

RECHERCHE-ACTION SUR L'ÉDUCATION À L'EMPATHIE À L'ÉCOLE, DANS LE PÉRISCOLAIRE ET EN SÉJOUR DE VACANCES

Expérimentation des AROÉVEN

Rapport final
Septembre 2025

Chloé Michaud et Aude Kerivel,
Tara-Lou Iftène, Yassir Mamodbakar, Juliette Font et Christian Kouassi



Ce rapport restitue les résultats de la recherche-action portée par la Fédération des Aroéven visant à construire, mettre en œuvre et évaluer des modules d'éducation à l'empathie en direction d'enfants, à l'école élémentaire, au collège, au lycée, accueilli·e·s dans le cadre du périscolaire, ainsi qu'en séjours de vacances.

Équipe de recherche du Laboratoire d'évaluation des politiques publiques et des innovations (LEPPI) : Aude Kerivel, Chloé Michaud, Tara-Lou Iftène, Yassir Mamodbakar, Juliette Font et Christian Kouassi

Le comité de pilotage de la recherche-action : Bryan Drion, Marie Hirsch, Stefan Mihali-Gaget, Corinne Nonnin, Laurène Pierre, Astrid Simonin

Corrections et mise en page : Anne Tougard
Inspirations graphiques : Claire Blot.

Le LEPPI remercie tous les formateur·rice·s, les directeur·rice·s, animateur·rice·s des Aroéven qui ont accueilli l'équipe de recherche pendant leurs interventions ainsi que les enfants et jeunes qui ont accepté de prendre du temps pour remplir les questionnaires.



RECHERCHE-ACTION SUR L'ÉDUCATION À L'EMPATHIE PORTÉE PAR LES AROÉVEN : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE DÉMARCHÉ

LE COMITÉ DE PILOTAGE DE LA RECHERCHE ET ACTION

BRYAN DRION, MARIE HIRSCH
STEFAN MIHALI-GAGET, CORINNE NONIN,
LAURÈNE PIERRE, ASTRID SIMONIN

JUIN . 2025



La Fédération des Aroéven est un mouvement d'action et de recherche pédagogiques. Depuis plusieurs années, nous menons des projets autour de la coopération, du vivre-ensemble et de la lutte contre le harcèlement.

Dans ce cadre, la notion d'empathie revient souvent : dans nos formations, nos animations ou les discours éducatifs. Elle est souvent présentée comme une qualité à développer pour mieux vivre ensemble.

Mais que met-on vraiment derrière ce mot ? Pour mieux comprendre ce que peut être une éducation à l'empathie, nous avons confié un travail d'enquête à une équipe de chercheuses.

Leur recherche interroge les différentes définitions de l'empathie, ses usages, ses limites, mais aussi ce qu'elle permet d'ouvrir dans le champ éducatif.

Ce document propose de partager leur regard, pour nourrir la réflexion, questionner les évidences et continuer à construire ensemble des pratiques éducatives plus conscientes et plus justes.

DÉFINIR L'EMPATHIE

Dans le *kit pédagogique pour les séances d'empathie* à l'école, co-produit par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et Santé publique France en 2024, la définition retenue pour l'empathie est « la capacité à ressentir et à comprendre les sentiments et les émotions de quelqu'un d'autre ». Serge Tisseron définit l'empathie d'une part comme une rencontre : « j'éprouve l'état mental d'autrui de l'intérieur comme si j'étais à sa place ¹ », sans cesser d'être soi-même « je peux choisir d'adhérer au point de vue d'autrui ou m'en désolidariser ». Il distingue « l'empathie affective », une réaction émotionnelle viscérale » et la dimension « cognitive de l'empathie rationnelle « qui permet de se fabriquer une représentation de ce que l'autre pense et imagine ». Serge Tisseron précise que « la construction de ces deux compétences rend possible, mais nullement automatique, l'adoption intentionnelle du point de vue d'autrui, par décentrement de notre propre point de vue ». Ayant également pensé une importante mise en garde : le sentiment d'empathie ne peut pas être du seul ressort de l'individu : il doit « être partagé par une communauté ».

¹ Tisseron, S. (2024). L'Empathie, PUF Que sais-je ?

1

EXPÉRIMENTER DES ATELIERS D'ÉDUCATION À L'EMPATHIE ET EN MESURER LES EFFETS : UNE DÉMARCHE INÉDITE

Alors que « l'empathie » a été récemment plébiscitée par l'ancien ministre de l'Éducation nationale ², comme la compétence psychosociale permettant d'améliorer le climat scolaire, mener une recherche-action autour de l'éducation à l'empathie contribue à répondre à deux questions nécessaires.

- Quels types d'actions concrètes ou d'ateliers permettraient de développer davantage d'empathie ?
- Proposer à un groupe d'enfants ou de jeunes un programme d'éducation à l'empathie permet-il d'améliorer le climat scolaire et de réduire les situations de violence dont les enfants sont auteur·rice·s, victimes ou témoins ?

Alors que les politiques d'amélioration du climat scolaire, et de lutte contre le harcèlement se succèdent, sans nécessairement être évaluées scientifiquement ³, la démarche de recherche-action des Aroéven, et toutes les questions qu'elle soulève permettent une production de connaissances inédites.

² En Janvier 2024, l'Éducation nationale publie un kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, dont la préface est signée par Gabriel Attal, alors ministre de l'Éducation nationale.

³ Debarbieux Eric, 2025, Zéro Pointé ?

Une histoire politique de la violence à l'école. Les liens qui libèrent.

2

DES ATELIERS COCONSTRUITS PAR LES ÉQUIPES ET MIS EN PLACE DANS LES ÉTABLISSEMENTS, LES SÉJOURS DE VACANCES ET LE PÉRISCOLAIRE MÉTHODE DE RECHERCHE-ACTION

- Coconstruction des outils de recueil de données et communication des résultats et analyse avec le comité de pilotage, composé de formateur·rice·s de différentes Aroéven, du siège et des deux chercheuses du LEPLI.
- Observation d'une vingtaine de séances en écoles primaires, dans des collèges, des centres de loisirs et en séjours de vacances.
- Administration de 2 146 questionnaires auprès d'enfants et jeunes, avant et après les ateliers empathie pour le milieu scolaire (questionnaires « avant/après » pour 613 enfants soit 1 226 questionnaires), ou en cours de séjour pour les séjours de vacances (224 questionnaires) – Ressenti et sentiment d'exclusion, mises en situation de violences/ harcèlement où les jeunes sont invités à décrire ce que ressentent les protagonistes et ce qui peut se passer ensuite, et indiquer les situations qu'ils et elles ont vécues.
- Administration de 25 questionnaires auprès de directions de collèges et 8 auprès de responsables de séjours de vacances.
- Administration de 35 questionnaires auprès de formateur·rice·s Aroéven.

TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À L'EMPATHIE DES AROÉVEN EN TROIS SÉANCES DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET DE MANIÈRE DIFFUSE EN SÉJOURS DE VACANCES



ASSIS EN POSTURE SCOLAIRE

Des temps d'expression, de formulation et de reconnaissance des émotions (vocabulaire des émotions).



- + Apprentissage de mots de vocabulaire des émotions et travail sur la capacité à formuler ses émotions.
- Mise en difficulté des enfants harcelés pour exprimer des émotions intimes face au groupe.



ASSIS FACE À UN ÉCRAN

Des temps de sensibilisation aux questions de harcèlement, de racisme, de discrimination, de sexisme et de cyberharcèlement.



- + Débat à partir de fictions représentant les types de violences vécues par des groupes.
- Déficit de temps pour approfondir ces thématiques importantes.



EN MOUVEMENT, EN JEU

Des temps de jeux d'inter-connaissance, de coopération et d'entraide suivis de débrief.



- + Les activités les plus plébiscitées : les enfants même les plus réticents aux autres activités jouent le jeu et coopèrent. Les débriefs permettent de revenir sur certaines difficultés : se regarder dans les yeux, se donner la main entre fille et garçon...



DES JEUX DE MIME OU DE THÉÂTRE FORUM

En mouvement, en jeu

- + Les mimes en face-à-face ou tous ensemble permettent aux jeunes d'éprouver et de rencontrer l'autre.
- Les formes théâtrales dans des dispositifs scéniques impliquent de la préparation et des étapes progressives.

L'éducation à l'empathie, telle qu'elle est proposée par les Aroéven, est donc à la croisée des approches individuelles et collectives. Elle se distingue par son ancrage dans l'expérience de groupe, et son lien avec les pratiques éducatives issues de l'éducation populaire.



DES EFFETS CONTRASTÉS SELON LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

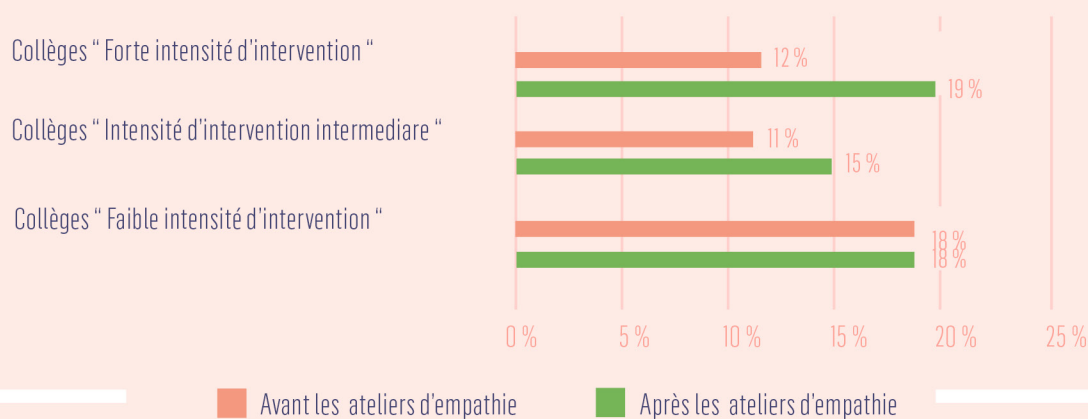
L'analyse des résultats de la recherche-action menée par les Aroéven met en évidence l'absence d'effets moyens des ateliers d'éducation à l'empathie au collège⁴ sur les éléments de climat scolaire et de représentation des violences et de harcèlement analysés via le questionnaire, mais qui varient fortement d'un établissement à l'autre. Des différences que deux facteurs déterminants peuvent contribuer à expliquer : le degré d'intensité des interventions et la qualité du climat scolaire.

Ainsi, dans les établissements où les interventions se sont limitées à quelques séances, souvent concentrées sur une seule classe ou un niveau restreint, et sans autres interventions de lutte contre le harcèlement et les violences (telles que pHARe ou les médiateurs), les effets mesurés apparaissent faibles, voire inexistantes. Les analyses des questionnaires « avant/après » montrent peu d'évolution dans la manière dont les élèves perçoivent ou gèrent les situations de conflits. En effet, les jeunes continuent à voir les situations de bousculade ou de moqueries comme potentiellement harcelantes, le recours à des tiers pour résoudre les conflits reste très marginal et les élèves qui les mobilisent s'appuient prioritairement sur leurs pairs, et peu sur les équipes éducatives. L'impact limité de ces interventions s'explique notamment par leur isolement : sans cohérence avec un projet d'établissement global, sans formation des équipes, et sans mobilisation large des élèves, les ateliers peinent à transformer les dynamiques relationnelles existantes.

À l'inverse, les établissements où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée présentent des résultats bien plus encourageants. Ces établissements se caractérisent par un fort degré d'intensité d'interventions, cumulant plusieurs leviers : une mise en œuvre active du programme pHARe, la formation d'élèves médiateurs ou ambassadeurs, une part importante d'élèves ayant bénéficié des ateliers (au moins 16 %, souvent plus de 30 %) et la participation des équipes éducatives aux actions menées.

⁴ La comparaison avant/après a conduit à se concentrer sur les collèges afin d'avoir des données qui puissent être comparables.

SITUATION - TYPE DE BOUSCULADE. « QUE SE PEUT-IL SE PASSER ENSUITE ? »
JEUNES QUI INDIQUENT QUE LE CONFLIT EST RÉSOLU



Effectif : 451. Les élèves sont invités à dessiner ou inscrire ce qu'ils imaginent se passer suite à une situation de bousculade d'un jeune par un autre représentée par un dessin.

Lecture : Dans les établissements scolaires caractérisés par un « fort degré d'intervention », avant les ateliers d'empathie, 12% des élèves indiquent que le conflit est résolu, contre 19% à l'issue des ateliers.

Le degré d'intensité de l'intervention est lié aux quelques éléments de la qualité du climat scolaire collectés pendant l'enquête (la stabilité des équipes pédagogiques, un faible nombre de conseils de discipline, la présence de projets collectifs fédérateurs et un cadre relationnel respectueux et coopératif). Dans ces environnements, les ateliers viennent renforcer des dynamiques déjà positives. Inversement, dans les établissements à faible intensité d'interventions, où les indicateurs collectés sur des éléments du climat scolaire sont pour la plupart dégradés (fort turn-over, tensions fréquentes, peu de projets collectifs), aucune ou quasi-aucune évolution n'est observée après les ateliers d'empathie.

4

EN SÉJOURS DE VACANCES, UNE ATTENTION À L'EMPATHIE, PORTÉE PAR L'ÉQUIPE INTÉGRÉE DANS LE QUOTIDIEN, LES JEUX ET L'IMAGINAIRE



Dans les établissements scolaires, la démarche a été balisée : trois ateliers en classe, auprès d'un sous-groupe d'élèves (de quelques élèves à tout un niveau selon l'établissement), et une implication plutôt faible des équipes enseignantes. L'intervention des Aroéven a consisté en des interventions extérieures parfois peu intégrées au projet de l'établissement.

Les séjours de vacances proposés par les Aroéven constituent un espace d'expérimentation spécifique. L'ensemble des enfants et l'essentiel des équipes sont impliqués, et la question de l'empathie est intégrée au projet pédagogique du séjour, à la définition des règles de vie et aux activités proposées tout au long du séjour. S'il est difficile pour les directions d'évaluer des évolutions dans un temps aussi court que le temps du séjour, certaines notent une amélioration de la communication, de la gestion des conflits, le développement de l'entraide, et la baisse des remarques ou blagues sexistes, racistes ou homophobes. Dans les données statistiques, on observe que par rapport au milieu scolaire, les jeunes en séjours de vacances indiquent moins souvent que les situations de violence sont insolubles, et que prendre la défense d'un·e camarade victime de moqueries risque d'avoir des répercussions (moqueries, violence, harcèlement).

Mais, il est difficile de savoir s'il s'agit d'un effet des actions d'empathie, du cadre même des séjours de vacances ou de l'intégration de la notion dans le projet éducatif. Il est cependant intéressant de voir comment la thématique, a conduit les équipes d'animation à construire des jeux et des imaginaires durant l'ensemble du séjour.

● Dans un des séjours de vacances qui a participé au projet, le fil rouge (jeu quotidien) est construit autour de personnages inventés, qui envoient des quêtes quotidiennes aux jeunes qui doivent s'entraider pour progresser dans l'aventure. Les jeunes et animateur·ices sont répartis en quatre « clans » (maisons), et les jeunes font gagner des points à leur maison à diverses occasions (réussir une quête, écrire un poème, bien se comporter avec les autres, gagner un jeu...). Chaque jeune a une feuille accrochée au mur avec son nom et son totem, et les jeunes sont invités à écrire des mots gentils sur les feuilles des autres, et leurs fiertés personnelles sur la leur. Cela n'a pas pris les premiers jours, mais tous les jeunes y ont participé lorsqu'il a été dit qu'y prendre part pourrait faire gagner des points à leur maison. ●



● Un rituel : Tous les jours après le goûter, un temps de Forum permet aux jeunes et aux animateur·rices d'échanger sur la journée passée et la veille précédente. Ce temps d'échanges permet de communiquer les ressentis de chacun·e sur la dynamique de groupe, les activités menées, l'organisation de la vie quotidienne... Le Forum peut se décliner sous plusieurs formats afin de le rendre toujours plus ludique, didactique et vivant que possible : grands ou petits groupes de discussion, "quatre coins des émotions", débat sous forme de rivière mouvante / de positionnement, votes à mains levées, affichages participatifs... » ●

DES ENSEIGNEMENTS POUR LES AROÉVEN... ET PLUS ENCORE

L'injonction actuelle à « éduquer à l'empathie » comme une réponse incontournable à la lutte contre le harcèlement, mérite d'être questionnée.

Samah Karaki⁵ montre que l'empathie est avant tout sélective, et dépend d'un sentiment de proximité et d'appartenance partagée avec l'autre. Elle explique que développer l'empathie comme une compétence individuelle ne permet pas d'agir sur les mécanismes d'exclusion, ni de modifier les comportements vers plus « d'altruisme » ou de « moralité ».



“l'importance fondamentale du collectif”



L'importance des différences de contextes d'établissement et de climat scolaire comme facteurs d'explication des résultats d'enquête, montre que la qualité de l'environnement et du collectif dans lequel évolue le groupe est un préalable à « l'éducation à l'empathie ». Une action qui cible uniquement les élèves (développement de l'empathie comme compétence psychosociale) risque d'une part de leur faire porter de manière excessive la responsabilité des inégalités structurelles et violences systémiques qu'ils et elles vivent⁶ (qui se traduisent au collège par des phénomènes d'exclusion, violence, harcèlement), et nie d'autre part l'importance fondamentale du collectif.

L'expérimentation conduite par les Aroéven montre des exemples de contextes de mise en œuvre des ateliers d'éducation à l'empathie extrêmement différents. À une extrémité, une intervention « goutte d'eau » qui cible un nombre réduit de jeunes et implique peu de membres de l'équipe pédagogique, dans un contexte de turnover élevé des équipes, comme cela a pu être observé dans certains collèges. À l'autre extrémité, une intervention qui implique l'ensemble des jeunes et de l'équipe, qui pénètre l'ensemble des sphères (règlement, activités, principes pédagogiques...) et s'inscrit dans un projet pédagogique global de lutte contre les discriminations et violences systémiques (sexistes, racistes, etc.) qui vise à construire un collectif, caractéristique des séjours de vacances observés et de certains établissements scolaires.



“réinterroger des évidences et proposer des alternatives ?”



C'est peut-être ici, l'enseignement principal de la recherche-action. Les effets observés ne tiennent pas tant à un travail individuel sur les émotions qu'à la construction d'expériences collectives, d'espaces de coopération et de reconnaissance au sein des groupes. Mais n'est-ce pas le rôle de l'éducation populaire : réinterroger des évidences et proposer des alternatives ?

⁵ Karaki Samah, 2024, L'empathie est politique, Comment les normes sociales façonnent la biologie des sentiments, JC Latte

⁶ Cabanas Edgar, Illouz Eva, 2018 Happycratie, comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies, Premier parallèle.

LES AUTRICES REMERCIENT L'ÉQUIPE DU LEPPi :

Tara-Lou Iftène, Yassir Mamodbakar, Juliette Font, Christian Kouassi, Anne Tougard

Tous les formateur·rices, directeur·rices, animateur·rices des Aroéven

Tous les enfants et jeunes qui ont permis la réalisation de cette recherche-action

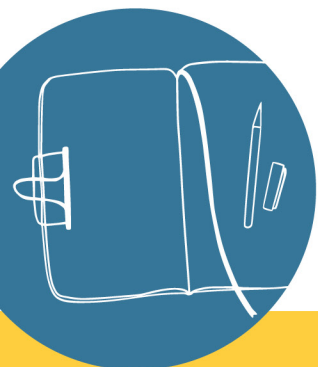


Table des matières

Table des matières

1. CONTEXTE ET PETITE HISTOIRE DE LA RECHERCHE-ACTION.....	13
D'une recherche-action sur la violence entre pairs à une recherche-action sur l'éducation à l'empathie	13
Le souhait d'un projet fédérateur	14
L'empathie en question	16
2. LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : DES VIOLENCES URBAINES AU CLIMAT SCOLAIRE	18
Des violences isolées, liées à la délinquance juvénile et appelant des réponses sécuritaires.....	19
... Au harcèlement comme phénomène généralisé nécessitant une approche systémique (par le climat scolaire).....	20
Des CPS pour lutter contre le harcèlement	22
Chronologie des dispositifs de lutte contre les violences en milieu scolaire	24
3. ENJEUX ÉVALUATIFS, QUESTIONNEMENTS ET MÉTHODES D'ENQUÊTES	24
Choix des outils mobilisés.....	24
L'enquête par questionnaire auprès des enfants et des jeunes	28
4. DES ACTIONS À MI-CHEMIN ENTRE ÉDUCATION À L'EMPATHIE ET COHÉSION DE GROUPE	30
Une place importante donnée à la reconnaissance et l'explicitation des émotions	33
Des jeux collectifs et de coopération, souvent suivis de debrief	34
Temps d'échange et debrief.....	35
Des jeux d'expression : mime ou théâtre forum	35
La sensibilisation aux questions de harcèlement, mais aussi au racisme, à la discrimination, au sexisme et au cyberharcèlement.....	36
Les difficultés rencontrées par les intervenant·e·s pendant les séances : entre nécessité de garder la face et risque de dévoilement du côté des enfants et contexte à considérer	37
5. DES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DIFFÉRENTES, IMPORTANTES À CONSIDÉRER	39
Part des élèves et adultes bénéficiaires des actions : une donnée importante à considérer	39
Des interventions Aroéven isolées ou incluses dans une approche plus globale concernant le climat scolaire	43
L'expérimentation en séjours de vacances : des actions diffuses auprès de tous les enfants	45
6. ÉTAT DES LIEUX : L'EMPATHIE ET LE HARCELEMENT AU COLLÈGE	48
Caractéristiques des participant·e·s: des 6èmes et 5èmes ayant eu majoritairement une expérience de délégué·e·s	49
Sentiment d'exclusion et harcèlement	50

7. EFFETS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À L'EMPATHIE	57
Interprétation des situations-types de violence.....	58
8. DES EFFETS DIFFERENCIÉS SELON LES ÉTABLISSEMENTS : LES FACTEURS QUI COMPTENT	66
Les facteurs déterminants de l'intensité des interventions dans une politique plus globale	66
Des effets des ateliers, uniquement dans des environnements collectifs favorables.....	72
9. LES EFFETS EN SÉJOURS DE VACANCES : EFFET DU SÉJOUR OU DES ACTIONS ?.....	72
10. CONNAÎTRE ET CITER SES QUALITÉS, RECONNAÎTRE ET NOMMER DES ÉMOTIONS: DES EFFETS DIFFÉRENTIÉS SELON LE GENRE.....	76
11. RÉINTERROGER L'INJONCTION « D'ÉDUCER À L'EMPATHIE » ET LES EFFETS SUPPOSÉS DE CETTE COMPÉTENCE PSYCHOSOCIALE	81
Empathie ou dynamique collective?.....	81
Empathie : les risques de la responsabilisation individuelle	82
12. PEUT-ON RÉELLEMENT ÉVALUER L'EMPATHIE ? LES LIMITES DE LA DÉMARCHE	84
La volonté d'une approche située	85
Les difficultés pour évaluer de tels dispositifs dans un temps réduit et la question des méthodes	87
13. REFLEXIONS ET BILAN DU COMITÉ DE PILOTAGE À PARTIR DES RÉSULTATS	90
Des implications concrètes sur le contenu des ateliers.....	90
Réaffirmer un positionnement de mouvement d'Éducation populaire	91
Limites et enseignements méthodologiques.....	92
POUR CONCLURE : POUR UN RETOUR AUX FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ?.....	94
Contre le mythe du « programme miracle »	94
... Et pour la considération du collectif	95
Le rôle de l'Éducation populaire : interroger les évidences et proposer des alternatives ?	96
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES	99

INTRODUCTION

« Association éducative complémentaire de l'école publique » et « mouvement de recherche et d'action pédagogiques »¹, depuis leur création, les Aroéven initient des recherches-action, visant à mettre les méthodes de recherche en sciences sociales au service d'interrogations éducatives et pédagogiques. Alors que les politiques de lutte contre la violence à l'école se succèdent² sans que les effets en soient nécessairement mesurés³, et que la généralisation des cours d'empathie a été annoncée par l'ancienne ministre de l'Éducation nationale, Nicole Belloubet⁴, mener une recherche-action sur l'expérimentation d'ateliers d'éducation à l'empathie est une manière de contribuer à la production de connaissance sur le sujet.

Dans la continuité des formations des délégué·e·s de classe, des médiateur·rice·s, des éco-délégué·e·s, déjà proposées dans les collèges, et des réflexions générales sur l'accueil dans le périscolaire et en séjours de vacances, les équipes des Aroéven ont coconstruit une formation en direction des élèves d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées, mais aussi des enfants en séjours de vacances.

À l'origine de la démarche, il y a la volonté des Aroéven de construire des actions collectives et des pratiques éducatives centrées sur l'éducation aux compétences psychosociales.

Plus largement, la recherche-action a l'ambition de produire de la connaissance, à partir d'expérimentations concrètes de terrain. Un apport intéressant, dans un contexte de développement de l'éducation aux compétences psychosociales, largement mis en avant dans les programmes scolaires, mais peu évalué scientifiquement.

En janvier 2022, le comité de pilotage rédige une lettre de commande (en annexe 1) et un cahier des charges : recherche-action « prévention des violences entre enfants » qui donne les grands objectifs de la démarche. « Il s'agit de conduire collectivement, sur une période de trois ans, une réflexion scientifique, des expérimentations éducatives sur le terrain (accueils collectifs de mineur·e·s, interventions en établissements scolaires, formation des volontaires de l'animation) et une évaluation globale de ces expérimentations ».

Le comité de pilotage de la démarche formule ainsi les hypothèses suivantes⁵ : En quoi nos méthodes et nos actions favorisent-elles le développement de compétences psychosociales des jeunes ? En quoi nos actions vont-elles avoir un impact sur le taux de violence entre pairs ? (et les réduire ?)

L'objectif principal de la démarche est donc de répondre à ces grandes questions en expérimentant un programme à partir « des méthodes/actions » des Aroéven existantes dans

¹ Site internet de la Fédération des Aroéven, Qui sommes-nous ? <https://www.Aroéven.fr/federation-des-Aroéven>

² Debarbieux E. (2025). Zéro Pointé ? Une histoire politique de la violence à l'école. Les liens qui libèrent.

³ Pons X. (2024). La fabrique des politiques d'éducation, PUF.

⁴ Éducation : Le gouvernement veut généraliser les cours d'empathie, France Info, 12/02/2024.

⁵ Compte rendu recherche-action prévention des violences, 26/04/2022

les espaces d'intervention des Aroéven, à savoir l'école, le périscolaire et l'extra-scolaire (en séjours de vacances).

Soucieux de la nécessité de délimiter le sujet, les membres du comité de pilotage et l'équipe de recherche ont cheminé de l'ambition de développer les compétences psychosociales à celle de se concentrer sur le développement de l'empathie. Une compétence psychosociale particulièrement plébiscitée par le ministère de l'Éducation Nationale au moment de la démarche.

Fortes de leur savoir-faire pédagogique, et dans la coconstruction de programmes, les équipes de formateur·rice·s se sont réunies lors de groupes de travail et de séminaires, afin de réfléchir collectivement « la posture du formateur dans l'éducation à l'empathie » et à des protocoles d'action à destination des adultes et des enfants.

- Dans les accueils collectifs de mineur·e·s sans hébergement
- Dans les séjours de vacances
- En établissements scolaires (écoles élémentaires, collèges et lycées)

Un protocole précis de « mise en place de cadre de vie » (en séjours de vacances) et de séances (à l'école) avec des jeux et activités permettant de « travailler » ou « développer » l'empathie. Pour ce qui est de la recherche évaluative, menée par le Laboratoire d'Évaluation des Politiques Publiques et des Innovations (LEPPI), il s'agissait, grâce à l'observation d'ateliers d'éducation à l'empathie et à l'analyse de questionnaires⁶ (en direction des enfants, des directions des établissements scolaires, des équipes d'animation des séjours de vacances et des formateur·rice·s), de répondre à la question suivante : **dans quelle mesure l'éducation à l'empathie, contribue-t-elle concrètement à prévenir les violences et à améliorer les relations entre pairs ?**

Après avoir présenté le contexte et les modalités de la recherche-action, en prenant le temps de définir l'empathie, nous feront un retour historique sur la lutte contre les violences et le harcèlement à l'école. Puis la plus grande partie du rapport aura l'ambition de présenter les conditions de mise en œuvre et les effets de l'éducation à l'empathie qui ont pu être mesurés. Enfin, nous finirons ce rapport en mettant en perspective les résultats de cette démarche avec les travaux d'autres chercheur·e·s, afin de proposer des enseignements mobilisables par les Aroéven.

⁶ La commande passée au LEPPI par les Aroéven était de proposer un questionnaire avant-après aux enfants bénéficiant de l'expérimentation, tandis qu'une autre équipe de chercheur·e·s a été mobilisée pour passer un questionnaire avant-après en direction des formateur·rice·s Aroéven.

1. CONTEXTE ET PETITE HISTOIRE DE LA RECHERCHE-ACTION

D'une recherche-action sur la violence entre pairs à une recherche-action sur l'éducation à l'empathie

La Fédération des Aroéven est « une association éducative complémentaire de l'école publique, une fédération de jeunesse et d'éducation populaire, un mouvement de recherche et d'action pédagogiques et une organisation reconnue d'utilité publique ». Plus précisément, elle se présente comme « un mouvement de recherche » qui « se positionne comme un élément-clé de la recherche-action éducative » qui « s'appuie sur une démarche rigoureuse pour répondre aux enjeux sociétaux et éducatifs contemporains. Ses projets visent à transformer les pratiques professionnelles, à explorer de nouvelles approches pédagogiques. »⁷

Cette recherche-action s'inscrit dans le prolongement de plusieurs démarches antérieures. Un projet « médiation par les pairs » en milieu scolaire à partir de 2011, qui a fait l'objet d'une recherche-action en 2013, la participation au concours national « Non au harcèlement à l'école », puis la coordination d'un séminaire européen « Éduquer les jeunes à la résolution non violente des conflits » en 2013 et 2015. **Construire un programme visant à lutter contre la violence entre pairs, en expérimentant de manière concrète l'éducation à l'empathie, dans la lignée des préconisations du ministère de l'éducation nationale**, correspond aux projets de la Fédération tout en s'inscrivant dans la continuité d'une réflexion de longue date et d'actions partenariales.

Le cahier des charges « Prévention des violences », rédigé par le comité de pilotage, présente le contexte, soit les constats effectués sur le terrain, notamment dans les établissements avec lesquels les Aroéven travaillent en partenariat (depuis plus ou moins longtemps) d'une part et les sollicitations ministérielles, académiques d'autre part.

Ainsi, à l'échelle des établissements partenaires, les Aroéven sont sollicités pour intervenir sur les questions de « climat scolaire et problématiques sociétales en lien avec les violences » parfois à la suite d'évènements particuliers (évènements indésirables, situation de harcèlement). À l'échelle ministérielle et académique, ils sont sollicités « pour développer des actions qui ont un lien étroit avec les priorités actuelles : la prévention des violences entre

⁷ Site internet des Aroéven : Qui sommes-nous ? Un mouvement de recherche. <https://www.Aroéven.fr/federation-des-Aroéven/qui-sommes-nous/un-mouvement-de-recherche>

enfants (harcèlement, cyberviolence, violences sexuelles, accès à la pornographie, discriminations). Ces attentes sont présentées comme s'inscrivant également dans le contexte « de prise en compte sociétale des différentes formes de violence » mais aussi « d'animateurs manquant de reconnaissance à intervenir sur le sujet ».

Par exemple, dans certaines Aroéven, des formations aux CPS commencent à se mettre en place, répondant aussi à la demande de l'Éducation nationale⁸.

Progressivement, la recherche-action change de titre : de « prévention des violences entre enfants » (dans la lettre de commande, 2021) à « prévention des violences » (dans le cahier des charges, 2021) elle devient « Éducation à l'empathie » dans le document de référence (élaboré après un séminaire regroupant le comité de pilotage et une trentaine de formateur·rice·s des 23 Aroéven (2023) et les deux équipes de chercheur·e·s sollicité·e·s⁹ à l'occasion de cette démarche.

Alors que les objectifs de la recherche-action étaient formulés avec la volonté :

- d'organiser des temps de réflexion avec les chercheur·e·s, des expérimentations sur le terrain, des rassemblements entre chercheur·e·s et acteur·rice·s de terrain.
- de valider l'impact des actions menées par les Aroéven dans la prévention des violences dans et hors l'École
- de réfléchir et développer de nouvelles approches pédagogiques, de nouveaux outils pour les mettre au service des Aroéven, mettre en place des formations au sein du mouvement

Le document Éducation à l'empathie, présentant la recherche-action et ses outils, notamment opérationnels, positionne explicitement l'éducation à l'empathie comme axe principal de la recherche-action, en faisant le choix de définir collectivement ce concept.

Le souhait d'un projet fédérateur

Au démarrage de la recherche-action (2022), le comité de pilotage, composé de représentants des Aroéven au niveau national et local formule un certain nombre d'attentes :

- Impliquer le plus grand nombre d'Aroéven possibles dans la démarche
- Représenter tous les secteurs d'activités
- Engager les Aroéven sur la durée effective de 3 ans

⁸ Les compétences psychosociales (CPS) « désignent les aptitudes qu'une personne mobilise pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et prendre part opportunément à la vie sociale. Ces compétences (telles que l'empathie, la régulation de ses émotions, la capacité d'adaptation ou à communiquer efficacement...) ont pour objectif d'améliorer les relations à soi, aux autres et aux apprentissages » site eduscol repris du bulletin officiel N°18, 31 août 2022.

⁹ L'équipe des Aroéven a fait le choix de mobiliser Chloé Michaud et Aude Kerivel (équipe du LEPPI) « sur les élèves et les jeunes » et Sylvie Condette et Benoit Maréchaux « sur les formateurs Aroéven ».

- Faire monter en compétences les permanent·e·s et encadrant·e·s pédagogiques des Aroéven
- Développer de nouvelles actions éducatives
- Créer une dynamique interne dans les Aroéven impliquant les permanent·e·s et les bénévoles
- Recueillir et produire des données pour alimenter le travail de la recherche-action
- Avoir des rendus scientifiques sur nos actions
- Renforcer la visibilité du mouvement auprès du ministère¹⁰

Le cahier des charges évoque « une inégalité de répartition des actions développées sur ces thématiques en fonction des régions », des compétences peu homogènes sur le territoire national », « par exemple sur les CPS », ainsi qu'une inégalité de répartition des actions développées sur ces thématiques en fonction des régions. Les observations de terrain dans différentes villes (les chercheurs ont eu l'occasion de se rendre dans sept Aroéven) ont permis de voir comment la présente expérimentation s'inspire d'actions menées dans les différentes Aroéven : « éducation aux CPS », « communication non violente », « formation des ambassadeurs ».

Ainsi, la volonté de construire des modules et séances inter-Aroéven et inter-secteurs témoigne d'une volonté de fédérer autour d'une expérimentation commune avec une volonté d'évaluation et de production de connaissance.

Pour se faire, le comité de pilotage propose un cadre expérimental, condition d'engagement dans l'expérimentation¹¹ :

- « L'âge des jeunes entrant dans le cadre de la recherche-action est fixé entre 10 et 15 ans
- Une formation des adultes encadrants devra être réalisée en amont
- Des questionnaires devront être remplis par tous les jeunes, avant et après les interventions
- Des questionnaires « bilans » devront être remplis par tous les adultes formé·e·s.
- Un déroulé de formation par secteur est fourni aux Aroéven
- Pour la formation en établissements scolaires : la formation des adultes volontaires dispensée au préalable est d'une durée minimum de 6h et le cycle d'intervention auprès des élèves doit inclure au minimum 3 séances (minimum 9h)
- Pour les interventions dans le cadre des séjours de vacances avec ou sans hébergement : les jeunes devront avoir suivi au minimum 9h d'atelier d'éducation à l'empathie, la thématique de recherche-action devra être intégrée au projet pédagogique de séjours de vacances et les équipes d'encadrement devront être formées à la thématique ». ¹²

Ce cadrage réalisé par le comité de pilotage offre une possibilité d'évaluation à grande échelle de cette démarche.

¹⁰ Attentes du comité de pilotage au démarrage de la recherche-action formulées dans le compte rendu du comité de pilotage, 2022.

¹¹ L'engagement dans l'expérimentation entraînant également un budget afin de pouvoir payer les intervenants/formateur·rice·s dans les établissements volontaires.

¹² Outil cadre intersectoriel, Recherche-action Aroéven Éduquer à l'empathie. p. 6

L'empathie en question

Il nous semble intéressant ici de revenir sur le concept d'empathie, au cœur de la recherche-action portée et mise en œuvre par les Aroéven, mais qui est aussi mobilisé plus largement dans les politiques de luttres contre le harcèlement¹³.

Qu'est-ce que l'empathie ? Une compétence ? Une émotion ? Est-il possible d'éduquer à l'empathie ? Ces quelques questions très larges semblent intéressantes à poser en préambule. Mais à quel moment l'empathie - qui d'ailleurs n'est pas toujours présentée comme « morale » (lorsqu'elle altère le jugement objectif et que l'on empathise qu'avec nos semblables)¹⁴ - est-elle mise en avant comme un moyen de lutter contre le harcèlement à l'école ?

Un rapide tour d'horizon nous permet de voir qu'il existe plusieurs définitions de la notion d'empathie. Dans le dictionnaire Le Robert : l'empathie est « la capacité à se représenter ce que l'autre ressent ».

Pour le psychologue américain Carl Rogers

« Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si » ». Pour donner une définition plus imagée, « être empathique c'est voir le monde à travers les yeux de l'autre et ne pas voir notre monde se refléter dans leurs yeux ». ¹⁵

Mais si l'on revient un petit peu en arrière, le concept d'empathie trouve son origine en Allemagne, en 1873, sous la plume du spécialiste d'esthétique Robert Vischer, qui emploie le terme d'*Einfühlung* pour qualifier l'expérience de « ressentir à l'intérieur » ce que nous regardons. Avec les philosophes et psychologues allemands de la fin du XIX^e siècle et les travaux de Lipps ou Titchener, l'empathie se substitue à la sympathie pour désigner notre capacité à se mettre à la place d'un autre et partager sa souffrance. « Souffrir ensemble » dans la pratique d'une activité physique et sportive, tel est le point de départ du psychologue et sociologue Omar Zanna, dans son analyse réflexive sur la pratique de la boxe avec des mineurs délinquants¹⁶.

Le concept chemine à travers la théorie esthétique, la philosophie, la psychanalyse, les neurosciences, la sociologie et l'anthropologie... Il serait difficile de trouver une définition sur laquelle toutes les disciplines pourraient s'aligner. Les recherches actuelles reconnaissent trois composantes à l'empathie. L'empathie émotionnelle, innée, nous permet d'identifier/ressentir

¹³ Un mois après le lancement expérimental de cours d'empathie en janvier 2024 dans plus de 1000 écoles et deux collèges, l'empathie est présentée comme un axe fort de la circulaire de février 2024

¹⁴ Cowell, JM., Decety J. "Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior?", *Perspectives on Psychological Science*, 9, 5, p. 525-537. Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>

¹⁵ Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 8(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/acp.008.0005>.

¹⁶ Zanna O. (2010). Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants. Paris : Collection Enfance. Dunod.

l'émotion des autres (on parle aussi de contagion affective) sans s'y confondre, « une résonance sans perte de distance. » L'empathie cognitive est présentée comme permettant la régulation de l'empathie émotionnelle et l'empathie mature permettrait de comprendre l'autre et de se mettre émotionnellement à sa place.

Si les définitions de l'empathie divergent, le concept fait partie des compétences psychosociales (CPS) introduites dans les cours d'enseignement moral et civique dès 2015.

À partir de 2023, l'empathie est présentée comme un moyen efficace de lutter contre le harcèlement à l'école et en janvier 2024, un kit pédagogique pour des séances d'empathie à l'école¹⁷, préfacé par Gabriel Attal, détaille des activités « pour accroître sa connaissance des émotions et communiquer de façon empathique ». L'éducation à l'empathie marque donc une tentative d'opérationnalisation d'un concept et l'affirmation d'un moyen reconnu permettant de lutter contre le harcèlement.

Dans ce kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école proposé par Santé publique France (2024), l'empathie est d'abord présentée comme une « compétence psychosociale ». Cette compétence se décline en trois types de compétences : cognitives (accroître sa compréhension de soi), émotionnelles (accroître sa compréhension des émotions) et compétences sociales (communiquer de façon constructive). Le document définit l'empathie, dans son acception « moderne », comme « la capacité à ressentir et à comprendre les sentiments et émotions de quelqu'un d'autre ».

Dans leur outil cadre intersectoriel présentant la recherche-action « Éducation à l'empathie » les Aroéven ne proposent pas une définition théorique de l'empathie, mais font le choix d'un consensus autour de « quatre principes (du formateur) réunis pour créer les conditions d'une éducation à l'empathie ». La définition proposée par Omar Zanna, dans son ouvrage « Apprendre à vivre ensemble en classe, des jeunes pour éduquer à l'empathie » (2015) est également mobilisée, soit :

- Pratiquer ensemble : vivre une expérience commune
- Observer autrui : se détacher du groupe qui agit, analyser,
- Inverser les rôles : multiplier les expériences, se mettre à la place d'autrui
- Parler des ressentis : décrire ses sensations en présence de ses pairs, sans jugement.

Ainsi ces différents éléments conduisent à formuler le questionnement suivant :

Dans quelle mesure l'éducation à l'empathie auprès d'enfants et de jeunes, contribue-t-elle concrètement à prévenir les violences et à améliorer les relations entre pairs, à l'école, dans le périscolaire et l'extrascolaire ?

Cette grande problématique évaluative a conduit à la formulation d'un certain nombre d'hypothèses :

Les jeunes bénéficiant d'actions d'éducation à l'empathie proposées par les Aroéven ont plus de chance de savoir :

- Nommer leurs émotions,

¹⁷ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et Santé publique France, Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, Janvier 2024. <https://eduscol.education.fr/document/53961/download>

- Nommer les émotions de l'autre,
- Se mettre à la place d'un autre,
- Agir pour stopper une situation de violence lorsqu'ils ou elles en sont auteur·rice·s ou témoins.

Les jeunes bénéficiant d'action d'éducation à l'empathie développeront davantage d'empathie vis-à-vis de leurs pairs, ils et elles sont donc plus en capacité de

- Se mettre à la place des autres
- Être en capacité de repérer lorsqu'une action blesse ou fait du mal à quelqu'un

La démarche pose un certain nombre de questions, formulées par le comité de pilotage et l'équipe de recherche.

- Le programme permet-il de faire baisser le nombre de situations de violence pendant les temps scolaires, péri ou extra-scolaires ?
- Le fait de former les enfants et les adultes a-t-il plus d'effet que le fait de former uniquement les enfants/jeunes ?
- Les jeunes ayant déjà été ambassadeur·rice·s dans la lutte contre le harcèlement, délégué·e·s, médiateur·rice·s, qui font partis des CVS, ou qui ont des expériences en séjours de vacances sont-ils plus enclin·e·s à développer cette compétence ?
- Est-il possible qu'une culture de l'empathie prenne le dessus dans un établissement, une classe, une colonie de vacances ?

C'est à partir de ces différentes questions qu'ont été élaborés les outils de recueil de données.

2. LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : DES VIOLENCES URBAINES AU CLIMAT SCOLAIRE

« Harcèlement », « empathie », « CPS » sont des notions apparues très récemment dans le registre de la lutte contre les violences en milieu scolaire. La lutte contre le harcèlement, qui mobilise l'ensemble de la communauté éducative, jusqu'à devenir « grande cause nationale » en 2024, et la mobilisation de l'empathie et des CPS comme réponse politique incontournable, méritent d'être regardées dans le cadre de l'histoire de la lutte contre les violences scolaires.

En effet, la manière dont ces violences sont caractérisées et le registre des réponses apportées sont marqués par plusieurs évolutions, liées à une médiatisation croissante, d'abord de faits de violences isolés, puis du harcèlement scolaire comme phénomène global, qui ont fait l'objet de déclarations d'intention de la part des décideurs¹⁸.

Nous commencerons donc par revenir sur cette évolution historique afin de contextualiser la présente démarche.

¹⁸ Montoya Y. Les politiques publiques de lutte et de prévention des violences en milieu scolaire en France (1990-2022). Trente ans de construction sociale de l'objet, in : Bruneaud, J.-F., Montoya, Y., Ben Chaâbane, Z. (2023). *Le bien-être au prisme des violences scolaires. Espaces, corps, valeurs*, Pessac, PUB, collection S@nté en contextes 3, 17-46

Des violences isolées, liées à la délinquance juvénile et appelant des réponses sécuritaires...

Les violences en milieu scolaire font l'objet d'une mobilisation des pouvoirs publics depuis les années 1970. Elles sont d'abord perçues comme la conséquence de violences urbaines extérieures à l'école. En 1979, une première étude systématique de la violence en établissements scolaires (rapport Tallon) est menée par l'Inspection générale de l'Éducation nationale auprès d'un échantillon de collèges « à priori difficiles » (qualifiés ainsi en raison de la présence de violences urbaines importantes). Le but de cette étude était d'établir une typologie des degrés de violence, selon les types d'établissement, dans un contexte d'irruption de l'insécurité dans le débat public¹⁹. Le rapport conclut ainsi que « la violence est moins répandue et moins dramatique qu'on a en général tendance à le croire ; elle est essentiellement liée à des facteurs extérieurs à l'établissement. En effet, le rapport note qu'à l'intérieur de l'établissement, la violence est en général maîtrisée ou contrôlée ». Décrites comme un « phénomène marginal » (par Alain Savary, en 1982 alors Ministre de l'Éducation nationale), les violences en milieu scolaire font l'objet de politiques ciblant certains établissements dits « en situation difficile ».

Un premier tournant s'opère dans les années 1990, à la suite des manifestations lycéennes de la même année qui dénoncent l'inaction de l'Éducation nationale face à des faits de violences qui se sont banalisés. Les violences scolaires deviennent un objet de préoccupation institutionnelle en tant que tel, en lien notamment avec la montée des discours sécuritaires sur la délinquance juvénile. La circulaire Lang-Quiles-Glavany de 1992, « Amélioration de la sécurité des établissements scolaires », établit une première coopération entre Police et Éducation nationale, et constitue une première tentative de caractérisation des violences scolaires, en prévoyant des remontées de situations par les chefs d'établissements. À partir de 1998, la lutte contre la violence à l'école devient une priorité du gouvernement. Un intérêt plus spécifique est porté à l'enjeu de la prévention des violences, alors comprises comme un phénomène multifactoriel qui appelle des réponses de l'ensemble de l'environnement de l'enfant (famille, pairs, école...). Bien que les violences soient toujours associées aux violences urbaines, l'institution scolaire apporte des réponses spécifiques : un rôle de prévention des violences est conféré aux programmes d'éducation à la citoyenneté, une implication des parents, de premiers dispositifs de médiation par les pairs sont mis en place.

C'est à cette période qu'apparaissent les premières enquêtes de grande ampleur pour recenser les violences. À partir de 2001, le service statistique de l'Éducation nationale (aujourd'hui DEPP - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) met en œuvre le logiciel Signa (Signalement des actes de violences) qui recense les actes graves de violence à l'école ou ses abords, pour l'ensemble des collèges et lycées publics, ainsi que pour quelques établissements du premier degré. Le recensement se concentre sur les « actes dont la qualification pénale est évidente », « actes qui ont fait l'objet d'un signalement (à la police, à la justice ou aux services sociaux) », et les « actes qui ont eu un retentissement important dans la

¹⁹ https://v2.aes-france.org/wp-content/uploads/2020/01/4_-_la_violence_a_l_ecole_-_g._fotinos_.pdf

communauté scolaire ». Signa est remplacé par Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) en 2007, qui rend compte des « actes répréhensibles sur le plan pénal et ceux ayant occasionné des soins physiques ou psychologiques ». Alors que Signa est une enquête administrative (enquête exhaustive s'appuyant sur des registres existants), Sivis est une enquête statistique : les réponses sont anonymes - minimisant les effets de sous-déclaration lorsque l'établissement est identifiable -, portent sur un échantillon représentatif d'établissements, et servent exclusivement un objectif d'analyse statistique²⁰, montrant une volonté de quantifier rigoureusement les situations de violence scolaire. Par rapport à Signa, Sivis se veut davantage recentré sur les actes de violence les plus graves, resserré sur des critères plus restreints et précis pour les violences entre élèves : faits à caractère discriminatoire, usage d'une arme ou d'un objet dangereux, actes ayant entraîné des soins ou un préjudice financier important, actes commis dans le cadre d'une intrusion, actes suivis d'une plainte ou d'un conseil de discipline, acte porté à la connaissance de la police, de la gendarmerie ou de la justice; tous les actes en direction du personnel éducatif sont retenus. L'objectif étant de garantir une meilleure homogénéité entre les déclarations des établissements²¹. L'enquête est couplée à un volet qualitatif interrogeant l'ambiance dans et aux abords des établissements, la nature des relations entre membres du milieu éducatif, et la sécurité – préfigurant les premières enquêtes sur le climat scolaire.

... Au harcèlement comme phénomène généralisé nécessitant une approche systémique (par le climat scolaire)

Un second tournant s'opère au début des années 2010, avec la prise en compte des « microviolences » quotidiennes et répétées, soit les phénomènes de harcèlement, jusque-là invisibilisés. En 2011, à la suite de violences ayant conduit au décès d'un élève, des États Généraux de la Sécurité à l'École sont organisés par Eric Debarbieux, à l'initiative du ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel. Une consultation sur les violences à l'école est menée auprès d'interlocuteurs syndicaux, associatifs, professionnels, adolescents et adultes concernés, appuyée par des travaux académiques français et internationaux. Elle fait apparaître que l'essentiel des violences sont des petits faits répétés, anodins pris individuellement et invisibles jusqu'alors, à rebours de l'image médiatique de violences graves, liées à la jeunesse délinquante : « L'ingérence médiatique a conduit à focaliser l'attention sur des faits de violence graves, mais peu nombreux et isolés, et quelquefois, à l'inverse, à réduire

²⁰ Beaumont B. (2015). Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public, *Éducation et Formation n°88-89*

²¹ Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008, *Note d'information 08-34*

l'importance d'une violence « douce », « à bas bruit », multivariée et harcelante, dont les formes sont produites conjointement par les conditions économiques et par l'institution scolaire. »²². Devenue « grande cause nationale » en 2012, la lutte contre le harcèlement scolaire est inscrite en 2013 dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école publique (loi n°2013-595), et fait, depuis, l'objet d'instances dédiées et de plusieurs circulaires et plans ministériels. L'inscription du harcèlement dans la loi, devient applicable au cadre scolaire en 2014 et vient renforcer cette dynamique, en inscrivant la lutte contre le harcèlement scolaire dans le cadre législatif.

Ce changement conceptuel et de reconsidération de l'action politique dans le champ de la lutte contre les violences à l'école, requiert une évolution des outils utilisés pour mesurer l'ampleur du phénomène. En 2011, les « actes de harcèlement » sont ajoutés à l'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) parmi les critères de violences graves. Sous l'impulsion d'Eric Debarbieux, sont menées de premières enquêtes sur la victimation et le climat scolaire, prenant en considération le ressenti des élèves au sein de l'école et dans la classe et leurs conditions de vie au sein des établissements. La première enquête est menée en 2011, commandée par l'UNICEF et l'Observatoire international de la violence à l'école, puis la méthode est institutionnalisée, pour être ensuite menée régulièrement. Entre 2011 et 2023, neuf enquêtes de climat scolaire et de victimation ont ainsi été menées par la DEPP, tantôt auprès d'élèves de CM1-CM2, collégiens ou lycéens, tantôt auprès de personnels de l'Éducation nationale (personnels du second degré, enseignant·e·s du premier degré et directeur·rice·s d'école). Toutes ces enquêtes sont réalisées auprès d'échantillons représentatifs au niveau national. À partir de ces enquêtes, Debarbieux établit que « depuis 15 ans, 6 à 10 % des élèves sont victimes de harcèlement »²³, des chiffres plutôt stables dans le temps. Mais cette stabilité masque d'autres évolutions préoccupantes : l'augmentation des violences sexistes, racistes ou homophobes, et la dégradation du climat scolaire dans les collèges et lycées. En outre, entre 2013 et 2022 les personnels des lycées et collèges, passant de 38 % à 51 % d'insatisfaits, soit plus de la moitié des personnels, « ce qui est en jeu, majoritairement, dans le mauvais climat scolaire, c'est une mauvaise qualité de la relation enseignants-direction, une baisse de solidarité dans l'équipe et un sentiment de mépris de la hiérarchie hors établissements »²⁴, soit des facteurs internes au fonctionnement de l'établissement : manque de communication, désaccords au sein des équipes, faiblesse des projets collectifs ou des espaces d'expression pour les élèves et les adultes.

²² Fotinos G. (2010). Une approche systémique de la violence à l'école. In: Diversité, n°161. Question de climat...scolaire. pp. 39-44

²³ Debarbieux E. (2025). Zéro Pointé, Une histoire politique de la violence à l'école, *Les liens qui libèrent*

²⁴ Idem

Des CPS pour lutter contre le harcèlement

Alors que différentes expérimentations sont lancées dès 2012, afin de tester des moyens d'améliorer le climat scolaire, les compétences psychosociales (CPS) introduites d'abord dans l'éducation à la santé, sont progressivement présentées comme un levier d'intervention central dans la lutte contre le harcèlement. Définies de manière générique comme les « compétences de vie qui permettent de faire face efficacement aux situations et problèmes du quotidien » (Agence Nationale de la Santé Publique), l'OCDE propose en 2023 une définition des compétences socio-émotionnelles²⁵ (soit les CPS, à l'exception des compétences cognitives, adressées séparément pour l'OCDE), comme des caractéristiques individuelles qui :

- Se manifestent dans des schémas de pensées, d'émotions et de comportements
- Requièrent une mobilisation des capacités individuelles (différentes en ce sens des traits de personnalité)
- Sont affectées par des facteurs situationnels (contexte dans lequel une tâche est réalisée, fatigue...)
- Évoluent au cours de la vie et selon des prédispositions génétiques
- Peuvent être enseignées
- Ont des effets sur différents éléments du parcours de l'individu (scolaire, qualité de vie...)

Les premières recherches relatives aux CPS sont associées à Botvin dans les années 1970, aux États-Unis, avec le développement du *Life skills training*, un programme de prévention des conduites à risques (addiction, violence) des adolescent·e·s. La notion de *life skills* est présentée en 1986 dans la charte d'Ottawa comme un élément essentiel de la promotion de la santé. Le terme de compétences psychosociales est introduit par l'OMS en 1993, alors définies comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ». La mobilisation des CPS dans le registre de la prévention des violences scolaires est apparue dans les pays nordiques (au Danemark, des cours d'éducation à l'empathie pour les 6-16 ans sont rendus obligatoires en 1993 ; le programme Fri For Mobberi de lutte contre le harcèlement est développé en 2005 ; en Finlande le programme KiVa est mis en œuvre à partir de 2006).

En France, les CPS apparaissent d'abord en 1995 comme un outil d'éducation à la santé et de prévention des addictions. Elles se déploient dans les milieux scolaires à partir de 2011 avec le « cartable des CPS ». En 2013, l'Éducation nationale intègre les CPS dans son guide portant sur l'éducation à la santé, et l'éducation à l'empathie (en tant que CPS) figure dans le programme d'éducation morale et civique à partir de 2015. Les CPS sont consacrées en 2022 par un référentiel national. Ces compétences visent théoriquement à développer l'estime de soi, la gestion des émotions, la coopération et l'empathie, dans l'objectif de prévenir les comportements violents et d'améliorer les relations entre élèves.

²⁵ OECD (2023). Social and emotional skills : Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. OECD Education working Paper No. 304

Ces compétences psycho-sociales sont l'une des composantes du programme de lutte contre le harcèlement, lancé officiellement en 2021, le programme pHARe (Programme de lutte contre le Harcèlement à l'École). Les objectifs de pHARe :

1. Mesurer le climat scolaire.
2. Prévenir les phénomènes de harcèlement.
3. Former une communauté protectrice de professionnel·le·s et de personnel pour les élèves.
4. Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement.
5. Associer les parents et les partenaires et communiquer sur le programme.
6. Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.
7. Suivre l'impact de ces actions.
8. Mettre à disposition une plateforme dédiée aux ressources.
+ mise en place d'un numéro vert 3018

En 2022, ce programme constitue la principale réponse institutionnelle française à la problématique du harcèlement en milieu scolaire. Il a pour ambition de structurer la prévention et l'intervention dans les établissements autour de six axes principaux : mesurer le climat scolaire, prévenir le harcèlement, développer les compétences psychosociales, former les professionnel·le·s, intervenir efficacement, associer les parents et les partenaires, et suivre l'impact des actions. Mais le déploiement du programme pHARe sur le terrain reste contrasté et aucune évaluation officielle des effets n'a été menée à ce jour. L'enquête que nous avons menée montre que sur les 25 collèges interrogés, seuls 13 sont engagés dans le programme pHARe, et souvent de manière partielle. La formation des équipes aux questions de lutte contre le harcèlement reste limitée, et les dispositifs comme les élèves-médiateur·rice·s, ou la méthode de la préoccupation partagée sont encore peu généralisés. C'est dans ce contexte que les Aroéven ont débuté l'expérimentation d'« ateliers d'éducation à l'empathie », non seulement dans les établissements scolaires, mais aussi durant les temps périscolaires et en séjours de vacances.

Expérimentations de politiques de lutte contre le harcèlement scolaire

2010 : Sentinelles et référents

2011 : Expérimentation médiation sociale en milieu scolaire

2012-2014 : De l'Empathie pour Lutter contre le Harcèlement à l'École (EPLUCHE)

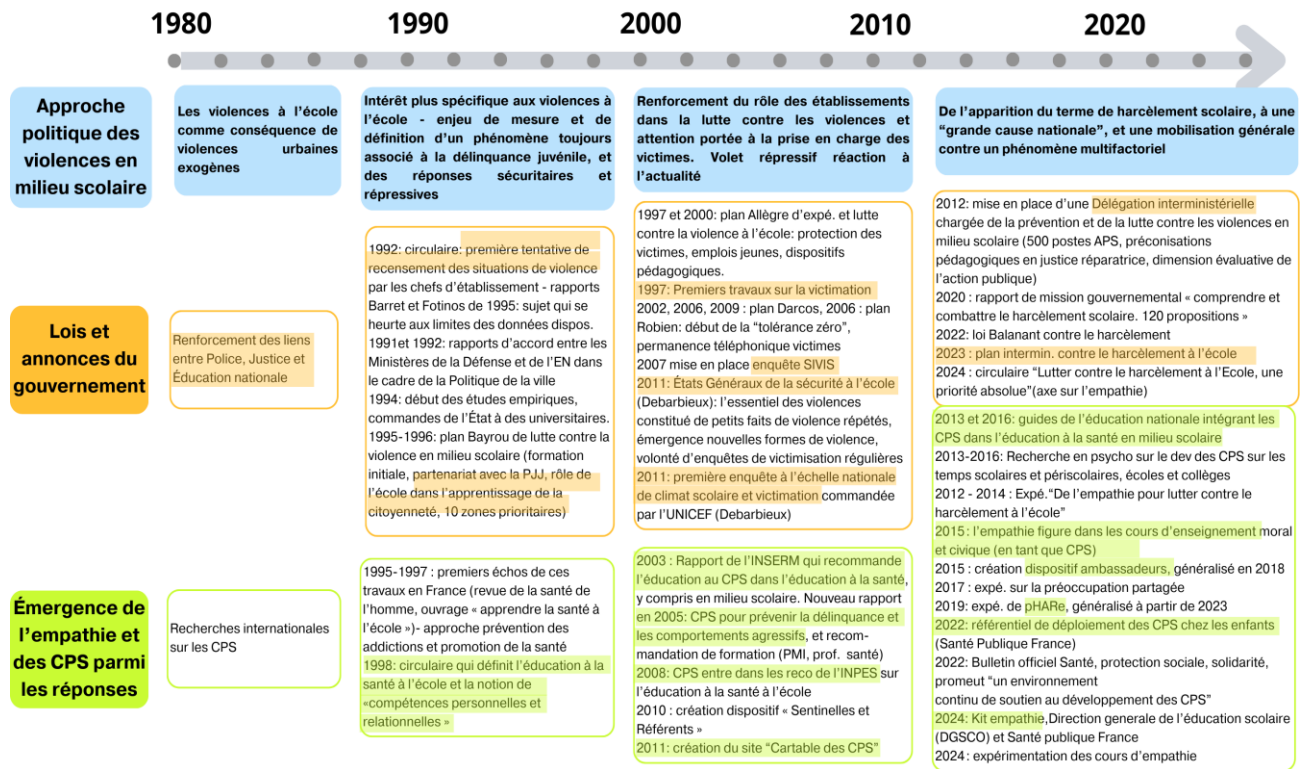
2017 : Première expérimentation sur la préoccupation partagée (Chenôve)

2018 : Généralisation du dispositif ambassadeurs

2021 : Programme pHARe, généralisé en 2022 au collège, en 2023 au lycée

2024 : Déploiement de cours d'éducation à l'empathie dans 1000-1200 écoles et deux collèges parisiens

Chronologie des dispositifs de lutte contre les violences en milieu scolaire



3. ENJEUX ÉVALUATIFS, QUESTIONNEMENTS ET MÉTHODES D'ENQUÊTES

Choix des outils mobilisés

Les ateliers d'éducation à l'empathie ont été coconstruits par le comité de pilotage de la recherche-action et les formateur·rice·s des Aroéven impliqué·e·s dans la démarche. À partir de leurs expériences professionnelles de mobilisation de différents outils, jeux et activités, les ateliers en direction des enfants ont été élaborés, mais aussi la formation des formateur·rice·s Aroéven et celle du personnel éducatif des établissements scolaires et d'animation, afin qu'ils et elles puissent continuer de s'appuyer sur les outils proposés.

La demande formulée par les Aroéven était d'évaluer les effets des actions d'éducation à l'empathie menées à l'échelle de la France, en milieu scolaire, séjours de loisirs et périscolaire, via une enquête par questionnaire réalisée auprès de l'ensemble des enfants et jeunes participant aux ateliers. Le choix des actions et thématiques des ateliers a été fait en amont, et coconstruit par les membres des différentes Aroéven, mais ne fait pas suite à un diagnostic préalable.

En complément des questionnaires en direction des jeunes, d'autres méthodes de recherche ont été mobilisées : des observations d'ateliers d'éducation à l'empathie, des questionnaires auprès des directions d'établissements scolaires et de séjours de vacances, et des questionnaires auprès des formateur·rice·s Aroéven.

Pour rappel, la problématique générale de la recherche-action est : « **Dans quelle mesure l'éducation à l'empathie, déployée auprès d'enfants et de jeunes contribue-t-elle concrètement à prévenir les violences et à améliorer les relations entre pairs (à l'école, dans le périscolaire et l'extra-scolaire) ?** »

L'objectif du questionnaire distribué avant et après les ateliers empathie aux enfants et jeunes est :

(1) De mesurer les effets des ateliers d'éducation à l'empathie sur les connaissances et perceptions des enfants et jeunes relatives aux sujets ciblés par les ateliers. À partir des hypothèses suivantes :

- Les jeunes bénéficiant d'actions d'éducation à l'empathie proposées par les Aroéven ont plus de chance de savoir nommer leurs émotions, les émotions de l'autre, se mettre à la place d'un·e autre, agir pour stopper une situation de violence lorsqu'ils et elles en sont auteur·rice·s ou témoins. Les jeunes bénéficiant d'action d'éducation à l'empathie développeront davantage d'empathie vis-à-vis de leurs pairs.

(2) D'identifier quels facteurs jouent sur l'efficacité des ateliers. À partir des hypothèses suivantes : Vivre ou avoir vécu des situations d'exclusion, de violence, de harcèlement (en tant que témoin, victime, auteur·rice) influe sur la manière dont les ateliers d'éducation à l'empathie sont reçus et a un effet sur les comportements.

- Avoir ou avoir joué un rôle au sein de son établissement scolaire (ambassadeur·rice·s dans la lutte contre le harcèlement, délégué·e·s, médiateur·rice·s, qui font partie des CVS, avoir participé à des séjours de vacances) rend plus enclin à développer cette compétence.
- Les ateliers d'éducation à l'empathie ont un effet différencié selon l'espace dans lequel ils ont lieu (séjour de vacances, centre de loisirs, milieu scolaire).

- L'effet des ateliers d'éducation à l'empathie n'est pas le même selon l'âge/ le genre/ le lieu de résidence/ l'origine sociale.
- Observe-t-on des différences d'effets entre établissements ?
- Le programme permet-il de faire baisser le nombre de situations de violence pendant les temps scolaires, péri ou extra-scolaires ?
- Le fait de former les enfants et les adultes de l'équipe éducative a-t-il plus d'effet que le fait de former uniquement les enfants/jeunes ?

Alors que les questionnements (2) ont été établis à partir de la littérature et des hypothèses des membres du COPIL, la partie (1) a été élaborée à partir de temps d'observation d'ateliers d'éducation à l'empathie et de formation du personnel éducatif. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'empathie est une notion aux contours flous et qui revêt plusieurs significations (voir partie 1.3. L'empathie en question), ces observations visaient à caractériser les activités réalisées, et à identifier les éléments clés (connaissances/ compétences travaillées), et leur réception par les élèves, pour déterminer ce qu'il est possible d'évaluer. Les observations ont par ailleurs permis d'identifier que les formateur·rice·s s'emparent de façon différente des outils de formation à l'empathie, selon l'Aroéven auquel ils/elles sont rattaché·e·s, ou leur expérience, malgré un programme commun : plus ou moins grande importance accordée à certaines thématiques (connaissance du vocabulaire des émotions...) ou pratiques d'animation (jeux en mouvement, jeux assis à table...). Pour cette raison, le questionnaire en direction des enfants et jeunes a été centré sur les actions et thématiques récurrentes dans l'ensemble des formations données, et un questionnaire en direction des formateur·rice·s Aroéven a été construit afin de contextualiser leurs actions.

Il convient cependant de garder en tête certaines limites :

- Les ateliers ont été déployés de manière hétérogène selon les établissements. Pour certains élèves, les ateliers ont été rapprochés dans le temps (quelques semaines), tandis qu'ils ont été étalés sur l'ensemble de l'année scolaire pour d'autres. On peut faire l'hypothèse que les effets des ateliers sont davantage visibles plusieurs mois après le début des interventions, ou à l'inverse, que à la suite d'ateliers rapprochés, les jeunes ont davantage en tête les échanges et enseignements de ces ateliers, sans savoir quels seront les effets à plus long terme.
- Le process n'a pas permis d'inclure un groupe « témoin », permettant de mesurer comment les situations et représentations des jeunes sur le harcèlement évoluent en l'absence d'ateliers d'éducation à l'empathie : passer plusieurs mois dans la même classe, les autres dispositifs potentiellement mis en œuvre par les établissements, etc. ont-ils un effet sur le harcèlement perçu et les représentations qui y sont liées ?
- Certain·e·s intervenant·e·s des Aroéven entretiennent des liens étroits avec les établissements et équipes pédagogiques auprès desquels ils et elles interviennent depuis parfois plusieurs années. On peut supposer que la réception des ateliers empathie et leur appropriation autant par l'équipe éducative que par les élèves varient selon le niveau de confiance et de légitimité conféré à l'intervenant·e, les habitudes de travail avec le personnel de l'établissement, et l'interconnaissance avec les élèves en amont des ateliers. De la même manière, dans les séjours de vacances, des facteurs indépendants des ateliers d'éducation à l'empathie peuvent avoir un effet sur les résultats : interconnaissance des équipes et habitude de travail.

Ces différents effets ne sont pas observables en analysant les effets moyens pour l'ensemble de l'échantillon. Pour cette raison, les résultats ont été analysés avec une variable contextuelle par établissement (permettant de rendre compte des éléments de climat scolaire, de la présence d'autres dispositifs de lutte contre le harcèlement et les violences scolaires en place, et des élèves ciblé·e·s par le dispositif (chapitre 8).

En résumé, les données recueillies par l'enquête qualitative et quantitative :

1. Observations de terrain

Les chercheuses et chercheurs ont assisté à une vingtaine de séances d'éducation à l'empathie organisées par les Aroéven en écoles primaires, dans des collèges, des centres de loisirs et en séjours de vacances. Ces observations ont permis d'analyser :

- Les types d'activités proposées (jeux coopératifs, travail sur les émotions, théâtre forum, débats...),
- Les réactions des élèves,
- Les postures des formateur·rice·s et des enseignant·e·s,
- Les dynamiques de groupe et les éventuelles difficultés rencontrées.

2. Enquête par questionnaire auprès des enfants et des jeunes avant puis après les ateliers.

- 2 146 questionnaires ont été proposés. Parmi eux :

- 613 enfants ont rempli un questionnaire avant et après les ateliers (soit 1 226 questionnaires dans une logique comparative).
- 224 questionnaires ont été recueillis auprès d'enfants en séjours de vacances.

Ces questionnaires permettent d'interroger :

- Le vécu des élèves en matière de harcèlement ou de violence,
- Leur capacité à reconnaître et exprimer leurs émotions,
- Leurs pratiques de résolution de conflit,
- Leurs représentations des témoins ou des tiers susceptibles d'intervenir,
- Leur perception du climat scolaire ou collectif.

3. Enquête par questionnaire auprès de directions d'établissements scolaires et de directeur·rice·s de séjours de vacances à la fin des séances.

- 25 directions d'établissements scolaires, 8 directeur·rice·s de séjours de vacances

Ces questionnaires permettent d'interroger :

- la stabilité des équipes enseignantes, les projets collectifs...
- les situations de violence et de harcèlement recensées,
- la perception des effets des ateliers empathie.

4. Enquête par questionnaire auprès de formateur·rice·s Aroéven

- 35 questionnaires auprès de formateur·rice·s de différentes Aroéven

Ces questionnaires portent sur la formation et le parcours dans l'animation des formateur·rice·s, et la façon dont chacun·e s'approprié et met en œuvre les actions/ateliers liés à l'empathie, lesquels fonctionnent mieux ou moins bien selon leur expérience

L'enquête par questionnaire auprès des enfants et des jeunes

Le premier défi qu'a posé la conception du questionnaire, a été de réaliser un outil unique pour les trois publics concernés par les ateliers d'éducation à l'empathie (milieu scolaire, séjours de vacances et centres de loisirs), qui soit adapté aux enfants et jeunes de 8 à 15 ans.

« Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde ». Dans « Enfance de Classe », Bernard Lahire résume ainsi la position du sociologue cherchant à répondre à une problématique qui nécessite d'explorer le monde d'enfants et d'adolescent·e·s. Pour rendre compte de la réalité vécue par des enfants via une analyse de données quantitatives, les indicateurs et questions posées et le registre de langage doivent être pensés en amont de la phase de recueil de données.

Si quelques publications récentes se sont interrogées sur la spécificité d'enquêter auprès d'enfants et de jeunes en France et à l'international, la grande majorité se concentre sur les méthodes de recueil de données qualitatives (entretiens individuels et collectifs, observations), et s'interrogent sur « la relation du chercheur·e aux enfants », et sur « les terrains de recherche des acteur·rice·s » ou sur les questions éthiques, mais s'attardent rarement sur les méthodes quantitatives ou l'adaptation de questionnaires. La passation de questionnaires à des enfants pose en effet un certain nombre de questions :

- Une forme proche d'un exercice scolaire, conduisant les enfants à chercher à donner « la bonne réponse », plutôt que de répondre spontanément, comme cela est attendu.
- L'exclusion d'enfants ne maîtrisant pas l'écrit, particulièrement gênante lorsque par exemple, cette population est particulièrement exposée aux phénomènes d'exclusion et de harcèlement
- L'usage de termes non connus de certains enfants, biaisant les réponses (inévitables malgré une enquête exploratoire)

Ces différents constats et la nécessité de produire des données statistiques sur l'expérience des enfants concerné·e·s par les politiques publiques nous ont conduit à développer un outil de recueil de données sur-mesure, avec des modalités « ludiques », pour permettre aux enfants de s'exprimer le plus librement possible. Ce mode de recueil de données implique un travail de recodage pour passer de données « qualitatives » à des données « quantitatives ».

Trois mises en situation de violences scolaires ont été élaborées : une situation de bousculade, une de moquerie et une de cyberharcèlement.

Le questionnaire²⁶ comprenait ainsi des éléments :

- Sur des « compétences » spécifiques liées à l'empathie, communes à l'ensemble des ateliers proposés : reconnaître et interpréter des émotions (en se mettant à la place des personnages dessinés), identifier ses qualités.
- Sur le ressenti du ou de la jeune dans le milieu scolaire : sentiment d'exclusion, émotions ressenties dans différents espaces (couloir, terrain de sport, classe, toilettes...) et leur expérience des trois situations représentées.

²⁶ Questionnaire complet en annexe

L'étude avant/après les ateliers d'éducation à l'empathie a porté sur un échantillon d'élèves de 6ème et 5ème, qui représente la classe d'âge principale d'élèves concernés par les ateliers d'éducation à l'empathie menés par les Aroéven (71 % des réponses au premier questionnaire), parce que les expériences de violences scolaires et de harcèlement diffèrent en fonction de la classe ²⁷, et que les programmes et référentiels pour le développement des CPS se traduisent par des actions différenciées selon la tranche d'âge.

4. DES ACTIONS À MI-CHEMIN ENTRE ÉDUCATION À L'EMPATHIE ET COHÉSION DE GROUPE

Comme nous l'avons explicité précédemment, le programme a la particularité d'avoir été coconstruit collectivement par les formateur·rice·s des Aroéven. Des formateur·rice·s qui ont en commun d'être diplômé·e·s de l'animation, d'avoir des expériences professionnelles dans l'animation/la formation et d'avoir souvent fait des études supérieures en sciences de l'éducation, médiation, psychologie, STAPS... Des équipes formées et expérimentées, qui ont suffisamment l'expérience de l'animation de groupe pour construire des modalités d'intervention adaptées aux publics.

Ainsi, tous les jeux, les activités qui constituent les séances de l'expérimentation ont la particularité d'avoir déjà été expérimentés par les uns et les autres, dans le cadre des formations ambassadeur·rice·s, CPS ou pendant les accueils collectifs de mineur·e·s avec ou sans hébergement. Ces jeux ont parfois été adaptés pour l'occasion mais tous ont été sélectionnés parce qu'ils étaient perçus comme permettant « de travailler la notion d'empathie », ou « de développer l'empathie des participants » mais aussi parce qu'ils permettent de travailler le collectif ou la cohésion de groupe jugée nécessaire au déroulement des séances.

Alors que le parti pris des Aroéven était de « construire collectivement une définition de l'empathie » en pensant aussi à la construction des séances, tout en s'ancrant dans les différentes définitions existantes des CPS, définies par Santé Publique France comme se déclinant en trois types de compétences : compétences cognitives (accroître sa compréhension de soi), compétences émotionnelles (accroître sa compréhension des émotions) et compétence sociales (communiquer de façon constructive), le kit pédagogique pour des séances d'empathie à l'école²⁸, définit l'empathie, dans son acceptation « moderne », comme « la capacité à ressentir et à comprendre les sentiments et émotions de quelqu'un d'autre ».

C'est à partir de ces éléments de définition que les équipes des Aroéven ont donc dû réaliser un travail de « traduction » de cette définition en des moyens d'actions opérationnelles visant

²⁷ DEPP (Guillerm, M., Murat, F., Simon, C., Traore, B.), (2024) Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023, Document de travail n°2024-E02

²⁸ Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, volume 3 septembre 2024

à développer l'empathie. Il s'est donc agi de construire des séances faites d'activités et de jeux qui permettraient potentiellement d'« accroître sa compréhension de soi », « d'accroître sa compréhension des émotions » et « ses compétences sociales » (des objectifs conceptuels loin d'être évidents à objectiver, nous y reviendrons). Le souci étant d'homogénéiser les interventions, afin de les évaluer. Le document « outil cadre intersectoriel » produit par le collectif des Aroéven vise donc à présenter les moyens opérationnels du programme : la durée des séances et leur organisation, leur progression ainsi que les jeux et activités proposés.

L'outil cadre intersectoriel (document produit par les Aroéven) présente :

La posture du formateur dans l'éducation à l'empathie.

Le protocole d'action dans les accueils collectifs de mineur·e·s (formation des adultes et éducation à l'empathie dans les séjours de vacances)

Le déroulé de formation des interventions en établissements scolaires (formation des adultes et formation des élèves).

Alors que dans le cadre des séjours de vacances, les jeux et activités sont proposés de manière diffuse, les interventions auprès des établissements sont pensées de manière chronologique au cours des 3 séances de 3 h.²⁹

Le déroulé de formation des interventions en établissements scolaires

Formation des adultes en une journée : les objectifs généraux énoncés en préambule sont :

- Clarifier le concept d'empathie : des représentations à une définition
- Favoriser le renforcement des compétences psychosociales
- Expliciter le rôle des CPS pour la santé et leur place en milieu scolaire
- Préparer les séances de formation des élèves : posture et outils

La formation des élèves se déroule en trois séances de 3 h. La première vise à

« travailler la connaissance de soi et des autres, reconnaître et exprimer des émotions, introduire la notion d'empathie ».

La seconde séance a pour objectifs de définir l'empathie et reconnaître les émotions.

La troisième séance vise à être capable de répondre à l'émotion de l'autre par une attitude bienveillante/adaptée, développer un esprit de solidarité et de compréhension de l'autre, construire une écoute active.

Les observations réalisées par l'équipe de recherche dans 8 Aroéven différentes, en collèges, dans le cadre des activités périscolaires d'école élémentaire et dans deux séjours de vacances,

²⁹ Le programme est composé de trois séances de trois heures auprès des élèves réparties sur l'année scolaire. Elles sont normalement complétées par une intervention auprès des enseignant·e·s. Ces consignes ont pu être différemment respectées, et ce pour différentes raisons. Parfois, les formateur·rice·s des Aroéven ont préféré proposer quatre séances de deux heures. Dans certains établissements, les formations à destination des personnels éducatifs n'ont pas pu être organisées.

nous conduisent à proposer une catégorisation des types d'activités/de jeux proposés. Si un protocole assez précis a été explicité en cadre de la démarche, pour les séances en établissements, les formateur·rice·s ont pu chacun·e adapter les interventions en fonction des groupes et de leurs réactions.

En nous concentrant sur les 3 séances proposées en collège³⁰, le plus souvent en demi-classe, nous pouvons classer les interventions/activités en quatre types : les activités visant à exprimer, formuler et reconnaître les émotions, celles qui permettent de sensibiliser les enfants/jeunes aux questions de harcèlement et de violence, les jeux collectifs et de coopération et les jeux d'expression théâtrale.

Il nous a semblé intéressant, dans les observations réalisées, d'avoir un point d'attention particulier sur le positionnement dans l'espace des enfants et des adultes, plus ou moins proche de la forme scolaire, ou engageant davantage le corps³¹, sur la nature des activités, et sur la réception que les enfants pouvaient en avoir, face aux explications qui peuvent leur être données ou aux activités proposées.

Intervenante Aroéven : Savez-vous pourquoi on est là ?

Enfant : Si on insulte quelqu'un, on se met à sa place. Ressentir les émotions de l'autre.

CPE : c'est aussi un moyen de lutter contre le harcèlement.

Dans le cadre du programme de lutte contre le harcèlement il est noté qu'il doit y avoir 10h d'intervention sur l'empathie.

Intervenante : ça veut dire quoi pour vous empathie ?

Enfant : être gentil, poli, respectueux.

Autre enfant : On n'a pas le droit de juger, de se moquer.

Intervenante Aroéven : Aujourd'hui, on va travailler sur le vocabulaire des émotions.

(extrait d'introduction d'une intervention des Aroéven dans un collège, classe de 5ème)

³⁰ Au regard des effectifs d'enfants bénéficiaires de la démarche, et si l'équipe de recherche a aussi effectué des observations dans un séjour de vacances et dans un centre de loisirs, elle a observé plusieurs séances dans 8 collèges différents, ce qui peut permettre l'exhaustivité nécessaire à une analyse.

³¹ Cette hypothèse est notamment issue des travaux d'évaluation d'un dispositif d'éducation à l'empathie par le corps (via des activités physiques et corporelles et d'expression, reprenant la définition de l'empathie comme le fait de souffrir ensemble) portée par Omar Zanna

Une place importante donnée à la reconnaissance et l'explicitation des émotions

Plusieurs activités proposées en séance visent à travailler sur « le vocabulaire » et la reconnaissance des émotions. Il s'agit par exemple de proposer aux enfants de nommer les grandes émotions, puis de chercher ensemble d'autres mots pour désigner la diversité des émotions et reconnaître leur expression.

Dans une des activités, il s'agit de nommer les grandes émotions et de les graduer, en les écrivant sur de grands panneaux ou en collant des vignettes avec ce « vocabulaire ».

L'intervenante propose aux enfants l'émotion « tristesse » écrite sur une affiche. Puis elle invite les enfants à trouver des émotions plus fortes. Les enfants proposent : être « accablé-e, déprimé-e, anéanti-e... ». Afin de définir ces notions, l'intervenante propose :
Par exemple : ce qui déprime « le dimanche, le mauvais temps, une mauvaise note, ou encore avoir des personnes autour de soi et se retrouver seul-e. »

Dans d'autres activités les enfants sont invité.e.s à reconnaître sur des visuels (dessins ou photos) des expressions d'émotions. D'autres jeux engagent davantage le corps et s'appuient sur des pratiques d'expression corporelle. Par exemple : mimer des émotions tirées au sort, ou encore réaliser une « battle des émotions » en équipe.

Enfin nous pouvons repérer un autre type d'activité qui consiste à proposer aux enfants de nommer leurs propres émotions. Soit des émotions qu'ils ou elles ont pu ressentir dans des situations ou des émotions ressenties dans le contexte de la séance.

Dans le jeu « les quatre coins des émotions », les formateur-riche-s invitent les enfants à se positionner dans les coins : bien-être/colère/peur/tristesse suite aux assertions proposées : « il neige ce matin », « vos parents annoncent que vous partez en colo » ...

Enfin, parfois, les enfants sont invité.e-s à nommer leurs propres émotions ressenties en arrivant, souvent face au groupe. Cette dernière modalité est celle qui a le plus souvent mis certains jeunes en difficulté, lorsque par exemple certain.e-s jeunes harcelé.e-s ou en difficulté devaient exprimer leurs émotions intimes face au groupe et se dévoiler.

Lors d'une séance, il est demandé aux jeunes de fermer les yeux et de lever les bras si ils et elles vont bien, les mettre le long du corps si ils et elles sont neutres et bras croisés si ils et elles ne sont pas bien. Une partie des jeunes ne ferment pas les yeux, et font une remarque sur une jeune fille qui exprime ne pas se sentir bien (observation, séance en collège).

Des jeux collectifs et de coopération, souvent suivis de debrief

Dominos humains, Jeu des mousquetaires, Pac-Man, « tempête » ou « le soleil brille »... ces jeux d'interconnaissance, de coopération ou d'entraide font partie des « classiques » des Aroéven, de l'animation parfois ajustée à la thématique. Alors que la notion « de collectif » est quasiment absente du document produit par l'Éducation nationale (kit empathie), la mobilisation de ces jeux remplit deux fonctions. Il s'agit, soit d'introduire la séance et de permettre aux enfants « de se connaître les uns les autres », soit d'alterner temps à la table et temps en mouvement et de « construire un collectif ». Cette modalité est aussi parfois utilisée comme une étape précédant un travail visant à « pouvoir se mettre à la place de l'autre » (le fait de pouvoir se mettre à la place de l'autre faisant parti de la définition qui peut être faite de l'empathie). La plupart du temps, ces jeux collectifs sont suivis de debriefs, visant justement à faire en sorte que les enfants explicitent l'expérience de s'être mis à la place de l'autre.

En général, ces jeux se font en mouvement, les adultes et les enfants sont debout, soit dans des classes où les tables ont été poussées, soit dans des gymnases ou préau.

Il semble intéressant de noter que ce sont les activités les plus plébiscitées (d'après les questionnaires) par les enfants et les jeunes qui majoritairement « se prennent au jeu, et coopèrent » pour reprendre les observations des enfants et des jeunes.

« Les enfants d'une même classe n'ont pas forcément l'occasion de faire un jeu tous ensemble, et parfois même ils et elles ne se connaissent pas. Les séances, c'est l'occasion de jouer tous ensemble, alors que le reste du temps, chacun·e est à sa table ». (formatrice Aroéven)

Les questionnaires transmis aux enfants tendent à confirmer ces propos, puisqu'ils et elles expliquent dans les questions ouvertes avoir particulièrement apprécié les jeux collectifs mais aussi « les jeux des prénoms », soit les jeux d'interconnaissance.

Cependant, notons que ces jeux ne se passent pas toujours sans difficulté. En effet, dans certains groupes, filles et garçons ne veulent pas se donner la main, ou se regarder dans les yeux. Les intervenants reprennent souvent ces situations de malaise ou des interactions dévalorisantes (le plus souvent) pour le groupe des filles non seulement sur le moment, mais également durant les temps de debrief après les jeux.

Temps d'échange et debrief

« L'empathie c'est comprendre sans que l'autre ait besoin d'expliquer » « je suis dans l'empathie avec mes amis mais moi je ne veux pas comprendre quelqu'un que je n'aime pas »
« C'est plutôt que je ne comprends pas ce que ressent quelqu'un que je n'aime pas » (par exemple si la personne s'est cassé la jambe ?) « Il s'est cassé la jambe, je le vois, mais sa souffrance je ne la comprends pas » (échanges entre élèves en classe de 5ème).
« L'empathie c'est qu'on s'aide, c'est le vivre-ensemble » « c'est aider et comprendre » (échange entre élèves en classe de 6ème).

Comme nous l'avons explicité précédemment, les temps de jeux sont souvent suivis de debriefs. À cette occasion enfants et adultes reviennent sur ce qu'ils et elles ont pensé/ressenti dans le cadre des jeux. Les enfants évoquent par exemple les stratégies qu'ils ont pu expérimenter pendant les Pac-Man ou le jeu des mousquetaires ou encore leurs difficultés à regarder un·e de leurs camarades dans les yeux (pour prendre des exemples d'observation). Les intervenant·e·s, invitent souvent les enfants à reformuler ou préciser leurs propos, ou leur posent des questions afin de faire le lien explicitement entre les jeux, ce qu'ils et elles ont vécu pendant ces jeux, et le sujet de l'empathie.

Les observations permettent de noter que ces temps d'échange entraînent davantage de participation de la part des enfants et des jeunes, que les autres temps de parole. Ainsi, les temps d'échange, à partir de ce qui a été éprouvé et vécu collectivement, par le jeu, semblent plus accessibles aux enfants qui par ce biais peuvent expliciter des émotions ressenties.

Des jeux d'expression : mime ou théâtre forum

Des jeux empruntés aux disciplines d'expression artistique, telles que le théâtre ou le mime, sont également mobilisés pendant les séances. C'est le cas lorsqu'il est demandé aux enfants ou jeunes de « mimer des émotions » par exemple, ou encore lorsqu'ils et elles doivent coconstruire des réponses face à des situations de harcèlement ou de conflits dans des saynètes à réaliser en équipe.

Ces jeux sont réalisés debout, la plupart du temps, en mouvement, soit dans des espaces en dehors de la classe soit dans une classe où les chaises ont été poussées.

En observant différents types de jeux théâtraux et d'expression, on voit que certains jeux semblent plus faciles pour les enfants que d'autres.

Les mimes réalisés deux par deux en face à face, ou tous ensemble, sur un mode ludique lorsqu'il s'agit par exemple de mimer chacun·e à son tour une histoire sans la déformer,

semblent plus faciles que les activités dans lesquelles un·e jeune se trouve face au groupe, dans un dispositif scénique et doit mimer ou jouer une émotion ou une situation en ayant des spectateurs et spectatrices.

L'improvisation de saynètes avec paroles est aussi beaucoup plus difficile que la réalisation de scénettes sans paroles. On observe également que les alternances d'activités « assis·e à sa table de classe » / « debout en situation théâtrale », rendent difficiles l'entrée dans un personnage, sur une modalité théâtrale.

En effet, l'improvisation et l'entrée dans « des personnages et situations fictives » semblent nécessiter une des étapes progressives : telles que le mime, l'exercice collectif... qui ne sont pas toujours possibles dans le temps d'une séance.

La sensibilisation aux questions de harcèlement, mais aussi au racisme, à la discrimination, au sexisme et au cyberharcèlement

Si cette modalité n'était pas prévue explicitement dans le protocole d'expérimentation, certain·e·s formateur·rice·s, ont pris un ou plusieurs temps pour sensibiliser les groupes aux questions de harcèlement, mais parfois aussi de racisme, de discrimination, de sexisme et de cyberharcèlement. Ce travail a pu soit être réalisé à la table, à partir d'études de cas, soit à partir du visionnage de films traitant de ces situations. Une ville a en effet réalisé une série de courts-métrages, montrant de manière assez réaliste des situations de racisme, d'homophobie et des situations de cyberharcèlement à caractère sexiste. Si ces activités (lorsqu'elles ont été observées) se déroulent dans les classes, l'exercice de l'étude de cas s'approche plus de la forme scolaire que le visionnage de films. Alors que l'exercice, « à la table », des études de cas, a tendance à être pris comme un exercice un peu scolaire (mobilisant davantage les bon·ne·s élèves et les filles), les courts-métrages où la violence est réellement montrée vont conduire à davantage de prise de parole de tous les élèves, quel que soit leur genre. Cette sensibilisation aux questions de racisme, sexisme et cyberharcèlement par le biais du court-métrage, conduit assez rapidement les enfants à ressentir des émotions au moment du visionnage et à prendre part aux débats. Cette modalité permet également d'interroger les phénomènes de violence et de harcèlement autrement que comme des relations intersubjectives mais dans un contexte plus sociétal. Elle vient également poser la question de l'empathie ou non avec certains groupes selon leur couleur, leur origine, leur orientation sexuelle ou leur déviance aux normes de genre.

Les difficultés rencontrées par les intervenant·e·s pendant les séances : entre nécessité de garder la face et risque de dévoilement du côté des enfants et contexte à considérer

Au cours des observations qui ont été réalisées par l'équipe de chercheur·e·s, des difficultés ont pu être rencontrées par les intervenant·e·s, lors de l'animation de certains ateliers. Cela ne veut pas dire que ces difficultés ont été rencontrées à chaque atelier de tous les groupes, mais il nous a semblé intéressant de revenir sur quelques exemples d'observation afin de pouvoir en dégager des enseignements.

Sur « le sens » que les enfants peuvent donner à ces cycles d'ateliers. Les enfants rencontrent parfois des difficultés à comprendre le sens des interventions, notamment dans des contextes structurels difficiles et/ou dans des cas où les élèves éprouvent un sentiment d'injustice par rapport à une situation vécue. Ce fut le cas, par exemple, lorsque dans un établissement, des séances venaient combler les cours d'un professeur non remplacé pendant plusieurs mois.

- Surveillante: Est-ce que vous comprenez ces ateliers?
- Les enfants: Non Non
- Les enfants: On n'a pas besoin
- AESH: Vous n'avez pas la maturité pour cet atelier
- Surveillante: Mais vous trouvez que vous arrivez à bien communiquer? Vous vous parlez super mal entre vous, vous êtes en permanence en train de vous insulter, vous frappez même vos copains et en plus c'est pas de la petite bagarre vous vous frappez pour vous faire mal. Et 5 minutes après on vous voit rigoler ensemble. Moi si quelqu'un me parle comme vous vous parlez entre vous, je vais être super énervée, et si c'est un copain, et bien ça va laisser des traces dans notre relation.
- Les enfants : C'est vrai
- Les enfants : On n'est pas des victimes, on n'a pas le choix....
- (Observation discussion en fin de séance, classe de 5ème)

De plus, il a été observé que les jeux où les enfants doivent parler d'eux conduisent parfois à des altercations et des insultes.

Les enfants ont du mal à trouver des points communs. Quand l'intervenante leur demande quels sont leurs points communs avec leur voisin. Les garçons entre eux disent « j'aime le foot », « il aime le foot » et en profitent pour rigoler de la proximité d'enfants de genre opposé, lorsque filles et garçons doivent donner des points communs, ce qui semble toujours plus compliqué.

Certains échanges s'échauffent, particulièrement celui entre deux garçons (Marceau et Jassim) :

Jassim aurait dit que le père de Marceau est méchant. Marceau appelle l'intervenante et le lui dit. Il retourne :

Marceau : Ton père mange du porc (Il est musulman)

Jassim : Ton père suce les mamelons de ta mère

Marceau : Ton père est parti chercher du lait

Quand l'intervenante commence à demander ce que les enfants se sont dit, Jassim n'attend pas son tour et dit à haute voix les deux dernières répliques de l'échange (celle sur les mamelons et celle sur le lait). Il rigole. L'intervenante dit que ce n'est pas ce qu'elle a demandé et essaie de vite revenir à l'exercice. Quand nous échangeons sur l'incident avec l'intervenante, à la fin de la séance elle nous dit que Marceau serait connu comme étant le harceleur de Jassim (Observations d'une séance en 6ème).

Cet extrait d'observation montre que devoir expliciter ses qualités devant le groupe classe ou nommer des émotions intimes, c'est aussi risquer le jugement ou la moquerie de la part du groupe. Une expérience encore plus difficile pour les enfants qui ne sont pas tout à fait intégré·e·s dans le groupe ou qui sont harcelé·e·s.

S'il est difficile de dégager des enseignements de ces observations délimitées, puisque les chercheur·e·s n'ont pas eu l'occasion d'observer le groupe pendant les cours ou durant les récréations, nous pouvons cependant poser l'hypothèse que, dans certains cas, les exercices qui impliquent de parler de soi, de s'exposer sont ceux qui entraînent le plus de réactions qui peuvent être qualifiées d'indésirables. En effet, face à une mise en difficulté liée à la demande de se dévoiler face au groupe, certain·e·s enfants peuvent se retrouver à avoir des réactions pour « garder la face » par le biais de réactions de chahut, d'insultes ou de moqueries. Des enfants vivant au sein de la classe des situations de harcèlement ont également pu être mis en difficulté par certaines activités, comme dans l'exemple précédent.

5. DES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DIFFÉRENTES, IMPORTANTES À CONSIDÉRER

Après s'être concentré sur le contenu des séances d'éducation à l'empathie, coconstruites et expérimentées par les équipes, et leur réception par les élèves, et en vue d'évaluer l'effet de ces séances, il est nécessaire d'étudier le contexte dans lequel elles ont pu se dérouler. En effet, nous verrons que ces conditions de mise en œuvre sont absolument déterminantes pour appréhender les effets de l'expérimentation. C'est donc l'objet des parties suivantes.³²

Part des élèves et adultes bénéficiaires des actions : une donnée importante à considérer

Le protocole proposé par les Aroéven, dans l'outil cadre intersectoriel, prévoyait une formation des équipes éducatives d'une journée. Ce choix est en cohérence avec les résultats des évaluations réalisées sur des programmes de lutte contre le harcèlement à l'école qui présentent souvent l'implication des équipes enseignantes comme une condition de réussite.³³

Objectifs généraux de la formation des adultes en établissements scolaires (*extrait du document outil cadre intersectoriel des Aroéven*)

- Favoriser la connaissance et la cohésion du groupe
- Clarifier le concept d'empathie : des représentations à une définition
- Favoriser le renforcement des compétences psychosociales
- Expliciter le rôle des CPS pour la santé et leur place en milieu scolaire
- Préparer les séances de formation des élèves : postures et outils

Afin d'atteindre cet objectif, le protocole prévoit que les adultes expérimentent l'ensemble des séances prévues pour les élèves (vocabulaire de l'empathie, jeu des quatre coins, jeu du

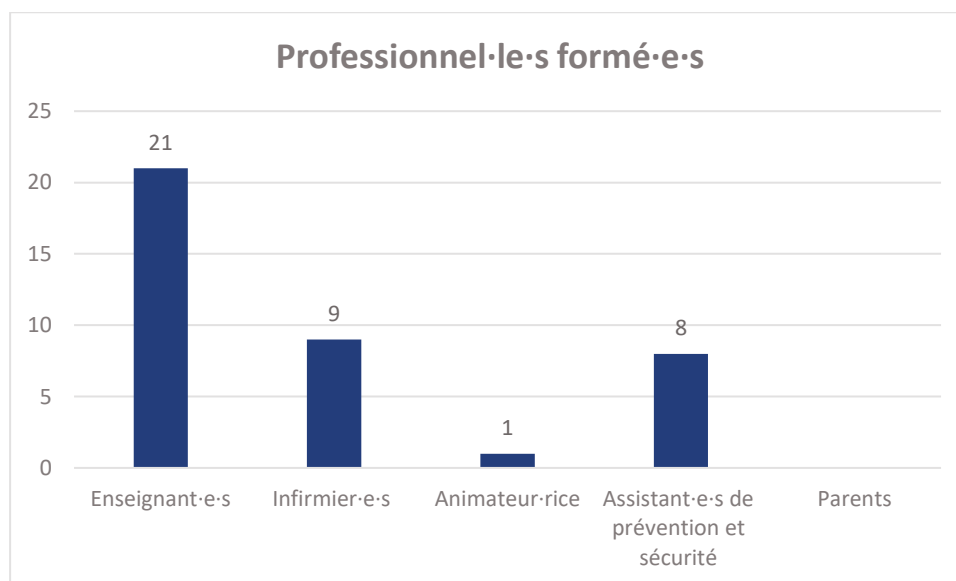
³² Ce choix a été fait en concertation avec le groupe recherche-action. En effet, en termes d'effectif, l'expérimentation a été majoritairement réalisée dans des collèges

³³ Bellarbre É., Kerivel A., Khieu H. (2018). Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), INJEP Notes & rapports/ Note thématique.

mousquetaire) en plus de la transmission de savoirs sur la définition de l'empathie et plus largement de compétences psychosociales.

Plusieurs questions peuvent être posées concernant la mise en œuvre de ce protocole : la première est de savoir si la formation a pu effectivement avoir lieu, la deuxième est de connaître la durée de cette formation (a-t-elle effectivement pu durer une journée, comme prévu ou moins) la troisième question consiste à savoir combien d'adultes ont pu participer à cette formation. Enfin, la dernière question est de connaître les catégories d'adultes ayant pu participer à cette formation.

Les questionnaires transmis aux directions d'établissements permettent de connaître les catégories de personnel qui ont participé aux séances proposées. Ainsi, parmi les 25 établissements, 21 ont permis à des enseignant·e·s d'être formé·e·s. Dans 9 collèges, des infirmier·e·s ont participé à cette formation, 8 assistant·e·s d'éducation et assistant·e·s de prévention et sécurité et 1 animateur·rice. Lors des observations qui ont été réalisées, les formations prenaient des formes différentes selon les établissements, parfois d'une à deux heures au lieu des six heures évoquées, rassemblant un nombre de personnes hétérogène selon l'établissement. De plus la taille des groupes nous conduit à émettre l'hypothèse qu'une petite minorité de personnel éducatif a pu bénéficier de la formation dans chacun des établissements. Ces données confirment la très grande difficulté, dans le contexte de l'organisation et des emplois du temps des enseignants et du personnel de la vie scolaire, à réunir des collectifs de professionnel·le·s sur plusieurs heures pour ce type d'intervention.



Lecture : En tout, Dans 21 établissements, les enseignant·e·s ont bénéficié des séances de sensibilisation à l'empathie. N=25 établissements

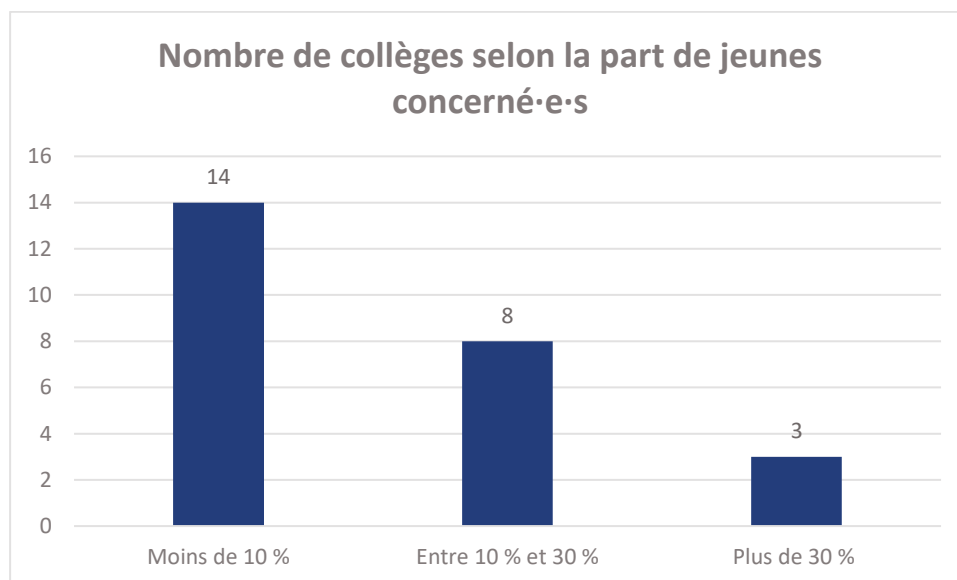
Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires direction, passation à la fin de l'expérimentation (entre 2024 et 2025).

Si les résultats de plusieurs expérimentations visant à améliorer le climat scolaire ont mis en avant l'importance d'impliquer les équipes pédagogiques dans les dispositifs, ils ont aussi montré que cette mobilisation était conditionnée par une implication des rectorats et

inspections d'académie, instance décisionnaire et organisatrice des emplois du temps et formations des enseignants.

L'analyse des conditions de mise en œuvre conduit également à interroger la part des élèves concerné·e·s par les séances de formation. La recherche-action a été intégralement financée par les fonds de la Fédération des Aroéven, permettant de proposer gratuitement aux établissements scolaires l'ensemble des séances d'éducation à l'empathie.

Ainsi il apparait que pour les 25 établissements pour lesquels nous disposons de l'information, les séances ont *in fine* concerné une minorité d'élèves. En effet, dans 14 établissements, moins de 10 % des élèves ont été concerné·e·s par les séances, dans 8 établissements, entre 10 % et 30 % des élèves ont été concerné·e·s, et dans 3 établissements, plus de 30 % des élèves ont été concerné·e·s.



Lecture : Dans 14 établissements, moins de 10 % des élèves ont bénéficié de la démarche. N=25 établissements

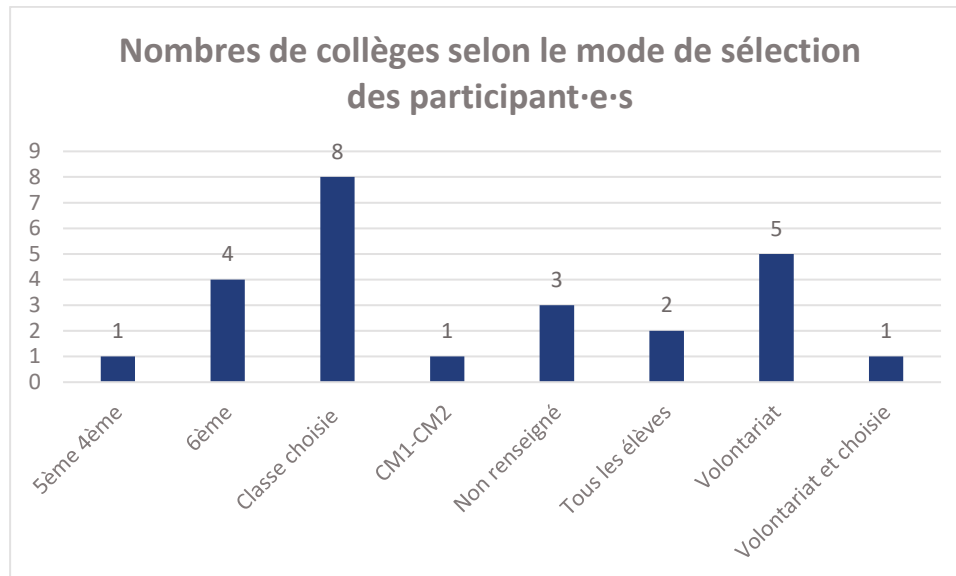
Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires direction, (entre 2024 et 2025)

À partir de la question concernant les modalités de sélection des élèves de l'établissement bénéficiant du dispositif, nous pouvons observer que lorsque la part des élèves concerné·e·s est de 10%, la plupart du temps les bénéficiaires du dispositif sont soit « des classes qui ont été choisies », soit un groupe d'élèves volontaires³⁴. Ainsi, par exemple, dans un collège « 3 classes d'un niveau sur 5 » ont bénéficié des interventions des Aroéven, « celles dont les élèves semblaient avoir le moins d'empathie les un·e·s envers les autres », dans un autre établissement il s'agit « d'une décision de l'équipe éducative », ou de certaines classes particulières (SEGPA) « Les classes d'élèves qui ne fonctionnaient pas, par manque d'écoute et de prise en compte des autres ont été orientées » vers le dispositif. Dans un autre collège, ce

³⁴ Les extraits mobilisés ci-après, sont issus d'une question ouverte posée dans le cadre du questionnaire à destination des chef·fe·s d'établissement.

sont « les élèves médiateur·rice·s et ambassadeur·rice·s du dispositif PHARe » et dans un autre, ce sont les élèves volontaires pour devenir ambassadeur·rice·s de lutte contre le harcèlement qui ont été ciblé·e·s.

Lorsque plus de 30 % des élèves d'un établissement ont pu bénéficier des formations, c'est souvent l'ensemble d'un niveau scolaire qui a été visé et la plupart du temps « toutes les classes de 6ème ».



Lecture : Dans 4 établissements les élèves bénéficiaires des séances d'éducation à l'empathie sont des 6èmes. N=25

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires direction (entre 2024-2025)

LEPPI. Questionnaires en direction des directions d'établissement. N=21. Lecture :

Ainsi, les groupes constitués pour les séances d'éducation à l'empathie ont été de natures très différentes. Si la plupart du temps il s'agissait de classes constituées, dans certains cas des élèves de différentes classes étaient regroupé·e·s pour l'occasion (ambassadeur·rice). Ces variations d'enfants concerné·e·s, et le fait que l'ensemble des groupes classes ou même de niveau puissent avoir bénéficié des séances ou qu'au contraire il ne s'agisse que de quelques classes ou de quelques élèves volontaires, est une condition de mise en œuvre nécessaire à considérer. Ces conditions de mise en œuvre sont d'autant plus importantes à considérer lorsqu'il s'agit, nous le verrons, d'évaluer les effets de l'expérimentation portée par les Aroéven. En effet, si l'objectif de l'expérimentation est de créer un socle autour des valeurs partagées d'empathie, il semble que le fait de ne faire participer à la formation, qu'une petite minorité d'enfants de la classe ou de l'école, rend difficile l'atteinte de cet objectif. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse que lorsqu'une classe entière est concernée, des effets pourraient être visibles, à l'échelle de la classe.

Des interventions Aroéven isolées ou incluses dans une approche plus globale concernant le climat scolaire

Afin de continuer à décrire les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation, il nous semble intéressant d'élargir la focale en décrivant les contextes dans lesquels se déroulent ces interventions. À savoir, repérer si les interventions des Aroéven sont des actions isolées ou incluses dans une politique d'établissement visant à améliorer plus globalement le climat scolaire. Ce questionnement s'inspire des résultats des recherches française et internationale sur la violence à l'école et le harcèlement. Ces travaux convergent vers la nécessité d'agir sur le climat scolaire afin de lutter efficacement³⁵. Le climat scolaire prend en compte l'expérience subjective de la vie en milieu scolaire, qui s'intéresse, non pas tant à l'individu qu'à l'école, en tant que groupe large.

Ainsi, la principale question est de savoir si les interventions proposées par les Aroéven sont isolées, ou si elles sont incluses dans une politique d'établissement plus large visant à améliorer le climat scolaire.

À l'échelle de chaque établissement (via les questionnaires transmis aux directions) nous avons donc cherché à savoir :

- Si les établissements mettaient en œuvre le programme pHARe dans son intégralité
- Si les établissements mettaient en place la méthode de la préoccupation partagée
- Si des élèves médiateur·rice·s étaient formé·e·s au sein des établissements
- Si les établissements avaient des projets collectifs

Le programme pHARe s'inscrit dans le cadre de la loi n°2022-299 du 22 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire. En bref, le programme pHARe, c'est :

- la mise en œuvre de la méthode de la préoccupation partagée
- la formation des équipes enseignantes
- des élèves ambassadeur·rice·s
- 10 h d'apprentissage qui peuvent porter selon l'établissement sur le harcèlement, le cyberharcèlement, le racisme, les CPS, l'éducation à l'empathie, etc.

La méthode de préoccupation partagée est une méthode dont l'objectif est d'engager les élèves impliqué·e·s dans des actes d'intimidation/de harcèlement à participer activement à la résolution du problème, tout en apportant un soutien à la victime. Cette méthode repose sur une série d'entretiens individuels menés par des adultes formé·e·s, visant à susciter l'empathie des intimidateur·rice·s/harceleur·euse·s et à les encourager à proposer des solutions pour améliorer la situation de la victime. Les étapes de la MPP (méthode de la préoccupation

³⁵ Debarbieux E. (2015). Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques, Revue Education et formation, DEEP.

partagée) sont : entretien avec la victime, rencontres individuelles avec les intimidateur·rice·s/harceleur·euse·s présumé·e·s, suivi des des entretiens³⁶.

À partir des données dont nous disposons, via les questionnaires, il est possible de dire que 13 collèges mettent en place le programme pHARe (totalement ou en partie avec au moins deux actions), 6 pour cette année et dans le passé, et 7 pour la première fois cette année.

Dans 8 collèges, des élèves médiateur·ice·s ont été formé·e·s (dans 2 des collèges c'est la première année, pour les autres, ce n'est pas la première fois). La méthode de préoccupation partagée est, elle, mise en place dans un seul des établissements.

Enfin, il nous semble intéressant de noter que dans 13 des 25 établissements, des projets collectifs sont organisés, tels que « des projets pédagogiques pluridisciplinaires », « de la médiation animale », « des fresques artistiques et de la chorale », « des voyages et sorties scolaires », « des classes coopératives et une fête des talents », un « projet Contes et un laboratoire de mathématiques ».

Ce que ces données nous disent, c'est que les séances proposées par les Aroéven **sont, soit proposées dans une approche plus globale de lutte contre le harcèlement, incluse dans le programme pHARe, soit proposées de manière isolée.**

Ensuite, dans le cadre de notre analyse, il nous semble nécessaire de considérer un contexte plus large, et bien déterminant. À savoir **la situation de l'établissement ou l'expérience de l'inégalité** qui a pu être posée :

- les IPS des établissements,
- le fait que les établissements soient en REP (+) ou non,
- la stabilité (ou non) de l'équipe enseignante.

En ce qui concerne les indices de position sociale des établissements permettant de rendre compte de situations de ségrégation ou au contraire de mixité et de la sur-représentation ou sous-représentation des familles précaires et de milieu populaire,³⁷ ces indices apportent des informations complémentaires à la catégorisation plus connue de REP et REP+. Ainsi, sur les 25 établissements, 7 sont en REP et REP+ et 14 sont hors REP³⁸. Les IPS vont de 79 à 132.

Concernant la stabilité des équipes enseignantes, variable déterminante, $\frac{3}{4}$ des équipes enseignantes sont présentes depuis au moins trois ans dans 18 établissements sur 25. Après cette première présentation de ces variables, de manière générale, nous verrons de quelle manière elles permettent de comprendre la variation des effets de l'expérimentation dans les différents établissements.

³⁶ Notons qu'il n'y a pas de preuves véritables des bienfaits et de l'efficacité de la MPP. Selon une méta-analyse de Thompson et Smith, la MPP est très peu utilisée et n'est pas adaptée pour la prise en charge des cas les plus lourds. La MPP s'est imposée récemment en France (Pika) mais est partiellement mise en œuvre, et les effets ne sont pas évalués.

³⁷ L'Indice de Position Sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la DEPP. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueilli·e·s dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements et à l'intérieur de ces mêmes établissements.

³⁸ À la rentrée 2022, l'IPS moyen des collèges en France est de 105,2. En REP, les IPS sont plus faible qu'hors REP.

L'expérimentation en séjours de vacances : des actions diffuses auprès de tous les enfants

La spécificité de la démarche des Aroéven était, non seulement de proposer des interventions en milieu scolaire, mais aussi en séjours de vacances. L'outil cadre intersectoriel nous permet d'avoir accès aux réflexions des formateur·ice·s des Aroéven, souvent elles-mêmes et eux-mêmes directeur·rice·s de séjours de vacances, afin de favoriser l'éducation à l'empathie dans les séjours de vacances.

Ainsi, il est question de :

« L'éducation à l'empathie et le cadre de vie » qui comprend la mise en place d'un cadre de vie et la mise en place de temps de régulation.

« L'éducation à l'empathie et la vie quotidienne », soit : la gestion de la toilette, des repas, la gestion des relations avec les familles, la gestion de l'argent de poche.

« L'éducation à l'empathie et les activités : les questions suivantes sont alors posées : « quelles activités favorisent et/ou défavorisent l'éducation à l'empathie ? », « quelle place occupent les temps libres dans l'éducation à l'empathie » ?

Enfin, la question de « la posture à adopter par l'encadrant » est également posée.

À la lecture de ces interrogations, « conseils », « points d'attention », « rôle de l'encadrant », on retrouve les questions inhérentes aux séjours de vacances : « varier la nature des activités : individuelles, collectives, coopératives et compétitives » ou encore « laisser la possibilité aux enfants de ne pas participer à toutes les activités », « concevoir le repas avec les enfants : courses, cuisine, service, nettoyage ».

À côté de ces réflexions inhérentes aux enjeux entre collectif et individuel, des propositions visent à permettre aux enfants « d'exprimer leurs émotions », par exemple avec la méthode « arc-en-ciel des émotions » dans les chambres, qui permet aux enfants « de déplacer le curseur de leurs émotions tout au long de la journée ».

À côté de ces réflexions, propres à la vie quotidienne des séjours de vacances, sont organisés les mêmes jeux et activités que ceux des établissements scolaires.

La définition retenue de l'éducation à l'empathie s'articule autour de 4 axes : « auto-empathie, empathie entre les enfants, empathie des adultes envers les enfants, et empathie des enfants

envers les adultes ». Notons que la lecture de cette partie peut nous laisser penser que la notion d'empathie semble remplacer la notion de « respect », très présente dans les projets pédagogiques des années 2000-2010³⁹.

Les huit directeur·rice·s de séjours de vacances ayant répondu au questionnaire nous permettent de noter que pour les sept séjours, l'ensemble des enfants/jeunes a été concerné par le « programme empathie »⁴⁰. Les directeur·rice·s et ou animateur·rice·s ont été « formé·e·s à l'empathie », les équipes sont souvent composé·e·s, pour la plupart, de personnes ayant travaillé ensemble et les directeur·rice·s, notamment lorsqu'ils et elles sont permanent·e·s aux Aroéven, ont plus facilement été impliqué·e·s dans la démarche.

« Les documents fournis sont cependant complets et instructifs, avec des outils concrets, mais seule la direction peut se dégager du temps pour s'en informer - surtout lorsque l'on est permanent·e de l'Aroéven » (extrait de réponse aux questions ouvertes sur les effets de l'expérimentation posées aux directions de séjours de vacances).

Dans le détail : pour cinq directions, l'action empathie en séjours de vacances a consisté à la proposition de jeux spécifiques, dont elles ont pris connaissance via la formation des formateur·rice·s. Pour sept directions, des temps d'échanges ont été proposés. Dans six séjours de vacances, des temps réflexifs, après des jeux existants, ont été proposés.

Enfin, les équipes ont toutes été sensibilisées à la notion d'empathie et la notion est intégrée dans sept projets pédagogiques sur huit.

Ainsi pour certain·e·s directeur·rice·s, l'expérimentation est « incarnée par la posture des adultes encadrants » pour d'autres, des rituels ont été intégrés au séjour : « Des jeux tous les matins, forum de discussion le soir, mise en place d'outils de communication, médiations proposées, bilan de la journée tous les soirs ». Un·e directeur·rice explique avoir utilisé « la malette empathie » et un·e autre explique comment il/elle a placé « l'entraide au cœur de l'imaginaire du séjour » :

1. « L'entraide au cœur des imaginaires mis en place »

- A. Fil rouge (jeu quotidien) où pour remporter le jeu, il est demandé aux joueur·euse·s d'aider les personnages rencontrés, mais également de s'entraider entre jeunes pour progresser dans l'aventure
- B. Animations "jeux de rôle" où les scénarios tournent autour de résolution de conflits au sein de communautés d'animaux (jeu de rôle "Donjons et Chatons").

2. Espaces et temps dédiés d'expression :

- Tous les jours après le goûter, un temps de forum permettra aux jeunes et aux animateur·rice·s d'échanger sur la journée passée et la veillée précédente. Ce temps d'échange permet de communiquer les ressentis de chacun·e sur la dynamique de groupe, les activités menées, l'organisation de la vie quotidienne... Le Forum peut se décliner sous plusieurs formats, afin de le rendre toujours plus ludique, didactique et vivant que possible : grand ou petits groupes de discussion, "quatre coins des émotions", débat sous forme de rivière mouvante / de positionnement, vote à mains levées, affichages participatifs...

³⁹ Kerivel A. (2009). Jeunesses et respect dans une société fragmentée, Thèse de doctorat sous la direction de Jan Spurk .

⁴⁰ Notons que ce résultat est cohérent avec le fait que l'éducation à l'empathie est présente de différentes manières dans les séjours, ne se limitant pas à des séances circonscrites et proposées par des intervenant·e·s extérieur·e·s, comme c'est le cas dans les établissements scolaires.

Les animateur·rice·s ou de jeunes volontaires se chargeront de prendre en notes ce qui aura été communiqué.

- La Tente du Trop Plein : si un·e jeune ressent une émotion si forte qu'elle l'empêche de communiquer clairement (par écrit ou à l'oral) ses besoins, il ou elle peut se rendre dans une petite tente à l'écart pour 1) gérer à son rythme sa montée d'émotion et 2) signifier aux adultes qu'une situation la ou le rend triste/en colère /mal à l'aise. Si la porte est fermée, on laisse tranquille. Si la porte est ouverte, cela signifie que le jeune est en attente d'un dialogue. Il faudra signifier aux jeunes que la tente est accessible à tout moment sans demande d'autorisation - mais qu'ils et elles devront comprendre qu'on ne pourra pas abandonner un groupe entier / un atelier pour résoudre dans l'immédiat un conflit. On prend le temps, le moment venu, de revenir sur la situation avec la ou le jeune. Si la tente du Trop Plein existe, cela signifie par contre que les jeunes n'ont pas le droit d'aller se cacher dans le centre pour manifester leur frustration ! On doit savoir où ils et elles se trouvent pour des questions de sécurité, et non "d'ultra contrôle".
- Le Tableau à idées : un grand tableau permet aux jeunes d'inscrire leurs idées d'animations. Elles seront consultées pendant le Forum et discutées : combien de jeunes seraient intéressé·e·s ? quand pourrions-nous organiser cette activité, est-ce qu'un·e jeune aimerait l'animer ?

3. Création des règles de vie en collectif

- Les jeunes, réparti·e·s par Maisons (comme dans l'imaginaire Harry Potter), pourront réfléchir autour d'un grand blason sur leurs règles de vie sur un temps donné. Un·e membre de l'équipe d'animation est présent·e en tant que professeur·e responsable de la Maison. Les jeunes et l'équipe d'animation pourront écrire leurs idées de règles de vie sur leur affiche de Maison. Il est demandé aux jeunes d'activement se questionner, pour chacune de leur proposition de règle de vie, sur le respect de l'intégrité physique, morale et affective de l'ensemble des personnes participant au séjour : "Est-ce que ma règle pourra profiter à l'ensemble du groupe ?". Chaque Maison devra ensuite présenter le fruit de sa réflexion au reste du groupe. Les quatre blasons seront questionnés, complétés au besoin et affichés dans les salles d'activités : l'ensemble des jeunes ET de l'équipe d'animation doit se retrouver unanimement et dans le contenu, et dans la tournure des règles de vie. Il est possible de retirer ou d'ajouter des règles sur les blasons pendant le séjour. (Extrait de réponse à la question ouverte proposant d'ajouter des précisions sur les actions proposées en colonie de vacances)

Ainsi, il apparaît que chacun·e des directeur·rice·s et son équipe a adapté la démarche à son séjour, son équipe, aux enfants et jeunes accueilli·e·s. Certains groupes sont composés à 75% d'enfants issu·e·s de l'Aide sociale à l'enfance alors que d'autres n'accueillent aucun·e enfant issu·e de l'aide sociale à l'enfance par exemple. Les tranches d'âge, l'effectif, le type de séjour ont également joué dans la manière dont les équipes ont pu mettre en place des activités, des jeux plus ou moins différents de ce qui peut être mis en place habituellement, et intégrer la question de l'empathie dans la réflexion collective de l'équipe. Contrairement aux interventions dans les établissements scolaires, les actions ne sont pas portées par des intervenant·e·s extérieur·e·s, mais par les professionnel·le·s présent·e·s au quotidien et intégrées de manière diffuse dans les journées.

6. ÉTAT DES LIEUX : L'EMPATHIE ET LE HARCELEMENT AU COLLÈGE

La passation de questionnaires en direction des enfants et jeunes a été la méthode de recueil de données la plus mobilisatrice, puisqu'elle a impliqué une très grande part des publics ciblés par la démarche.

Imaginé initialement par le comité de pilotage⁴¹, ce questionnaire « enfants et jeunes » pensé pour être « ludique et adapté » a été concrétisé par le LEPPI, en complément du questionnaire en direction des formateur·rice·s mis en place par une équipe de chercheur·e·s de l'université de Lille.

L'objectif principal de ces enquêtes par questionnaire était de **mesurer l'effet des séances sur les enfants** (et les formateur·rice·s⁴²) y ayant participé.

Le protocole de l'enquête auprès des enfants et des jeunes inclut donc la passation aux enfants et adolescent·e·s d'un même questionnaire avant les premières séances et à la fin des dernières séances proposées par les Aroéven, en école élémentaire, centre de loisirs et collèges. Pour les centres de vacances, le choix a été fait de ne réaliser qu'une passation de questionnaire, au regard du peu de temps entre le début et la fin des séjours d'une à deux semaines.⁴³

Mais avant d'évoquer la mesure des effets des séances sur les expériences des enfants et des jeunes, via la comparaison entre la première et la seconde passation de questionnaire, nous commencerons par réaliser **un état des lieux** des caractéristiques des participant·e·s à l'enquête ainsi que de leurs **expériences de situations de violence, d'exclusion, de harcèlement et de cyberharcèlement** à partir de saynètes dessinées⁴⁴.

Sans avoir vocation à enquêter sur le climat scolaire, les résultats de la première passation de questionnaire nous renseignent sur l'expérience et le ressenti des élèves qui répondent : ont-ils déjà vécu les situations qu'il leur est demandé d'interpréter ? Vivent-ils des situations d'exclusion, de mal-être dans l'établissement ? Ont-ils un rôle particulier (délégué·e, ambassadeur·rice du harcèlement) leur conférant une posture spécifique sur les enjeux liés au harcèlement ? Ces questions ont été introduites via des situations dessinées avec un style manga.⁴⁵

⁴¹ Le LEPPI a fait le choix d'ajouter d'autres méthodes de recueil de données complémentaires : observations, questionnaires à destination des directions et entretiens avec les formateur·rice·s des Aroéven.

⁴² La passation des questionnaires en direction des formateur·ice·s des Aroéven ayant été conduite par une autre équipe, les résultats font l'objet d'un rapport distinct de celui-ci.

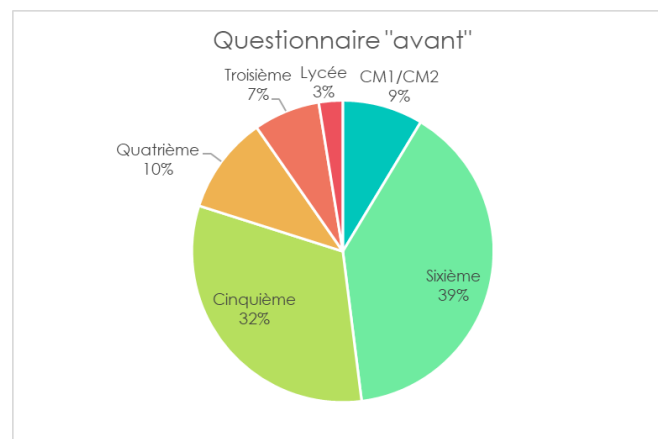
⁴³ Remplir deux fois le même questionnaire avec si peu de temps entre les deux, s'avère être contraignant d'une part, et entraîne également le risque d'un mauvais remplissage la seconde fois.

⁴⁴ Le choix d'un questionnaire que nous appellerons ici « questionnaire ludique »

⁴⁵ Ces mangas ont été dessinés par IA par Frédéric Berriat, Entreprise Pencil Park.

Caractéristiques des participant·e·s: des 6èmes et 5èmes ayant eu majoritairement une expérience de délégué·e·s

En préambule de cet état des lieux, nous présenterons rapidement les caractéristiques de la population d'enquêté·e·s, soit les enfants et jeunes ayant répondu au premier questionnaire (soit en amont ou au début des ateliers empathie). Les enfants se répartissent majoritairement en 6ème, pour 39 % d'entre eux, et en 5ème, pour 32 % d'entre eux. Les autres enfants sont en quatrième pour 10 % d'entre eux, en CM1-CM2 pour 9 % d'entre eux. Les 3èmes et les lycéens sont minoritaires, puisqu'ils et elles représentent respectivement 7 % et 3 % des enfants et jeunes. D'après le comité de pilotage, ces proportions sont représentatives de la population qui bénéficient des ateliers.

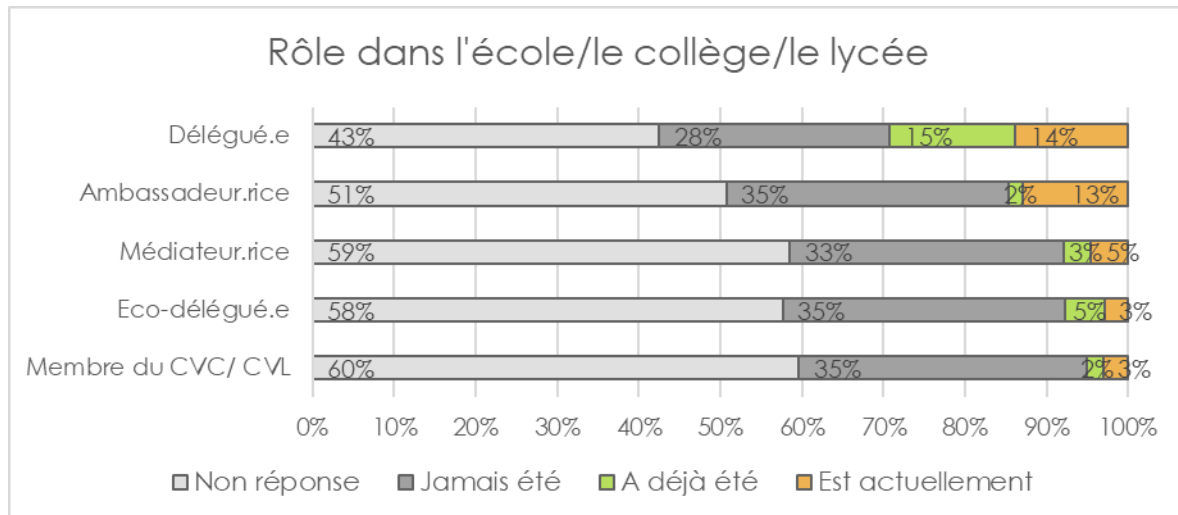


Lecture : 32 % des questionnaires réalisés en amont des ateliers empathie ont été remplis par des élèves de 5ème N=1054 élèves

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant"⁴⁶

Au global, 50% de filles, 48 % de garçon, et 2 % ayant une identité de genre autre, ont répondu au questionnaire. Parmi elles et eux, un·e sur 10 est actuellement délégué·e, et un·e sur 10 est actuellement ambassadeur·rice du harcèlement. En ajoutant les expériences passées des jeunes, 29 % sont ou ont été délégué·e·s, 15% ambassadeur·rice·s, 8% médiateur·rice·s, 8 % éco-délégué·e et 5% membre du CVC/ CVL. La surreprésentation des élèves ayant un rôle dans l'établissement, en particulier délégué·e et ambassadeur·rice, peut être liée au mode de sélection des participant·e·s aux ateliers dans certains établissements, qui ont ciblé exclusivement ces élèves pour participer au programme d'éducation à l'empathie.

⁴⁶ Les questionnaires en direction des élèves ont été passés avant, puis après les séances d'éducation à l'empathie, soit globalement en 2024 puis en 2025.



Lecture : 15% des élèves ont déjà été délégué-e-s au cours de leur scolarité. N=1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant"

Sentiment d'exclusion et harcèlement

Dresser un état des lieux du ressenti et d'expériences de violence, de harcèlement, d'exclusion à partir du premier questionnaire⁴⁷, vise à identifier quels groupes (classe, genre) sont particulièrement sujets à ces situations, pour tester ultérieurement l'existence d'effets différenciés des ateliers empathie sur ces différents groupes.

Cette hypothèse a été formulée en s'inspirant des résultats d'évaluation d'un autre dispositif visant à lutter contre le harcèlement : la médiation entre pairs. L'expérimentation à grande échelle de ce dispositif, conclut que le programme de médiation a conduit à une diminution du harcèlement ressenti essentiellement pour le groupe identifié comme le plus vulnérable, soit ceux qui indiquaient le plus vivre des situations de violence et de harcèlement : les garçons de 6ème⁴⁸.

Dans notre enquête, le sentiment d'exclusion, les ressentis dans les espaces de l'école et les expériences de violence et de harcèlement ont été questionnés :

- Comment se sent le jeune (plutôt à sa place, très à sa place, plutôt exclu, très exclu) dans différents groupes : classe, établissement scolaire, groupe d'amis, périscolaire, séjour de vacances ?
- Quelle est l'émotion principale ressentie par le jeune (joie, peur, colère, tristesse) dans différents espaces du milieu scolaire (espace extérieur, cantine, toilettes/ douches, classe, couloir, terrain de sport) ?

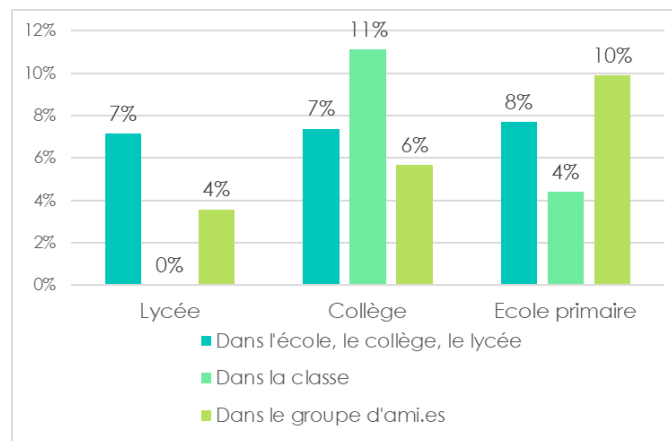
⁴⁷ Soit avant que le dispositif soit mis en place.

⁴⁸ Algan Y., Guyon N., Huillery E. (2015). Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? [Rapport de recherche] Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques. , pp.200. fahal-03612754ff

- Est-ce que le ou la jeune a déjà vécu chacune des trois situations présentées : jamais/ parfois/ souvent, en tant que victime/ auteur·rice/ témoin ?

Pour ce qui est des résultats, au global, 16,8 % des jeunes ont indiqué se sentir un peu ou très exclu.e.s dans au moins un des groupes : leur établissement scolaire, leur classe et/ou leur groupe d'ami.e.s. La part des jeunes qui se sentent exclu.e.s est la plus importante pour les jeunes en classe de quatrième (23,4 %) et la plus basse pour les lycéen·ne·s (7,4 %). Les filles ont, davantage que les garçons, indiqué se sentir un peu ou très exclues (20 % contre 14 % des garçons). Au collège, soit la majorité de notre échantillon, 11 % des élèves ont indiqué se sentir un peu ou très exclu.e.s dans leur classe, 7 % dans leur collège, et 6 % dans leur groupe d'ami.e.s. Des données comparables à celles obtenues par la DEPP pour 2022 : 9 % des collégien·ne·s se sentent exclu.e.s dans leur classe, et 7 % dans leur établissement scolaire⁴⁹.

Part des élèves qui se sentent plutôt très mal/pas à leur place, dans différents groupes de l'établissement scolaire



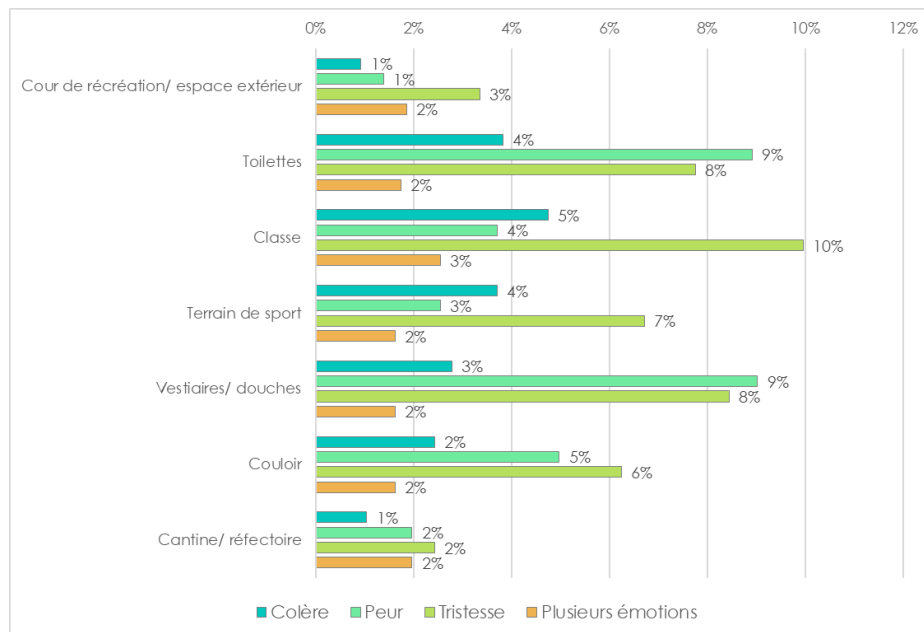
Lecture : Au lycée, 7 % des élèves se sentent plutôt très mal, ou pas à leur place dans leur établissement N=1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant"

Pour compléter cet aperçu des ressentis et expériences des élèves dans l'établissement scolaire, elles et ils ont été interrogé.e.s sur leur ressenti dans différents espaces de leur lieu de scolarité. Cette approche vise à comprendre ce qui se joue dans les espaces fortement régulés par l'institution scolaire et la présence d'adultes, et dans ceux qui échappent davantage à la norme scolaire et peuvent être le lieu de violences (tels que la cour de récréation ou les couloirs). Les élèves ont indiqué l'émotion principale qu'ils ressentent (joie, peur, tristesse, colère) dans les différents espaces dans lesquels ils évoluent dans leur établissement scolaire : classe, toilettes, terrain de sport, vestiaires, cour de récréation/ espace extérieur, couloir, cantine/réfectoire. L'émotion « joie » ou « bien-être » est majoritaire dans l'ensemble des lieux. Dans l'ensemble de l'échantillon, près d'un enfant/jeune sur dix indique ressentir de la peur dans les toilettes (9 %), dans les vestiaires et douches (9 %), et 5 % dans les couloirs. Les lieux où elles et ils ont le plus indiqué ressentir de la tristesse sont la salle de classe (10 %), les vestiaires/ douches (8 %), les toilettes (8 %) le terrain de sport (7 %), les couloirs (6 %).

⁴⁹ DEPP, Note d'Information n° 23.08, mars 2023.

Quelles émotions ressens-tu, selon les endroits ? – Emotions autres que la joie/le bien-être.



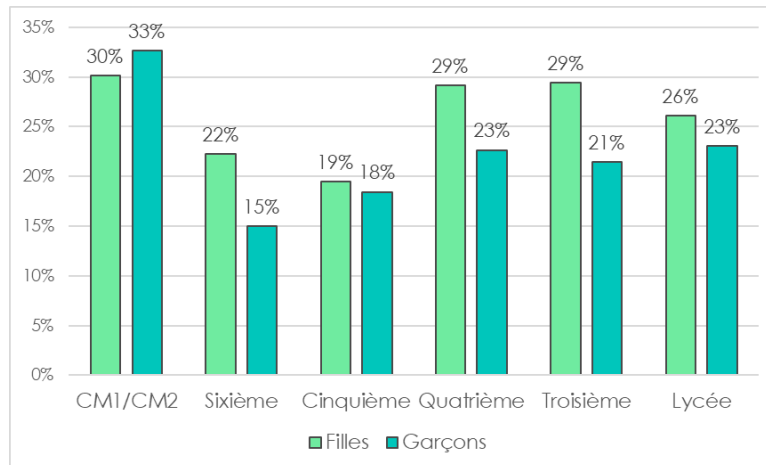
Lecture : 4 % des élèves disent être en colère lorsqu'ils et elles sont aux toilettes, 9 % ont peur et 8 % sont tristes. N=1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

En regardant plus précisément les enfants qui indiquent ressentir principalement de la peur dans au moins un des lieux scolaires du quotidien, les réponses sont différenciées selon la classe et le genre. Les classes où les élèves indiquent le plus ressentir de la peur sont les CM1/CM2 : 31 % d'entre elles et eux. La part des élèves qui citent la peur dans les émotions ressenties dans un ou plusieurs lieux est la moins élevée pour les 6èmes et 5èmes (19 %), et est de 25% pour les 4èmes, 3èmes et lycéen·ne·s. Dans l'ensemble des classes du collège et au lycée, les filles indiquent davantage que les garçons ressentir de la peur dans au moins un des lieux. Cet écart est le plus marqué en 6ème (la part des filles qui citent la peur est de 7 points supérieure à celle des garçons), en quatrième (6 points) et en troisième (8 points).

Quelle émotion ressens-tu selon les endroits ? Jeunes qui indiquent ressentir de la peur dans au moins un des endroits⁵⁰

⁵⁰ Ces résultats peuvent conduire à certains questionnements tels que : Comment créer des espaces d'intimité sûrs ? La menace est-elle perçue par les enfants et jeunes comme venant de l'extérieur ? Au sein de l'espace ? Venant d'enfants ? D'adultes ? Est-ce que cela peut conduire à une réflexion sur les espaces ? Des échanges sur pourquoi les filles/garçons ont peur dans certains endroits ? Quelles sont les raisons de la peur dans certains endroits ?



Lecture : 29 % des filles de 4ème ont indiqué ressentir de la peur dans au moins un des endroits listés. N=1054

Source : LEPTI et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

Enfin, le questionnaire présente trois situations-types de violences : bousculade, moqueries, cyberharcèlement. Il a été demandé aux enfants d'interpréter ces situations et d'indiquer ce qui pourrait se passer à la suite. Pour chaque situation, les jeunes ont indiqué si ils ou elles ont ou non vécu une situation semblable, potentiellement de manière répétée.

Au total, 15,8 % des jeunes ont vécu au moins l'une des trois situations de manière répétée. Les 5èmes et 4èmes sont surreprésenté-e-s (respectivement 18 % et 19 % ont vécu au moins l'une des situations de manière répétée) : 9 % la situation de bousculade, 4 % celle de moqueries, et 12 % ont indiqué avoir déjà vécu une situation de cyberharcèlement. Pour chaque type de situation, les réponses ne sont pas significativement différentes selon le genre des enfants et jeunes, mais varient selon leur classe.

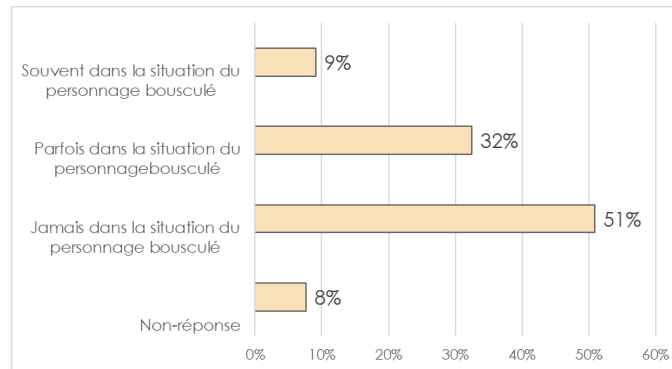
Par exemple, les CM1 et CM2 sont les élèves qui indiquent le plus avoir été victimes de violences. Un résultat qui peut conduire à différentes hypothèses explicatives. Les CM1-CM2 sont-ils plus souvent victimes de violences, ou y a-t-il une sous-déclaration des autres tranches d'âge ? Notamment au collège où la violence peut être davantage banalisée ? Telles sont les questions que ces résultats peuvent poser.

Le questionnaire interrogeait également le fait d'avoir déjà été dans la situation du personnage auteur-e, ou témoin de la situation. Le nombre important de non-réponses concernant la position de témoin n'a pas permis l'analyse de cette question. Concernant la situation d'auteur-e de violences, on observe d'importantes différences filles/garçons : la part des garçons ayant déclaré avoir été auteur de violence est deux fois plus importante que celles des filles (6 % des garçons et 3 % des filles). Un résultat qui confirme les travaux de plusieurs chercheur-e-s telles que Sylvie Ayral ou Yves Raibaud, sur la surreprésentation des garçons parmi les auteurs de violence⁵¹.

⁵¹ Ayral, S., & Raibaud, Y. (dir.). (2017). Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol. 1 : à l'école, . Pessac : Maison des Sciences de l'Homme Aquitaine, collection Genre, Cultures, Sociétés.

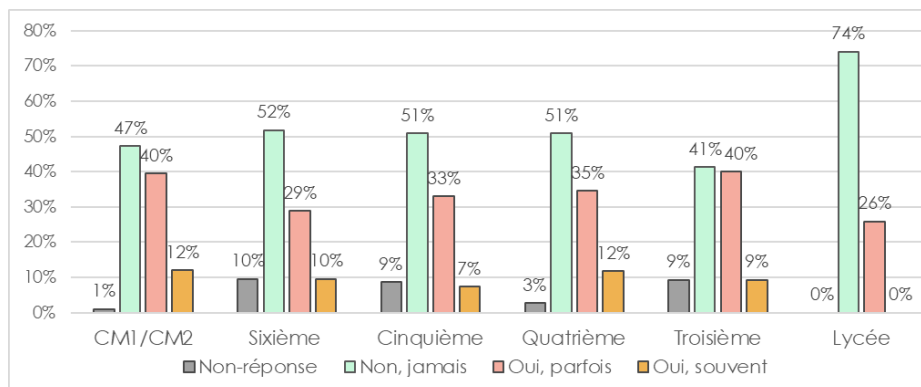
Pour la première situation, 32 % des jeunes ont indiqué se retrouver parfois dans la situation du personnage bousculé, et 9 % souvent. La prévalence est la plus importante en CM1/CM2 (40 % « parfois », 12 % « souvent »), et la plus faible au lycée.

Graphique « As-tu déjà vécu la même situation [que le personnage bousculé] ? »



Lecture : 9 % des jeunes ont indiqué se retrouver souvent dans la situation du personnage bousculé. N=1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

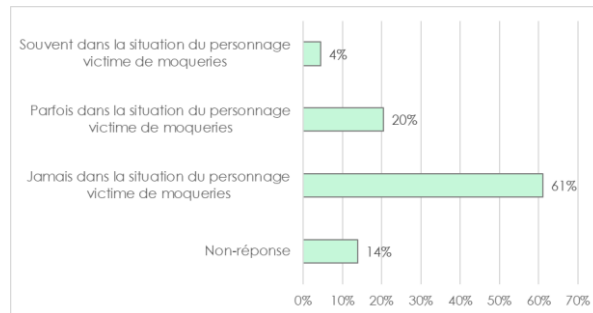


Lecture : 12 % des CM1/CM2 ont indiqué se retrouver souvent dans la situation du personnage bousculé. N=1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

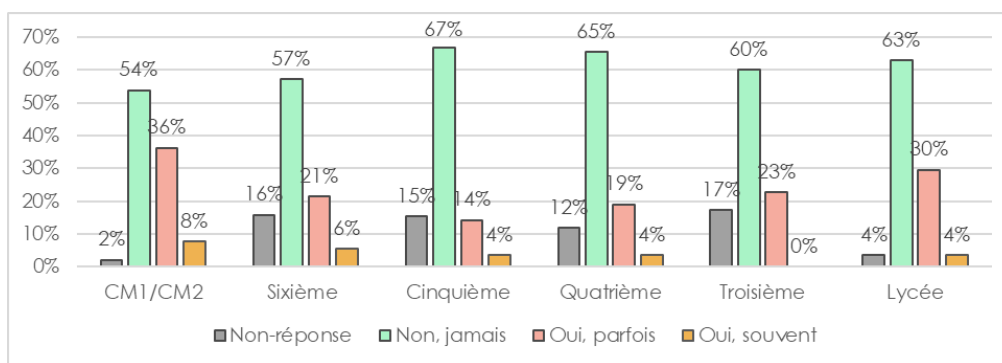
Pour la deuxième situation, « moqueries dans les couloirs », 4 % des jeunes indiquent l'avoir vécue souvent, et 20 % parfois. Des proportions qui varient peu selon les classes, excepté pour les primaires où elles sont plus élevées (8 % « souvent », 36 % « parfois »).

Graphique "As-tu déjà vécu la même situation [que le personnage victime de moqueries]?"



Lecture : 4 % des jeunes ont indiqué se retrouver souvent dans la situation du personnage victime de moqueries. N=1054

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant".



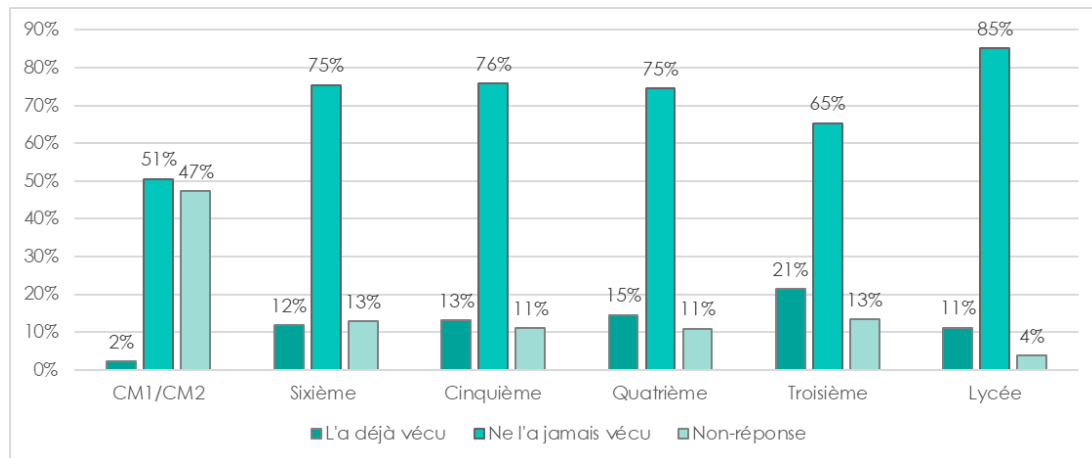
Lecture : 8 % des CM1/ CM2 ont indiqué se retrouver souvent dans la situation du personnage bousculé. N= 1054

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

Concernant la dernière situation, en moyenne, 12 % des répondant·e·s ont indiqué avoir vécu du harcèlement en ligne. Quasi inexistante en primaire, la part des élèves ayant vécu du cyberharcèlement varie au collège de 12 % en 6ème à 21 % des élèves de 3ème, et est de 11 % pour les lycéen.ne.s. À titre de comparaison, d’après l’enquête de climat scolaire 2022-2023 auprès des lycéen.ne.s, au niveau national, 9,6 % des lycéen.ne.s ont été victimes d’au moins une forme de cyberviolence ou de cyberharcèlement de façon répétée⁵². Dans cette étude comme dans les données de la DEPP, les proportions sont équivalentes pour les filles et les garçons.

⁵² DEPP, (2024), Résultats de l’enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens pour l’année scolaire 2022-2023, Note d’information n°24.26

Graphique "As-tu déjà vécu la même situation : - j'ai été harcelé.e en ligne"

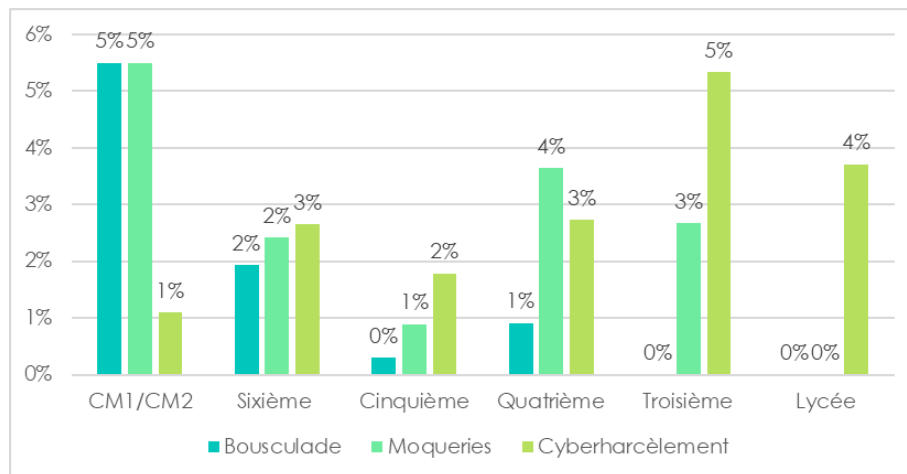


Lecture : 8 % des CM1/CM2 ont indiqué se retrouver souvent dans la situation du personnage bousculé. N= 1054

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

Pour chacune des situations, les élèves ont indiqué s'ils avaient été dans la situation des auteur·e-s de violences, ce qui est le cas pour 5 % d'entre elles et eux. On peut supposer que cette proportion est sous-estimée, notamment en raison des informations renseignées rendant les jeunes reconnaissables par le formateur ou la formatrice Aroéven, ou membre de l'équipe éducative présent (prénom, date de naissance), bien que ces informations n'aient pas été utilisées dans l'analyse, uniquement pour faire correspondre les questionnaires « avant » et « après » les ateliers, pour chaque élève. Le fait de ne pas être conscient d'avoir été auteur·e de situation de violence ou de savoir que ce type d'expérience est déviante peut également permettre de comprendre cette sous-représentation.

Graphique Jeunes qui indiquent avoir été auteur-e-s de violences



Lecture : 5 % des CM1-CM2 ont indiqué avoir été dans la situation du personnage auteur de moqueries. N= 1054

Source : LEPEI et Aroéven, questionnaires enfants "avant".

7. EFFETS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À L'EMPATHIE

Afin d'évaluer le programme d'éducation à l'empathie avec rigueur scientifique, le choix a été de se focaliser uniquement sur les élèves de 6ème et 5ème, soit 71% de l'effectif. En effet, les autres tranches d'âge étant sous-représentées, empêchant d'avoir une comparaison rigoureuse.

La recherche s'est heurtée à la difficulté de circonscrire ce que recouvre l'empathie et d'évaluer son évolution (voir partie 12 : peut-on réellement évaluer l'empathie). L'évaluation s'est centrée, d'une part, sur l'évolution des représentations des situations de violence, et des potentielles ressources mobilisées pour les résoudre avant et après les ateliers. Elle porte d'autre part sur la connaissance des émotions et du vocabulaire associé, et sur la connaissance de ses propres qualités, deux éléments communs à l'ensemble des ateliers d'éducation à l'empathie.

Il a été choisi de centrer la mesure des effets du programme d'éducation à l'empathie sur les collégien-ne-s de 6ème et 5ème (le public principalement ciblé pour participer à ces ateliers) et qui représentent plus des trois quarts de l'ensemble des réponses (451 élèves de 6ème et 5ème). Les effets sur les séjours de vacances ont fait l'objet d'une analyse séparée. Les résultats ont été ensuite croisés avec les réponses au questionnaire des directions d'établissements et de séjours de vacances.

En moyenne pour l'ensemble des 6èmes-5èmes, il n'y a pas d'effet moyen des ateliers d'éducation à l'empathie pour les différents indicateurs analysés. Cela ne signifie pas que les ateliers n'ont pas d'effet, mais que l'on n'observe pas de différence en moyenne après les ateliers, concernant les possibilités de résolution de conflit, mobilisation de tiers et émotions repérées. Il est possible que les ateliers aient des effets sur d'autres aspects, non mesurés dans l'étude (ambiance de classe, nombre de situations de harcèlement dans l'établissement, coopération entre élèves), que les effets ne soient visibles qu'à plus long terme. **Par ailleurs, l'absence d'effets en moyenne cache des effets différenciés selon les groupes d'élèves.**


Une première hypothèse était que selon que les élèves se sentent exclu.e.s dans l'établissement, la classe ou le groupe d'ami.e.s, ressentent de la peur dans un ou plusieurs lieux de l'établissement, aient vécu certaines des trois situations présentées, ou aient un "rôle" particulier dans l'établissement (délégué.e, ambassadeur·rice...), les effets des ateliers seraient différenciés. Aucune différence significative n'a été trouvée entre ces différents sous-groupes, cela est lié en partie à la taille des échantillons : un nombre très réduit de 6èmes et 5èmes ont un rôle dans l'établissement/ la classe, et ont vécu une des situations, se sentent exclu.e.s... On observe toutefois des effets différenciés selon les établissements scolaires (voir partie 8– des effets différenciés selon les établissements).

Interprétation des situations-types de violence

Le questionnaire est centré autour de trois situations-types de violences scolaires : une bousculade, des moqueries et une situation de cyberviolence. Chacune des situations est représentée par une scène dessinée, et pour les deux premières, les répondant·e·s sont invité·e·s à imaginer la suite de la situation, par un dessin ou par écrit. Les réponses aux questions ont fait l'objet d'un recodage : perçoivent-ils et elles une issue à la situation ? Quelles ressources mobilisent-ils et elles pour la résoudre ?

Situation 1 : La bousculade : une violence « banale » interprétée de manière violente

Situation n°1 - La bousculade



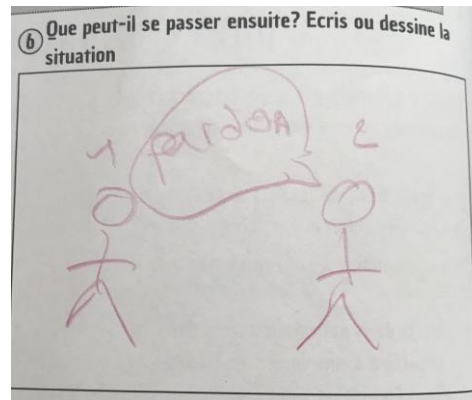
6 Que peut-il se passer ensuite? Ecris ou dessine la situation

Une des hypothèses étant que les ateliers d'éducation à l'empathie permettent de réduire les violences scolaires, l'un des indicateurs visait à interroger la perception des élèves : la situation observée est-elle perçue comme banale, une fatalité dont il n'est pas possible de sortir, une situation qui peut amener une réponse rapide ? Deux indicateurs ont été retenus : la résolution ou non de la situation, et le fait de mobiliser un tiers (adulte ou enfant) comme ressource, et que le tiers permette de mettre fin au conflit (sanction) ou non (bagarre, menace).

Avant les ateliers d'éducation à l'empathie, 16% des jeunes indiquent que suite à la scène, la situation du ou de la jeune victime de la bousculade s'améliore, sans violence entre les jeunes : fin de conflit, discussion entre les personnages, intervention d'un tiers adulte ou enfant, sanction... Ce cas de figure est indiqué comme « résolu ».

Exemples de réponses :

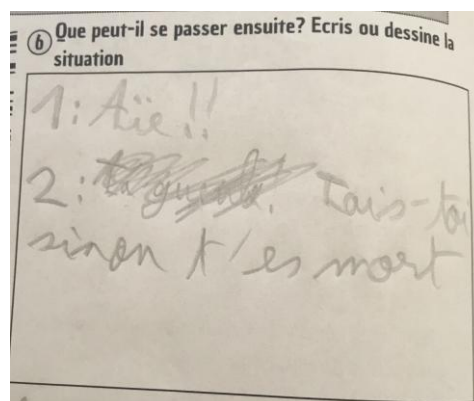
- « Que s'il n'a pas fait exprès il va devoir aller s'excuser, mais s'il l'a fait exprès il aura, je pense, une sanction. On voit aussi qu'il rigole. Et le personnage 1 peut se vexer car il ne sait pas s'il rigole pour se moquer ou pour autre chose. »
- « Soit une dispute soit une excuse et rien de plus »
« Le perso 1 doit en parler et le perso 2 doit assumer les conséquences »
- « Je me mets à rigoler si c'est un pote »



Pour la majorité des jeunes (70 %), la situation est « non-résolue » suite à la bousculade : elle se répète, engendre d'autres violences (moqueries...), dégénère (bagarre), laisse la victime impuissante.

Exemples de réponses :

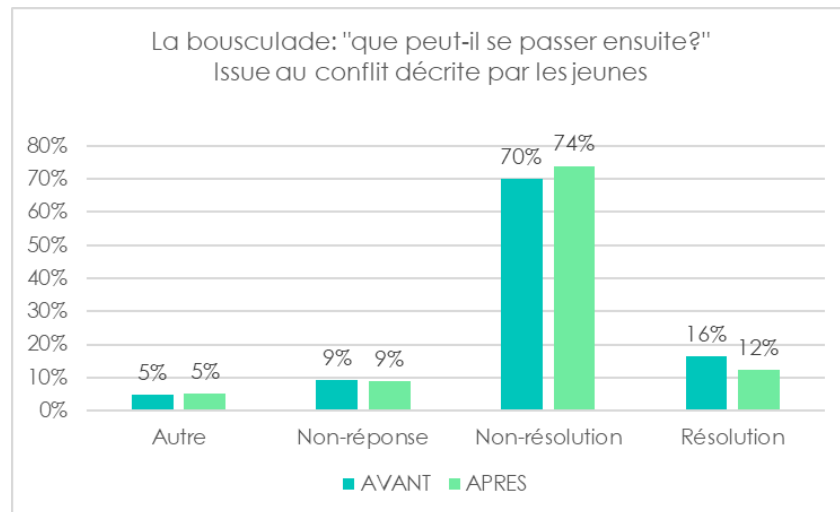
- « Que j'ai peur »
- « L'élève numéro 1 peut se sentir impuissant »
- « Qu'ils se battent entre eux »



La situation de bousculade, a été initialement pensée comme une situation de microviolence courante, pouvant être banalisée et qui n'est pas représentée comme une situation qui se répète. Elle a toutefois été perçue par une partie des jeunes comme une situation entraînant une escalade de violence grave, et potentiellement harcelante. Le mot « harcèlement » est cité par 51 jeunes dans le premier questionnaire, et 43 dans le second.

- « une bagarre, des insultes, beaucoup plus de harcèlement »
- « Un groupe se moque de celui qui s'est fait pousser, puis commence aussi à le pousser et l'enfant qui s'est fait pousser est triste et a des idées noires »
- « Réponse 1 : L'élève qui se fait pousser peut se cogner et avoir très mal. Réponse 2 : L'élève qui se fait pousser peut mourir d'une chute sur la tête. »

Dans le deuxième questionnaire, à la suite des ateliers d'éducation à l'empathie, les représentations des élèves de 6ème et 5ème sont similaires, la proportion d'élèves indiquant que la situation est résolue étant légèrement moins importante : 12 % (contre 16 % avant) indiquent que le conflit est résolu, et 74 % (contre 70 % avant) indiquent qu'il n'est pas résolu.



Lecture : Avant les séances, 70 % des élèves n'indiquent pas de résolution au conflit, après les séances, ils sont 74 % à ne pas indiquer de résolution au conflit.

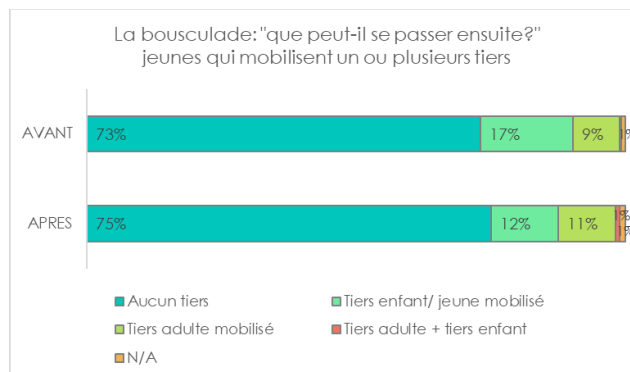
Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

L'un des effets attendus des ateliers d'éducation à l'empathie, est un plus grand altruisme entre les élèves, et la possibilité de mobiliser des modes de résolution des conflits, sans violence, par la compréhension des ressentis mutuels, et notamment une plus grande faculté à se positionner en tant que tiers médiateur. Pour cela, l'un des recodages de l'enquête a été centré sur la mobilisation ou non d'un tiers dans la suite de la situation représentée par les élèves. Ces tiers peuvent être adultes (parent, police, membre de l'équipe éducative...) ou enfants, et conduire à une résolution du conflit (sanction, solidarité et soutien d'autres jeunes...) ou non (bagarre).

- « le grand va se faire démonter par sa mère »
- « le perso 2 bouscule le perso 1 donc le perso 1 peut s'énervier et le taper donc ils se battent, après la CPE arrive et les sépare puis ils sont convoqués dans le bureau et bam rapport d'incident »
- « Pour le personnage 1 il va se sentir inutile, rejeté, il va se dire que personne ne le voit. Le deuxième personnage va en avoir rien à faire de ce que le premier personnage va ressentir mais il va y avoir un troisième personnage qui va prendre la défense du premier et va lui dire qu'il n'a pas à subir ça qu'il doit en parler il va aussi lui remonter le moral, va devenir son ami et va le soutenir pour la vie dans ses galères... »

La mobilisation d'un tiers n'est pas significativement différente avant et après les ateliers d'éducation à l'empathie. Avant comme après les ateliers, les trois quarts des élèves ne citent aucun tiers (73 % avant et 75 % après). Avant les ateliers, 26 % citent un tiers (17 % un/des

enfants, 9 % un/des adultes). À l'issue des ateliers, 24 % citent un tiers (12 % un/des enfants, 11 % un/des adultes, 1 % un/des enfants et un/des adultes).



Lecture : Avant les séances, 9 % des enfants proposent de mobiliser un adulte pour résoudre la situation, après les séances, 11 % proposent la mobilisation d'un adulte face à la situation. N=451
Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

Situation 2 : prendre la défense d'une personne victime de moqueries

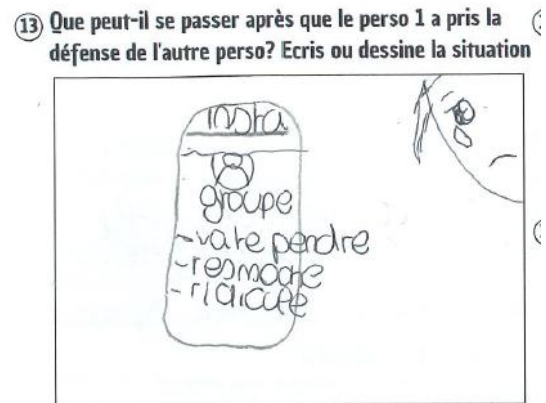
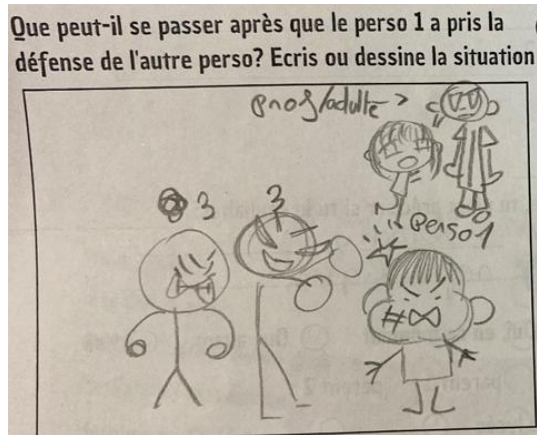
Situation n°2 - Moqueries dans les couloirs



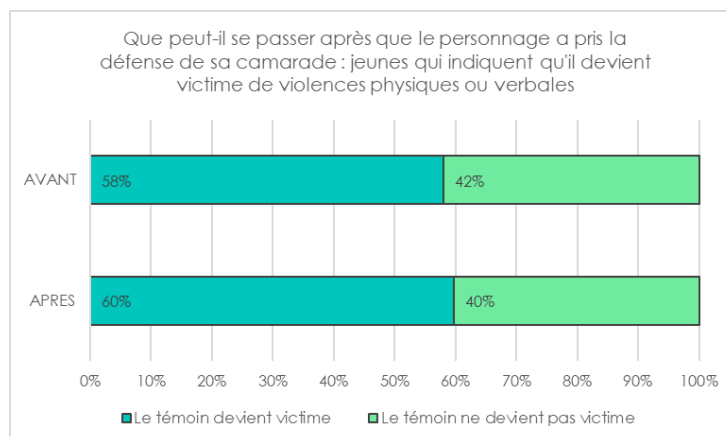
Dans cette étude de cas, l'objectif est de questionner comment les élèves perçoivent la posture du témoin, avec l'hypothèse que l'éducation à l'empathie pourrait inciter les élèves témoins de violences à intervenir, étant plus à même de se mettre à la place de la victime, et percevant des risques de représailles moins importants. Cependant, la modalité de réponse qui prime, avant comme après les ateliers d'éducation à l'empathie, est que le personnage qui prend la défense du ou de la jeune victime de moqueries est à son tour cible de violences.

- « la numéro 2 se fait harceler. Le numéro 3 se moque de la numéro 2, ce qui devient du harcèlement .Le numéro 1 la protège et demande à ce qu'ils arrêtent »
- « Le perso 1 pourrait se faire moquer à son tour. »
- « Le numéro trois peut s'en prendre à lui parce que ça ne lui a pas plu qu'il la défende (et la fille peut se sentir coupable) donc il voulait juste l'aider. »

- « Selon moi, le perso 1 qui a pris la défense de l'autre perso peut se faire frapper car il prend le parti de la victime ce qui le plus souvent déplaît aux harceleurs »

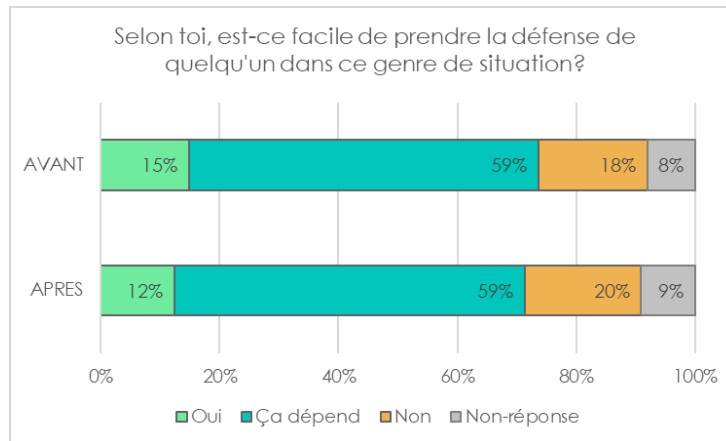


Avant les ateliers, pour 58 % des jeunes, le témoin devient à son tour victime de violences, physiques ou verbales. Une proportion qui n'évolue pas après les ateliers d'éducation à l'empathie (elle est de 60 %). **On peut faire l'hypothèse que, même si les ateliers d'éducation à l'empathie pouvaient encourager les témoins de violences à prendre la défense de l'autre, l'environnement de l'établissement scolaire ne permet pas d'écarter les répercussions perçues, et ne conduit, pas pour les élèves, à considérer comme plus probable de prendre la défense d'un autre.** Pour une part réduite d'entre eux (15 % avant les ateliers et 12 % après), il est facile de prendre la défense de l'autre dans une situation similaire.



Lecture : Avant les séances, dans 58 % des cas, les enfants indiquent que le personnage qui a pris la défense de sa camarade devient victime, après les séances, ils sont 60 %. N=451

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".



Lecture : Avant les séances, dans 15 % des cas, les enfants trouvent qu'il est facile de prendre la défense de quelqu'un dans une situation de violence verbale. Après les séances, ils sont 12 % à trouver que cela est facile. N=451


Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

Il est important de noter que les réponses pour cette situation sont biaisées par le genre des personnages représentés. Ce n'est ainsi pas uniquement la question de la posture du témoin qui prend la défense d'un personnage victime de moqueries qui est en jeu, mais aussi celle d'un garçon qui prend la défense d'une fille, associée par certains jeunes à un comportement de drague ou honteux, dans un contexte d'affirmation identitaire fondé sur la séparation entre filles et garçons au collège.

- « Le perso 1 peut se faire insulter, peut avoir des moqueries car il défend la fille et il peut se mettre la honte devant les perso 3. »
- « les perso 1 et 2 vont finir en couple car la fille va trouver ça mignon que le garçon 2 la défende et comme le garçon 3 a eu peur du perso 1 il ne va plus s'approcher de la fille 2 et s'il se passe autre chose le garçon 1 sera là pour protéger la fille 2. Ce sera comme son bouclier ».

Situation 3 : Harcèlement en ligne

Situation n°3 - Harcèlement sur les réseaux sociaux (internet)



15 Selon toi, que ressent le personnage?

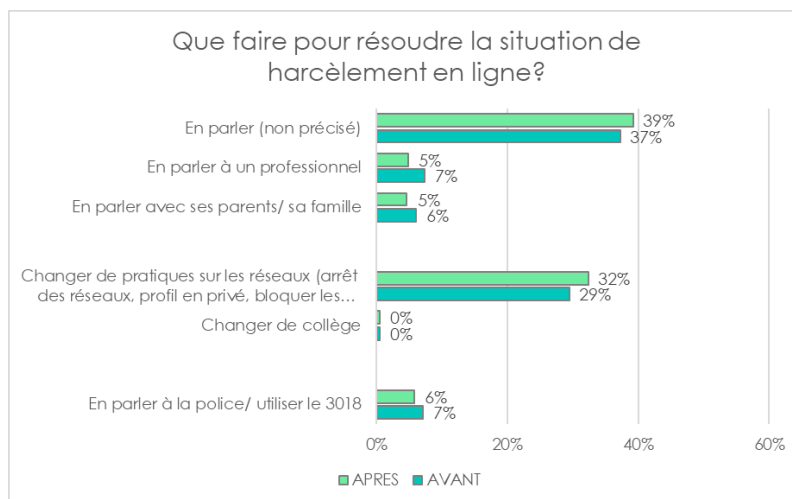
16 Que ressentent ceux qui sont derrière leur écran?

17 Que faire pour résoudre la situation?

18 As-tu déjà vécu la même situation?

Une fois	Parfois	Souvent	Jamais	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai été harcelé(e) en ligne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai vu quelqu'un être harcelé en ligne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai harcelé en ligne

Entre avant et après les ateliers d'éducation à l'empathie, les ressources mobilisées par les élèves pour pouvoir résoudre la situation de cyberharcèlement sont sensiblement les mêmes. Avant les ateliers d'éducation à l'empathie 57 % (55 % après les ateliers) des élèves recommandent d'en parler : 7 % à la police/au 3018, 7 % à un.e professionnel.le (équipe éducative, professionnel.le de santé), 6 % à ses parents ou à sa famille, et 37 % pour lesquels l'interlocuteur.rice n'est pas précisé.e. Pour 29 % des élèves avant les ateliers (32 % après), un changement de pratiques sur les réseaux sociaux est mentionné, par exemple : « arrêter les réseaux sociaux ou signaler les personnes » ; « bloquer tout le monde » ; « mettre son compte en privé » ; « ne rien publier sur les réseaux ».



Lecture : Avant les séances, 37 % des élèves indiquent que pour résoudre une situation de harcèlement en ligne, il faut "en parler", après les séances, ils sont 39 % à dire qu'il faut en parler. N=451

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

8. DES EFFETS DIFFÉRENCIÉS SELON LES ÉTABLISSEMENTS : LES FACTEURS QUI COMPTENT

Les facteurs déterminants de l'intensité des interventions dans une politique plus globale

L'analyse des résultats de la recherche-action menée par les Aroéven met en évidence un constat central : bien que les ateliers d'éducation à l'empathie au collège n'aient pas constamment d'effet, ils varient fortement d'un établissement à l'autre. Des différences que deux facteurs déterminants peuvent contribuer à expliquer : la qualité du climat scolaire et le degré d'intensité des interventions.

Pour objectiver ces éléments, nous avons croisé les données quantitatives des questionnaires avec les observations de terrain et les caractéristiques des établissements : classement en REP, Indice de Position Sociale (IPS⁵³), stabilité des équipes enseignantes, projets collectifs menés et existence ou non d'autres dispositifs de lutte contre le harcèlement et d'amélioration du climat scolaire (programme pHARe, formation de médiateur·rice·s, élèves ambassadeur·rice·s...). Nous avons également regardé la part de collégien·ne·s ayant bénéficié d'ateliers : une à deux classes de l'établissement (cas le plus fréquent) à toutes les classes de l'établissement (très minoritaire), en passant par un niveau dans son ensemble, élèves ambassadeur·rice·s...).

Cette analyse croisée permet de construire **une typologie des établissements, en fonction d'indicateurs du degré d'intensité des interventions (fort, moyen ou faible) et du climat scolaire (jugé bon ou dégradé selon différents indicateurs : turn-over des équipes, taux de conseils de discipline, présence de projets collectifs...).**

L'étude a donc permis de distinguer trois profils d'établissements, au sein desquels un total de 310 élèves de 6ème-5ème ont rempli le questionnaire avant et après les ateliers d'éducation à l'empathie :

Typologie	Caractéristiques principales
-----------	------------------------------

⁵³ L'Indice de Position Sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la DEPP. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueilli·e·s dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements et à l'intérieur de ces mêmes établissements.

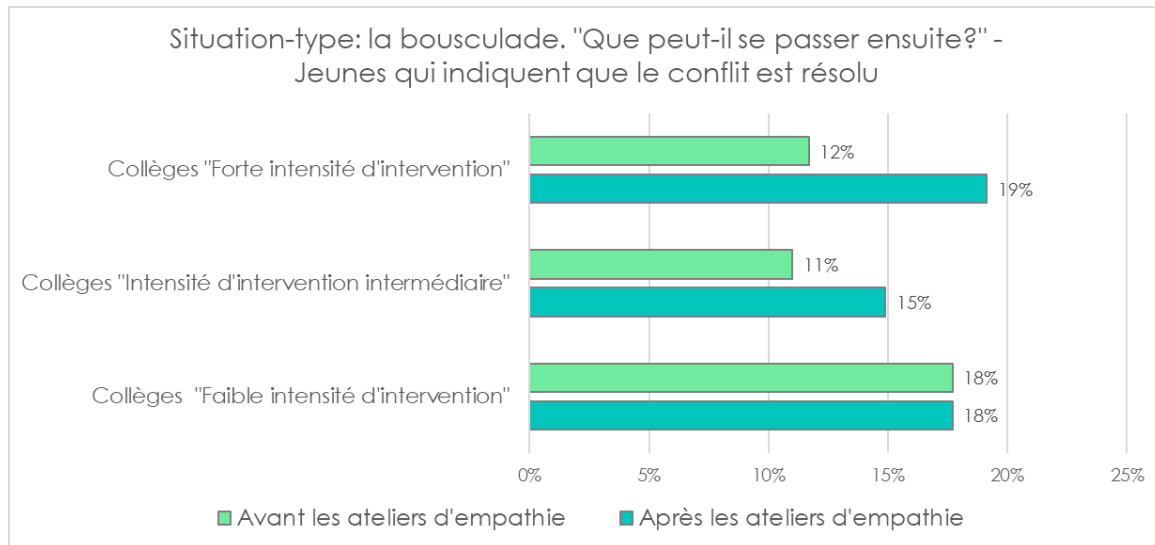
Forte intensité d'intervention	Programme pHARe actif + médiateur·rice·s + formation à l'empathie d'un grand nombre d'élèves (au moins 30 % des élèves de l'établissement)
Intensité d'intervention intermédiaire	Programme pHARe ou médiateur·rice·s, formation d'un nombre limité d'élèves
Faible intensité d'intervention	Absence de pHARe, pas de médiateur·rice·s, très faible diffusion des ateliers

Ainsi, dans les établissements où les interventions se sont limitées à quelques séances, souvent concentrées sur une seule classe ou un niveau restreint, et sans autres interventions de lutte contre le harcèlement et les violences (telles que pHARe ou les médiateur·rice·s), les effets mesurés apparaissent faibles, voire inexistantes. Les analyses des questionnaires « avant/après » montrent peu d'évolution dans la manière dont les élèves perçoivent ou gèrent les situations de conflit. En effet, les jeunes continuent à voir les situations de bousculade ou de moqueries comme potentiellement harcelantes si elles se répètent, le recours à des tiers pour résoudre les conflits reste très marginal et les élèves qui les mobilisent s'appuient prioritairement sur leurs pairs, et peu sur les équipes éducatives. **L'impact limité de ces interventions s'explique notamment par leur isolement : sans cohérence avec un projet d'établissement global, sans formation des équipes, et sans mobilisation large des élèves, les ateliers peinent à transformer les dynamiques relationnelles existantes.**

À l'inverse, les établissements où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée présentent des résultats bien plus encourageants. Ces établissements se caractérisent par un fort degré d'intensité d'intervention, cumulant plusieurs leviers : une mise en œuvre active du programme pHARe, la formation d'élèves médiateur·rice·s ou ambassadeur·rice·s, une part importante d'élèves ayant bénéficié des ateliers (au moins 16 %, souvent plus de 30 %) et la participation des équipes éducatives aux actions menées.

Dans ces contextes, les élèves indiquent davantage que les situations de violence présentées dans les questionnaires sont ensuite résolues.

Ainsi, dans la première situation-type, « la bousculade » pour laquelle les élèves sont invités à dessiner ou écrire ce qu'il peut se passer suite au conflit, pour l'échantillon des 310 élèves des établissements retenus pour la typologie, les élèves indiquent en moyenne davantage que le conflit est résolu après les ateliers d'éducation à l'empathie : 17 % en moyenne indiquent qu'il est résolu, contre 13 % avant ou au début des ateliers. Des résultats qui varient fortement d'un établissement à l'autre. Ainsi, les élèves des collèges ayant une « forte intensité d'intervention » indiquent davantage que le conflit est résolu après les ateliers d'éducation à l'empathie (augmentation de 7 points), que dans les collèges avec une « intensité d'intervention intermédiaire » (augmentation de 4 points), et cela est inchangé pour les collèges avec une « faible intensité d'intervention ».

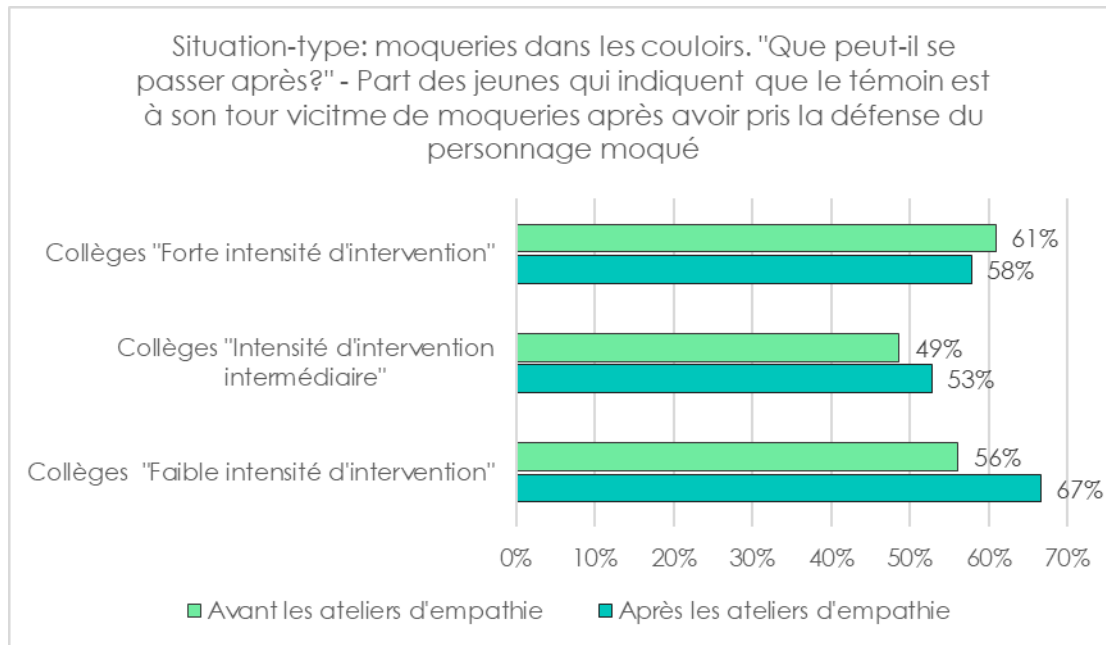


Lecture : Dans les établissements scolaires caractérisés par un « haut degré d'intervention » (où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée), 12 % des élèves indiquent que la première situation présentée, de "bousculade", est résolue lorsqu'il leur est demandé d'imaginer ce qu'il peut se passer ensuite, et cette proportion est de 19 % après les ateliers. N=310

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

De la même manière, dans la situation type « moqueries dans les couloirs », pour l'ensemble des établissements, plus de la moitié des élèves indiquent qu'après avoir pris la défense du personnage victime de moqueries, le personnage est à son tour victime du groupe. En moyenne pour les trois types d'établissement, la proportion d'élèves qui indiquent que le personnage qui prend la défense de l'autre devient à son tour victime, augmente entre les deux questionnaires (elle passe de 54 % à 58 %).

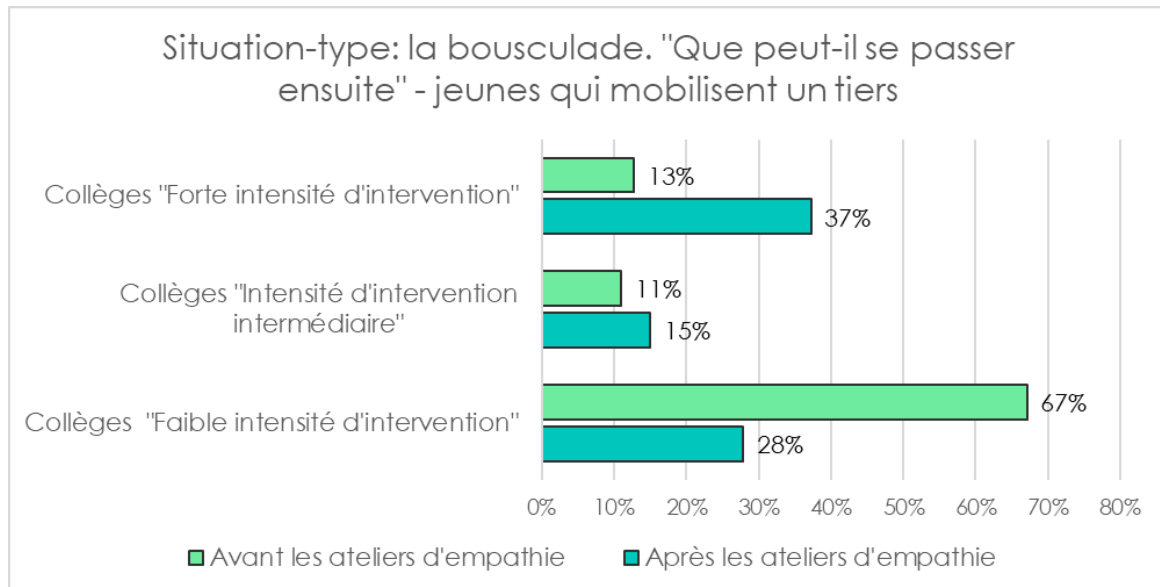
Mais dans les collèges à « forte intensité d'intervention », cette proportion diminue faiblement après les ateliers d'empathie (diminution de 3 points), alors qu'elle augmente dans les autres types d'établissements : augmentation de 4 points pour les établissements « intensité d'intervention intermédiaire », et augmentation de 11 points pour les collèges avec une « faible intensité d'intervention ».



Lecture : Dans les établissements scolaires caractérisés par un « haut degré d'intervention » (où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée), 61 % des élèves indiquent que le jeune qui a pris la défense de sa camarade devient à son tour victime de moqueries, et 58 % l'indiquent après. N=310

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

Il convient toutefois de noter que dans les établissements à « haute intensité d'intervention », où l'on observe ces effets positifs, les élèves apparaissent, avant la mise en œuvre, comme particulièrement en difficulté (faible capacité à résoudre les conflits, recours limité aux adultes avant les interventions, et ayant davantage été dans la même situation que les personnages victimes de violences représentés dans le questionnaire). En témoigne, pour la situation-type « la bousculade », une moindre mobilisation d'un tiers suite à la situation dans les collèges « forte intensité d'intervention » (13 % avant les ateliers, une proportion qui triple au second questionnaire), par rapport aux collèges « faible intensité d'intervention » (67 %, proportion qui diminue de moitié au second questionnaire).

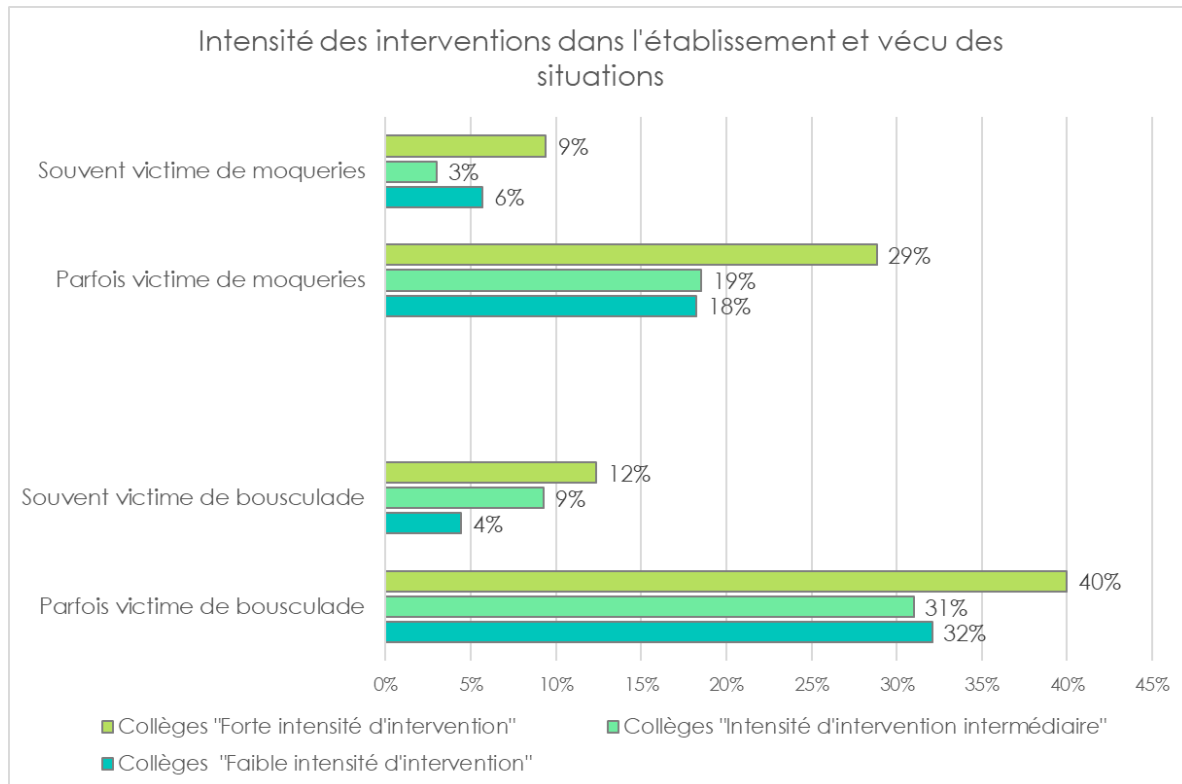


Lecture : Dans les établissements scolaires caractérisés par un « haut degré d'intervention » (où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée), 13 % des élèves représentent ou mentionnent un tiers dans ce qu'ils imaginent comme suite à la situation, contre 37 % après. N=310

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

Dans les établissements à « faible intensité d'intervention », où les ateliers d'empathie concernent un nombre restreint d'élèves et ne s'inscrivent pas dans un ensemble d'actions menées par l'établissement, les élèves semblent relativement en moins grande difficulté et mobilisent davantage de ressources (comme la mobilisation de tiers) pour résoudre les conflits. Il apparaît que dans ces établissements, les élèves ont participé aux ateliers d'empathie principalement sur la base du volontariat ou de leur rôle dans l'établissement (par exemple, atelier ciblé pour les délégué·e·s), ce qui peut expliquer les différences d'interprétation et de leviers mobilisables face à des situations de violence. Les résultats montrent toutefois que, bien que ces élèves semblent prédisposé·e·s à adhérer et intégrer le contenu des ateliers - du fait de leur rôle ou de leur volonté de prendre part aux ateliers -, on n'observe aucun changement dans leurs représentations et ressources mobilisées pour résoudre des violences, lorsque peu d'élèves du collège ont été formé·e·s et lorsqu'aucune autre action ou dispositif de lutte contre le harcèlement n'est mis en place.

Les élèves des collèges avec une « forte intensité d'intervention » indiquent par ailleurs davantage avoir déjà été victimes des situations de bousculade et de moqueries que les élèves des collèges des autres catégories. Dans ces collèges, 40 % des élèves indiquent avoir parfois été dans la situation de bousculade, et 12 % souvent. Ces proportions sont de 31 % et 9 % dans les collèges avec une « intensité d'intervention intermédiaire » et de 32 % et 4 % pour les collèges avec une « faible intensité d'intervention ». Pareillement, 29 % des élèves des collèges à « forte intensité d'intervention » indiquent se retrouver parfois dans la situation du personnage victime de moqueries, et 9 % souvent. Des proportions bien plus élevées que dans les collèges avec une « intensité d'intervention intermédiaire (19 % et 3 %) et que dans les collèges avec une « faible intensité d'intervention » (18 % et 6 %).



Lecture : Dans les établissements scolaires caractérisés par un « haut degré d'intervention » (où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée), 9 % des élèves ont indiqué qu'ils avaient souvent vécu la situation du personnage victime de moqueries dans la mise en situation « moqueries dans les couloirs », contre 6 % des élèves des établissements à « faible degré d'intervention ». N=310

Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

Ces différences peuvent en partie s'expliquer par la différence de publics ayant participé aux ateliers d'éducation à l'empathie et ayant complété les questionnaires : la participation portant davantage sur les volontaires, délégués, ambassadeurs dans les collèges à intensité d'intervention faible/intermédiaire, des publics parmi lesquels la part des jeunes ayant vécu les situations présentées est possiblement moins importante que parmi les jeunes ayant participé aux ateliers dans les collèges à forte intensité d'intervention pour lesquels la totalité de plusieurs classes ou un niveau sont concernés.

Une autre piste d'analyse : les phénomènes de microviolences, de harcèlement, sont davantage visibles dans les établissements avec une forte intensité d'intervention, en conséquence des actions d'amélioration du climat scolaire, conduisant à une déclaration plus importante, qui témoignerait davantage d'un meilleur repérage que d'une plus forte prévalence des violences⁵⁴.

⁵⁴ Bellarbre E., Kerivel A., Khieu H. (2018). Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), INJEP Notes & rapports/ Note thématique.

Des effets des ateliers, uniquement dans des environnements collectifs favorables

L'analyse montre également que lorsque les ateliers ont des effets sur les situations des jeunes, c'est parce qu'ils sont associés à un "bon climat scolaire", soit : la stabilité des équipes pédagogiques, un faible nombre de conseils de discipline, la présence de projets collectifs fédérateurs et un cadre relationnel respectueux et coopératif. Dans ces environnements, les ateliers viennent renforcer des dynamiques déjà positives. Inversement, dans les établissements à faible intensité d'intervention, les indicateurs collectés sur des éléments du climat scolaire sont pour la plupart dégradés (fort turn-over, tensions fréquentes, peu de projets collectifs) et aucune ou quasi-aucune évolution n'est observée après les ateliers empathie.

Ce croisement entre intensité des actions et qualité du climat scolaire montre que **les établissements les plus investis, où les équipes éducatives sont stables et engagées, sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats.**

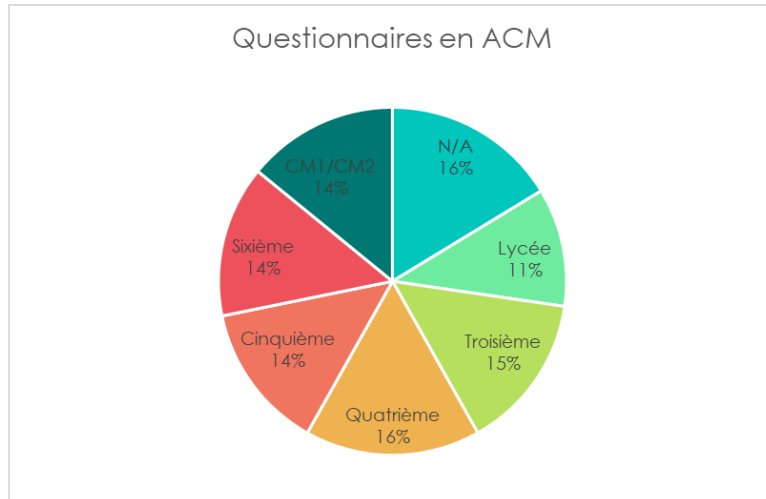
Au final, l'étude montre que l'éducation à l'empathie est loin d'être une solution « magique » lorsque ce type d'action est isolée. Elle peut cependant avoir des effets lorsqu'elle s'inscrit dans l'ensemble d'une démarche collective visant à l'amélioration du climat scolaire. Ainsi, il semble que l'efficacité des ateliers repose moins sur l'idée de transformer individuellement les élèves que sur la capacité des établissements à créer un environnement collectif favorable : coopératif, stable, et engagé autour de projets communs et de valeurs partagées.

9. LES EFFETS EN SÉJOURS DE VACANCES : EFFET DU SÉJOUR OU DES ACTIONS ?

Comme nous l'avons précisé plus haut, la méthodologie d'évaluation n'a pas pu être la même en séjour de vacances qu'en établissement scolaire. Les questionnaires en direction des enfants et jeunes ont uniquement été transmis en fin de séjour, et non avant puis après les interventions, comme ce fut le cas pour les établissements scolaires.

Il est donc possible de regarder la différence entre les situations en fin de séjour de vacances, et les situations après les interventions menées durant l'année en établissement scolaire. En parallèle, les questionnaires transmis aux directeur·rice·s de séjours de vacances permettent également d'avoir quelques informations sur les effets constatés. Enfin les observations réalisées en colonie de vacances permettent d'avoir quelques éléments complémentaires.

Avant de regarder les effets observés via le questionnaire transmis aux colons, en les comparant avec les questionnaires transmis aux élèves d'école élémentaire et collège, il est nécessaire de présenter rapidement la population en question.



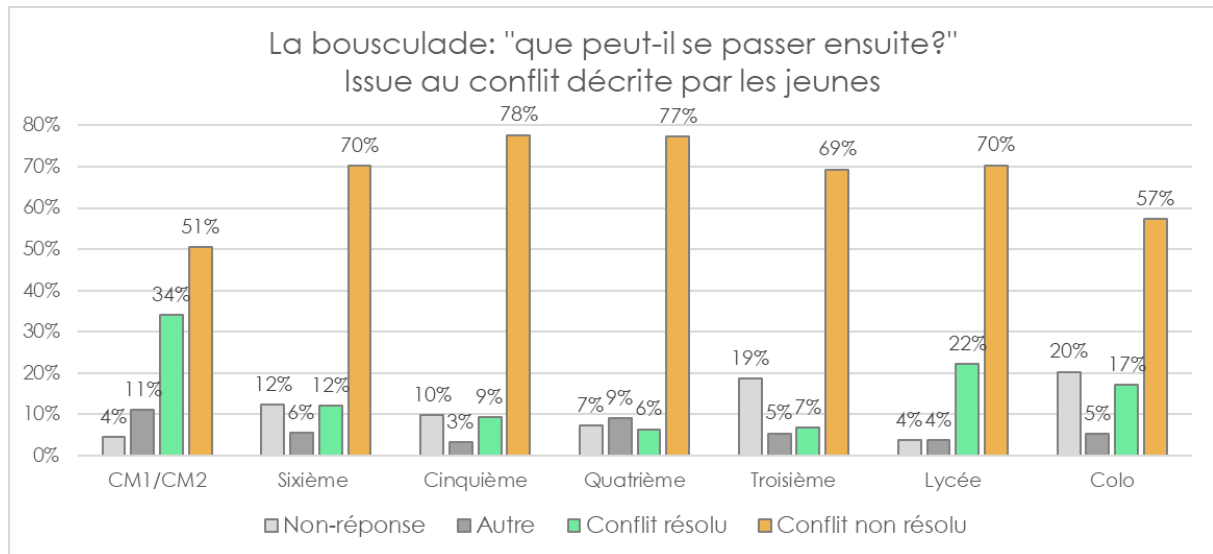
Lecture : 16 % des enfants ayant bénéficié de l'expérimentation en séjours de vacances sont en classe de quatrième N= 227

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants.

Les enfants accueilli-e-s dans les séjours de vacances qui participent à l'expérimentation se répartissent plutôt équitablement entre CM1-CM2 (14 %), 6ème (14 %), 5ème (14 %) 4ème (16 %), 3ème (15 %) et lycée (11 %). En ce qui concerne le genre de ces colons, 52 % sont des filles, 44 % des garçons, et 4 % ne se reconnaissent ni dans l'un ni dans l'autre genre.

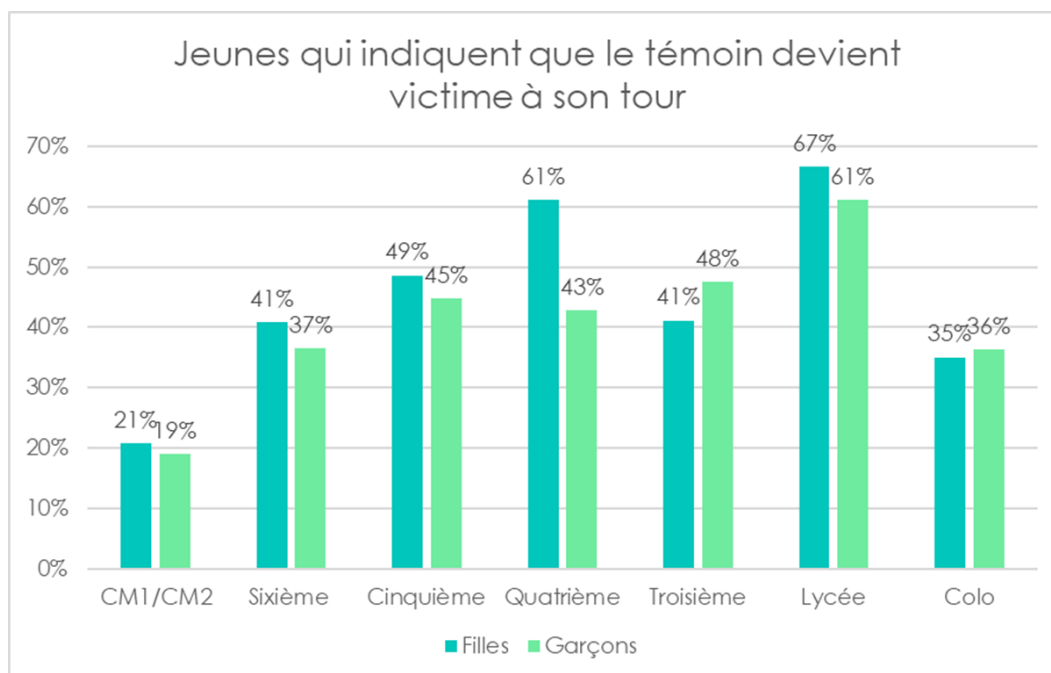
De premières comparaisons entre les populations d'élèves à l'école élémentaire, de collégien-ne-s, de lycéen-ne-s et d'enfants et jeunes en séjour de vacances permettent de noter quelques spécificités, en amont de toute perspective évaluative.

Ainsi, **il semble qu'il y ait moins de conflits non résolus en colonie de vacances qu'au collège et au lycée.** En effet, en colonie de vacances, 57 % des conflits ne sont pas résolus, alors qu'en 6ème, 5ème et 4ème, ce sont respectivement 70 %, 78 % et 77 % des conflits qui ne sont pas résolus.



Lecture : 57 % des conflits ne sont pas résolus en séjours de vacances
Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

Un autre résultat intéressant est le fait que les témoins des situations de violence (situation de moqueries dans le couloir) intervenant pour défendre un-e victime se retrouvent moins souvent victimes en colonie de vacances qu'au collège.



Lecture : 21 % des filles de CM1-CM2 indiquent que les témoins de situations de harcèlement qui prennent la défense de la victime deviennent victimes à leur tour ;
Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants.

En effet, 35 % des filles et 36 % des garçons en colonie de vacances indiquent que le ou la jeune témoin qui prend la défense d'un-e jeune victime de violence devient elle-même ou lui-même victime. Pour les élèves de 5ème, pour 49 % des filles et 45 % des garçons, les élèves témoins

qui interviennent pour défendre une victime deviennent à leur tour victimes. En quatrième, ce sont 61 % des filles et 43 % des garçons. Au lycée, 67 % des filles et 61 % des garçons passent du statut de témoin à celui de victime après être intervenu·e·s.

Ainsi ces deux résultats semblent converger, en colonie de vacances les situations semblent un petit peu plus souvent résolues qu'à l'école, et il semble un peu moins risqué d'intervenir pour défendre un·e victime. Ces résultats restent à prendre avec précaution. **En effet, il est difficile de savoir s'il s'agit d'un effet du dispositif empathie, des ateliers, de la formation des animateur·rice·s et de la direction ou si c'est le fait de ce travail sur le collectif, qui plus est, est souvent composé de petit effectif, inhérent aux séjours de vacances** dans un contexte où les enjeux de réussite scolaire ne sont pas présents.

Les données recueillies par le biais des questionnaires transmis aux directions permettent d'avoir quelques éléments complémentaires. Lorsqu'on interroge les directions des séjours de vacances sur les effets qu'ils ont pu observer, à leur échelle, la plupart observent qu'il est difficile d'évaluer les effets, dans un temps si court, d'actions diffuses dans la vie quotidienne et les activités des séjours de vacances.

« Sur deux semaines de colonie de vacances et sans cycle d'ateliers sur l'empathie, il est difficile d'estimer l'impact de la pédagogie mise en place auprès des enfants et d'observer un avant/après. Le séjour s'est très bien déroulé dans l'ensemble ; les jeunes et les adultes ont respecté les valeurs pédagogiques mises en place pendant le séjour ».

« Période trop courte pour évaluer ».

Trois directeur·rice·s ont le sentiment que le nombre de situations de violence et de harcèlement s'est réduit depuis le travail mené, un·e directeur·rice précise que ces situations ont été plus facilement/plus rapidement prises en charge par l'équipe, un·e autre détaille les différentes relations entre le début et la fin du séjour.

- entre les jeunes : très améliorées
- entre les jeunes et pro : très améliorées
- entre les jeunes d'âge différent : non concerné
- entre les jeunes de genre différent : plutôt améliorées
- entre les jeunes de milieux sociaux différents : très améliorées
- entre les jeunes d'origines ethniques différentes : non concerné

Un·e autre directeur·rice observe de l'amélioration dans la communication chez les jeunes :

« Plus d'écoute et de respect de la parole et une prise de conscience par les jeunes de l'acceptation des différences. Quelques réflexions de jeunes : « mets-toi à sa place un peu ! » ».

Pour la moitié des directeur·rice·s, les taux de résolution des situations de violence et de harcèlement ont évolué positivement, notamment par la mobilisation des adultes. Un sentiment qui peut être conforté par les résultats des questionnaires enfants dans lesquels il apparaît davantage de résolution de conflit qu'en milieu scolaire.

Les observations réalisées dans deux séjours de vacances permettent de mettre en lumière l'ingéniosité des équipes d'animation pour faire vivre le collectif d'un séjour. Par exemple en mettant l'entraide au cœur du séjour et en créant des espaces et des temps dédiés à l'expression.

Ou encore en expérimentant la colonie de vacances comme une « *safe place* pour toutes et tous » quelle que soit son identité (sociale, de genre) en :

- Ajoutant la valeur « bienveillance pédagogique » dans le projet pédagogique : respect de l'ensemble des participant·e·s sur le séjour, notamment leur identité de genre, le droit de se vêtir comme on le désire...
- Formant l'équipe d'animation sur un protocole de gestion des conflits et des crises
- Proposant des temps d'échange sur le harcèlement, l'identité de genre
- Réalisant avec les enfants des affiches des fiertés pour que chacun·e puisse afficher au mur ses fiertés personnelles et être encouragé·e et félicité·e par les autres.

10. CONNAÎTRE ET CITER SES QUALITÉS, RECONNAÎTRE ET NOMMER DES ÉMOTIONS: DES EFFETS DIFFÉRENTIÉS SELON LE GENRE

Dans notre travail d'analyse de données, il nous a semblé intéressant de « mettre les lunettes du genre » pour regarder les potentiels effets différenciés entre les filles et les garçons dans la continuité des travaux menés par des chercheur·e·s tel·le·s que Sylvie Ayrat⁵⁵ qui mettent en lumière le fait qu'au collège, entre 75 % et 84 % des élèves sanctionné·e·s sont des garçons et qu'entre 84 à 97 % des sanctions ont lieu « pour violence sur autrui ».

Dans les « ateliers empathie », une activité portant sur la capacité à identifier et nommer des qualités fait partie du socle commun à l'ensemble des Aroéven⁵⁶. Il s'agit également d'un élément central de la CPS « conscience de soi » du cartable des CPS⁵⁷. Les activités sur les qualités ont pris différentes formes et activités. Par exemple, avec le jeu des « acrostiches », chaque jeune devait proposer des capacités à partir des lettres de son prénom (chaque lettre

⁵⁵ Ayrat S. (2011). La fabrique des garçons, Sanctions et genre au collège, Presses universitaires de France.

⁵⁶ Suite à l'observation de ce type d'activité pendant le séminaire de co-construction de la démarche, l'équipe de recherche et le comité de pilotage ont ajouté des questions à ce sujet dans le questionnaire en direction des enfants.

⁵⁷ <https://www.cartablecps.org/>

devant être la première d'une de leurs qualités), complétées seul.e.s ou en groupes puis présentées à la classe).

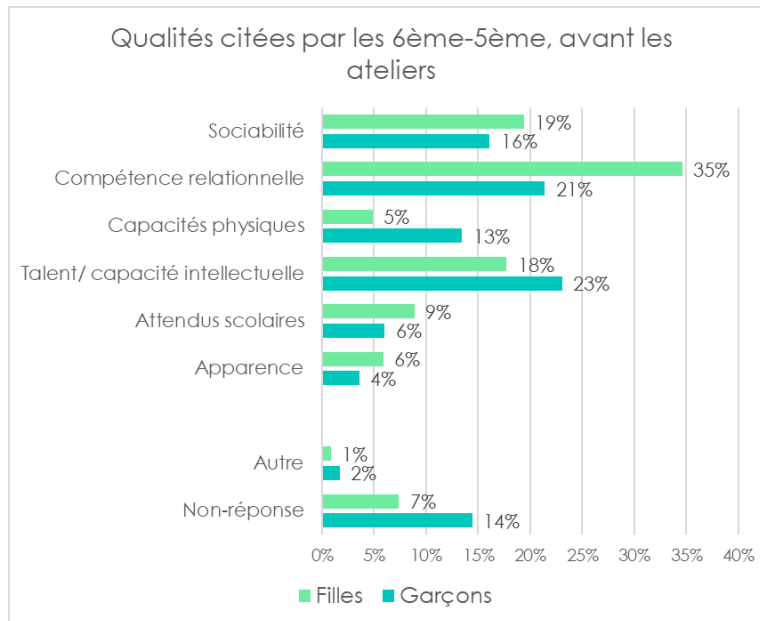
Pouvoir citer une ou deux valeurs a donc fait l'objet d'un indicateur inclus dans les questionnaires en direction des enfants et jeunes, à qui il était demandé « Peux-tu citer deux qualités que tu penses avoir ou que les copains et ta famille disent que tu as ? » (Une question ouverte qui a impliqué un recodage de la part de l'équipe de recherche).

Pour ce qui est des résultats, en amont des ateliers, une majorité des jeunes citent deux qualités : 85 % des filles et 72 % des garçons. 6 % des filles et 15 % des garçons n'en citent aucune. On n'observe que peu d'évolution avant/après puisque l'essentiel des jeunes citent déjà des qualités dans le premier questionnaire. Toutefois, les types de qualités citées diffèrent dans leur nature. Pour les comparer, les qualités ont été regroupées : celles liées à l'apparence, au « métier d'élève » et attendus scolaires, aux capacités physiques, aux compétences relationnelles, à la camaraderie et sociabilité, et à un talent ou une capacité intellectuelle spécifique.

TYPLOGIE DES QUALITÉS	EXEMPLES DE QUALITÉS CITÉES
Apparence	Beauté, taille, minceur, couleur des yeux
Attendus scolaires et "bonne" éducation	Bonnes notes, fort·e en maths, organisé·e, travailleur·euse, sérieux·se, discipliné·e
Capacités physiques	Force, rapidité
Compétence relationnelle	À l'écoute, empathique, confident·e, généreux·se
Sociabilité	Sympa, sociable, toujours de bonne humeur, drôle
Talent/ capacité intellectuelle	Logique, intelligent·e, créatif·ve, flûtiste, débrouillard·e, confiance en soi, déterminé·e
Ne cite pas de qualités	
Autre	

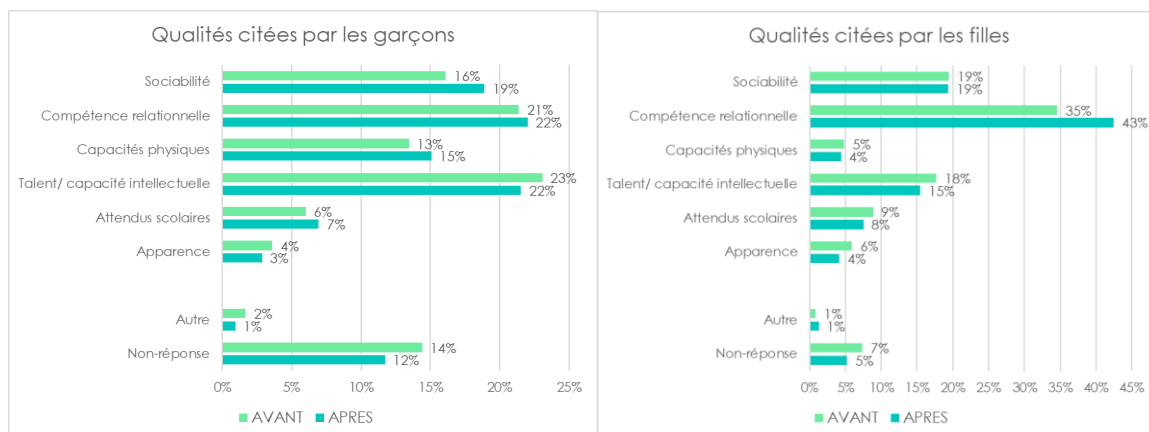
À partir du recodage de cette question ouverte, il est d'emblée possible de repérer que les qualités de la catégorie « compétence relationnelle » (à l'écoute, empathique, confident·e, généreux·se) sont celles qui se rapprochent le plus de l'empathie. **Et lorsque que nous regardons la répartition des qualités citées selon le genre des élèves, nous observons que 35 % des filles et 21 % des garçons citent des « compétences relationnelles ».** Un résultat qui rejoint les nombreux travaux, sur la socialisation différenciée des filles et des garçons, de chercheuses telles que Marie Duru-Bellat, et le fait que les filles sont éduquées à être tournées vers l'autre lorsque les garçons sont éduqués à la compétition et l'individualisme⁵⁸.

⁵⁸ Nous pouvons citer L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux, de Marie Duru-Bellat (2005) ou encore Anne Dafflon, Filles-garçons. Socialisation différenciée ? (2006)



Lecture : Avant les ateliers, 19 % des filles et 16 % des garçons citent des qualités de sociabilité. Source : LEPMI et Aroéven, questionnaires enfants "avant"

Alors que les qualités les plus souvent citées par les filles sont en lien avec des compétences relationnelles (35%), les garçons citent plutôt des talents ou capacités intellectuelles (23%).

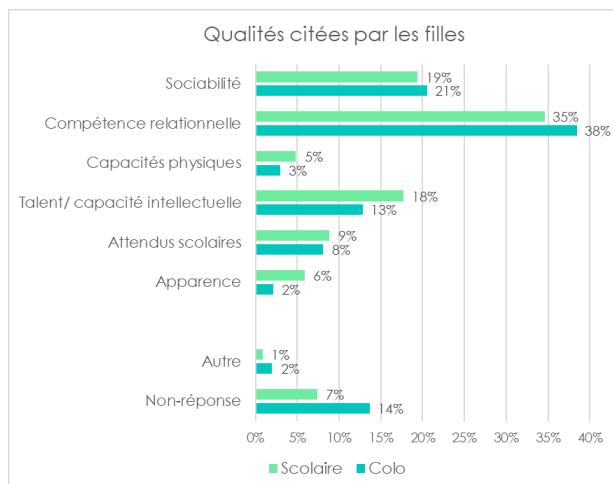


Lecture : Avant les séances, 21 % des garçons citent une qualité liée à des compétences relationnelles, après les séances, ils sont 22 %. Source : LEPMI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

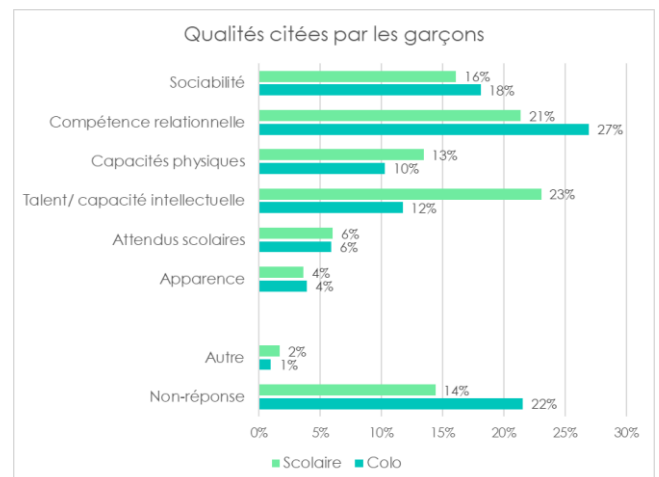
Lecture : Avant les séances, 35 % des filles citent une qualité liée à des compétences relationnelles. Après la séance, elles sont 43 %. Source : LEPMI et Aroéven, questionnaires enfants "avant" et "après".

Lorsque l'on compare les qualités citées avant les séances d'éducation à l'empathie à celles citées après, il apparaît que les filles citent encore des qualités liées à des compétences relationnelles (43 % contre 35 % avant), et un peu moins de toutes les autres qualités. Du côté des garçons, l'on constate un peu moins de différences entre l'avant et l'après, si ce n'est qu'ils citent un petit peu plus de qualités en lien avec la sociabilité, en passant de 16 % à 19 %.

En mettant la focale sur les qualités citées par les filles et les garçons en colonies de vacances, en comparaison avec le milieu scolaire, il apparaît que filles comme garçons, dans des contextes de séjours de vacances, citent davantage de qualités liées à la sociabilité et aux compétences relationnelles que les jeunes qui ont rempli le questionnaire dans un contexte scolaire, et moins souvent de talents ou de capacités intellectuelles ou physiques. Nous pouvons également noter que dans un contexte de séjours de vacances, les filles citent moins souvent de qualités liées à l'apparence physique.



Lecture : En milieu scolaire, 35 % des filles citent une qualité liée à la sociabilité. En colo elles sont 38 %.
Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "après".



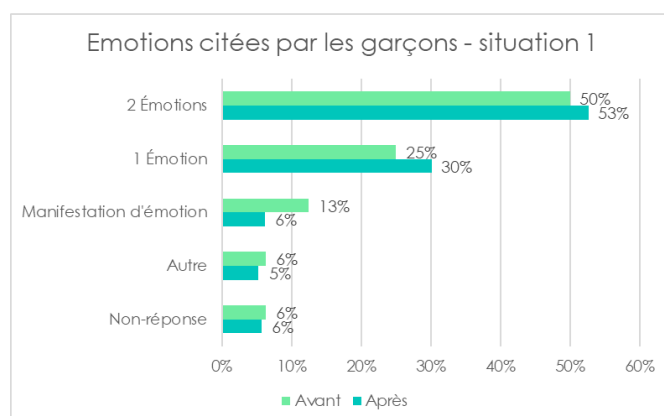
Lecture : En milieu scolaire 21 % des garçons citent une qualité liée à la sociabilité. En colo ils sont 27 %.
Source : LEPPi et Aroéven, questionnaires enfants "après".

En séjours de vacances, filles et garçons citent un peu plus de qualités de sociabilité qu'en milieu scolaire. La différence étant de 2 % pour les deux genres. Pour ce qui est des compétences relationnelles, elles sont plus souvent citées par les filles, et également plus souvent citées en séjours de vacances qu'en milieu scolaire. Mais l'écart est plus important pour les garçons que pour les filles. En effet, en milieu scolaire, 35 % des filles citent des compétences relationnelles, en séjours de vacances, elles sont 38 %. En ce qui concerne les garçons, ils sont 21 % à citer des compétences relationnelles dans un contexte scolaire et 27 % en colonie de vacances. En ce qui concerne les capacités physiques, les filles ne citent que très rarement ce type de qualité : en milieu scolaire (5 %) et en colonie de vacances (3 %). Ce type de qualité est un peu plus fréquemment nommé par les garçons en colonie de vacances qu'en milieu scolaire (10 % contre 13 %). Enfin, les capacités intellectuelles sont moins souvent énoncées par les filles mais surtout par les garçons en colonie de vacances plus qu'en contexte scolaire. (13 % vs 18 % pour les filles et 23 % vs 12 % pour les garçons). Il semble donc qu'hormis la question des capacités physiques qui restent très rattachée au genre masculin en contexte scolaire ou en colonie de vacances, les qualités des filles et des garçons tendent à se rapprocher en colonie de vacances. Difficile de savoir si ce changement est lié à la colonie de vacances en elle-même ou si c'est un effet des formations empathie.

Une autre variable est intéressante à regarder avec les lunettes du genre, il s'agit de celles des émotions citées par les garçons et les filles dans la description des situations proposées dans le questionnaire. En effet, comme nous l'avons explicité plus haut, plusieurs des activités proposées durant les séances visaient à travailler sur le vocabulaire et l'expression des émotions. Là encore, à partir des données recodées, il est possible de regarder les émotions citées par les garçons et les filles.

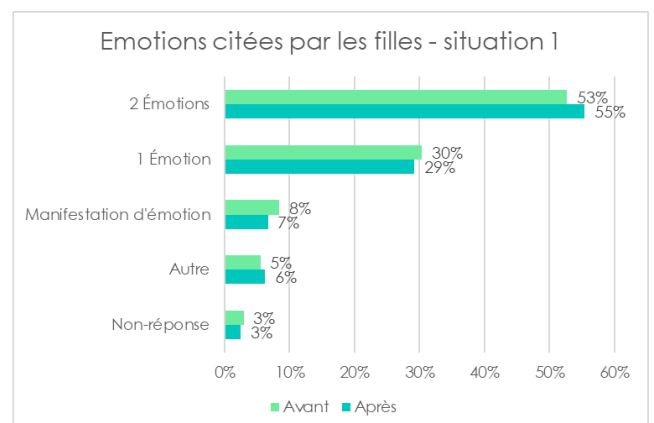
L'analyse avant-après permet de repérer des différences, essentiellement pour les garçons qui citent plus des émotions que des termes autres ou des manifestations d'émotion.

Dans la première situation proposée dans le questionnaire : la bousculade, on observe que les garçons sont 50 % à nommer deux émotions avant et 53 % à nommer deux émotions après les séances. Les filles elles sont 53 % à nommer deux émotions avant les séances, puis 55 % à nommer 2 émotions après les séances. Nous pouvons cependant également faire l'hypothèse que les garçons auraient davantage acquis de vocabulaire des émotions, puisqu'ils ont réduit le nombre de « manifestations d'émotion » en passant de 13 % à 6 %, et sont plus nombreux à avoir cité une émotion entre la première et la seconde passation du questionnaire (de 25 % à 30 %). Un constat qui conduirait vers l'hypothèse d'un effet un peu plus important pour les garçons que pour les filles, en ce qui concerne leurs capacités à nommer des émotions. Les filles étant déjà plus souvent socialisées à reconnaître et nommer leurs émotions⁵⁹.



Lecture : Avant, les séances, 50 % des garçons citaient 2 émotions, après les séances, ils sont 53 % dans ce cas.

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants « avant » et « après »



Lecture : Avant les séances, 53 % des filles citent 2 émotions, après les séances, elles sont 55 % dans ce cas.

Source : LEPPI et Aroéven, questionnaires enfants « après » et « après ».

L'évaluation d'un dispositif d'éducation à l'empathie par le corps, expérimenté auprès de CM1-CM2 en 2013, avait conduit à des résultats intéressants à présenter ici, qui confortent les présents résultats.

⁵⁹ Nous pouvons citer par exemple L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux, de Marie Duru-Bellat (2005) ou encore Anne Dafflon, Filles-garçons. Socialisation différenciée ? (2006)

« Si nous considérons que l'une des étapes de l'empathie consiste à savoir nommer ses émotions et reconnaître l'émotion de l'autre, le nombre d'émotions nommées par les filles et les garçons, pour parler des situations proposées ou des situations vécues est intéressant à observer. Il apparaît qu'entre 2013 et 2014 (avant et après les actions d'éducation à l'empathie par le corps (pratiques sportives et artistiques)) les élèves utilisent plus souvent le registre de l'émotion pour présenter et exprimer des situations de violence. En 2013, 48% des filles et 34% des garçons expriment trois ou plus de trois émotions dans les questionnaires. En 2014 ce pourcentage passe à 56% pour les filles et à 56% pour les garçons. L'écart entre filles et garçons se resserre entre 2013 et 2014 (...) ces différents éléments tendent à rejoindre les travaux mettant en avant une socialisation différente des filles et des garçons. Plus tournées vers l'autre, et donc plus empathiques pour les filles, plus individualistes pour les garçons. L'expérimentation visant à éduquer les élèves à l'empathie semble profiter davantage aux garçons qu'aux filles. »⁶⁰

Ainsi, si « éduquer à l'empathie » passe par le fait de « se connaître », et d'être en capacité de connaître ses qualités et ses émotions, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les différences genrées et les effets potentiellement différenciés d'ateliers visant à travailler ces questions.

11. RÉINTERROGER L'INJONCTION «D'ÉDUQUER À L'EMPATHIE » ET LES EFFETS SUPPOSÉS DE CETTE COMPÉTENCE PSYCHOSOCIALE

Empathie ou dynamique collective?

Les évolutions constatées chez les élèves, dans certains établissements, relèvent-elles réellement d'un développement de l'empathie individuelle, ou bien sont-elles d'abord liées à une amélioration de la cohésion de groupe et des dynamiques collectives ?

Cette interrogation rejoint de nombreuses analyses produites dans les recherches sur le harcèlement scolaire et la violence à l'école. En effet, les études montrent depuis plusieurs années que les dispositifs centrés uniquement sur les compétences individuelles (émotionnelles ou relationnelles) produisent des effets limités si les conditions collectives ne sont pas transformées⁶¹. **Ces résultats nous invitent à réinterroger l'idée selon laquelle l'éducation à l'empathie permettrait d'améliorer le climat scolaire et de lutter contre le**

⁶⁰ Kerivel A., (2017) l'émotion a-t-elle un genre ? Filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire, dans Ecole des filles, école des femmes sous la direction d'Hélène Buisson-Fenet, De Boeck. p13-149.

⁶¹ Debarbieux E. (2025). Zéro pointé, Histoire politique de la violence à l'école

harcèlement à l'école, alors que Serge Tisseron⁶² précise que le sentiment d'empathie ne peut être du seul ressort de l'individu et qu'il doit « être partagé par une communauté ».

La neuroscientifique Samah Karaki⁶³ interroge l'usage politique du concept d'empathie, ainsi que les qualités qui lui sont prêtées. Alors que l'empathie est souvent présentée comme une compétence individuelle qui agirait en « *boussole morale* », permettant de se défaire de ses préjugés et encourageant les comportements altruistes, pour l'autrice, l'empathie est avant tout sélective : elle est éprouvée envers les personnes et groupes qui partagent une proximité sociale, s'identifient les uns aux autres, considèrent les autres comme leurs semblables. Et dans un système marqué par des structures sociales qui classent les personnes en catégories hiérarchiques (avec des groupes d'appartenance, des préjugés...), il existe forcément des groupes exclus. En reprenant les travaux d'Hannah Arendt, Samah Karaki explique que « l'empathie ne résiste pas à la déshumanisation de l'autre » : elle n'agit pas sur les dynamiques d'exclusion et d'infériorisation (selon l'origine sociale, les différences culturelles, religieuses, raciales...), qui conduisent à écarter les groupes exclus de leurs « semblables », envers qui on éprouve de l'empathie. Une logique particulièrement visible dans le milieu scolaire, caractérisé par l'importance de la hiérarchie sociale entre élèves. C'est ce que constate Margot Déage, en analysant la construction de la « bonne » ou « mauvaise » réputation dans plusieurs collèges, et comment la réputation façonne les dynamiques de discrimination et de harcèlement envers certain.e.s jeunes⁶⁴.

Empathie : les risques de la responsabilisation individuelle

Dans les observations des ateliers d'éducation à l'empathie, ces dynamiques ont été visibles : la situation des élèves qui semblaient déjà faire l'objet d'un rejet ou de harcèlement de la part du groupe semble inchangée à l'issue de l'atelier. Dans la situation de Lina (présentée ci-après), participer à l'atelier est source de difficultés supplémentaires : devoir partager à l'oral son ressenti l'a faite pleurer et la pousse à se conformer aux réponses faites par ses camarades, dans les jeux de coopération elle n'est incluse au groupe que par la contrainte de l'intervenante, ce qui est source de rires. L'atelier même devient un lieu où se produisent des violences (moqueries, rejet, vol...), qui semblent amplifiées par l'injonction à partager son ressenti au groupe. Des élèves sont au même instant auteurs de violences et réalisent avec succès des saynètes sur la compréhension des besoins de l'autre. Ils peuvent à la fois être de

⁶² Tisseron S. (2017). Empathie et manipulations les pièges de la compassion. Albin Michel.

⁶³ Karaki, S. (2024). L'empathie est politique, comment les normes sociales façonnent la biologie des sentiments. JC Lattès.

⁶⁴ Déage, M. (2023). À l'école des mauvaises réputations. PUF.

« bons élèves » de l'empathie, tout en excluant certain·e·s du champ des personnes envers qui elles et ils ressentent de l'empathie.

Lina, une élève, se tient dès le début de séance, à l'écart du groupe. Elle ne parle pas. Lors de la première activité, il est demandé aux enfants d'écrire une qualité ou un mot pour se décrire (commençant par la même lettre que son prénom). Elle écrit « lamentable » sur le papier. Au moment où tout le monde se présente, elle ne veut pas parler. Puis elle cache son papier et dit « sensible et intelligente », ensuite elle se tient à l'écart pendant les activités (tenir les différentes positions en équipe, se placer dans l'espace selon son anniversaire, etc. quelle émotion on ressent dans différentes situations) puis se rend compte qu'une élève lui a volé ses stylos. En résolvant la situation, l'intervenante se rend compte que presque toute la classe est impliquée. Elle revient en pleurant de la récré, on lui propose de sortir discuter mais elle ne souhaite pas, on comprend qu'elle a été tapée. Ensuite travail en petit groupe sur différents mots pour qualifier une émotion. Avec son groupe elle est sur « tristesse », alors qu'elle est toujours en train de pleurer, elle doit lire à haute voix tous les mots (désespéré, mélancolique, souffrance, etc.). À la fin de l'après-midi elle a toujours les larmes aux yeux, chacun dessine son émotion ressentie à l'issue de l'atelier et la présente aux autres, elle dit « la joie ».

Ainsi, si les objectifs de l'éducation à l'empathie sont de réduire les violences au sein d'une communauté donnée, se limiter au développement de compétences individuelles semble restreint. **Eva Illouz et Edgar Cabanas⁶⁵ pointent le risque que les politiques publiques centrées sur l'empathie ou les compétences psychosociales, renforcent une forme de responsabilisation individuelle excessive. Dans le contexte scolaire, elles tendent ainsi à faire porter sur les élèves eux-mêmes la responsabilité de la qualité des interactions sociales, en invisibilisant les rapports de pouvoir, les dynamiques collectives et les conditions structurelles qui organisent les relations entre pairs.** L'individu, ici l'élève, est alors sommé de développer des capacités d'adaptation émotionnelle dans un environnement qui reste inchangé.

Des constats qui interrogent sur la nécessité de penser prioritairement les interventions en termes de création de lien social et de dynamique collective, et qui, avant même de chercher à renforcer les compétences individuelles, visent à transformer les conditions collectives qui permettent l'expression et la reconnaissance des émotions au sein du groupe. Il est possible d'effectuer un rapprochement avec les travaux de Simon Massei, qui analyse les interventions d'éducation à l'égalité filles garçons en milieu scolaire⁶⁶. Il observe en effet dans son enquête que les « bons élèves » de ces ateliers, ceux qui ont le vocabulaire et l'habitude du débat d'idées sont les enfants les plus dotés socialement et qui répondent plus facilement aux attendus de ce type d'ateliers.

Pour revenir au document, outil cadre intersectoriel de la démarche, qui présente la recherche-action, comme nous l'avons précisé plus haut, celui-ci a été coconstruit par le comité de pilotage de la démarche, mais aussi par des groupes de réflexion sur l'éducation à l'empathie dans les séjours de vacances (composés de 16 formateur·rice·s, animateur·rice·s Aroéven), un groupe de réflexion sur la formation des adultes en établissements scolaires (composé de 6 formateur·rice·s, animateur·rice·s Aroéven) et un groupe de réflexion sur l'éducation à l'empathie auprès des élèves (composé de 8 formateur·rice·s animateur·rice·s Aroéven). Ce document de cadrage est bien le fruit d'un travail de coconstruction, et l'on voit transparaître

⁶⁵ Illouz E., Cabanas, E. (2018). Happycratie, comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies. Premier Parallèle.

⁶⁶ Massei S. (2024) Discipliner les banlieues ? L'éducation à l'égalité des sexes dévoyée ? , L'enjeu scolaire, la dispute.

l'expérience de ces auteur·e·s. Dans une partie précédente, nous avons ainsi pu constater que l'ensemble des formateur·rice·s Aroéven, majoritairement, cumulaient diplômes dans l'animation, diplôme universitaire, et importante expérience de terrain.

Dans la partie sur les séjours de vacances, par exemple, dans la partie éducation à l'empathie dans les séjours de vacances, les auteur·e·s se posent les questions suivantes :

- Comment favoriser l'éducation à l'empathie dans la mise en place du cadre de vie ?
- Quelles pratiques, quelles postures favorisent cette éducation ?
- Comment impliquer les équipes dans la mise en œuvre d'actions éducatives adaptées à l'environnement de séjours de vacances ?

Et proposent un certain nombre d'éléments concernant la « mise en place d'un cadre de vie » en séjours de vacances : « donner du sens au respect de la règle. Expliquer l'utilité du cadre de vie : assurer la sécurité de tout le monde, répondre aux besoins de chacun·e. L'élaboration collective du cadre de vie prend du temps. Il est important de favoriser la participation de tous ». Ces quelques extraits de ce document⁶⁷ se rapportent à la question de l'empathie, mais pourraient être associés à n'importe quelle réflexion sur l'accueil en séjours de vacances qui pose les enjeux inhérents au « collectif » vs « individuel » des centres de vacances.

De la même manière, dans la construction des séances, les jeux proposés, *PacMan*, *la Tempête ou le soleil brille*, *la chaîne* ou *l'union fait la force*, sont des jeux habituellement proposés par les Aroéven, et qui se voient conférés ici des objectifs, « maîtriser ses émotions, savoir prendre des décisions, accepter l'échec, savoir coopérer » (pour le PacMan) qui sont perçus comme visant l'empathie. **À la lecture du document, nous pourrions avoir l'impression que l'empathie est devenue le cadre pour penser l'ensemble des interventions pédagogiques. D'ailleurs il est précisé qu'« aucune activité en soi ne dessert l'éducation à l'empathie... il s'agit plutôt de la manière dont l'activité est menée ».**⁶⁸

12. PEUT-ON RÉELLEMENT ÉVALUER L'EMPATHIE ? LES LIMITES DE LA DÉMARCHE

⁶⁷ Éducation à l'empathie, Recherche-action Aroéven, Outil cadre intersectoriel. p.10

⁶⁸ Idem. p.16.

La volonté d'une approche située

Enfin, à plusieurs reprises dans ce rapport, nous nous sommes interrogés sur la manière d'évaluer l'empathie. Des psychologues ont répondu à cette question en proposant des grilles telles que l'« échelle de l'estime de soi de Rosenberg »⁶⁹, « échelle d'affirmation de soi de Cungi et Rey », « échelle de l'empathie de Baron ». Ces différentes échelles d'évaluation des compétences psychosociales (à l'origine, ces échelles sont développées pour être utilisées dans le cadre des thérapies comportementales, cognitives et émotionnelles par des thérapeutes, avec des patient·e·s, et dans le cadre de recherche en psychologie. Il s'agit de séries de questions (souvent écourtées par rapport à une version trop longue pour être facilement diffusables) qui visent à déterminer un type de personnalité, des degrés d'estime de soi ou des compétences psychosociales⁷⁰. Pour donner quelques exemples de questions auxquelles il faut répondre : tout à fait d'accord/plutôt d'accord/plutôt pas d'accord/pas du tout d'accord

- Je peux facilement deviner quand quelqu'un veut entamer une conversation.
- Je trouve difficile d'expliquer aux autres des choses que j'ai comprises facilement et qu'eux n'ont pas comprises du premier coup.
- J'aime prendre soin des autres.
- On me dit souvent que je vais trop loin quand j'expose mon point de vue dans une discussion.
- Cela ne m'ennuie pas trop d'être en retard à un rendez-vous fixé à un ami.
- Les relations sociales sont si difficiles que j'essaie de ne pas m'en soucier.
- J'ai souvent du mal à juger si quelque chose est grossier ou familier.
- Dans une conversation, j'ai tendance à me centrer sur mes propres pensées plutôt que sur celles de mon interlocuteur.
- Quand j'étais enfant, j'aimais couper des vers de terre pour voir ce qui se passe.
- Je détecte rapidement si quelqu'un dit une chose qui en signifie une autre. (extrait de la traduction française de l'échelle mesurant le quotient d'empathie)

L'utilisation de ces tests, en dehors de ces champs thérapeutiques ou dans le cadre de questionnaires d'enquête pour évaluer l'effet de dispositifs, s'est développée, alors que des notions aussi subjectives que l'estime de soi, la confiance en soi ou l'empathie font leur apparition parmi les objectifs de certaines politiques publiques. En effet, alors qu'évaluer le taux de réussite à un diplôme ou de sanctions attribuées, dans un établissement, semble relativement facile, évaluer des concepts, tels que l'estime de soi, ou des compétences psychosociales, telles que l'empathie, est d'autant plus difficile.

Ces notions, évaluées par des échelles dans le champ du soin (de la santé et de la prévention des addictions pour les CPS), comme outil d'analyse de trajectoires individuelles, ne font pas l'objet d'un consensus scientifique quant à la manière dont elles se définissent et se traduisent opérationnellement dans le champ des politiques publiques⁷¹.

⁶⁹ Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 52, Issue 8, Déc. 2004, pages 533-536.

⁷⁰ <https://novopsych.com/assessments/formulation/empathy-quotient-40-item-version>

⁷¹ OECD, (2024). Innovative Tools for the Direct Assessment of Social and Emotional skills. OECD Education Working Paper No 316

Les échelles déclaratives, en étant auto-complétées par les jeunes présentent un certain nombre de biais, qui sont aussi importants pour les enfants et adolescents que pour les adultes ⁷²:

- Biais de désirabilité sociale : ils et elles tendent à répondre ce qu'ils et elles perçoivent être la réponse la plus socialement valorisée, par les enseignant-e-s, par les pairs...
- Biais d'acquiescement : tendance à répondre de manière soit toujours positive, soit toujours négative à l'ensemble du questionnaire indépendamment des questions
- Biais d'immédiateté : les questionnaires se basant sur le vécu passé, tendance à répondre en fonction d'éléments récents, plutôt qu'en fonction d'un ensemble d'expériences passées
- Différences de compréhension : les questions partent d'un principe implicite, que les questions sont comprises à partir de standards communs, par exemple, que « les relations sociales sont difficiles », et seraient conceptualisées de la même manière et comme ayant des conséquences identifiées par les individus, alors que leur compréhension dépend de facteurs variés (pression vécue, expérience, culture...), et le plus souvent interprétés par rapport aux autres (niveau de difficulté dans les relations sociales évalué en fonction des difficultés perçues par les camarades de classe).
- Il existe une « bonne réponse » à ces questions, qui détermine un plus haut niveau d'empathie, d'estime de soi, etc., et fixée par un groupe d'experts, pouvant être source de biais culturels

Par ailleurs, mesurer un quotient, une échelle ou un niveau d'empathie repose sur le postulat que l'empathie serait une caractéristique individuelle relativement stable, et qui serait une grandeur mesurable. Pourtant, faire preuve d'empathie requiert un niveau d'attention élevé et un coût cognitif important, affectés quotidiennement par des éléments contextuels. Samah Karaki reprend plusieurs recherches qui montrent la variabilité de ces mesures de l'empathie. Dans une étude de neuropsychologie de 2001⁷³, les participant-e-s complètent un « test » d'empathie deux fois par semaine pendant 10 semaines, et renseignent à chaque fois des informations sur leur journée, leur humeur, leur optimisme... **L'étude conclut que l'empathie mesurée est variable pour chaque individu malgré le délai court entre deux tests, et dépend fortement de facteurs tels que l'état de fatigue général, l'humeur, la journée et les événements vécus récemment par l'individu.** De la même manière, les études sur l'empathie clinique (des soignant-e-s envers leurs patient-e-s) montrent que des éléments tels que les conditions de travail dégradées, le niveau de stress des praticiens, diminuent le niveau d'empathie mesuré pour les praticiens. **Dès lors, les niveaux « d'empathie » mesurés par outils capturent, non pas une capacité à comprendre et se mettre à la place de l'autre qui serait intrinsèquement liée à l'individu, mais qui est valable à l'instant et dans le contexte dans lequel le questionnaire est rempli et fournit des résultats qu'il est nécessaire de contextualiser (l'état de fatigue, de stress, le fait d'avoir vécu un événement ou une journée difficile, de se sentir mis en échec ou en confiance... pouvant être autant d'éléments qui jouent sur les résultats).**

Face aux différentes critiques des approches essentialistes de l'empathie, le questionnaire élaboré pour cette recherche cherche à connaître les apprentissages des ateliers (connaissance du vocabulaire des émotions, capacité à citer ses qualités), et la façon dont les jeunes perçoivent le contexte dans lequel ils et elles évoluent : d'une manière plus ou moins optimiste,

⁷² OECD, (2024), Innovative Tools for the Direct Assessment of Social and Emotional skills. OECD Education Working Paper No 316

⁷³ Nezlek J.B., Feist G.J., Wilson F.C., Plesko R.M. (2001). Day-to-day variability in empathy as a function of daily events and mood, *Journal of research in personality*, vol 35, Issue 4, cité par Karaki, S. (2024). L'empathie est politique, comment les normes sociales façonnent la biologie des sentiments. JC Lattès.

en termes de ressources mobilisées et conséquences imaginées face aux situations de violence. Possibilité de résoudre une situation, mobilisation d'un tiers, mise à la place d'autrui en imaginant les émotions qu'il ou elle ressent.

Le questionnaire tel qu'il a été conçu visait à interroger sur les expériences situées, vécues dans un espace précis et à un moment précis par les enfants et jeunes.

Comment les ateliers affectent-ils la manière dont les jeunes vivent et perçoivent les situations de violence et de harcèlement dans leur milieu scolaire, et la façon dont ils et elles se sentent dans leur environnement ? Les questions de jugement situationnel n'échappent pas à certains biais liés à l'auto-déclaration (désirabilité sociale, biais d'immédiateté), mais visent à fournir un regard situé sur les conséquences des ateliers d'éducation à l'empathie, par rapport aux échelles de mesures traditionnelles. Ces résultats ont été mis en regard des questionnaires « établissements », renseignant sur des éléments de climat scolaire (turnover des équipes, taux de violence/ harcèlement...), la part des élèves concerné-e-s par les ateliers, leur perception des effets, l'organisation d'autres actions de prévention et de lutte contre les violences et le harcèlement scolaire. Par ailleurs les éléments du climat scolaire mesurés tendent à eux seuls à expliquer une grande partie des effets mesurés.

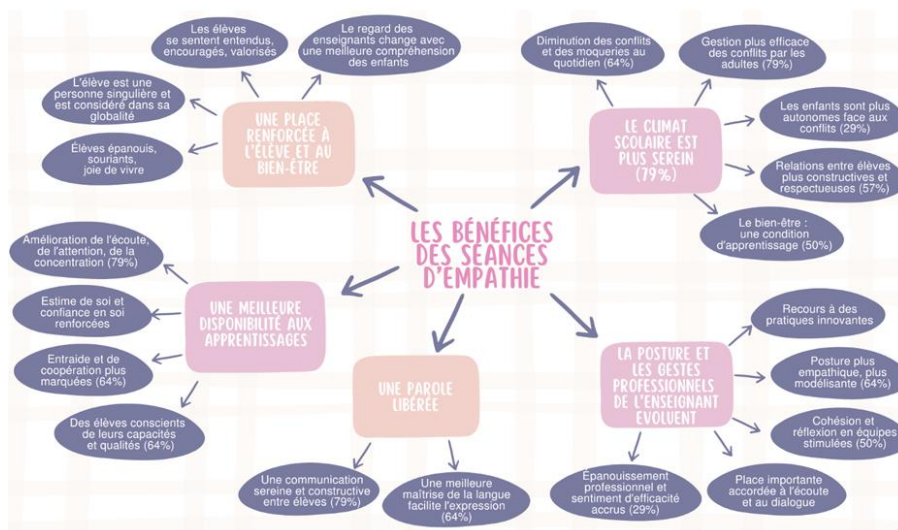
Les difficultés pour évaluer de tels dispositifs dans un temps réduit et la question des méthodes

Ces mesures restent imparfaites. Une conséquence probable de l'intervalle de temps réduit entre les deux questionnaires : il y a davantage de non-réponses dans les questionnaires « après » que dans ceux « avant » les ateliers, notamment pour les questions liées au ressenti des jeunes (sentiment d'exclusion, émotion ressentie selon les lieux), ne permettant pas d'analyser l'évolution de ces variables après les ateliers. On peut également supposer que des facteurs mesurables et non-mesurables hors ateliers d'éducation à l'empathie peuvent affecter les réponses de tous les élèves d'une classe/ d'un établissement, d'un questionnaire à l'autre : période de l'année scolaire à laquelle le questionnaire a été rempli (par exemple si la cohésion de groupe est plus grande en fin d'année scolaire, juste avant une période de vacances...), événements particuliers (absences répétées de professeurs, situation de violence/ harcèlement grave...). Les questionnaires en direction des élèves ne permettent pas non plus de rendre compte des différences de mise en œuvre effective des ateliers, et des potentiels effets sur les autres élèves par contagion.

Pour comparer nos résultats avec d'autres travaux d'évaluation : l'évaluation du kit empathie, et l'évaluation de la médiation par les pairs.

Le kit pédagogique « empathie » développé par Santé Publique France, a fait l'objet d'une évaluation réalisée par la DGSCO en 2024. L'évaluation se situe à l'échelle de l'académie : les inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale renseignent une série d'indicateurs de satisfaction par rapport à la démarche et leur perception des effets des ateliers.

Extrait du kit empathie 3 – Évaluation 2024 du kit empathie par la DGSCO



Remarque : les pourcentages indiquent la proportion d'académies qui ont répondu ayant noté spontanément le bénéfice lors de l'évaluation qualitative de l'expérimentation des séances d'empathie à l'école (14 académies sur 30 ont proposé leur évaluation qualitative).

Les résultats de l'évaluation apparaissent dithyrambiques sur les apprentissages scolaires, la posture et les gestes professionnels des enseignant·e·s, la libération de la parole, le climat scolaire et le bien-être des élèves. Par exemple, dans 79 % des réponses (soit 11 sur 14 académies), les inspecteur·rice·s notent une amélioration du climat scolaire après le déploiement du kit empathie. Des effets qui capturent une perception globale au niveau de l'académie, mais à distance des situations locales (différences de mise en œuvre, perception par les équipes, autres actions développées dans le même temps...) et des élèves (difficultés rencontrées), et ne permettant pas de rendre compte de potentiels effets différenciés selon les élèves et les établissements, rappelons que ce sont les inspecteur·rice·s d'académie qui ont été enquêté·e·s, et non les enseignant·e·s ou les élèves.

Il est intéressant de mettre en perspective ces résultats avec d'autres évaluations. Ainsi l'évaluation du programme de médiation en milieu scolaire, réalisé par une équipe d'économistes, a par exemple conclu que l'introduction de médiateur·rice·s au collège avait généré une diminution des situations de harcèlement pour les garçons de 6ème, mais

augmenté le nombre de situations de harcèlement en 5ème, et que l'expérimentation n'avait eu d'effet que pour certains profils professionnels de médiateur·rice·s⁷⁴.

Pour revenir à notre recherche-action, **bien qu'aucun effet de l'éducation à l'empathie sur les situations de violence et de harcèlement scolaire n'ait été visible à partir des questionnaires en direction des jeunes, le questionnaire complété par les directions des établissements (25 établissements), dresse un tableau bien meilleur.** Et l'on peut faire un lien avec la méthode d'enquête auprès des inspecteur·rice·s d'académie et non des élèves, adoptée par les évaluateurs du kit empathie.

Les répondants indiquent que les membres de l'équipe éducative ont émis des retours positifs suite aux ateliers. Ils et elles pointent toutefois dans certaines classes, une action « difficile à mener en raison du comportement perturbateur d'un certain nombre d'élèves ». **Sur les 13 directions d'établissements scolaires qui ont répondu à cette question, 9 indiquent avoir le sentiment que les relations entre les jeunes se sont améliorées suite aux ateliers d'éducation à l'empathie, 3 qu'elles sont inchangées et 1 dégradées.** Elles pointent toutefois la complexité à rendre compte de l'évolution des situations, « difficilement quantifiables car les cas de violence et de harcèlement sont différents à chaque fois et les auteur.e.s n'ont pas toujours conscience du caractère violent de leurs actes » (directeur·rice d'établissement scolaire). Quand elles indiquent avoir pu observer une réduction des situations de violence/harcèlement et une plus grande solidarité entre élèves suite aux ateliers d'éducation à l'empathie, celle-ci est limitée aux classes qui ont été formées, et la situation est inchangée hors de ces classes. Sont également soulignés les effets d'autres leviers de réduction des violences scolaires, concomitants aux actions d'éducation à l'empathie. D'après elles, ce qui permet l'amélioration des situations de violence scolaire (N=25) est en premier lieu la mobilisation des adultes (pour la moitié d'entre elles), les ambassadeur·rice·s (6 établissements), la posture prise par les témoins de ces situations (5 établissements), et les médiateur·rice·s (5 établissements).

Les limites méthodologiques pour mesurer l'empathie comme élément quantifiable, ainsi que pour évaluer ses effets sur les violences et le harcèlement scolaire, que ce soit via des évaluations auprès des élèves, ou à travers une perception plus à distance (direction d'établissements, académies), peut contribuer à expliquer pourquoi les programmes de lutte contre les violences scolaires et le harcèlement ne font que peu l'objet d'évaluations (à l'image du programme pHARe, généralisé dans les collèges en 2022 et dans les lycées en 2023, sans que ses effets soient évalués). Dans le cheminement méthodologique, enquêter auprès des équipes pédagogiques, premiers témoins des dynamiques collectives, classes, situations de violence et de harcèlement peut être une méthode complémentaire intéressante à adopter.

⁷⁴ Algan Y., Guyon N., Huillery E. (2015). Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? [Rapport de recherche] Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques. pp.200. fahal-03612754ff

13. REFLEXIONS ET BILAN DU COMITÉ DE PILOTAGE À PARTIR DES RÉSULTATS

Depuis mai 2025, les résultats d'enquête ont été présentés à plusieurs occasions : l'évènement de restitution, la production d'articles et de la première version de ce rapport. Six mois après les premiers résultats, les membres du COPIL ont réagi sur les conclusions, les enseignements tirés et la manière dont ils les mobilisent. Surprenants pour certain·e·s, décevants pour d'autres, ou encore corroborant certaines intuitions, les résultats de la recherche-action nuancent fortement l'importance de l'éducation aux CPS, plus précisément à l'empathie, pour adresser et réduire la prévalence du harcèlement.

Des implications concrètes sur le contenu des ateliers

À l'issue de la recherche-action, la formation à l'empathie continue de figurer parmi les interventions proposées par certaines Aroéven aux établissements scolaires. Pour certains membres du COPIL, les résultats de recherche ont eu des implications concrètes sur le contenu et la forme pris par les programmes d'éducation à l'empathie, d'éducation aux CPS en général, ou même plus largement dans leurs pratiques professionnelles. Pour elles et eux, le contenu de la formation a évolué, en gardant ses fondamentaux sur l'empathie et la connaissance des émotions, mais en donnant davantage de place à la cohésion de groupe et au collectif, ainsi qu'aux temps d'échanges et de « débrief » qui suivent les activités proposées, ancrant dans la pratique leur expertise et savoir-faire en tant que mouvement d'éducation populaire. L'un·e des membres du COPIL explique ainsi que bien qu'ayant l'habitude d'animer des temps d'échange et de partage après les jeux et activités, cette pratique avait été perdue de vue dans les ateliers d'éducation à l'empathie, et est maintenant remise au centre de la feuille de route, s'étant rendu compte de son efficacité.

Un·e membre du COPIL explique que les enseignements de la recherche-action, concernant l'implication des équipes comme facteur d'efficacité des actions, et permettant de les

prolonger, ont infusé dans d'autres thématiques, initiatives et projets proposés par les Aroéven, dans tous les secteurs :

« Ça a montré que si l'équipe éducative n'est pas partie prenante et pas dans la continuité du projet sur l'année il n'y a pas de résultat. Et qu'à chaque fois que d'autres projets sont mis en place, ça fonctionne mieux. Que c'est positif aussi de former d'autres collègues de notre Aroéven, maintenant ça a infusé en colo, on essaye de former les directeurs et animateurs, pas une grosse formation mais qu'ils y pensent et le mettent dans leur projet pédagogique. Ça enrichit les outils en colo. »

Enfin, pour certain·e·s, les résultats mitigés sur l'efficacité de l'action sont associés au nombre réduit d'ateliers proposés. Leur hypothèse est qu'un nombre plus important de séances d'éducation à l'empathie (au moins 10, en comparaison avec les 3 sessions proposées lors des expérimentations) est nécessaire pour que des effets soient tangibles, et s'appuie sur des conclusions d'études produites sur les CPS, conditionnant leur efficacité à un nombre minimum d'interventions.

Réaffirmer un positionnement de mouvement d'Éducation populaire

Les résultats ont également alimenté le positionnement de certaines Aroéven en tant que mouvement d'Éducation populaire, notamment auprès des établissements scolaires, des financeurs ou des prescripteurs de leurs actions.

Pour certain.e.s membres du COPIL, face à leurs interlocuteur·rice·s ministériel·le·s, des collectivités ou des établissements scolaires, qui les mobilisent pour mettre en œuvre des activités et formations, notamment sur les CPS, l'empathie, l'estime de soi, ils et elles réaffirment l'importance du travail sur le collectif, de l'implication et la formation des équipes, et de la complémentarité avec d'autres actions de prévention et de lutte contre le harcèlement comme préalable et indispensable de ces formations. Par exemple, des échanges avec des responsables départementaux du programme pHARe ont permis d'inscrire davantage les actions d'une Aroéven en articulation et de manière complémentaire aux actions menées via pHARe.

Les résultats d'enquête sont aussi mobilisés pour défendre les séjours de vacances comme espaces véritablement éducatifs, à l'heure où se dissolvent les vacances apprenantes⁷⁵ et où les financements s'amenuisent. Un·e membre du COPIL explique ainsi :

« Ça a permis de montrer que ce n'était pas les CPS en soi qui étaient recherchées mais le collectif, qui va permettre à terme de développer les CPS. Les colos ont une valeur ajoutée car c'est collectif, et les résultats montrent que c'est le groupe, qui crée moins de violence, qui fait que c'est résolu plus rapidement, et c'est le groupe, l'élaboration de règles communes qui est éducatif et permet aux enfants de développer les CPS. »

Limites et enseignements méthodologiques

Ces échanges ont également été l'occasion d'une réflexion sur la méthodologie de recherche. Pour rappel, les actions empathie ont été coconstruites, et le périmètre de l'étude défini, entre les formateur·rice·s Aroéven, en amont de la recherche. Cette approche s'éloigne de ce fait des principes de recherche-action, qui veulent que les deux processus se nourrissent. L'ambition initiale du COPIL, était que la recherche permette de mesurer les effets des ateliers d'éducation à l'empathie via un outil commun aux trois secteurs d'action des Aroéven : scolaire, périscolaire, séjours de vacances ; pour l'ensemble des classes d'âge concernées par les ateliers : du CM1 au lycée ; et collectant des données de manière exhaustive pour l'ensemble des enfants et jeunes ayant participé à la recherche. La première difficulté lors de l'élaboration du questionnaire, a été de traduire l'empathie, ou l'évolution du harcèlement vécu en l'espace de quelques semaines ou mois en indicateurs mesurables. À cela s'ajoute l'inter-âge et l'inter-secteur qui ont imposé de simplifier, ou de rester évasif sur certaines questions, afin que les élèves de chaque secteur puissent relier les différentes questions à la situation qu'ils et elles vivent au moment de répondre.

Le questionnaire s'est révélé peu adapté au contexte des séjours de vacances : l'avant/après non pertinent sur des temps courts, et les premiers et derniers jours de séjours étant déjà extrêmement chargés, étant des temps d'adaptation, de déplacement, d'organisation de la vie collective. Après avoir été testé, il a été choisi que le questionnaire ne fasse l'objet que d'un passage, en milieu de séjour. Quand bien même, les équipes d'animation ont rencontré des difficultés pour trouver l'espace, le temps et expliquer aux enfants et jeunes l'objectif du remplissage du questionnaire, alors que les actions empathie sont déployées de manière diffuse pendant les séjours. Par ailleurs, l'essentiel des enfants et jeunes a répondu au questionnaire par rapport à ce qu'ils et elles vivent dans l'espace scolaire : à la fois le lieu où ils et elles sont le plus exposé·e·s aux situations présentées, un espace où le harcèlement est déjà

⁷⁵ En novembre 2025 la suppression du dispositif « colos apprenantes » dans le projet de budget 2026 fait réagir de nombreux collectifs d'associations de colonies de vacances. <https://www.senat.fr/rap/a25-144-62/a25-144-621.pdf>

évoqué, et le remplissage du questionnaire s'apparentant à un exercice scolaire malgré la formulation « ludique ».

Par ailleurs, l'absence de ciblage et d'échantillonnage, s'est traduite par une charge de travail lourde pour les formateur·rice·s des Aroéven ayant contribué à faire passer, collecter et entrer en ligne les 2146 questionnaires, quand seule une fraction d'entre eux ont pu être analysés. Le ciblage sur les classes de 6ème et 5ème a été réalisé à posteriori, en observant que le nombre de réponses pour les autres niveaux, dans lesquels les Aroéven interviennent plus marginalement, n'était pas assez élevé. L'analyse comparative a ainsi reposé sur les 902 questionnaires (451 élèves) avant-après des élèves de 6ème et 5ème, et les 224 questionnaires remplis en séjours de vacances. Par ailleurs, l'absence d'échantillonnage a nécessité la recherche d'informations contextuelles complémentaires sur les établissements scolaires et séjours de vacances et de profils des formateur·rice·s, collectées via un questionnaire à destination des directions d'établissements scolaires et des directeur·rice·s de séjours de vacances, et questionnaire en direction des formateur·rice·s des Aroéven. Des données qui se sont avérées cruciales pour analyser les différences observées entre les établissements scolaires.

Plusieurs enseignements ont été tirés de ces limites. En premier lieu, la nécessité de débiter le volet « recherche » en début de projet, de manière à faire dialoguer premiers éléments de diagnostic et conception des actions mises en œuvre, et pour permettre un terrain exploratoire nécessaire à la conception d'un outil d'évaluation adapté et qui permette de sélectionner et tester les objectifs attendus des ateliers : l'échantillonnage, la construction d'un contrefactuel (groupe « témoin »), la sélection des indicateurs...

Ici, le nombre d'établissements et les différences d'âge des élèves concernés et du format des interventions selon les secteurs auraient pu conduire à un ciblage et une différenciation des méthodes en amont. Le ciblage d'une tranche d'âge, et d'un échantillon d'établissements scolaires représentatifs des collèges dans lesquels les Aroéven interviennent, aurait pu permettre une analyse plus poussée de l'interaction des facteurs contextuels des établissements (climat scolaire, autres actions mises en place...) et des représentations et vécus des enfants et jeunes des violences et du harcèlement scolaire. Par ailleurs, le ciblage d'un seul secteur (scolaire, séjours de vacances), ou des questions de recherche et méthodologies différenciées pour chaque secteur, auraient davantage pu mettre en lumière les spécificités des séjours de vacances, éclipsées par les limites méthodologiques de la passation d'un questionnaire en contexte de séjours, et du nombre réduit de réponses. D'autant plus, pour des jeunes très hétérogènes dans leurs caractéristiques sociodémographiques, si l'on compare à la place prise par le milieu scolaire, en termes de financement, et d'ampleur parmi les actions des Aroéven et les actions d'éducation à l'empathie, et de manière générale de place donnée et de visibilité dans les politiques de jeunesse et de lutte contre les violences. Alors que ce secteur, à l'origine de la création des Aroéven, connaît une crise et une remise en cause conséquente, les recherches, la documentation d'expérimentations dans les séjours de vacances et l'analyse de leurs effets sur les enfants et jeunes pourraient contribuer à alimenter les arguments du débat.

POUR CONCLURE : POUR UN RETOUR AUX FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ?

Faire dialoguer la recherche et le terrain, et produire de la connaissance utile et utilisable, telles sont les ambitions d'une recherche-action.

Contre le mythe du « programme miracle » ...

L'expérimentation conduite par les Aroéven montre des exemples de contextes de mise en œuvre des ateliers d'éducation à l'empathie extrêmement différents. À **une extrémité, une intervention « goutte d'eau »** qui cible un nombre réduit de jeunes et implique peu de membres de l'équipe pédagogique, dans un contexte de turnover élevé des équipes, comme cela a pu être observé dans certains collèges. À l'autre extrémité, une intervention qui implique l'ensemble des jeunes et de l'équipe, qui pénètre l'ensemble des sphères (règlement, activités, principes pédagogiques...) et s'inscrit dans un projet pédagogique global de lutte contre les discriminations et violences systémiques (sexistes, racistes, etc.) qui vise à construire un collectif, caractéristique des séjours de vacances observées et de certains établissements scolaires. Alors que l'intervention « goutte d'eau » n'a aucun effet, on constate des effets lorsque les interventions sont inscrites dans un projet pédagogique plus global porté par l'établissement dans son ensemble.

Des résultats qui confirment ceux d'Éric Debarbieux, pour qui « aucun programme miracle proposé de manière isolée »⁷⁶, par des intervenants extérieurs à l'école, ne peut permettre de réduire les situations de harcèlement ou de violence à l'école et améliorer le climat scolaire. Éric Debarbieux, mettant en perspective ses propres travaux, avec une revue de littérature internationale, insiste sur le fait que la notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels, elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes.

- « Loin d'être une notion strictement subjective qui « psychologiserait » les conditions sociales de l'enseignement, elle est plutôt à lire comme une invitation à la réflexion sur le lien entre ces données contextuelles » et l'expérience des groupes sociaux qui vivent et travaillent à l'école et autour de l'école »⁷⁷.

⁷⁶ Debarbieux É. (2025). Zéro pointé, Histoire politique de la violence à l'école

⁷⁷ Debarbieux É. (2015) Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques, Revue Éducation et formation, DEEP .

Mais cette démarche de recherche-action nous conduit également à **interroger l'injonction actuelle à « éduquer à l'empathie » comme une réponse incontournable à la lutte contre le harcèlement**. Samah Karaki montre que l'empathie est avant tout sélective, et dépend d'un sentiment de proximité et d'appartenances partagées avec l'autre⁷⁸. Elle explique que développer l'empathie comme une compétence individuelle ne permet pas d'agir sur les mécanismes d'exclusion, ni de modifier les comportements vers plus « d'altruisme » ou de « moralité ».

... Et pour la considération du collectif

Dans le document de cadrage de 36 pages (outil cadre intersectoriel, produit par les Aroéven), on compte 76 occurrences du mot empathie, ce qui semble logique, puisqu'il est au cœur de la recherche-action. Mais si l'on effectue une autre recherche des occurrences, on observe : 92 occurrences du mots émotion(s), 16 occurrences du mot compétence(s) et 8 occurrences du mot collectif. Ce mot « collectif » est encore moins présent dans les documents produits par l'Éducation nationale et visant à présenter les modalités d'éducation à l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école.

Pourtant, les résultats de cette recherche-action montre l'importance des différences de contexte d'établissement et de climat scolaire comme facteurs d'explication des résultats d'enquête, et que la qualité de l'environnement et du collectif dans lequel évolue le groupe est un préalable à « l'éducation à l'empathie ». Une action qui cible uniquement les élèves (développement de l'empathie comme compétence psychosociale) risque d'une part de leur faire porter de manière excessive la responsabilité des inégalités structurelles et des violences systémiques qu'ils et elles vivent⁷⁹ (qui se traduisent au collège par des phénomènes d'exclusion, violence, harcèlement), mais nie d'autre part l'importance fondamentale du collectif.

C'est peut-être ici, l'enseignement principal de la recherche-action. Les effets observés ne tiennent pas tant à un travail individuel sur les émotions qu'à la construction d'expériences collectives, d'espaces de coopération et de reconnaissance au sein des groupes.

⁷⁸ Karaki S. (2024). L'empathie est politique, Comment les normes sociales façonnent la biologie des sentiments, JC Latte.

⁷⁹ Cabanas E., Illouz. E. (2018). Happycratie, comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies, Premier parallèle.

Le rôle de l'Éducation populaire : interroger les évidences et proposer des alternatives ?

Ainsi, cette démarche de recherche-action nous a conduit à une interrogation non prévue au départ, celle de réinterroger des évidences : à savoir le fait que l'éducation à l'empathie et à l'expression des émotions permet d'améliorer le climat scolaire.

Un constat qui invite à interroger le rôle des mouvements d'Éducation populaire, et notamment des Aroéven portant l'ambition de la recherche-action et de la réflexion pédagogique.

Si l'éducation populaire, est « un travail conjoint éducatif et social, pour une émancipation qui laisse chacun se faire œuvre de lui-même et n'être assigné à rien, pour le développement d'une démocratie culturelle et sociale à la fois » tel que le conçoit par exemple Philippe Meirieu, les formateur·rice·s des Aroéven sont comme nous l'avons explicité à plusieurs reprises dans ce rapport, particulièrement formés et compétents et la fédération, elle, a le savoir-faire pour permettre de coconstruire un programme avec les acteur·rice·s de terrain, à l'inverse de programmes descendants, souvent hors sol et inopérables. Qu'est-ce que cette intelligence collective a entraîné ? Revenons aux séances et aux enfants et jeunes. Les formateur·rice·s, aux premières loges de ces séances, ont observé que les jeux collectifs étaient ceux qui fonctionnaient le plus : permettant aux enfants de s'entraider, de se connaître, se mobiliser collectivement, participer et même s'exprimer à partir de ces expériences. Ces jeux sont aussi ceux qui sont ont été le plus plébiscités par les enfants et les jeunes.



Nuages de mots réalisés à partir des questionnaires en direction des enfants et jeunes : réponses à la question sur les activités préférées pendant les séances.

Ne serait-il pas intéressant de s'interroger sur ces résultats ? L'hypothèse d'effet davantage lié à la construction d'expériences collectives, d'espace de coopération et de reconnaissance au sein des groupes, par le jeu d'un travail individuel sur les émotions ne serait-il pas un des

enseignements principaux de cette démarche du point de vue d'un mouvement d'Éducation populaire tel que les Aroéven ?

BIBLIOGRAPHIE

Algan, Y., N. Guyon, et É. Huillery. 2015. Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège? Rapport de recherche, LIEPP.

Aroéven. 2024. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, vol. 3. Septembre 2024.

Aroéven. Éducation à l'empathie. Recherche-action, outil cadre intersectoriel.

Ayral, S. 2011. La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège. Paris : Presses universitaires de France.

Ayral, S., et Raibaud Y.(dir.). 2017. Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol. 1 : À l'école. Pessac : MSH Aquitaine.

Beaumont, B. 2015. Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. Éducation et Formation 88–89.

Bellarbre, É., Kerivel, A., et Khieu, H. 2018. Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. INJEP.

Cabanas, E., et Illouz, E. 2018. Happycratie. Premier Parallèle.

Cartable des compétences psychosociales. <https://www.cartablecps.org/>

Cowell, J. M., et Decety, j. 2014. Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? Perspectives on Psychological Science 9(5): 525–537.

Dafflon Nouvelle, A. 2006. Filles-garçons. Socialisation différenciée ? PUF.

Daval, R. 2008. Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. ACP 8(2): 5–20.

Debarbieux, É. 2015. Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques. Éducation et Formation.

Debarbieux, É. 2025. Zéro pointé. Les Liens qui libèrent.

Déage, M. 2023. À l'école des mauvaises réputations. PUF.

DEPP. 2023. Note d'information n° 23.08.

DEPP. 2024. Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire. Note d'info 24.26.

DEPP (Guillerm, M., F. Murat, C. Simon, et B. Traoré). 2024. Premiers résultats Enquête harcèlement 2023.

Duru-Bellat, M. 2005. L'école des filles. L'Harmattan.

- Fotinos, G. 2010. Une approche systémique de la violence à l'école. *Diversité* 161: 39–44.
- Karaki, S. 2024. L'empathie est politique. JC Lattès.
- Kerivel, A. 2009. Jeunesses et respect dans une société fragmentée. Thèse.
- Kerivel, A. 2017. L'émotion a-t-elle un genre? In *École des filles, école des femmes*, 113–149. De Boeck.
- MEN. 2008. Les actes de violence recensés par Sivis 2007–2008. Note 08-34.
- Ministère de l'Éducation nationale ; Santé publique France. 2024. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école.
- Montoya, Y. 2023. Les politiques publiques de lutte et de prévention des violences. In *Le bien-être au prisme des violences scolaires*, 17–46. PUB.
- Nezlek, J. B., G. J. Feist, F. C. Wilson, et R. M. Plesko. 2001. Day-to-day variability in empathy. *Journal of Research in Personality*.
- OECD. 2023. Social and Emotional Skills. Working Paper 304.
- OECD. 2024. Innovative Tools for Assessment of Social and Emotional Skills. Working Paper 316.
- Pons, X. 2024. La fabrique des politiques d'éducation. PUF.
- Tisseron, S. 2017. Empathie et manipulations. Albin Michel.
- Zanna, O. 2010. Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants. Dunod.

ANNEXES

Annexe 1. Lettre de commande au démarrage de la recherche-action



Paris, le 25 janvier 2022

Objet : recherche action « prévention des violences entre enfants »

Madame,

La Fédération des Aroéven, association d'Education populaire, complémentaire de l'Ecole publique est un mouvement d'action et de recherche pédagogique, reconnu pour ses projets visant l'amélioration du climat scolaire. Depuis sa création, la Fédération, qui regroupe 23 associations réparties sur l'ensemble du territoire métropolitain, travaille à définir les conditions d'un apprentissage conscient et actif de la liberté en faveur d'un épanouissement individuel et collectif.

Aujourd'hui les Aroéven sont particulièrement impliquées dans la prévention des violences et la lutte contre le harcèlement sur les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. Convaincus qu'il nous faut agir collectivement pour remédier à ces problématiques qui touchent gravement les enfants, la Fédération des Aroéven a décidé d'initier une nouvelle recherche action sur la prévention des violences entre pairs.

Il s'agit de conduire collectivement, sur une période de trois ans, une réflexion scientifique sur cette thématique, des expérimentations éducatives sur le terrain (accueils collectifs de mineurs, interventions en établissements scolaires, formation des volontaires de l'animation) et une évaluation globale de ces dernières.

Vos récentes recherches et publications sur le sujet nous indiquent que notre projet pourrait vous intéresser. Si tel était le cas, nous serions ravis de vous accueillir au sein du comité de pilotage, composé de salariés des Aroéven et de chercheurs. La prochaine réunion du groupe, prévue au premier trimestre 2022, aura pour objectif d'affiner le cahier des charges.

Nous vous serions reconnaissants de nous faire part de votre intérêt avant le 15 février 2022.

Et nous restons à votre disposition pour discuter plus précisément sur notre projet.

Les membres du groupe de travail Recherche action
Corinne Nonin, Astrid Simonin, Laurène Pierre, Bryan Brion,
Stéfan Mihali-Gaget, Jeanne Aulagner, Hugues Muller

Fédération des Aroéven

67, rue Vergniaud, porte L
75013 PARIS
Tél. + 33 (0)1 45 88 62 77
federation@aroeven.fr
www.aroeven.fr

Association loi 1901 - Reconnue d'utilité publique
Mouvement de recherche et d'action pédagogiques

Annexe 2. Questionnaire auprès des enfants et jeunes



QUESTIONNAIRE SUR L'EMPATHIE

Encadré à remplir par le formateur/ la formatrice Aroéven Date: _____

Dans quel cadre ce questionnaire est-il rempli? Collège Colo Garderie (matin ou soir)
 Lycée Centre de loisirs/ centre aéré

Quel est le nom de l'établissement (collège, centre péricolo, colo selon le lieu d'intervention) : _____

Ce questionnaire a été rempli par le/la jeune... Avant ou au début de l'intervention Après ou à la fin de l'intervention

Merci de répondre aux questions au plus proche de ce qui te correspond. Si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu peux la passer.

Tes réponses seront rendues confidentielles, et seule l'équipe de recherche y aura accès.

Merci de ton aide !!

<p>① Coche si à l'école/collège/ lycée... Tu es Tu as été</p> <p>Délégué(e) <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Éco-délégué(e) <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Ambassadeur/ Ambassadrice <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Médiateur/ médiatrice <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Membre du CVC/ CVL <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>As-tu été formé(e) pour ce/ ces rôle(s)? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p>	<p>② Coche si tu as suivi une formation sur un ou plusieurs de ces thèmes:</p> <p><input type="radio"/> Empathie</p> <p><input type="radio"/> Harcèlement</p> <p><input type="radio"/> Estime de soi</p> <p><input type="radio"/> Vivre ensemble</p> <p><input type="radio"/> Numérique et réseaux sociaux</p>
---	--

③ As-tu déjà été en... Colo Centre de loisirs Garderie/ ACM/ péricolaire

Oui, cette année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oui, avant (précise combien de fois à côté)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non, jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

④ Peux-tu citer deux qualités que tu penses avoir ou que tes copains et ta famille disent que tu as?

1 _____ 2 _____

⑤ Est-ce que tu te sens bien dans ces situations? Coche les cases qui te concernent

Très bien/ à ma place	Plutôt bien/ à ma place	Plutôt mal/ exclus	Très mal/ exclus	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dans ton groupe d'amis de l'école/ collège/ lycée
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dans ta classe
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dans l'école/ le collège/ le lycée
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dans la garderie/ le péricolaire
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dans la colo (si tu es en ce moment en colo)

Situation n°1 - La bousculade



6) Que peut-il se passer ensuite? Ecris ou dessine la situation

7) Selon toi, que ressentent les deux personnages? Perso 1: _____ Perso 2: _____

8) As-tu déjà vécu la même situation que l'un des personnages?

	Perso 1	Perso 2	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, souvent
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, parfois
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Non, jamais

9) Si tu as coché "oui", peux-tu expliquer où est-ce que cela t'es arrivé (ou là où ça t'arrive le plus souvent)?

10) Comment as-tu réagi?

11) Cette situation s'est-elle arrêtée? Oui Non

12) Que s'est-il passé?

<input type="radio"/> Il y a eu des excuses	<input type="radio"/> Il y a eu une sanction	<input type="radio"/> Je me suis retiré(e) des réseaux
<input type="radio"/> J'ai changé d'école/ collège/ lycée	<input type="radio"/> Il y a eu l'aide de mes amis	
<input type="radio"/> Il y a eu l'intervention d'adulte(s):	<input type="radio"/> Il y a eu une explication avec la/ les personne(s) concernée(s)	
Autre _____	<input type="radio"/> animateur	<input type="radio"/> enseignant
	<input type="radio"/> Parents	<input type="radio"/> Médiateur
		<input type="radio"/> Directeur/ principal

Situation n°2 - Moqueries dans les couloirs



13) Que peut-il se passer après que le perso 1 a pris la défense de l'autre perso? Ecris ou dessine la situation

14) As-tu déjà vécu la même situation que l'un des personnages?

Perso 1	Perso 2	Perso 3	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, souvent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, parfois
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Non, jamais

15) Selon toi, est-ce facile de prendre la défense de quelqu'un dans ce genre de situation?

Oui Ça dépend Non

Pourquoi? _____

Situation n°3 - Harcèlement sur les réseaux sociaux



16) Selon toi, que ressent le personnage?

17) Que ressentent ceux qui sont derrière leur écran?

18) Que faire pour résoudre la situation?

19) As-tu déjà vécu la même situation?

Une fois	Parfois	Souvent	Jamais	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai été harcelé(e) en ligne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai vu quelqu'un être harcelé en ligne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai harcelé en ligne

20) Si tu as déjà vécu une ou plusieurs situation(s) de harcèlement en ligne, peux-tu expliquer dans quel contexte ça t'es arrivé? _____

21) Cette situation ou ces situations se sont-elles arrêtées? Oui Non

22) Peux-tu préciser de quelle manière? _____

Peux-tu nous en dire un peu plus sur toi?

23) Quelques infos:

Ton prénom: _____

Ta date de naissance: _____

Tu es... Une fille Un garçon Autre, tu peux préciser si tu le souhaites: _____

Le nom de ta ville, ton village ou ton code postal? _____

Le nom de ton école/ collège/ lycée: _____

Ta classe: _____

Est-ce qu'un ou une AVS t'aide à l'école? Oui, en ce moment Oui, avant Non





24) Sais-tu quelles études a suivi... parent 1 parent 2

Avant le lycée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lycée/ bac	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Études courtes après le lycée (1 à 3 ans: licence, BTS, IUT...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Études longues après le lycée (4 ans et plus: maîtrise, Master, Doctorat...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne sais pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25) Combien y-a-t-il de livres chez ton/ tes parents? Moins de 30 Entre 30 et 99 100 et plus Je ne sais pas

26) Parles-tu une autre langue que le français à la maison? Non Oui, uniquement cette langue Oui, le français et cette langue Quelle est cette langue? _____

Quelles émotions ressens-tu, selon les endroits? (joie, tristesse, colère, peur).

27) Réponds par rapport au lieu où tu es en ce moment (colo, collège/ école, centre de loisirs) Tu peux écrire la première lettre ou dessiner l'émoticone    

Cour de récréation/ espace extérieur de la colo Terrain de sport

Cantine/ réfectoire

Toilettes

Vestiaires/ douches

Si tu es en ce moment

Classe

Couloir

en colo: chambre, tente

28) Question pour celles et ceux qui ont déjà fait des ateliers empathie.

Quels sont les deux moments ou activités qui t'ont permis de mieux connaître l'autre?

Jeu/ activité/ moment 1: _____

Pourquoi cela t'a marqué(e): _____

Jeu/ activité/ moment 2: _____

Pourquoi cela t'a marqué(e): _____

Annexe 3. Questionnaire auprès des directions d'établissements et de séjours de vacances (exclusivement en ligne)



Bonjour,

Ce questionnaire s'inscrit dans la démarche de recherche action sur la formation à l'empathie, portée par la Fédération des Aroéven des établissements scolaires du secondaire, des centres périscolaires et des colonies de vacances.

Cette recherche-action est portée par la Fédération des Aroéven et le Laboratoire d'Evaluation des Politiques Publiques et des Innovations (LEPPI).

Ce questionnaire vous est adressé en temps que membre de l'équipe de direction d'un établissement scolaire, centre périscolaire, ou d'une colonie de vacances.

Il est à remplir à l'issu de l'action menée par la Fédération des Aroéven dans votre établissement/ centre périscolaire/ colonie de vacances.

Merci beaucoup!

Aide et précisions:

En cas de problème avec le remplissage du questionnaire, n'hésitez pas à nous contacter : aude.kerivel@leppi.fr.

Partie A: Données descriptives

A1. Dans quel cadre remplissez-vous ce questionnaire?

Ceci est une texte d'aide pour la question.

- Colonie de vacances
- Action en milieu scolaire (école/collège/ lycée)
- Action en périscolaire
- Autre

Autre

A2. S'agit-il d'une colonie de vacances autogérée?

- Oui
- Non

A3. Vous êtes

- Une femme
- Un homme
- Autre



Enseignant(s)/ enseignante(s)

Commentaire

Directeur/ directrice de colonie de vacances

Commentaire

Infirmier(s)/ infirmière(s)

Commentaire

Animateur(s)/ animatrice(s)

Commentaire

CPE, membres de la vie scolaire

Commentaire

Assistant(s)/ assistante(s) d'éducation et assistants de prévention et sécurité (APS)

Commentaire

Direction de l'établissement

Commentaire

Parents

Commentaire

Autre

Autre



Partie C: Informations générales - établissement scolaire

C1. L'établissement est-il REP ou REP+ ?

Oui

Non

C2. Quel est le pourcentage de CSP populaires dans l'établissement ?

C3.

Quel est l'IPS (indice de position sociale) de l'établissement ?

C4.

Quelle est la proportion de l'équipe de direction qui est présente depuis au moins 3 ans ?

Moins d'un quart

Un quart

La moitié

Les trois quarts ou plus

Je ne sais pas

C5.

Quelle est la proportion de l'équipe enseignantes qui est présente depuis au moins 3 ans ?

Moins d'un quart

Un quart

La moitié

Les trois quarts

Je ne sais pas

C6. Quel est le taux de réussite au brevet de l'an passé? (en %)

C7. Combien y a-t-il eu de conseils de discipline l'année scolaire passée?



Partie D: Informations générales - centre de loisirs et colonie de vacances

D1. Quel est le pourcentage de CSP populaires? (environ)

D2. Quel est le pourcentage de jeunes CAF? (environ)

D3. Quel est le pourcentage de jeunes ASE? (environ)

D4. Quelle est la proportion des animateurs/ animatrices présents/ présentes depuis plus d'un an?

- Moins d'un quart
- Un quart
- La moitié
- Les trois quarts
- Je ne sais pas

D5.

Quelle est la proportion des animateurs/ animatrices qui a passé son Bafa avec l'AROEVEN?

- Moins d'un quart
- Un quart
- La moitié
- Les trois quarts
- Je ne sais pas

D6.

Quelle est la proportion des animateurs/ animatrices qui a déjà travaillé avec vous par le passé en tant que directeur de colo ?

- Moins d'un quart
- Un quart
- La moitié
- Les trois quarts
- Je ne sais pas



Partie E: Formation à l'empathie AROEVEN

E1.

Y a-t-il des projets collectifs entre professionnels ?

Si oui, vous pouvez préciser lequel ou lesquels en commentaire.

Oui
Non

E2.

Pouvez-vous décrire comment s'est déroulée l'action empathie?

E3.

L'action empathie en colonie de vacances a-t-elle consisté en...

- Mise en place de nouveaux jeux
- Mise en place de temps d'échange
- Temps réflexifs après des jeux existants
- Mise en place d'un rituel (par exemple un jeu par jour)
- Équipes sensibilisés dans les pratiques quotidiennes
- La notion a été intégrée dans le projet pédagogique
- Autre

Autre

E4.

Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter des précisions sur ces actions



Partie F: Violence/ harcèlement

F1. Y a-t-il eu une comptabilisation des situations de harcèlement pour l'année scolaire passée/ pendant le dernier séjour (dans le cas des colonies de vacances)?

Combien environ ont été comptabilisés par les ambassadeurs/ médiateurs?	<input type="text"/>
Combien environ ont été comptabilisés par une enquête (Sivis, enquête de victimation, etc.)?	<input type="text"/>
D'après vos observations, environ combien de situations de harcèlement estimez vous qu'il y a eu?	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>

F2. Approximativement, combien y-a-t-il eu de situations de violence de chaque type l'année scolaire passée (ou au cours du dernier séjour pour les colonies de vacances)?

Violences psychologiques (moqueries, insultes, mise à l'écart, humiliations)	<input type="text"/>
Violences physiques (bousculades, coups, lancers d'objets, bagarres)	<input type="text"/>
Menaces et harcèlement	<input type="text"/>
Cyberviolences (happy slapping, rumeurs, usurpation d'identité)	<input type="text"/>
Violences à caractère sexuel et sexiste	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>

F3.

Comment le nombre de violences/ harcèlement a-t-il évolué depuis l'intervention de l'AROEVEN ?

Réduction, depuis la formation à l'empathie	<input type="text"/>
Réduction, depuis une/ des autre.s intervention.s, de l'AROEVEN ou non (à préciser en commentaire)	
Pas de changement	
Augmentation, depuis la formation à l'empathie	
Augmentation, depuis une/ des autre.s intervention.s, de l'AROEVEN ou non (à préciser en commentaire)	<input type="text"/>



F4. Depuis l'intervention de l'AROEVEN sur l'empathie, comment ont évolué les relations...

	Très dégradées	Plutôt dégradées	Inchangées	Plutôt améliorées	Très améliorées	Non concerné
Entre les jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre les jeunes et les professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre les jeunes d'âge différent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre les jeunes de genre différent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre les jeunes de milieux sociaux différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre les jeunes d'origines ethniques différentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5.

Selon vous, quels sont les points positifs, négatifs, à améliorer concernant la formation à l'empathie?

F6.

Comment a évolué le taux de résolution des situations ?

Positivement via les médiateurs	<input type="checkbox"/>
Positivement via les ambassadeurs	<input type="checkbox"/>
Positivement via positionnement de témoins	<input type="checkbox"/>
Positivement via la mobilisation des adultes	<input type="checkbox"/>
Ne sait pas	<input type="checkbox"/>
Négativement	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>

Autre

F7.

Avez-vous pu observer des effets suite aux jeux/ formation à l'empathie? (par exemple des échanges entre enfants qui ne se parlaient pas, apaisement de situations, etc.)

QUESTIONNAIRE FORMATEUR.ICE.S

Prénom/ nom formateur _____

Dans quelle AROEVEN travaillez-vous? _____

Depuis combien de temps? _____

Quelle est votre formation? _____

Public concerné par les ateliers empathie (âge, collège/ colos...) _____

Comment le groupe participant a-t-il été sélectionné? _____

Y-a-t-il des groupes pour lesquels les ateliers empathie ont mieux marché que pour d'autres? (âge, genre, milieu rural...) Comment l'expliquez vous? _____

Avez-vous eu besoin d'adapter les ateliers empathie ? (par ex pour un certain public? A la demande du collège?) Si oui, pour quelles raisons et de quelles manière _____

Selon vous, qu'est-ce qui rend les élèves plus réceptifs aux ateliers empathie ? _____

Avant les ateliers empathie, les activités proposées par l'ARO sensibilisaient-elles déjà à l'empathie ? Si oui, pourriez-vous donner des exemples d'activités ? (ambassadeurs, CNV...) _____

Ces activités (ambassadeurs, CNV...) avait-elles lieu dans le même collège/ colo/ etc.? _____

Est-ce que des situations de harcèlement ont été rendues visibles par les activités ? Comment avez-vous réagi ? _____

Quelle activités fonctionnent très bien? Lesquelles ne fonctionnent pas du tout? _____

Avez-vous observé des élèves en grande difficulté dans une ou plusieurs activités ? Si oui, lesquelles ? _____

Dans les façons de travailler l'empathie:	Activités en			
	Théorie	mouvement	Debriefs	
Lesquelles prennent le plus de temps pendant les séances ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Selon vous, lesquelles selon vous contribuent le plus à développer l'empathie ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____

CONTACT

aude.kerivel@leppi.fr

