

1

La violence à l'École

Comment lutter contre la violence à l'École ?

Présenté par :

Laury MARQUES

Master 2 MEEF encadrement éducatif option CPE – UE3 Ec2 Recherche et mémoire

Référent mémoire : Amélie DUGUET

¹ <https://inspe.u-bourgogne.fr/charte-graphique-inspe>

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2023-2024

DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie. J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle. Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'S. GUILLET', written over a light blue rectangular background.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué au soutien et à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma référente de mémoire, Madame Amélie DUGUET, pour ses précieux conseils, son temps et sa bienveillance qui ont permis la construction de ce mémoire.

Ensuite, je voudrais remercier Madame Jennifer GRIGOR, CPE au collège Henry Dunant à Dijon, pour son accompagnement, ses nombreux conseils et son écoute qui m'ont permis de faire évoluer ma pratique professionnelle et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Ensuite, j'adresse mes remerciements à Madame Sophie PIZZOLO, principale du collège Henry Dunant, sans qui la mise en place de mon protocole n'aurait pas été possible.

De plus, je voudrais remercier Mesdames Christelle JOUFFROY et Dominique PASTEUR, pour leurs enseignements, leur attention et accompagnement durant ces deux années.

Enfin, je voudrais remercier mes collègues de master, et plus particulièrement Camille, Morgane, Océane, Amandine et Anaïs pour leur soutien et leurs encouragements qui m'ont été d'une grande aide lors de la rédaction de ce mémoire. Un grand merci à Clémence pour ses nombreux conseils, et son temps accordé.

Un merci spécial à Lucas, Célia et Romane pour leur écoute, leur soutien inconditionnel, leurs encouragements et leur compréhension.

Table des matières

Introduction	5
I/ Revue de la littérature.....	7
1- Le harcèlement	7
2- Le point de vue institutionnel	10
3- Les compétences psychosociales	15
II/Problématique.....	20
III/Protocole	22
1- La mise en place	22
a- Création du questionnaire :	22
b- Passation du questionnaire	23
c- Les séances :	23
2- Contenu des séances.....	24
a- 1 ^{ère} séance :	24
b- 2 ^{ème} séance :	28
IV/ Analyse des résultats	32
V/Discussion des résultats	52
VI/ Conclusion.....	59
Bibliographie.....	61
Annexes :	64

Introduction

Depuis 1996, le ministère de l'Éducation nationale mène des enquêtes visant à évaluer la qualité du climat au sein des établissements scolaires. À ce titre, à partir de 2001 l'enquête SIGNA, devenue enquête SIVIS ² en 2007, permet aux chefs d'établissement des premier et second degrés et aux inspecteurs de l'Éducation nationale, de déclarer les faits graves survenus au sein de leur établissement. Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimisation permettent de compléter ce dispositif en interrogeant les élèves et personnels de l'établissement sur le climat scolaire.

Cette évaluation repose sur cinq facteurs composant le climat scolaire et définis par l'OCDE en 2011, à savoir la qualité du bâtiment scolaire, la relation entre les enseignants et les élèves, le niveau moral et l'engagement des enseignants, les questions d'ordre et de discipline ainsi que les problèmes de violence.

Cette préoccupation a été renforcée depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. En effet, cette loi met en avant, dans son rapport annexé, la priorité de l'amélioration du climat scolaire afin de « refonder une École sereine et citoyenne »³. Pour atteindre cet objectif, il est possible de travailler sur sept axes d'action, à savoir les stratégies d'équipe, la justice en milieu scolaire, la coéducation, les pratiques partenariales, la qualité de vie et le bien-être à l'école et enfin la prévention et la gestion des violences et du harcèlement. C'est à cette dernière dimension que nous nous intéressons dans ce mémoire, tant il s'agit d'un phénomène prégnant au sein des établissements scolaires et faisant d'ailleurs régulièrement la une de l'actualité, en témoignent l'affaire Lucas par exemple, mais également la prise en considération de la part des médias de la journée « Non au harcèlement ».

La violence scolaire est définie par l'OMS comme étant « l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance, de la menace directe ou indirecte contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, une discrimination ». La violence scolaire peut prendre différentes formes, qu'il s'agisse de jeux violents, d'incivilités ou de harcèlement. Depuis la Loi pour une École de la confiance en 2019, la lutte contre le harcèlement scolaire se retrouve au cœur des débats et continue de gagner en importance au sein des politiques éducatives. Cette tendance est clairement illustrée par la circulaire de rentrée

² Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire

³ <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo13/MENE1607984C.htm>

de 2023 qui met en avant comme premier axe : « Une priorité absolue : faire de l'école un espace protecteur pour les élèves et les personnels » en mettant particulièrement l'accent sur la lutte contre le harcèlement sous toutes ses formes. C'est donc à cette forme de violence que nous nous intéressons dans ce mémoire, en nous demandant, comment le CPE peut lutter contre le harcèlement en établissement.

En effet, ce dernier possède des responsabilités qui se situent dans le cadre général de la « vie scolaire » et peuvent se définir ainsi : « Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. » (Circulaire missions des CPE, 2015). La lutte contre le harcèlement scolaire entre pleinement dans l'ensemble de ses responsabilités. D'une part à travers la politique éducative de l'établissement, en permettant aux élèves de s'approprier les règles de vie collective ou encore à exercer leur citoyenneté. D'autre part en assurant le « suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves »

Afin de répondre à cette question, nous commencerons par réaliser une revue de la littérature sur le sujet, afin de définir les principaux concepts inhérents à ce travail. Cette démarche nous amènera ensuite à présenter notre problématique et nos hypothèses. Puis, nous exposerons le cadre méthodologique pour lequel nous avons opté, et les résultats issus des données collectées. Ceux-ci seront dans un dernier temps mis en regard de la littérature scientifique, mais seront également discutés au regard de leurs apports pour la pratique professionnelle du CPE.

I/ Revue de la littérature

1- Le harcèlement

1.1- Le harcèlement à l'école

Le harcèlement scolaire représente l'une des formes de violences observées entre les élèves à l'École. Ce concept a été théorisé par Dan Olweus dans les années 1970 et se nomme « school-bullying » dans les pays anglo-saxons. En France, il aura fallu attendre la première enquête de victimation menée par Debarbieux en 1996 pour que cette notion commence à se répandre. Le harcèlement provient du fait que l'agresseur perçoit comme dérangeantes les différences d'une personne, qui deviendra alors sa future victime. (Catheline, 2018).

Pour définir le harcèlement scolaire, nous pouvons reprendre la définition d'Olweus (1993) : « Un élève est victime de violences lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves » (cité par Bellon & Gardette, 2010, p. 68). Il s'agit donc d'une intention de porter préjudice, d'infliger des blessures ou encore de causer un malaise à autrui avec une répétition et une durée dans le temps. Toutefois, il convient de noter que cette dernière caractéristique suscite des désaccords parmi les chercheurs, ce qui rend difficile l'obtention de données précises. Cependant, on pourrait convenir que pour qualifier un acte de harcèlement, il est nécessaire qu'un comportement agressif intentionnel envers une personne soit répété et persistant dans le temps.

Il est à noter que le harcèlement scolaire peut prendre différentes formes à l'école, telles que la propagation de rumeurs, les insultes, les menaces, le racket, et même les jeux dangereux. (MEN, 2023).

De plus, la manifestation du harcèlement scolaire diffère de celle observée dans les contextes familiaux ou professionnels. Bellon et Gardette (2010) démontrent, que le harcèlement scolaire est souvent le résultat d'un phénomène de groupe, et que l'élève harceleur ne se retrouve pas seul face à l'élève harcelé. C'est alors ce phénomène qui devient une des conditions essentielles du harcèlement scolaire. On parle en ce sens de relation triangulaire qui s'établit entre l'élève harceleur, la victime et un groupe de pairs, c'est-à-dire les autres élèves. Ces derniers occupent une place importante dans cette relation déséquilibrée qui oppose l'élève harceleur et l'élève harcelé. En effet, les spectateurs, tels qu'ils sont appelés dans la recherche, sont rarement indifférents à ce phénomène. Toutefois, ils peuvent réagir de différentes manières, ce qui peut soit contribuer à réduire les effets de cette violence, soit les aggraver. Salmivalli (2001) indique notamment que certains témoins vont devenir des "supporteurs".

Effectivement, au sein d'un groupe, nous pouvons retrouver un meneur qui devient alors l'instigateur du harcèlement avec à ses côtés les supporteurs qui « vont devenir les assistants de l'attaquant » (p. 2), c'est-à-dire qu'ils encouragent et forcent les actes d'agression. D'autres élèves, nommés par Salmivalli les « outsiders », choisiront en revanche de rester en retrait sans prendre position de manière claire. Même s'ils n'approuvent pas forcément ce qu'ils se passent devant leurs yeux, ils laisseront faire. Enfin, la troisième catégorie d'élèves se compose de ceux qui prennent position en faveur de la victime. Pour ce faire, soit ils interviennent directement afin de s'opposer aux violences soit ils apportent leur aide à la victime en la réconfortant ou bien en la soutenant après coup. On les appelle les "défenseurs". Dans tous les cas, l'agresseur utilisera ces témoins afin de nuire.

En ce qui concerne les harceleurs, les travaux de recherche ont permis de démontrer qu'il n'existait pas de profil type. Il peut cependant exister plusieurs raisons d'être harceleur : une intention de nuire, une envie de s'amuser et de tromper l'ennui, une volonté de préserver et d'accroître sa popularité dans une "recherche une dominance sociale" (Piquet, 2018), ou bien encore un souhait de valoriser son image aux yeux des pairs afin de dépasser un sentiment de faiblesse ou bien pour masquer une fragilité personnelle en s'imposant par la force ou une forme de vantardise (MEN, 2011). Bellon et Gardette montrent même en 2010 que le harcèlement peut également découler d'une réaction à une expérience antérieure de victimisation. Le déclenchement du harcèlement se joue lorsque la victime se trouve démunie face à une attaque d'un pair, qu'elle soit physique ou verbale. À ce moment-ci, la vulnérabilité de la victime compte bien plus que son profil. L'agresseur tire avantage de l'isolement de la victime, qui devient alors une proie et ne suscite aucune empathie des autres.

1.2- Les conséquences

Tout d'abord, au niveau de l'établissement, le harcèlement a un impact sur le climat scolaire. Faisant partie des cinq facteurs identifiés en 2011 par l'OCDE⁴, il a la capacité d'exercer une influence sur ce climat.

Les travaux de recherche montrent également que le harcèlement peut entraîner diverses conséquences sur les différents acteurs prenant part au phénomène. En 2018, Catheline a identifié que les conséquences du harcèlement scolaire peuvent être regroupées en trois domaines principaux : la santé mentale, la sécurité publique et les problèmes scolaires. Les victimes peuvent subir ces conséquences à court, moyen et long terme. Effectivement, les

⁴ Organisation de Coopération et de Développement Economique

violences subies par l'élève peuvent avoir des effets néfastes, et cela, même à l'âge adulte, en raison des séquelles psychologiques qui sont les premières conséquences auxquelles nous pensons lorsque nous abordons le sujet du harcèlement scolaire. Cela pourra notamment affecter son intégration sociale ou même sa carrière professionnelle.

Chez l'élève, ces conséquences peuvent se manifester par de l'anxiété, par exemple. Il se retrouve constamment préoccupé par ce qui pourrait lui arriver chaque jour. Cette anxiété peut avoir un impact sur son parcours scolaire en agissant comme un facteur aggravant des difficultés d'apprentissage ou en réduisant sa capacité de concentration. De plus, les victimes peuvent perdre confiance en elles, ce qui peut mener jusqu'à une dépression. Les idées suicidaires font également partie des conséquences du harcèlement scolaire. Par ailleurs, il existe également des conséquences liées directement à son lieu d'instruction. Effectivement, l'élève peut adopter une stratégie d'évitement et cesser de venir à l'école, ce qui reflète un malaise dans ses interactions avec les autres (Blaya, 2018). Cet absentéisme peut conduire à un décrochage scolaire. De plus, les victimes se retrouvent souvent contraintes de changer d'établissements afin d'éviter leur(s) bourreau(x).

En outre, les conséquences du harcèlement entraînent également des effets néfastes sur les protagonistes. Les enquêtes ont notamment montré un lien entre les délinquances criminelles survenant à l'âge adulte et le harcèlement (« 36 % de ceux qui ont été harceleurs deviennent délinquants contre 10% de ceux qui ne l'ont pas été » (Blaya, 2018, p. 85)). Les harceleurs peuvent également souffrir d'une dépression qu'ils tenteront de soigner à travers la prise de produits jugés dangereux. (Marcelli & Braconnier, 1999).

Enfin, à partir de 13 ans, un harceleur peut être passible de sanctions légales en vertu de la Loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire.

Quant aux spectateurs, il peut être difficile de déterminer les causes exactes de ces répercussions, bien qu'ils puissent tout de même éprouver un sentiment de culpabilité. C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves à la question de la violence et de les aider à réagir de manière plus appropriée.

Finalement, le harcèlement peut avoir de nombreuses conséquences, tant pour les individus que pour les établissements scolaires. C'est précisément en raison de ces multiples répercussions qu'il est aujourd'hui impératif de lutter contre ce phénomène. L'institution, lutte depuis plusieurs années maintenant contre ce phénomène et définit des actions pour agir dans les établissements scolaires.

2- Le point de vue institutionnel

2.1- La lutte contre le harcèlement

Depuis l'adoption de la loi pour une École de la confiance votée en 2019 (loi Blanquer), la lutte contre le harcèlement scolaire est devenue une priorité nationale. Les résultats de l'enquête SIVIS⁵ de 2021-2022, menée auprès des écoles publiques, des collèges et des lycées publics et privés sous contrat, révèlent qu'il y aurait en moyenne, 12,3 incidents graves (Violences verbales, physiques ; atteinte aux personnes...) pour 1 000 élèves. Bien qu'il n'en soit pas l'unique cause, le harcèlement peut représenter l'une des manifestations de ces incidents graves. L'enquête indique en effet que « la violence en milieu scolaire se manifeste principalement par des atteintes verbales aux personnes » (Fréchou, 2023, p. 1), ce qui peut être l'une des causes du harcèlement scolaire. De plus, la circulaire de rentrée de 2023⁶, intitulée « Une école qui instruit, émancipe et protège » définissant les objectifs de l'année scolaire 2023-2024, place au centre de ses priorités la nécessité de « Faire de l'école un espace protecteur pour les élèves et les personnels ». Ainsi, elle souligne les engagements que doivent entreprendre les établissements scolaires afin de lutter contre le harcèlement sous toutes ses formes. Cette circulaire témoigne ainsi du fait que le harcèlement à l'école représente un sujet d'actualité et de priorité publique.

Cette lutte contre le harcèlement scolaire a tout de même pris place tardivement en France. Lors des premières Assises Nationales sur le harcèlement à l'École en 2011, Luc Chatel (ancien ministre de l'Éducation nationale), a initié un premier plan de lutte, qui a ensuite été complété par sept autres au cours des années suivantes (Catheline, 2023). Il s'est notamment inspiré du rapport de Debarbieux, président de l'Observatoire international de la violence à l'école. Il vise à augmenter la compréhension des mécanismes du harcèlement scolaire et de ses conséquences en proposant des outils organisés en quatre axes. C'est notamment depuis ce plan que les études de victimation ont été pérennisées. De plus, la formation des équipes éducatives a été renforcée, et une campagne nationale à destination des enfants et des parents a été lancée. Il officialise également que les « cas de harcèlement avérés » seront assortis d'une procédure disciplinaire.

Deux années plus tard, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 stipule que « la lutte contre toutes les formes de harcèlement constitue

⁵ Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire

⁶ <https://www.education.gouv.fr/une-ecole-qui-instruit-emancipe-et-protège-la-circulaire-de-rentree-2023-au-bulletin-officiel-378707>

une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire ». Celle-ci vient alors consolider les efforts entrepris en 2011, notamment avec la circulaire sur la « Prévention et lutte contre le harcèlement scolaire ». Cette dernière avait pour objectif « d'engager les écoles et les établissements à élaborer un programme d'action et mettre à leur disposition des ressources pédagogiques, améliorer la formation des personnels, mieux impliquer les élèves et les parents ». Cette même année a été marquée par la mise en place du prix « Non au harcèlement » organisé par le ministère, donnant la parole aux jeunes afin qu'ils puissent s'exprimer collectivement à travers la création d'affiches ou de vidéos. Depuis, chaque année, plusieurs prix sont décernés pour récompenser les productions des élèves. Cette initiative permet également à l'équipe éducative des établissements de sensibiliser les élèves à lutte contre le harcèlement au cours de séquences pédagogiques et/ou dans le cadre de projets d'école ou d'établissement. Pour donner suite à cela, de nombreuses actions ont été proposées, notamment en 2015, avec la ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, qui a permis la création d'une journée dédiée chaque année à la lutte contre le harcèlement scolaire (Conrath & Ouazzani, 2020). Cette journée, intitulée « Non au harcèlement », est toujours d'actualité afin de sensibiliser la communauté éducative ainsi que les élèves. Elle doit servir de point d'ancrage pour l'établissement, et, surtout, favoriser la mise en place d'actions tout au long de l'année scolaire.

Lors de sa dernière édition, le 9 novembre 2023, des actions prioritaires ont été mises en œuvre dans les écoles, collèges et lycées afin de renforcer la prévention et la détection des situations de harcèlement. Une grille d'auto-évaluation à destination des élèves du CE2 à la terminale, adaptée à chaque niveau, devait être distribuée. Celle-ci vise notamment à évaluer si les élèves sont susceptibles d'être victimes de harcèlement à l'école.

Pour répondre à cette demande, deux heures ont été banalisées dans les établissements, soit le jeudi 9 novembre, soit le mercredi 15 novembre.

Au cours de ces deux heures, les professionnels des établissements devaient introduire la grille d'auto-évaluation en sensibilisant contre le harcèlement scolaire. Des outils étaient proposés par le Ministère en ce sens.

Au-delà de la journée de lutte contre le harcèlement scolaire, le gouvernement de Jean-Michel Blanquer, a institué la loi pour une école de la confiance en 2019. Cette dernière aborde le thème du harcèlement scolaire avec l'article L.511-3-1, stipulant que : « Aucun élève ne doit subir, de la part d'autres élèves, des faits de harcèlement ayant pour objet ou pour effet une dégradation

de ses conditions d'apprentissages susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité ou d'altérer sa santé physique ou mentale ». Cet article a été abrogé en mars 2022 par la Loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, en rendant cet acte puni par la loi et permettant une prise en compte effective de la gravité du harcèlement scolaire par l'institution. À la suite de cela, de nouvelles mesures ont été prises, notamment en 2021 avec la mise en place du programme pHARe qui est devenu obligatoire dans les écoles et collèges en 2022, et est aujourd'hui mis en œuvre dans l'intégralité des établissements.

Ce programme est un plan de prévention du harcèlement à destination des établissements scolaires se trouvant marqué par 8 piliers⁷ :

1. Mesurer le climat scolaire
2. Éduquer pour prévenir les phénomènes de harcèlement
3. Former une communauté protectrice de professionnels et de personnels pour les élèves
4. Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement
5. Associer les parents et les partenaires et communiquer sur le programme
6. Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement
7. Suivre l'impact de ces actions
8. Mettre à disposition une plateforme dédiée aux ressources

Afin que ce programme se pérennise dans les établissements, une « équipe ressource » est mise en place dans les EPLE.⁸ Celle-ci organise la mise en action du protocole de traitement des situations pouvant relever du harcèlement scolaire. L'équipe est, par ailleurs, formée à la méthode de préoccupation partagée. Cette dernière a été créée par le psychologue Pikas (1970) et a été adaptée au contexte français notamment par Bellon (2017). Elle permet de répondre au quatrième palier du programme pHARe « Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement ». Elle implique des rencontres avec les présumés intimidateurs au cours desquelles un intervenant de l'équipe ressource exprime ses préoccupations pour l'élève cible et explore avec eux des suggestions pour améliorer le bien-être de la personne victime (Bellon, 2021).

Afin « d'éduquer pour prévenir les phénomènes de harcèlement » (deuxième pilier du programme) l'équipe éducative peut tirer parti de moments significatifs tels que la journée

⁷ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement>

⁸ Etablissements publics locaux d'enseignements

nationale de lutte contre le harcèlement à l'école ou encore le prix « Non au harcèlement ». L'édition 2023 a introduit de nouvelles mesures dans le cadre du nouveau plan de lutte interministériel intitulé « 100 % prévention, 100 % détection, 100 % solutions », présenté en septembre 2023 par le gouvernement⁹. L'objectif principal de ce plan est de prendre pleinement en compte la parole des enfants victimes de violences physiques et psychologiques à l'école. Dans cette optique, une grille d'auto-évaluation non-nominative a été distribuée dans chaque établissement scolaire de la France, du CE2 la terminale. Cette grille a pour but de permettre aux élèves d'évaluer s'ils sont susceptibles d'être victimes de harcèlement scolaire. Deux heures devaient également être banalisées afin d'effectuer de la prévention dans les établissements scolaires. Cela a ensuite été renforcé par la circulaire du 2 février 2024, « *Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue* », qui abroge la circulaire de 2013.

Par ailleurs, les lignes d'écoute ont été rassemblées sous le seul numéro unique 3018, accompagnées d'une application pour faciliter l'accès aux services de soutien.

Cependant, ces événements ponctuels doivent être complétés par d'autres actions pour faire de la lutte contre le harcèlement scolaire une préoccupation constante au sein des établissements, comme le préconisent les assises internationales contre le harcèlement de 2011. (Catheline, 2018). Le renforcement de cette initiative pourrait particulièrement se concrétiser par la mobilisation des instances (sixième pilier du programme), ainsi que la formation des élèves pouvant devenir ambassadeurs pHARe.

Afin de garantir la pérennité de ces instances au sein des établissements, il est possible de solliciter l'intervention des CPE¹⁰. En effet, selon la circulaire missions (2015), « les CPE prennent part (...) à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent ».

Dans ce contexte, nous allons alors nous intéresser au rôle du CPE dans la prise en charge de la lutte contre le harcèlement en établissement scolaire.

2.2- Le CPE et la lutte contre le harcèlement scolaire

En tant que conseiller du chef d'établissement, le CPE joue un rôle actif dans la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, définie à travers divers axes énoncés dans le projet d'établissement. Pour identifier les besoins spécifiques de l'établissement, il est essentiel de débiter par un diagnostic partagé impliquant l'ensemble des membres de la communauté éducative.

⁹ <https://www.gouvernement.fr/actualite/stop-au-harcèlement-a-lecole>

¹⁰ Conseiller Principal d'Éducation

Dans le cadre de sa mission visant à « assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves » (Circulaire missions 2015), le CPE peut notamment conduire un diagnostic sur l'absentéisme au sein de l'établissement. Celui-ci est défini comme un « comportement marqué par la répétition d'absences volontaires » (Turkieltaub, 2011, p. 13). Le CPE et son équipe vie scolaire sont chargés de suivre les élèves, notamment en effectuant un suivi journalier des absences. Ce suivi peut finalement permettre, après un diagnostic effectué à l'aide de l'équipe éducative lors d'un GPDS¹¹ (instance de prévention du décrochage scolaire), de déceler certaines situations pouvant relever du harcèlement scolaire. Le CPE, étant présent dans les moments « hors classe » apporte alors une autre vision de l'élève, notamment ses relations avec les autres, son comportement en dehors de la classe, ce qui permet un suivi global des élèves.

Ensuite, ce suivi facilite le diagnostic du climat scolaire, qui est le premier pilier du programme pHARe. Cette démarche contribue à définir des orientations pour le projet d'établissement, en alignement avec les principes du programme pHARe.

Aussi, le CPE doit « impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement » ainsi qu'« Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif ». Par conséquent, sa participation active dans la prévention du harcèlement au sein de l'établissement s'exprime par la sensibilisation des élèves à ce phénomène, s'inscrivant ainsi dans le deuxième pilier du programme pHARe, à savoir « Éduquer pour prévenir les phénomènes de harcèlement ». Il a la possibilité de rejoindre l'équipe du programme pHARe dans son établissement, ce qui lui permettra de prendre part à des initiatives centrées sur les élèves en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique.

Ces actions de prévention contre le harcèlement scolaire peuvent être mises en lien avec le développement des compétences psychosociales considérées comme les actions les plus efficaces afin de prévenir le harcèlement à l'école, selon les méta-analyses Maury & al en 2003 (cité par Debarbieux & Blaya, 2009, p. 20). En effet, le développement des compétences psychosociales chez les élèves contribue à modifier leur comportement en renforçant leurs compétences cognitives. La « méthode de préoccupation partagée » intègre notamment cette capacité à développer de l'empathie envers la victime. En effet, elle vise à sensibiliser l'intimidateur au mal-être de sa victime, suscitant ainsi une préoccupation de sa part vis-à-vis

¹¹ Groupe de Prévention au Décrochage Scolaire

de la situation. Or, cette méthode s'applique lorsqu'il y a suspicion de harcèlement scolaire entre pairs et est mise en œuvre avec seulement une partie des élèves d'un établissement.

Par ailleurs, afin de répondre à sa mission première « Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective » (Circulaire missions, 2015), le CPE peut travailler en groupe-classe notamment. L'impulsion de telles actions peut être réalisée au sein de l'instance du CESCE¹². En effet, à travers la compétence n°6, le CPE est appelé à « Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative ». Étant donné que cette instance vise particulièrement la mise en œuvre des politiques nationales, académiques et locales relatives à la santé, la citoyenneté et l'environnement, la question de la prévention du harcèlement revêt une importance particulière. Cela s'inscrit dans le cadre de l'orientation des élèves vers une citoyenneté éclairée. De plus, elle permet de mettre en relation divers partenaires intervenant dans le but de coordonner les actions visant à améliorer le climat scolaire. Le CPE peut notamment s'appuyer sur l'infirmière, l'assistante sociale et des représentants des personnels enseignants, tous étant membres du CESCE. Cette collaboration contribue à apporter de la cohérence et de la clarté à la politique éducative de l'établissement, renforçant ainsi son impact et sa visibilité.¹³

Des éléments laissent donc à penser que le développement de certaines compétences psychosociales permettrait de lutter contre le harcèlement scolaire. Compétences pouvant être travaillé lors des séances en groupes.

3- Les compétences psychosociales

3.1- Définition et intégration au socle commun

Pour commencer, ce terme de compétences fait l'objet d'un manque de consensus dans la littérature. En effet, Stasz et Brewer, parlent, en 1999 de savoirs non-académiques. Ils les définissent comme étant non disciplinaires, mais commun à plusieurs disciplines. En 2016, Fanchini les nomme « compétences sociales » et montre qu'elles possèdent les mêmes caractéristiques que la compétence ; à savoir, la mobilisation de plusieurs ressources en situation. Elles sont donc également transversales et évolutives. C'est ce qu'avaient également montré Vasquez-Bronfman et Martinez en 1996, qui parlaient quant à eux de « soft skills ».

¹² Comité d'Éducation à la Santé, à la Citoyenneté et à l'Environnement

¹³ <https://www.ih2ef.gouv.fr/comite-deducation-la-sante-la-citoyennete-et-lenvironnement-cesce#objectifs>

Tout cela montre que la définition de la compétence est difficile à énoncer et se retrouve être une « caverne d'Ali baba conceptuelle » (Crahay, 2006).

Nous avons ici fait le choix de parler du terme « compétences psychosociales », notamment utilisé par Tavant (2021), lors de sa thèse sur le sujet. De plus, le terme est également utilisé par le ministère de l'Éducation nationale, favorisant ainsi une compréhension immédiate et une intégration dans le contexte.

Ces compétences psychosociales sont définies par l'OMS en 1993 comme la « Capacité d'une personne à répondre efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne, en maintenant un état de bien-être mental et en adoptant un comportement approprié et positif dans ses relations avec les autres, sa propre culture et son environnement ». Ces compétences s'avèrent utiles tout au long de la vie de l'individu, et selon Heckman et Kautz en 2012, elles sont prédictives du succès scolaire de l'élève (Morlaix & Giret, 2018). Les enjeux de celles-ci revêtent également une importance pour le futur des élèves. Comme nous le montre Nealy dans ses travaux en 2005, elles deviennent plus importantes que le nombre d'années d'études pour l'accès à l'emploi. Il est donc primordial que l'école contribue à aider les enfants à construire leur avenir. Par conséquent, depuis 2005, les compétences sont intégrées dans l'instruction scolaire, notamment à travers le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi Fillon. De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013, également connue sous le nom de Loi Peillon, place l'élève au centre du projet afin de permettre la réussite de tous. Dans le prolongement de cette évolution, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2016 précise les acquis que les élèves doivent maîtriser pour devenir les citoyens de demain. Les compétences psychosociales apparaissent particulièrement dans le domaine 3 du socle commun, intitulé « La formation de la personne et du citoyen » (Lambooy & al. 2021). Ces compétences peuvent également être cultivées grâce aux initiatives mises en place par le biais des parcours éducatifs (Avenir, Citoyen, Santé, Education artistique et culturelle) introduits en 2015. En effet, si l'on se réfère à la définition de l'OMS, elle met en lumière que ces compétences consistent en la capacité à adopter un comportement adapté dans les relations avec autrui. Cela se situe également dans le cadre de la formation du futur citoyen, établissant ainsi un lien avec le parcours citoyen que nous venons d'évoquer.

Par ailleurs, dans les situations de harcèlement, Stan & Beldean (2014) démontrent l'existence d'une corrélation entre le harcèlement scolaire et les compétences psychosociales (cité par Potard & Henry, 2021, p. 329). Permettre aux élèves de les développer contribue ainsi

à lutter contre cette forme de violence encore présente au sein des établissements scolaires. En effet, si nous reprenons les résultats de l'enquête effectuée en novembre 2023, il y a, en moyenne, un élève par classe harcelé.¹⁴

De plus, le programme pHARe souligne la nécessité d'éduquer pour combattre ce phénomène. Selon la revue de la littérature de Hoareau & al en 2017 ; « les programmes les plus efficaces sont ceux qui développent à long terme une ou deux compétences psychosociales de façon ludique en ciblant le harcèlement scolaire » (p. 379).

Nous allons maintenant examiner ces deux compétences psychosociales présentées afin d'évaluer leurs implications chez les élèves.

3.2- Le développement de l'empathie & de la prise de décisions

Tout d'abord, ces deux compétences psychosociales font partie des cinq binômes de compétences établies par l'OMS en 1993.

L'empathie est apparue au XXème en Allemagne avec le mot allemand « Einfühlung » signifiant « se sentir dans » (cité par Zanna & al., 2022). En 2009, Elie la traduit comme étant ce qu'une personne ressent à la vue d'un pair étant « en situation de vivre une émotion ». Cela souligne l'importance d'aider les élèves à appréhender les émotions qu'une victime de harcèlement peut éprouver. Ce processus implique une exploration de ses émotions, lesquelles agissent comme des messagers, car elles « transmettent une information essentielle sur la façon dont nous vivons une situation » (Lamboy, 2021, p. 37). Cette empathie émotionnelle suggère alors une reconnaissance des émotions, compétence qu'il est nécessaire de développer chez les élèves.

Par ailleurs, l'étude de Stassin et Lechenaut en 2021 nous montre notamment que l'empathie joue un rôle important dans la violence entre pairs. En effet, le manque d'empathie du côté des harceleurs est une des causes relevant du harcèlement (Catheline 2015). Gabriel Attal, ministre de l'Éducation nationale, a intégré aux mesures de lutte contre le harcèlement scolaire des cours d'empathie, inspiré de ceux présents dans les pays scandinaves, qui débuteront en janvier 2024 dans certaines écoles primaires, avant d'être généralisés à l'ensemble des programmes scolaires lors de la rentrée scolaire 2024. En effet, dans ces pays scandinaves, des cours d'empathie sont intégrés au sein du système scolaire afin de lutter contre le harcèlement scolaire. Au Danemark, ces cours, appelés « Fri For

¹⁴ <https://www.education.gouv.fr/premiers-resultats-statistiques-de-l-enquete-harcelement-2023-380517>

Mobberi » se traduisant par « libéré du harcèlement », existent depuis plusieurs années déjà.¹⁵

De plus, en Finlande, un programme nommé « KiVa » permettrait de réduire de 75 % les cas de harcèlement. Celui-ci permet de développer l'empathie des élèves à travers un jeu de rôle.¹⁶

Mais il conviendrait, dans une autre mesure, d'aider les élèves à prendre des décisions lorsqu'ils se retrouvent témoins de ces faits de violence ou bien même lorsqu'ils en sont victimes. En effet, Bellon & Gardette expliquent en 2010 que le harcèlement est souvent invisible aux yeux des adultes ce qui prouve que la réaction des élèves témoins de ces situations est primordiale afin d'aider la victime à se sortir de cette violence permanente. En effet comme nous le montre Ortega Ruiz « [ils] consacrent une partie importante de leurs efforts (...), à faire partie intégrante d'un groupe, même si pour cela ils doivent renoncer à leurs propres intérêts » (cité par Bellon & Gardette, 2010, p. 70). Définir avec les élèves l'importance de leurs décisions dans ces situations pourra permettre de les aider à surmonter ce phénomène de groupe, cause non négligeable du harcèlement entre pairs.

Cette prise de décisions peut être défini comme le « fait d'effectuer un choix entre plusieurs modalités d'actions possibles lors de la confrontation à un problème » (Allain, 2013, p.70). Ce dernier explique également que la prise de décision peut être aisée dans certaines situations, mais elle devient plus complexe lorsque diverses variables entrent en jeu, entraînant potentiellement des conséquences plus marquées. C'est le cas notamment lors d'une situation de harcèlement scolaire. Vaut-il mieux soutenir l'agresseur afin de se projeter, ou bien, aider la victime au risque de se retrouver également harcelé ?

C'est ce qu'explique notamment Lemaire (1999) à travers la valeur attribuée à cette prise de décision.

En effet, les témoins occupent une fonction cruciale dans les dynamiques des situations de harcèlement. Dan Olweus (1970) évoque le concept du « cercle du harcèlement », qui englobe les témoins susceptibles d'adopter divers comportements tels que la défense de l'élève cible, le soutien et l'encouragement du harceleur, ou bien, rester passif face à la situation. Parallèlement, Bellon & Gardette (2010) mettent en évidence le rôle des pairs à travers le concept de la relation triangulaire, impliquant les pairs qui agissent en tant que témoins.

¹⁵ <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/harcelement-scolaire-des-cours-d-empathie-pour-prendre-conscience-des-emotions-de-l-autre-eleve-20230914>

¹⁶ <https://etudiant.lefigaro.fr/article/lycee/lutte-contre-le-harcelement-scolaire-3-bonnes-idees-venues-de-l-etranger-20230919/>

En Finlande, des jeux de rôles permettent aux élèves de se mettre à la place du témoin afin de l'inciter à signaler la situation aux adultes. Cela permet de faire le « bon » choix en se rendant compte que la seule conséquence de leur choix sera d'aider la victime. Ces derniers ont ainsi la responsabilité de choisir entre aider la victime ou soutenir son harceleur. C'est ainsi que la compétence psychosociale « savoir prendre des décisions » devient cruciale dans les situations de harcèlement scolaire. Elle permet aux élèves témoins de ces situations la possibilité de prendre une décision éclairée, à savoir, soutenir la victime plutôt que le harceleur, évitant ainsi de devenir des complices des actes de harcèlement.

En conclusion, l'importance de ces compétences psychosociales, notamment l'empathie et la capacité à prendre des décisions, dans la gestion du harcèlement scolaire est cruciale. D'une part, l'empathie, se révèle essentielle pour aider les élèves à appréhender les émotions des victimes et à reconnaître celles-ci comme des informations pertinentes sur la situation. D'autre part, la prise de décision devient un élément crucial lorsque les élèves sont témoins de situations de harcèlement. Les décisions des témoins peuvent influencer de manière significative l'expérience des victimes, et définir l'importance de leur réaction dans ces situations est essentiel.

II/Problématique

Après avoir éclairé notre réflexion concernant le harcèlement scolaire, exploré les jeux de sa lutte au sein de l'institution, et approfondi nos connaissances sur les compétences psychosociales, nous avons concentré notre attention de manière particulière sur les élèves au sein d'un établissement.

La revue de la littérature a permis de comprendre que la lutte contre le harcèlement scolaire représente un défi contemporain, offrant également une opportunité d'améliorer le climat au sein de l'établissement et de contribuer au bien-être des élèves, qui, rappelons-le, est une des missions première du CPE. De plus, elle a permis de montrer que les élèves détenaient un rôle clé dans ces situations.

Afin de prévenir ces situations de harcèlement, il est alors primordial de travailler avec les élèves qui ont un rôle à jouer dans cette prévention, mais également dans sa lutte, notamment en développant leurs compétences psychosociales. Le développement de l'empathie pourra permettre à chacun d'entre eux de se rendre compte de ce que vit une personne victime de harcèlement scolaire et ainsi potentiellement permettre de faire baisser le taux de victimation en France. De plus, aider les élèves à développer la compétence « prendre des décisions », pourra permettre la mise en lumière des cas de harcèlement, en communiquant efficacement avec des adultes de confiance (parents, professeurs, CPE, chef d'établissement...). Cette prise de décision pourrait également permettre d'éclairer les élèves sur leur choix de ne pas prendre part à ces moqueries qui se retrouve être un processus difficile pour les adolescents.

Ainsi, afin de les guider, mais aussi d'en faire des acteurs principaux contre le harcèlement à l'école, nous nous demanderons :

**Quelles sont les connaissances des élèves concernant le harcèlement scolaire ?
Comment le CPE, dans le cadre de ses missions, peut-il renforcer la sensibilisation des élèves à ce sujet et prévenir les situations de harcèlement ? Quelles compétences psychosociales le CPE peut-il contribuer à développer chez les élèves, en vue de prévenir les situations de harcèlement ?**

Nous formulerons à cet égard trois hypothèses :

Hypothèse 1 : les élèves ne sont pas familiarisés avec les mécanismes du harcèlement scolaire et en ont une vision plutôt évasive, ce qui pourrait expliquer la persistance du harcèlement au sein des établissements.

Hypothèse 2 : *la mise en place de séances de prévention par le CPE pourrait aider les élèves à mieux connaître les mécanismes du harcèlement et ses conséquences et ainsi prévenir les situations.*

Hypothèse 3 : *les séances de prévention permettent de développer certaines compétences psychosociales, notamment l'empathie ainsi que la prise de décisions.*

III/Protocole

1- La mise en place

Tout d'abord, ce protocole a été instauré dans un collège urbain de Dijon, accueillant un total de 320 élèves. Il a été appliqué à deux classes de 6^{ème}, chacune étant composée de 23 élèves. L'une des classes a été désignée comme groupe témoin tandis que l'autre comme groupe test.

Le choix des élèves de 6^{ème} s'est avéré être une stratégie pertinente en raison du fait que le programme pHARe était seulement déployé à 60 % dans les écoles, comparé à 86 % dans les collèges. Les autres niveaux de l'établissement avaient déjà été exposés à des interventions les années précédentes, ce qui aurait pu altérer significativement les résultats du protocole si ces élèves avaient été inclus.

Le protocole est composé d'un questionnaire (*annexe 1*) pré-test, de deux séances et d'un questionnaire post-test, qui se retrouve être le même que le pré-test.

a- Création du questionnaire :

Le questionnaire comprend à la fois des questions fermées (avec l'échelle de Likert) et des questions ouvertes.

Ces questions facilitent l'évaluation diagnostique qui vise à évaluer les connaissances des élèves sur le harcèlement, leur niveau d'empathie et leur capacité à prendre des décisions.

Certaines questions permettaient de détenir des informations plus précises sur les connaissances apprises ultérieurement aux séances, notamment à l'école primaire ou bien à travers les médias.

Ensuite, une partie des questions portait sur la connaissance des élèves concernant le harcèlement scolaire, notamment sa définition ainsi que ces mécanismes. Pour cela, les réponses aux questions étaient ouvertes, afin que les élèves puissent utiliser leurs propres mots. Nous avons également inventé des mises en situations afin de permettre aux élèves une réflexion entre la définition, les mécanismes et les cas auxquels ils pourraient se sentir confrontés.

Afin de permettre d'évaluer la prise de décision des élèves ainsi que l'empathie, d'autres mises en situations ont été construites. Lors de la création de ces situations, il était important d'orienter les élèves en insistant sur les mécanismes du harcèlement scolaire comme la répétition, la violence ou encore des situations présentant du racket.

Le questionnaire pré-test a donc été distribué aux deux classes après les vacances d'octobre. À la suite de cela, deux séances ont été programmées, puis le même questionnaire, reprenant les mêmes items, a été remis à la suite des vacances d'hiver, sollicitant ainsi de nouvelles réponses. Ces dernières ont été analysées et comparées à celles obtenues précédemment, permettant ainsi d'évaluer les connaissances acquises par les élèves au cours de ces deux heures. Cette démarche vise notamment à suivre l'impact des actions entreprises, conformément au septième pilier du programme pHARe.

Enfin, les questionnaires étaient codés afin de suivre l'évolution des élèves, ce qui a permis de déterminer s'il y avait des cas de harcèlement scolaire parmi eux, que ce soit en tant qu'agresseurs ou victimes, tout au long de l'étude.

b- Passation du questionnaire

Ce questionnaire a donc été transmis à deux classes de 6^{ème}. Afin de définir la classe test et la classe témoin nous nous sommes renseignés sur les profils de la classe en général (parité filles/garçons, situation de harcèlement dans la classe, profil des élèves). Puis, nous nous sommes renseignés sur les interventions que les élèves avaient pu avoir avant le début du protocole. En effet, ces classes avaient notamment bénéficié d'intervention portant sur le harcèlement scolaire par leur professeur d'Éducation Morale et Civique (EMC).

Les deux classes présentent des similitudes, ce qui contribue à minimiser les éventuels biais à ce niveau.

Le questionnaire pré-test a été distribué, au format papier, aux deux classes lors d'une heure de permanence, sur la même semaine. Les élèves avaient pour consigne d'effectuer seul le questionnaire, un adulte était présent, pouvant répondre aux éventuelles questions. Ils avaient 30 minutes afin de répondre.

Le questionnaire post-test a été donné en heure de vie de classe pour chacune des deux classes, en présence du professeur principal qui avaient toutes les consignes. Les élèves avaient également 30 minutes afin de répondre à celui-ci.

c- Les séances :

À la suite du questionnaire, deux séances ont été organisées pour les élèves de la classe test au cours de deux heures de vie de classe. Ces séances ont été effectuées en classe entière et incluent dans l'emploi du temps des élèves.

Elles se sont déroulées à deux semaines d'intervalle dans le but de faire du lien entre elles. Cette coordination a été possible grâce à une communication au sein de l'équipe éducative de cette classe, notamment avec la principale du collège ainsi que la professeure principale. Ces séances étaient intégrées aux 10 heures obligatoires du programme pHARe. La première abordait la présentation du harcèlement scolaire, tandis que la seconde était axée sur le développement de l'empathie et des compétences de prise de décision.

La première séance a été construite avec la réflexion de la rendre ludique pour les élèves. En effet, l'objectif était de ne pas faire cette séance de prévention de manière magistrale, mais de manière participative en permettant aux élèves d'apporter leurs connaissances. D'après les questionnaires pré-test, nous avons pu voir que ces derniers possédaient des connaissances sur le sujet, il était donc important de les mettre en avant lors de cette séance afin de les valoriser. Cette séance a été construite en partant de la définition du harcèlement scolaire, selon le Ministère de l'Éducation nationale, car c'est la plus accessible pour des élèves de 6^{ème}, en outre, car elle reprend simplement les différents critères pouvant catégoriser si une situation est identifiable comme s'apparentant à du harcèlement. C'est en partant de cette définition que la suite de la séance a pu se construire. Nous avons repris les différents termes qui la compose pour les décliner et les approfondir.

Afin de capter l'attention des élèves, il a été bénéfique de proposer une vidéo gagnante du concours NAH au niveau collège afin qu'ils puissent s'identifier à celle-ci.

La seconde séance a été construite grâce à la réappropriation d'une activité vue lors d'une formation du programme Unplugged¹⁷. L'avantage de ce programme est qu'il axe ses activités sur le développement des compétences psychosociales des élèves. Le corps de la séance est donc le même que celui auquel nous avons pu participer lors de la formation, mais le contenu a été adapté afin de travailler sur les deux compétences psychosociales.

2- Contenu des séances

a- 1^{ère} séance :

Cette séance a eu lieu dans une salle de classe, avec une disposition des tables en autobus, en présence des 23 élèves de la classe test ayant répondu au questionnaire. Pour conduire cette séance de manière optimale, un diaporama a été sélectionné comme support.

¹⁷ Programme de prévention des conduites addictives en milieu scolaire

Cependant, l'aspect interactif était au cœur de cette séance, et la participation active des élèves était encouragée. Cette séance a été programmée une semaine après la Journée « Non au Harcèlement » 2023, lors de laquelle les élèves avaient pu aborder différents points sur ce sujet (notamment la définition du harcèlement).

Le temps total de la séance était de 55 minutes, comprenant :

- la prise en charge des élèves,
- l'accompagnement dans la salle de classe
- l'appel effectué sur Pronote¹⁸
- la présentation de la séance

Cette séance permettait notamment d'aborder le sujet du harcèlement scolaire sous différents angles avec les élèves afin d'approfondir leurs connaissances.

Elle a donc été segmentée en sept temps correspondant chacun à une diapositive. Mais, chacun de ces moments était complémentaire avec le reste.

Temps 1 :

La définition

Les élèves se sont vu poser une question : « *Qu'est-ce que le harcèlement scolaire selon vous ?* »

Ils étaient encouragés à partager leurs réponses à l'oral, lesquelles étaient retranscrites au tableau, afin d'être discutées collectivement et de servir de référence tout au long de la séance.

En se basant sur les mots notés, les élèves ont reconstruit la définition officielle du harcèlement scolaire à savoir une « violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique » (MEN) en y ajoutant la notion d'isolement.

Temps 2 :

La vidéo NAH

À la suite de cela, une vidéo lauréate du concours NAH¹⁹ a été choisie comme support de séance. Elle illustre notamment le phénomène de groupe, tel que décrit par Bellon et Gardette en 2010 ainsi que les conséquences émanant des décisions des témoins (comme a pu le mettre

¹⁸ Espace d'Outil Numérique de l'établissement

¹⁹ [Campagne de sensibilisation Non au harcèlement 2022 - 2023 \(version longue\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

en avant Salmivalli en 2001). Un message crucial émerge de cette vidéo : celui de la prise de décision.

Après avoir visionné la vidéo, les élèves étaient encouragés à interagir en répondant à des questions destinées à les guider dans leur réflexion, telles que : « *Qu'avez-vous pensé de cette vidéo ?* », « *Quel message cette vidéo transmet-elle ?* », « *Qui sont les personnages principaux/ quels rôles incarnent-ils ?* »

Choix de la vidéo :

C'est une vidéo plutôt complète, permettant d'introduire d'une part les formes de harcèlement et d'autre part les conséquences.

Elle présente une jeune fille subissant des agressions physiques et verbales de la part de ses camarades, le tout retranscrit en ligne.

Temps 3 :

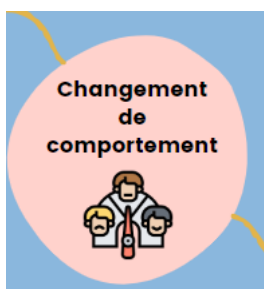
Les formes de harcèlement

À la suite des réactions des élèves face à la vidéo, les diverses formes de harcèlement ont été abordées (violences verbales, physiques, psychologiques, sociales et cyberharcèlement). Ces notions ont été mises en relation avec les mots inscrits au tableau ce qui a notamment permis aux élèves de comprendre l'importance de connaître ces comportements, car ils peuvent traduire une situation de harcèlement.

Temps 4 :

Les conséquences du harcèlement

Pour introduire les conséquences du harcèlement scolaire, telles que les changements de comportement, les baisses de résultats scolaires et les absences, une question a été posée aux élèves : « *Comment pourriez-vous reconnaître que l'un de vos camarades est victime de harcèlement scolaire ?* ». Les réponses ont été étayées par ces éléments visuels :



Temps 5 :

Comment lutter ?

En revenant sur la vidéo, et notamment sur sa conclusion où un élève témoin actif devient défenseur de la victime en l'accompagnant au bureau de la CPE, nous avons initié une réflexion sur la prise de décision et introduit la partie sur la lutte contre le harcèlement.

Nous avons notamment abordé l'importance de la prise de parole des témoins qui peut être encouragée par les différents outils rendus disponibles aux élèves, comme le numéro national 3018 ou encore la boîte aux lettres pHARe disponible au sein même du collège. Cette dernière permet aux élèves victimes ou témoins de signaler anonymement un cas de harcèlement. Ces témoignages sont ensuite collectés par l'équipe pilote pHARe du collège. Nous avons également mis en avant le rôle crucial des adultes de l'établissement dans la lutte contre le harcèlement scolaire, en insistant sur la nécessité de les informer directement pour mettre fin aux situations de harcèlement le plus rapidement possible.

Temps 6 :

Le cadre réglementaire

Ici, il était rappelé aux élèves que le harcèlement constitue un délit puni par la loi, et que par conséquent, les victimes ont le droit de porter plainte. De plus, nous avons souligné qu'à partir de l'âge de 13 ans, les harceleurs encourent des peines pouvant aller jusqu'à 5 ans d'emprisonnement et 7 500 € d'amende. Étant donné que les élèves concernés étaient des 6èmes, nous leur avons expliqué que des mesures éducatives peuvent être mises en place avant cet âge.

Temps 7 :

La conclusion

Nous sommes revenus à la question initiale : « Qu'est-ce que le harcèlement scolaire selon toi ? », et les élèves ont eu l'occasion de compléter le nuage de mots avec leurs nouvelles réflexions.

Puis, nous avons rappelé aux élèves les bonnes décisions à prendre s'ils sont témoins de harcèlement scolaire. Nous les avons encouragés à réfléchir à leur rôle en tant que témoins et à jouer un rôle actif et constructif dans la prévention et la résolution de ces situations.

b- 2ème séance :

Cette séance a eu lieu deux semaines après la 1^{ère}. Elle s'est déroulée dans la salle modulable du collège (salle disposant de chaises et de tables roulantes permettant de disposer la classe de la façon souhaitée).

Le temps total de la séance était de 55 minutes.

Objectifs :

- développer ma compréhension des émotions en tant que messagers (Lamboy, 2021)
- reconnaître et prendre en compte les émotions d'autrui
- réagir de manière appropriée
- prendre des décisions efficaces

Compétences du socle commun :

<i>D1.1 : « Langue française à l'oral et à l'écrit »</i>	Participer avec pertinence
<i>D1.4 : « Langage des arts et du corps »</i>	Mobiliser sa voix parlée et chantée au bénéfice d'une reproduction expressive Mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise
<i>D3 : « La formation de la personne et du citoyen »</i>	Faire part de ses émotions dans des situations particulières Se référer à des règles et adopter un comportement adéquat

Ces compétences du socle commun pourront être évaluées chez les élèves notamment en lien avec le parcours citoyen. De plus, cela pourra permettre de les valider sur le bulletin des élèves.

Au début de la séance, les élèves ont été invités à réfléchir à la question suivante : « Qu'est-ce que l'empathie pour vous ? ». Ils devaient écrire leur réponse sur un morceau de papier qu'ils devaient ensuite conserver avec eux. Il leur a été indiqué que nous reviendrions sur cette question à la fin de la séance.

Temps 1 :

Activité « brise-glace »

Afin de :

- encourager l'engagement des élèves
- prendre conscience des autres

Les élèves ont été invités à se déplacer dans la salle et, au signal, ils devaient s'arrêter devant un camarade et lui dire « Bonjour » à voix haute. Ensuite, ils ont répété cette action en se tapant dans la main, puis en combinant les deux.

Temps 2 :

Brainstorming des émotions

Les élèves ont été invités à énumérer les différentes émotions qui ont été notées au tableau. Cette étape a permis d'évaluer la capacité des élèves à identifier les émotions. Par la suite, une vidéo explicative sur les émotions a été visionnée, complétée par des fiches présentées à l'oral. (Annexe 2)

Temps 3 :

Activité n°1

L'activité suivante visait à développer la reconnaissance des émotions. Avant de commencer cette activité, une fiche (annexe 3) décrivant les règles à suivre a été présentée aux élèves afin de garantir un environnement de bienveillance et d'écoute tout au long de la séance.

Ensuite, trois élèves volontaires étaient invités à se rendre au tableau. Ils devaient choisir aléatoirement une carte représentant une émotion (provenant du jeu des émotions Comitys²⁰) ainsi qu'une phrase associée parmi celles-ci :

« Mes grands-parents possèdent une ferme avec 7 poules, 3 chiens, 8 cochons, 5 chevaux et 10 canards. »

« Dans ma cuisine, il y a 3 cuillères, 8 casseroles, 5 pots de farine et du maïs »

« Hier soir, j'ai mangé des pâtes à la bolognaise avec un yaourt nature. C'était très bon ! »

²⁰ Le *Jeu des émotions* est un jeu d'alphabétisation émotionnelle comprenant 64 cartes ainsi qu'une Notice avec 8 règles de jeu.

Les cartes des émotions choisies étaient : triste, perdu(e), motivé(e), honteux, émerveillé(e), effrayé(e), inquiet, excité(e), grognon, fier(e), joyeux, furieux.

Avec ces deux outils, les élèves étaient chargés de lire la phrase à voix haute devant la classe en mimant l'émotion représentée sur la carte. Les spectateurs devaient alors identifier l'émotion représentée et expliquer les raisons de leur choix. Finalement, l'objectif de cette activité était de déterminer si les élèves étaient capables de communiquer et de reconnaître une émotion.

Afin d'aider les élèves, une roue des émotions (annexe 4) était projetée au tableau tout au long de l'activité. Cela a été bénéfique pour les volontaires, en effet, cette roue a permis de leur fournir une référence visuelle pouvant les aider à communiquer l'émotion de la carte. De plus, cela a permis aux spectateurs d'avoir un support visuel avec le lexique des émotions, ce qui les a aidés à guider leur identification de ces dernières.

Temps 4 :

Activité n°2

Cinq autres élèves volontaires venaient au tableau. Cette fois-ci, les élèves devaient simplement piocher un papier représentant une situation. Ces dernières étaient de deux types, certaines positives et d'autres plutôt négatives.

Les participants devaient prendre l'initiative de choisir l'émotion qui selon eux permettait au mieux de représenter la situation. Les spectateurs devaient deviner l'émotion, mais également expliquer ce qui permettait de déceler cela (ton de la voix, communication non-verbale...). De plus, lorsque cela était adéquat, ils devaient proposer une solution pouvant aider l'élève présentant la situation. Cela a notamment permis de développer la prise de décision chez les élèves.

Les élèves volontaires devaient ensuite expliquer pourquoi ils avaient choisi cette émotion pour présenter la situation.

SITUATIONS +

« Hier, je suis allé(e) à la fête foraine avec ma famille. Nous avons fait des manèges et des jeux pour gagner une peluche.

Je suis sortie de la fête avec 3 nouvelles peluches ! »

« J'ai demandé à ma tata pour aller au cinéma voir le film Willy Wonka. Elle m'a dit qu'elle était d'accord et que nous irons à sa sortie ensemble ! J'espère pouvoir manger du popcorn ! »

SITUATION - :

« Pendant la récréation de 10h, j'étais en train de parler avec mes amis et deux élèves se sont battus juste à côté de moi. »

« Depuis le début de l'année, un groupe de garçon me demande d'aller voler des affaires dans les sacs des autres. Je dis chaque jour que je n'ai pas envie mais ils me menacent. »

« Lorsque je poste une photo de moi sur les réseaux sociaux, on me fait toujours des remarques. La dernière fois, ma photo s'est retrouvée sur le groupe de la classe avec un montage pour faire rire les autres. »

Temps 5 :

Conclusion

La même question posée en début de séance a été de nouveau présentée aux élèves, à savoir : « *Qu'est-ce que l'empathie pour vous ?* ». Les élèves étaient invités à partager leur réponse, en exposant si celle-ci avait changé entre le début et la fin de la séance. L'objectif ici était de déterminer si les élèves avaient compris ce qu'était l'empathie et surtout comment cette compétence était bénéfique, notamment dans la lutte contre le harcèlement scolaire.

En effet, certaines situations de la dernière activité pouvaient s'apparenter à du harcèlement scolaire et cela a permis de faire une transition avec la séance précédente. Les élèves ont été encouragés à réfléchir et à partager à voix haute leurs réflexions sur l'importance de prendre en considération les émotions des autres, en particulier dans le contexte du harcèlement scolaire. Nous avons notamment pu revenir de la vidéo du concours NAH de la première séance, afin que les élèves réfléchissent à ce qu'il aurait été possible de faire pour aider la jeune fille. Ils ont aussi compris que l'empathie était la compétence de se mettre à la place de l'autre et que cela pouvait aider dans la prise de décision notamment.

IV/ Analyse des résultats

Notre échantillon est composé de 46 élèves. Plus précisément, 23 (9 filles et 14 garçons) appartiennent au groupe test, tandis que 23 (10 filles et 13 garçons) appartiennent groupe témoin.

Afin d'apporter de premiers éléments de réponse à nos hypothèses, intéressons-nous d'abord aux connaissances des élèves concernant le harcèlement scolaire.

1- Les connaissances des élèves concernant le harcèlement scolaire :

Pour commencer, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient déjà entendu parler du harcèlement scolaire dans leur école primaire. Or, c'est le cas d'environ 80 % d'entre eux. Toutefois, nous ne savons pas si ces élèves ont effectué des séances de prévention au cours de leur scolarité en primaire. De plus, environ 70 % des élèves des deux classes ont déjà entendu parler de ce phénomène dans les médias, et notamment à la télévision. Cela nous montre une fois de plus que la lutte contre le harcèlement scolaire est un sujet d'actualité et de priorité publique.

Ensuite, afin de permettre de répondre à la première hypothèse, plusieurs questions portaient sur la connaissance des élèves à l'égard du harcèlement scolaire.

Ainsi, les élèves ont pu définir le harcèlement avec leurs propres mots, comme l'illustrent les nuages de mots ci-dessous :

PRE-TEST :

GROUPE TEST :



GROUPE TEMOIN :



Répartition des mots utilisés par les élèves afin de définir le harcèlement scolaire

Lorsque nous comparons les résultats concernant la définition du harcèlement scolaire, nous pouvons nous apercevoir que le groupe test n'a pas conscience que le harcèlement scolaire peut prendre la forme de violences psychologiques, alors que cela a été relevé par le groupe témoin. En outre, les élèves des deux classes arrivent à définir le harcèlement scolaire, et surtout en appuyant sur le terme de répétition des actions, qui, comme nous pouvons le voir, est le mot revenant le plus. Ce terme de répétition est un facteur important pour définir si oui ou non il y a harcèlement, en effet, Dan Olweus (1970), définit cette notion comme des « violences répétées qui peut être verbale, physique ou psychologique ».

Rappelons néanmoins que tous les élèves de 6^{ème} avaient participé à une séance d'EMC avec leur professeur respectif avant de répondre à ce questionnaire, ils avaient donc tous évoqué la définition du harcèlement scolaire.

POST-TEST :

GROUPE TEST :



GROUPE TEMOIN :



Répartition des mots utilisés par les élèves afin de définir le harcèlement scolaire

Concernant les résultats du post-test, nous constatons que quelques réponses ont pu être ajoutées dans les deux classes.

En effet, la notion d'isolement, a cette fois-ci été évoquée. De plus, les élèves de la **classe test** ont également parlé de la violence psychologique, chose qui n'avait pas été évoquée lors du pré-test.

Nous pouvons conclure ici que les élèves ont une bonne connaissance de la définition du harcèlement scolaire. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cette connaissance découle uniquement de la séance de prévention, car la classe témoin démontre également des connaissances similaires.

De plus, les deux classes ont eu, entre les deux passations de questionnaire, une intervention des réservistes de la police dans le cadre des 10 heures du programme pHARe, ce qui ne permet

pas de conclure que les connaissances supplémentaires ont été acquises lors de la séance de prévention.

Ensuite, nous nous sommes intéressés à la façon dont les élèves percevaient le harcèlement scolaire du côté des victimes, c'est-à-dire la façon dont ils pouvaient se rendre compte que l'un de leur camarade était victime de harcèlement scolaire.

Selon les recherches, ces signes peuvent être une baisse des résultats scolaires, des absences répétées (Blaya, 2018), un changement de comportement observé chez la victime, ou bien son isolement des autres élèves.

Ici, nous pouvons nous apercevoir que les élèves sont conscients de l'isolement de la personne lorsque celle-ci se retrouve victime de harcèlement.

PRE-TEST

GROUPE TEST	
Isolement	41%
Changement de comportement	11%
↘ résultats	4%
Tristesse	7%
Ne sait pas	37%
Absences	0%

Figure 1

GROUPE TEMOIN	
Isolement	26%
Changement de comportement	4%
↘ résultats	4%
Tristesse	12%
Ne sait pas	54%
Absences	0%

Figure 2

Répartition des signes permettant aux élèves de repérer les victimes de harcèlement scolaire

Cela permet alors, de montrer (*figure 1*) que les élèves savent définir ce qu'est le harcèlement scolaire.

Toutefois, malgré ce constat, il apparaît, en réalité que beaucoup d'élèves ne savaient pas comment repérer que l'un de leurs camarades était victime.

En effet, pour le **groupe test**, nous pouvons voir qu'à **37 %** la réponse était : ne pas savoir comment repérer cela. Pour le **groupe témoin**, ce taux s'élève à **54 %**, soit plus de la moitié.

De plus, aucun des élèves n'a parlé de l'absence possible de leur camarade.

POST-TEST

GROUPE TEST	
Isolement	40%
Changement de comportement	15%
↘ résultats	2,5%
Tristesse	17,5%
Ne sait pas	10%
Absences	15%

Figure 3

GROUPE TEMOIN	
Isolement	35%
Changement de comportement	9%
↘ résultats	5%
Tristesse	16%
Ne sait pas	35%
Absences	0%

Figure 4

Répartition des signes permettant aux élèves de repérer les victimes de harcèlement scolaire

Concernant les résultats du post-test, nous pouvons voir que **15 %** des réponses données par le **groupe test** abordent comme signe les absences d'un camarade (figure 3).

On remarque néanmoins une baisse concernant la réponse « ne sait pas » pour les élèves des deux groupes, avec une baisse significative pour la **classe test**, passant de **37 %** à **10 %**.

Puis, nous nous sommes intéressés à la connaissance des élèves concernant les conséquences du harcèlement scolaire sur les victimes.

PRE-TEST

GROUPE TEST

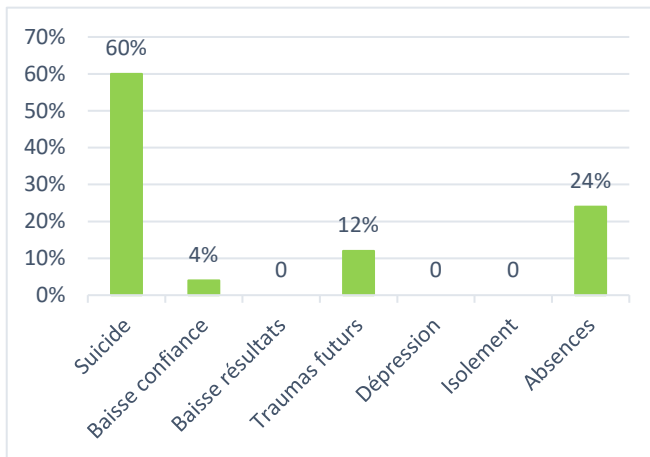


Figure 5

GROUPE TEMOIN

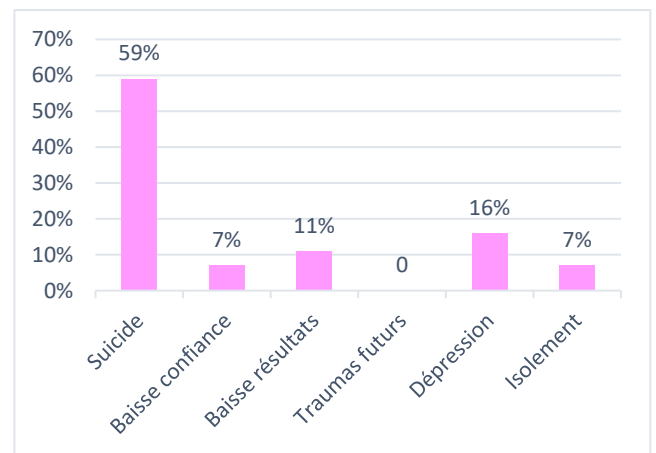


Figure 6

Répartition des réponses des élèves en fonction des conséquences du harcèlement scolaire

Ici, nous pouvons remarquer que les élèves ont de bonnes connaissances personnelles des conséquences que peut engendrer le harcèlement scolaire, le suicide étant la conséquence principale énoncée, à la fois dans le groupe test et dans le groupe témoin. Nous observons tout de même des différences entre les deux classes, la dépression ainsi que l'isolement n'étant pas relevés par la classe test.

Mais, lorsque nous observons les réponses données au post-test, nous pouvons remarquer que certains élèves de la **classe test** évoquent également la dépression comme conséquence. En effet, cette réponse revient à environ **15 %** (figure 5).

Ces résultats nous permettent de déterminer que les élèves ont une bonne connaissance concernant les conséquences du harcèlement scolaire, mais qu'elles peuvent être davantage approfondies.

Nous nous sommes ensuite intéressée, au travers de cas concret, à la capacité des élèves à percevoir si les situations présentées relèvent de harcèlement scolaire ou non.

Premier cas : « *Un élève de ta classe dit qu'il n'aime pas les nouvelles baskets que tu as aux pieds et cela fait rire un de tes amis, est-ce considéré comme du harcèlement ?* »

Ce cas ne relève pas de harcèlement scolaire mais d'une moquerie entre deux camarades.

PRE-TEST

GROUPE TEST	
Non	74%
Oui	26%
Ne sais pas	0

Figure 7

GROUPE TEMOIN	
Non	78%
Oui	13%
Ne sais pas	9%

Figure 8

Répartition des réponses des élèves en fonction de leur sensibilisation au harcèlement

L'analyse des données indique que dans l'ensemble les élèves sont plutôt d'accord pour affirmer que cela ne relève pas du harcèlement scolaire. Néanmoins, lorsque nous observons les résultats du **groupe test**, 6 élèves sur 23 soit **26 %** de la classe pense que cette situation relève du harcèlement scolaire (figure 7). Alors, bien que cette notion soit bien définie par tous, en pratique, elle se révèle être moins claire par les élèves.

Certains élèves pensent encore que les moqueries deviennent automatiquement du harcèlement scolaire.

POST-TEST

GROUPE TEST	
Non	96%
Oui	4%
Ne sais pas	0

Figure 9

GROUPE TEMOIN	
Non	74%
Oui	26%
Ne sais pas	0

Figure 10

Répartition des réponses des élèves en fonction de leur sensibilisation au harcèlement

Ici, nous pouvons voir une amélioration pour les deux groupes, avec tout de même un groupe test qui est pratiquement unanime pour affirmer que cela ne relève pas du harcèlement scolaire. Malgré tout, il reste important de comprendre pourquoi certains élèves restent encore persuadés que cette situation est considérée comme du harcèlement.

Deuxième cas : « Avec ta classe, vous êtes en train de faire un match de basket-ball en cours d'EPS. L'un de tes camarades rate son panier. Tout le monde rigole. »

PRE-TEST

GROUPE TEST

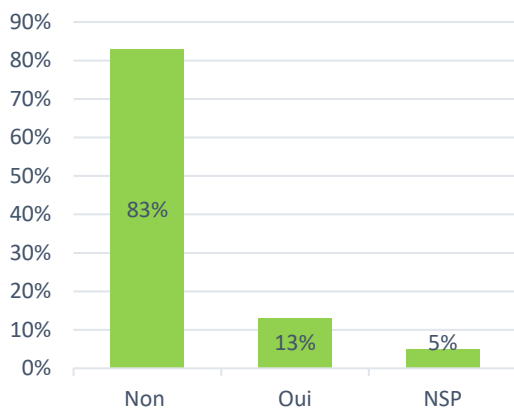


Figure 11

GROUPE TEMOIN

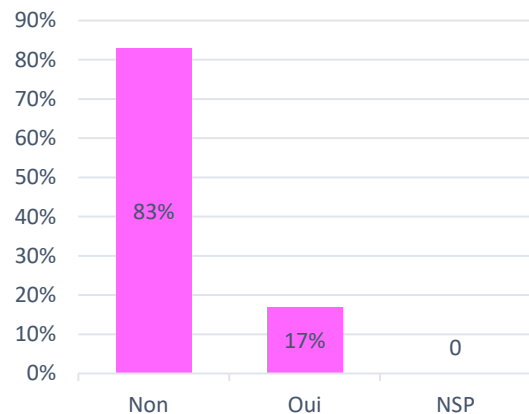


Figure 12

Répartition des réponses des élèves en fonction de leur sensibilisation au harcèlement

En moyenne, les élèves sont, comme pour le cas numéro 1, plutôt d'accord pour affirmer que cela ne relève pas du harcèlement scolaire.

POST-TEST

GROUPE TEST

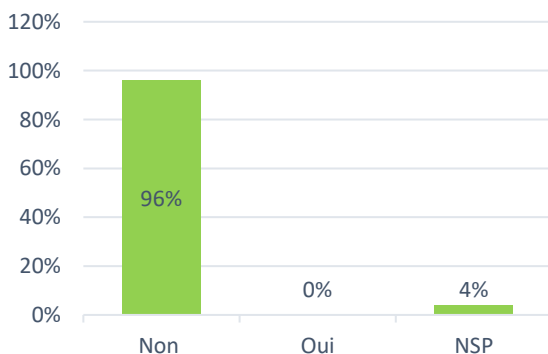


Figure 13

GROUPE TEMOIN

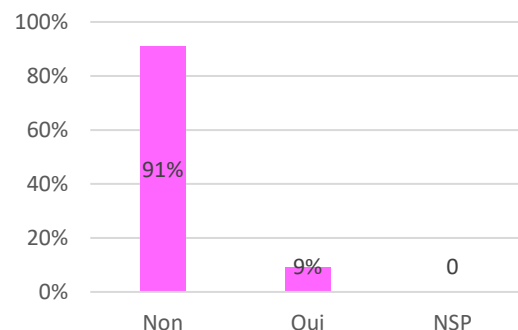


Figure 14

Répartition des réponses des élèves en fonction de leur sensibilisation au harcèlement

Nous constatons que pour le **groupe test** plus aucun élève estime que cette situation est du harcèlement scolaire (figure 13). Alors que pour la **classe témoin** encore **9 %** d'entre eux pensent que cette situation en est une (figure 14). Nous pouvons déterminer que les élèves de la classe test ont, à travers la séance de prévention, compris l'importance de la répétition et du long terme dans les situations de harcèlement, comme définit par Dan Olweus en 1970.

Ensuite, un dernier cas a été présenté aux élèves. Celui-ci présentait une situation de harcèlement :

« Cerise, une élève de ton collège, aime la photographie. Il lui arrive de réaliser des séances photo avec ses amis en dehors du collège.

Un jour, Pierre décide de propager une rumeur selon laquelle Cerise aurait pris des photos discrètement, sans l'accord de ses camarades, dans l'enceinte du collège.

La rumeur se propage très vite dans tout le collège, et Cerise se retrouve souvent isolée dans la cours de récréation. De plus, lorsque quelqu'un passe à côté d'elle, il lui fait des remarques/l'insulte ou la regarde de travers. »

PRE-TEST

Les élèves de la **classe test** ont répondu à **70 %** « oui tout à fait » pendant que ceux de la **classe témoin** ont répondu cela à **52 %**. En revanche, **30 %** des élèves de la **classe test** ont répondu « oui un peu », montrant alors une certaine hésitation de leur part. Concernant la **classe témoin**, ce taux s'élève à **22 %**.

Cependant, aucun élève n'a répondu que cette situation ne relevait pas du harcèlement scolaire. Cela renforce l'idée selon laquelle les élèves détenaient déjà des connaissances solides sur le harcèlement scolaire.

POST-TEST

Nous pouvons remarquer que pour les élèves de la **classe test**, nous passons de **70 %** à **77 %** pour la réponse « oui tout à fait ». De plus, nous observons une diminution pour la réponse « oui un peu » en passant à **18 %** contre **30 %** lors du pré-test. Or, pour la **classe témoin**, l'analyse des données indique que le changement est minime. En effet, le taux d'élève ayant répondu « oui tout à fait » passe de **50 %** à **52 %**.

Même si les résultats semblent aller vers une tendance positive, il est difficile de dire si la séance a vraiment permis aux élèves de développer leur esprit critique.

Enfin, nous nous sommes intéressée à la connaissance des élèves d'un point de vue pénal. En effet, depuis la loi du 2 mars 2022, le harcèlement scolaire devient un délit et les mineurs à partir de 13ans peuvent également subir des mesures pénales.

PRE-TEST

GROUPE TEST	
OUI	96%
NON	4%

Figure 15

GROUPE TEMOIN	
OUI	87%
NON	13%

Figure 16

Répartition des élèves en fonction de la réponse à la question « le harcèlement est-il puni par la loi ? »

Ici, nous pouvons voir que les élèves affirment en majeure partie que le harcèlement scolaire est puni par la loi.

POST-TEST

GROUPE TEST	
OUI	95%
NON	5%

Figure 17

GROUPE TEMOIN	
OUI	95%
NON	5%

Figure 18

Répartition des élèves en fonction de la réponse à la question « le harcèlement est-il puni par la loi ? »

Enfin, nous ne constatons aucun changement venant de notre **groupe test** avec un élève ne sachant toujours pas si le harcèlement constitue un délit (figure 17). En revanche, les élèves du **groupe témoin** sont plus nombreux à affirmer qu'il en est un lors du post-test (figure 18). La séance de prévention effectuée avec les réservistes de la police mettait l'accent sur ce que pouvait engendrer le harcèlement scolaire du point de vue pénale, ce qui peut expliquer ce changement.

Même si les élèves sont d'accord pour affirmer que le harcèlement constitue un délit, ils sont moins nombreux à penser qu'en tant que mineur, ils sont également passibles de peine judiciaire :

PRE-TEST

GROUPE TEST

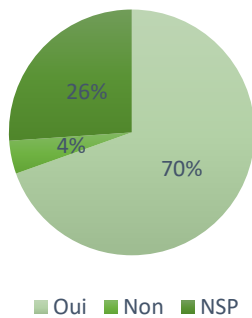


Figure 19

GROUPE TEMOIN

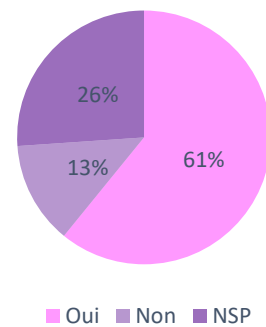


Figure 20

Répartition des élèves ayant répondu à la question « En tant que mineur, crois-tu que tu pourrais être puni par la loi ? »

Alors que pour la majorité des élèves, le harcèlement est puni par la loi même pour les mineurs, 26 % des élèves des deux groupes ont répondu ne pas savoir. De plus, certains pensent que celui-ci reste impuni pour les mineurs.

POST-TEST

GROUPE TEST

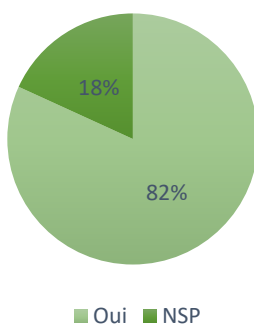


Figure 21

GROUPE TEMOIN

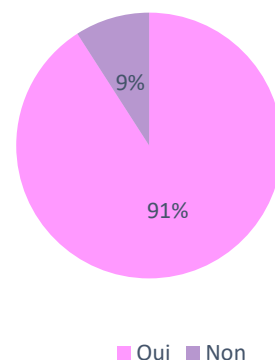


Figure 22

Répartition des élèves ayant répondu à la question « En tant que mineur, crois-tu que tu pourrais être puni par la loi ? »

Finalement, après les séances, nous constatons que plus aucun élève du **groupe test** affirme que le harcèlement n'est pas puni par la loi pour les mineurs (figure 21). De plus, ils se retrouvent plus nombreux à avoir répondu « oui ». Concernant le **groupe témoin**, encore 9 % des élèves pensent que les mineurs ne seront pas condamnables (figure 22).

En outre, nous avons pu remarquer que les élèves de la **classe test** avaient assimilé que de nombreuses dispositions étaient mises en place pour les harceleurs au sein des établissements ou bien en dehors. En effet, lorsque les élèves ont répondu à la question n°10 à savoir « D'après toi, quelles peuvent être les conséquences du harcèlement scolaire » lors du post-test, nous avons observé que ces derniers avaient ajouté des conséquences concernant les bourreaux et non plus seulement concernant les victimes. Les élèves ont notamment parlé de prison, d'amende, d'exclusion de cour, mais également de punitions.

Cela permet de déterminer que les élèves ont développé des connaissances sur les conséquences du harcèlement scolaire concernant les bourreaux à travers la séance de prévention du protocole étant donné que, seuls les élèves de la **classe test** ont évoqué ces conséquences.

2- Le développement de l'empathie

Afin de déterminer si les élèves avaient développé leur empathie grâce à la séance de prévention, nous avons tout d'abord exposé une étude de cas.

« Un nouvel élève nommé Jean arrive dans ton collège. Jean est un élève discret et timide, il ne parle pas beaucoup. Un groupe dans la classe se moque régulièrement de Jean en faisant en sorte que les adultes n'entendent pas les moqueries.

Jean se retrouve souvent seul, que ce soit en classe ou dans la récréation. »

PRE-TEST

GROUPE TEST	
OUI	92%
NON	4%
NSP	4%

Figure 23

GROUPE TEMOIN	
OUI	78%
NON	9%
NSP	13%

Figure 24

Répartition des réponses des élèves en fonction du cas de Jean

Nous pouvons constater ici que la plupart des élèves des deux groupes estime que Jean se fait harceler.

POST-TEST

Les résultats sont sensiblement les mêmes, mais les élèves de la classe **test** sont quand même plus d'accord pour affirmer que le cas de Jean est du harcèlement (figure 23). En effet, **57 %** des élèves ont répondu « oui tout à fait » contre **35 %** pour la **classe témoin** (figure 24).

Il a ensuite été question de déterminer ce que pouvait ressentir Jean dans cette situation :

PRE-TEST

GROUPE TEST	
Peur	17%
Mal-être	10%
Tristesse	57%
Colère	3%
Solitude	10%
Pas de réponse	3%

Figure 25

GROUPE TEMOIN	
Peur	7%
Mal-être	7%
Tristesse	52%
Colère	10%
Solitude	17%
Pas de réponse	7%

Figure 26

Répartition des émotions inscrites par les élèves en fonction des ressentis de Jean

En majeure partie, les élèves relèvent la tristesse que pourrait ressentir Jean.

POST-TEST

GROUPE TEST	
Peur	16%
Mal-être	10%
Tristesse	58%
Colère	3%
Solitude	13%
Pas de réponse	0%

Figure 27

GROUPE TEMOIN	
Peur	13%
Mal-être	10%
Tristesse	53%
Colère	19%
Solitude	3%
Pas de réponse	2%

Figure 28

Répartition des émotions inscrites par les élèves en fonction des ressentis de Jean

Nous constatons que les élèves ont su repérer les émotions pouvant être ressenties par Jean, et ces dernières ne diffèrent pas d'un groupe à l'autre.

Ensuite, nous avons pu nous intéresser à la manière dont les élèves pouvaient identifier les émotions d'une personne qui est victime de moqueries :

PRE-TEST

CLASSE TEST

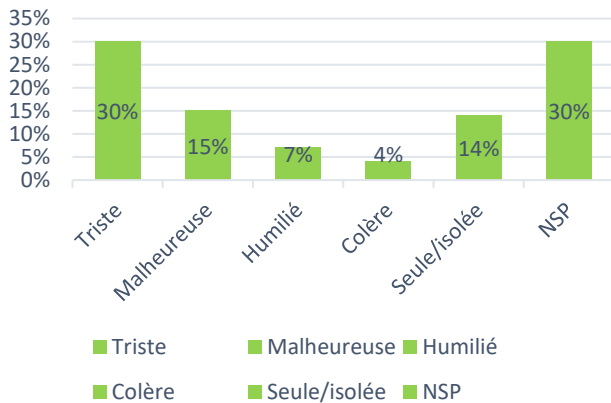


Figure 29

CLASSE TEMOIN

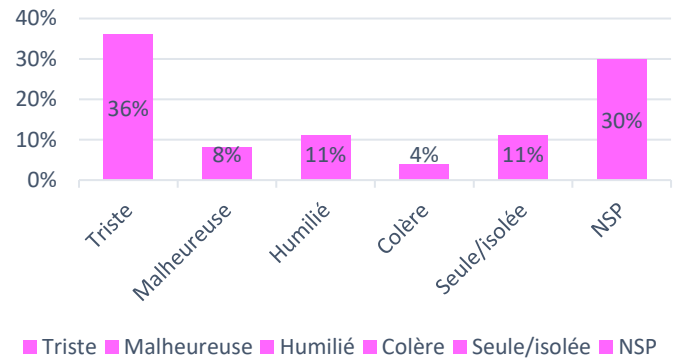


Figure 30

Répartition des émotions inscrites par les élèves en fonction des ressentis d'une personne moquée.

Ici, nous pouvons constater que, pour les deux classes, les résultats sont sensiblement les mêmes. Les élèves parviennent à déterminer ce que peut potentiellement ressentir une personne lorsqu'elle se retrouve moquée par autrui.

POST-TEST

CLASSE TEST

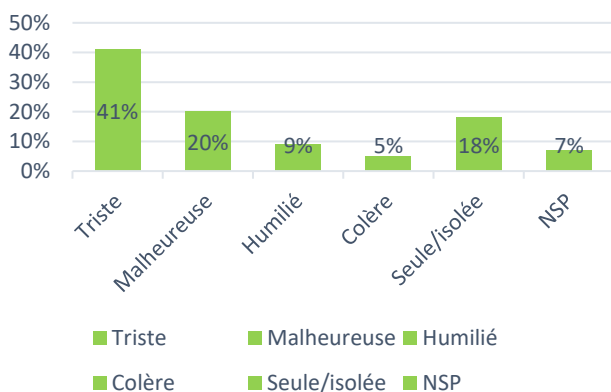


Figure 31

CLASSE TEMOIN

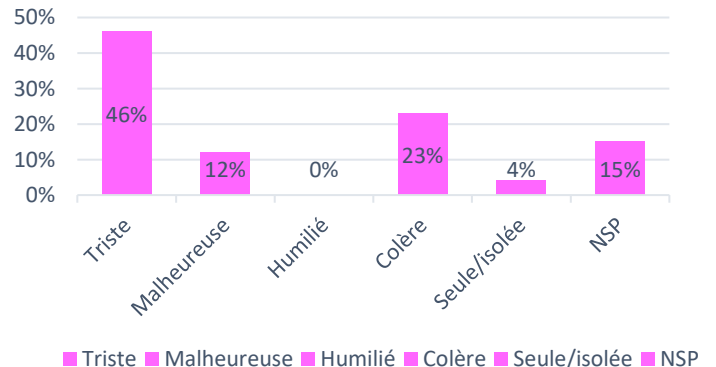


Figure 32

Répartition des émotions inscrites par les élèves en fonction des ressentis d'une personne moquée.

Enfin, nous remarquons une baisse significative des élèves ayant répondu ne pas savoir, dans la **classe test** en passant de 30 % à 7 % (figure 31).

Mais nous observons également une baisse dans la **classe témoin**, en passant de 30 % à 15 % (figure 32).

En outre, il est intéressant de remarquer que les élèves de la classe test ont, lors du post-test, évoqué les mêmes émotions. En outre, les élèves de la **classe témoin** n'ont pas évoqué l'humiliation, de plus, l'isolement est également moins présent.

Ensuite, lorsqu'on demande aux élèves de déterminer les sentiments d'une personne lorsqu'elle est exclue d'un groupe ou ridiculisée, les résultats sont essentiellement identiques. Les élèves arrivent à déterminer les émotions que la personne peut ressentir.

Lors du **pré-test** ou du **post-test**, aucun élève n'a répondu de manière qui laisserait penser qu'il pourrait manquer d'empathie. En revanche, certains élèves n'ont pas répondu à cette question, cependant, il n'est pas possible de déterminer la raison à cela.

3- Le développement de la prise de décisions

Enfin, nous nous sommes intéressée dans cette étude à l'évolution de la prise de décisions chez les élèves.

Celle-ci permet notamment aux témoins d'effectuer un choix réfléchi s'ils se retrouvent confrontés à une situation de harcèlement.

Il a d'abord été question de demander aux élèves, si, selon eux, ils pouvaient aider dans la lutte contre le harcèlement.

En moyenne, entre 60 % et 70 % des élèves des deux classes pensent que oui.

Nous nous sommes alors intéressée à la façon dont ils pensaient pouvoir aider.

PRE-TEST

GROUPE TEST	
En parler	16%
Journée NAH	12%
Ne pas participer	4%
Réconforter	8%
Prévenir les adultes	8%
Dire aux harceleurs d'arrêter	8%
Soutenir	4%
Signaler	4%
Aider	8%
Rassurer	8%
Je ne sais pas	8%
Pas de réponse	12%

Figure 33

GROUPE TEMOIN	
Punir	10%
Signaler	10%
Soutenir	14%
Lutter	10%
Aider	14%
Accompagner la victime	5%
Défendre	5%
Dire	4%
Pas de réponse	28%

Figure 34

Répartition des réponses en fonction des moyens de lutte selon les élèves

Pour la **classe test**, nous pouvons voir que les élèves décident en premier lieu d'en parler aux adultes (16 %) (figure 33). Mais également, ils décident de participer à la journée « Non au Harcèlement » afin de lutter contre ce phénomène. Certains élèves ont notifié le fait de ne pas savoir comment ils pourraient aider dans cette lutte, malgré avoir répondu « oui » à la question « *Penses-tu pouvoir aider dans la lutte ?* ».

Pour la **classe témoin**, les élèves décident en particulier de soutenir (14 %) ainsi que d'aider les victimes (figure 34).

POST-TEST

GROUPE TEST	
Aider	10%
Parler	10%
Ne pas laisser seul	5%
Le dire	25%
Lutter	10%
Accompagner	5%
Faire attention aux autres	10%
Prévenir	5%
Boîte pHARe	10%
Je ne sais pas	5%
Pas de réponse	5%

Figure 35

GROUPE TEMOIN	
Soutenir	12%
Signaler	18%
Aider	12%
Association	4%
Lutter	6%
Prévenir	12%
Agir	6%
Police	6%
Gentillesse	6%
En parler	6%
Pas de réponse	12%

Figure 36

Répartition des réponses en fonction des moyens de lutte selon les élèves

Pour la **classe test**, nous pouvons remarquer la réponse « boîte pHARe » (10 %) (figure 35), faisant référence à un dispositif spécifique dans l'établissement où le protocole a eu lieu. Cela n'a pas été souligné dans la classe témoin, ce qui peut laisser penser que certains élèves ont pu prendre connaissance de l'existence de cette boîte lors de la séance de prévention. En revanche, les élèves ne parlent plus de la journée « Non au harcèlement ».

De plus, une diminution du nombre d'élèves répondant, « Je ne sais pas » à cette question est remarquée, passant de 8 % à 5 %.

En outre, nous ne remarquons pas réellement de différence entre les deux classes, les élèves savent quelles décisions il faudrait prendre en cas de situation de harcèlement scolaire.

Ensuite, lorsque nous nous intéressons à la façon dont les élèves pourraient réagir en tant que témoin, quasiment la totalité des deux classes explique qu'il faut signaler la situation à un adultes de l'établissement (les AED, le CPE et le chef d'établissement principalement) et cela même avant la séance de prévention. C'est notamment lors de la journée NAH que la façon dont les élèves peuvent aider notamment en signalant, leur a été rappelé.

Pour la **classe test**, certains élèves ont, durant le **post-test**, parlé du n°3018 qui est un dispositif d'écoute. Ce numéro leur a été présenté lors de la séance de prévention, mais également lors d'une intervention de réservistes de la police (intervention ayant eu lieu pour toutes les classes de 6^{ème}).

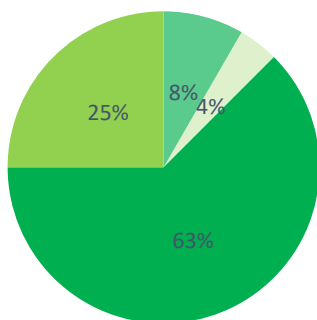
Rappeler aux élèves les différents supports sur lesquels ils peuvent s'appuyer afin de lutter contre le harcèlement pourrait permettre de les aiguiller plus facilement.

C'est ensuite à travers des mises en situations que nous avons évalué la prise de décision des élèves.

La première mise en situation était « *Tu es témoin de comportements de harcèlement entre deux de tes camarades de classe. Que fais-tu ?* »

PRE-TEST

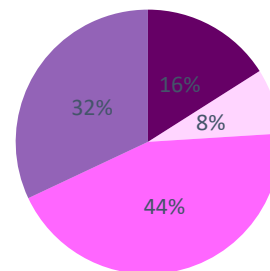
GROUPE TEST



- Je ne fais rien car ce ne sont pas mes histoires
- Je crains que cela m'arrive, donc je décide de ne rien faire
- J'interviens pour défendre
- Autre(s) : Signaler aux adultes

Figure 37

GROUPE TEMOIN



- Je ne fais rien car ce ne sont pas mes histoires
- Je crains que cela m'arrive, donc je décide de ne rien faire
- J'interviens pour défendre
- Autre(s) : Signaler aux adultes

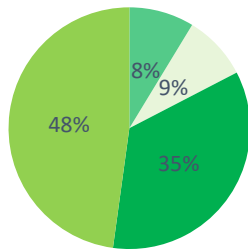
Figure 38

Répartition des réponses en tant que témoin en fonction de la situation

Les élèves de la **classe test** décident à grande majorité d'intervenir pour défendre à 63 %. (figure 37). Ceux de la **classe témoin** également, mais cela concerne 44 % des élèves (figure 38). Les élèves avaient le choix entre trois réponses à cocher et une quatrième « autre(s) ». S'ils cochaient cette réponse ils devaient définir ce qu'était pour eux l'autre solution. Nous voyons alors que pour les deux classes, si la réponse choisie était « autre(s) », les élèves choisissaient de signaler aux adultes la situation.

POST-TEST

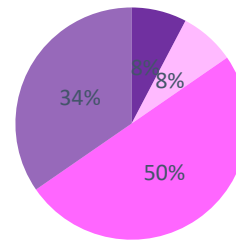
GROUPE TEST



- Je ne fais rien car ce ne sont pas mes histoires
- Je crains que cela m'arrive, donc je décide de ne rien faire
- J'interviens pour défendre
- Autre(s) : Signaler aux adultes

Figure 39

GROUPE TEMOIN



- Je ne fais rien car ce ne sont pas mes histoires
- Je crains que cela m'arrive, donc je décide de ne rien faire
- J'interviens pour défendre
- Autre(s) : Signaler aux adultes

Figure 40

Répartition des réponses en tant que témoin en fonction de la situation

Nous pouvons remarquer que, pour la **classe test**, les élèves décident à **48%** de signaler la situation à un adulte (figure 39). De plus, moins d'élèves choisissent d'intervenir pour défendre (**35%** lors du **post-test** contre **63%** lors du **pré-test**). En revanche, il serait primordial de s'intéresser aux élèves ayant répondu « Je crains que cela m'arrive », ainsi que ceux ayant choisi de ne rien faire, car ils se retrouvent plus nombreux que lors du **pré-test**. Certainement que ces élèves s'inquiètent des répercussions que cela pourrait avoir sur eux.

Concernant la **classe témoin**, nous constatons peu de changement, la moitié des élèves de la classe décident encore d'intervenir pour défendre (figure 40).

La deuxième situation était la suivante : « *Tu reçois des photos compromettantes d'un ou d'une de tes camarades, comment réagis-tu dans cette situation ?* »

PRE-TEST

GROUPE TEST	
C'est marrant donc j'envoie à mes copains	0%
J'efface la photo et préviens le camarade qui était dessus	35%
Cela peut être blessant, je préviens un adulte	65%

Figure 41

GROUPE TEMOIN	
C'est marrant donc j'envoie à mes copains	6%
J'efface la photo et préviens le camarade qui était dessus	36%
Cela peut être blessant, je préviens un adulte	58%

Figure 42

Répartition des réponses en tant que témoin en fonction de la situation

Les élèves des deux classes adoptent pour la plupart le bon réflexe, à savoir, prévenir un adulte. Nous remarquons tout de même que pour le groupe témoin, certains élèves feraient le choix de devenir des témoins actifs.

POST-TEST

GROUPE TEST	
C'est marrant donc j'envoie à mes copains	0%
J'efface la photo et préviens le camarade qui était dessus	43%
Cela peut être blessant, je préviens un adulte	57%

Figure 43

GROUPE TEMOIN	
C'est marrant donc j'envoie à mes copains	0%
J'efface la photo et préviens le camarade qui était dessus	41%
Cela peut être blessant, je préviens un adulte	59%

Figure 44

Répartition des réponses en tant que témoin en fonction de la situation

Ici, nous remarquons que les élèves de la classe test ont pour 10 % changé d'avis par rapport au pré-test et préfèrent effacer la photo ainsi que prévenir le camarade. (Figure 43)

Concernant le groupe témoin, plus aucun élève n'a répondu, « c'est marrant donc j'envoie à mes copains ». Lors du déroulé du protocole, les deux classes ont eu l'intervention des

réservistes de la police, insistant notamment sur le cyberharcèlement, ce qui pourrait expliquer cela.

En outre, il serait alors intéressant de revenir sur cette question avec les élèves afin d'expliquer qu'il est important de signaler cela aux adultes.

Enfin, la dernière situation était la suivante : « *L'un de tes amis insulte régulièrement un garçon de ta classe depuis le début du mois d'octobre. Lorsque vous revenez de vacances, ton ami continue d'insulter ce camarade qui décide d'aller s'enfermer dans les toilettes surveillées par un AED.*

Selon toi, qu'est-ce qu'il est possible de faire dans cette situation ? »

Ici, les élèves avaient plusieurs choix de réponses et seulement l'une d'elles traduisait le choix de devenir un témoin passif de la situation à savoir « ne rien faire, car ce ne sont pas mes histoires et je n'ai pas envie de perdre mon ami ».

PRE-TEST

CLASSE TEST

50 %

CLASSE TEMOIN

60 %

Répartition des élèves ayant répondu « Aller voir l'AED » en fonction de la situation

Nous remarquons que les élèves choisissent en grande majorité d'aller voir un Assistant d'éducation (AED), plutôt que les autres choix.

POST-TEST

CLASSE TEST

59 %

CLASSE TEMOIN

53 %

Répartition des élèves ayant répondu « Aller voir l'AED » en fonction de la situation

Lors du post-test, nous pouvons constater que les élèves décident également à grande majorité d'aller signaler la situation à un AED. En outre, nous remarquons que le taux d'élèves ayant répondu cela dans la classe test augmente de 9 % pendant que celui de la classe témoin diminue légèrement en passant de 60 % à 53 %. Les élèves de la classe test ont alors pu, lors des séances, déterminer que ce choix était le plus judicieux afin d'aider la victime. Ils se retrouvent alors en « défenseur » de la victime (Salmivelli, 2001).

V/Discussion des résultats

***Hypothèse n°1 :** les élèves ne sont pas familiarisés avec les mécanismes du harcèlement scolaire et en ont une vision plutôt évasive, ce qui pourrait expliquer la persistance du harcèlement au sein des établissements.*

D'après les résultats, il est notable que les élèves ont une bonne compréhension initiale du harcèlement scolaire. En effet, ils sont capables de définir cette notion en utilisant leurs propres termes. Par exemple, un grand nombre d'entre eux a mentionné la violence verbale, qui est considérée comme un indicateur de la violence en milieu scolaire (Fréchou, 2023, p. 1).

Le harcèlement scolaire étant une préoccupation majeure au sein de l'institution, de nouvelles mesures gouvernementales ont été introduites en début d'année scolaire, renforcées par la suite avec la circulaire du 2 février 2024. Ces mesures ont été annoncées simultanément avec la mise en place du protocole dans l'établissement. Ces dernières prévoyaient, dans le cadre de la journée « Non au Harcèlement », qui a lieu le premier jeudi du mois de novembre (MEN), deux heures banalisées dédiées à la sensibilisation de tous les élèves.

Les deux classes ont, par conséquent, bénéficié de ces deux heures pour approfondir leur compréhension des mécanismes du harcèlement scolaire. En effet, chaque enseignant avait pour consigne de présenter aux élèves une affiche intitulée « *Au fait, c'est quoi le harcèlement* » (annexe 5) reprenant la définition ainsi que les différents aspects du harcèlement scolaire. Cependant, cela créait un premier biais pour cette hypothèse, car les élèves avaient reçu une intervention sur le harcèlement scolaire la semaine précédant le questionnaire.

De plus, cet établissement dispose d'une équipe pHARe, nommée « équipe ressource » (circulaire 2024), chargée de mettre en place la méthode de préoccupation partagée pour traiter les situations de harcèlement scolaire. Si nous suivons le programme pHARe, le palier numéro 7 recommande de suivre l'impact des actions entreprises. L'un des indicateurs pertinents à cet égard pourrait être le nombre d'élèves concernés par la méthode de préoccupation partagée (MPP), afin d'évaluer l'efficacité des actions entreprises.

Ici, nous avons notamment observé que certains élèves des deux classes (test et témoin) ont été impliqués dans des cas de harcèlement scolaire, ce qui a conduit à des entretiens dans le cadre de la MPP. Il est intéressant de noter que ces élèves avaient une bonne connaissance des mécanismes du harcèlement scolaire, comme le reflète l'analyse des questionnaires, qui, nous

le rappelons, étaient codés. Effectivement, ces élèves ont pu évoquer que le harcèlement scolaire pouvait prendre différentes formes telles que les insultes ou encore les menaces (MEN, 2023).

Tout cela remet en question la première hypothèse selon laquelle le harcèlement scolaire persiste en raison du manque de connaissances des élèves à ses mécanismes. En effet, certains élèves qui ont une bonne compréhension des mécanismes du harcèlement scolaire se retrouvent toujours dans ces situations. Cela suggère que la simple connaissance du phénomène ne garantit pas nécessairement sa prévention.

Mais cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas effectuer des séances en plus des événements ponctuels comme la journée NAH, car ces autres actions permettent de faire de la lutte une préoccupation constante au sein des établissements scolaires.

Hypothèse n°2 : la mise en place de séances de prévention par le CPE pourrait aider les élèves à mieux connaître les mécanismes du harcèlement et ses conséquences et ainsi prévenir les situations.

Comme nous venons de le constater, les élèves possèdent une bonne compréhension du phénomène du harcèlement scolaire. En effet, que ce soit à l'école, sur les réseaux sociaux ou à la télévision, ce sujet est très présent et alimente de nombreux débats, auxquels les élèves ont accès. Ces derniers ont notamment relevé que les conséquences du harcèlement pouvaient être mentales mais aussi scolaires (Catheline, 2018).

En outre, nous avons pu constater qu'à la suite des séances, les élèves ont eu l'occasion d'approfondir leurs connaissances, en particulier sur les signes révélateurs qu'un élève peut être victime de harcèlement. L'analyse des données indique qu'à la fin du protocole, les élèves de la classe test étaient moins nombreux à avoir répondu « Je ne sais pas » à la question « *Comment repérer qu'un élève est victime de harcèlement scolaire* ». Cependant, nous avons également observé une baisse, moins importante, du côté de la classe témoin.

Encore une fois, un biais est identifié. Les élèves de niveau 6^{ème} ont reçu, entre les deux passations du questionnaire, une intervention des réservistes de la police dans le cadre des 10 heures du programme pHARe. Au cours de ces séances, les élèves ont été interrogés sur les mécanismes du harcèlement, ainsi que sur les conséquences pour la victime et l'agresseur. Il n'est alors pas possible de déterminer que c'est la mise en place de séances de prévention par

le CPE qui aide les élèves à mieux connaître les mécanismes du harcèlement et ses conséquences afin de prévenir les situations.

Au-delà des séances organisées par le CPE, la prévention du harcèlement scolaire est un travail d'équipe au sein de l'établissement. Il est essentiel d'établir un axe clair dans le projet d'établissement afin de mettre « en place une politique de prévention » (MEN, 2024) pour que chaque membre de l'équipe puisse s'engager.

De plus, il s'agirait de « mobiliser les instances » (palier 6 du programme pHARe), permettant l'harmonisation des actions.

Hypothèse n°3 : les séances de prévention permettent de développer certaines compétences psychosociales, notamment l'empathie ainsi que la prise de décisions.

Empathie :

Les résultats suggèrent que les élèves ont une compréhension solide des émotions éprouvées par une victime de harcèlement scolaire. De plus, à travers l'analyse de situations concrètes, ils parviennent à identifier si l'un de leurs camarades est victime de harcèlement.

En revanche, nous pouvons constater que la classe test est plus apte à déterminer si un élève est réellement victime de harcèlement ou non. Ces élèves parviennent à sonder les émotions ressenties par l'élève victime, qui agissent comme des messagers en transmettant « une information essentielle sur la façon dont nous vivons une situation » (Lamboy, 2021, p. 37). En outre, il est intéressant de noter que lors du post-test, les élèves de la classe test ont mentionné les mêmes émotions qu'au pré-test. Cependant, les élèves de la classe témoin n'ont pas fait référence à l'humiliation, et l'isolement a également été moins souvent évoqué lors du post-test. Il est probable que les sessions réalisées avec la classe test leur aient permis de développer une empathie plus grande, en particulier lors de l'activité visant à mettre en scène des émotions pour les reconnaître.

Cela s'aligne avec les conclusions de la recherche. En effet, Hoareau & al, démontraient en 2017, à travers une revue de la littérature que « les programmes les plus efficaces sont ceux qui développent à long terme une ou deux compétences psychosociales de façon ludique en ciblant le harcèlement scolaire ». (P. 379)

La séance de prévention axée sur l'empathie a, dans une certaine mesure, permis aux élèves de développer cette compétence psychosociale. Maintenant, il serait crucial de poursuivre cet effort pour renforcer et cultiver cette compétence sur le long terme.

Il aurait été utile de déterminer si les élèves comprenaient le sens du mot « empathie ». Bien que la question ait été posée lors de la séance avec la classe test, elle n'est pas visible sur le questionnaire et ne permet donc pas de comparer les deux classes. Pourtant, nous avons pu observer un changement chez certains élèves entre le début et la fin de la deuxième séance. Ils étaient capables d'expliquer ce qu'est l'empathie et en quoi il était bénéfique de développer cette compétence afin d'adopter un comportement adapté dans les relations avec autrui (OMS).

En revanche, à partir de cette analyse, nous ne pouvons pas véritablement discerner une différence significative entre les deux groupes. En effet, les disparités entre les réponses de la classe test et celles de la classe témoin demeurent minimales. Pour confirmer cette hypothèse, il aurait été préférable d'ajouter des questions visant à déterminer si les élèves avaient réellement développé leur empathie grâce à la séance.

Prise de décisions :

En ce qui concerne la prise de décisions, il est notable que la grande majorité des élèves, dans les deux classes, parviennent à faire le bon choix. Cependant, quelques différences sont observées, suggérant que les séances de prévention contribuent à accroître la compréhension des élèves concernant les ressources d'aide disponibles.

En effet, le numéro 3018 a été évoqué uniquement par la classe test, et ce, uniquement lors du post-test. Ce numéro vise à prévenir et à combattre le harcèlement et le cyberharcèlement, et il a été largement diffusé lors du lancement de la campagne « Non au harcèlement » en 2023 (MEN).

De plus, les élèves de la classe test ont également mentionné la boîte pHARe, disponible au collège. Celle-ci offre aux élèves la possibilité de déposer anonymement un témoignage afin de signaler une situation potentielle de harcèlement scolaire. Cette boîte permet alors de prévenir les adultes, le harcèlement étant souvent invisible à leurs yeux (Bellon et Gardette, 2010).

Ensuite, cette étude révèle que les élèves ont tendance à choisir davantage d'aider la victime plutôt que de rester passifs ou de soutenir l'agresseur, même si celui-ci s'avère être leur ami. Cela va à l'encontre de ce qu'a pu nous montrer Ortega Ruiz, en affirmant que les élèves consacraient une partie de leurs efforts à faire partie d'un groupe, « même si pour cela, ils doivent renoncer à leurs propres intérêts » (cité par Bellon & Gardette, 2010, p. 70). La plupart des élèves ont fait ce choix dès le pré-test.

Mais nous observons, surtout pour la classe test, une augmentation des élèves choisissant de prévenir un adulte plutôt que d'intervenir eux-mêmes face à une situation de harcèlement. Les élèves démontrent ainsi leur capacité « d'effectuer un choix entre plusieurs modalités d'actions possibles lors de la confrontation à un problème » (Allain, 2013, p. 70).

Nous pouvons alors confirmer l'hypothèse selon laquelle les séances de prévention contribuent au développement de la compétence psychosociale « prendre des décisions ». Cependant, il serait nécessaire d'observer sur le long terme pour évaluer le développement de l'empathie.

Finalement, nous pouvons dire que les élèves possèdent déjà des connaissances concernant les mécanismes du harcèlement scolaire, et que celles-ci sont renforcées par les séances de prévention. L'édition 2023 de la journée « Non au harcèlement », a également contribué à accroître les connaissances des élèves. Durant les deux heures dédiées, les professionnels de l'éducation ont pu se concentrer avec les élèves sur la définition du harcèlement ainsi que sur ses conséquences.

Dans le cadre de ses missions, le CPE est chargé de « travailler dans une équipe pédagogique » et d'« impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement ». En se concentrant principalement sur ces deux missions, le CPE peut collaborer avec l'instance du CESCE et l'équipe pHARe pour coordonner les actions et élaborer un programme d'action annuel pour chaque niveau. Ce programme devrait comprendre des séances qui se complètent mutuellement afin d'offrir de la nouveauté aux élèves et de les engager dans cette lutte. De plus, il sera crucial de développer les compétences psychosociales non seulement pendant ces séances, mais aussi en dehors, afin de les renforcer sur le long terme.

Enfin, il est important de noter que même si nous encourageons le développement de l'empathie et de la capacité de prise de décision chez les élèves, cela ne garantit pas nécessairement une baisse significative du harcèlement scolaire pour ces élèves. En effet, il est regrettable de constater que certains élèves ayant participé à ces séances ont ultérieurement adopté un comportement d'agresseur au sein du collège. Cela souligne la complexité du problème du harcèlement et la nécessité d'une approche multifacette pour le prévenir et le combattre efficacement.

C'est pour cela, qu'il serait judicieux de continuer ces séances afin d'évaluer leurs bénéfices à long terme.

PARTIE REFLEXIVE :

Nos recherches ont d'abord mis en évidence l'importance cruciale du travail en équipe au sein d'un établissement. En effet, ici, les divers biais constatés concernent finalement des séances qui ont été mises en place simultanément avec le protocole. Nous pouvons notamment souligner le rôle crucial du CESCE, une instance capable de coordonner les séances et les actions au sein de l'établissement, comme cela est notamment évoqué dans le palier 6 du programme pHARe. Cette coordination permet aux intervenants internes et externes d'enrichir continuellement les connaissances des élèves en s'appuyant sur celles déjà acquises. Ainsi, cela démontre que la prévention du harcèlement scolaire est un effort collectif, et que la responsabilité de mener à bien cette mission ne peut reposer que sur un professionnel.

Dans le cadre du suivi des élèves, le CPE peut mettre en place un tableau d'indicateurs afin d'évaluer l'efficacité des séances de prévention destinées aux élèves. Cela permet notamment de « suivre l'impact de ces actions » (palier 7 du programme pHARe). Ce tableau pourrait notamment inclure des données telles que le nombre d'élèves ayant participé à la MPP, le nombre de témoignages reçus, ainsi que le nombre d'élèves signalant un cas de harcèlement scolaire en sollicitant un entretien.

En tenant compte des résultats de cette étude, il serait judicieux de rencontrer les élèves qui choisissent de ne pas s'engager dans la lutte contre le harcèlement, en notant notamment leur crainte que cela leur arrive à eux aussi. Cela permettrait de les sensibiliser davantage en petits groupes sur l'importance de prendre des décisions pour combattre le harcèlement scolaire.

De plus, il aurait été bénéfique de faire évoluer le contenu du questionnaire. En effet, peu d'items permettaient d'évaluer les compétences psychosociales et notamment l'empathie, ce qui créait une limite à cette étude. Ensuite, il aurait fallu faire évoluer ce questionnaire lors du post-test en demandant aux élèves si ces séances avaient été bénéfiques, si elles leur avaient finalement permis d'apprendre de nouvelles choses.

Concernant les séances proposées aux élèves, plusieurs points auraient pu être améliorés. En effet, lors de la deuxième séance, il aurait été préférable de rajouter des études de cas portant sur le harcèlement scolaire, afin de permettre aux élèves de réfléchir davantage à ces situations auxquelles ils peuvent se retrouver confrontés.

Cette deuxième séance aurait également pu être effectuée en demi-groupe. Elle demandait aux élèves de 6^{ème} de se présenter à l'oral devant toute la classe. Cela a parfois rendu l'exercice

difficile pour certains élèves, certains n'ont pas été volontaires pour participer, alors que d'autres n'ont pu être choisis pour présenter une situation à l'oral, car les passages étaient restreints.

En outre, effectuer cette séance dans la salle modulable de l'établissement a été bénéfique, cela permet aux élèves de sortir de l'ambiance salle de classe, et d'un point de vue organisationnel, il est plus facile de faire déplacer les élèves lorsqu'il n'y a pas la présence de tables et de chaises fixes.

Ensuite, il sera primordial de proposer d'autres séances sur l'année afin de travailler les compétences psychosociales avec les élèves. Pour permettre une réelle prise en compte de la lutte contre le harcèlement, celle-ci devra être intégrée aux séances sous forme d'étude de cas où encore en effectuant des jeux de rôles comme nous avons pu l'aborder dans la revue de la littérature (jeux de rôles proposés en Finlande notamment). Cela pourrait prendre la forme d'un vrai programme sur ces deux compétences psychosociales en créant une dynamique de groupe au sein de la classe. Une des premières séances pourra porter sur les émotions, avec la présence de la psychologue de l'Éducation nationale, car ici, peu de temps a été accordé pour les aborder, et certains élèves se sont retrouvés en difficulté afin d'exprimer les émotions piochées. Étant référents de classe, les AED peuvent ainsi participer aux heures de vie de classe sur l'année et ainsi permettre le bon fonctionnement du programme pouvant être mis en place. De plus, étant les premiers interlocuteurs des élèves, notamment lors des moments hors classe, il serait primordial de les sensibiliser à l'empathie afin de faire passer un message clair aux élèves. Concernant la prise de décision, ils pourraient questionner les élèves en ce sens lorsque ces derniers leur demandent des conseils concernant certaines situations avec d'autres élèves.

Enfin, cette première séance portant sur la lutte contre le harcèlement pourrait être proposée lors de la journée « Non au harcèlement » afin d'apporter un message clair aux élèves. Durant les deux heures banalisées dans l'établissement, elle pourra être présentée à l'ensemble des élèves, en présence des adultes de l'équipe pHARe, mais également des ambassadeurs élèves. Puis, à la suite de cette séance, il faudra permettre aux élèves de réfléchir à cette lutte, en proposant une activité (créer une carte mentale, une affiche...), afin de réinvestir leurs connaissances. L'intervention de partenaires externes pourra être bénéfique, il faudra, en outre s'accorder sur les contenus des interventions afin de ne pas se répéter.

VI/ Conclusion

Pour conclure, nous pouvons tout d'abord affirmer, notamment à l'aide de la revue de la littérature, que la lutte contre le harcèlement scolaire est une priorité nationale qui subit une évolution depuis ces dernières années, et cela, notamment depuis le programme pHARe. L'évolution de cette lutte sera ensuite permise par l'inclusion des séances sur l'empathie prévue dans les programmes pour l'année scolaire prochaine, et qui sont déjà expérimentées dans les écoles primaires depuis le début de l'année 2024.

Bien que le harcèlement ne soit pas la seule cause de la violence à l'école, il participe grandement au mal-être des élèves et n'agit pas en faveur du climat scolaire d'un établissement. Ensuite, développer les compétences psychosociales chez les élèves s'avère primordial afin de former des futurs citoyens éclairés. Au-delà de la lutte, ces compétences offrent des ressources essentielles afin de communiquer avec ses pairs ou encore de faire ses propres choix, notamment par rapport à l'orientation par exemple. En effet, elles constitueraient des savoir-faire ou dispositions à développer chez les élèves et qui seraient communes à plusieurs disciplines ou non-spécifiques (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Ensuite, ce protocole a notamment permis de se rendre compte que les élèves avaient une bonne connaissance des mécanismes du harcèlement scolaire et qu'il n'y avait alors pas forcément de lien entre la méconnaissance des élèves et la persistance du harcèlement en établissement.

Enfin, la lutte contre le harcèlement scolaire doit être un travail d'équipe entre tous les acteurs d'un établissement scolaire et doit de ce fait, être inscrite dans le projet d'établissement. Le CPE doit contribuer à cette lutte en pilotant, à l'aide de l'équipe pHARe dont il peut faire partie, un programme d'actions pour chacun des niveaux d'enseignement, et cela, au collège comme au lycée.

Cette recherche possède plusieurs limites. Tout d'abord, l'échantillon d'élèves se révèle être petit et ne permet pas de globaliser les résultats à tout l'établissement, et même au-delà. De plus, ces séances ont été proposées seulement au niveau 6^{ème}.

Ensuite, nous avons effectué cette recherche à l'échelle d'un seul établissement, or, il aurait pu être bénéfique de s'orienter vers d'autres établissements ayant une population d'élèves différente.

Le nombre de séances constitue également une limite. Il aurait été préférable de rajouter des séances sur les compétences psychosociales afin d'observer une réelle évolution de comportement chez les élèves.

De plus, le questionnaire proposé ne permettait pas réellement d'observer si les élèves avaient réellement développé ces compétences psychosociales. Il aurait fallu rajouter des questions ou bien choisir un échantillon d'élèves que nous aurions pu questionner lors d'entretiens individuels avant et après les séances, en proposant des études de cas sur le harcèlement scolaire notamment. Une grille d'observation aurait alors pu être construite afin de comparer la différence entre le pré-test et le post-test.

Enfin, les séances effectuées se sont retrouvées au milieu d'autres séances portant également sur le harcèlement scolaire. Les élèves ont alors bénéficié de trois séances portant sur la prévention du harcèlement scolaire, avec la même approche.

Pour pousser encore plus loin notre réflexion, nous pouvons nous interroger sur l'évolution d'autres compétences psychosociales pouvant aider dans cette lutte contre le harcèlement scolaire. Nous pourrions alors travailler avec les élèves sur le sens de la répartie et sur la confiance en soi afin de leur permettre d'adapter leurs réponses face aux attaques, notamment verbales, et ainsi empêcher l'évolution des conflits. Cela pourra notamment être appuyé par les travaux d'Emmanuelle PIQUET, thérapeute française spécialiste de la thérapie brève stratégique.

Pour conclure, ce travail de recherche nous a permis de nous donner des clés dans notre posture professionnelle en établissement. Notamment en démontrant qu'il est important de définir des critères d'évaluation de nos séances, afin de les améliorer pour les rendre plus efficaces. De plus, la communication avec les partenaires intervenants auprès des élèves est primordiale.

Bibliographie

Allain, P. (2013). *La prise de décision : aspects théoriques, neuro-anatomie et évaluation*. Revue de neuropsychologie, 69-81. <https://doi.org/10.1684/nrp.2013.0257>

Bellon, J-P., & Gardette, B. (2010). Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire. *Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs*, 162, 68-71. www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2010_num_162_1_8125

Bellon, J.-P., Gardette Bertrand, Quartier Marie (2021). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible : la méthode de la préoccupation partagée* (3e édition actualisée et enrichie 2021). ESF Sciences humaines.

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, n°3, p.421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>

Catheline, N. (2016). *Souffrances à l'école : les repérer, les soulager, les prévenir*. Albin Michel.

Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015 missions des conseillers principaux d'éducation (2015).
MENESR – DGRH B1-3.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>

Conrath, P. & Ouazzani, M. (2020). Harcèlement scolaire. Des intentions aux actes. *Le Journal des psychologues*, 382, 3-3. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0003>

Debarbieux, É. & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, , 13–31. <https://doi.org/10.7202/029806ar>

Fanchini, A. *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire*. Education. Université de Bourgogne, 2016.

Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, 3, 393-406. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>

Fréchou, H., 2023, « Résultats de l'enquête SIVIS 2021-2022 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat », *Note d'information*, n°23.02, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-02>

Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(4), p.379-394. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>

Hoch, R. & Piquet, E. (2023). Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire ! *Thérapie Familiale*, 44, 73-95. <https://doi.org/10.3917/TF.231.0073>

Lamboy, B, Bègue-Shankland, R, Williamson M, Gueguen, C (2021). Les compétences psychosociales : manuel de développement. De Boeck Supérieur.

Lamboy, B (2021). Les compétences psychosociales : bien-être, prévention, éducation. UGA éditions PUG.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). JORF, 157. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984>

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (2019). JORF, 0174. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065>

Loi n°2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire (2022). JORF, 0052. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000045289004/2022-03-04/>

Marcelli, D & Braconnier, A. (1999). *Adolescence et psychopathologie* (5^{ème} ed.). Masson

Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Prix « non au harcèlement »* <https://www.education.gouv.fr/prix-non-au-harcelement-12137>

Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Non au harcèlement*. <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement>

Morlaix, & Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), p.421-440. <https://doi.org/10.4000/osp.8262>

Nicole, C. (2018). *Le harcèlement scolaire* (2^e éd.). Que sais-je ?

Nicole, C. (2023). *Le harcèlement scolaire* (3^e éd.). Que sais-je ?

Potard, C. & Henry, A. (2021). Chapitre 12. Promouvoir les compétences émotionnelles, sociales et morales pour prévenir le harcèlement scolaire et ses conséquences. In P. Gobin & al (dir), *Émotions et apprentissages* (p. 321-353). Dunod

Salmivalli, C. (2001), Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux. *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire*, UNESCO.

Stassin, B. Lechenaut, E. (2021). Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire. *Revue des sciences sociales*, n°65, p.68-79. <https://doi.org/10.4000/revss.6688>

Tavant, D. (2021). *Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves*. (Thèse de recherche, Université de Bourgogne, Dijon.) <https://theses.hal.science/tel-03555125>

Turkieltaub, S. (2011). Absentéisme et décrochage. *Journal du droit des jeunes*, 304, 12-15. <https://doi.org/10.3917/jdj.304.0012>

Zanna, O., Jarry, B. & Mansalier, M. (2022). *Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie*. *Enjeux et société*, 94–125. <https://doi.org/10.7202/1087831ar>

Annexes :

ANNEXE 1 : Le questionnaire

QUESTIONNAIRE

Consignes : Je souhaite te poser quelques questions sur le harcèlement à l'école. C'est la raison pour laquelle je te remercie de répondre aux questions suivantes. Rassure-toi, ce n'est pas un contrôle et **tu ne seras pas noté. Aucun de tes professeurs ne verra tes réponses, qui resteront anonymes (secrètes). Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.** Sois vraiment honnête et sincère et réponds de manière individuelle, sans demander à tes camarades ce qu'ils en pensent. Merci pour ta participation.

Tu es :

- Une fille Un garçon

1- Avec tes propres mots, peux-tu expliquer ce qu'est le harcèlement scolaire ?

2- As-tu déjà entendu parler du harcèlement dans ton ancienne école ?

- OUI NON

3- A ton avis, quels signes permettent de repérer qu'un de tes camarades est victime de harcèlement scolaire ?

4- As-tu déjà entendu parler du harcèlement scolaire dans les médias ? (TV, réseaux sociaux, films...)

- OUI NON Si oui, où ?

5- Selon toi, est-ce que le harcèlement est puni par la loi ?

- OUI NON Je ne sais pas

6- En tant que mineur, crois-tu que tu pourrais être légalement sanctionné (=puni par la loi) si tu harcelais quelqu'un ?

- OUI NON Je ne sais pas

12- Tu reçois des photos compromettantes (« gênantes ») d'un ou d'une de tes camarades, comment réagis-tu dans cette situation ?

- C'est marrant donc j'envoie à mes copains J'efface la photo et je prévient le camarade qui était sur la photo Cela peut être très blessant, je prévient un adulte

13- Un nouvel élève nommé Jean arrive dans ton collège. Jean est un élève discret et timide, il ne parle pas beaucoup. Un groupe dans la classe se moque régulièrement de Jean en faisant en sorte que les adultes n'entendent pas les moqueries. Jean se retrouve souvent seul, que ce soit en classe ou dans la récréation.

1- Jean se fait-il harceler ?

- Non pas du tout Non pas vraiment Oui un peu

- Oui tout à fait Je ne sais pas

2- A ton avis, que ressent Jean ?

14- Un élève de ta classe dit qu'il n'aime pas les nouvelles baskets que tu as aux pieds et cela fait rire un de tes amis.

1- Est-ce considéré comme du harcèlement ?

- Non pas du tout Non pas vraiment Oui un peu

- Oui tout à fait Je ne sais pas

2- Qu'elle serait ta réaction ?

7- Penses-tu pouvoir aider dans la lutte contre le harcèlement ?

- OUI NON

Si oui, comment ?

8- A ton avis, que devrais-tu faire si tu étais témoin de harcèlement ?

9- Comment penses-tu qu'on peut le mieux soutenir quelqu'un qui est victime de harcèlement ?

- Se moquer de lui pour le faire rire et lui changer les idées L'ignorer pour ne pas l'embarrasser Lui donner du soutien et signaler à un adulte

10- D'après toi, quelles peuvent être les conséquences du harcèlement scolaire ?

11- Tu es témoin de comportements de harcèlement entre deux de tes camarades de classe.

Que fais-tu ?

- Je ne fais rien car ce ne sont pas mes histoires Je crains que cela m'arrive, donc je décide de ne rien faire J'interviens pour défendre

Autres :

15- Avec ta classe, vous êtes en train de faire un match de basket-ball en cours d'EPS. L'un de tes camarades rate son panier. Tout le monde rigole.

Est-ce considéré comme du harcèlement ?

- Non pas du tout Non pas vraiment Oui un peu

- Oui tout à fait Je ne sais pas

16- Cerise, une élève de ton collège, aime la photographie. Il lui arrive de réaliser des séances photos avec ses amis en dehors du collège.

Un jour, Pierre décide de propager une rumeur selon laquelle Cerise aurait pris des photos discrètement, sans l'accord de ses camarades, dans l'enceinte du collège.

La rumeur se propage très vite dans tout le collège, et Cerise se retrouve souvent isolée dans la cours de récréation. De plus, lorsque quelqu'un passe à côté d'elle, il lui fait des remarques/l'insulte ou la regarde de travers.

Cerise subit-elle du harcèlement ?

- Non pas du tout Non pas vraiment Oui un peu

- Oui tout à fait Je ne sais pas

17- Comment penses-tu qu'une personne se sentirait si elle se retrouvait exclue d'un groupe d'amis ?

18- Comment penses-tu qu'une personne se sent lorsqu'elle se retrouve moquée par une ou plusieurs personnes ?

19- L'un de tes amis insulte régulièrement un garçon de ta classe depuis le début du mois d'octobre.

Lorsque vous revenez de vacances, ton ami continue d'insulter ce camarade qui décide d'aller s'enfermer dans les toilettes qui sont surveillées par un AED.

Selon toi, qu'est-ce qu'il est possible de faire dans cette situation ?

- Aller voir l'AED pour lui expliquer ce qu'il se passe
- Aller voir mon copain pour lui dire d'arrêter
- Aller voir mon camarade qui est triste pour le reconforter
- Ne rien faire car ce ne sont pas mes histoires et je n'ai pas envie de perdre mon ami
- Autres :

ANNEXE 2 : Les fiches émotions

LA TRISTESSE

La tristesse n'est ni bonne ni mauvaise. Elle existe, et on ne peut pas la supprimer. Ce n'est pas une question de volonté. La tristesse est une réponse automatique. Il est inutile de la juger. La tristesse est associée à des manifestations physiques, à des pensées et à des comportements variables. Quelle que soit son intensité, la tristesse finit toujours par s'atténuer.



LE DÉGOÛT

Le dégoût n'est ni bon ni mauvais. Il existe, et on ne peut pas le supprimer. Ce n'est pas une question de volonté. Le dégoût est une réponse automatique. Il est inutile de le juger. Le dégoût est associé à des manifestations physiques, à des pensées et à des comportements variables. Quelle que soit son intensité, le dégoût finit toujours par s'atténuer.



ANNEXE 3 : Les règles

RÈGLES

TU AS LE DROIT DE :



Applaudir



Participer

Encourager **YOU CAN DO IT!**

TU AS LE DEVOIR DE:

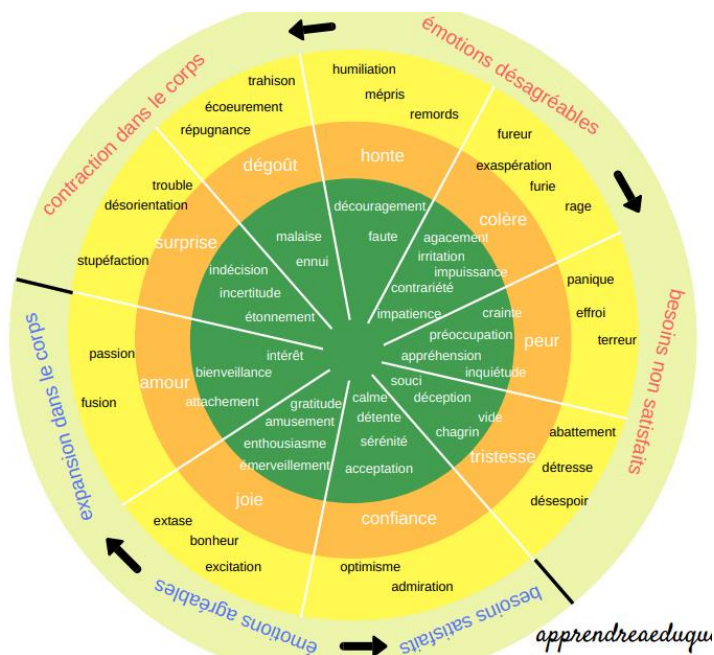


Ecouter



Respecter

ANNEXE 4 : La roue des émotions



ANNEXE 5 : L'affiche de la journée NAH

Au fait, c'est quoi le harcèlement ?

Violence
Répétition
Isolement



Moqueries coups
Bousculades Insultes
Mise à l'écart
Surnom

Le harcèlement est une **répétition de propos ou d'agissements** ayant des **conséquences néfastes** sur le **plan physique ou psychique** d'une personne.



pHARe = prévenir le harcèlement à l'École

Tu es victime ou témoin de harcèlement, que faire ?



VIGILANCE

Il faut faire attention aux autres :
accorder de l'intérêt à autrui mais
rester à l'écart des malfaisants.
Ne pas participer aux mauvais
agissements.
Faire preuve de discernement.

SIGNALEMENT

Alerter **SANS TARDER**
un adulte du collège,
un ambassadeur pHARe
et/ou mettre un mot dans
la boîte ALERTE (installée vers l'accueil).
Ne pas s'enfermer dans le silence.
Ne pas rester un témoin passif.

SOUTIEN

Proposer/accepter une écoute
bienveillante, sans jugement.
Prendre des nouvelles de la victime.
Rappeler les numéros **GRATUITS**
d'appel national :
3020 (harcèlement)
ou 3018 (cyberharcèlement)

Lutter contre le harcèlement, c'est l'affaire de tous !