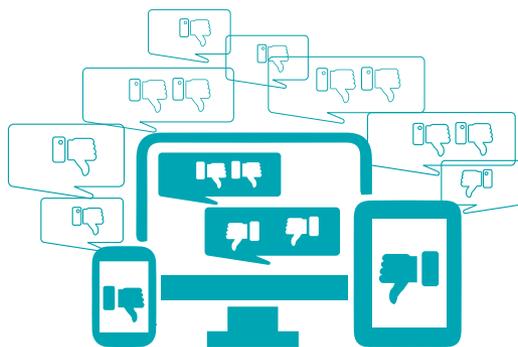
66 CNV Communication non violente, site francophone. (n.d.)

En ligne [<http://nvc-europe.org/SPIP/>]





# LE CYBERHARCELEMENT



# LE CYBERHARCELEMENT

Les médias numériques sont massivement présents dans la vie des jeunes. Ils sont utilisés à la maison, en rue, à l'école et même parfois pendant les cours. On y bavarde, on y travaille, on y joue, fait des rencontres... Deux tiers des 11-13 ans et presque tous les 13-17 ans disposent d'un compte sur un réseau social. Faire partie de la grande famille des usagers des réseaux sociaux, c'est entrer de plain-pied dans la vie des «grands».

Ces réseaux sociaux constituent pour les jeunes un lieu d'apprentissage de la vie de futur adulte et d'élaboration de leur identité. Ils se frottent aux codes propres à leur classe d'âge, qu'ils testent à la fois dans le monde physique et via les écrans. Dans ce contexte, sociabilité physique et sociabilité numérique fonctionnent comme des vases communicants : ce qui se passe à l'école est discuté le soir sur Internet, et ce qui est discuté le soir en ligne est repris le matin en classe. Les jeunes s'y retrouvent d'autant plus volontiers que ces lieux de rencontre sont gratuits et n'imposent pas de déplacements coûteux en temps et en argent.

Les réseaux sociaux permettent également aux jeunes de valoriser et valider leurs goûts et pratiques culturelles, de maintenir les liens avec les amis éloignés ou la famille dispersée. Ils peuvent s'entraider pour les travaux scolaires, être au courant d'activités extérieures intéressantes, etc. C'est aussi, pour ceux que la réalité corporelle in-

hibe, une alternative pour se sociabiliser et tenter progressivement l'aventure des rencontres amoureuses. Les usages ne se limitent pas aux contacts sociaux : les jeunes s'informent sur les sujets qui les intéressent (sport, musique, mode, beauté, humour...) et jouent en ligne avec leurs amis. Evidemment, ils en parlent peu avec leurs parents car l'adolescence est une période durant laquelle ils construisent leur autonomie.

De leur côté, les parents cherchent le difficile équilibre entre leur rôle éducatif et la quête de liberté de leurs enfants. Ils estiment souvent que les jeunes perdent leur temps sur Internet à des activités sans intérêt. Mais surtout, ils craignent de les voir tomber sur des contenus problématiques ou qu'ils fassent des «mauvaises rencontres». Ces craintes sont amplifiées par une plus ou moins grande méconnaissance des plateformes utilisées par les jeunes, au risque de les diaboliser.

Les autres problèmes les plus fréquemment cités concernent les atteintes à la vie privée et au droit à l'image, les arnaques et rumeurs, la désinformation, les usages chronophages, etc. Certains usages relationnels sont également problématiques. Le cyberharcèlement fait partie de ceux-ci, en lien avec les pratiques de harcèlement qui se développent dans le monde physique.

# 1. DÉFINITION

Comme pour le harcèlement scolaire «traditionnel», il n'existe pas de définition unique du cyberharcèlement entre élèves. Les définitions formulées dans la littérature scientifique font généralement référence, d'une part, aux médias électroniques à travers lesquels il survient, et d'autre part, à des caractéristiques du harcèlement traditionnel, telles que l'intentionnalité du comportement, sa répétition dans le temps et le déséquilibre de pouvoir caractérisant la relation entre agresseur(s) et victime(s).

Simple variante du harcèlement traditionnel, prolongement ou encore phénomène spécifique ? Si l'important recouvrement entre les deux notions est largement admis parmi les chercheurs, plusieurs soulignent néanmoins certaines spécificités du cyberharcèlement, notamment son occurrence potentiellement incessante et à tout moment du jour ou de la nuit, l'anonymat pour les agresseurs permis par les voies électroniques et la persistance ou la démultiplication d'attaques initialement isolées, par exemple sous la forme de publications de commentaires qui perdurent ensuite sur la toile et peuvent être partagés - théoriquement à l'infini.

## 2. FORMES

*Lors d'une excursion scolaire, un harceleur [...] m'avait pris en photo. [...] Résultat : mon portrait s'est retrouvé sur un blog avec comme titre mon surnom, avec des commentaires monstrueux : «Vaut-il mieux en rire ou en pleurer ?» ou «Des personnes comme ça on devrait pas les laisser sortir dans la rue !».*

*Alexandre, étudiant, 19 ans - Témoignage.*

<https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connexes/20121226.RUE2058/le-harcèlement-scolaire-m-a-de-truit-a-petit-feu.html>

Concrètement, le cyberharcèlement entre élèves englobe une grande diversité de comportements, tels que des messages insultants, dénigrants ou menaçants, ou l'exclusion de groupes sur les réseaux sociaux ou dans les jeux en ligne. Dans ce

cadre par exemple, les jeunes se font passer pour quelqu'un d'autre (catfishing), piratent le compte privé (réseaux sociaux, messagerie) de quelqu'un (hacking), rendent publique du contenu intime (par ex. photos ou vidéos dénudées) entre-autres suite à une rupture amoureuse (porn revenge) ou soumettent une personne à du chantage.

## 3. PRÉVALENCE

Le manque de clarté conceptuelle entourant le cyberharcèlement cause d'importantes variations de l'estimation de sa prévalence d'une étude à l'autre. Néanmoins, les méta-analyses internationales récentes considèrent que 16% des élèves sont auteurs de cyberharcèlement et 15% en sont victimes. Les garçons seraient globalement un peu plus représentés parmi les auteurs de cyberharcèlement, mais les résultats restent mitigés à ce sujet et invitent à la prudence. Quelques tendances en fonction de l'âge ont également pu être notées : on retrouve ainsi du côté des auteurs davantage de filles dans les échantillons d'élèves plus jeunes, mais plus de garçons dans les échantillons plus âgés. En Fédération Wallonie-Bruxelles, une enquête auprès de plus de 2.300 élèves, commanditée par le ministère en 2016 et menée par l'UCLouvain, révélait que dès la fin du primaire (de la 4e à la 6e), on pouvait observer 7% d'auteurs de cyberharcèlement et 14% de victimes. Notons par ailleurs que la sécurité à l'école, le climat scolaire et la surveillance parentale ont été identifiés par les recherches comme étant des facteurs de protection, diminuant la probabilité pour les élèves d'être impliqués dans du cyberharcèlement, tant comme auteurs que comme victimes.

## 4. ACTEURS

Il est intéressant de noter qu'il existe un large recouvrement entre les situations de harcèlement hors-ligne (traditionnelles) et en ligne. Ainsi, d'une part, environ un tiers des auteurs de harcèlement traditionnels seraient également auteurs de cyberharcèlement, et d'autre part, environ un tiers des victimes de harcèlement traditionnel seraient aussi victimes en ligne. Enfin, il y a également un im-

portant recouvrement entre les rôles d'auteurs et de victimes de cyberharcèlement, ce qui n'est pas le cas dans le harcèlement traditionnel. Du côté des témoins, si l'on peut retrouver les positions connues d'assistants, de défenseurs et «d'outsiders», certains auteurs identifient également des rôles propres au cyberharcèlement, dont celui de « relayeurs », simples observateurs à la base, qui vont propager les cyber-attaques, bien souvent par manque de réflexion et sans réellement prendre conscience de l'impact de leur geste. Le tableau des rôles joués par les spectateurs semble en tout cas plus diversifié et plus complexe dans le cyberharcèlement.

## 5. CONSÉQUENCES

Tout comme le harcèlement traditionnel, le cyberharcèlement génère des effets négatifs pour les élèves impliqués, qu'ils en soient les auteurs ou les victimes. Les conséquences potentielles du cyberharcèlement pour les victimes sont nombreuses et variées : stress, idéations suicidaires, dépression, diminution de l'estime de soi, anxiété, solitude, psycho-somatisation et problèmes émotionnels sont mis en évidence par les études. Du côté des auteurs, on relève l'usage de substances à l'adolescence, anxiété, dépression, solitude, ainsi qu'une moindre satisfaction de vie, une perte d'estime de soi et une plus faible réussite scolaire.

Si ces conséquences sont similaires à celles causées par le harcèlement traditionnel, certains auteurs estiment que le cyberharcèlement possède un caractère amplificateur, notamment en raison de l'anonymat qui renforcerait le déséquilibre de pouvoir déjà existant entre la victime et le(s) auteur(s) et augmenterait ainsi la détresse émotionnelle ressentie.

## 6. PRÉVENTION ET INTERVENTION

### PRÉVENIR

Sur le plan de la prévention, les actions éducatives s'inscrivent généralement dans quatre domaines :

#### a. Sensibiliser et éduquer

Les activités d'éducation aux médias constituent des ressources précieuses pour amener les jeunes à une utilisation consciente et critique des espaces numériques. Dans ceux-ci, les codes, les usages et les normes peuvent être très différents. Il importe, pour les professionnels et les parents comme pour les jeunes, de les comprendre et de les maîtriser. Il s'agit notamment de sensibiliser les jeunes à toute une série de caractéristiques propres aux canaux de communication virtuelle. Une simple photo, par exemple, peut être diffusée auprès d'un public non-identifiable (audience invisible et silencieuse). Elle pourra ensuite être partagée potentiellement à l'infini (reproductibilité) et subsister indéfiniment sur la toile (perdurabilité), pouvant dès lors être facilement retrouvée, même des années plus tard (investigabilité)<sup>1</sup> et éventuellement déformée ou sortie de son contexte. D'autre part, l'anonymat, la distance matérielle et le décalage temporel entre le moment où un contenu est publié et le moment où le destinataire y est confronté favorisent ce que l'on appelle un «effet cockpit», qui diminue le discernement de l'auteur quant aux conséquences de ses publications, et donc l'empathie à l'égard de la victime. Amener ces différents aspects à la conscience des jeunes est déjà un levier de prévention en soi. Enfin, avoir une connaissance des éléments de base de la sécurité sur le Net (par exemple en ce qui concerne les paramètres de confidentialité) peut permettre d'éviter certains comportements à risque. Une des premières réponses consiste en tout cas à rappeler que le cyberharcèlement est une difficulté comportementale et pas un problème technologique.

1 Danah Boyd, C'est compliqué, la vie numérique des adolescents, C&F Editions, 2016.

## **b. Développer les compétences socio-émotionnelles**

Les mises en situation et jeux de rôles invitant les jeunes à se mettre à la place d'autrui sont utilisés pour tenter de favoriser l'empathie et la capacité de décentration. On peut aussi travailler de façon ciblée sur les stratégies de réaction des victimes, en explorant les réponses possibles, en identifiant les ressources à disposition et les bons réflexes à adopter (comme, par exemple, conserver des traces du cyberharcèlement). De la même manière, il est possible d'explorer les stratégies d'action des témoins, en renforçant les bons réflexes tels que signaler les situations, soutenir la victime et mobiliser des pairs. Et ce, tout en prenant garde au risque d'escalade et en ne se rendant pas soi-même coupable de cyberharcèlement, accompagné du sentiment de légitimité suscité par l'idée de rendre « justice ».

## **c. Établir des règles claires**

L'école doit définir un ensemble de règles liées au cyberharcèlement, dont le non-respect doit être sanctionné en tenant compte de la particularité de chaque situation. Il est par ailleurs possible de partir des expériences vécues par les jeunes eux-mêmes pour élaborer une charte de comportements positifs pour la classe, complémentaire au règlement de l'école. Rappelons que même si le cyberharcèlement n'a pas nécessairement lieu au sein même de l'établissement ni durant les heures scolaires, il concerne néanmoins bien l'école car les situations y prennent généralement naissance et s'y répercutent ensuite. L'établissement de ces règles peut également représenter une opportunité éducative : on peut par exemple creuser avec les jeunes les questions de liberté d'expression et de préjudice porté à autrui («Peut-on tout dire sur internet ?»), ou encore de droit à l'image et de consentement, et du cadre légal qui s'y rapporte. Cette réflexion doit toutefois être encadrée de façon appropriée.

## **d. Favoriser la communication école-famille**

La place des parents et du lien école-famille est particulièrement importante pour améliorer la prévention ainsi que l'intervention dans les cas avérés. Une communication ouverte entre l'école et les parents sur le cyberharcèlement et la création d'espaces d'échange à ce sujet sont déjà un moyen essentiel de favoriser la prévention.

À la maison, les actions parentales de prévention sont le plus souvent de deux types : des actions restrictives (par exemple ne pas donner ou restreindre l'accès à certains médias numériques) et des actions éducatives (sensibiliser, informer, échanger autour des usages numériques). Les deux approches sont complémentaires mais il semble que la deuxième donne de meilleurs résultats. Trois balises peuvent être données aux parents à ce propos : assurer un accompagnement du jeune dans les médias numériques ; échanger à propos des usages et, en particulier, des ressentis en lien avec différents comportements ; être soi-même un modèle de comportements appropriés.

Au sein de l'école, le fait de rendre identifiables les personnes de référence favorise la confiance des jeunes et des parents dans la capacité de l'école à réagir de manière efficace et leur permet de savoir à qui s'adresser, le cas échéant.

Les résultats empiriques des études mettent en avant quelques éléments qui semblent favoriser l'efficacité des programmes de prévention : impliquer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dans le projet («whole-school approach»); impliquer les jeunes eux-mêmes dans les activités de prévention (par exemple en élaborant des activités à destination d'élèves plus jeunes ou en intégrant des élèves dans une cellule d'aide de l'école); agir sur le changement de comportement en tant que tel et ne pas uniquement se contenter de sensibiliser. Enfin, ces actions préventives gagnent à être articulées avec des programmes de prévention du harcèlement traditionnel car plusieurs recherches ont montré que ces derniers avaient également des retombées positives sur le cyberharcèlement.

## INTERVENIR

Dans les cas avérés de cyberharcèlement, les balises d'intervention proposées aux chapitres 3 et 4 de la brochure sur la prévention du harcèlement entre élèves<sup>2</sup> constituent de précieuses ressources. En outre, nous recommandons particulièrement :

1. la mise en place de personnes-ressources dans l'école (c'est-à-dire une cellule prête à intervenir systématiquement) ; et

2. la création d'une procédure de gestion des situations avérées. Attention toutefois à ne pas considérer qu'il existerait une solution unique face au cyberharcèlement ! Chaque situation est différente et il est essentiel d'assurer une prise en charge personnalisée. La procédure créée doit donc être flexible pour s'adapter «au cas par cas».

### a. Faciliter le signalement

Prévoir les moyens par lesquels jeunes, parents et adultes de l'école pourront signaler les comportements problématiques est la première étape-clé d'une prévention fructueuse. Diverses initiatives, recourant notamment à la technologie, sont apparues ces dernières années, mais elles ne doivent pas faire oublier les dispositifs classiques internes à l'école, tels que l'identification de personnes de confiance, un système de boîte aux lettres anonymes, etc. Si l'on manque actuellement d'études fiables sur l'efficacité de ces systèmes de signalement innovants (par exemple en ligne ou via une application), il est toutefois évident que ceux-ci ne contribueront à une prise en charge réussie que si les signalements sont traités de façon adéquate et qu'une réponse systématique y est donnée.

### b. Analyser la situation

Tout comme dans le harcèlement traditionnel, le cyberharcèlement n'est généralement pas qu'interpersonnel et implique le plus souvent des témoins, et donc des dynamiques de groupe à prendre en compte dans l'intervention. Une étape de réflexion pour comprendre la situation dans sa globalité est donc incontournable pour y apporter une réponse appropriée.

### c. Intervenir

Il n'y a, rappelons-le, pas de solution unique. Le choix des stratégies d'intervention dépend de ce qui est réellement à l'œuvre au sein du groupe de jeunes impliqués dans la situation. On distingue parmi ces stratégies des approches confrontantes (sanctions éducatives, démarches disciplinaires...) et des approches non-confrontantes (pratiques restauratrices, soutien par les témoins, méthode Pikas, No Blame...). Celles-ci peuvent s'appliquer individuellement ou collectivement. Les approches non-confrontantes en particulier ne doivent pas être utilisées « à l'aveuglette » par les adultes car elles font appel à des compétences qui requièrent une formation préalable.

### d. Suivre

Enfin, à la suite de l'intervention, il est capital d'assurer un suivi auprès des jeunes concernés par la situation. Parfois, l'action tentée n'aura pas permis d'améliorer la situation pour la victime et il sera alors nécessaire d'entreprendre une nouvelle intervention. Un aller-retour entre intervention et suivi est crucial pour augmenter les chances de résoudre efficacement une situation de cyberharcèlement. Il faut donc planifier scrupuleusement le suivi (auprès de qui s'assure-t-on des effets de l'intervention ? à quel moment ? qui s'en assure ?) au même titre que les autres étapes de la procédure et être prêt à persévérer.

2 Anne Ferrard et Benoît Galand (coord), « Prévention du harcèlement entre élèves : balises pour l'action », Réseau prévention harcèlement, 2016, p. 17 à 31.

## OUTILS ET RESSOURCES

Réseaux sociaux : **le cyberharcèlement, Fédération Wallonie-Bruxelles**

(<http://www.enseignement.be/index.php?page=27434&navi=4368>)

Cécile Van Honsté, **Le cyberharcèlement - Quand le harcèlement scolaire se poursuit en dehors de l'école**, FAPEO, 2014

(<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2014/05/1-15-2014-Cyberharc%C3%A8lement.pdf>)

Pascal MINOTTE, Anaïs ANTOIN, **(Cyber)harcèlement et ressources mobilisées par les adolescents**, Partie 1, Observatoire «Vies Numériques» du CRESAM – 2016 ([http://www.cresam.be/wp-content/uploads/2017/11/observatoire\\_vies\\_numeriques\\_1-1.pdf](http://www.cresam.be/wp-content/uploads/2017/11/observatoire_vies_numeriques_1-1.pdf))

**Comment prévenir le cyberharcèlement par l'éducation aux médias**, collection Repères, CSEM, 2018

(<http://www.csem.be/mini-dossier-cyberharcelement>)

### Pour aller plus loin

Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). **A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age: Sex Differences in Cyber-Bullying. Aggressive Behavior**, 40(5), 474488. doi:10.1002/ab.21555

Bauman, S. (2012). **Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology (1re éd.)**. doi: 10.4324/9780203084601

Bellon, J. P., & Gardette, B. (2017). **Harcèlement et cyberharcèlement à l'école: une souffrance scolaire 2.0**. ESF Sciences Humaines.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). **Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth**. Psychological bulletin, 140(4), 1073. doi: 10.1037/a0035618

Li, Q. (2007). **Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. Australasian Journal of Educational Technology**, 23(4). doi: 10.14742/ajet.1245

Li, Q., Smith, P. K., & Cross, D. (2012). **Research into cyberbullying. Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives**, 1-12

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014).

**Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying.**

**Journal of Adolescent Health**, 55(5), 602611. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). **Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. New Media & Society**, 11(8), 13491371. doi: 10.1177/1461444809341263

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). **Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and violent behavior**, 45, 4-19. doi: 10.1016/j.avb.2018.06.008

## BIBLIOGRAPHIE

- › M. Campbell & S. Bauman, **Reducing Cyberbullying in Schools : international evidence-based best practices**, Elsevier, 2018
- › S. Chadwick, **Impacts of Cyberbullying, Building Social and emotional resilience in Schools, SpringerBriefs in Education**, 2014, p.57.
- › K. Van Cleemput, A. Desmet, H. Vandebosch, S. Bastiaensens, K. Poels, and I. De Bourdeaudhuij, **A systematic review and meta-analysis of the efficacy of cyberbullying prevention programs**, "Etnaal van de Communicatiewetenschap », Wageningen, 2014.
- › Danah Boyd, **C'est compliqué, la vie numérique des adolescents**, C&F Editions, 2016.

Ont participé à la rédaction de ce texte :

- › BUFFART David, Administration générale de l'enseignement
- › CASTANHEIRA Alexandre, Université de Paix
- › COLLARD Yves, Média Animation
- › DE THEUX Paul, Média Animation
- › LECOMTE Julien, Université de Paix
- › GANDIBLEUX Nathalie, Service PSE Châtelet
- › TOLMATCHEFF Chloé, aspirante FNRS - UCLouvain

Nous remercions le Délégué général DROIT DE L'ENFANT pour le soutien logistique





Ixelles  
Elsene

