



LE POUVOIR TRANSFORMATEUR DU SPORT POUR ET PAR LES ÉTUDIANTS : UN PARCOURS DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE BASEE SUR LE GENRE

**GUIDE POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN PARCOURS D'INTERVENTION
VISANT À PRÉVENIR LA VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE**



Funded by
the European Union



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

ISBN 9789072325181

Titre: Le pouvoir transformateur du sport pour et par les étudiants : un parcours de prévention de la violence basée sur le genre

Sous-titre: Guide pour la mise en œuvre d'un parcours d'intervention visant à prévenir la violence basée sur le genre

Disclaimer: Financé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de CERV. Ni l'Union européenne ni CERV ne sauraient en être tenues pour responsables.



COLOPHON

Titre du projet : Le pouvoir transformateur du sport pour et par les étudiants

Auteur·ice·s : Tiphaine Clerincx, Hebe Schaillée, Inge Derom et Evert Zinzen.

Comment citer : Clerincx, T., Schaillée, H., Derom, I., & Zinzen, E. (2024). Le pouvoir transformateur du sport pour et par les étudiants : un parcours de prévention de la violence basée sur le genre - manuel pour la mise en œuvre d'un parcours d'intervention visant à prévenir la violence basée sur le genre. Bruxelles : Vrije Universiteit Brussel : Groupes de recherche SASO/MOVE.

Traduit du néerlandais par Angelica Mengozzi

À propos du projet TPS

Le projet TPS est cofinancé par la Commission européenne dans le cadre de l'appel CERV-2022-DAPHNE. TPS est un acronyme pour : Transformative Power of Sport for and by students (Pouvoir transformateur du sport pour et par les étudiants). Le consortium du projet est composé de 3 partenaires : Plan International Belgique, Plan International Espagne et l'Université Libre de Bruxelles (Vrije Universiteit Brussel - VUB). Le projet TPS a débuté en janvier 2023 et durera 2 ans. Pour atteindre l'objectif global du projet, le consortium vise spécifiquement à mobiliser environ 10 000 jeunes âgés de 14 à 24 ans, dans 5 villes de Belgique (Bruxelles, Liège) et d'Espagne (Barcelone, Madrid & Valence). Ces jeunes feront partie d'un parcours de prévention contre la violence basée sur le genre (VBG). Ce parcours de prévention s'inspirera en partie de la méthodologie Champions of Change développée par Plan International. Les participant·e·s au parcours de prévention de la VBG seront touché·e·s par 7 vagues de changement, comprenant des sessions de curiosité, des groupes de discussion, des formations sur les préjugés, la masculinité positive et le comportement des témoins, des sessions d'échange international et des campagnes menées par les jeunes impliqué·e·s.

Photo prise lors de la réunion de lancement (27.01.2023) : De gauche à droite : Première rangée : Tiphaine Clerincx (VUB), Magali Lowies (BNO), Rubi Rivera De Carpio (BNO), Sofie Picavet (BNO), Begoña Solórzano (SPNO), Siham Machkour (BNO) - deuxième rang : Hebe Schaillée (VUB), Inge Derom (VUB), Mónica López Campillos (SPNO), Andrea Alcobendas (SPNO), Evert Zinzen (VUB), Romeo Matsas (BNO), Cathérine Peters (BNO).

MANUEL DU PARCOURS DE PRÉVENTION DU TPS

Quoi?: Ce manuel contient le contenu d'un cours d'intervention fondé sur des données probantes visant à prévenir la violence basée sur le genre pour les bacheliers en éducation physique et en sciences de l'exercice.

pour qui?: A qui s'adresse ce manuel ? Ce manuel a été élaboré à l'intention des animateur·ice·s de ce programme d'intervention visant à prévenir la violence basée sur le genre pour les bachelier·ère·s en éducation physique et en sciences de l'exercice.

À qui s'adresse ce cours?: Le contenu de ce cours d'intervention sur la prévention de la violence basée sur le genre a été développé pour les étudiant·e·s de premier cycle en éducation physique et sciences du mouvement.

Par qui?: Ce manuel a été élaboré par dra. *Tiphaine Clerincx et le Prof. Dr Hebe Schaillée* sur la base de l'analyse du contexte (Livrable 4 du projet TPS) et d'une étude de faisabilité où l'intervention a été déployée pour la première fois (au cours de la période octobre-décembre 2023) à l'Université de Liège, l'une des institutions belges partenaires du consortium TPS (Livrable 1 du projet TPS). Lors du remaniement du manuel initial de cette piste d'intervention, outre les commentaires reçus du superviseur et de l'observateur qui ont mis en œuvre et suivi la piste à Liège, nous avons également demandé l'avis du docteur Younis Kamil Abdulsalam. Younis est chercheur au sein du groupe de recherche Sport & Société de Vrije Universiteit Brussel (VUB) et a été consulté en raison de ses connaissances et de son expertise dans le domaine de l'approche sport-plus. Tous les autres partenaires du projet du consortium TPS ont également été consultés dans cette phase de révision en raison de leur rôle en tant que partenaires de mise en œuvre dans la suite du projet TPS.



TABLE DES MATIÈRES

COLOPHON	2
MANUEL DU PARCOURS DE PRÉVENTION DU TPS	3
TABLE DES MATIÈRES	4
TABLEAUX	5
CHIFFRES	5
INTRODUCTION	6
LES SESSIONS	10
SESSION DE CURIOSITÉ	10
Brise-glace	12
Exercice clé 1 : Cartes adhésives	13
Exercice clé 2 : Thèses	16
Exercice clé 3 : Prévenir la violence basée sur le genre	20
Réflexion	25
Conclusion	27
MENTALISATION	28
Localisation	29
Exercice clé 1 : Un contre un	30
Exercice clé 2 : Deux stations	32
Exercice clé 3 : Le/la cambrioleur·se	36
Réflexion	39
Conclusion	42
COMMUNICATION NON VIOLENTE	43
Localisation	44
Révision	45
Exercice clé 1 : Dialogues	47
Exercice clé 2 : Organigramme	53
Réflexion	55
Conclusion	56
RÉGULATION DES ÉMOTIONS	57
Exercice clé 1 : Passage	59
Exercice clé 2 : Entraînement par Intervalles à Haute Intensité – Circuit HIIT	61
Exercice clé 3 : Circuit de régulation des émotions	62
Réflexion :	64
Conclusion	69
RÉSOLUTION DES PROBLÈMES	70
Localisation	71
Exercice clé 1 : Echelle de gravité	73
Exercice clé 2 : Rapport VBG	78
Réflexion	79
Conclusion	80
STRATÉGIE DE MISE EN ŒUVRE	82
ANNEXES	83

TABLEAUX

TABLEAU 1. Tableau récapitulatif des quatre compétences sélectionnées pour le parcours de prévention du projet TPS	6
TABLEAU 2 : Guide d'étude pour une intervention de prévention de la violence basée sur le genre	7
TABLEAU 3 : Guide d'étude du programme de prévention TPS	8
TABLEAU 4 : Phases réflexion sur la résolution de problèmes	71
TABLEAU 5 : Système de drapeaux	74
TABLEAU 6 : les comportement de témoins positive reactive	75

FIGURE

FIGURE 1. Typologie du comportement du spectateur lorsqu'il observe ou subit une violence basée sur le genre	6
FIGURE 2. Le triangle de prévention	20
FIGURE 3. Fusion du continuum du/de la spectateur·ice et du triangle de prévention	22
FIGURE 4.	xx
FIGURE 5. Fusion du continuum duet du triangle de prévention peut servir d'illustration.	46

INTRODUCTION

Le pouvoir transformateur du sport pour et par les étudiants : un parcours de prévention de la violence basée sur le genre (ci-après le parcours de prévention TPS) vise à donner aux étudiants en éducation physique et en sciences de l'exercice (EPS) les moyens de contribuer à la prévention de la violence basée sur le genre (ci-après VBG) de manière positive et proactive et d'agir de manière positive et réactive lorsqu'ils et elles perçoivent ou subissent une VBG dans leur environnement immédiat.

- **Les étudiant·e·s en licence de l'EPS** constituent le **groupe cible** de cette voie d'intervention. Ce groupe cible a été choisi parce que des recherches récentes ont montré que les VBG constituent un défi majeur dans le **secteur du sport**. L'expérience de la VBG chez les jeunes peut nuire à leur bien-être, à leur bien-être général et à leur participation sportive, et doit donc être évitée.
- La VBG existe également dans le **contexte universitaire**, dans lequel notre groupe cible réside, avec des conséquences potentiellement négatives pour les carrières d'études ultérieures.² L'engagement en faveur de la prévention de l'alcoolisme fœtal est donc crucial dans ce contexte également.
- Le parcours d'intervention développé devrait **armer les étudiant·e·s de premier cycle en EPS** afin qu'il·elles puissent contribuer à la prévention des VBG par un **comportement proactif positif des témoins** et apprendre à réagir de manière appropriée lorsqu'il·elle·s perçoivent ou subissent des VBG par un **comportement réactif positif des témoins**.
- La littérature montre qu'il existe différentes manières d'aborder la VBG. Il peut s'agir d'un comportement proactif ou réactif, positif ou négatif. Les différentes formes de comportement des spectateur·ice·s sont présentées dans le Tableau¹ illustré par des exemples.

	PROACTIF	REACTIF
POSITIF	Adopter des attitudes et des comportements appropriés qui contribuent à prévenir la violence basée sur le genre . <i>Exemples : contribuer à une dynamique de groupe positive entre pairs, créer un contexte dans lequel les possibilités d'écoute et de participation sont facilitées.</i>	Prendre des mesures de soutien lorsqu'illes observent ou subissent des violences basées sur le genre. <i>Exemples : contacter le service d'assistance téléphonique de l'université en cas de violence basée sur le genre sur le campus, être capable de communiquer clairement et sans violence avec les autres sur ses propres limites.</i>
NÉGATIF	Adopter des attitudes et des comportements qui ne contribuent pas à prévenir la violence basée sur le genre . <i>Exemples : contribution à l'inégalité des genres ou à l'abus de pouvoir.</i>	L'absence d'action ou de soutien lors de la perception ou de l'expérience de la violence basée sur le genre. <i>Exemples : ne rien faire, rire d'une situation impliquant la VBG, ou blâmer la victime de VBG.</i>

Tableau 1. Typologie du comportement du spectateur·ice lorsqu'il·le observe ou subit une violence basée sur le genre (McMahon & Banyard, 2012)

1 Hartill, M., Rulofs, B., Lang, M., Vertommen, T., Allroggen, M., Cirera, E., Diketmueller, R., Kampen, J., Kohl, A., Martin, M., Nanu, I., Neeten, M., Sage, D., Stativa, E. (2021). CASES : Child abuse in sport : European Statistics - Project Report. Ormskirk, Royaume-Uni : Edge Hill University.

2 Clerincx, T., Schaillée, H., Derom, I., & Zinzen, E. (2023). Analyse du contexte de la violence basée sur le genre : le pouvoir de transformation du sport pour et par les étudiants (TPS). Bruxelles : Vrije Universiteit Brussel : Groupes de recherche SASO/MOVE.

- Les interventions existantes, telles que Safe Sport Allies, ou Promundo, se concentrent principalement sur le comportement positif réactif des spectateur·ice·s, avec pour conséquence que les interventions existantes ne se concentrent pas, ou trop peu, sur le **comportement positif proactif des spectateur·ice·s** qui se concentre sur le **développement des compétences pertinentes** pour mettre en œuvre un tel comportement.^{3,4}
- Lorsque les interventions existantes se concentrent sur le comportement préventif positif des spectateur·ice·s, comme dans l'intervention Coaching Boys Into Men, elles se concentrent principalement sur le transfert de connaissances pour apprendre aux femmes à traiter les femmes avec honneur et respect, à comprendre que la violence n'est jamais synonyme de force, et à utiliser ces connaissances pour devenir des modèles de comportement.⁵
- Nous avons comblé ces lacunes en nous concentrant explicitement sur le **développement de plusieurs compétences pertinentes** dans ce parcours de prévention, **qui aident les étudiant·e·s à adopter un comportement de spectateur·ice proactif·ve et réactif·ve**.
- Pour cette voie d'intervention, un total de **quatre compétences** a été identifié, dont trois sont pertinentes pour le comportement positivement **proactif des témoins**. En outre, une compétence a été retenue en fonction du comportement positif **réactif des témoins**.²
- Une compétence est définie comme la capacité à utiliser des connaissances, des aptitudes et des attitudes de manière intégrée et ce, dans différentes situations et activités. Il est important de se rappeler que les compétences se divisent en trois parties :
 - o **Connaissance** : savoir, savoir... par exemple : connaître la définition de la violence VBG.
 - o **Compétences** : peut, applique... par exemple : être capable de communiquer sur la violence VBG.
 - o **Attitudes** : être, adopter une attitude... par exemple : avoir une attitude ouverte à l'égard des opinions d'autrui.
- Les **quatre compétences** centrales de ce parcours de prévention sont (1) la mentalisation, (2) la communication non violente, (3) la régulation des émotions et (4) les aptitudes à la résolution de problèmes (voir le tableau 2).

Sous-aspects d'une compétence	Mentalisation	Communication non violente	Régulation des émotions	Résolution des problèmes
Connais-sances	L'élève connaît les principes et l'importance de la mentalisation.	L'élève connaît les principes, les techniques et l'importance de la communication non violente.	L'élève connaît les techniques fonctionnelles permettant de réguler les émotions.	L'étudiant·e connaît les principes et les différentes méthodes pour faire face aux problèmes et aux défis.
Compétences	L'élève applique les principes de la mentalisation.	L'élève applique la technique de conversation et les principes de la communication non violente.	L'élève peut appliquer des techniques fonctionnelles de régulation des émotions.	L'étudiant·e peut adopter une attitude orientée vers la recherche de solutions.
Attitude	L'élève adopte une attitude ouverte et n'agit qu'après avoir demandé des informations aux personnes présentes.	L'étudiant·e fait preuve de compétences en matière de contact et d'écoute, d'une attitude critique constructive, de responsabilité dans ses propres actions et d'un comportement assertif, axé sur la coopération et le traitement constructif du retour d'information.	L'élève montre sa volonté d'appliquer des techniques de régulation des émotions dans des situations stressantes.	L'élève est positif·ve quant à son comportement de recherche d'aide.

Tableau 2. Tableau récapitulatif des quatre compétences sélectionnées pour le parcours de prévention du TPS.

3 <https://www.safesportallies.eu/>

4 Promundo, Program H M D - A Toolkit for Action Engaging Youth to Achieve Gender Equity 2013.pdf

5 <https://coachescorner.org/>

- Au cours de ce programme de prévention, **plusieurs méthodologies seront** utilisées pour développer les compétences des étudiant·e·s. Il s'agit notamment de **l'échafaudage, de la présentation de cas et de l'utilisation d'une méthodologie sport-plus**.
 - Une **méthodologie sport-plus** fait référence à une approche où le sport est l'activité principale et est explicitement utilisé comme contexte pour l'apprentissage par l'expérience et vise à développer (davantage) des compétences spécifiques (y compris la mentalisation et la régulation des émotions) des étudiant·e·s par le biais d'activités sportives.
- En ce qui concerne le transfert de connaissances, cette voie d'intervention se concentre sur les deux concepts centraux suivants :
 - **Violence basée sur le genre** : le concept de violence basée sur le genre est tout d'abord défini. Il met ensuite en évidence la prévalence de la violence basée sur le genre dans le contexte sportif et universitaire, illustre les différentes formes et degrés de violence basée sur le genre et examine les conséquences de la violence basée sur le genre.
 - **Prévention** : Toujours pour le deuxième concept de base, nous commençons par définir ce qu'est la prévention, puis nous nous attardons sur les différents niveaux de prévention, la typologie du comportement des témoins et les lignes d'assistance existantes qui peuvent être utilisées lorsque l'on perçoit ou que l'on est confronté à une situation de violence généralisée.
- Le guide d'étude comprend une description des objectifs et des méthodologies pour chaque session du programme de prévention du TPS (tableau 3).

Session	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5
Objectif	Transfert de connaissances concernant les deux concepts centraux de la VBG et de la prévention.	Apprendre à mentaliser.	Apprendre la communication non violente.	Apprendre à réguler ses émotions.	Connaître les lignes d'assistance téléphonique et les procédures de signalement de VBG, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université. Développer des compétences en matière de résolution de problèmes.
Méthodologies	Dépôt des thèses et réflexion.	Méthodologie Sport-plus, réflexion et transfert de formation.	Réécriture des dialogues et réflexion.	Sport-plus-méthodique, réflexion et transfert de formation	Les grades de la VBG et conférence avec un ou plusieurs membres du personnel de la hotline et réflexion.

Tableau 3. Guide d'étude du programme de prévention du SPT

- Comme indiqué dans le guide d'étude ci-dessus, **chaque session comprend une réflexion. Ce faisant**, il est important de discuter avec les étudiant·e·s des expériences d'apprentissage fournies par la session, mais aussi d'engager une formation au transfert (par exemple, qu'est-ce que cela pourrait signifier pour vous lorsque vous serez entraîneur·euse plus tard). Cela permet aux étudiant·e·s de relier leur compréhension et la signification de ce qui a été enseigné pendant la session en question à des situations et expériences similaires dans leur vie quotidienne (c'est-à-dire que les étudiant·e·s sont capables de citer eux-mêmes ou elles-mêmes des exemples ou

d'expliquer ce qui fonctionne pour elles et eux, pourquoi et dans quelles circonstances). Pensez, par exemple, à une situation de stress avant un examen, où les techniques fonctionnelles de régulation des émotions peuvent également s'avérer utiles.

Dans les **chapitres suivants de ce manuel, une fiche pédagogique distincte peut être consultée pour chaque session**, dans laquelle les objectifs, les fournitures (par exemple, le type de salle et de matériel) et les exercices sont décrits en détail. Chaque session comprend la même structure, à savoir : (1) une activité brise-glace, suivie de (2) deux ou trois exercices de base et (3) une réflexion qui met également l'accent sur la formation au transfert.



LES SESSIONS

SESSION DE CURIOSITÉ



INFRASTRUCTURE

Salle de conférence pouvant être aménagée de manière flexible (par exemple, bancs et chaises séparés). Une présentation PowerPoint peut être mise en place pour projeter les visualisations (par exemple, une personne sans genre).

SESSION DE CHRONOMÉTRAGE

Durée : 120 minutes

Brise-Glace : 15'

E1 : 20'

E2 : 30'

E3 : 30'

Réflexion : 15'

Conclusion : 10'

OBJECTIFS DE LA SESSION D'INTRODUCTION

- Acquisition de connaissances sur les deux concepts centraux de la voie de prévention du TPS : définition de la VBG et de la prévention, prévalence de la VBG, conséquences de la VBG, différentes formes de VBG et comportement des témoins.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Exercice clé 1 : Cartes adhésives (définitions, facettes du genre, deux questions générales sur les stéréotypes et les préjugés de genre et deux questions relatives à une branche sportive spécifique).

Exercice clé 2 : Thèses (quatre affirmations relatives aux mythes et aux faits concernant la VBG).

Exercice clé 3 : Prévenir la violence basée sur le genre (le triangle de prévention et le continuum du spectateur·ice).

Réflexion

Conclusion

LOCALISATION

Cette description de la situation a été préparée pour les animateur·ice·s, mais ne doit pas être utilisée lors de la présentation de la session aux élèves.

- La session de curiosité se concentrera sur l'acquisition de connaissances sur les deux concepts centraux de la voie de prévention du TPS. La définition de la VBG et de la prévention, les taux de prévalence de la VBG, les conséquences de la VBG et les différentes formes de VBG seront abordés.
- La session de curiosité a été élaborée à partir des questions suivantes : "Pourquoi les étudiant·e·s de premier cycle en éducation physique et sciences du mouvement devraient-elles et ils s'engager dans la prévention de la violence basée sur le genre ? Quelle est la valeur ajoutée pour elles et eux de suivre cette voie de prévention ?"
- Le raisonnement qui sous-tend cette démarche est que, grâce au parcours de prévention du TPS, les étudiant·e·s développeront des compétences spécifiques qui sont essentielles pour un comportement positif proactif et réactif des témoins. Les compétences acquises leur seront également utiles dans leur vie quotidienne (par exemple, la régulation des émotions peut s'avérer utile pour augmenter leurs chances de réussite aux examens) et dans leur future carrière professionnelle, en tant qu'entraîneur·euse·s, responsables politiques ou lorsqu'ils et elles viseront un poste de direction dans le domaine du sport, car en les utilisant, ils et elles contribueront à créer un climat (sportif) sûr.
- À la fin de la session d'information, les étudiant·e·s sont également informé·e·s de ce qui les attend au cours des quatre prochaines sessions de ce parcours d'intervention visant à prévenir la violence basée sur le genre.

BRISE-GLACE



Objectif : Faire connaissance avec les étudiant·e·s présent·e·s et le(s) maître·sse(s) de stage qui superviseront le projet de prévention.

L'élève se présente brièvement (nom, fonction, études suivies, ...), puis il ou elle indique le sport ou l'activité de loisir qu'il ou elle pratique ou a pratiqué.

L'animateur·ice donne ensuite la parole aux élèves. Chaque élève est invitée·e à se présenter brièvement :

- Quel est votre nom ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce domaine d'études ?
- Quel(s) sport(s) pratiquez-vous ?

EXERCICE CLÉ 1 : CARTES ADHÉSIVES



Objectif : Acquisition de connaissances et sensibilisation à la complexité du concept de genre et à la manière dont les stéréotypes et les préjugés liés au genre peuvent accroître la probabilité de violence basée sur le genre.



INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR-ICE

Le premier exercice clé : « cartes adhésives » commence par expliquer la définition la plus couramment utilisée de la violence basée sur le genre (VBG). Cette définition est la suivante :

Violence interpersonnelle (psychologique, physique, sexuelle et/ou négligence) qui vise le genre biologique, l'identité de genre, l'expression de genre ou la perception de genre d'une personne.

LES FACETTES DU GENRE

Genre biologique : genre avec lequel nous sommes né·e·s (homme, femme et intergenre).

Identité de genre : comment une personne se sent ou s'identifie : "Je me sens femme, homme ou ni l'un ni l'autre".

Expression de genre : la façon dont une personne s'exprime par sa tenue vestimentaire, son comportement, son langage, etc. (masculin, féminin ou androgène).

Perception du genre : comment une personne perçoit le genre d'une autre personne. Une personne peut s'identifier comme femme mais être perçue comme plus masculine par quelqu'un d'autre.

Le genre est un concept socialement et culturellement construit qui comporte plusieurs facettes. Cela signifie qu'en tant qu'individu, vous pouvez être victime de violence en raison d'une ou de plusieurs facettes liées à ce concept (par exemple, votre expression de genre, votre identité de genre ou votre perception du genre).

Les élèves réfléchissent aux avantages et aux inconvénients des différentes facettes du genre (par exemple l'identité de genre, l'expression de genre et la perception de genre) dans le sport au cours

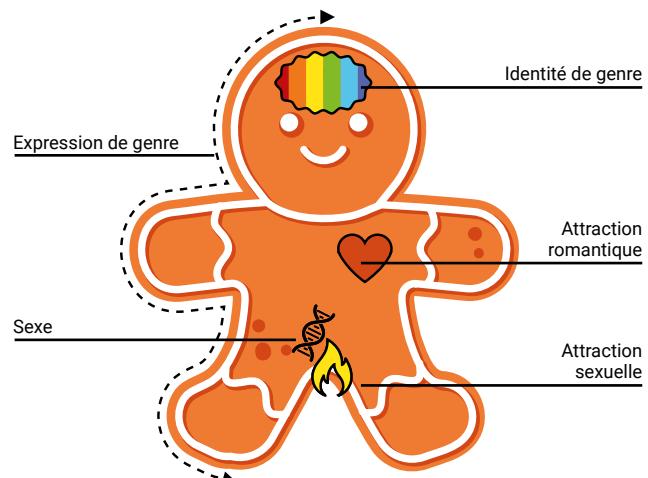


Figure 1. Le personnage de Pain d'épice du genre
(Killermann, 2011)

du premier exercice clé de la session Curiosité. L'animateur·ice résume ensuite les réponses des différent·e·s élèves et explique les concepts de stéréotypes, de préjugés et de discrimination basés sur le genre à l'aide d'exemples spécifiques au sport.

? Quels sont les stéréotypes de genre dans le sport ?

Les **stéréotypes** sont des images généralisées que les personnes se font de certaines caractéristiques, de certains traits ou de certains comportements d'un groupe. Ces stéréotypes existent également en ce qui concerne le genre dans le sport. En fonction du sport, les personnes se forgent souvent des images spécifiques sur le genre biologique, l'expression de genre et l'identité de genre qui sont propres à ce sport. Ces associations entre les caractéristiques d'un sport bien défini (force, vitesse), le genre (masculin), l'expression de genre (masculin) et l'identité de genre (masculin) permettent également d'étoffer les perceptions de genre (masculin dans ce cas) liées aux pratiquants d'une branche sportive spécifique.

Exemple : En patinage artistique, on pensera principalement aux femmes (genre biologique) ayant une identité de genre féminine (qui se sentent également femmes) et une expression de genre féminine (qui se déplacent avec élégance). Par conséquent, en patinage artistique, la plupart des femmes et des hommes seront perçus comme plutôt féminins, même si leur genre biologique, leur identité de genre ou leur expression de genre diffèrent.

Les stéréotypes ont le pouvoir de catégoriser facilement les personnes et les contextes, créant ainsi une certaine prévisibilité. Mais les stéréotypes influencent également l'interprétation du sport, en l'associant à une identité et une expression de genre attendues et donc acceptables. Lorsque l'individu diffère de l'identité ou de l'expression de genre liée à un sport spécifique, cela peut conduire à l'exclusion (perçue).

Supposons qu'une femme biologique ayant une expression de genre masculine et une identité de genre non binaire veuille faire du patinage artistique, mais que l'on attende d'elle qu'elle porte une courte robe à paillettes de couleur pastel, cela peut avoir pour effet de lui donner l'impression de ne pas être acceptée. Cette exclusion perçue est alors une conséquence du fait que cette personne n'a pas la liberté de s'habiller comme elle le souhaite. Cet exemple montre qu'un stéréotype de genre lié à une branche spécifique du sport prend forme à travers des normes et des valeurs implicites ou explicites, qui favorisent l'inégalité entre les sportifs.

? Quels sont les préjugés de genre dans le sport ?

Un **préjugé** est un jugement qui précède la perception réelle. Il découle souvent des stéréotypes de genre.

Exemple : Un garçon joue au football, il est donc obligé de se comporter comme un macho et d'être agressif. Cela découle du stéréotype de genre qui prévaut dans le football. Le football est souvent associé à un homme biologique, à une expression et à une identité de genre masculines. Le jugement lié au stéréotype est le suivant : "les hommes qui jouent au football sont machos et agressifs". Les conséquences de ce jugement peuvent être doubles : 1) Tout comportement négatif d'un footballeur masculin est plus susceptible d'être perçu comme macho et agressif. 2) Les hommes sont plus susceptibles de se comporter de manière agressive et machiste

dans le football parce qu'il s'agit du récit normatif associé aux garçons et aux hommes dans ce contexte sportif particulier. Un tel cadre normatif active donc une **prophétie auto-réalisatrice** qui affecte à la fois les hommes et les femmes. Les femmes biologiques qui jouent au football sont souvent automatiquement associées à une expression et à une identité de genre masculines, car cela correspond au récit normatif lié au football. Par conséquent, les joueuses de football sont automatiquement plus susceptibles d'être considérées comme grossières et plus dures.

? Qu'est-ce que la discrimination basée sur le genre dans le sport ?

La discrimination va plus loin que les préjugés. La discrimination désigne le traitement inéquitable d'une personne ou d'un groupe sur la base d'une caractéristique identitaire telle que le genre. Cela peut conduire à priver une personne ou un groupe de personnes de leurs droits. Un exemple de discrimination dans le sport pourrait être le suivant : "Un·e entraîneur·se ne laisse jamais jouer les filles ou leur donne systématiquement moins de temps de jeu qu'aux garçons pendant un match ; ou "Un athlète transgenre est exclu des vestiaires par ses collègues athlètes". Il s'agit là d'exemples de discrimination basée sur le genre au niveau individuel. La discrimination peut également se manifester au niveau institutionnel (par exemple, les athlètes transgenres féminines ne sont pas admises aux Jeux olympiques, alors que les athlètes transgenres masculins le sont).



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice explique d'abord la définition en classe. Il ou elle divise ensuite les élèves en groupes égaux et leur pose trois questions.

- Les trois questions soumises aux étudiant·e·s sont les suivantes :
 - Selon vous, quelle identité sexuelle pourrait être un avantage dans le sport ?
 - Selon vous, quelle expression sexuelle pourrait être un avantage dans le sport ?
 - Ces avantages diffèrent-ils en fonction du sport (par exemple, football ou patinage artistique) ?
- Les élèves disposent d'environ cinq minutes pour y réfléchir en groupe. Ensuite, un·e élève par groupe résume ses réponses à l'une des trois questions pour tout le monde.
- Le même exercice est ensuite répété, mais les élèves réfléchissent aux inconvénients :
 - Selon vous, quelle identité sexuelle pourrait constituer un désavantage dans le sport ?
 - Selon vous, quelle expression de genre pourrait constituer un désavantage dans le sport ?
 - Ces inconvénients diffèrent-ils en fonction du sport (par exemple, football ou patinage artistique) ?
- L'animateur·ice rassemble les résumés des différents groupes et les relie aux stéréotypes et préjugés de genre existants dans le sport, et explique leurs conséquences potentielles en termes de violence basée sur le genre.

EXERCICE CLÉ 2 : THÈSES



Objectif : acquérir des connaissances et sensibiliser à la prévalence de la violence basée sur le genre, au consentement mutuel et aux signes de violence basée sur le genre.



INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR-ICE

L'animateur·ice demande aux élèves de se mettre en rang au milieu de la salle. L'animateur·ice présente ensuite les affirmations aux élèves, une par une. L'animateur·ice laisse les élèves s'exprimer en premier et explique ensuite les affirmations.

Première proposition : les garçons ne peuvent pas être victimes de violence basée sur le genre.

La proposition est un **MYTHE**.^{6,7}

Note du/de la superviseur·e: la recherche montre que les garçons sont également victimes de violence basée sur le genre. Les chiffres de prévalence les plus récents (2021) sur la violence interpersonnelle dans le sport **en Belgique** montrent que les garçons subissent plus de violence que les filles. Par exemple, 82% des garçons et 70% des filles ont subi une forme de violence interpersonnelle avant l'âge de 18 ans dans leur contexte sportif. **En Espagne**, cette proportion était de 81 % pour les garçons et de 75 % pour les femmes. À ce jour, il n'existe pas de chiffres globaux de prévalence dans le sport pour les athlètes de plus de 18 ans. Mais dans un échantillon de 1 526 athlètes allemands de haut niveau âgé·e·s de plus de 16 ans, les chercheur·se·s ont constaté que 23,8 % des hommes avaient subi des violences sexuelles dans le cadre du sport et que 30,01 % d'entre eux en avaient subi en dehors du sport. Cela représente donc près d'un homme sur quatre. Chez les femmes, ce chiffre est nettement plus élevé : 47,8 % d'entre elles ont subi des violences sexuelles dans le cadre du sport et 53,9 % en dehors. Cela représente donc près d'une femme sur deux.

Les filles et les femmes sont fréquemment victimes de violences, mais les garçons et les hommes le sont tout autant. La question reste de savoir si la violence fondée sur le genre existe ou non. À ce jour, il n'est pas possible de répondre à cette question de manière univoque. En effet, dans de nombreuses études de prévalence, les chercheur·se·s n'ont pas demandé aux participant·e·s s'ils ou elles étaient victimes de violence en raison de leur genre biologique, de leur expression de genre, de leur identité de genre ou de leur perception du genre. La recherche nous apprend que la violence interpersonnelle dans le sport est un problème majeur, mais on ne sait toujours pas à quelle fréquence elle implique les VBG.

⁶ Hartill, M., Rulofs, B., Lang, M., Vertommen, T., Allroggen, M., Cirera, E., Diketmueller, R., Kampen, J., Kohl, A., Martin, M., Nanu, I., Neeten, M., Sage, D., Stativa, E. (2021). CASES : Child abuse in sport : European Statistics - Project Report. Ormskirk, Royaume-Uni : Edge Hill University.

⁷ Ohlert, J., Rau, T., Rulofs, B. et Allroggen, M. (2020). Comparaison des expériences de violence sexuelle des athlètes d'élite dans et en dehors du sport. *Ger. J. Exerc. Sport Res*, 50, 435-443.

Deuxième proposition : les membres de la communauté LGBTQIA+ risquent de subir des violences basées sur le genre.

La déclaration est un **FAIT⁸**.

De même que les athlètes de haut niveau constituent un groupe à haut risque, l'appartenance à la communauté LGBTQIA+ présente également un risque de subir des violences sexuelles. Dans une étude de prévalence portant sur un échantillon de 4043 participants, dont 79 lesbiennes, 87 gays et 143 bisexuels, 90,4 % ont déclaré avoir subi des violences psychologiques, 40,2 % des violences physiques et 50,9 % des violences sexuelles avant l'âge de 18 ans. Ces pourcentages sont beaucoup plus élevés que les taux de déclaration des sportif·ve·s hétérosexuel·le·s.

Pour cette affirmation également, nous devons nous demander si la violence était dirigée contre le genre biologique, l'expression de genre, l'identité de genre ou la perception de genre, ou si elle était liée à l'orientation sexuelle, ou à une combinaison de plusieurs de ces caractéristiques identitaires. Parmi les membres de la communauté LGBTQIA+, l'orientation sexuelle joue un rôle au même titre que la variable du genre. Aujourd'hui encore, dans de nombreux sports, l'hétérosexualité reste l'orientation sexuelle considérée comme la norme. Lorsqu'un·e athlète est lesbienne, gay ou bisexuel·le, son orientation sexuelle diffère de la norme dominante. Si les athlètes de la communauté LGBTQIA+ évoluent dans un environnement sportif où les personnes ayant une orientation sexuelle différente (c'est-à-dire qui ne sont pas hétérosexuelles) sont opprimées, ils ou elles risquent davantage d'être victimes de violences.

Aujourd'hui encore, les personnes ayant une orientation sexuelle différente font l'objet de discriminations en raison de leur orientation, par le biais de déclarations telles que "C'est tellement gay" ou "Quelle gouine". Il s'agit de formes de VBG. Il s'agit de déclarations basées sur la perception qu'a l'agresseur·se du genre de la victime dont l'identité ou l'expression de genre (aux yeux de l'agresseur·se) diffère de la norme de genre acceptable dans le contexte sportif donné. En outre, ces déclarations n'ont aucun lien avec l'orientation sexuelle de la victime, car une expression ou une identité de genre spécifique ne révèle pas l'orientation sexuelle d'une personne.

Il y a beaucoup de garçons et d'hommes qui ont une expression de genre plutôt féminine et qui seront hétérosexuels. De même, il y a des filles et des femmes qui ont une identité ou une expression de genre plutôt masculine et qui seront hétérosexuelles. Une vision étroite dans laquelle il existe une aliénation entre l'identité de genre, l'expression de genre, la perception de genre et l'orientation sexuelle d'une personne, et qui détermine ce que signifie "être homme" et "être femme", peut être perçue comme très restrictive. Les principales caractéristiques liées à certains sports sont souvent interprétées de manière binaire, alors que le genre en tant que concept a une interprétation multidimensionnelle (voir les différentes facettes du genre). Afin d'éliminer les stéréotypes et les préjugés liés au genre, il convient de s'efforcer de créer une division qui ne soit pas purement fondée sur le sexe biologique.

Troisième proposition : une sportive qui se précipite dans les bras de son entraîneur et l'embrasse fermement après une victoire confirme à son entraîneur qu'elle souhaite être plus intime avec lui.

⁸ Vertommen, T., Schipper-van Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J. K., Brackenridge, C. H., Rhind, D. J., ... & Van Den Eede, F. (2016). La violence interpersonnelle contre les enfants dans le sport aux Pays-Bas et en Belgique. *Child abuse & neglect*, 51, 223-236.

La proposition est un **MYTHE**⁹

Cette thèse **teste le consentement mutuel**. Le code pénal belge définit le consentement sexuel comme : "Un accord pour participer à une activité de nature sexuelle, avec ou sans contact physique". Pour qu'il y ait consentement sexuel mutuel, **cinq critères** doivent être remplis :

1. Toutes les parties concernées sont **informées** de l'acte ou des actes et possèdent les connaissances nécessaires pour déterminer le comportement sexuel. Cela signifie qu'il **ne** doit y avoir **aucune contrainte** et que toutes les parties peuvent évaluer les conséquences des actes. Cela exclut deux groupes spécifiques, à savoir les mineur·e·s et les personnes dont le niveau de développement et de fonctionnement mental est faible. Il peut sembler que ces deux groupes consentent volontairement et avec enthousiasme à des actes sexuels. Cependant, en raison de leur niveau de développement, illes ne comprennent pas encore ce à quoi ils ou elles consentent et les conséquences, de sorte qu'il n'y a pas de consentement.
2. Le consentement mutuel est **spécifique à un acte**. Consentir à une étreinte ne signifie pas consentir à un baiser. En cas de doute sur le consentement, il convient de le vérifier ; s'il subsiste un doute, la meilleure solution est de s'arrêter.
3. Le consentement mutuel doit être donné avec plaisir et **conviction, verbalement ou non verbalement**. La question n'est pas de savoir si l'on dit "non", mais si l'on dit "oui". Le silence ou le raidissement n'est pas un consentement.
4. Le consentement est **toujours réversible**. Un oui peut être retiré à tout moment.
5. Le consentement doit toujours être donné librement. C'est-à-dire qu'il doit s'agir d'un **choix volontaire et conscient**. Cela signifie également que les personnes inconscientes ou sous influence ne peuvent pas consentir à des actes sexuels.

La proposition semble ambiguë à première vue. La sportive pourrait en effet souhaiter être plus intime avec son entraîneur, mais le **message essentiel de cette proposition n'est pas le souhait de la sportive, mais l'hypothèse qu'un acte (l'étreinte) est une affirmation pour consentir à d'autres actes intimes**. En faisant une accolade, la sportive ne confirme pas qu'elle souhaite être plus intime avec son entraîneur.

Quatrième proposition : les comportements violents n'ont pas leur place dans le monde du sport, mais les athlètes doivent faire preuve de courage. En tant qu'athlète, vous devez être capable de tolérer des comportements négatifs et agressifs.

La proposition est un **MYTHE**.

Il y a une contradiction dans cette affirmation. D'une part, la thèse indique que les comportements violents ne sont pas considérés comme normaux dans le monde du sport, mais, d'autre part, elle affirme qu'un·e athlète doit se comporter en homme et être capable de faire face à un comportement négatif et agressif. Cette dernière partie de l'affirmation réfute l'idée que la violence n'a pas sa place dans le monde du sport. Cette deuxième partie de l'affirmation fait référence au fait que les comportements agressifs font partie du monde du sport et qu'il faut savoir les accepter. Par conséquent, la responsabilité d'agir (subir ou quitter le sport) est déplacée de l'auteur·ice à la victime. Cela implique le blâme de la victime et souligne que le comportement agressif est inhérent au monde du sport. La culpabilisation de la victime consiste à blâmer la victime d'avoir subi un comportement violent.

⁹ Le texte intégral de la notion de consentement dans le code pénal (article 417/5) est disponible à l'adresse suivante : https://etaamb.openjustice.be/nl/wet-van-21-maart-2022_n2022031330.html

L'idée que les athlètes devraient être capables de supporter des comportements agressifs découle d'une norme et d'une valeur dépassées qui s'appliquaient dans le monde du sport, à savoir que l'on devrait être capable de transcender ses propres limites émotionnelles et physiques pour obtenir de meilleures performances sportives. Cette croyance est liée à une perception plutôt masculine du monde du sport. Aujourd'hui encore, plusieurs clubs sportifs appliquent cette norme et encouragent l'utilisation de comportements agressifs pendant les entraînements ou les matchs. La mentalité "No Pain, No Gain" en est un exemple. Vertommen et al (2022) ont constaté que 376 athlètes sur 763 avaient été victimes de violence instrumentale. La violence instrumentale est liée à la performance, par exemple en permettant à un·e joueur·se blessé·e de continuer à s'entraîner ou en blessant un·e adversaire pour gagner. La contention maintient cette norme dépassée (destructrice), ne laissant aucune place à la vulnérabilité et énonçant clairement ses propres limites (sachant que celles-ci peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre).



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Demandez aux élèves de se lever et de former une ligne au milieu de la salle. Donnez-leur les instructions suivantes :

- A chaque fois, je vais vous donner une affirmation qui peut être vraie ou fausse sur la violence basée sur le genre dans le contexte sportif ou universitaire. Si vous pensez que l'affirmation est vraie, vous pouvez vous placer à gauche de la salle, si vous pensez que l'affirmation est fausse, vous pouvez vous placer à droite de la salle.
- Testez avec les élèves si le texte est clair pour tout le monde.

Pour chaque affirmation, demandez à une ou deux personnes de chaque camp de donner leur avis et les arguments qui justifient leur choix.

EXERCICE CLÉ 3 : PRÉVENIR LA VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE



Objectif : *Les élèves comprennent l'importance de s'engager dans la prévention de la violence basée sur le genre et savent qu'elles peuvent eux aussi jouer un rôle important dans ce domaine.*



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la superviseur·se explique aux étudiant·e·s les trois niveaux de prévention, à savoir la qualité, la prévention et la réponse. Les trois niveaux de prévention sont les suivants:



figure 2. *Le triangle de prévention*

Qualité : il s'agit des valeurs et des normes auxquelles un contexte adhère. Le niveau de qualité concerne le comportement souhaité. Il s'agit d'utiliser des facteurs de protection (par exemple, une dynamique de groupe positive, des compétences d'encadrement, des encouragements et du fair-play) pour prévenir les blessures par balle et promouvoir un climat sportif sûr.

Prévention : le niveau de prévention consiste à s'attaquer aux facteurs de risque de la maladie. Il est essentiel de détecter et de reconnaître les signes de la maladie et d'agir en conséquence.

Réponse : le niveau de réponse est le niveau orienté vers le rétablissement. Il est important de savoir comment faire face à une situation dans laquelle la VBG s'est produite.

La force de la mise en œuvre de ces niveaux de prévention réside dans le fait que le travail sur les facteurs de protection, le traitement des facteurs de risque et le travail axé sur le rétablissement sont presque toujours une responsabilité partagée. Toutes les personnes présentes dans un environnement donné peuvent explicitement attirer l'attention sur ce point et veiller à ce que des mesures appropriées soient prises. Par spectateur·ice, on entend toute personne présente à un moment et dans un lieu donné et faisant partie d'un environnement spécifique, comme les élèves d'éducation physique qui assistent à une séance de prévention sur la VBG. Prenons l'exemple de ce moment - où non seulement le/la superviseur·e pourrait agir, mais aussi n'importe quel élève

présent lors de la session de Curiosité. Ainsi, pour réagir de manière appropriée, il est important de disposer des connaissances nécessaires (que savez-vous ?) et de s'attarder sur les compétences (que pouvez-vous faire ?) et les attitudes (quelle attitude adoptez-vous ?) qui sont propices à la prévention des VBG.

Exemple : Supposons que je me moque d'un élève de genre masculin en raison de son langage (féminin) et de la hauteur de sa voix, vous êtes tou·te·s spectateur·ice·s de la situation et pouvez choisir d'agir ou non.

3.1. TYPOLOGIE DU COMPORTEMENT DES SPECTATEUR·ICE·S

L'animateur·ice explique les typologies de comportement des spectateur·ice·s à l'aide d'un tableau blanc ou d'une diapositive PowerPoint (cf. Figure 1. Typologie du comportement du spectateur lorsqu'il observe ou subit une violence basée sur le genre (McMahon & Banyard, 2012)). Dans l'exemple cité plus haut, la situation de VBG s'est déjà produite, vous allez donc réagir. Mais comment pouvez-vous le faire ?

Le parcours de prévention des TPS que les élèves suivront se concentrera sur le comportement positif, proactif et réactif des témoins et sur les compétences nécessaires à cet effet. Les étudiant·e·s acquerront les connaissances nécessaires et mettront en pratique les aptitudes et les attitudes propices à la prévention des VBG.

3.2. COMPÉTENCES POUR LA PROMOTION DE LA PRÉVENTION DES RISQUES LIÉS À L'ALCOOLISME ET À LA TOXICOMANIE

Pour réagir de manière positive, proactive et réactive, les étudiant·e·s ont besoin de compétences qui leur permettent de le faire. Ces compétences sont constituées de trois sous-composantes, à savoir

- **Connaissances** : savoir, savoir, ... par exemple, savoir qu'il existe une ligne d'assistance téléphonique à la VUB.
- **Compétences** : peut, appliquer, ... par exemple, signaler une ou des VBG par courrier électronique
- **Attitudes** : être, prendre une attitude, ... par exemple ne pas juger quelqu'un en raison de son expression de genre ou de son identité de genre.



Figure 3. Fusion du continuum du/de la spectateur·ice et du triangle de prévention

Dans le cadre du parcours de prévention TPS, les élèves acquièrent des connaissances, développent des compétences et réfléchissent à leurs attitudes afin d'adopter un comportement positif, proactif et réactif, en tant que spectateur·ice·s.

Le/la superviseur·se encourage les étudiant·e·s à réfléchir à l'importance de leur rôle dans la prévention des VBG en tant qu'étudiant·e·s en éducation physique et en sciences de l'exercice.

3.3. TRANSFÉRER LA FORMATION EN FONCTION DU DOMAINE D'ÉTUDES CHOISI

Les étudiant·e·s ont tou·te·s choisi de se spécialiser en éducation physique et en sciences du mouvement, ce qui fait d'elles et eux de futurs responsables politiques, entraîneur·se·s, enseignant·e·s ou gestionnaires dans le secteur du sport. À la Vrije Universiteit Brussel, les étudiant·e·s choisissent une spécialisation lors de leur premier master. Les options sont les suivantes : Politique sportive et gestion du sport, Entraînement sportif et coaching, Activité physique, condition physique et santé ou un Master éducatif en éducation physique.¹⁰ En fonction de la carrière professionnelle envisagée, le/la superviseur·se invite les étudiant·e·s à s'asseoir à une table avec le poste qu'ils et elles espèrent occuper dans quelques années.

L'animateur·ice distribue des cartes perforées avec les différents rôles (entraîneur·se, professeur·e d'éducation physique, manager sportif·ve, responsable de la politique sportive et coach personnel·le) et demande aux élèves de s'asseoir. Dans l'idéal, l'animateur·ice limite à trois le nombre d'étudiant·e·s pour un rôle spécifique. Il est donc préférable de fournir plusieurs exemples de cartes pour chaque rôle plutôt que d'augmenter le nombre d'étudiant·e·s dans les groupes.

En tant qu'animateur·ice, vous reliez ensuite les réponses à la classe. L'animateur·ice peut dresser un tableau récapitulatif sur un tableau blanc et indiquer en couleur les correspondances. Ensuite, l'animateur·ice a une vue d'ensemble des connaissances (savoir), des compétences (pouvoir) et des attitudes (être) que les élèves pensent être nécessaires pour les différents rôles qu'ils et elles souhaitent occuper plus tard dans le secteur du sport. L'animateur·ice établit un lien entre les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour être un·e bon·ne "entraîneur·se/gestionnaire du soutien/enseignant·e" et les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour un comportement positif, proactif et réactif du spectateur.

10 Pour plus d'informations sur les variantes de diplômes de master pour les étudiants de la VUB, voir : <https://www.vub.be/nl/studeren-aan-de-vub/alle-opleidingen/bachelor-en-masteropleidingen-aan-de-vub/lichamelijke-opvoeding-en-bewegingswetenschappen>

Nombre de compétences qui peuvent être nécessaires à la prévention de la maladie:

- L'écoute active
- Répondre avec empathie
- Communiquer ouvertement
- Être respectueux·se et poli·e
- Promouvoir l'égalité
- Manipuler l'attitude de croissance
- Oser être vulnérable
- ...

L'acquisition de compétences qui aident les étudiant·e·s à s'engager activement dans la prévention des VBG aux trois différents niveaux de prévention (qualité, prévention et réponse) leur permettra également d'être de meilleurs "entraîneur·se·s, enseignant·e·s et gestionnaires sportif·ve·s". Il y a donc des gains supplémentaires à réaliser en suivant le parcours de prévention du projet TPS, qui aideront les étudiant·e·s à atteindre leur objectif (à savoir, devenir un·e bon·ne entraîneur·se ou un·e bon·ne manager sportif·ve).



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice commence par présenter aux élèves un quadrant vierge sur le comportement des spectateur·ice·s. L'animateur·ice explique d'abord la **définition du comportement de spectateur·ice**. Il ou elle demande ensuite aux élèves de réfléchir aux questions, soit en classe, soit en petits groupes (en fonction de la taille du groupe) :

- En quoi peut consister un comportement positif de spectateur·ice réactif·ve ?
- En quoi peut consister un comportement réactif négatif du spectateur·ice ?
- Quelle est l'antithèse de la réponse réactive ?
- En quoi pourrait consister un comportement positif et proactif de spectateur·ice ?
- En quoi peut consister un comportement proactif négatif du/de la spectateur·ice ?

Avec les élèves, le/la superviseur·se remplit le quadrant du comportement du/de la spectateur·ice.

L'animateur·ice demande ensuite aux élèves de réfléchir, par groupes de quatre, aux **connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour adopter un comportement positif, proactif et réactif du/de la spectateur·ice, et de faire le lien avec les trois niveaux de prévention** :

- Quelles sont les connaissances, les compétences et les attitudes dont vous auriez besoin pour adopter un comportement proactif et réactif positif ? Vous pouvez y réfléchir au sein de votre groupe.
- Réfléchissez à au moins trois compétences différentes en rapport avec les trois niveaux de prévention. L'un·e d'entre vous peut ensuite venir les noter sur le continuum au niveau où il ou elle pense que la compétence est nécessaire.
- Vérifiez si les instructions sont claires.

L'animateur·ice demande ensuite aux élèves de s'asseoir à une table et de jouer l'un des rôles spécifiques. Idéalement, l'animateur·ice limite le nombre d'élèves à trois pour un rôle spécifique. Il est donc préférable de fournir plusieurs cartes de points par rôle plutôt que d'élargir les groupes avec davantage d'étudiantes.

- Quelles sont les connaissances en matière de VBG dont vous avez besoin pour définir un comportement positif, proactif et réactif en tant qu'entraîneur·se, manager sportif·ve, professeur·e ?
- Quelles sont les compétences dont vous avez besoin en tant qu'entraîneur·se, manager sportif·ve ou enseignant·e pour mettre en place un comportement positif, proactif et réactif des spectateur·ice·s pour une VBG ?
- En tant qu'entraîneur·se, manager sportif·ve ou professeur·e, quelles attitudes à l'égard des VBG devez-vous adopter pour favoriser un comportement positif, proactif et réactif, de la part des spectateur·ice·s ?

En tant qu'animateur·ice, vous reliez ensuite les réponses en classe. L'animateur·ice discute en classe des connaissances, aptitudes et attitudes citées par les élèves. Il ou elle complète également les réponses des élèves à chaque fois en se basant sur les informations expliquées dans le sous-titre : informations pour l'animateur·ice de l'exercice clé 3 : la prévention de la VBG.



RÉFLEXION



Objectif : Les élèves réfléchissent aux connaissances qu'ils et elles ont acquises sur la VBG dans les sports et les universités au cours de la séance d'information.

La session a commencé par la définition de certains concepts clés, notamment la violence basée sur le genre, les différentes facettes du genre, les stéréotypes de genre, les préjugés de genre et la discrimination. Les élèves ont dû réfléchir à quatre affirmations et se sont penché·e·s sur la prévention de la violence basée sur le genre, les différents niveaux de réaction, les compétences qui jouent un rôle important dans ce domaine et le comportement des témoins.

Cette réflexion a pour but d'analyser les connaissances accumulées par les étudiant·e·s sur la VBG dans les sports et les universités. L'animateur·ice introduit la réflexion en posant quelques questions. L'objectif de l'animateur·ice est de résumer les réponses des étudiant·e·s et d'approfondir la réflexion si nécessaire. L'animateur·ice renvoie toujours aux étudiant·e·s les informations de fond abordées tout au long de la session de curiosité. En d'autres termes, l'animateur·ice corrige et complète les réponses des élèves.



INFORMATION POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la superviseur·se pose les questions de réflexion suivantes aux élèves. Si les élèves répondent de manière incorrecte, le/la superviseur·se corrige et complète la réponse.

- Qui peut être victime de VBG ?
 - **Réponse :** *Les filles comme les garçons peuvent être victimes de violence interpersonnelle. Sur la base des taux de prévalence, la violence (sexuelle) semble être un problème social (¼ des hommes et ½ des femmes).*
- Quelles sont les **conséquences possibles** des stéréotypes et des préjugés de genre qui prévalent dans le sport ?
 - **Réponse :** *Les stéréotypes et les préjugés de genre dans le sport peuvent non seulement affecter la pratique sportive, mais ils constituent également un facteur de risque de subir et de commettre des VBG dans le sport.*
- Qu'apporte le développement des **compétences clés** ?
 - **Réponse :** *Il permet aux étudiant·e·s d'adopter un comportement positif, proactif et réactif, et les aide à atteindre leur objectif (devenir un·e bon·ne entraîneur·se ou un·e bon·ne manager sportif·ve).*
- Quelles sont les **normes et les valeurs que vous souhaitez voir appliquer dans le domaine du sport et de l'université** ?
 - **Réponse :** *Le contexte sportif et universitaire devrait s'efforcer d'établir des normes et des valeurs où chacun·e peut indiquer ses propres limites et où celles-ci sont également respectées. En osant adopter un état d'esprit de vulnérabilité et de croissance, on peut se rapprocher de cette norme :*

- o *La vulnérabilité est synonyme d'incertitude, d'exposition et de prise de risques émotionnels. La vulnérabilité est à la base des émotions difficiles comme la peur, la tristesse et la déception, mais aussi de l'amour, du sentiment d'appartenance, de l'empathie et de la créativité¹¹*
- o *¹² L'état d'esprit de croissance signifie que l'on est prêt·e à continuer à apprendre par la pratique. Il est source de motivation, de discipline et de persévérance.*

¹¹ Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

CONCLUSION



Objectif : *Les élèves acquièrent des connaissances sur les poursuites engagées dans le cadre du programme de prévention du TPS.*



INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Tout au long de cette formation, les étudiant·e·s acquièrent des compétences en matière de comportement positif, proactif et réactif des témoins. La première session, la session Curiosité, met principalement l'accent sur la composante connaissances. Il s'agit d'une réflexion initiale sur la prévention de la violence basée sur le genre. Les sessions suivantes se concentreront chacune sur une compétence. Lors de la dernière session, l'animateur·ice explique la suite du processus de prévention du TPS.



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la superviseur·se explique la poursuite du programme de prévention du TPS:

1. La poursuite du programme de prévention du TPS comprend :
 - Quatre sessions axées sur le développement des compétences pour promouvoir la prévention de la maladie. Cela se fera toujours de manière interactive et également par le biais d'activités sportives. Il y aura déjà des activités sportives lors de la prochaine session.
2. Des questions ou des commentaires sur la session d'aujourd'hui ou sur l'ensemble du programme de prévention du TPS ?

S'il n'y a pas de questions, n'oubliez pas de remercier les élèves !

LES SESSIONS

MENTALISATION



INFRASTRUCTURE

Salle de sport avec 1 anneau de basket, 6 ballons de basket, 12 chapeaux d'entraînement et des rouleaux de cartes (annexe 1).

CALENDRIER

Durée : 90 minutes

E1 : 15'

E2 : 15'

E3 : 15'

Réflexion : 30'

Conclusion : 15'

OBJECTIFS

- Les élèves peuvent nommer leur propre état mental intérieur.
- Les élèves peuvent s'interroger sur l'état mental interne des autres.
- Les élèves peuvent identifier l'interaction entre leurs propres états mentaux et ceux des autres.
- Les élèves peuvent mentaliser et donc contribuer à un environnement sportif sûr.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

- Exercice clé 1 : un contre un (1 ballon de basket et 1 anneau de basket).
- Exercice clé 2 : Deux stations (8 ballons de basket et 12 chapeaux d'entraînement).
- Exercice clé 3 : Le/la cambrioleur·se (1 anneau de basket, un ballon de basket et des rouleaux de cartes).
- Réflexion
- Conclusion

LOCALISATION

La deuxième session se concentre sur l'enseignement d'un comportement positif et proactif des spectateur·ice·s par le biais d'une méthodologie sport-plus. Les élèves apprennent à mentaliser à travers trois activités sportives.

La mentalisation est une compétence humaine unique qui nous permet de comprendre nos propres états mentaux et ceux des autres (pensées, sentiments, croyances, etc.), ainsi que les interactions entre eux.

Cette compétence est étroitement liée à l'empathie et à la cognition sociale.

L'empathie désigne la capacité à comprendre les perceptions d'autrui. La **cognition sociale** comprend les processus cognitifs impliqués dans la compréhension des situations sociales et des autres personnes, qui vous permettent d'échanger des expériences avec les autres, de communiquer efficacement avec les autres et de prédire leur comportement.

La mentalisation est axée sur la compréhension de notre propre comportement et de celui des autres, ainsi que sur l'interaction entre les deux, plutôt que sur la capacité d'empathie ou sur la mesure dans laquelle vous pouvez prédire le comportement de quelqu'un. On distingue trois niveaux de mentalisation :

1. Vous devez être en mesure de comprendre et de reconnaître votre propre expérience.
2. Vous devez être capable d'empathie avec l'expérience de l'autre personne.
3. Vous devez être capable de comprendre les conséquences de votre comportement sur quelqu'un d'autre et sur vous-même.

Pour enseigner la mentalisation, les étapes suivantes sont ciblées. Le premier exercice clé commence au niveau individuel et se concentre sur les quatre questions fondamentales suivantes : 1) Qu'est-ce que je ressens ; 2) Comment cela influence-t-il mon comportement ; 3) Qu'est-ce que l'autre personne ressent ; 4) Comment cela influence-t-il son comportement ?

Informations complémentaires :

- <https://www.youtube.com/watch?v=iJ0XyxajmP4>
- <https://images.app.goo.gl/Zc23fxqEMgAyt3ye7>

EXERCICE CLÉ 1 : UN CONTRE UN



Objectif : Les élèves peuvent indiquer comment leur état mental interne, en fonction du rôle (défenseur·se ou attaquant·e) qu'ils et elles endosser, affecte leur comportement à travers le jeu.



INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Dans le premier exercice clé, les étudiant·e·s sont (peut-être) consciemment initié·e·s à la mentalisation pour la première fois. La mentalisation est la capacité à comprendre les perceptions des autres et à identifier les siennes. Le premier exercice clé vise à faire prendre conscience aux élèves de leur propre état mental interne. Il s'agit pour les élèves de s'attarder sur ce qu'ils et elles ressentent, pensent et vivent dans l'instant. Ils et elles sont ensuite invité·e·s à réfléchir à la manière dont leur comportement est influencé par leur état mental interne. Le changement de rôle (défenseur·se ou attaquant·e) entraîne un changement de l'état mental interne des élèves (pensées, sentiments et pulsions) et, par conséquent, un changement de comportement.

En football, le but du/de la défenseur·se est de protéger le but. Le but de l'attaquant·e est de marquer. Ces deux objectifs se font face et vont tous deux évoquer un état mental intérieur différent chez les élèves (par exemple, "je dois marquer" et "je dois défendre"). Le comportement qu'ils et elles adopteront suivra cet état mental intérieur (c'est-à-dire la pensée). Le/la défenseur·se bloquera le dribble de l'attaquant·e et l'attaquant·e essaiera d'être plus malin·e que le/la défenseur·se pour marquer. Pour atteindre leur objectif (marquer ou défendre), les élèves doivent être capables de se mettre dans l'état mental de leur adversaire pour anticiper son comportement.

Ce premier exercice clé sert à initier les élèves à la mentalisation. Les élèves expérimentent leur façon instinctive de mentaliser à travers un jeu. Cela se fait à trois niveaux différents :

1. Les étudiant·e·s sont invité·e·s à réfléchir consciemment à leur propre état mental interne.
2. Les élèves sont invité·e·s à identifier comment leur état mental intérieur affecte leur propre comportement.
3. Les élèves se mettent dans l'état d'esprit de l'autre pour anticiper le comportement de leurs camarades.



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Jeu 1

Les élèves sont divisé·e·s en deux groupes égaux : les attaquant·e·s et les défenseur·se·s.

Un·e élève d'un groupe joue contre un·e élève de l'autre groupe ; en d'autres termes, ils et elles jouent un·e contre un·e sur le terrain de basket. Les défenseur·se·s ont pour objectif de défendre le panier de basket, tandis que l'attaquant·e tente de marquer. Les élèves doivent se **regarder dans les yeux** pendant **10 secondes avant de commencer le jeu en un·e contre un·e**.

Jeu 2

Les élèves changent de rôle. En d'autres termes, les défenseur·se·s du premier jeu deviennent des attaquant·e·s et vice versa. Comme dans le premier jeu, les défenseur·se·s doivent défendre le panier de basket, tandis que les attaquant·e·s doivent essayer de marquer. Dans ce deuxième jeu également, les élèves s'affrontent en un contre un et commencent par se regarder dans les yeux pendant 10 secondes avant que l'attaquant·e n'essaie de marquer.

L'objectif des élèves est de marquer en jouant le rôle de l'attaquant·e et de défendre le panier de basket en jouant le rôle du/de la défenseur·se. Les élèves qui réussissent à atteindre leurs objectifs (marquer ou défendre avec succès) gagnent le jeu en un·e contre un·e. Ainsi, dans un groupe de 20 élèves, il y aura 10 gagnant·e·s et 10 perdant·e·s.



EXERCICE CLÉ 2 : DEUX STATIONS



Objectif: les élèves identifient leur état mental interne (sentiments, pensées, croyances et besoins) et s'interrogent sur l'état mental interne et le comportement de leurs pairs.



INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Dans le **deuxième exercice clé**, les élèves apprennent à découvrir les états mentaux internes (c'est-à-dire les pensées et les croyances) de leurs camarades en apprenant à les questionner explicitement. Les élèves sont réparti·e·s en deux groupes. Les groupes commencent tous deux à une station différente et se voient attribuer des règles différentes. Chaque groupe est composé d'au moins six élèves, dont trois reçoivent un ballon. Après quatre minutes, le jeu est arrêté. Les élèves qui n'ont pas de ballon changent de groupe. C'est-à-dire que les groupes sont mélangés. Les élèves entrent dans un groupe où règnent des règles différentes, c'est-à-dire des croyances différentes. Les élèves qui viennent de rejoindre leur nouveau groupe devront comprendre les règles de leur nouveau groupe avant de pouvoir reprendre le jeu de manière harmonieuse.

Les élèves seront confronté·e·s à un choix : adopter les nouvelles règles ou commencer à imposer leurs propres règles. En fonction de leur choix, ils et elles commenceront à agir d'une certaine manière ou, en d'autres termes, à jouer le jeu selon les règles qui leur ont été assignées. Étant donné que les différentes règles du jeu se retrouvent dans la nouvelle composition du groupe, les élèves devront interagir les un·e·s avec les autres. Les élèves peuvent poser des questions à l'animateur·ice, mais celui-ci ou celle-ci ne les soutiendra que par des questions ouvertes : "Pourquoi arrêtez-vous de jouer ?", "Quel est le problème ?", "Comment pouvez-vous le résoudre ensemble ?" "Comment pouvez-vous le résoudre ensemble ?"

Le deuxième exercice clé sert de métaphore pour illustrer l'influence des normes de groupe sur le comportement individuel. **L'objectif est d'apprendre aux étudiant·e·s à être conscient·e·s des normes de groupe présentes et à identifier ces normes de groupe, en d'autres termes les croyances présentes au niveau du groupe, et d'apprendre à les remettre en question de manière explicite.** Les personnes agissent souvent à partir de leur propre état d'esprit, de leurs propres croyances et de leur propre environnement de vie. Dans cet exercice clé, le cadre de réflexion correspond aux règles du jeu que les élèves reçoivent au début du jeu. Celle-ci est différente pour les deux groupes, mais à l'intérieur des deux groupes, tout le monde utilise les mêmes règles du jeu ou, en d'autres termes, le même cadre de pensée. Le comportement des élèves au sein d'un groupe reflète donc le cadre de pensée (ou norme(s) du groupe : la manière dont on attend d'eux et elles qu'il·le·s agissent). Lorsque les groupes sont soudainement mélangés, les élèves ressentent une discordance au sein du groupe. Le comportement de leurs camarades n'est pas conforme à leurs règles, à leur état d'esprit. Dans un premier temps, les élèves commencent à se rendre compte que leurs cadres de pensée sont différents. Ensuite, ils et elles vont devoir cocher les cadres de pensée de leurs camarades pour finalement poursuivre l'exercice de manière harmonieuse.

Les élèves peuvent **choisir deux voies différentes** : 1) suivre les règles du jeu original ou 2) adopter les règles du jeu des nouveaux et nouvelles arrivant·e·s. Dans les deux cas, certain·e·s élèves devront abandonner leurs règles de jeu au profit des autres. Il est probable que les règles du jeu originales de la station seront appliquées. Cela s'explique par le fait que les règles ont été déterminées par une personne ayant autorité (le/la superviseur·se) et qu'il s'agit des règles initiales du contexte. Il est plus difficile pour les élèves "nouveaux ou nouvelles venu·e·s" de commencer à imposer leurs règles, car cela signifierait aller à l'encontre d'une figure d'autorité et du groupe. C'est plus difficile. **Cette dernière partie de l'exercice clé sert d'illustration pour montrer à quel point il peut être difficile d'aller à l'encontre d'une norme établie par une figure d'autorité et renforcée par un groupe. Les réflexions devraient se poursuivre sur ce point.**



INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice met en place deux stations et divise le groupe en deux équipes de manière aléatoire en leur attribuant le numéro 1 ou 2. Les numéros 1 commencent à la première station et les numéros 2 à la seconde. Laissez les élèves jouer pendant environ cinq minutes.

Après les cinq minutes, vous arrêtez le jeu et les **instructions** suivantes vous sont données :

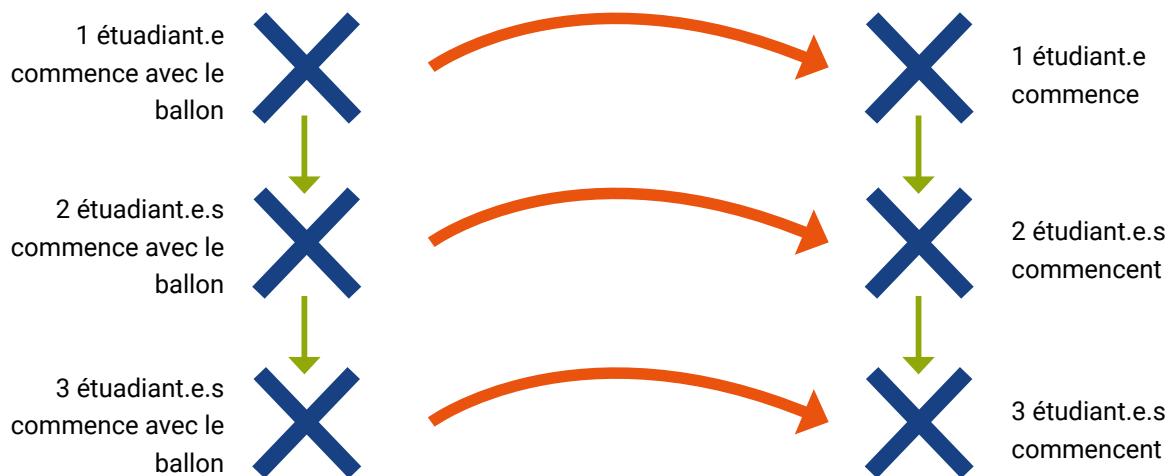
- "Tous les élèves qui ont un ballon restent à leur poste, tous les élèves qui n'ont pas de ballon courent vers l'autre poste aussi vite que possible et continuent à jouer.

L'idée est d'amener les élèves à changer le plus rapidement possible et de ne pas leur laisser le temps de réfléchir davantage. Deux nouveaux groupes vont se former, certain·e·s élèves adoptant des règles différentes. Cela créera de la confusion et des conflits éventuels. Les élèves peuvent faire appel au/à la superviseur·se pour obtenir des informations supplémentaires.

Règles du jeu station 1 :

L'animateur·ice place six cônes face à face avec une distance d'au moins trois mètres entre eux. Trois élèves commencent sur un cône avec un ballon. Trois élèves commencent sur un cône sans ballon. Les élèves avec un ballon dribbent le plus rapidement possible vers le cône situé du côté le plus court (flèches vertes). Les élèves sans ballon courent le plus vite possible vers le cône situé sur le petit côté de leur ligne (flèches vertes). Les élèves avec un ballon jouent le ballon par une passe en collision avec l'élève sans ballon qui se trouve en face d'eux (flèches rouges). En d'autres termes, ils ou elles lancent le ballon par le côté long à leur camarade. L'exécution se répète ensuite. Une fois arrivé·e·s à la fin des cônes, les élèves reviennent à leur position de départ le long de l'extérieur. L'objectif des élèves est de ne pas se retrouver avec le ballon au signal (sifflé). Les gagnant·e·s sont les élèves qui n'ont pas le ballon.

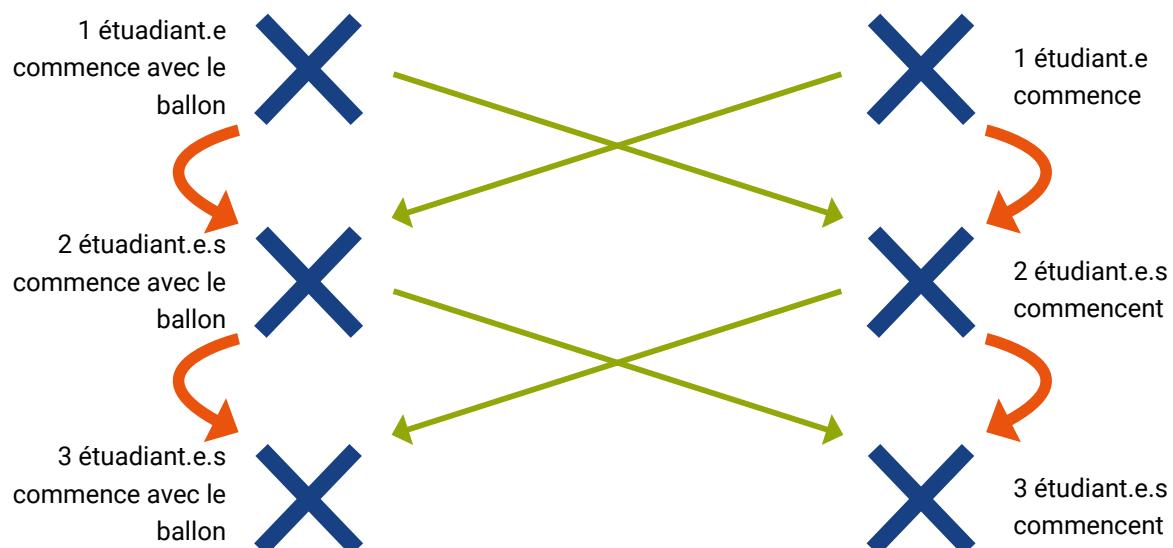
Mise en place 1



Poste de règles du deuxième jeu :

L'animateur·ice place six cônes face à face avec une distance d'au moins trois mètres entre eux et elles. Trois élèves commencent sur un cône avec un ballon. Trois élèves commencent sur un cône sans ballon. Les élèves avec un ballon commencent par dribbler jusqu'au **prochain cône situé en diagonale devant eux et elles** (flèches vertes). Les élèves sans ballon courent aussi vite qu'ils ou elles le peuvent jusqu'au prochain **cône situé en diagonale devant eux et elles** (flèches vertes). Les élèves avec un ballon jouent le ballon en **faisant des passes collées à l'élève sans ballon qui leur fait face** (flèches rouges). L'élève qui n'a plus de ballon court aussi vite que possible vers **le cône suivant en diagonale devant lui ou elle** (flèches vertes). L'élève qui a maintenant un ballon dribble aussi vite que possible vers **le cône suivant en diagonale face à lui ou elle** (flèches vertes). L'exercice se répète ensuite. Une fois arrivé·e·s à la fin des cônes, les élèves reviennent à leur position de départ le long de l'extérieur. L'objectif des élèves est de ne pas terminer avec le ballon au signal (sifflé). Les gagnant·e·s sont ceux et celles qui n'ont pas le ballon.

Mise en place 2





CARACTÉRISTIQUES DE L'OBSERVATION POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

- Que se disent les élèves lorsqu'ils et elles changent de groupe (par exemple, les règles sont différentes, mais que faites-vous maintenant) ?
- Quel est leur comportement non verbal (par exemple, rouler des yeux, lever les bras, sourire, avoir l'air surpris, etc.)
- ...

EXERCICE CLÉ 3 : LE/LA CAMBRIOLEUR·SE



Objectifs : Les élèves apprennent à prendre conscience de la manière dont leur comportement affecte les sentiments et le comportement de leurs pairs. Les élèves apprennent à évaluer l'importance des signaux de malaise ou d'inconfort dans un groupe.



1. INFORMATION POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le troisième exercice clé vise à faire prendre conscience aux élèves de la manière dont leur propre comportement peut influencer celui de leurs camarades. Dans ce troisième exercice clé, le comportement de quatre étudiant·e·s est manipulé par l'animateur·ice. Le/la superviseur·se attribue quatre rôles à quatre étudiant·e·s différents qui sont d'accord. L'un·e d'eux ou elles joue le rôle d'une personne malentendantante, un·e autre celui d'une personne très anxieuse, un·e autre encore celui d'encourager ses camarades et un·e quatrième celui de jouer sur la défensive. Ces rôles ont été choisis spécifiquement pour leur impact potentiel sur un groupe. L'hypothèse est la suivante : les élèves jouant le rôle de malentendant·e·s ou de personnes très anxieuses ont significativement moins de chances d'obtenir le ballon que leurs camarades. Ces élèves, s'ils et elles jouent bien leur rôle, seront oublié·e·s ou ignoré·e·s par les autres élèves de leur équipe. L'hypothèse concernant le rôle défensif est que les élèves ne lieront pas le comportement défensif de leurs camarades. Le rôle d'encouragement sert de contrepoids au comportement défensif. L'hypothèse relative à ce rôle est que les élèves commenceront à ressentir une influence positive à la suite du comportement qu'ils et elles adoptent dans le cadre de ce rôle. En résumé, les rôles assignés nécessiteront la compétence de mentalisation de la part des élèves. Les élèves devront identifier les signes de malaise ou d'inconfort et prendre conscience de la manière dont leur propre comportement peut influencer celui de leurs camarades. L'objectif est que les élèves malentendant·e·s et très anxieux·ses s'intègrent en toute sécurité dans le jeu (par exemple en récupérant le ballon) et que le comportement de l'élève au rôle défensif soit limité par ses camarades. Le rôle d'encouragement donne un exemple positif.

Trois parties seront jouées, au cours desquelles les élèves auront l'occasion de réfléchir au déroulement du jeu. L'objectif est que les élèves prennent conscience de leurs propres états mentaux pendant le jeu et des états mentaux de leurs camarades. Les élèves doivent ensuite commencer à s'interroger sur le comportement de leurs camarades (qui ont reçu les rôles).

La mentalisation est une compétence qui sous-tend des relations interpersonnelles sûres. Les personnes travaillant dans le contexte sportif ou universitaire doivent s'efforcer de créer un climat de sécurité. Il est essentiel de prêter attention aux signes d'inconfort ou de malaise ou aux comportements susceptibles de compromettre ce climat de sécurité. Ensuite, il est également important d'agir, en questionnant explicitement le comportement des autres pour mieux comprendre leurs perceptions internes. Lorsque ces deux étapes sont franchies, on parle de mentalisation.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la superviseur·se répartit au hasard les élèves en deux équipes égales en donnant à chacun·e le numéro 1 ou 2. Il y a deux façons possibles d'attribuer les rôles aux élèves. En fonction des compétences de l'animateur·ice pour diriger la session, l'une des deux méthodes peut être suivie :

- 1) Tout au long des exercices de base précédents, l'animateur·ice demande subtilement à quatre élèves s'ils et elles souhaitent jouer un rôle au cours de l'exercice clé final et explique ce rôle.
- 2) Le/la superviseur·se distribue une carte de rôle (voir l'annexe 1) à tou·te·s les étudiant·e·s.

Dans chaque équipe, deux élèves ont un rôle. Lorsqu'il y a trois joueur·se·s ou moins par équipe, un seul rôle est attribué par équipe.

Équipe 1 :

- L'un·e des élèves fait semblant d'être sourd·e, de sorte qu'il ou elle n'entend pas les instructions de ses camarades.
- L'un·e des élèves joue en défense (avec trois joueur·se·s ou moins par équipe).

Équipe 2

- L'un·e des élèves encourage ses camarades qui ont le ballon.
- L'un·e des élèves fait semblant d'être très anxieux·se (avec trois joueur·se·s ou moins par équipe).

Trois matches seront joués. À chaque match, les élèves jouent leur rôle de manière plus explicite (par exemple, la deuxième fois est encore plus effrayante que la première). Leur rôle doit rester secret pour leurs camarades. Chaque match dure cinq minutes. L'équipe qui marque le plus de buts gagne.

Match 1 : Les élèves jouent un match de basket. Le match se joue avec un anneau de basket et un ballon de basket.

Le/la superviseur·se pose les questions suivantes à la fin du premier match :

- "Vous avez remarqué quelque chose ?"
- "Tout le monde est-il satisfait du jeu de son équipe ?"

Si tou·te·s les élèves répondent par l'affirmative, le deuxième jeu commence. Si un·e élève dit non, le/la superviseur·se lui demande ce qu'il ou elle veut faire à ce sujet. Le/la superviseur·se peut également suggérer que les joueur·se·s en discutent entre eux et elles.

Match 2: Les élèves jouent un autre match de basket. Pour marquer, les élèves doivent faire trois passes à l'un·e de leurs camarades. Dans ce match, les élèves qui ont un rôle vont exprimer davantage le rôle qui leur a été attribué.

Match 3: Lors du dernier match, les mêmes règles que pour le match précédent s'appliquent. Les élèves élargissent leurs rôles. L'élève qui a reçu le rôle de joueur·se agressif·ve et défensif·ve se concentre sur l'élève qui joue très anxieux·se et sur l'élève qui imite une personne malentendantante.

Le/la superviseur·se peut intervenir à différents moments, en fonction de la rapidité avec laquelle les élèves se glissent dans leur rôle. En tant qu'animateur·ice, il est important d'observer comment les élèves ayant un rôle se positionnent dans leur équipe. Les élèves peuvent demander un temps mort à tout moment. Pendant l'exercice, l'animateur·ice observe la réaction des élèves. Cette observation sera importante lors de la réflexion. Lorsque les élèves demandent à l'animateur·ice ce qu'ils et elles doivent faire, l'animateur·ice peut dire : "Vous pouvez décider vous-mêmes". Et "De quoi avez-vous besoin ?".



CONSEILS D'OBSERVATION POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE :

- La balle est-elle lancée aux élèves qui jouent le rôle d'une personne anxieuse ou malentendant·e·s ?
- De quelle manière les élèves demandent-ils et elles le ballon (grands ou petits gestes, utilisation du langage, contact visuel) ?
- Comment les coéquipiers réagissent-ils et elles face aux élèves qui jouent un rôle ?
- Les élèves anxieus·ses, malentendant·e·s ou sur la défensive sont-ils et elles interrogé·e·s sur leur comportement pendant les jeux ?

L'objectif de l'exercice est de vérifier si les élèves sont capables de s'interroger sur l'état mental interne de leurs camarades et de reconnaître les signes de mal-être :

- Les élèves sont-ils et elles conscient·e·s du fait que deux de leurs camarades peuvent avoir des difficultés à participer activement au concours parce qu'ils et elles sont malentendant·e·s ou anxieus·ses ?
- Les élèves sont-ils et elles conscient·e·s que l'un·e d'entre eux ou elles affecte négativement la dynamique du groupe ?
- Les élèves sont-ils et elles conscient·e·s que l'un·e d'entre eux ou elles influence positivement la dynamique du groupe ?
- Quel comportement les élèves sans rôle opposent-ils et elles à celui de leurs camarades ayant un rôle ?

RÉFLEXION



Objectif : Les élèves réfléchissent au contenu des exercices qu'ils et elles ont effectués.



1. INFORMATION POUR L'ANIMATEUR·ICE

La compétence au centre de cette session est la mentalisation, plus précisément "Comment la mentalisation peut-elle aider à établir un comportement positif et proactif du/de la spectateur·ice, en se concentrant sur la vérification consciente de son expérience intérieure lorsqu'il ou elle perçoit un malaise ou un mal-être, et en pensant et agissant pour y remédier".

Définition de la mentalisation :

La mentalisation est la capacité de se comprendre soi-même et de comprendre les autres en termes d'états mentaux intérieurs, tels que les pensées, les sentiments, les désirs et les croyances. Il ne s'agit pas seulement de (re)reconnaitre ce qui se passe en surface, mais aussi d'essayer de comprendre les motivations et les intentions profondes qui sous-tendent le comportement. Pour mentaliser efficacement, vous devez être en mesure de suivre les trois étapes suivantes de manière séquentielle :

- Il faut être capable de comprendre et de reconnaître sa propre expérience.
- Vous devez être capable d'empathie avec l'expérience de l'autre personne.
- Vous devez être capable de comprendre les conséquences de votre comportement sur quelqu'un d'autre et sur vous-même.

Les élèves ont pratiqué le mentalisme à travers les trois exercices principaux de cette session, qui les ont initiés au mentalisme : 1) être conscient·e de son propre état mental interne et 2) questionner explicitement l'état mental interne des autres. La partie réflexion sert à faire réfléchir activement les élèves sur les expériences qu'ils et elles ont vécues au cours de cette session. Les élèves ont vécu et observé différentes choses tout au long de la session, mais sans réflexion, ces choses risquent d'être perdues.

La pratique réflexive se termine par un entraînement au transfert (= entraînement au transfert). Le/ la superviseur·se demande aux étudiant·e·s de réfléchir à des situations dans lesquelles ils et elles ont déjà appliqué la compétence de mentalisation. L'entraînement au transfert permet d'intégrer de nouvelles informations aux connaissances existantes. Cela leur permet de mieux comprendre cette session sur la mentalisation.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Tout au long des exercices de base, l'animateur·ice observe les différents comportements des élèves : comment ont-ils et elles agi lorsqu'ils et elles ont changé de station, comment ont-ils et elles réagi les un·e·s envers les autres ? Ces informations seront utiles pour la réflexion avec les élèves.

Questions de réflexion exercice clé 1 : un contre un

- Quelles pensées vous sont venues à l'esprit pendant le match ?
- Travaillez-vous mentalement sur quelque chose pendant que vous jouiez ? Et si oui, avec quoi ?
- Les sentiments/réflexions ont-ils changé en fonction de votre rôle ?

Questions de réflexion exercice clé 2 : deux stations

- Qu'avez-vous remarqué pendant l'exercice ?
- Comment avez-vous commencé à travailler sur ce changement ?

Questions de réflexion exercice clé 3 : Le/la cambrioleur·se

- Qu'avez-vous remarqué pendant l'exercice ?
- Quatre personnes se sont vu attribuer des rôles (malentendant·e, très anxieu·se, encourageant·e et défensif·ve) sans que les autres joueur·se·s ne le sachent. Quelqu'un l'a-t-il remarqué ?
- Comment avez-vous géré le rôle de vos camarades pendant le match ?
- Qu'avez-vous ressenti en jouant les rôles ? Qu'avez-vous remarqué dans l'interaction avec les autres étudiant·e·s ?

Le/la superviseur·se peut nommer les différents comportements observés lors de la réflexion avec les étudiant·e·s et en discuter.

Explication de l'exercice clé 1 : un contre un

Dans la première tâche principale, les élèves expérimentent leur manière instinctive de reconnaître et d'anticiper le comportement des autres à travers le jeu. Par exemple, l'attaquant·e se place dans la perspective du/de la défenseur·se pour être plus malin·e que lui ou elle et marquer. Lorsque les rôles sont inversés, les élèves doivent faire preuve d'une certaine flexibilité pour adopter une nouvelle perspective et adapter ainsi leur comportement. Cet exercice sert d'introduction au concept de mentalisation.

1. Pour atteindre votre objectif (marquer ou défendre), vous vous mettez à la place de votre camarade pour orienter votre comportement.
2. Ensuite, vous anticipez les conséquences de ce comportement (blocage ou possibilité de marquer).

Explication de l'exercice clé 2 : deux stations

Dans le **deuxième exercice clé**, les élèves sont confronté·e·s à une situation où les autres ne suivent pas les mêmes règles qu'eux et elles. L'**objectif** est de leur apprendre à **vérifier leurs convictions par rapport aux autres**. Par rapport au premier jeu, où il s'agissait d'un·e contre un·e et où leur propre besoin individuel (défendre ou marquer) pouvait prévaloir, le deuxième exercice est plus difficile parce qu'il comporte un aspect de groupe. Les élèves doivent être capables de se référer à une norme de groupe qui est présente.

Les personnes partent souvent de leur propre point de vue (ou état d'esprit et, dans cet exemple, des règles de base qui leur ont été données au départ), qu'ils et elles réintègrent souvent automatiquement en dépit d'un changement de contexte, au lieu de le tester d'abord lorsqu'ils et elles entrent dans un nouveau contexte. Remettre en question son propre état d'esprit lorsqu'on entre dans un contexte différent est une condition importante pour bien fonctionner dans ce nouveau contexte. Chacun·e part intuitivement de ses propres préceptes, normes et valeurs. Cela influence notre comportement. Les personnes adoptent des comportements qui, pour eux, découlent naturellement de leurs propres normes et valeurs. En vérifiant ses sentiments et ses croyances auprès d'autres personnes, on peut également mieux évaluer, comprendre et prendre en compte le comportement des autres, ou ajuster son propre comportement si on le souhaite. La compétence consistant à apprendre à vérifier les hypothèses que l'on a sur les autres par rapport aux personnes qui nous entourent afin d'ajuster son propre comportement aux souhaits, besoins et exigences de chacun·e, constitue la compétence de base pour vérifier le consentement sexuel et apprendre à respecter les limites (sexuelles) de chacun·e. Au cours de la réflexion, il est important de réfléchir à ce qui suit : Que s'est-il passé, quel comportement a été demandé ? Et pourquoi ce comportement a-t-il été demandé ?

Explication de l'exercice clé 3 : le/la cambrioleur·se

Le **troisième exercice clé** vise à faire prendre conscience aux étudiant·e·s de la manière dont des comportements spécifiques peuvent influencer la dynamique de groupe et à les faire réfléchir à la manière dont les sentiments, les intentions et les pensées des autres peuvent influencer leur propre comportement. Au cours de la réflexion sur cet exercice, le lien avec un climat sportif sûr est établi. Un groupe doit s'efforcer de créer un environnement sûr pour la pratique du sport. Ce climat sportif sûr est façonné par l'engagement de chaque athlète. Il est essentiel d'être attentif·ve aux signes d'inconfort, de malaise ou à tout comportement susceptible de compromettre ce climat sportif sûr. Il est également important d'agir, par exemple en interrompant le jeu et en demandant explicitement ce qui se passe. Ou en s'adressant à un camarade pour lui faire part d'un comportement négatif. Pour ce faire, vous avez besoin de la compétence de mentalisation. La mentalisation est une compétence que beaucoup de personnes considèrent comme allant de soi, mais elle est importante car elle constitue la base de relations interpersonnelles sûres. Elle vous permet, comme dans le dernier exercice, de faire face à des situations négatives et de faire remarquer à vous-même ou à d'autres qu'un ajustement est nécessaire pour préserver un environnement sportif sûr.

Formation de transfert

L'animateur·ice complète la réflexion sur la formation au transfert en posant les questions suivantes :

- Reconnaissent-ils et elles le comportement consistant à vérifier les règles, les normes et les valeurs, à gérer les comportements négatifs ou à reconnaître les signes d'un éventuel mal-être dans d'autres activités de la vie ?

Voici quelques exemples dans lesquels ces comportements peuvent se manifester :

- Être confronté·e à une autre culture ou à une autre religion (par exemple, lors d'un voyage)
- Échouer à un examen ou dans une situation stressante
- Une dispute avec un·e ami·e

CONCLUSION



Objectif : L'animateur·ice termine la session en toute sécurité en donnant aux élèves le temps de poser des questions ou de faire des commentaires. L'animateur·ice inscrit ensuite la session dans le cadre des trois niveaux de prévention et passe à la session suivante.



1. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice situe ensuite la session dans le cadre des trois niveaux de prévention et explique brièvement ce que les élèves peuvent attendre de la prochaine session.

Session 1 : Le mentalisme se situe au premier niveau de la prévention, celui de la **qualité**. Il s'agit des valeurs et des normes adoptées par un contexte. Le niveau de qualité concerne le comportement souhaité. Il s'agit d'utiliser des facteurs de protection (par exemple, une dynamique de groupe positive, l'utilisation de compétences d'encadrement favorables, l'encouragement et le fair-play) pour la prévention des blessures par balle et la promotion d'un climat sportif sûr. La mentalisation est une compétence qui permet de renforcer ces facteurs de protection (en particulier la création d'une dynamique de groupe positive et le développement de compétences d'encadrement).

Dans la session 3 : Communication non violente, nous nous concentrerons spécifiquement sur la communication et fournirons une méthodologie pour communiquer de manière non violente lorsque vous êtes victime ou spectateur·ice de formes légères de VBG (telles que des commentaires de genre ou un comportement d'exclusion ponctuel basé sur le genre).

LES SESSIONS

COMMUNICATION NON VIOLENTE



INFRASTRUCTURE

Salle de classe où les bancs et les chaises peuvent être déplacés. La session se prête à la mise en place d'un PowerPoint dans lequel les différents dialogues peuvent être projetés.

Un stylo et du papier pour la hiérarchie académique.

CALENDRIER

Durée : 120 minutes

- Révision : 15'
- E1 : 40'
- E2 : 30'
- Réflexion : 30'
- Conclusion : 5'

OBJECTIFS

- Les élèves seront capables d'identifier des situations bénignes de violence basée sur le genre.
- Les élèves comprennent l'importance de la communication non violente dans les situations impliquant des formes légères de violence basée sur le genre.

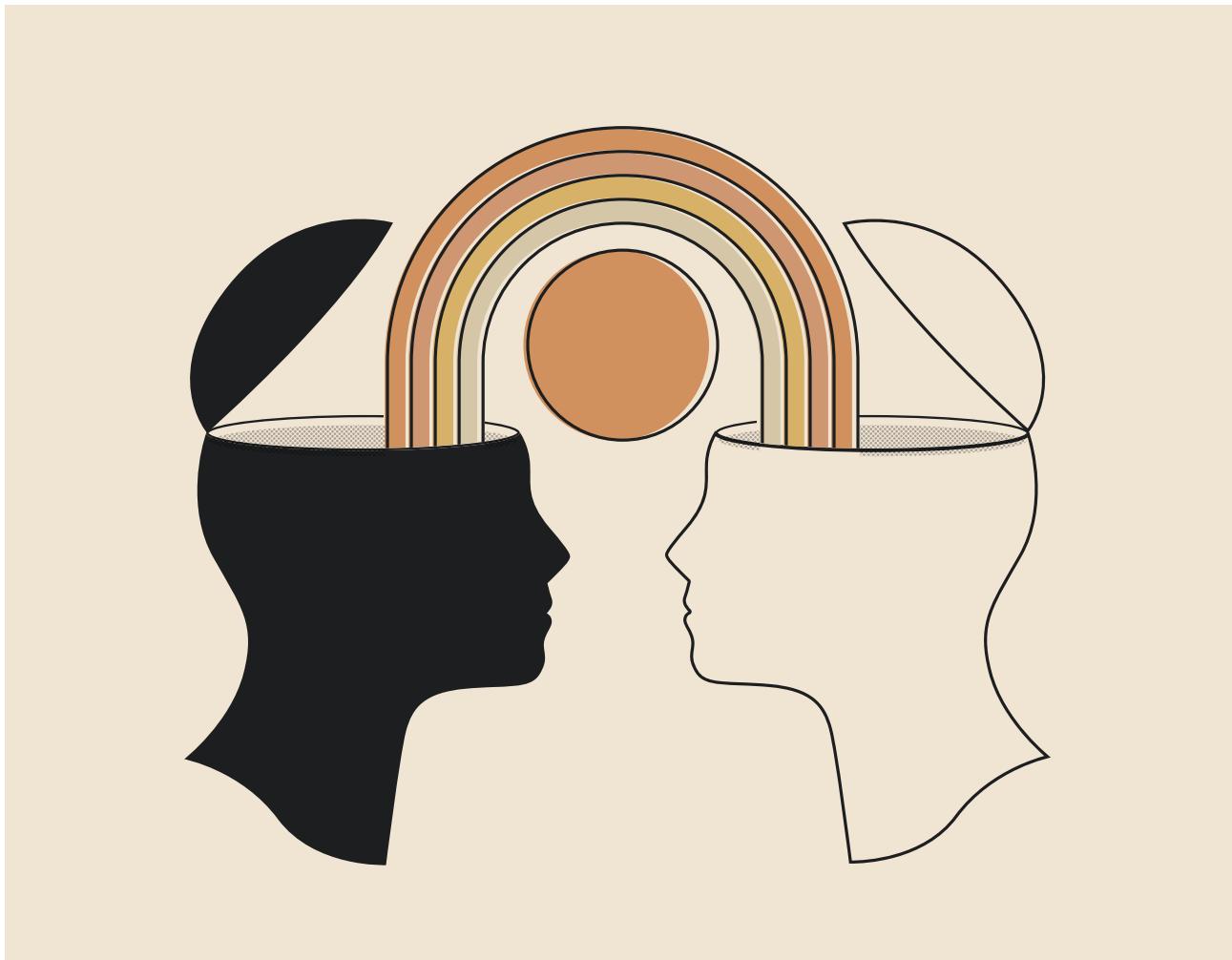
MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

- Exercice clé 1 : Dialogues (les dialogues peuvent être imprimés ou projetés à l'aide d'une présentation PowerPoint).
- Exercice clé 2 : organigramme (papier et crayon pour les élèves)
- Réflexion
- Conclusion

LOCALISATION

La communication non violente repose sur quatre piliers¹³:

1. **Promouvoir la prise de conscience des sentiments** : la communication non violente encourage la coopération, le courage et l'authenticité, en utilisant la prise de conscience des sentiments pour augmenter les actions.
2. **Comprendre le rôle du langage** : la communication non violente souligne l'importance du langage et son impact sur les relations humaines. Elle encourage à prendre conscience de la manière dont le choix des mots peut favoriser ou entraver une communication efficace et la création de liens avec les autres.
3. **Communication efficace** : la communication non violente se concentre sur l'expression efficace des désirs, des besoins et des sentiments sans recourir à l'agression ou à la violence. Elle met l'accent sur l'écoute active, même en cas de désaccord, afin de créer un espace pour une conversation ouverte et empathique.
4. **Solutions mutuellement bénéfiques** : au lieu de dominer les autres ou d'exercer un pouvoir sur eux et elles, la communication non violente se concentre sur le partage du pouvoir et la recherche de solutions communes.



13 Rosenberg, M.B. (2015). *La communication non violente : un langage de vie*. Puddle Dancer press.

RÉVISION



Objectif : Les élèves comprennent le concept de mentalisation. Les élèves peuvent expliquer pourquoi la capacité de mentalisation est importante dans le contexte sportif et universitaire.



1. INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la facilitateur·ice commence la troisième session sur la communication non violente par une révision de la session précédente qui portait sur la mentalisation. L'objectif de cette révision est d'intégrer la répétition échelonnée comme méthode d'apprentissage efficace dans ce parcours d'apprentissage sur l'impact. Grâce à la répétition, les connaissances sont mieux assimilées et stockées dans notre mémoire à long terme. Cela donne également aux étudiant·e·s l'occasion de poser des questions supplémentaires sur la mentalisation à l'animateur·ice. Une révision de la session précédente est également utilisée pour situer la mentalisation dans le triangle de prévention.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice accueille les élèves. Il pose des questions ouvertes, puis donne un mot d'explication aux élèves. Cette explication peut être appuyée par une présentation PowerPoint.

1. Que vous rappelez-vous de la session consacrée à la mentalisation ?
2. Que signifie, selon vous, la mentalisation ?

Définition : La mentalisation¹⁴ est une compétence humaine unique qui nous permet de comprendre et d'interpréter correctement le comportement de soi et des autres en termes d'états mentaux intérieurs sous-jacents tels que les pensées, les croyances, les désirs et les émotions. L'animateur·ice illustre la mentalisation à l'aide de trois exemples. Dans les deux premiers exemples, l'élève ne mentalise pas et dans le troisième, il mentalise.

Exemple 1 : Un·e élève remarque qu'une de ses camarades se tient à l'écart lors d'un match de basket. Selon l'élève, elle ne semble pas comprendre l'objectif du jeu. L'élève se dit, frustré, "Elle n'aimera probablement pas jouer au basket" et lance le ballon à un·e autre élève. Ils et elles continuent ensuite à jouer.

Exemple 2 : Un·e élève voit qu'une de ses camarades reste debout pendant un match de basket. Selon l'élève, elle ne semble pas comprendre l'objectif du jeu. L'élève va voir sa camarade et lui demande d'un ton frustré : "Comprends-tu les règles du jeu ? Sais-tu ce qu'il faut faire ?" L'élève a l'air confus. La camarade s'en va en soupirant.

Exemple 3 : Un·e élève voit qu'une de ses camarades reste debout pendant un match de basket. Selon l'élève, elle ne semble pas comprendre l'objectif du jeu. L'élève se sent frustré par cette situation. Il ou elle va voir sa camarade et lui demande calmement : "Il semble que tu ne comprennes pas les règles du jeu ? Puis-je t'aider ?" L'élève a les yeux écarquillés. L'élève reste bouche bée. L'élève demande poliment : "Comment puis-je t'aider ?" L'élève indique alors qu'elle entend mal.

Explication : Pourquoi considère-t-on qu'il y a segmentation dans le troisième exemple ?

- Dans le troisième exemple, l'élève mentalise parce qu'il ou elle est conscient·e d'être frustré·e par le comportement de son camarade. L'élève décide de tester le comportement observé de son camarade auprès de ses pairs. L'élève préfère un ton amical et curieux. Cela indique que l'élève est implicitement ou explicitement conscient·e de l'impact de son comportement sur son camarade. En adoptant une attitude ouverte (amicale et curieuse), il abaisse le seuil à partir duquel son camarade peut partager son état mental interne.

3. Pourquoi la mentalisation est-elle une compétence importante ?

Le mentalisme permet de vérifier les perceptions internes des autres, d'évaluer correctement les comportements observés et, par conséquent, de réagir de manière appropriée. Le mentalisme est une compétence essentielle dans la prévention de la VBG car il permet de créer et de maintenir des relations interpersonnelles sûres.

4. À quel niveau du triangle de prévention situez-vous le mentalisme ?

La mentalisation est une condition préalable à un comportement proactif positif du/de la spectateur·ice. La mentalisation sous-tend la création d'un lien et d'un attachement sûrs entre les individus, ce qui est propice à la qualité globale d'un contexte social.



Figure 5 : Fusion du continuum du triangle de prévention peut servir d'illustration.

Message clé de la deuxième session : la mentalisation

- Prendre conscience de son propre état mental (quels sont les sentiments ou les pensées qui se déclenchent en moi dans des situations spécifiques)
- Apprendre à vérifier les états mentaux internes (pensées, sentiments ou croyances) des autres qui déterminent leur comportement est une condition préalable à la création et au maintien de relations interpersonnelles sûres.
- Le mentalisme est une condition préalable au développement d'un climat sportif sûr.

EXERCICE CLÉ 1 : DIALOGUES



Objectif : Les élèves seront capables d'identifier les situations légères de violence basée sur le genre. Les étudiant·e·s comprennent l'importance de la communication non violente dans les situations de violence basée sur le genre légère.



1. INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Dans le premier exercice clé : les dialogues, l'animateur·ice explique aux élèves la structure de base de la communication non violente à l'aide d'un exemple.

La communication non violente est un protocole de communication axé sur la compassion. L'objectif de ce protocole est de résoudre les conflits et les problèmes de manière empathique. Il vous permet d'être en contact avec vos propres sentiments, vos besoins et de communiquer à ce sujet sans porter de jugement. Il s'agit d'un protocole développé par Marshall B. Rosenberg, PhD.

La communication non violente se compose de quatre sous-questions :

1. Qu'ai-je observé ?
2. Quel est mon sentiment par rapport à ce que j'ai observé ?
3. Quelle est ma détresse ?
4. Comment puis-je traduire ce besoin en une action réalisable ?

Le premier dialogue doit être examiné en classe à titre d'illustration. La communication non violente **commence par une** observation, une situation est observée. Dans le premier exercice clé, les élèves discuteront de quatre situations impliquant des violences légères basées sur le genre.

L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves de leurs sentiments à l'égard de certaines affirmations qui peuvent être perçues comme perpétuant des stéréotypes de genre, des préjugés de genre et des normes négatives en matière de genre. Les quatre situations abordées constituent un terrain propice à l'entretien d'un climat négatif à l'égard du thème de la violence basée sur le genre. Les exemples sont inspirés de situations existantes et de témoignages de victimes de violence basée sur le genre.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Ce premier exercice clé comprendra quatre dialogues. Le premier dialogue est discuté en classe. L'animateur·ice demande aux élèves de réfléchir à trois questions. Ces questions sont structurées de manière à évaluer les connaissances, l'attitude et le comportement des élèves face à des situations de VBG.

Dialogue 1

Lors d'un cours, un professeur montre un article de journal sur un comportement agressif lors d'un match de hockey.

Le professeur : "Qu'en pensez-vous ?"

Un camarade de classe : "Les garçons doivent parfois être agressifs, il faut que ça sorte."

Le professeur : "Que voulez-vous dire ?"

Un camarade de classe : "Oui, cela fait partie du sport, le hockey sur glace est agressif et cela s'exprime sur la glace. Si vous ne pouvez pas supporter cela, vous devriez faire un autre sport, comme la gymnastique. Mais l'agressivité a sa place sur la glace ! Cela fait partie de la vie d'un homme."

Le professeur : "Les autres pensent-ils et elles la même chose ?"

Aucun de ses camarades ne répond.

Le professeur : "Ok, alors passons à autre chose".

- **Question 1 : Quels sentiments cette affirmation suscite-t-elle en vous ?**

L'animateur·ice est attentif·ve aux sentiments exprimés par les élèves (par exemple : en colère, sans voix, indifférent, fâché, impuissant, de mauvaise humeur, risible, etc.) Il n'est pas toujours évident de pouvoir nommer une émotion. Le/la conseiller·e peut utiliser la liste des émotions (*Annexe 2. Rosenberg : liste des valeurs/besoins, sentiments, quasi-sentiments*) aux élèves. Cela peut aider les étudiant·e·s à enrichir leur vocabulaire des émotions.

- **Question 2 : Pensez-vous qu'il existe une violence basée sur le genre ?**

La déclaration n'est pas spécifiquement dirigée vers un individu, il n'y a donc pas de "victime" et certains considèrent par conséquent qu'il n'y a pas de violence basée sur le genre. Malgré l'absence de victime, ce cas peut être considéré comme une forme légère de violence basée sur le genre.

La déclaration de l'élève perpétue un mythe de genre (opinion courante, considérée comme intouchable mais non fondée), à savoir : le comportement agressif est inhérent à la condition masculine. Il est lié à l'orientation biologique de l'homme, et il est donc normal qu'il manifeste de temps à autre un comportement agressif. Cependant, le comportement est la conséquence d'un processus de socialisation. En d'autres termes, le comportement est en partie quelque chose que nous apprenons et que nous pouvons donc ajuster. Ensuite, il n'existe à ce jour aucune preuve de l'existence d'un gène de l'agressivité. Il n'y a aucune raison de penser que les hommes sont moins capables que les femmes d'ajuster leur comportement agressif. Les hommes, comme les femmes, peuvent donc apprendre à s'adapter et à ajuster leur comportement, si nécessaire.

- **Question 3 : Comment réagiriez-vous à l'égard de votre camarade de classe ?**

Dans l'étude de cas, les étudiant·e·s ne répondent pas à la question du/de la professeur·e qui leur demande s'ils et elles sont d'accord ou non avec la déclaration de leur camarade. Il n'est pas naturel pour les étudiant·e·s de prendre la parole pendant un cours. Pour beaucoup d'entre eux et elles, cela peut être une source de stress. Dans cette troisième session : la communication non violente, les étudiant·e·s apprennent un protocole pour les aider à apprendre à communiquer les un·e·s avec les autres et à partager leurs opinions de manière non violente.

L'animateur·ice explique aux élèves le principe de base de la communication non violente. Le principe de base de la communication non violente est d'être capable de se connecter avec les autres (dans

cet exemple, votre camarade de classe) et avec vous-même, en répondant aux besoins des deux parties, plutôt qu'en entrant en conflit. L'essentiel est d'**être capable d'écouter avec empathie et de s'exprimer honnêtement**.

Étape 1 : Observer sans juger ni se prononcer

La communication non violente commence par l'observation. Elle commence par une question de réflexion : "Qu'est-ce que j'observe qui perturbe mon bien-être ?"

Dans de nombreux cas, les personnes se contentent d'exprimer un jugement. La communication non violente tente d'abord de s'attarder sur le comportement observé.

JUGEMENT	OBSERVATION
Ce que dit l'étudiant·e est une déclaration attardée.	Interrogé·e par le/la professeur·e, l'élève explique à la classe son opinion sur les garçons et le hockey.

Étape 2 : Exprimer ses propres sentiments

Une fois que l'on a pu nommer ce que l'on a observé et ce qui nous dérange, on peut passer à la nomination de l'émotion générée par la situation. La question de réflexion associée à la deuxième étape est la suivante : "Qu'est-ce que je ressens par rapport à cette observation ?"

Cette étape semble évidente, mais il arrive souvent que les sentiments ne soient pas partagés. Les individus sont plus enclins à exprimer leurs pensées et leurs opinions sur une situation donnée. Les opinions sont plus faciles à exprimer, tandis que l'expression des sentiments implique d'oser être vulnérable. L'animateur·ice invite les étudiant·e·s à identifier eux-mêmes et elles- mêmes les moments où ils et elles ont effectivement osé partager avec d'autres leurs sentiments sur une situation qui s'est produite à l'université ou dans un contexte sportif. Lorsqu'ils et elles sont entouré·e·s d'ami·e·s ou de membres de leur famille, cela peut être plus facile. Mais dans un contexte scolaire ou professionnel, les individus sont plus susceptibles de réagir en exprimant une opinion ou une critique. Or, exprimer une opinion ou un avis, c'est affirmer que "l'autre" a tort et que l'on détient LA vérité. En réalité, la personne n'a pas tort, mais elle nourrit une norme et/ou une valeur différente de la vôtre, suggérant un comportement qui n'est pas conforme à vos propres normes et valeurs.

Dans le dialogue, l'élève semble croire que : "Les hommes ont le droit d'être agressifs parce qu'en tant qu'hommes (sur la base de leur genre biologique), ils ne peuvent pas contrôler leurs pulsions agressives" et "le comportement agressif appartient simplement au sport, au hockey sur glace". Ce point de vue est en contradiction avec la vision, les souhaits et les convictions en matière de prévention des VBG. En effet, les comportements agressifs ne sont ni déclarés ni approuvés par un genre ou un genre.¹⁵ Cette déclaration est également en contradiction avec la vision de la fédération de hockey, à savoir que chacun·e doit être traité avec respect et qu'aucune agression verbale ou physique n'est autorisée dans le cadre de son sport. En répondant par le jugement, on augmente la probabilité que l'élève se mette sur la défensive en se sentant attaqué·e. Cela rompt les voies de communication. L'élève n'aura pas la possibilité de vous rencontrer dans vos sentiments et vos besoins. En revanche, lorsque les sentiments et les besoins sont exprimés en premier, un espace est créé pour engager une conversation avec l'autre.

15 <https://assets.rbihf.be/files/u/medical/ab3c9acfb6156d2ed0effca12b6ec2a3.pdf>

EXPRIMER SES PENSÉES	EXPRIMER SES SENTIMENTS
Je ne pense pas que ses déclarations soient appropriées. Je pense que cette camarade de classe a le courage de dire cela.	Ses déclarations m'éner�ent. Je suis déçu·e par cette décision.

Étape 3 : Reconnaître la détresse qui sous-tend vos sentiments

La troisième étape de la communication non violente consiste à réfléchir aux besoins des émotions.

La question de réflexion de la troisième étape est donc la suivante : "De quoi avez-vous besoin ?"

Dans de nombreux cas, on commence à se blâmer soi-même ou à blâmer les autres. La communication non violente introduit deux autres voies lorsqu'il s'agit d'exprimer ses besoins : 1) on reconnaît ses propres sentiments et les besoins qui y sont associés ou 2) on reconnaît les besoins et les sentiments des autres.

SE BLÂMER SOI-MÊME	BLÂMER L'AUTRE	RECONNAÎTRE SES PROPRES SENTIMENTS ET BESOINS	RECONNAÎTRE LES SENTIMENTS ET LES BESOINS DES AUTRES
Je ne suis pas assez viril parce que je ne crois pas à l'agressivité comme moyen de gagner.	C'est un garçon agressif et arrogant.	Lorsque j'entends un garçon dire "Les garçons sont agressifs maintenant", cela me met en colère parce que cela me fait sentir inférieur aux garçons et implique que je devrais accepter tout comportement agressif de la part d'un garçon.	Lorsque je vous entendez dire "Les gars sont agressifs maintenant", je suis curieux·se de savoir d'où vient cette croyance. Ressentez-vous le besoin d'être agressif dans votre sport ?

Étape 4 : Action - demander vos besoins

Dans la dernière étape, une action concrète est demandée. La question de réflexion liée à cette étape est la suivante : "Quelle action concrète est demandée pour parvenir à une solution/un compromis ?

NE PAS FAIRE	FAIRE
<ul style="list-style-type: none"> Langage vague Action revendicative Juger lorsqu'il n'y a pas de réponse à un besoin <p>Les garçons ont besoin de plus d'informations sur les droits des femmes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser un langage positif Actions concrètes à court terme Relier l'action au sentiment qui la motive Compassion <p>Pour ma part, je me sentirais moins en colère si les garçons pouvaient reconnaître qu'ils possèdent les mêmes capacités d'autorégulation que n'importe qui d'autre.</p>

Les élèves passent en revue les trois dialogues suivants par groupes de trois. Ils et elles disposent de 5 à 7 minutes pour discuter des dialogues et réfléchir aux questions. Chaque dialogue fait l'objet d'un retour d'information de la part de la classe. Les élèves adoptent le point de vue d'un·e spectateur·ice. Cela signifie qu'ils et elles observent la situation. Lors du retour d'information en classe, l'animateur·ice vérifie s'il y a des différences au sein du groupe et vérifie si les autres groupes pensent la même chose ou ont une expérience différente.

Questions de réflexion sur la communication non violente

- Quel est le comportement observé ?
- Quel sentiment cela provoque-t-il ?
- Quel est le besoin ou le désir que vous ressentez par rapport à la situation ?
- Comment demander cette détresse ?

L'objectif de cet exercice est de faire comprendre aux élèves l'importance de la communication non violente. La communication non violente *favorise la compassion et la collaboration, aide à comprendre comment les messages verbaux peuvent créer des liens ou des distances, apprend à exprimer ses besoins et à écouter activement même en cas de désaccord, et encourage la résolution coopérative des conflits sans exercer de pouvoir sur l'autre.*

Dialogue 2

Au début du cours, les étudiant·e·s disposent de 20 minutes pour s'entraîner en vue de leur examen. Une élève s'entraîne avec un camarade. Elle lui prend le ballon très rapidement et marque un but. Deux camarades qui observaient la situation ont dit : "Wow, c'était rapide." L'élève qui s'entraînait avec elle ajoute : "Pas si mal pour une fille".

Explication de l'étude de cas :

Dans ce cas, cependant, il y a clairement une victime, en particulier la camarade de classe qui a été interpellée. Il s'agit d'une forme légère de VBG. La phrase "Pas si mal pour une fille" souligne la subordination des femmes. La connotation selon laquelle le genre biologique féminin et le sport du basket-ball sont associés à une identité et une expression féminines négatives, à savoir que les femmes sont considérées comme plus lentes ou plus faibles que les garçons et les hommes. Cet aspect est souligné et confirmé ici par l'ajout de "pour une fille". Ce qui perpétue le stéréotype de genre : "Les filles sont plus lentes en sport".

Dialogue 3

Les élèves d'éducation physique partent en excursion de ski.

Élève : "Viens, on va descendre la piste de ski rouge".

Un autre élève : "J'ai encore trop peur de ça. Je ne me sens pas assez compétent pour la piste rouge.

Élève : "Petite poule mouillée, ne fais pas l'idiote".

Explication de l'étude de cas :

Il s'agit d'une forme légère de VBG. L'élève traite un autre élève de poule mouillée parce qu'il ne veut pas descendre la piste de ski rouge. La raison pour laquelle l'élève ne veut pas le faire n'est pas précisée, mais cela ne devrait pas avoir d'importance non plus. Chacun·e a le droit de ne pas vouloir faire certaines choses et de l'indiquer, mais cela ne donne pas le droit de gronder quelqu'un pour cela (comme c'est le cas ici).

Le juron "poule mouillée" fait référence à la faiblesse, à la pudeur et, pour certain·e·s, à une personne

qui se laisse séduire par les hommes. Cette utilisation du langage et les associations qui y sont associées peuvent donner à l'élève un sentiment d'infériorité en tant que garçon ou homme. L'attente créée est la suivante : "Si tu ne descends pas la piste de ski rouge, alors tu n'es pas un vrai homme". Les croyances socioculturelles concernant les caractéristiques qu'un homme ou une femme doit posséder peuvent être très restrictives. C'est comme s'il existait un code de conduite invisible auquel les garçons/hommes et les filles/femmes doivent se conformer pour être reconnus par les autres en tant que garçon/homme ou fille/femme. L'élève est considéré comme moins masculin et on lui fait sentir cela parce qu'il ose affirmer ses limites. Les conséquences de ces déclarations sont blessantes et peuvent mettre l'élève en danger. Supposons qu'il décide d'aller de l'avant en réponse à la déclaration, mais que ses compétences en ski soient insuffisantes pour descendre la piste rouge en toute sécurité, il se met lui-même en danger.¹⁶ **Le désir d'appartenance est très répandu chez les jeunes adultes (pour plus d'explications, voir la note de bas de page).** Il est également très présent chez les enfants et les adolescents, ce que vous avez peut-être déjà observé dans les clubs sportifs ou à l'école secondaire. Le désir de l'élève d'appartenir à ses pairs peut faire en sorte qu'il ne réponde pas à l'affirmation et qu'il se force éventuellement à adopter un comportement qu'il ne souhaite pas. D'où l'importance d'un comportement positif, proactif et réactif du/de la spectateur·ice.

Dialogue 4

Un groupe d'étudiants discute de la violence basée sur le genre pendant le déjeuner.

Élève : "Je pense que c'est vraiment une connerie que l'on nous donne tant de leçons sur la violence basée sur le genre. Quel est le rapport avec le fait de devenir entraîneur·se ?

Élève 2 : "Je suis d'accord. C'est toujours la même chose pour les droits des femmes et le féminisme."

Élève : "Les femmes n'ont-elles pas assez de droits maintenant ? Elles devraient arrêter de se plaindre à un moment donné. Bientôt, nous n'aurons plus droit à rien."

Élève 2 : " Il faut faire face à quelque chose dans le sport et la vie est ainsi faite aujourd'hui.

Explication de l'étude de cas :

Comme dans le premier dialogue d'aujourd'hui, il n'y a pas de victime directe et on ne peut donc pas parler de violence interpersonnelle. La déclaration des étudiants s'adresse à l'ensemble des femmes. Il s'agit d'une déclaration qui reflète une opinion sur la VBG et les femmes. L'affirmation des élèves reflète un manque de connaissances sur la question des mutilations génitales féminines et ses conséquences au niveau de la société et de l'individu. Lors de la session Curiosité, vous avez appris que les taux de prévalence des VBG dans le sport sont élevés. Vous avez également appris les conséquences des stéréotypes et des préjugés de genre. Les déclarations des jeunes sont une forme de comportement proactif négatif de spectateur·ice. On ne peut pas dire qu'il y ait des VBG dans cette situation, mais les élèves contribuent à diffuser des attitudes négatives et des connaissances erronées sur les VBG (par exemple, "les femmes ont déjà suffisamment de droits". Ce n'est que depuis 2023 que les joueuses de hockey ont le droit de porter des shorts au lieu de jupes). Cela peut influencer les normes et les valeurs de leur contexte, de l'université et du sport, et promouvoir des situations de discrimination positive.

¹⁵ Pei, R., Lauharatanahirun, N., Cascio, C. N., O'Donnell, M. B., Shope, J. T., Simons-Morton, B. G., ... & Falk, E. B. (2020). Neural processes during adolescent risky decision making are associated with conformity to peer influence. *Developmental cognitive neuroscience*, 44, 100794. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100794>

EXERCICE CLÉ 2 : ORGANIGRAMME



Objectif : Les étudiant·e·s connaissent la hiérarchie académique de leur université. Les étudiant·e·s comprennent la différence entre le déséquilibre des pouvoirs et l'abus de pouvoir.



1. INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le deuxième exercice clé a deux fonctions : 1) enseigner aux étudiant·e·s la hiérarchie académique d'une université et 2) enseigner aux étudiant·e·s les concepts de déséquilibre et d'abus de pouvoir.

Le déséquilibre des pouvoirs désigne les situations dans lesquelles un individu ou un groupe possède nettement plus ou moins d'autorité ou d'influence qu'un autre. Il en résulte une répartition inégale du pouvoir dans un contexte donné, par exemple dans les relations interpersonnelles, les structures sociales ou les systèmes politiques.

- Dans une relation parent-enfant, il y a un déséquilibre de pouvoir. Les parents ont plus de poids que l'enfant.
- Un·e enseignant·e a plus d'influence que les étudiant·e·s sur le contenu des cours et des examens.

Le déséquilibre des pouvoirs n'est pas une mauvaise chose. Il contribue à structurer et à clarifier les choses. Il peut également servir de facteur de protection. Par exemple, un parent qui dit non à son enfant de 13 ans qui lui demande la permission de se faire tatouer. Le parent en question utilise son déséquilibre de pouvoir sur son enfant pour limiter un certain comportement. Il en va de même dans le sport et à l'université. Par exemple, un·e entraîneur·se de gymnastique qui refuse d'autoriser son athlète blessé·e à jouer, malgré les souhaits de ce dernier. L'entraîneur·se peut imposer sa décision en raison du déséquilibre de pouvoir qui existe entre l'athlète et l'entraîneur·se. Le déséquilibre de pouvoir peut être dû à plusieurs facteurs : la position, le rôle, les connaissances, l'âge, le fonctionnement, etc.

On parle d'abus de pouvoir lorsque des individus ou des groupes abusent de leur autorité ou de leur influence (déséquilibre des pouvoirs) pour exploiter ou manipuler les autres à leur avantage. Cet abus de pouvoir peut se produire dans divers contextes, tels que le sport ou l'université. Il implique souvent des actions qui portent atteinte aux droits ou aux intérêts d'autrui. La coercition est souvent présente dans l'abus de pouvoir. Le choix est retiré à la personne. Reprenons l'exemple de l'entraîneur·se de gymnastique et de l'athlète blessé·e. Supposons que l'entraîneur·se dise à son athlète blessé·e : "Il vaudrait mieux que tu joues le jeu, sans toi nous n'avons aucune chance. Ta blessure va s'arranger". Dans ce cas, l'entraîneur·se utilise sa position pour exiger un certain comportement (jouer le match malgré la blessure) de la part de son joueur·se. Le seuil de refus est élevé. En cas d'abus de pouvoir, les lignes de communication sont interrompues, alors qu'en cas de

déséquilibre de pouvoir, les lignes de communication restent ouvertes. Il reste possible de partager des observations, d'exprimer des sentiments, d'expliquer des besoins et de partager des actions. La communication doit rester bilatérale. Par exemple : des parents et des enfants discutant de l'heure de la sortie. L'abus de pouvoir ne laisse aucune place au dialogue. C'est une voie à sens unique qui va uniquement du haut vers le bas. Les limites des partis ne sont plus respectées non plus. La participation et la dissidence sont interdites. La pression de groupe est un abus de pouvoir au sein d'un groupe. Dans la majorité des situations de violence basée sur le genre, une forme ou une autre d'abus de pouvoir est présente.

Exemple : Organigramme de la Faculté de physiothérapie et des sciences du mouvement de l'Université libre

ORGANIGRAM VUB FACULTÉ ÉDUCATION PHYSIQUE ET PHYSIOTHÉRAPIE					
RECTORAT	DIRECTEUR.ICE	DIRECTEUR JAN DANCKAERT			
Prestations de service	doyen, personnel administratif et technique	orientation des étudiants, point de reporting, TIC, personnes et organisation, etc.			
Groupes de recherche	indépendant, personnel académique (zap) assistant, personnel académique (aap)	sciences du mouvement et du sport (BESW)		physiothérapie, physiologie humaine et anatomie (kima)	
		11 groupes de recherches : SASO, SPLISS, SPMB, MOVE, PAIN, ARCS, EXAN, MYFS, M&M, PANU &RERE			
Education	étudiant.e.s	Bachelor	Master	Postgraduaten	Doctoraat



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR-ICE

L'animateur·ice répartit les étudiant·e·s en groupes de trois. Sur une feuille A4, l'animateur·ice demande aux étudiant·e·s de dessiner l'organigramme de leur université. Lorsque les étudiant·e·s ont terminé de dessiner l'organigramme, l'animateur·ice le passe en revue en classe. L'animateur·ice permet à certain·e·s étudiant·e·s de s'exprimer et d'apporter des compléments si nécessaire.

Questions de réflexion pour les étudiant·e·s :

- À quoi ressemble, selon vous, la structure hiérarchique d'un établissement d'enseignement supérieur ? Dessinez-la sur une feuille A4
- Où vous situez-vous ?
- Comment percevez-vous la hiérarchie de l'université ?
- Comment un déséquilibre de pouvoir affecte-t-il la possibilité d'une communication non violente ?
- Comment l'abus de pouvoir affecte-t-il la capacité à communiquer de manière non violente ?

RÉFLEXION



Objectif : Les élèves réfléchissent à l'application de la communication non violente. Les élèves peuvent donner des exemples dans lesquels la communication non violente peut également être utilisée.



1. INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Les élèves réfléchissent à l'application de la communication non violente dans différentes relations. Les élèves réfléchissent à l'importance de l'application de la communication non violente et à la manière dont ils et elles l'ont expérimentée eux-mêmes et elles-mêmes.

La partie réflexion se termine par une formation au transfert, dans laquelle les étudiant·e·s sont invité·e·s à réfléchir aux situations dans lesquelles ils et elles ont déjà utilisé la communication non violente.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

Le/la superviseur·se pose les questions de réflexion suivantes aux étudiant·e·s :

- Qu'avez-vous remarqué ?
- Pourquoi la communication non violente est-elle importante dans les situations de VBG ?
- Comment s'est déroulée la pratique de la communication non violente dans votre pays ?
- Qu'est-ce qui vous rappelle la session précédente ?
- Comment les déséquilibres et les abus de pouvoir affectent-ils la communication non violente ?

L'animateur·ice conclut la partie réflexion de la session 3 : la communication non violente avec la formation au transfert.

Formation au transfert :

- Certain·e·s d'entre vous ont-ils et elles déjà utilisé cette méthode de communication ?
- Quand pouvez-vous encore utiliser ce mode de communication ?

CONCLUSION



Objectif : L'animateur·ice termine la session en toute sécurité en donnant aux élèves le temps de poser des questions ou de faire des commentaires.



1. INFORMATIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice rappelle brièvement les quatre sous-questions de la communication non violente :

1. Qu'ai-je observé ?

Décrire objectivement et sans jugement ce qui se passe réellement.

2. Quel est mon sentiment par rapport à ce que j'ai observé ?

Exprimer ce que l'on ressent en réponse à ce que l'on perçoit.

3. Quelle est ma détresse ?

Expliquer clairement les besoins qui sous-tendent nos sentiments.

4. Comment puis-je traduire ce besoin en une action réalisable ?

Demander des actions spécifiques susceptibles de répondre à nos besoins.

L'animateur·ice partage les messages clés de la session 3 : la communication non violente.

- L'application d'un mode de communication respectueux peut favoriser l'empathie et la compréhension entre les personnes dans un contexte donné ;
- L'objectif est de résoudre les conflits de manière pacifique afin de créer des liens, même si les personnes ne sont pas d'accord entre elles.



2. INSTRUCTIONS POUR L'ANIMATEUR·ICE

L'animateur·ice conclut la session avec les quatre sous-questions de la communication non violente et les messages clés de la session 3 : la communication non violente. L'animateur·ice laisse ensuite aux élèves le temps de poser des questions et de partager leurs réflexions sur la session. L'animateur·ice communique aux élèves la date et l'heure de l'avant-dernière session.

LES SESSIONS

RÉGULATION DES EMOTIONS



INFRASTRUCTURE

- **Ballons de sport**, 12 cônes d'entraînement, cartes d'exercices (**Annexe 3 et Annexe 4**), une feuille de calcul et des stylos.

CALENDRIER

Durée : 120 minutes

- E1 : 10'
- E2 : 15'
- E3 : 25'
- Réflexion : 60'
- Conclusion : 10'

OBJECTIFS

- Les élèves savent comment fonctionne leur système nerveux (para)sympathique.
- Les élèves savent que des événements dramatiques peuvent affecter leur système nerveux (para)sympathique.
- Les élèves savent comment appliquer les techniques de régulation des émotions.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

- Révision
- Exercice clé 1 : Passage (ballons de sport)
- Exercice clé 2 : Entraînement par Intervalles à Haute Intensité – Circuit HIIT (cônes d'entraînement ou pions, carte d'exercice (**Annexe 3**), feuille de calcul et stylos)
- Exercice clé 3 : Circuit de régulation des émotions (cônes d'entraînement ou pions, carte d'exercice (**Annexe 4** feuille de calcul et stylos)
- Réflexion
- Conclusion

LOCALISATION

La troisième session : la régulation des émotions permet de sensibiliser les élèves à l'impact des événements majeurs sur leur système nerveux.

En tant que spectateur·ice, il n'est pas toujours facile d'intervenir dans les situations de maltraitance. L'observation de la VBG peut être perçue comme invasive. Même si les personnes ont connaissance de la VBG, ils et elles peuvent ne pas être en mesure d'intervenir.

La régulation des émotions est une condition préalable à l'augmentation des chances d'intervention.

Afin d'étayer les informations nécessaires à la réflexion, un certain nombre de vidéos sont mises à la disposition de l'animateur·ice :

- <https://www.youtube.com/watch?v=UUmr904wegs>
- https://www.youtube.com/watch?v=jEHwB1PG_-Q
- <https://www.youtube.com/watch?v=BJfmfkDQb14>
- <https://www.youtube.com/watch?v=4-tcKYx24aA>



EXERCICE CLÉ 1 : PASSAGE



Objectif : Les élèves identifient une réaction de stress émotionnel déclenchée par un comportement négatif. Les élèves comprennent les conséquences d'une réaction de stress émotionnel négative ou positive.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

La session de régulation des émotions commence par un exercice de passes. Les élèves sont divisé·e·s en groupes de deux et se passent un ballon de sport. L'objectif de l'exercice est que les élèves se passent le ballon. L'un·e des élèves a pour consigne de se passer le ballon plus fort toutes les deux minutes. Ce comportement - renvoyer le ballon de plus en plus fort - est le stimulus négatif qui déclenchera une réponse émotionnelle. Au départ, l'adversaire va ressentir une émotion : il ou elle est confus·e, en colère, frustré·e ou éprouve un malentendu. L'émotion déclenchera une réponse comportementale chez l'élève, à savoir un comportement régulé ou un comportement dysrégulé. Un comportement régulé signifie que l'élève est capable de réguler ses émotions. En d'autres termes, l'élève est capable d'offrir une réponse réfléchie et orientée vers une solution. L'élève répondra d'une manière calme, contrôlée et conversationnelle, par exemple de la manière suivante :

- L'élève ne passera pas le ballon aussi fort et ne le renverra pas plus fort. L'élève jouera le ballon d'une manière acceptable.
- L'élève demandera : "Pourquoi jouer si dur ? Pourquoi cette agressivité ? Que se passe-t-il ?"
- L'élève cherchera une solution : "Peut-être pouvons-nous nous adapter plus doucement ?"

Il s'agit d'une réaction dysrégulée. Les élèves dysrégulé·e·s par le comportement de leur camarade seront submergé·e·s par l'émotion provoquée par le comportement négatif (par exemple, jouer la balle de plus en plus fort). Ces élèves ne régulent pas leurs émotions, mais réagissent de manière réflexe ou impulsive. Cela peut se manifester de différentes manières, par exemple

- Les élèves préféreront un chemin plutôt agressif en jouant la balle en retour aussi fort ou même plus fort.
- Les élèves sont plus susceptibles de montrer une réaction de sidération. Ils et elles restent perplexes et semblent "perdu·e·s". Ces élèves peuvent également présenter une expression faciale aplatie.
- Les élèves vont réagir avec colère et énervement sans essayer de comprendre leurs camarades ou à chercher une solution : " Mais allez, qu'est-ce que tu fais ! Qu'est-ce que c'est que cet échauffement ! Je ne veux pas jouer comme ça !"

Le/la superviseur·se observe le comportement des étudiant·e·s. Ille en sera tenu·e compte lors de la réflexion.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice divise les élèves en paires de manière aléatoire et donne une balle à chaque paire. Le/la superviseur·se donne ensuite les instructions suivantes à l'un·e des deux élèves :

- À un moment donné, je dirai : "Encore cinq minutes". À partir de ce moment-là, vous commencerez systématiquement à lancer la balle de plus en plus fort sur votre camarade.

Le/la superviseur·se est attentif·ve aux réactions des camarades qui n'ont pas reçu d'instructions. Le/la superviseur·se observe le chemin emprunté par les différent·e·s élèves. Quel·le·s sont les élèves qui présentent une réaction comportementale régulée ? Quel·le·s sont les élèves qui présentent une réaction comportementale dérégulée ? Comment les élèves l'expriment-ils et elles ? Et quelles sont les conséquences de ce comportement ? Au bout de dix minutes, l'animateur·ice termine l'exercice et le deuxième exercice clé commence.

Que peut observer le/la superviseur·se ?

- Quelles sont les réponses verbales utilisées par les élèves ?
- Quelles sont les réponses non verbales des élèves ?
 - o o Soupirer, rouler des yeux, adopter une posture fermée ou ouverte, ...

EXERCICE CLÉ 2 : ENTRAÎNEMENT PAR INTERVALLES À HAUTE INTENSITÉ – CIRCUIT HIIT



Objectif : Les élèves reconnaissent l'action de leur système nerveux sympathique (accélération du rythme cardiaque/de la respiration ou fatigue) en participant à un circuit d'entraînement par intervalles à haute intensité (HIIT).



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

L'**objectif** du deuxième exercice clé est d'imiter une réponse physiologique au stress chez les élèves. En effectuant un entraînement par intervalles de haute intensité (HIIT), le système nerveux sympathique des élèves est excité. Par conséquent, les élèves auront des réactions physiologiques similaires à celles qu'ils et elles éprouveraient s'ils et elles étaient dans une situation de stress. La perception d'une situation de VBG aiguë peut être vécue comme une situation stressante. En fonction des compétences individuelles en matière de régulation des émotions, il sera plus ou moins facile pour les élèves d'adopter un comportement utile. En d'autres termes, la régulation des émotions pourrait être une condition préalable à un comportement positif de la part des témoins. Le système nerveux sympathique humain est activé lors de la perception d'un événement majeur. Il sert à préparer le corps à une réaction de fuite, de combat ou fige (flee, fight, or freeze). En d'autres termes, le corps se prépare à répondre au danger en déclenchant des changements physiologiques, augmentant ainsi les chances de survie (par exemple, le rythme cardiaque augmente, la respiration devient superficielle, les organes non vitaux se ferment et la vigilance augmente).



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Les exercices sportifs du circuit HIIT se trouvent à l'adresse suivante **l'annexe 3**. L'animateur·ice peut imprimer ces exercices pour créer différentes positions dans lesquelles les exercices peuvent être effectués. Mise en place du circuit HIIT :

- Un circuit de six exercices est préparé par l'animateur·ice. L'aperçu de tous les exercices peut être consulté en annexe.
- L'animateur·ice passe en revue les exercices une fois au début de la session.
- Les élèves doivent soutenir chaque exercice pendant 45 secondes.
- Au signal du/de la superviseur·se (sifflet), les élèves passent à l'exercice suivant (tout le monde avance dans la même direction).
- Lorsque les élèves reviennent à leur premier exercice, demandez-leur d'effectuer des opérations arithmétiques simples (**annexe 5**).
- Demandez aux élèves de parcourir le circuit trois fois.

EXERCICE CLÉ 3 : CIRCUIT DE RÉGULATION DES ÉMOTIONS



Objectif : Les élèves comprennent l'importance des stratégies de régulation des émotions. Les élèves peuvent appliquer des stratégies de régulation des émotions.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

Le circuit de régulation des émotions a pour **but** d'activer le **système nerveux parasympathique**. Le système nerveux parasympathique fait partie du système nerveux autonome, qui est responsable de la régulation des fonctions physiologiques corporelles impliquées dans le **repos et la récupération**. Parmi les fonctions du système nerveux parasympathique figurent le ralentissement du rythme cardiaque, l'activation de la digestion, l'approfondissement de la respiration et la relaxation des muscles. Au cours du circuit HIIT, les élèves ont découvert leur système nerveux sympathique, qui stimule les réponses physiologiques en cas de situation stressante. Lorsque la situation de stress est terminée, le système nerveux parasympathique est activé pour ramener le corps à un état de repos. Dans la plupart des situations, ce processus s'enclenche automatiquement. Les examens constituent une situation stressante courante pour les étudiant·e·s. Avant de passer un examen, les étudiant·e·s ressentent souvent des symptômes de stress tels que des mains moites, une accélération du rythme cardiaque, des nausées ou des malaises intestinaux, ainsi qu'une vigilance accrue. Pour la majorité des étudiant·e·s, les symptômes de stress commencent à s'estomper après l'examen. Les étudiant·e·s recommencent à avoir faim et soif, la fatigue s'installe et le rythme cardiaque commence à baisser. Cela s'explique par le fait que la situation de stress a pris fin.

En cas d'événements dramatiques tels que la perception d'une VBG, la même réponse sera stimulée. La perception de la situation activera le système nerveux sympathique. Suivre la situation activera le système nerveux parasympathique. Toutefois, l'objectif de ce cours de prévention sur les blessures graves est de stimuler un comportement positif du/de la spectateur·ice réactif chez les étudiant·e·s en éducation physique. En d'autres termes, le but est que les élèves adoptent un comportement utile lorsqu'ils et elles observent une situation de VBG. En d'autres termes, qu'ils et elles puissent intervenir de manière utile lorsque la situation de VBG se produit. Toutefois, cela suppose que l'on puisse garder le contrôle de ses propres émotions dans une situation stressante. Pour cela, il faut posséder la compétence de régulation des émotions. Dans le circuit de régulation des émotions, les élèves sont initié·e·s à un certain nombre d'exercices qui soutiennent le système nerveux parasympathique (par exemple, des exercices de respiration abdominale).



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Les exercices de régulation des émotions pour le circuit se trouvent en *l'annexe 4. Session 3 : Circuit HIIT*. L'animateur·ice peut imprimer ces exercices pour créer différentes positions dans lesquelles les exercices peuvent être effectués.

Chaque exercice est effectué après un exercice HIIT.

Mise en place du circuit de régulation des émotions

- Un circuit de 12 exercices est mis en place par l'animateur·ice.
- Après chaque exercice HIIT, l'animateur·ice ajoute les éléments suivants *Annexe 3. Circuit HIIT*. L'animateur·ice ajoute au circuit un exercice supplémentaire de régulation des émotions à partir de l'annexe 4. *L'annexe 4. Session 3 : Circuit de régulation des émotions*.
- Dans ce circuit, les élèves alterneront entre un exercice intense et un exercice de régulation des émotions.
- Les élèves parcourent le circuit en silence.
- L'animateur·ice passe en revue les exercices une fois au début de la session.
- Les élèves doivent soutenir chaque exercice pendant 45 secondes.
- Au signal du/de la superviseur·se (sifflet), les élèves passent à l'exercice suivant (tout le monde avance dans la même direction).
- Lorsque les élèves reviennent à leur premier exercice, demandez-leur d'effectuer des opérations arithmétiques simples, voir *l'annexe 5. Sommes mathématiques*.
- Demandez aux élèves d'effectuer le circuit une fois.

RÉFLEXION



Objectif : Les élèves réfléchissent au contenu de la session Sport+. Les élèves reçoivent une brève introduction sur le fonctionnement du système nerveux (para)sympathique en cas de stress.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

La partie réflexion commence par un bref examen de la session 3 : la communication non violente. À l'aide de questions de réflexion, le/la facilitateur·trice passe en revue le message clé de la session 3 : la communication non violente avec les étudiant·e·s. Les étudiant·e·s doivent être en mesure de dire ce qu'est la communication non violente et pourquoi elle est importante dans le contexte sportif et au-delà.

Après avoir répété les messages clés de la session 3 : Communication non violente, l'animateur·ice pose aux étudiant·e·s des questions de réflexion sur les trois exercices de base qu'ils et elles ont effectués au cours de cette session. La réflexion permet de relier la compétence de régulation des émotions et l'explication théorique du système nerveux (para)sympathique aux expériences vécues par les élèves tout au long des exercices. Chaque exercice clé sert à introduire et à mettre en pratique la compétence de régulation des émotions dans un environnement sûr.

L'animateur·ice pose des questions de réflexion aux élèves et les fait réfléchir à ce que les exercices ont testé et provoqué maintenant. L'animateur·ice explique ensuite le fonctionnement du système nerveux (para)sympathique dans les situations de VBG. Il ou elle utilise les réponses des élèves pour clarifier la théorie.

Explication de l'exercice clé 1 : passage

L'objectif de l'exercice clé 1 : l'ajustement est d'identifier les réponses régulées et non régulées. Les élèves acquièrent une compréhension des conséquences des deux voies. La compétence qui consiste à **reconnaître, comprendre et contrôler la réponse émotionnelle provoquée** par le stimulus négatif est appelée **régulation des émotions**. Il s'agit d'une compétence essentielle pour entretenir des relations saines, prendre des décisions éclairées et assurer le bien-être général d'un individu. Elle se développe et s'affine souvent tout au long de la vie et est influencée par des facteurs tels que l'éducation, l'environnement et les expériences individuelles.

Explication de l'exercice clé 2 : circuit d'entraînement par intervalles à haute intensité

L'**objectif** de l'exercice clé 2 : Entraînement par intervalles à haute intensité est d'imiter une réponse physiologique au stress. Lorsque nous sommes soumis·e·s à un stress, par exemple lorsque nous percevons une situation aiguë de VBG, notre **système nerveux sympathique est** activé. Cela permet de préparer le corps à une réaction de fuite, de combat ou d'immobilisation. En d'autres termes, le corps se prépare à répondre au danger en déclenchant des changements physiologiques qui permettent d'augmenter les chances de survie.

- **Augmentation du rythme cardiaque** : Le système nerveux sympathique stimule le rythme cardiaque, ce qui accélère la circulation sanguine pour apporter l'oxygène et les nutriments aux muscles et aux organes.
- **Élargissement des voies respiratoires** : les voies respiratoires s'élargissent, ce qui permet d'inspirer plus d'oxygène pour alimenter les muscles en quantité suffisante.
- **Augmentation de la vigilance et de l'attention** : vous êtes plus attentif·ve et concentré·e sur les signaux dangereux, ce qui vous aide à réagir rapidement à l'agent stressant. Cependant, tous les autres signaux sont filtrés. Il en résulte un rétrécissement de la conscience. L'attention se concentre uniquement sur le danger.
- **Dilatation des pupilles** : les pupilles de vos yeux s'élargissent, ce qui améliore votre vision et vous permet de mieux percevoir les menaces éventuelles.
- **Mobilisation des réserves énergétiques** : L'organisme commence à libérer les réserves d'énergie en libérant du glucose dans la circulation sanguine afin que les muscles puissent utiliser rapidement de l'énergie.
- **Suppression des fonctions non essentielles** : Le système nerveux sympathique réduit l'activité des fonctions corporelles non essentielles, telles que la digestion, parce qu'elles ne sont pas prioritaires à ce moment-là.
- **Adrénaline et noradrénaline** : Le système nerveux sympathique stimule la libération d'adrénaline et de noradrénaline, des hormones qui amplifient la réponse au stress.

Lorsque nous nous trouvons dans cette situation de stress, par exemple lorsque nous observons, vivons ou posons des VBG, notre corps se met à fonctionner selon le principe du "cerveau reptilien". Le **cerveau reptilien** fait référence aux **parties du cerveau** responsables des **instincts de base (par exemple, le tronc cérébral, l'hypothalamus et le système limbique)**, qui maintiennent nos fonctions corporelles de base et augmentent ainsi nos chances de survie.

Dans les situations de stress aigu, l'accès au cortex cérébral est interrompu. En d'autres termes, lorsque nous vivons un événement profond, notre capacité à contrôler et à réguler notre comportement est réduite. La capacité à faire appel aux fonctions exécutives, un ensemble de processus cognitifs et de compétences permettant d'adopter un comportement fonctionnel, est temporairement mise en pause. La planification et l'organisation sont des exemples de processus cognitifs qui conduisent à un comportement fonctionnel. Supposons qu'avant de partir en vacances, vous ayez un délai à respecter, votre valise à faire et la maison à nettoyer. Lorsque la fonction exécutive de planification et d'organisation fonctionne de manière optimale, vous êtes en mesure de répartir les tâches en fonction du temps et de la priorité. Mais si l'échéance vous cause beaucoup de stress, cela affectera votre capacité à estimer le temps dont vous disposez pour y travailler et le temps dont vous avez besoin pour accomplir vos autres tâches. En conséquence, il se peut que vous partiez en vacances sans avoir fait le ménage et que vous ayez oublié d'emporter trois choses dans votre valise.

Quelques élèves ont probablement éprouvé des difficultés à effectuer les exercices d'arithmétique dans le calme. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'une tâche qui fait appel à davantage de fonctions exécutives que les autres exercices, et que ces fonctions exécutives sont supprimées en cas de réponse au stress (que nous avons simulé avec des circuits HIIT). L'exercice fait appel à la fonction exécutive de la mémoire de travail. Les élèves doivent conserver les informations pertinentes dans leur mémoire de travail pour effectuer les tâches arithmétiques. Voici quelques tâches qui ne peuvent pas être effectuées, ou qui sont plus difficiles à effectuer, lors d'une réponse au stress :

- **Régulation des émotions** : La capacité à reconnaître, comprendre et gérer les émotions pour faire face efficacement au stress et à la frustration.
- **Comportement orienté vers un objectif** : capacité à rester concentré·e sur la réalisation d'un objectif, malgré les distractions ou les obstacles.
- **Inhibition (Inhibition)** : Capacité à contrôler un comportement impulsif et à résister aux distractions. Cela inclut la maîtrise de soi et la capacité d'attendre avant d'agir.
- **Mémoire de travail** : capacité à retenir et à manipuler temporairement des informations pour des tâches telles que le suivi d'instructions, le calcul et la résolution de problèmes.
- **Flexibilité cognitive** : capacité à passer rapidement d'une tâche à l'autre, d'une stratégie de pensée à l'autre ou d'un ensemble d'idées à l'autre. Elle est importante pour s'adapter à de nouvelles situations et résoudre des problèmes complexes.
- **Planification et organisation** : La capacité à fixer des objectifs, à planifier les étapes pour atteindre ces objectifs et à gérer efficacement le temps et les ressources.

En raison de l'échec de la fonction exécutive dans les symptômes de stress, il est compréhensible que les personnes ne demandent pas (toujours) le comportement prévu ou souhaité. Personne ne peut non plus prédire le comportement que quelqu'un adoptera en observant, en subissant ou en posant des VBG.

Lors d'une expérience traumatisante, telle que la VBG, le système nerveux sympathique prend le dessus. Cela augmente notre taux de survie en tant qu'êtres humains (= mécanisme de survie évolutif). Par conséquent, la personne en question éprouve un ou plusieurs symptômes de stress qui se traduisent par le fait de subir (se figer), de fuir (s'enfuir), de résister (lutter) à la situation. Subir est souvent observé dans les cas de violences sexuelles (répétées). Dans les cas de violence sexuelle (répétée), subir est une stratégie visant à raccourcir la durée de la violence et à la rendre prévisible. Toutefois, cette stratégie fait également en sorte que les victimes de la violence sexuelle généralisée ne sont pas toujours comprises par leur entourage. Cela peut conduire à la culpabilisation de la victime. **Le blâme de la victime consiste à rendre la victime responsable de la violence qu'elle a subie¹⁷.**

Quelques exemples de **blâme de la victime** :

- Pourquoi n'avez-vous rien fait pour l'arrêter ?
- Si seulement il ou elle n'avait pas autant bu.
- Oui, vous avez aussi flirté toute la soirée.
- Il faut juste que tu deviennes un peu plus fort·e.
- J'aurais dû le signaler à ce moment-là.
- ...

En tant que spectateur·ice, vous pouvez être capable de rester calme et d'adopter un comportement utile lorsque vous observez une situation stressante, mais vous pouvez aussi vous raidir complètement. L'observation d'une situation dramatique de VBG peut activer votre réaction de stress. Cela dépend de la personne, de la situation et du contexte. En reconnaissant et en étant capable d'identifier les symptômes de stress chez vous et en apprenant quelles stratégies de régulation des émotions vous pouvez appliquer pour vous calmer, vous serez en mesure de faire appel plus rapidement aux fonctions exécutives de votre cerveau (par exemple, le raisonnement logique) pour aider les victimes en tant que spectateur·ice.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=oaGU5TIQb0g>

Explication de l'exercice clé 3 : circuit de régulation des émotions

Au cours du premier circuit, les élèves ont été initié·e·s au système nerveux sympathique. Il s'agit du système nerveux qui s'active en cas de stress. Pour retrouver le calme, il faudra activer le système nerveux parasympathique, en effectuant une action physique, cognitive ou comportementale, comme communiquer de manière non violente ou chercher de l'aide.

Les exercices de régulation des émotions (respiration, relaxation, visualisation et mise à la terre) ont pour but de déclencher le système nerveux parasympathique. Le **système nerveux parasympathique** fait partie du système nerveux autonome, qui est responsable de la régulation des fonctions physiologiques corporelles impliquées dans le **repos et la récupération**. Voici quelques-unes des fonctions du système nerveux parasympathique :

- **Diminution du rythme cardiaque** : Il ralentit le rythme cardiaque et contribue à abaisser la tension artérielle, ce qui aide le corps à se mettre au repos.
- **Stimulation digestive** : Il stimule la digestion en augmentant le péristaltisme intestinal et en stimulant la sécrétion des sucs digestifs.
- **Constriction de la pupille** : il provoque une constriction de la pupille, ce qui permet de mieux focaliser l'attention sur les objets proches.
- **Augmentation de la production de salive** : Il stimule les glandes salivaires, ce qui facilite la digestion.
- **Relaxation de la vessie** : elle entraîne une relaxation de la paroi de la vessie, ce qui facilite la miction.
- **Promotion du repos et du sommeil** : le système nerveux parasympathique est plus actif pendant le repos et le sommeil, et il contribue à la récupération de l'organisme pendant le cycle du sommeil.

Le système nerveux parasympathique travaille en collaboration avec le système nerveux sympathique pour maintenir l'équilibre du corps et produire des réponses physiologiques appropriées. Le système nerveux parasympathique aide le corps à revenir à un état de repos et de récupération après des périodes d'excitation ou de stress.

Lorsque l'on vit ou observe des événements drastiques tels que la VBG, le retour à un état de calme et de récupération peut être perturbé. Le corps est alors incapable de se détendre, d'où l'importance de rechercher une aide extérieure lorsque les symptômes du stress persistent.

En tant que futur employé·e du secteur du sport, où les étudiant·e·s peuvent-ils et elles avoir un impact ?

Apprendre à identifier ses propres symptômes de stress est le premier pas vers un comportement positif de spectateur·ice réactif. L'identification des symptômes de stress permet ensuite de commencer à utiliser des stratégies adéquates de régulation des émotions (comme la respiration) pour revenir à un état de calme, et de faire à nouveau appel à ses fonctions exécutives, ce qui permet d'adopter des comportements de soutien, par exemple. Dans la session 3 : régulation des émotions, les étudiant·e·s ont pratiqué un certain nombre de stratégies de régulation des émotions qui peuvent les aider à maîtriser leurs symptômes de stress, afin d'être en mesure d'aider les autres. Les chances d'apporter un soutien adéquat à une victime ou à un·e agresseur·se seront plus élevées si l'on est d'abord capable de réguler ses propres émotions.

L'animateur·ice complète la partie réflexion par une formation au transfert. Tou·te·s les élèves ont déjà ressenti des symptômes de stress. Les examens en sont un exemple courant. Les techniques de régulation des émotions peuvent également les rendre plus aptes à gérer leurs symptômes de stress quotidiens, par exemple lors d'un examen ou d'un entretien de recrutement.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice commence par passer en revue les questions de réflexion. Sur la base des réponses des élèves, l'animateur·ice explique les messages clés de la session 3 : la communication non violente.

Questions aux élèves sur la révision de la session 3 : la communication non violente

- Qu'avez-vous retenu de la session précédente ?
- Quelqu'un veut-il ou elle ajouter quelque chose ?

Questions aux élèves sur l'exercice de passage

- Qu'avez-vous remarqué pendant l'exercice ?
- Quel sentiment vous a envahi lorsque vous avez dû rattraper la passe beaucoup trop difficile ?
- Comment vouliez-vous réagir ?
- Comment avez-vous réagi ?
- Qu'a ressenti la personne qui a joué la passe trop difficile ?

Questions aux élèves sur le circuit HIIT

- De quoi s'agit-il ?
- Qu'avez-vous ressenti en parcourant le circuit ?

Questions aux élèves sur le circuit HIIT et la régulation des émotions

- De quoi s'agit-il ?
- Qu'avez-vous vécu ? Qu'avez-vous remarqué ?
- Y avait-il une différence entre le premier et le deuxième circuit ?
 - Dans quel circuit était-il plus facile d'effectuer l'arithmétique ?
 - Dans quel circuit était-il plus facile de maîtriser sa respiration ?

Érifier si les élèves comprennent les explications et s'ils et elles ont des questions. Tester les connaissances en les transférant à d'autres domaines de la vie.

- Reconnaissez-vous ces symptômes de stress dans d'autres situations de votre vie ? (par exemple, examen, permis de conduire, déménagement de la maison des parents, premier voyage seul·e, premier jour à l'université, dispute avec le partenaire, ...).
- Quand est-il utile d'utiliser les exercices de régulation ? Avez-vous des exemples tirés de votre vie quotidienne ?
- Quels sont les exercices qui semblent pouvoir être appliqués ?

Vérifiez si les élèves comprennent l'explication et s'ils et elles ont des questions.

CONCLUSION



Objectif : L'animateur·ice clôture la session en toute sécurité en donnant aux élèves l'espace et le temps nécessaires pour poser des questions ou exprimer leurs inquiétudes. L'animateur·ice explique brièvement ce à quoi les élèves peuvent s'attendre lors de la dernière session du parcours de prévention du TPS.



1. INFORMATIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice clôture la session en résumant brièvement ce qui a été discuté au cours de cette session et de la précédente. Il ou elle laisse ensuite aux élèves le temps de poser des questions ou de faire part de leurs préoccupations.

Lors de la session 1 : Session de curiosité, les élèves ont appris plusieurs concepts : la définition de VBG, les stéréotypes de genre, les préjugés de genre, le triangle de prévention et le quadrant des témoins.

Dans la session 2 : Mentalisation, les élèves ont appris à mentaliser : la capacité de comprendre et d'interpréter les pensées, les sentiments, les intentions et les motivations de soi-même et des autres. Il s'agit d'un facteur de protection pour la prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie, qui contribue à promouvoir un climat sportif sûr.

Dans la session 3 : Communication non violente, les élèves ont appris à identifier les signes de formes légères de VBG et à appliquer le protocole de la communication non violente. La communication non violente encourage l'empathie, à la fois pour soi-même et pour les autres. Elle aide les personnes à sortir d'une position défensive, à se comprendre et à chercher ensemble des solutions.

Dans la session 4 : Régulation des émotions, les étudiant·e·s ont appris le fonctionnement du système nerveux (para)sympathique dans des situations drastiques. Tout au long de la session 4, l'accent a été mis sur la compétence de régulation des émotions. La régulation des émotions est la capacité d'un individu à reconnaître, comprendre, évaluer et contrôler consciemment ses émotions. Apprendre à identifier ses propres signaux de stress permet de déployer des stratégies adéquates pour rétablir la régulation, et donc d'adopter un comportement de soutien.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Questions aux élèves :

- Avez-vous des questions ou des préoccupations dont vous aimeriez nous faire part ?

La prochaine fois, nous expliquerons comment réagir lorsqu'on observe une situation de VBG et où signaler une situation de VBG.

LES SESSIONS

RÉSOLUTION DES PROBLÈMES

S5

INFRASTRUCTURE

- Sept cartes de situation VBG (voir
- Les administrateur·ice·s du point de contact de l'université ont été invité·e·s à présenter la procédure de signalement.

CALENDRIER

Durée : 120 minutes

- Révision : 15'
- E1 : 30'
- E2 : 30'
- Réflexion : 30'
- Conclusion : 15'

OBJECTIFS

- Les élèves peuvent évaluer la gravité des situations de violence basée sur le genre.
- Les élèves peuvent identifier les comportements potentiellement positifs des spectateur·ice·s dans les situations de violence basée sur le genre.
- Les élèves savent où, quand et comment signaler les incidents de violence basée sur le genre.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Révision : les points clés de la session 4 : la régulation des émotions sont brièvement abordés.

- Exercice clé 1 : échelle de gravité (sept cartes de situation VBG imprimées)
- Exercice clé 2 : Rapport VBG (les responsables de la ligne d'assistance de l'université sont invité·e·s)
- Réflexion
- Conclusion

LOCALISATION

Les quatre sessions précédentes étaient axées sur l'enseignement d'un comportement proactif positif des spectateur·ice·s (mentalisation) et d'un comportement réactif positif des spectateur·ice·s dans des situations bénignes de violence basée sur le genre (communication non violente). Lors de la session 4 : Régulation des émotions, les étudiant·e·s ont réfléchi à leur propre réaction physiologique lors d'une situation stressante. Ils et elles ont été initié·e·s à la théorie du psychotraumatisme. Lors de la dernière session, les élèves ont été initié·e·s à la capacité de **réflexion pour la résolution de problèmes**.

Pour adopter un comportement positif de spectateur·ice réactif·ve dans une situation de violence basée sur le genre, un individu doit posséder des compétences en matière de résolution de problèmes. Ces compétences peuvent être classées en neuf étapes différentes qui aident l'individu à rechercher et à mettre en œuvre des solutions efficaces aux problèmes et aux défis. Au cours de cette cinquième session, les élèves réfléchissent à leurs propres compétences en matière de résolution de problèmes. Ils et elles réfléchissent aux stratégies possibles à appliquer dans une situation de violence basée sur le genre.

PHASES RÉFLEXION SUR LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	
Phase 1	Identifier le problème <i>Définition du système VBG et Borderwise.</i>
Phase 2	Analyser les causes <i>Informations tirées de la session 1 : Curiosité, de la session 2 : Mentalisation, et de la session 3 : Communication non violente.</i>
Phase 3	Collecte d'informations <i>Informations tirées de la session 1 : Curiosité, de la session 2 : Mentalisation, et de la session 3 : Communication non violente.</i>
Phase 4	Élaborer un plan d'action <i>Information de la session 4 : La régulation des émotions et les cinq A.</i>
Phase 5	Évaluer le plan d'action
Phase 6	Choisir le meilleur plan d'action
Phase 7	Mettre en œuvre le plan d'action
Phase 8	Contrôler les résultats
Phase 9	Évaluation du plan

Table 4. Phases réflexion sur la résolution de problèmes

RÉVISION



Objectif : Les élèves citent les messages clés des quatre dernières sessions (session 1 : Curiosité, session 2 : Mentalisation, session 3 : Communication non violente, session 4 : Régulation des émotions).



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

Lors de la session 1 : session de curiosité, les élèves ont appris plusieurs concepts : la définition de VBG, les stéréotypes de genre, les préjugés de genre, le triangle de prévention et le quadrant des témoins.

Dans la session 2 : Mentalisation, les élèves ont appris à mentaliser : la capacité de comprendre et d'interpréter les pensées, les sentiments, les intentions et les motivations de soi-même et des autres. Il s'agit d'un facteur de protection pour la prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie, qui contribue à promouvoir un climat sportif sûr.

Dans la session 3 : Communication non violente, les élèves ont appris à identifier les signes de formes légères de VBG et à appliquer le protocole de la communication non violente. La communication non violente encourage l'empathie, à la fois pour soi-même et pour les autres. Elle aide les personnes à sortir d'une position défensive, à se comprendre et à chercher ensemble des solutions.

Dans la session 4 : Régulation des émotions, les étudiant·e·s ont appris le fonctionnement du système nerveux (para)sympathique dans des situations drastiques. Tout au long de la session 4, l'accent a été mis sur la compétence de régulation des émotions. La régulation des émotions est la capacité d'un individu à reconnaître, comprendre, évaluer et contrôler consciemment ses émotions. Apprendre à identifier ses propres signaux de stress permet de déployer des stratégies adéquates pour rétablir la régulation, et donc d'adopter un comportement de soutien.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice pose les questions suivantes aux élèves et leur fait part des informations recueillies :

- Qu'avez-vous retenu de la session précédente ?
- Souhaitez-vous nous faire part de vos réflexions sur la session précédente ?

EXERCICE CLÉ 1 : ÉCHELLE DE GRAVITÉ



Objectif : Les élèves sont capables d'évaluer la gravité des situations de VBG.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

'objectif du premier exercice clé est d'encourager et d'enseigner aux élèves à adopter un comportement positif de spectateur·ice réactif·ve lorsqu'ils et elles sont confronté·e·s à une situation de VBG. Pour ce faire, un individu doit posséder des compétences en matière de résolution de problèmes. La capacité d'une personne à résoudre des problèmes peut être classée en neuf étapes différentes. Une condition préalable à la résolution de problèmes est de (re)reconnaître ses propres symptômes de stress. Les différentes étapes sont examinées dans le cadre de la VBG. L'exercice clé 1 : Échelle de gravité commence par demander aux étudiant·e·s de réfléchir à la gravité de la situation de VBG, aux facteurs de perpétuation présents, aux réponses de soutien possibles et au moment où il faut signaler la situation. Ensuite, l'animateur·ice explique aux élèves la compétence en matière de résolution de problèmes. Les neuf étapes sont utilisées pour encadrer les réponses des élèves.

Phase 1 : Identification du problème.

Un individu doit être capable d'identifier le problème. En d'autres termes, les étudiant·e·s doivent être en mesure d'identifier la situation comme étant VBG. Cet enseignement a été dispensé lors de la session 1 : Curiosité et de la session 3 : Communication non violente. Les élèves ont appris la définition de VBG, les stéréotypes de genre, les préjugés de genre, les mythes et les faits. Il s'agissait d'une première étape pour accroître leurs connaissances sur les stéréotypes de genre. Lors de la session 3 : Communication non violente, les élèves ont réfléchi à des formes légères de stéréotypes de genre par le biais de dialogues. Lors de la session 5 : Résolution de problèmes, les élèves ont été confrontés à des formes plus sévères de la discrimination fondée sur le genre. La définition du concept de la VBG fournit une première base pour l'identification des signes de la VBG. Ensuite, les six critères du système de drapeaux sont expliqués (voir Table 5). Le système de drapeaux fournit **six critères généraux** permettant d'estimer la gravité d'une situation.

Définition de la violence basée sur le genre :

Violence interpersonnelle (psychologique -, physique -, sexuelle - et/ou négligence) dirigée contre le genre biologique, l'identité de genre, l'expression de genre ou la perception de genre d'une

Le consentement mutuel	Toutes les parties ont connaissance des conséquences du comportement et y consentent.
Bénévole	Aucune des parties ne subit de coercition ou de pression.
Équivalence	Toutes les parties sont égales en termes de statut, d'âge, de connaissances, ... les unes par rapport aux autres.
Niveau de développement et de performance	Le comportement est adapté au stade de développement et au niveau de fonctionnement de la ou des personnes.
Contexte	Dans quelles circonstances ce comportement se produit-il ?
Impact	Le comportement ne cause pas de préjudice ou d'impact négatif à toutes les parties concernées.

Table 5. système de drapeaux

Question clé 1 : Quelles sont les caractéristiques sur lesquelles vous vous êtes appuyé pour construire l'échelle ?

Exemple : Dans la troisième situation (voir l'[annexe 6](#)), il ne peut y avoir de consentement. La fille qui était ivre peut consentir ou non à des actes sexuels. Par conséquent, cette situation est considérée comme un VBG. En outre, les taux de prévalence chez les adolescent·e·s universitaires montrent que les filles subissent des violences sexuelles dans des proportions disproportionnées par rapport aux garçons.

Phase 2 : Analyser les causes.

Un individu doit être capable d'explorer les causes du problème et d'essayer de les comprendre. En ce qui concerne la VBG, dans la session 3 : Communication non violente, les étudiant·e·s ont examiné les facteurs perpétuant le VBG en termes de normes de groupe.

Question clé 2 : Qu'observe-t-on qui pourrait avoir des conséquences négatives, pour soi-même, pour les autres ou pour la norme du groupe ?

Cette phase correspond à la première étape de la communication non violente (observation). L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves des facteurs sous-jacents qui peuvent perpétuer la VBG tels que, entre autres, la culture machiste et la culture de l'alcool.

Exemple : Dans la situation deux (voir l'[annexe 6](#)), le professeur donne le mauvais exemple en réprimandant toutes les étudiantes qu'il juge trop lentes en les qualifiant de "dames". Cela perpétue la perception que les femmes sont moins athlétiques que les hommes. Ici, le terme "femme" est perçu comme négatif, de sorte que ces déclarations contribuent à la perpétuation d'une culture machiste.

Phase 3 : Collecte d'informations.

Un individu doit être en mesure de recueillir des informations sur le problème en question afin de disposer de connaissances suffisantes pour parvenir à une solution. L'étape 3 identifie les facteurs de risque qui auraient pu contribuer à contrôler la situation. On s'efforce d'élargir la perspective de la personne en tenant compte d'un large éventail de facteurs d'influence (infrastructure, personnes impliquées, consommation d'alcool et de drogues, etc.) Dans la pratique, les phases 2 et 3 se chevauchent largement, il n'est donc pas nécessaire de les distinguer explicitement. Le/la superviseur·se peut utiliser la phase 3 pour élargir la perspective des étudiant·e·s afin d'inclure d'autres facteurs de risque, tels que la culture du "binge drinking" parmi les étudiant·e·s, qui augmente la probabilité de commettre et d'expérimenter la VBG. Ceci est illustré dans les situations 1 et 3 (voir l'[annexe 6](#)).

Phase 4 : Élaboration d'un plan d'action

La phase 4 est élaborée à l'aide de la question "Que feriez-vous ? L'objectif de cette phase est d'amener les élèves à réfléchir à des solutions comportementales possibles pour mettre fin à la situation de VBG. L'animateur·ice utilise le quadrant du comportement réactif du spectateur (voir Table 1) pour introduire la phase 4. Le quadrant explique les différents comportements qu'une personne peut adopter dans une situation de VBG. Les élèves peuvent commencer à formuler des comportements négatifs de spectateur·ice·s comme stratégies de réponses possibles. L'animateur·ice demande aux élèves de réfléchir à une autre façon d'agir et d'expliquer pourquoi elle serait plus utile. L'animateur·ice se réfère aux informations de la session 3 : Communication non violente et de la session 4 : Régulation des émotions pour encadrer les comportements et expliquer les comportements de soutien.

Question clé 3 : Supposez que vous observiez l'une de ces situations. Que feriez-vous ?

Pour cette question, il est important de réfléchir aux réponses des élèves. L'animateur·ice doit être en mesure de classer les réponses des étudiant·e·s en deux catégories : comportement aigu ou rétrospectif et comportement réactif négatif ou positif de spectateur·ice. Le/la superviseur·se utilise le quadrant du/de la spectateur·ice (voir Table 1 pour soutenir ou ajuster les réponses des élèves. Le/ la facilitateur·ice explique également les comportement de témoins positive reactive (voir Table 6).

Impliquer les autres	Impliquer quelqu'un d'autre, comme un·e camarade de classe ou un·e membre du personnel académique. Appeler la police et signaler ce qui a été vu.
Créer des distractions	Déplacer l'attention sur autre chose en posant une question, en prétendant connaître la personne harcelée ou en provoquant une agitation.
Séparé	Sortir la personne harcelée de la situation et la placer dans un environnement plus sûr.
Adresse	S'adresser directement aux personnes concernées. En fonction de vos compétences et de la gravité de la situation, vous pouvez également vous adresser à la personne qui a adopté le comportement en question.
Rester présent	Offrez votre soutien en restant à proximité et en empêchant l'escalade. Il est possible qu'une situation se produise rapidement ou que vous la remarquiez plus tard. Dans ce cas, vous pouvez rester présent·e et proposer d'appeler quelqu'un, d'attendre ou d'aller quelque part avec la personne.

Table 6.. les comportement de témoins positive reactive

Phase 5 : Évaluer le plan d'action

Une personne évalue les différentes solutions. Les solutions imaginées sont évaluées en fonction de leur **faisabilité**, de leur **efficacité** et de leurs **conséquences éventuelles**. Certaines situations peuvent être gérées par les élèves eux-mêmes et elle-mêmes et résolues par la communication non violente. Il s'agit de situations où la communication non violente peut être efficace et avoir des conséquences positives pour toutes les personnes impliquées. Cependant, il existe également des situations dans lesquelles un individu ne sera pas en mesure de réagir de manière aiguë en raison d'une faible faisabilité (par exemple, la situation de VBG n'est pas perçue) ou dans lesquelles une réaction aiguë n'est pas efficace (par exemple, les spectateur·ice·s réagissent de manière agressive contre l'auteur·ice de l'infraction, ce qui entraîne une bagarre). L'objectif de la phase 5 est de concevoir différentes solutions comportementales.

Question clé 4 : Dans quelle situation vous sentiriez-vous incapable de réagir de manière aiguë ?

Si l'on n'est pas en mesure de réagir de manière aiguë, on peut toujours réagir de manière réactive. Dans la troisième situation (voir l'**annexe 6**), un·e élève raconte une situation de VBG à son ou sa camarade. Même si cette dernière personne n'est pas un témoin, elle peut encore réagir positivement en s'adressant à l'élève, à la victime et en signalant la situation. En fonction de la régulation du/de la spectateur·ice et de la gravité de la situation de VBG, certains comportements seront plus ou moins souhaitables.

Exemple : Créer des distractions

- **Faisabilité**

- Faible : "À cause de mon stress, je ne vais pas pouvoir crier assez fort".
- Haut : "Je contrôle mon propre stress, ce qui me permet d'appeler avec suffisamment d'autorité pour arrêter le combat."

- **Efficacité** :

- Faible : "Si je crie, ils et elles vont frapper le ou la camarade encore plus fort".
- Haut : "Quand je crie, ils et elles sursautent et arrêtent de frapper leur camarade".

- **Conséquences** :

- Faible : "Si j'appelle, ils et elles vont arrêter de frapper et de s'enfuir. Je pourrai alors aider mon ou ma camarade".
- Haut : "Si j'appelle, ils et elles vont se tourner vers moi et me frapper aussi".

Si l'élève a la capacité de réagir vivement en créant des distractions, il est possible de prendre des mesures rétrospectives en signalant l'incident. Le signalement d'une situation de VBG dépendra de divers aspects et procédures internes. La faisabilité, l'efficacité et les conséquences seront également évaluées. Ces informations peuvent être fournies par la ligne d'assistance téléphonique de l'université.

Étape 6 : Choisir le meilleur plan d'action

La solution qui obtient le score le plus élevé sur les trois aspects est ensuite mise en œuvre. Le **conseil général suivi** dans ce processus de prévention est le suivant : "**Même lorsqu'il n'est pas possible de réagir de manière aiguë, on peut toujours apporter un soutien rétrospectif.**" La meilleure solution dépend du contexte et des compétences du/de la spectateur·ice.

Phase 7 : Mise en œuvre de la solution.

La solution choisie est ensuite mise en œuvre dans la pratique.

Phase 8 : Suivi des résultats

La solution est mise en œuvre et évaluée afin de déterminer son efficacité et de l'adapter si nécessaire. Il n'existe pas de réponse unique, et l'impact d'une réponse fait l'objet d'un suivi et d'une évaluation continu. Il arrive que la victime décide de ne pas porter plainte sur le moment, mais cette décision peut être reconsidérée ultérieurement, même après plusieurs semaines ou plusieurs mois, auquel cas le signalement peut encore avoir lieu.

Phase 9 : Évaluation du plan d'action

L'évaluation de la solution choisie fournit des informations précieuses. Cela nous permet de déterminer si une meilleure solution serait possible à l'avenir. La solution choisie fait l'objet d'une

évaluation approfondie. A-t-elle été couronnée de succès ? Comment s'est déroulée sa mise en œuvre ? Quelles ont été les conséquences de notre choix ?

En cas de doute sur la gravité d'une situation concernant la VBG, il est toujours conseillé de la signaler. Il n'appartient pas à un·e spectateur·ice de déterminer si la situation est suffisamment grave pour être signalée ; cette évaluation peut être confiée à la ligne d'assistance téléphonique et aux services d'urgence externes. Même si vous n'avez qu'un soupçon ou une supposition, il est déjà utile de le signaler.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice répartit les élèves en groupes de trois. Il ou elle remet à chaque groupe une enveloppe contenant sept situations VBG (voir l'**annexe 6**). Le/la superviseur·se demande aux étudiant·e·s de classer les sept situations VBG de légère à grave.

Le/la superviseur·se examinera l'organisation de l'échelle des étudiant·e·s. Les groupes d'étudiant·e·s ne classeront pas les cas dans le même ordre. Les étudiant·e·s se sentiront également incapables d'intervenir sur d'autres cas.

Le/la facilitateur·ice souligne cette différence. Il n'existe pas de classement unique et correct des cas, mais en tant qu'animateur·ice, vous constaterez que les situations de violence sexuelle, de violence physique et de violence psychologique répétée sont plus susceptibles d'être considérées comme les formes les plus graves que les autres situations. Supposons qu'un groupe d'étudiant·e·s considère les situations de violence sexuelle comme des formes légères de VBG. Il incombe alors au/à la superviseur·se d'expliquer pourquoi ces situations sont généralement considérées comme des formes graves de VBG. **L'animateur·ice utilise les neuf étapes de la résolution de problèmes pour passer en revue les quatre questions principales de l'exercice clé 1 et les expliquer aux élèves à l'aide des sept situations de violence sexuelle.**

Lorsque les élèves ont fini de préparer leur échelle, le/la superviseur·se leur pose la question suivante :

- **Question 1** : Quelles sont les caractéristiques sur lesquelles vous vous êtes appuyé pour construire l'échelle ?
- **Question 2** : Qu'observe-t-on qui pourrait avoir des conséquences négatives, pour soi-même, pour les autres ou pour la norme du groupe ?
- **Question 3** : Supposez que vous observiez l'une de ces situations. Que feriez-vous ?
- **Question 4** : Dans quelle situation vous sentiriez-vous incapable de réagir de manière aiguë ?

Chaque personne est différente et réagit différemment lorsqu'elle perçoit des événements radicaux. **Le message clé est le suivant : "Ce n'est pas grave si vous ne pouvez pas réagir sur le moment. Un soutien peut toujours être offert rétrospectivement".**

La question sert de transition vers la tâche clé suivante. Le numéro d'appel d'urgence et la procédure de signalement de l'université sont expliqués par un·e membre de ce service. Les services d'urgence externes sont également expliqués.

EXERCICE CLÉ 2 : RAPPORT VBG



Objectif : Les étudiant·e·s connaissent le service d'assistance téléphonique de leur université. Les étudiant·e·s connaissent le déroulement d'un rapport.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

Le deuxième exercice clé de la session 5 : Résolution de problèmes est un exercice spécifique au contexte. L'animateur·ice de la session doit inviter le service d'assistance téléphonique de l'université. Cette dernière doit avoir une vue d'ensemble et communiquer aux étudiant·e·s les informations nécessaires sur la procédure interne et les références utilisées par l'université. Si l'université ne dispose pas encore d'une ligne d'assistance, un autre point de contact interne (par exemple, le service de médiation ou le conseiller confidentiel) peut être invité. La procédure interne de l'université doit être expliquée de manière transparente aux étudiant·e·s. Les sources d'aide externes sont également communiquées (par exemple, la police, les centres d'aide aux victimes de violences sexuelles et le 1712).



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Le/la superviseur·se présente brièvement le service d'assistance téléphonique de l'université.

En tant que spectateur·ice, vous n'êtes jamais seul·e à prendre en charge une situation de VBG et à soutenir toutes les personnes impliquées. Il existe plusieurs services spécialisés dans le signalement des cas de violence sexuelle à l'égard des femmes afin d'apporter le soutien nécessaire à toutes les personnes concernées. La ligne d'assistance téléphonique ou la personne de contact de l'université explique la procédure de signalement aux étudiant·e·s. Les étudiant·e·s doivent également disposer de suffisamment de temps pour poser des questions et faire part de leurs préoccupations à la personne de contact de l'université ou au/à la conseiller·e confidentiel·le.

RÉFLEXION



Objectif : Les élèves réfléchissent au comportement réactif des témoins et à l'importance des rapports.



1. INSTRUCTIONS POUR LE/LA TUTEUR·ICE

La réflexion sert à faire réfléchir les étudiant·e·s sur le comportement réactif des témoins et sur la procédure de signalement au sein de leur université et dans leur région.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Le/la superviseur·se pose les questions suivantes aux étudiant·e·s :

- Que faites-vous si vous n'obtenez pas de réponse de la hotline ou si elle ne peut pas vous aider davantage ? Comment allez-vous résoudre le problème ?
- Quand devez-vous faire une déclaration ?
- Votre responsabilité diffère-t-elle en fonction du rôle que vous assumez (par exemple, étudiant·e ou entraîneur·se) ?
- Quand pensez-vous qu'il est justifié de faire un rapport ?
- Dans quelle mesure ces questions vous concernent-elles ?
 - Que ferez-vous alors ? Où irez-vous alors ?
Soutien psychosocial : 1712, 1813, CAW, JAC, psychologue, médecin généraliste, centres de santé sexuelle, Stop it Now.

CONCLUSION



Objectif : L'animateur·ice clôture le parcours de prévention du TPS en toute sécurité, en donnant aux élèves l'espace et le temps nécessaires pour poser des questions ou exprimer leurs inquiétudes.



1. INFORMATIONS DESTINÉES AU/À LA SUPERVISEUR·SE

L'animateur·ice conclut le programme de prévention du TPS en revenant avec les élèves sur ce qu'ils et elles ont fait au cours de chaque session. Il ou elle invite ensuite les élèves à partager leurs réflexions sur les cinq dernières sessions.

Lors de la session 1 : session de curiosité, les élèves ont appris plusieurs concepts : la définition de VBG, les stéréotypes de genre, les préjugés de genre, le triangle de prévention et le quadrant des témoins.

Dans la session 2 : Mentalisation, les élèves ont appris à mentaliser : la capacité de comprendre et d'interpréter les pensées, les sentiments, les intentions et les motivations de soi-même et des autres. Il s'agit d'un facteur de protection pour la prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie, qui contribue à promouvoir un climat sportif sûr.

Dans la session 3 : Communication non violente, les élèves ont appris à identifier les signes de formes légères de VBG et à appliquer le protocole de la communication non violente. La communication non violente encourage l'empathie, à la fois pour soi-même et pour les autres. Elle aide les personnes à sortir d'une position défensive, à se comprendre et à chercher ensemble des solutions.

Dans la session 4 : Régulation des émotions, les étudiant·e·s ont appris le fonctionnement du système nerveux (para)sympathique dans des situations drastiques. Tout au long de la session 4, l'accent a été mis sur la compétence de régulation des émotions. La régulation des émotions est la capacité d'un individu à reconnaître, comprendre, évaluer et contrôler consciemment ses émotions. Apprendre à identifier ses propres signaux de stress permet de déployer des stratégies adéquates pour rétablir la régulation, et donc d'adopter un comportement de soutien.

Lors de la session 5, consacrée à la résolution de problèmes, les étudiant·e·s ont été initié·e·s aux neuf étapes de la résolution de problèmes. La procédure de signalement de l'université leur a également été expliquée, de même que les numéros d'appel d'urgence de leur région. L'objectif est d'être en mesure de réagir positivement au comportement des spectateur·ice·s dans les situations de VBG.

Le/la superviseur·se termine le programme de prévention du TPS en remerciant les étudiant·e·s pour leur participation active.



2. INSTRUCTIONS POUR LE/LA SUPERVISEUR·SE

Le/la superviseur·se pose les questions suivantes aux étudiant·e·s :

- En quoi consistait le programme de prévention du TPS ?
- Quelles compétences avez-vous acquises dans le cadre du parcours de prévention du TPS ?
- Vous avez des questions ou des inquiétudes concernant le programme de prévention du TPS ?



STRATÉGIE DE MISE EN ŒUVRE

- Le programme de prévention du TPS doit être suivi dans son intégralité. Par conséquent, si une session est annulée, elle devra être reprogrammée, mais la séquence des sessions - telle qu'elle a été prédéterminée - doit être respectée.
- L'intervention **s'appuie** également sur les sessions précédentes **en termes de contenu**, ce qui **ne permet PAS** l'utilisation d'une **approche en libre accès** (dans laquelle les étudiant·e·s ont la possibilité de n'assister qu'à une partie des sessions - par exemple, seulement les sessions 1 et 4).
- En fonction de la **faisabilité organisationnelle** des sessions 2 à 5, nous visons à admettre un **minimum de 6 et un maximum de 18 étudiant·e·s**. Pour la première session, la session Curiosité, davantage d'étudiant·e·s peuvent être admis·se·s, mais seule une sélection d'entre eux et elles sera en mesure de poursuivre les sessions suivantes du parcours de prévention.

ANNEXES

Annexe 1: Rôles pour la session 2 : Exercice de mentalisation 3 : le/la cambrioleur·se

Rôle anxieux : Chut, ne dis rien à ton équipe. Tu as obtenu le rôle d'un·e étudiant·e très anxieux·se.

Plonge complètement dans le rôle et joue chaque match avec un peu plus d'intensité.

Malentendants Rôle : Chut, ne dis rien à ton équipe. Tu as obtenu le rôle d'un·e étudiant·e malentendant·e.

Plonge complètement dans le rôle et joue chaque match avec un peu plus d'intensité.

Rôle défensif : Chut, ne dis rien à ton équipe. Tu as obtenu le rôle d'un·e étudiant·e défensif·ve et agressif·ve.

Plonge complètement dans le rôle et joue chaque match avec un peu plus d'intensité.

Rôle d'encouragement : Chut, ne dis rien à ton équipe. Tu as obtenu le rôle d'un·e étudiant·e enthousiaste et encourageant·e.

Plonge complètement dans le rôle et joue chaque match avec un peu plus d'intensité.

rôle toi-même : Chut, ne dis rien à ton équipe. Tu as obtenu le rôle d'un·e étudiant·e.

Tu peux simplement être toi-même et jouer chaque match à ta manière.

Annexe 2. Rosenberg : liste des valeurs/besoins, sentiments, quasi-sentiments

VALEURS/BESOINS						
Individualité Authenticité Autonomie Créativité Intégrité Expression de soi Acceptation émotionnelle Contributions	Partage Reconnaissance Rassurance Compassion Proximité Soutien Respect Tendresse Sécurité Connexion	Confiance Chaleur Sureté Soins Contact physique Protection Abri Mouvement	Lumière Air Espace Repos Expression sexuelle Alimentation L'eau Jeu Humour	S'amuser Jouer Connexion spirituelle Contemplation Révérence Harmonie Intégralité Clarté	Inspiration Développement Ordre Beauté Épanouissement (intérieur) Paix Avoir du sens Célébration	Célébration de la vie Célébration / place à la perte (deuil)
SENTIMENTS						
à bout de souffle anxieux·se effrayé·e triste sentiment d'oppression confortable tremblant satisfait·e animé·e·s content·e en colère pétillant·se grincheux·se	reconnaissant·e comblé·e terrifié·e solitaire énergique extatique apathique amusé·e frustré·e agité·e intrigué·e irrité·e heureux·se	stimulé·e touché·e choqué·e en état de choc sensible joyeux·se calme vif·ve cool froid·e en colère impuissant·e mélancolique	misérable fatigué·e abattu·e curieux·se nerveux·se mal à l'aise impatient·e soulagé·e malheureux·se inconfortable agité·e impétueux·se déconcerté·e	détendu·e consterné·e incertain·e excité·e bouleversé·e accablé·e perplexe paniqué·e endormi·e rancunier·e sombre pétillant·e	calme tendre content fier·e·s ravi·e épuisé·e étonné·e fervent·e	comblé·e perplexe satisfait·e paisible chaleureux·e désespéré·e nostalgique satisfait·e doux·e béate nerveux·e
QUASI-RESSENTIMENTS						
encouragé·e affecté·e trompé·e embarrassé·e concerné·e inquiet·e désillusionné·e animé·e enthousiaste fasciné·e utilisé·e charmé·e déprimé·e intéressé·e	intimidé·e utile blessé·e manipulé·e stimulé·e raillé·e méfiant·e attaqué·e violent·e hésitant·e haineux·se blasé·e charmant·e	espéré·e rejeté·e impuissant·e entravé·e abandonné·e menacé·e acculé·e inspiré·e jaloux·se inquiet·e abusé·e maltraité·e sombre	espéré·e rejeté·e impuissant·e entravé·e abandonné·e menacé·e acculé·e inspiré·e jaloux·se inquiet·e abusé·e maltraité·e sombre	interrompu·e supprimé·e inquiet·e désabusé·e remis·e à ma place exalté·e piégé·e optimiste surmené·e sceptique coupable serein·e	déçu·e déprimé·e engagé·e sûr·e stupéfait·e honoré·e rafraîchi·e incompris·e désirant·e humilié·e troublé·e indigné·e trahi·e vaincu·e	renforcé·e familier·e ennuyé·e négligé·e attendu·e plutôt méfiant·e confiant·e insouciant·e aliéné·e

Annexe 3. Session 3 : Circuit d'entraînement par intervalles à haute intensité pour la régulation des émotions

ALPINISTES

Faites autant d'escalades que possible pendant 30 secondes.



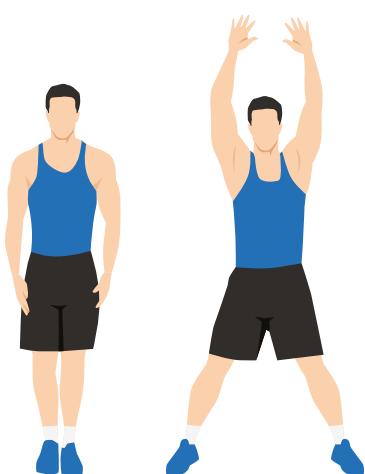
SUPERMAN

Faites autant d'exercices de superman que possible pendant 30 secondes.



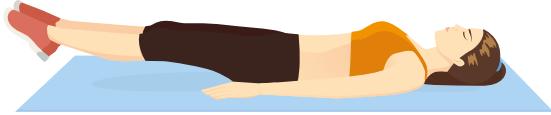
SAUTS D'OBSTACLES

Faites autant de sauts d'obstacles que possible pendant 30 secondes.



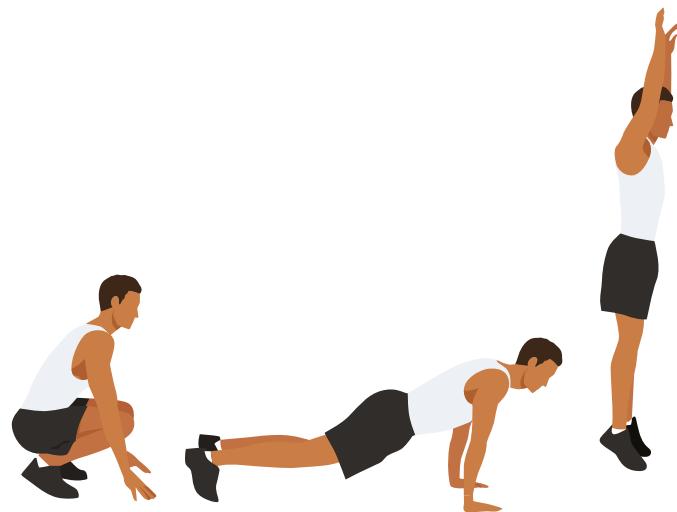
AUGMENTATION DE LA JAMBE

Faites autant de levées de jambes que possible pendant 30 secondes.



BURPEES

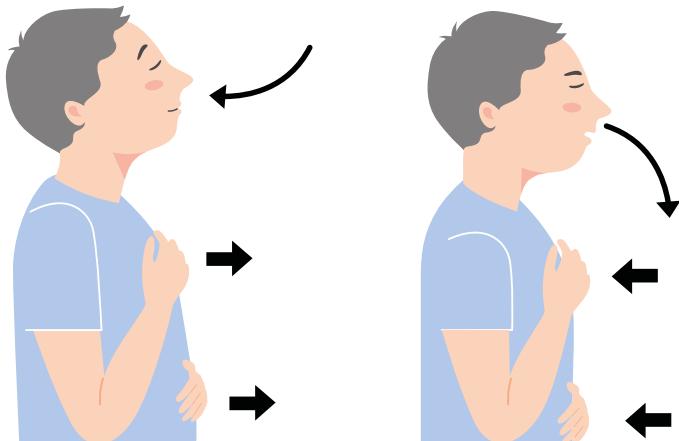
Faites autant de burpees que possible pendant 30 secondes.



Annexe 4. session 3 : Circuit de régulation des émotions

RESPIRATION ABDOMINALE

Placez une main sur votre poitrine et une autre sur votre ventre. Inspirez par le nez et faites gonfler votre ventre. Expirez doucement par la bouche et sentez votre ventre se rétracter. Vous ne devez pas sentir votre main sur votre poitrine bouger.



RELAXATION PROGRESSIVE PAR EDMUND JACOBSON

Dans cet exercice, vous contractez vos muscles un par un, maintenez la tension pendant un moment et relâchez à nouveau.

Allongez-vous sur le sol. Tendez les bras aussi forts que possible. Maintenez la position pendant 5 seconde puis relâchez les bras. Étirez vos bras et vos jambes aussi fort que possible. Maintenez cette position pendant environ 5 seconde, puis relâchez-les à nouveau. Tendez vos bras, vos jambes et votre visage aussi fort que possible. Maintenez la tension pendant environ 5 seconde, puis relâchez-la à nouveau.

DOUBLE RESPIRATION

Inspirez par le nez deux fois de suite.

Retenez votre respiration pendant 4 fois.

Puis expirez par la bouche en comptant jusqu'à 8.

Faites une pause et répétez l'exercice trois fois au total.

LIEU SÛR

Imaginez un endroit où vous vous sentez en SÉCURITÉ. Il peut s'agir d'un lieu existant ou fictif. Rendez l'endroit aussi vivant que possible dans votre esprit.

À quoi ressemble cet endroit ?

Quels sont les sons de votre lieu de vie ?

Que pouvez-vous toucher à votre place ?

Que sentez-vous dans votre lieu sûr ?

Que pouvez-vous goûter dans votre lieu sûr ?

Une fois l'image créée, gardez les yeux fermés et appréciez d'être à votre place pendant un moment. Respirez encore une fois profondément et revenez dans le moment présent.

MISE À LA TERRE

Citez cinq choses que vous voyez maintenant.

Faites la liste de quatre choses que vous pourriez toucher en ce moment même.

Citez trois choses que vous entendez maintenant.

Citez deux choses que vous sentez actuellement.

Citez une chose que vous goûtez en ce moment.

Annexe 5. Les mathématiques

21	+	32	=	34	+	65	=
78	+	15	=	99	+	1	=
88	+	11	=	12	+	80	=
83	+	5	=	78	+	11	=
49	+	38	=	38	+	36	=
84	+	5	=	66	+	27	=
67	+	21	=	65	+	18	=
33	+	64	=	49	+	27	=
47	+	6	=	99	+	0	=
13	+	14	=	9	+	81	=
53	+	31	=	5	+	28	=
19	+	65	=	98	+	1	=
42	+	9	=	87	+	0	=
77	+	21	=	9	+	47	=
55	+	20	=	35	+	51	=
28	+	50	=	53	+	27	=
45	+	13	=	24	+	60	=
80	+	12	=	25	+	17	=
83	+	4	=	44	+	0	=
45	+	54	=	89	+	0	=

Annexe 6. Échelle de gravité : sept situations de VBG

Situation 1

Lors d'une fête organisée par le syndicat étudiant, un·e étudiant·e en master EPS met au défi un·e étudiant·e en licence EPS de "atten" (ad fundum ; boire 6 verres de bière en une seule fois) à la suite les uns des autres.

Situation 2

Un·e professeur·e d'une discipline sportive fait des blagues à chaque cours (par exemple, voici les dames) sur les étudiant·e·s (quel que soit leur genre) qui réalisent le temps le plus lent de la classe.

Étude de cas n° 3

Un camarade de classe affirme avoir eu des relations sexuelles avec une fille lors d'une fête. Il déclare : "Je n'ai jamais réussi à mettre quelqu'un dans mon lit aussi facilement. C'est pratique de boire autant!"

Étude de cas n° 4

Un·e élève est toujours le dernier·e à être choisi pour l'entraînement de football.

Étude de cas n° 5

Le/la professeur·e de gymnastique met systématiquement ses mains très près des fesses et des seins des élèves lorsqu'il ou elle soutient les exercices. Il y a déjà eu plusieurs incidents où le/la professeur·e est passé·e "accidentellement" sur les seins des élèves et a dit : "C'était accidentel, je m'excuse".

Étude de cas n° 6

Un·e camarade de classe joue toujours de manière très agressive pendant les cours de sport. Il ou elle pousse, tire et tacle. Il ou elle a déjà donné plusieurs coups de coude. Le/la professeur·e ne dit rien. Lorsqu'il ou elle voit qu'un·e élève souffre, il ou elle en rit en disant : "Je suis là pour gagner."

Étude de cas n° 7

Un·e étudiant·e vous raconte que lors de son stage sportif, son ou sa mentor·e lui a demandé de se doucher ensemble.