

Ressources éducatives

Fédération des Aroéven

DÉCEMBRE 2025 N°187



Bien-être & éducation

Aroéven

ISSN N°1153-2092 - SEMESTRIEL

SOMMAIRE

Sommaire

Édito	P3
Éducation à l'empathie : démarche d'une recherche-action portée par les Aroéven par Chloé Michaud, Aude Kerivel et Juliette Font	P5
Éducation à l'empathie : les enseignements de la recherche-action par Chloé Michaud, Aude Kerivel et Juliette Font	P11
Bastien et Maxence témoignent Propos recueillis par Odile Sargentini.....	P15
BAFA : une formation au service du bien-être collectif Entretien avec Sébastien Parlagreco et Karima Hakkar	P17
Éduquer au bien-être numérique : enjeux, réalités, perspectives Entretien avec Christelle Prince	P21
Bien-être des jeunes et numérique : comprendre, éduquer, accompagner Entretien avec Axelle Desaint	P25
Quand les réseaux sociaux deviennent facteurs d'isolement par Xavier Coley	P28
Club sportif et EPS : deux contextes, une même quête de sens Entretien avec Romain Diquattro.....	P31
Les troubles du spectre de l'alcoolisation fœtale (TSAF) : un problème de santé publique majeur et méconnu par Catherine Metelski	P35
Le bien-être dès le plus jeune âge Discussions avec Stéphanie Proença et Olivier Gaborit	P41
Le bien-être à l'école : un point essentiel pour la réussite de tous ! Par Marie-Rose Peyre et Marine Semiao.....	P45
Bien-être à l'école : une préoccupation européenne de "care" au "wellfare" par Liliane Garreau.....	P49
Présentation de l'atelier d'accompagnement à la gestion du stress par Solène Thibault, Mickael Kebli, Eva Born, Annabel Fouquet-Lefranc, Delphine Cadouin, Catherine Moreau et Cécile Garnier.....	P54
Le développement du bien-être et de l'émancipation des jeunes en séjour de vacances itinérantes par Elise Blouri	P57
Les villages "Copains du Monde" du Secours populaire français, un outil d'utilité sociétale Entretien avec Alice Meunier	P60
Hommage à Christian Forestier	P62

ÉDITO

Le bien-être en éducation : un enjeu collectif et une urgence contemporaine.

Le congrès de la Fédération des Aroéven, qui s'est tenu en juin dernier, a placé au cœur de ses réflexions la question du bien-être en éducation. Ce choix n'est pas anodin : il répond à une préoccupation croissante des acteurs éducatifs, des familles et des jeunes eux-mêmes. Dans un contexte marqué par de profondes mutations sociales, culturelles et numériques, la recherche du bien-être à l'école et dans tous les espaces éducatifs apparaît comme une condition essentielle de l'épanouissement, de la réussite et de la santé mentale de chacun. Grâce aux différents intervenants, nous avons pu réfléchir à la construction d'une culture du bien-être à l'école ainsi qu'aux liens et articulations à effectuer entre Éducation nationale et Éducation populaire, sur les temps d'éducation formelle et non formelle pour le bien-être des jeunes tout en créant des environnements éducatifs propices au bien-être et à la prévention des violences sexuelles. Un numéro spécial regroupant les actes du congrès est édité en complément de cette édition.





Les échanges riches et variés du congrès ont mis en lumière la diversité des leviers à mobiliser : climat scolaire, prévention des violences, inclusion, coopération, valorisation du collectif, attention portée à la santé globale... Autant de dimensions qui invitent à repenser nos pratiques, à renforcer les partenariats et à placer l'humain au centre de nos préoccupations.

Ce numéro de notre revue prolonge ces réflexions pour faire du bien-être un pilier de l'éducation. Un focus particulier est consacré à l'éducation à l'empathie. Chloé Michaud, Aude Kerivel et Juliette Font, chercheuses au Laboratoire d'Évaluation des Politiques Publiques et des Innovations (LEPPI) présentent la recherche-action menée par les Aroéven, qui fera également l'objet d'un prochain numéro de notre ressource éducative "Talents éducatifs". D'autres thèmes variés sont abordés tels que l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'éducation au bien-être numérique et l'impact des réseaux sociaux, l'apprentissage de la vie collective comme facteur de bien-être de l'enfant dès le plus jeune âge ainsi qu'à travers les activités éducatives et sportives.

Sur le plan de l'éducation non formelle, l'intégration du bien-être dans la formation BAFA des animateurs rejaillit sur les relations adultes-jeunes lors des séjours, favorise l'épanouissement des enfants, l'apprentissage de l'autonomie et la solidarité.

**PUISSE CE NUMÉRO NOURRIR L'ENGAGEMENT DE TOUS
ET OUVRIR DE NOUVELLES PERSPECTIVES POUR UNE
ÉDUCATION PLUS JUSTE, PLUS SOLIDAIRE ET PLUS
HUMAINE.**



Par **René Bouillon**,
Président de la Fédération des Aroéven





Éducation à l'empathie : démarche d'une recherche- action portée par les Aroéven

Par Chloé Michaud, Aude Kerivel et Juliette Font,
chercheuses au Laboratoire d'Évaluation des Politiques Publiques et des
Innovations¹ (LEPPI).

“Association éducative complémentaire de l'école publique” et “mouvement de recherche et d'action pédagogiques”², 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 succèdent³, sans que les effets en soient nécessairement mesurés⁴ et que la généralisation des cours d'empathie a été annoncée par l'ancienne ministre de l'Éducation nationale, Nicole Belloubet⁵, mener une recherche-action sur l'expérimentation d'ateliers d'éducation à l'empathie est une manière de contribuer à la production de connaissances sur le sujet.



1. Les autrices remercient l'équipe du LEPPI qui a contribué à cette recherche-action : Tara-Lou Iften, Yassir Mamodbakar, Anne Tougard, ainsi que toutes les formatrices et tous les formateurs, les animatrices et les animateurs des Aroéven, les membres du comité de pilotage, et tous les enfants et jeunes ayant rempli les questionnaires.

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

3. Debarbieux Eric, 2025, Zéro Pointé ? Une histoire politique de la violence à l'école. Les liens qui libèrent.

4. Pons Xavier, 2024, La fabrique des politiques d'éducation, PUF.

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



Dans la continuité des formations des délégués de classe, des médiateurs, des éco-délégués (déjà proposées dans les collèges), les équipes des Aroéven ont coconstruit une formation en direction des élèves d'école élémentaire et de collège, mais aussi des enfants accueillis en séjours de vacances. À l'origine de la démarche, la volonté des Aroéven était de construire des actions collectives et des pratiques éducatives centrées sur l'éducation à l'empathie, pour prévenir et lutter contre les violences entre pairs. Un programme en trois ateliers a été élaboré et expérimenté, avec l'ambition de travailler à la fois sur l'expression des émotions, le développement des compétences relationnelles et la dynamique collective des groupes.

Il s'agissait grâce à l'observation d'ateliers d'éducation à l'empathie et l'analyse de questionnaires (en direction des enfants, des directions des établissements scolaires, séjours de vacances et des formateurs) de répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'éducation à l'empathie, déployée auprès des élèves d'un collège⁶, contribue-t-elle concrètement à prévenir les violences et à améliorer les relations entre les pairs ?

Les interventions proposées par les Aroéven

Dans les collèges, 3 séances de 3h, le plus souvent en demi-classe ont été proposées sur l'année scolaire, à une classe, plusieurs classes, voire un ou deux niveaux selon les établissements. En temps périscolaire, il s'agissait de 6 séances d'1h30. En séjours de vacances, des activités et jeux étaient proposés à tous les enfants pendant toute la durée du séjour. Pendant les interventions, nous pouvons observer trois types d'activités :

- Exercices et jeux d'expression, de formulation, de reconnaissance des émotions et du vocabulaire des émotions.
- Sensibilisation aux questions de harcèlement et cyberharcèlement (mais aussi de racisme, sexisme, discrimination).
- Jeux d'interconnaissance, de coopération et d'entraide.

6. Cet article se concentre sur la partie de la recherche-action réalisée dans les collèges. Les autrices invitent les lectrices et les lecteurs à lire les autres publications issues de cette démarche sur le site du LEPPI (leppi.fr).

Histoire de la violence à l'école : des violences urbaines au climat scolaire

Depuis les années 1980, la manière dont les pouvoirs publics abordent les violences en milieu scolaire a connu une profonde évolution alors qu'elles étaient initialement perçues comme un simple prolongement des violences urbaines, extérieur au monde scolaire. Dans les années 1990 s'opère un premier tournant majeur : 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.

Ce changement se traduit d'abord par des dispositifs de recensement des faits les plus graves, avec notamment la création du logiciel SIGNA en 2001, remplacé ensuite par SIVIS⁷ en 2007 sous la responsabilité de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance). Ces outils restent centrés sur les violences pénalement répréhensibles.

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. S'en suivent les premières enquêtes nationales de la victimation, intégrant la question du climat scolaire et permettant de considérer le ressenti des élèves et leurs conditions de vie au sein des établissements.

Grâce à ces enquêtes, on sait désormais que le harcèlement touche entre 6 et 10 % des élèves et que ce chiffre est stable depuis 15 ans⁸. 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 lycées⁹. Les enquêtes réalisées par la DEPP auprès du personnel éducatif, donnent des éléments complémentaires. Entre 2013 et 2022, la part des personnels des collèges et lycées se déclarant insatisfaits du climat de leur établissement est passée de 38 % à 51 %, soit plus de la moitié des enseignants et personnels interrogés. Les motifs principaux de cette insatisfaction concernent la détérioration des relations professionnelles (notamment entre enseignants et direction), l'affaiblissement des solidarités collectives au sein des équipes pédagogiques et un sentiment croissant de mépris ou de distance de l'institution éducative. Éric Debarbieux souligne que le climat scolaire dégradé est d'abord lié à 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.

Les politiques de lutte contre le harcèlement

La lutte contre le harcèlement devient progressivement un enjeu et une "grande cause nationale" en 2012. La création d'instances dédiées et d'une multiplication des plans ministériels puis la loi du 22 mars 2022 (loi n°2022-299) viennent renforcer cette dynamique, en inscrivant la lutte contre le harcèlement scolaire dans le cadre législatif. Alors que différentes expérimentations sont lancées dès 2012¹⁰, afin de tester des moyens d'agir contre le harcèlement, les compétences psychosociales (CPS) introduites dans l'éducation à la santé sont progressivement présentées comme un levier d'intervention central de 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), elles se déploient dans les milieux scolaires à partir de 2011 avec le "cartable des CPS", avant d'être 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. Ces compétences psychosociales 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).

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 professionnels, intervenir efficacement, associer les parents et 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-médiateurs, ou la méthode de la préoccupation partagée sont encore peu généralisés. C'est dans ce contexte que les Aroéven ont mené une 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.

7. Système d'Information et de suivi des Violences Scolaires.

8. D'après les neuf enquêtes réalisées entre 2011 et 2023 par la DEPP.

9. Debarbieux E., 2025, Zéro pointé, Histoire politique de la violence à l'école p.18

10. 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.

Méthodologie

1. Des observations de terrain

Les chercheuses et chercheurs ont assisté à une vingtaine de séances d'éducation à l'empathie organisées par les Aroéven en école primaire, 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 formateurs et des enseignants
- Les dynamiques de groupe et les éventuelles difficultés rencontrées

2. La passation de questionnaires auprès des enfants et des jeunes avant puis après les ateliers

- 2 146 questionnaires ont été proposés à des enfants et des jeunes
- 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. La passation de questionnaires auprès de 35 formateurs et de 25 directions d'établissements scolaires et de 8 directeurs de séjours de vacances à la fin des séances

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



Les interventions proposées par les Aroéven : éduquer à ou éprouver l'empathie ?

L'éducation à l'empathie, telle que conçue par les Aroéven, repose sur un éventail d'activités issues de l'Éducation populaire : jeux coopératifs (Pac-Man, jeux des mousquetaires, jeux des prénoms), débats (débats mouvants), théâtre forum, travail sur le vocabulaire des émotions (les quatre coins des émotions), rituels collectifs... Ces activités cherchent à favoriser l'expression, l'écoute et le développement des compétences relationnelles. Cette approche s'appuie notamment sur les travaux de Serge Tisseron, pour qui l'empathie n'est pas seulement émotionnelle mais également cognitive : "elle consiste à être capable de se représenter partiellement l'expérience de l'autre en fonction de ses propres repères"¹¹.

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.

11. Tisseron, S. et Bass, H.-P. (2011). L'empathie, au cœur du jeu social. *Le Journal des psychologues*, 286(3), 20-23. <https://doi.org/10.3917/jdp.286.0020>.

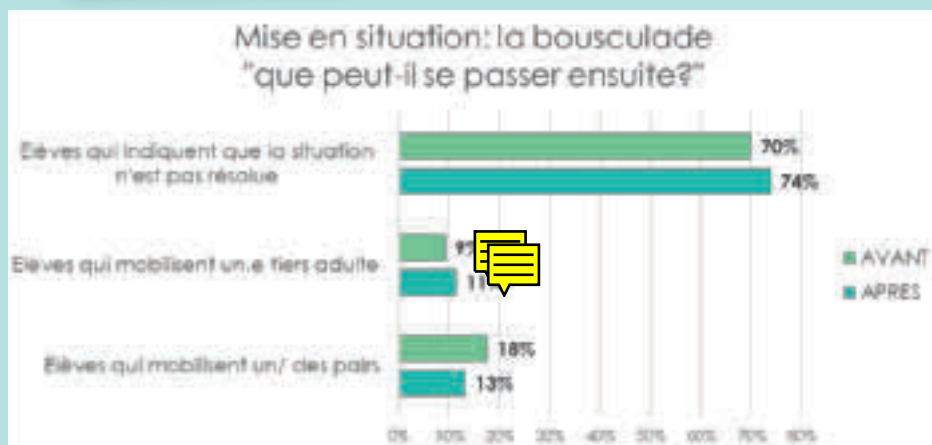
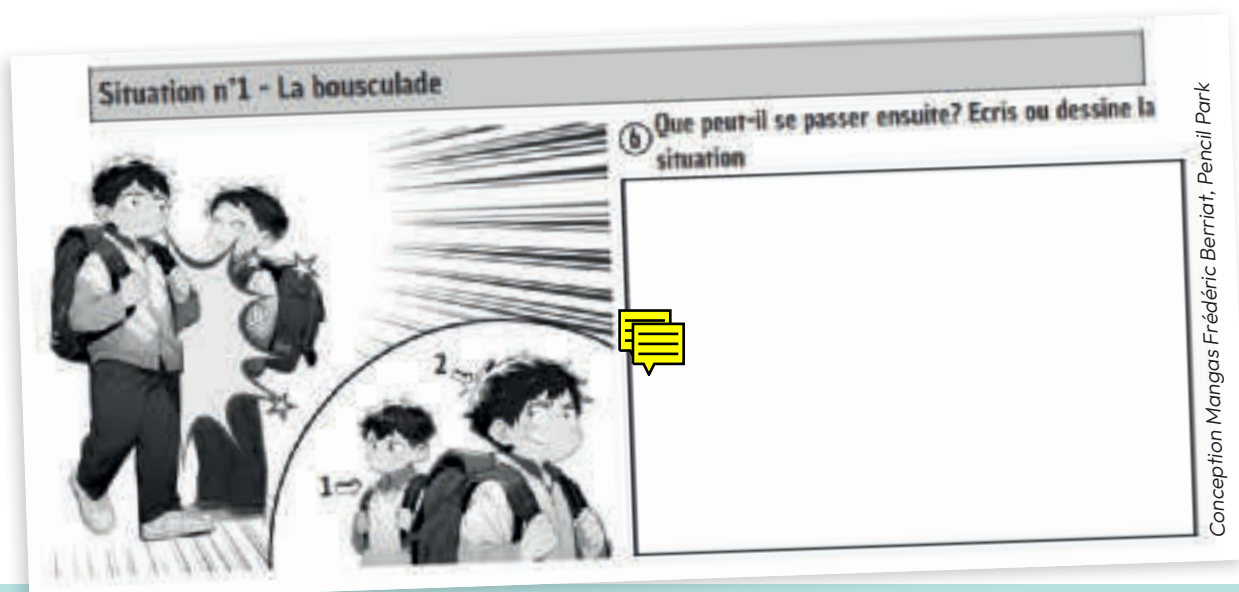
Une intervention qui n'a au global, pas d'effet

L'analyse avant-après des questionnaires, qui porte exclusivement sur les collégiens de 6^{ème} et 5^{ème} (451 élèves) ne montre aucune différence significative entre les réponses formulées en amont puis à l'issue des trois ateliers d'éducation à l'empathie. Ces questionnaires portent sur (1) leur interprétation de trois mises en situation de microviolence ou de harcèlement, (2) l'identification des émotions ressenties par les protagonistes de ces situations, (3) leur vécu de ces situations en tant qu'auteur, victime, témoin, et (4) leur propre ressenti et les émotions associés à différents espaces (cours de récréation, toilettes, classes, terrain de sport, vestiaires/douches, couloirs, cantine / réfectoire) et collectifs (amis, classe, établissement scolaire).

En moyenne, les élèves participant aux ateliers n'interprètent pas les trois situations de violences présentées, ni leurs issues, de manière significativement différente avant et après les

ateliers. Ils ne mentionnent pas davantage les émotions ressenties par les auteurs, victimes et témoins de ces situations et ne se sentent pas mieux dans les différents espaces et au sein des différents collectifs dont ils font partie.

Par exemple, dans la situation-type de "la bousculade" (une mise en situation proposée dans les questionnaires), une large majorité des élèves (70 %) indiquent que le conflit n'est pas résolu lorsqu'on leur demande d'imaginer la suite, mais qu'il se répète ou dégénère vers davantage de violence (bagarre, blessures...). Une proportion qui n'évolue pas dans le questionnaire "après". "Avant" et "après", un quart des élèves font intervenir un tiers adulte (équipe éducative, parent...) ou un enfant (pair) à la suite de la situation. Dans la situation-type de "harcèlement sur les réseaux sociaux", les élèves ne mobilisent pas davantage de ressources pour résoudre la situation après les ateliers.



LEPPI : Effectif : 451

Lecture : Dans le questionnaire "avant" les ateliers empathie, 9 % des élèves représentent l'intervention d'un tiers adulte lorsqu'on leur demande d'imaginer ce qui peut se passer suite à la bousculade. 11 % mobilisent un tiers adulte dans le questionnaire "après".

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

☐
☐
☐
☐

J'ai été harcelé(e)
en ligne

☐
☐
☐
☐

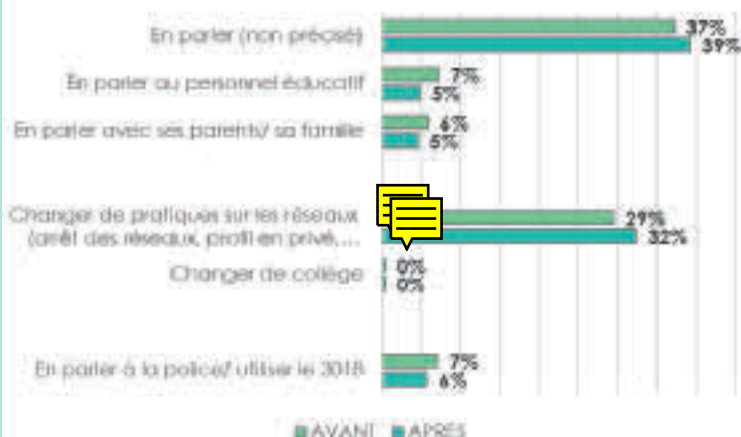
J'ai vu quelqu'un être
harcelé en ligne

☐
☐
☐
☐

J'ai harcelé en ligne

Conception Mangas Frédéric Berriat, Pencil Park

Mise en situation: Harcèlement en ligne "Que faire pour résoudre la situation?"



LEPPI : Effectif : 451

Lecture :

Dans le questionnaire "avant" les ateliers empathie, 7 % des élèves indiquent que l'on peut mobiliser un membre du personnel éducatif pour résoudre la situation de harcèlement en ligne, contre 5 % dans le questionnaire "après".

Ainsi, les résultats montrent en moyenne peu d'évolution dans les réponses des élèves concernant la gestion des conflits, une persistance des comportements de non-résolution des situations de harcèlement ou de violence et un recours inchangé ou plus faible à des tiers adultes pour intervenir dans les conflits. Cependant, 8 chefs d'établissement sur 25 enquêtés ont le sentiment que les relations entre les jeunes (notamment au sein de la classe concernée) se sont améliorées depuis les ateliers d'empathie.



Éducation à l'empathie : les enseignements de la recherche-action

Par **Chloé Michaud**, **Aude Kerivel** et **Juliette Font**,
chercheuses au Laboratoire d'Évaluation des Politiques Publiques et des
Innovations¹ (LEPPI).

Des effets contrastés selon les établissements : quand l'intensité des actions et le climat scolaire font la différence.

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.



1. Les autrices remercient l'équipe du LEPPI qui a contribué à cette recherche-action : Tara-Lou Iften, Yassir Mamodbakar, Anne Tougard, ainsi que toutes les formatrices et tous les formateurs, les animatrices et les animateurs des Aroéven, les membres du comité de pilotage, et tous les enfants et jeunes ayant rempli les questionnaires.

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 (Réseau d'Éducation Prioritaire), Indice de Position Sociale (IPS²), stabilité des équipes enseignantes, projets collectifs menés et l'existence ou non d'autres dispositifs de lutte contre le harcèlement et d'amélioration du climat scolaire (programme pHARe, formation de médiateurs, élèves ambassadeurs...). Nous avons également regardé la part de collégiens 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 pas un niveau dans son ensemble.

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...).

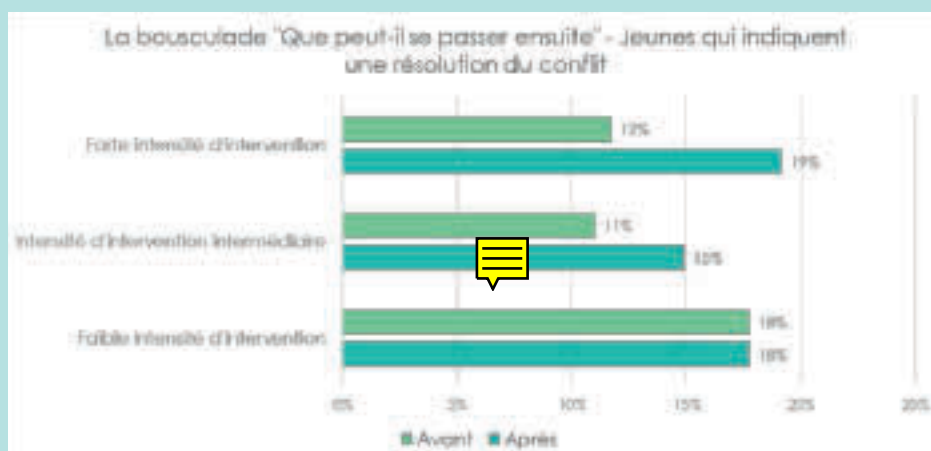
L'étude a donc permis de distinguer trois profils d'établissements :

Typologie	Caractéristiques principales
Forte intensité d'intervention	Programme pHARe actif + médiateurs + formation à l'empathie d'un grand nombre d'élèves (au moins 30 % des élèves de l'établissement)
Intensité intermédiaire	Programme pHARe ou médiateurs, formation d'un nombre limité d'élèves
Faible intensité	Absence de pHARe, pas de médiateurs, 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 médiateurs), les effets mesurés apparaissent faibles, voire inexistant. 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 médiateurs ou ambassadeurs, une part importante d'élèves ayant bénéficié des ateliers (au moins une classe, souvent un niveau minimum) 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 et mobilisent plus souvent des tiers (adultes ou pairs) en cas de conflit.

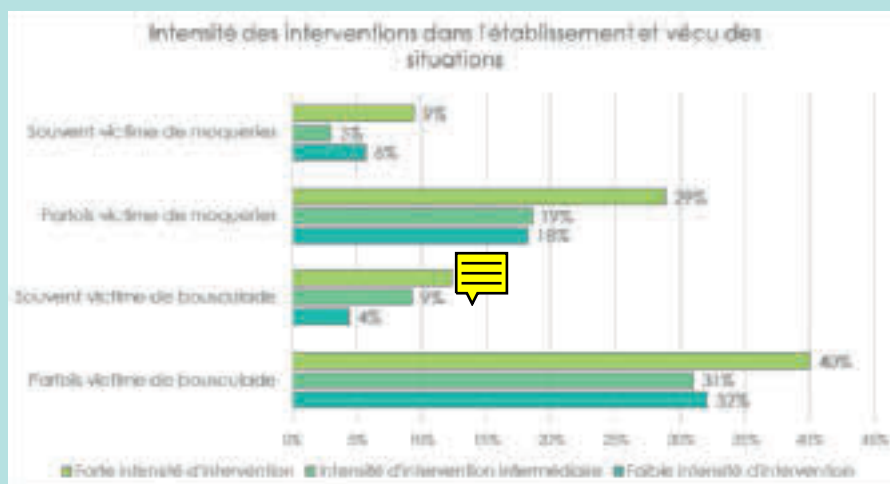


LEPPI : Effectif : 451

Lecture :

Dans les établissements scolaires caractérisés par une "forte intensité d'intervention" (où les ateliers d'éducation à l'empathie ont été déployés de manière plus massive et intégrée), 13 % des élèves mobilisent un tiers lorsqu'il leur est demandé d'imaginer ce qui peut se passer suite à la situation de bousculade, contre 37 % dans le questionnaire "après".

2. 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 accueillis dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements et à l'intérieur de ces mêmes établissements.



LEPPI : Effectif : 451

Lecture :

Dans les établissements scolaires caractérisés par une "forte intensité 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 intensité d'intervention".

Il convient 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 représentées dans le questionnaire).

À l'inverse, 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 délégués), 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 prédisposés 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 formés et lorsqu'aucune autre action ou dispositif de lutte contre le harcèlement n'est mis en place.

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.

Réinterroger l'injonction d'"éduquer à l'empathie" et les effets supposés de cette compétence psychosociale

Les évolutions constatées chez les élèves, dans certains cas, 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 transformées³. 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 harcèlement à l'école, alors que Serge Tisseron précise que le sentiment d'empathie ne peut être du seul ressort de l'individu et qu'il doit "être partagé par une communauté"⁴.

3. Debarbieux E., 2025, *Zéro pointé, Histoire politique de la violence à l'école*.

4. Tisseron S., 2017, *Empathie et manipulations les pièges de la compassion*. Albin Michel.

La neuroscientifique Samah Karaki⁵ 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. 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 des "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 certains jeunes⁶.

Eva Illouz et Edgar Cabanas⁷ 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. Un propos qui résonne avec des observations réalisées au cours de la recherche-action, où certains élèves en situation d'exclusion ou de harcèlement se sont retrouvés particulièrement en difficulté dans les "ateliers d'empathie" lorsqu'ils sont peu intégrés voire exclus du groupe, et qu'ils doivent exprimer des émotions devant le groupe.

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.

Pour conclure, un retour aux fondamentaux de l'Éducation populaire ?

A lors que l'éducation à l'empathie est de plus en plus présentée, par le gouvernement et l'Éducation nationale, comme un levier privilégié de lutte contre le harcèlement scolaire - en témoigne notamment le "kit empathie" lancé par Gabriel Attal en 2024 - les associations intervenant en milieu scolaire sont, de manière croissante, actrices de sa mise en œuvre. Dans un contexte où leur pérennité dépend largement de leur capacité à répondre à des appels d'offres publics, ces associations doivent ainsi adapter leurs interventions aux attentes formulées par les politiques publiques et aux cadres prescrits par les institutions.

En résumé, les principaux enseignements de cette recherche-action montrent que les ateliers d'éducation à l'empathie, lorsqu'ils sont menés de manière isolée, n'ont pas d'effets observables. En revanche, lorsqu'ils s'inscrivent dans un projet d'établissement plus large, associant d'autres actions comme la présence de médiateurs, le programme PHARe, la mobilisation des adultes ou la formation d'un nombre important d'élèves, ils sont associés à une augmentation de la propension des élèves à mobiliser des tiers pour résoudre des conflits, et à indiquer des possibles voies de résolution des situations de microviolences (bousculades, moqueries). Par ailleurs, les observations montrent que, durant les ateliers, ce sont les temps de jeux collectifs qui suscitent le plus d'adhésion et d'intérêt de la part des jeunes, bien davantage que les temps de formalisation ou d'expression des émotions.

Ces constats conduisent à poser la question suivante : est-ce le travail sur les émotions, ou l'expérience du collectif et de la coopération entre pairs qui produit réellement un effet ? Les différences contextuelles et de projets d'établissements permettent-elles à elles seules d'expliquer les écarts observés ?

Les mouvements d'Éducation populaire, comme les Aroéven, s'inscrivent historiquement dans une démarche critique vis-à-vis des normes éducatives imposées. Leur approche repose sur la valorisation du collectif, des savoirs non formels, et des apprentissages issus de l'expérience partagée, loin d'une éducation strictement descendante. Leur rôle est donc aussi d'interroger les évidences, de proposer des alternatives, et de déplacer le regard sur des principes parfois peu discutés. L'injonction actuelle d'"éduquer à l'empathie" en est un exemple. Présentée comme une réponse incontournable à la lutte contre le harcèlement, cette orientation mérite pourtant d'être questionnée. La recherche-action apporte précisément des éléments pour nourrir cette réflexion : elle montre que 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.

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

6. Déage, M., 2023. *A l'école des mauvaises réputations*. PUF.

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



Bastien et Maxence témoignent

Entretien avec **Bastien et Maxence**,
élèves de 5^e au collège Marcel Bouvier.

Propos recueillis par **Odile Sargentini**,
Présidente de l'Aroéven Grenoble - Auvergne-Rhône-Alpes.

L'Aroéven Grenoble - Auvergne-Rhône-Alpes a proposé au collège Marcel Bouvier des Abrets, en Isère, de contribuer à la recherche-action dédiée à l'Éducation à l'empathie.

Gilles Bouley, Principal du collège et Jérôme Ruat, CPE (Conseiller Principal d'Éducation) ont donné leur accord.

Lors de la prérentrée 2024-2025, les formateurs de l'Aroéven ont réfléchi avec les adultes de l'établissement aux conditions nécessaires à la mise en actes de cette contribution.

La formation des adultes et des élèves a été réfléchie et mise en œuvre.

Deux élèves du collège ont été invités à la séance de restitution du 2 avril à Paris.



Bonjour Bastien, tu viens à Paris pour la première fois ?

Oui, le Principal me l'a proposé, c'est superbe !

Tu étais dans une des classes qui a bénéficié des ateliers sur l'empathie ?

Oui et de toute façon je suis toujours partant pour participer à des actions conduites par le collège dans le dispositif "Développer la conscience citoyenne".

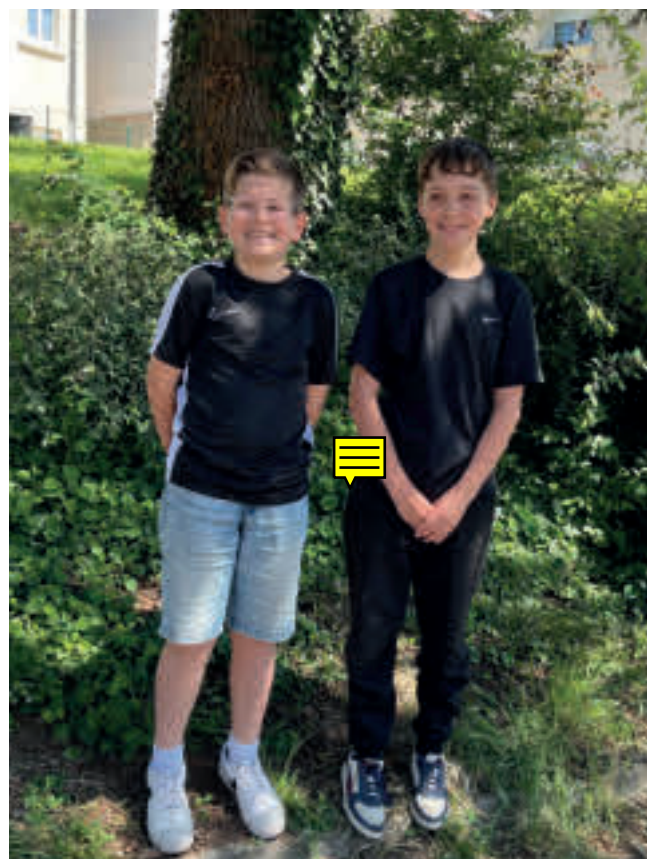
Que penses-tu de cette formation sur l'empathie et des actions que tu as conduites ?

D'abord cela m'a rendu encore plus sociable. Je vais plus facilement vers les autres. Cela m'a fait du bien. Au cours des trois ateliers de 3 heures nous avons vu beaucoup de choses. J'ai fait plusieurs interventions qui ont permis de gérer des "embrouilles". Et j'ai appris plein de choses, comme se mettre à la place des autres.

Par exemple ?

Oui, je comprends mieux ce que ressentent les autres, par exemple quand ils sont insultés.

Ce qui m'a rassuré c'est que lors des ateliers, on nous a bien précisé que nos interventions pouvaient ne pas "marcher", malgré notre bonne volonté. Maintenant je suis plus au clair sur ce qu'est l'empathie."



Et pour toi Maxence ?

Ce qui me plaît c'est d'aider les autres. De trouver des solutions. Ça m'a ouvert l'esprit.

Je suis content d'avoir appris plein de choses. Par exemple quand je suis entré en 6ème je ne savais pas ce qu'était le harcèlement. Cette formation sera suivie par tous les élèves au cours de leurs années au collège. L'ambiance au collège sera de mieux en mieux. Nous pourrons faire plein de projets.

Nous avons par exemple amélioré les relations avec les élèves de 3ème. Autre exemple, les élèves ne tapent plus aux portes pour gêner les cours.

En conclusion et au-delà de ce que tu as aimé dans cette expérience, peux-tu dire ce qui, pour toi, sera un "plus" pour tous les autres élèves ?

Par exemple, que les élèves comprennent que ce collège est fait pour eux. Que c'est un lieu où l'on est en confiance.

Et comme ça, personne n'aura peur de venir au collège. Il y aura de moins en moins de harcèlement. Moi je continuerai l'an prochain. Ça m'a cultivé."

Bastien et Maxence, un grand merci pour vos contributions



BAFA : une formation au service du bien-être collectif

Entretien avec **Sébastien Parlagreco**,
directeur de l'Aroéven Sud - Provence-Alpes-Côte-d'Azur
et chargé de développement
et **Karima Hakkar**, coordinatrice du pôle BAFA/BAFD de l'Aroéven
Sud - Provence-Alpes-Côte-d'Azur.

Propos recueillis par **Daphné Chevrier**, responsable communication
à la Fédération des Aroéven.

Former à l'encadrement, c'est aussi apprendre à cultiver le bien-être, pour soi
comme pour les autres. Comment cette dimension essentielle est-elle intégrée
dans le parcours de formation BAFA¹ ? Dans cet entretien, Sébastien et
Karima reviennent sur les principes pédagogiques mis en œuvre, en s'appuyant
notamment sur l'expérience du BAFA "Place aux jeunes citoyens" organisée en
partenariat avec la Ville de Marseille.

1. Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.



En quoi la formation BAFA que vous proposez intègre-t-elle la notion de bien-être, tant pour les futurs animateurs que pour les enfants qu'ils accompagneront ?

La formation BAFA ne se limite pas à transmettre des compétences techniques d'animation. Elle est aussi, fondamentalement, un espace d'apprentissage du vivre-ensemble et de développement personnel. Ce que vivent les stagiaires pendant la formation est pensé pour être proche de ce que vivront les enfants dans les centres de loisirs, qu'ils soient avec ou sans hébergement. Ce parallèle permet aux futurs animateurs de comprendre par l'expérience ce qu'ils devront ensuite transmettre.

Dès le début de la session, les jeunes en formation sont positionnés dans un groupe, sur un pied d'égalité, où chacun est invité à trouver sa place. Le cadre est construit collectivement, à travers la mise en place de règles de vie partagées et l'organisation de jeux ou d'activités, surtout par un engagement actif de chacun. Cette implication favorise un sentiment de reconnaissance, essentiel au bien-être.

Les stagiaires reçoivent également des retours collectifs sur leur posture, sur la qualité des animations proposées ou encore sur leur comportement au sein du groupe. Ces retours, bienveillants mais exigeants, contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance, un levier majeur du bien-être, notamment chez les jeunes.



Ce que le futur animateur expérimente durant sa formation – se sentir reconnu, avoir une place, être écouté – il est ensuite en mesure de le reproduire auprès des enfants. Les outils utilisés pendant la formation sont transposables : apprendre et retenir les prénoms de chaque enfant, valoriser la parole de tous, instaurer des temps d'échange pour évoquer les réussites ou les difficultés rencontrées dans le groupe, etc.

La conviction portée par nos formateurs est claire : le bien-être se construit à travers la relation à l'autre. Une citation tirée du film *Into the Wild* le résume bien : "Le bonheur n'est réel que lorsqu'il est partagé". En formation BAFA, nous mettons tout en œuvre pour que ce bonheur partagé devienne un moteur de l'engagement éducatif.

Votre approche repose sur des méthodes actives, participatives, souvent corporelles.

Comment cela contribue-t-il au bien-être des stagiaires pendant la formation ?

Cette approche n'est pas anodine : elle vise à favoriser l'expression de chacun et à créer les conditions d'un apprentissage réellement transformateur.

Ces méthodes trouvent leur origine dans le courant socioconstructiviste, bien connu dans le champ des sciences de l'éducation. Selon cette approche, c'est au sein des interactions sociales, dans le cadre de débats ou de confrontations d'idées, que s'opère un véritable apprentissage. Cela permet de remettre en question des stéréotypes ou des représentations et de reconstruire une pensée plus nuancée, plus consciente. C'est un processus essentiel, notamment pour les futurs animateurs, appelés à porter un regard ouvert et bienveillant sur les enfants et les groupes qu'ils encadreront.

Concrètement, dès leur arrivée en formation, les stagiaires sont plongés dans une dynamique de groupe où les activités proposées les encouragent à prendre la parole, à échanger, à se positionner. Ce va-et-vient constant entre expression individuelle et retours collectifs offre l'occasion à chacun de grandir au contact des autres, dans un climat d'écoute et de respect. C'est une clé du bien-être en formation : se sentir reconnu, entendu et soutenu.

Le corps joue ici un rôle fondamental. Le fait d'être debout, de se déplacer, d'occuper l'espace ou de participer à des jeux coopératifs favorise l'ouverture à l'autre. On ose davantage prendre la parole, on accepte d'être vulnérable et l'on entre dans une posture d'implication réelle. Les recherches en sciences cognitives montrent d'ailleurs que le mouvement physique soutient la réflexion : marcher, par exemple, peut stimuler la pensée, aider à formuler ses idées...

Mettre le corps en mouvement, c'est donc aussi mettre la pensée en mouvement. Cela favorise la prise de conscience, la compréhension des enjeux éducatifs, mais aussi le bien-être psychologique du stagiaire. Car dans une posture active, dynamique, on se sent acteur de sa formation, connecté aux autres et à soi-même. Et c'est bien cette qualité de présence à soi et aux autres que les futurs animateurs seront à même de transmettre, plus tard, aux enfants.

Les modules de formations spécifiques - PSC1, inclusion du handicap, prévention des discriminations - semblent aller au-delà des compétences techniques.

Quel rôle jouent-ils dans la sensibilisation au bien-être global des publics accueillis ?

Ces modules jouent un rôle fondamental dans la construction d'une posture éducative attentive et engagée. Dans le cadre du parcours BAFA "Place aux Jeunes Citoyens", financé par la Ville de Marseille, nous avons choisi d'enrichir la formation de base par des temps complémentaires de sensibilisation : aux gestes de premiers secours (PSC1), à l'inclusion des enfants en situation de handicap, à la prévention des violences sexistes et sexuelles, aux risques liés aux écrans, etc.

L'objectif est clair : former des animateurs capables de comprendre et d'agir face aux problématiques sociales et éducatives qui traversent les structures d'accueil aujourd'hui.

Ces thématiques permettent d'ouvrir les horizons, d'aiguiser le sens de l'observation et de renforcer la capacité d'adaptation face à la diversité des publics.

Prenons l'exemple de l'inclusion. Être sensibilisé à la question du handicap permet aux stagiaires d'ajuster leur communication, d'analyser plus finement les comportements des enfants et surtout de ne pas rester seuls face à leurs doutes. Cela les amène à solliciter l'équipe, à partager les difficultés et à travailler collectivement à des réponses adaptées. Ce type de posture, profondément réflexive, est un gage de bien-être pour les enfants comme pour les jeunes animateurs.

Il en va de même pour la prévention des violences sexistes et sexuelles. Ce module donne des clés de lecture essentielles : reconnaître une situation problématique, savoir quand et comment réagir, connaître les procédures de signalement. C'est une démarche de responsabilisation mais aussi de protection, qui participe à créer un cadre sécurisant pour tous.

Quant à la formation aux gestes de premiers secours, elle s'impose aujourd'hui comme une compétence indispensable. Elle évolue avec le contexte sociétal : des gestes interdits hier peuvent être réintroduits aujourd'hui face à de nouveaux risques. Je pense notamment à l'usage du garrot, de nouveau autorisé dans certains cas en raison du contexte sécuritaire. Même lorsqu'on pense connaître les gestes, la réactualisation régulière des savoirs reste essentielle. Personnellement, j'ai encore appris et découvert certains points lors de ma dernière session, alors que je connaissais déjà les bases, précise Sébastien.

En somme, ces modules ne sont pas de simples "compléments" : ils participent pleinement à une formation globale, qui prend en compte le bien-être physique, émotionnel et social des publics accueillis. Ils donnent également aux futurs animateurs les outils pour devenir des acteurs lucides, responsables et bienveillants, au service de l'intérêt collectif.

Le parcours prévoit un suivi individualisé, avec tuteurs et référents.

En quoi cet accompagnement participe-t-il au bien-être des jeunes stagiaires tout au long de leur parcours ?

Si l'on insiste beaucoup dans nos formations, sur la force du collectif, il est tout aussi essentiel de reconnaître la valeur du suivi individualisé. Un jeune ne peut pleinement s'épanouir dans un groupe que s'il se sent, parallèlement, reconnu dans sa singularité. Certains vécus, certaines difficultés ou certaines prises de conscience ne peuvent émerger que dans un espace d'écoute plus intime, où la parole est libre et protégée.

C'est pourquoi l'accompagnement individualisé est pour nous indissociable d'une démarche de bien-être. Il offre au stagiaire un cadre dans lequel il peut exprimer des ressentis qu'il n'aurait peut-être pas partagés en groupe. Le formateur peut donc ainsi mieux comprendre ses besoins, ajuster sa posture et accompagner le jeune dans l'identification de ses ressources et de ses axes de progression.

Cette démarche repose sur une relation de confiance : il ne s'agit pas de "corriger" ou de "juger" mais d'entrer dans un véritable dialogue. Le formateur n'est pas là pour imposer un point de vue mais pour proposer, avec bienveillance, un retour d'expérience construit, en prenant toujours soin de demander l'accord du stagiaire. C'est dans cette posture non descendante que le jeune pourra analyser lui-même ce qu'il a compris, ce qu'il sait faire et ce qui reste à travailler.

On n'enseigne pas à quelqu'un ce qu'il ne veut pas apprendre.

Cela rejoint une idée centrale dans notre pédagogie : on n'enseigne pas à quelqu'un ce qu'il ne veut pas apprendre. C'est l'apprenant qui apprend. Le rôle du formateur est donc de créer les conditions de cette mise en mouvement, en accompagnant chaque jeune dans une démarche réflexive qui donne du sens à ce qu'il vit.

Ce type d'accompagnement individualisé, à la fois exigeant et respectueux, participe pleinement au bien-être global du stagiaire. Il lui permet de se sentir écouté, soutenu, valorisé – et donc de progresser à son rythme, dans un climat de sécurité et de confiance.

Si un jeune stagiaire refuse de recevoir un retour, quelle posture le formateur doit-il adopter ?

Le feedback fait partie intégrante de notre rôle : il est inscrit dans nos missions, c'est un outil pédagogique essentiel pour faire progresser les stagiaires. Mais s'il arrive qu'un jeune refuse ce retour, cela mérite une attention particulière. Plutôt que d'insister, il faut comprendre ce qui se joue.

Un refus peut révéler un malaise ou une mauvaise expérience dans la relation pédagogique. Peut-être que le jeune a perçu, à tort ou à raison, une parole du formateur comme malveillante ou descendante. C'est alors à nous, formateurs, de prendre du recul sur notre propre posture et d'ouvrir le dialogue : "Peux-tu me dire pourquoi tu préfères ne pas recevoir de feedback ? Est-ce qu'il y a eu un moment où tu t'es senti mal à l'aise dans le groupe ?".

Cette démarche invite à travailler la relation de confiance et montre que le formateur n'est pas un sachant tout-puissant. Il peut se tromper, passer à côté et c'est en reconnaissant cela qu'il contribue à un climat de bien-être. C'est aussi une manière de valoriser l'erreur – non pas comme une faute mais comme un levier d'apprentissage.

Cela rejoint un enjeu plus large : déconstruire la posture scolaire que certains jeunes ont encore en formation. Beaucoup arrivent avec des réflexes d'élèves : ils perçoivent le formateur comme un professeur, une figure d'autorité à qui il faut répondre "comme il faut". Certains vont donc s'effacer, d'autres se braquer. Notre rôle est d'accompagner ce passage du statut d'élève à celui de stagiaire, acteur de sa propre formation.

Un stagiaire n'est pas là pour "bien faire" selon un modèle mais pour apprendre à agir avec sens, avec recul, avec réflexion. Cela suppose qu'il développe sa propre grille d'analyse, qu'il comprenne pourquoi il agit et pas seulement comment. C'est dans cette posture active et réflexive que l'on construit une éthique professionnelle – et que l'on favorise, au passage, un véritable bien-être dans l'apprentissage.

Peut-on dire que cette pédagogie forme d'abord des jeunes capables de créer un climat sécurisant et bienveillant pour les enfants ?

Si oui, comment cela se construit-il ?

Absolument. C'est même le point de départ de la formation : apprendre à créer un cadre sécurisant et bienveillant. Avant d'aborder les techniques d'animation, les jeux ou les outils pédagogiques, on travaille la mise en place du groupe, les premières interactions, la qualité du climat relationnel : c'est une priorité.

Dès le début du stage BAFA, les jeunes animateurs apprennent à faire vivre un collectif. Cela passe par des éléments concrets : la co-construction des règles de vie, la mise en place de jeux de présentation pour apprendre les prénoms, la valorisation de chaque membre du groupe. Ces premiers gestes – trop souvent perçus comme accessoires – sont en réalité essentiels pour poser les bases du vivre-ensemble.

On insiste également sur l'importance de l'environnement : que chaque jeune ait une place pour s'asseoir, un espace pour se poser, un accès facile au matériel, des repères clairs sur le déroulé de la journée, les horaires, les lieux... Ce sont autant d'éléments concrets qui participent à réduire l'incertitude, sécuriser les enfants et encourager leur autonomie.

Tout cela fait partie du socle commun des premiers modules de formation. Avant de savoir animer un grand jeu ou concevoir une activité éducative, il faut savoir installer une dynamique de groupe apaisée, où chacun se sent reconnu et respecté. C'est dans ce cadre que l'on peut ensuite introduire des apprentissages, construire des activités et permettre à chaque enfant de s'exprimer.

En somme, la pédagogie du BAFA ne forme pas seulement des techniciens de l'animation. Elle forme des jeunes capables de créer les conditions du bien-être pour les enfants qu'ils accueilleront, en partant de la relation, de l'attention portée à chacun et de la qualité du cadre collectif.





Éduquer au bien-être numérique : enjeux, réalités, perspectives

Entretien avec **Christelle Prince**,
adjointe à la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE/MEN).

Propos recueillis par **Thomas Risso**, chargé de communication,
Elisa Lerat, assistante communication
et **Daphné Chevrier**, responsable communication à la Fédération des Aroéven.



Pouvez-vous nous présenter votre poste ?

Je suis adjointe au chef du bureau de l'accompagnement des usages et de l'expérience utilisateur, au sein de la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE), qui fait partie du ministère de l'Éducation nationale. Cette direction travaille en étroite collaboration avec la Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire (DGESCO), responsable de l'ensemble des politiques pédagogiques, éducatives et de formation.

Notre mission, à la DNE, est d'apporter une expertise en matière de numérique éducatif – tant sur le plan technique que pédagogique. Pour ma part, j'interviens spécifiquement sur les usages pédagogiques. Mon rôle est de faire le lien entre les grands enjeux nationaux liés au numérique et les besoins concrets du terrain, en collaboration avec les enseignants, les formateurs, les inspecteurs et les chefs d'établissement.

Notre bureau accompagne les pratiques, valorise les initiatives, soutient les collectifs d'acteurs et contribue à des projets ayant du sens pour les élèves comme pour les enseignants. Ce travail vise à ancrer durablement un numérique éducatif inclusif, réfléchi et utile.

Quelles démarches mettez-vous en place pour que les outils numériques soient plus inclusifs, accessibles et rassurants ?

Nous visons des usages numériques qui soient raisonnés, inclusifs et durables, en tenant compte de la diversité des contextes, des élèves et des équipes pédagogiques. Pour cela, nous nous appuyons sur un réseau d'experts enseignants qui collaborent ponctuellement avec nous. Ces experts, encore en poste sur le terrain, enrichissent nos actions par leur retour d'expérience et contribuent à la création de ressources utiles et concrètes.

Nous mobilisons également un large écosystème d'acteurs :

- Les IEN numériques (inspecteurs du premier degré)¹,
- Les conseillers pédagogiques numériques,
- Les référents académiques,
- Les IAN (interlocuteurs académiques pour le numérique dans le second degré)²,
- Et des plateformes collaboratives comme Primàbord, où les enseignants peuvent se former, partager des pratiques et publier eux-mêmes du contenu.

Notre travail consiste à animer ces réseaux, à les outiller avec des espaces collaboratifs, des lettres d'information comme ÉduNum³, ou encore des dispositifs comme les TraAM⁴

ou Édubase⁵, qui facilitent la mutualisation de scénarios pédagogiques éprouvés.

Nous accordons également une grande importance à la formation des enseignants, selon une démarche andragogique : former des adultes en partant de leurs expériences, en valorisant leurs réussites, mais aussi en accueillant leurs doutes. C'est une approche bienveillante et réaliste de l'accompagnement.

Un exemple concret de cette démarche est le kit robotique pour les élèves de cycle 3, récemment déployé à l'échelle nationale. Il a été conçu en lien avec les recommandations de l'Inspection générale, testé en classe et pensé pour une prise en main progressive, avec des activités débranchées, afin de garantir une accessibilité maximale. Pour accompagner ce déploiement, une formation dédiée a été proposée sur la plateforme M@gistère⁶, avec des espaces de partage, de remontée des besoins et de co-construction de solutions.

L'accompagnement pédagogique à l'heure de l'intelligence artificielle : quels changements ?

Le numérique, et plus récemment l'intelligence artificielle, ont profondément transformé les pratiques pédagogiques et éducatives. On observe une évolution marquée des postures professionnelles : là où l'accompagnement était autrefois descendant, il est aujourd'hui collaboratif. Enseignants, formateurs, cadres sont pleinement impliqués dans les transformations en cours.

Comme le soulignait le philosophe Michel Serres dans *Petite Poucette*, les jeunes générations accèdent au savoir de manière immédiate et directe, via les technologies numériques. Le savoir n'est plus centralisé ni uniquement détenu par l'enseignant : il est "dans la main", disponible, interactif. Cela oblige à repenser profondément les apprentissages, les rôles et les finalités.

Dans ce contexte, notre mission à la DNE est de proposer un accompagnement global – à la fois technique, éthique, pédagogique et réflexif. Il ne suffit pas de mettre un outil entre les mains d'un enseignant ou d'un élève : il faut donner du sens, questionner les usages, former aux objectifs et aux limites.

Pour cela, nous multiplions les formats d'appui :

- Lettres ÉduNum,
- Webinaires,
- Podcasts,
- Outils d'autoformation,
- Plateformes collaboratives comme Primàbord,
- Mais aussi des dispositifs de valorisation des pratiques par les pairs.

1. Le premier degré regroupe l'école maternelle et l'école élémentaire.

2. Le second degré regroupe l'enseignement dispensé dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées polyvalents et les lycées professionnels.

3. Les lettres ÉduNum sont proposées sur Eduscol et résument de façon régulière l'activité pédagogique du numérique.

4. Les Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) sont un dispositif ambitieux et collaboratif visant à expérimenter et diffuser les usages du numérique dans le domaine éducatif.

5. Édubase est une banque nationale de scénarios pédagogiques conçus par des enseignants en académie et proposée par la Direction du numérique pour l'éducation (DNE).

6. La plateforme de formation Magistère propose des formations à distance et des formations hybrides accompagnées en territoire.



Nous œuvrons également à renforcer une culture commune du numérique à travers la charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numérique, coécrite par la DGESCO, la DNE, la CNIL⁷, l'Arcom⁸ et le CLEMI⁹.

Cette charte, aujourd'hui saluée à l'échelle européenne, repose sur trois axes structurants :

- Le numérique comme espace d'émancipation et d'inclusion,
- Le numérique comme espace de droit,
- Le numérique comme espace de vigilance.

Cette approche permet de sortir d'une vision purement défensive du numérique. Oui, il faut éduquer aux risques, comme le cyberharcèlement, mais le numérique peut aussi être un levier d'égalité, de liberté, de fraternité. C'est pourquoi notre accompagnement vise à transmettre à la fois les compétences techniques et les repères éthiques nécessaires pour former des citoyens éclairés, responsables et autonomes dans un monde numérique en constante mutation.

L'intelligence artificielle est de plus en plus présente dans nos vies : comment s'assurer qu'elle reste au service du bien-être collectif ?

L'intelligence artificielle (IA) prend une place croissante dans nos vies, y compris dans le champ éducatif. Pour qu'elle reste au service du bien commun, il est essentiel de l'aborder comme un outil et non comme une finalité en soi. Ses apports sont réels : personnalisation des apprentissages, différenciation pédagogique, meilleure prise en compte des besoins spécifiques. Mais elle soulève aussi des enjeux éthiques, humains et pédagogiques majeurs.

Comme j'aime à le rappeler : il n'y a pas d'intelligence artificielle sans intelligence humaine. C'est pourquoi l'accompagnement des usages est central dans notre action. On ne peut pas simplement "déployer de l'IA" en classe sans réflexion sur le cadre, les objectifs, les impacts. Tout usage doit s'inscrire dans une vision pédagogique partagée et maîtrisée.

Ce besoin de compréhension et de recul est au cœur de la charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numérique, notamment dans son article 5, qui insiste sur le développement de l'esprit critique.

Il s'agit d'aider les élèves à :

- Comprendre les logiques algorithmiques,
- Identifier les biais,
- Vérifier l'information,
- Exercer leur discernement.

Cette dimension éducative est primordiale. Il vaut mieux éduquer qu'interdire. Sensibiliser, former et accompagner sont les leviers pour que les citoyens de demain puissent faire un usage éclairé, raisonné et responsable de ces technologies.

Un cadre national sur les usages de l'IA en éducation vient d'ailleurs d'être publié. Il a été élaboré collectivement avec la DGESCO, l'Inspection générale, le bureau TN2 (recherches appliquées) et d'autres partenaires. Ce cadre, annoncé récemment par la ministre au salon VivaTech, offre un socle commun qui guidera les usages de l'IA à l'école, dans une logique évolutive et pragmatique.

Ce travail s'inscrit dans notre stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027, qui promeut des usages raisonnés, inclusifs et durables. L'IA, bien encadrée, peut contribuer à enrichir les parcours d'apprentissage, à condition de toujours garder l'humain au centre.

7. La Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) est chargée de veiller à la protection des données personnelles contenues dans les fichiers et traitements informatiques ou papiers, aussi bien publics que privés.

8. L'Arcom est une autorité publique indépendante garante de la liberté de communication.

9. Le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), appelé aussi Centre pour l'éducation aux médias et à l'information, est chargé de l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) dans l'ensemble du système éducatif français.

Dans cette ère du numérique, quel message souhaitez-vous adresser aux équipes pédagogiques, aux jeunes et aux parents ?

Dans cette ère numérique, il est essentiel de rappeler que le numérique n'est pas une fin en soi, mais un outil au service des apprentissages et de l'humain. Et chacun – enseignant, élève, parent – a toute sa place pour s'en emparer.

Aux enseignants, je souhaite dire : vous n'êtes pas seuls. Le ministère vous accompagne, vous écoute, vous valorise. Chaque initiative, chaque essai en classe, chaque réussite mérite d'être partagé. C'est ensemble, en nous inspirant les uns des autres, que nous faisons progresser les pratiques.

Aux jeunes : soyez curieux, critiques et créatifs. Le numérique, ce n'est pas seulement un écran : c'est un espace d'expression, de collaboration et d'engagement. Vous avez un rôle à jouer dans sa transformation.

Aux parents, enfin : vous êtes des alliés essentiels. Vous aussi, vous découvrez, vous vous adaptez, vous accompagnez. C'est en construisant une culture numérique partagée, en dialoguant entre l'école et la maison, que nous pourrons soutenir les élèves de façon cohérente. Un enfant est un élève, mais aussi une personne en devenir – et c'est ensemble, avec un message commun, que nous pourrons l'accompagner avec justesse.

Le numérique éducatif est une aventure collective et c'est en faisant équipe que nous la réussissons.

BONUS : évaluer l'impact d'un service numérique éducatif : une approche collaborative et adaptée au terrain

L'évaluation de l'impact d'un service numérique éducatif ou institutionnel est une question aussi vaste qu'essentielle. À la Direction du numérique pour l'éducation, nous mobilisons une approche plurielle, fondée sur des remontées de terrain, des expertises croisées et des outils d'analyse adaptés à chaque projet.



Selon les cas, différents critères sont mobilisés :

- Les usages effectifs sur le terrain,
- La valeur ajoutée pédagogique,
- La facilité de prise en main pour les enseignants,
- Les effets sur les apprentissages ou l'inclusion,
- La satisfaction des usagers (enseignants, élèves, familles).

Nous travaillons en étroite collaboration avec un réseau d'acteurs pédagogiques : formateurs, experts du premier et du second degré, inspecteurs en charge du numérique, DRAN (Directeurs de Régions Académiques du Numérique), et référents départementaux. Ce maillage territorial est essentiel pour adapter nos recommandations nationales aux réalités locales.

Nous collaborons également avec des chercheurs, des EdTech¹⁰, la DGESCO, l'Inspection générale et d'autres partenaires pour croiser les regards et affiner nos critères d'impact.

Prenons l'exemple du robot TED-i, déployé pour permettre à des élèves empêchés (malades ou hospitalisés) de suivre les cours à distance. L'évaluation de son impact repose à la fois sur des indicateurs techniques et pédagogiques et sur les témoignages d'usagers recueillis via nos réseaux.

En somme, il n'existe pas un seul outil d'évaluation, mais une démarche globale et agile, pensée pour mettre l'utilisateur au cœur de l'analyse et pour s'adapter à la diversité des contextes éducatifs.



10. EdTech est un terme utilisé pour désigner les entreprises spécialisées dans les nouvelles technologies qui disposent d'une expertise dans le domaine de la formation et de l'enseignement.



Bien-être des jeunes et numérique : comprendre, éduquer, accompagner

Entretien avec **Axelle Desaint**,
directrice d'Internet Sans Crainte.

Propos recueillis par **Daphné Chevrier**, responsable communication
et **Thomas Riso**, chargé de communication à la Fédération des Aroéven.

“Internet Sans Crainte” est le programme national d'éducation au numérique des jeunes et des familles. Il s'adresse principalement aux professionnels de l'éducation et aux parents. L'objectif est de promouvoir un usage sûr, responsable et citoyen du numérique à travers des ressources pédagogiques, des campagnes d'information et des actions de prévention. Il est également organisateur en France du Safer Internet Day, la journée mondiale pour un Internet plus sûr. Ce programme est soutenu par la Commission européenne.

Pour en savoir plus : www.internetsanscrainte.fr





Quelle est votre définition du bien-être psychologique et social des jeunes ? En quoi les outils numériques (réseaux sociaux entre autres) nuisent-ils ou contribuent-ils au bien-être ?

Le bien-être psychologique et social des jeunes repose sur un équilibre entre estime de soi, sécurité émotionnelle, qualité des relations avec les autres et sentiment d'avoir une place dans un collectif. Les réseaux sociaux, les jeux en ligne, peuvent contribuer à ce bien-être lorsqu'ils favorisent l'expression de soi, la création de liens et le sentiment d'appartenance. Mais ils peuvent aussi le fragiliser voire l'altérer lorsqu'ils exposent à des comparaisons sociales permanentes, à des violences (contenus choquants, cyberharcèlement, exclusion), ou qu'ils enferment dans des bulles d'informations anxiogènes ou nocives pour l'image de soi ou la santé (régimes, automutilation...).

Tout dépend donc de l'usage, du cadre éducatif posé et du niveau de conscience qu'ont les jeunes du fonctionnement des services qu'ils utilisent en ligne.

En quoi l'éducation au numérique contribue-t-elle au bien-être psychologique et social des jeunes, notamment dans leur rapport à eux-mêmes et aux autres ?

L'éducation au numérique donne aux jeunes des repères pour comprendre ce qu'ils vivent en ligne et identifier ce qui leur fait du bien... ou du mal. Elle leur permet de mieux se connaître, de développer leur esprit critique et leur capacité à poser des limites. Elle favorise aussi un rapport apaisé aux autres : mieux comprendre les codes des réseaux sociaux, les mécanismes de l'attention ou de la désinformation, aide à prendre du recul, à ne pas réagir sous le coup de l'émotion et à s'engager dans des interactions plus respectueuses. C'est une éducation à la fois à la liberté et à la responsabilité, essentielle pour un usage plus équilibré du numérique.

Quelles actions concrètes les établissements scolaires peuvent-ils mettre en place pour faire du numérique un levier de bien-être plutôt qu'une source d'anxiété ou d'exclusion ?

Il est essentiel qu'une activité qui prend autant de place dans la vie des jeunes soit un sujet majeur d'éducation. Il faut casser ce mythe du *Digital native*¹. Les jeunes ont besoin de connaître le fonctionnement des outils numériques qu'ils utilisent, leurs droits et devoirs en ligne ainsi que d'acquérir les bons réflexes pour prévenir les risques et savoir agir en cas de problèmes. Pour faire du numérique un levier de bien-être, les établissements peuvent :

- Mettre en place des temps d'échange réguliers sur les usages numériques des élèves (paroles libérées, analyse de situations vécues, débats...).
- Intégrer l'éducation aux médias et au numérique dans les parcours éducatifs, avec des ressources adaptées à l'âge.
- Former les personnels éducatifs à détecter les signaux de mal-être liés aux écrans ou aux réseaux sociaux.
- Encourager des projets collaboratifs créatifs en lien avec le numérique (podcasts, vidéos, enquêtes...) pour permettre aux jeunes de s'exprimer sur leurs usages et d'élaborer des messages de sensibilisation de pair à pair.
- Valoriser les usages positifs du numérique (entraide en ligne, engagement, création).



1. Le terme "digital native" a été inventé par Mark Prensky en 2001 pour décrire les jeunes qui sont à l'aise avec la technologie et les ordinateurs dès leur plus jeune âge et considèrent la technologie comme faisant partie intégrante et nécessaire de leur vie.



Comment accompagner les familles et les éducateurs pour qu'ils adoptent une posture bienveillante et préventive face aux usages numériques des jeunes ?

Avec Internet Sans Crainte, l'accompagnement des professionnels et des familles est au cœur de notre action. Notre démarche passe par trois leviers :

- **Inform**, sans dramatiser, sur les enjeux réels des pratiques numériques.
- **Form**, en reconnaissant que les adultes eux-mêmes sont parfois démunis et qu'il est légitime de chercher des repères.
- **Outiller** avec des ressources accessibles pour dialoguer, poser un cadre et soutenir les jeunes dans leurs expériences.

Adopter une posture bienveillante, c'est éviter les réactions de panique ou de contrôle excessif et privilégier l'écoute, le dialogue et la co-construction de règles. C'est aussi montrer l'exemple dans ses propres usages.

En quoi la notion de "citoyenneté numérique" est essentielle au développement personnel et au bien-être global des élèves dans leur parcours éducatif ?

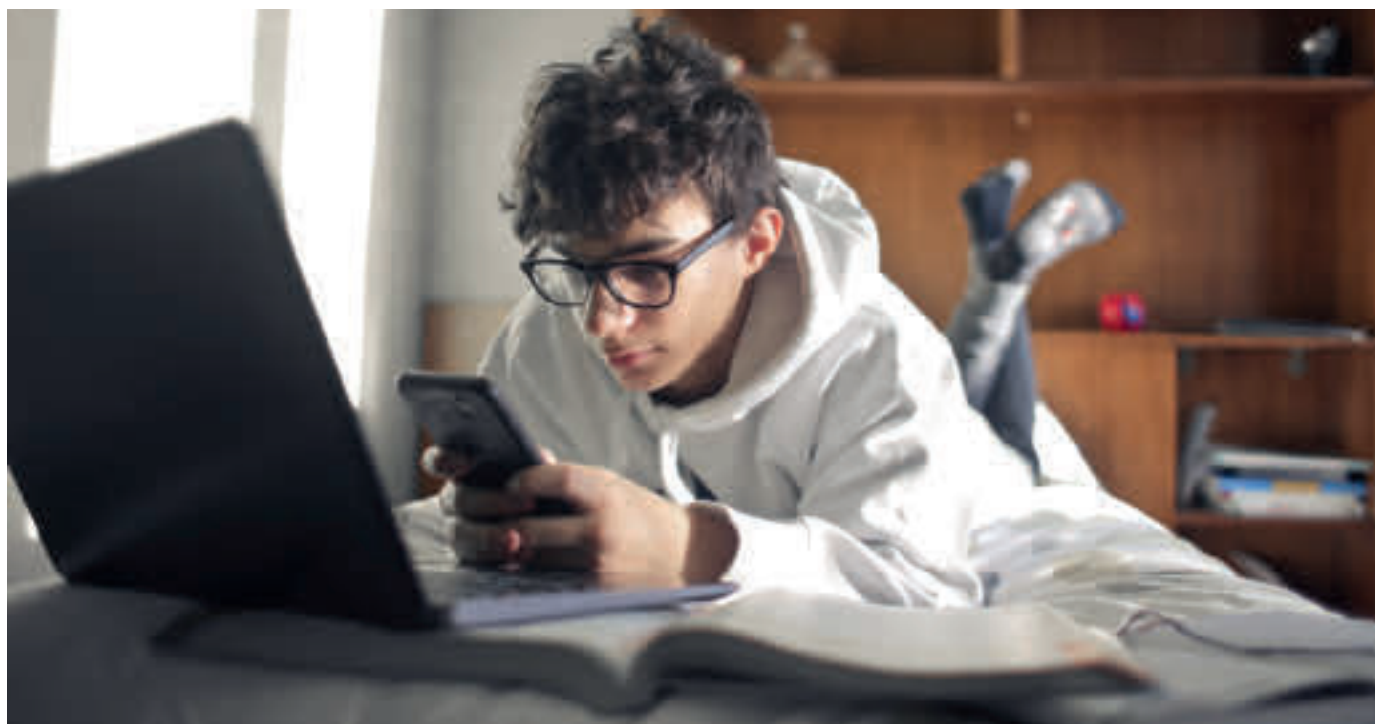
La citoyenneté numérique, c'est la capacité à évoluer de façon éclairée, responsable et engagée dans les espaces numériques. Elle permet aux jeunes de se sentir acteurs de leurs usages, de comprendre les règles du jeu (économie de l'attention, protection de ses données, respect des autres...) et de s'approprier des droits fondamentaux (expression et ses limites, protection de son intimité, sécurité de ses usages...). Dans un parcours éducatif, c'est une clé de développement personnel : elle renforce la confiance en soi, le sentiment d'avoir prise sur son environnement numérique et la conscience de faire partie d'une communauté. C'est aussi un levier de prévention contre les risques d'isolement, de manipulation ou de harcèlement.

Utiliser l'Intelligence Artificielle (IA) dans l'éducation : peut-on y échapper ?

Non, et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable. L'enjeu n'est pas de contourner l'IA, mais d'en faire un outil au service de l'apprentissage, sans qu'elle prenne la place de l'esprit critique, de l'imagination, de la créativité et des relations humaines.

L'éducation doit intégrer l'IA de manière encadrée et adaptée à l'âge : pour enrichir les pratiques pédagogiques, personnaliser les parcours, mais aussi pour en comprendre les limites, les biais, les implications éthiques.

Accompagner les jeunes à vivre avec l'IA, c'est leur donner des clés pour rester maîtres de leurs choix et acteurs de leur avenir numérique.





Quand les réseaux sociaux deviennent facteurs d'isolement

Par **Xavier Coley**,
responsable du secteur Éducation-Formation à l'Aroéven Dijon - Bourgogne-Franche-Comté.

"Alors que les réseaux sociaux sont censés connecter les gens, le mal du siècle, c'est la solitude", Daniel Cohen¹.

À l'aube du XXI^e siècle, la société connaît une transformation radicale portée par le développement fulgurant des technologies numériques. Smartphones, réseaux sociaux, intelligence artificielle, réalité virtuelle... Ces outils ont profondément modifié notre manière de communiquer, de travailler, de consommer et même de penser.

Dans ce contexte, une nouvelle figure émerge : celle de l'Homo numericus², un être humain connecté en permanence, immergé dans un univers digital. Cette mutation de l'homme moderne soulève de nombreuses questions : qui est réellement cet Homo numericus ? Quels sont les effets du numérique sur son quotidien et ses relations sociales ?

Pour comprendre les enjeux de cette évolution, il est nécessaire d'en dresser un constat éclairé, en explorant à la fois les opportunités qu'elle offre et les risques qu'elle engendre.

1. Daniel Cohen, économiste et directeur du département d'économie de l'École normale supérieure, Président de l'École d'économie de Paris DCD 2023.

2. Homo numericus: La "civilisation" qui vient, Daniel Cohen, 2022.

L'Homo numericus : un être humain transformé par le numérique

L'Homo numericus est l'homme contemporain, vivant dans un monde hyperconnecté. Il utilise en permanence smartphones, réseaux sociaux, objets connectés, plateformes numériques et intelligence artificielle.

Ses relations sociales passent souvent par des écrans : messages, appels en visio ou réseaux sociaux. Cela change sa façon de communiquer, de construire son identité et d'appartenir à une communauté. Celui-ci est aussi exposé à une énorme quantité d'informations, parfois fausses ou contradictoires. Il doit donc apprendre à faire preuve d'esprit critique pour bien s'informer.

De plus, dans le monde du travail, le numérique transforme les métiers : télétravail, automatisation, nouvelles formes d'emploi (influenceurs). Il faut s'adapter en permanence et savoir utiliser les outils numériques au niveau professionnel.

Mais ce monde connecté a aussi des dangers. Nos données personnelles sont souvent récoltées et utilisées sans qu'on s'en rende compte. De plus, chacun crée un "double numérique" à travers ses profils et sa vie en ligne, ce qui peut brouiller la frontière entre vie privée et publique.

En résumé, l'Homo numericus profite de nouveaux outils et libertés, mais il doit faire attention à ne pas devenir esclave de la technologie. Le défi sera donc de rester maître du numérique et non l'inverse...

Les réseaux sociaux : le mal du siècle !?

Nés avec l'essor d'Internet et popularisés au tournant du XXI^e siècle, les réseaux sociaux comme Facebook, Instagram, TikTok ou X (anciennement Twitter) se sont imposés comme des outils incontournables de communication et d'information. Utilisés quotidiennement par des milliards de personnes, ils permettent de rester en contact, de s'exprimer librement et de partager des contenus instantanément. Pourtant, derrière cette apparente liberté d'expression et cette ouverture sur le monde, de nombreuses voix s'élèvent pour dénoncer leurs effets pervers : isolement social, addiction, désinformation, cyberharcèlement...

Les réseaux sociaux seraient-ils devenus le mal du siècle ? Pour répondre à cette question, il paraît essentiel d'examiner les causes de leur succès fulgurant, ainsi que les conséquences, parfois inquiétantes, qu'ils engendrent.



Les causes d'un succès planétaire

D'abord, les réseaux sociaux répondent à des besoins humains fondamentaux : se sentir reconnu, exister aux yeux des autres, appartenir à un groupe... En quelques clics, on peut partager son avis, interagir avec des centaines de personnes. Ensuite, les algorithmes de ces plateformes sont conçus pour capter notre attention : ils nous proposent du contenu qui nous plaît, renforçant ainsi l'addiction. Enfin, les réseaux sociaux sont devenus des outils indispensables dans la société actuelle : ils sont utilisés au lycée, dans le monde professionnel, dans la politique, dans le marketing, etc. Leur utilisation est devenue incontournable.

Les conséquences : entre illusion et désillusion

Malgré leurs avantages, les réseaux sociaux entraînent de nombreuses dérives. D'un point de vue psychologique, ils peuvent provoquer du stress, de l'anxiété, de la dépression, notamment à cause de la comparaison permanente qu'ils entraînent en lien avec une certaine quête de popularité. Sur le plan relationnel, ils peuvent isoler : on est connecté à des centaines de personnes, mais les échanges sont souvent superficiels. À l'échelle de la société, ils favorisent la désinformation, les discours de haine et parfois même des mouvements de masse incontrôlables. Enfin, comme évoqués précédemment, ils posent de sérieuses questions éthiques concernant la vie privée : nos données sont récoltées, analysées, revendues, souvent sans que nous en ayons pleinement conscience.

Les réseaux sociaux ne sont donc pas mauvais en soi. Ils ont révolutionné notre manière de vivre et de communiquer. Mais leur usage massif, parfois incontrôlé, génère de nombreux effets néfastes, aussi bien sur les individus que sur la société dans son ensemble. Ils peuvent donc devenir, s'ils ne sont pas utilisés avec discernement, le véritable mal du siècle. L'enjeu aujourd'hui n'est donc pas de les rejeter, mais d'apprendre à les maîtriser intelligemment, pour en tirer le meilleur sans en subir les dérives.

Comment se reconnecter au réel via des espaces favorisant la (re)création de liens ?

Dans cette société individualiste marquée par l'hyperconnexion, les interactions et les liens humains authentiques semblent s'affaiblir. Pourtant, l'être humain reste fondamentalement un être social. Il devient donc essentiel de se reconnecter au réel, c'est-à-dire à soi, aux autres et à l'environnement à travers des espaces physiques ou symboliques qui permettent de (re)créer du lien social. Quelles perspectives peuvent répondre à ce besoin fondamental ?

“Croire qu'un autre rapport aux autres est non seulement possible, mais nécessaire”

D'abord, les lieux de convivialité peuvent redevenir des espaces de rencontre : parcs, bibliothèques, associations, marchés ou jardins partagés permettent à toutes les générations de se croiser et d'échanger simplement.

Ensuite, la culture et les pratiques collectives jouent un rôle clé. Participer à du théâtre, de la danse, un sport collectif ou à un atelier artistique, c'est créer ensemble, se découvrir et tisser des liens solides. Les festivals ou stages immersifs nous permettent de vivre des moments intenses, loin des écrans. Dès l'école, on peut aussi apprendre à mieux communiquer et à écouter l'autre avec des outils comme la communication non violente.

Beaucoup choisissent aussi de se reconnecter à la nature et au local : en effectuant des randonnées en forêt ou bien du trail en montagne, en participant à un projet agricole ou écologique, etc. Ces expériences valorisent le partage, le respect du vivant et le lien à la “terre”. Des séjours de déconnexion numérique volontaire offrent aussi un retour à soi et à la vraie rencontre humaine.

Enfin, il est possible de réinventer les liens au travail et à l'école. Travailler en équipe, coopérer plutôt que se concurrencer, mettre du sens dans ce qu'on fait, voilà ce qui peut rendre les milieux professionnels et éducatifs plus humains pour se détacher de la performance avant tout.

En résumé, il est donc possible de retisser du lien, de remettre du vivant et de la solidarité dans notre quotidien. Cela demande de faire des choix, de créer ou de rejoindre des espaces collectifs et surtout de croire qu'un autre rapport aux autres est non seulement possible, mais nécessaire.



Conclusion :

Dans ce monde dominé par les écrans et la course à la performance, recréer du lien humain véritable devient un enjeu essentiel. Il ne s'agit pas seulement d'être lié, mais de retrouver la qualité des échanges, l'authenticité des rencontres et la profondeur des relations. Les lieux comme les établissements scolaires, les activités culturelles ou sportives, les séjours de vacances, les classes découvertes ou encore une session de formation BAFA, offrent des moments de déconnexion et des espaces où l'humain, la coopération et l'expérience vécue reprennent leur place centrale.

Vivre des pratiques collectives et renouer avec la présence à soi et aux autres apparaît nécessaire pour sortir de l'illusion de la connexion permanente. Ce mouvement n'est pas un retour en arrière, mais une réponse urgente aux défis actuels : isolement, fragmentation sociale et perte de sens.

C'est en réinvestissant des espaces communs, concrets et chaleureux que l'on pourra bâtir une société plus solidaire, émancipatrice et profondément humaine.



Club sportif et EPS¹ : deux contextes, une même quête de sens

Entretien avec **Romain Diquattro**,
enseignant d'EPS contractuel, entraîneur de club et Président d'association
de parents d'élèves.

Propos recueillis par **Elisa Lerat**, assistante communication et **Thomas Risso**,
chargé de communication à la Fédération des Aroéven.



1. Éducation Physique et Sportive.

Pouvez-vous vous présenter brièvement et nous expliquer ce qui vous a amené à placer le plaisir au cœur de la pratique éducative et sportive ?

Pour une présentation brève, je m'appelle Romain Diquattro, j'ai bientôt 40 ans. Je suis père de trois enfants et enseignant d'EPS depuis bientôt quatre ans. Je suis également entraîneur et salarié d'un club de trail depuis cinq ans, le trail étant de la course à pied sur longue distance en forêt ou en montagne.

Je passe aussi régulièrement des concours pour l'Éducation nationale, ce qui me permet de dire que je baigne toujours dans cette recherche d'apprentissage et de mise à niveau professionnelle.

En effet s'il n'y a pas de plaisir, il n'y a pas d'investissement. Et s'il n'y a pas d'investissement, il n'y a pas d'apprentissage.

Ce qui m'a amené à placer le plaisir au cœur de la pratique éducative et sportive, c'est la motivation que j'observe chez mes élèves et les adhérents au sein du club. Bien évidemment c'est vraiment un avis qui est très personnel qui peut ne pas être partagé par l'ensemble de la profession. À l'école, si on veut que les élèves apprennent, il faut qu'ils ressentent du plaisir dans la pratique et c'est la même chose pour les adhérents au sein de mon club. Cela peut se faire par différentes approches pédagogiques. À mon sens, le plaisir est un facteur, un élément déclencheur et une condition à l'apprentissage et à la progression.

Quel rôle joue l'encadrant dans ce processus d'émancipation ?

Faut-il s'effacer à un moment ou à un autre ?

Le rôle de l'encadrant, qu'il soit enseignant ou entraîneur, est essentiel pour éveiller cette étincelle et favoriser le plaisir au sein de la pratique éducative et sportive, que ce soit auprès des élèves ou des adhérents – quel que soit leur âge. À titre d'information, j'encadre 75 adhérents dont la moyenne d'âge est de 46 ans et j'enseigne à des élèves de la seconde jusqu'au BTS (Brevet de Technicien Supérieur).

Ces deux contextes – scolaire et fédéral – impliquent des approches diamétralement différentes. À l'école, les élèves sont présents de manière obligatoire, cela implique que je travaille avec tous les profils : certains sont sportifs, d'autres moins, certains sont scolaires et d'autres ne le sont pas. Certains élèves ont déjà un rapport positif au corps, à l'effort ou à la pratique sportive, souvent transmis par leur famille ou

leur club. Avec eux, l'émancipation progressive est plus facile. Leur engagement facilite la responsabilisation et me permet de prendre de la hauteur pour les accompagner vers plus d'autonomie.

On retrouve ainsi une grande diversité de profils. C'est pourquoi, à mon sens, le rôle de l'encadrant est fondamental dès le départ. Il joue un rôle central dans la mise en mouvement du groupe. C'est de lui que tout va partir, il impulse la dynamique puis il s'efface progressivement, prend de la hauteur et laisse les élèves gagner en autonomie, à la condition qu'ils soient engagés dans un processus d'apprentissage. Pour engager ce processus, le plaisir est un levier essentiel. C'est lui qui permet un investissement complet et durable. L'émancipation ne se fait pas toute seule : c'est à nous, les professionnels de l'enseignement, de créer les conditions de ce cheminement.

En club, la démarche est différente. Les pratiquants sont là par choix. Certains sont en réathlétisation², d'autres visent la performance et la compétition. Dans ce cadre, mon effacement est plus compliqué parce qu'ils viennent précisément pour que je sois présent, pour être encadrés, corrigés et encouragés. Leur plaisir n'est pas toujours immédiat : il est souvent différé, lié à l'accomplissement ou à la progression. L'heure et demie passée ensemble n'est pas toujours synonyme de plaisir sur l'instant, mais elle s'inscrit dans une démarche choisie, volontaire, parfois exigeante mais profondément motivante.

Comment travaillez-vous le bien-être collectif, que ce soit sur le temps scolaire ou hors scolaire ?

Avez-vous des outils, rituels ou postures particulières ?

Il existe plusieurs courants de pensée en EPS. L'un considère que le sport est la finalité de la discipline et qu'utiliser la pratique autrement, ce serait la dénaturer. Pour ma part, je considère que l'EPS utilise le sport comme un outil d'apprentissage, d'émancipation et de plaisir, sans en faire une finalité en soi mais davantage comme un moyen. On ne peut pas proposer un enseignement de qualité, permettre aux élèves d'apprendre, de se construire en tant que citoyens ou de valider des compétences, si on ne travaille pas d'abord sur le collectif. Et ce collectif passe nécessairement par le bien-être.

Un élève isolé, notamment un adolescent avec un rapport au corps parfois compliqué – ce qu'on observe beaucoup à cet âge – ne pourra pas s'engager pleinement. La pratique sportive demande aux élèves de sortir de leur zone de confort. C'est là tout l'enjeu : créer les conditions d'un bien-être, qu'il soit individuel ou collectif. On le voit d'ailleurs dans les critères d'évaluation : il y a toujours une part importante liée aux compétences sociales et collectives.

Ce travail peut aussi se faire hors du temps scolaire, notamment à travers l'AS (Association Sportive), où l'on développe fortement ces dimensions. Par exemple, via l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire), les enseignants et les encadrants valorisent les rôles de jeunes officiels : coaches, arbitres, reporters... Des rôles qui responsabilisent les élèves, qu'ils soient sportifs ou non.

2. La réathlétisation est un processus de préparation physique qui vise à restaurer les capacités athlétiques d'un individu après une blessure ou une période d'inactivité.

Et sur le temps scolaire, c'est la même logique. On leur permet de s'investir, de contribuer à la réussite des autres, quels que soient leurs niveaux de performance physique. C'est peut-être l'une des spécificités de l'EPS par rapport aux autres disciplines : on est une matière très transversale. Un élève peut ne pas être très performant sur le plan physique, mais avoir d'excellentes compétences méthodologiques. Il peut accompagner ses camarades, reformuler des consignes, les aider à progresser, assurer la sécurité... Et tout cela est essentiel.

En ce moment, je prépare des concours et je constate que la formation des futurs enseignants insiste beaucoup sur ces aspects-là : le bien-être collectif, le développement du lien social, les compétences méthodologiques et pas seulement l'apprentissage moteur, même s'il reste central en EPS.

En ce qui concerne les outils ou les rituels, je m'appuie sur les recherches menées dans la discipline. Cela peut passer, par exemple, par la valorisation du progrès, la désacralisation de l'évaluation, ou encore la gestion de la peur de l'échec. Ce sont souvent des freins à l'apprentissage ainsi que des freins sociaux. Prenons un élève qui a peur de l'échec : si on lui annonce une évaluation finale, certificative, cela peut être bloquant, au point qu'il échoue à cause du stress. Pour contourner cela, on parle aujourd'hui d'évaluation par capitalisation : on évalue tout au long de l'année ou du cycle, de manière progressive et on valorise surtout les progrès. C'est un outil très efficace sur lequel on peut s'appuyer.

Je mets également en place des rituels, ce qui demande des élèves motivés et investis. L'objectif est de les responsabiliser à travers l'organisation des échauffements, par exemple. Je fais aussi une passation de consignes en début de cours : qu'avons-nous fait la semaine dernière ? Qu'allons-nous faire aujourd'hui ? Et puis, en fin de cours : est-ce que vous avez aimé ? Qu'est-ce que vous avez appris ? L'objectif est d'engager les élèves à court terme, pour qu'il y ait une certaine continuité, que mes cours ne s'enchaînent pas simplement les uns après les autres sans ligne directrice. J'essaie qu'il y ait une véritable conduite, un "fil rouge" tout au long du cycle. L'idée est de leur dire : "On part de là et on va aller tous ensemble vers cet objectif".

Il y a aussi une posture particulière à adopter afin de leur montrer qu'ils sont capables. Par exemple, en début de cycle, j'aime bien les confronter à leur réalité. En effet, peu importe l'image qu'ils ont d'une discipline, il est rare qu'ils y arrivent correctement au départ. C'est justement ce moment qu'il faut désacraliser. C'est très valorisant de leur montrer où ils en étaient au début, puis où ils en sont au milieu et à la fin du cycle dans une dialectique : "Regardez le chemin parcouru grâce à votre investissement : vous saviez faire ça et voilà comment vous avez progressé.". Donc oui, cela demande une posture particulière : les accompagner, mais aussi les laisser se tromper.

Au club, je n'hésite pas à travailler sur l'échec, ce qui est plus délicat à l'école, où les élèves n'ont pas tous choisi d'être là et où la dynamique est différente. Une séance en club est intense car le trail est une discipline ingrate, qui nécessite beaucoup d'efforts pour des évolutions très minimes. Ce que je veux transmettre aux adhérents, c'est que s'ils sont capables d'affronter la difficulté à l'entraînement, alors ils vivront la compétition autrement, avec un peu plus de confiance, de solidité et de légèreté. Ils se diront : "S'il m'a fait faire ça, alors je suis capable de faire le reste." J'accorde

beaucoup d'importance au plaisir après l'effort, à ce que l'on ressent après l'entraînement, de manière individuelle et aussi collective.

Vous évoquez un apprentissage exponentiel s'il est collectif : comment favorisez-vous cette dynamique de groupe ?

Encore une fois, d'un point de vue scolaire, l'évaluation du collectif est un impératif, nous sommes obligés d'évaluer les élèves sur leur capacité à travailler en groupe.

Cela se traduit par exemple dans les choix de groupe en sport collectif, dans les stratégies mises en place ou dans la réalisation de contrats d'équipe qu'on élabore ensemble, notamment dans le champ d'apprentissage 4³ - comme le basket-ball ou l'ultimate où l'on insiste sur les actions individuelles à visées collectives. C'est le cas aussi pour le champ d'apprentissage 2⁴, avec des activités comme l'escalade ou la course d'orientation, où il faut apprendre à partir et revenir en sécurité, seul ou à plusieurs. Ces exigences sont clairement définies dans les textes officiels.

Toute cette chaîne d'apprentissage part de l'individu mais vise le collectif et la vie en société.

Le collectif est au cœur de tous ces apprentissages, quel que soit l'enjeu : sécurité, culture... et les attendus de fin de cycle sont très clairs sur ce point.

Le travail en individuel a ses limites. En préparant mes concours, il m'est arrivé de me sentir dépassé, d'avoir besoin de soutien. Je me suis appuyé sur des collègues agrégés en EPS qui m'ont apporté une autre vision, une autre lecture des textes ou des rapports de jury. C'est pareil pour nos élèves : une vision extérieure ou un soutien, cela change tout.

Dans mes entraînements de trail aussi, je suis constamment en train de relancer les participants, de les pousser, mentalement surtout. J'ai l'habitude de dire : "À un certain stade de fatigue, on est tous au même niveau. C'est le mental qui fait la différence." Que ce soit un autre adhérent ou moi, il y aura toujours quelqu'un pour vous aider à repousser vos limites. Mes adhérents viennent au club pour cette raison : pour le collectif, pour la dynamique de groupe.

À l'école, je pense que notre mission, en tant que professeur, c'est justement de toujours chercher à motiver les élèves, à faire en sorte qu'ils ne subissent pas leur scolarité. J'en suis convaincu et pour moi, cela passe par le plaisir et par le collectif.

3. "Affrontement interindividuel ou collectif".

4. "Adapter ses déplacements à des environnements variés et incertains".

Selon vous, que faudrait-il changer ou renforcer dans notre système actuel pour rendre ce bien-être accessible à un maximum de jeunes ?

Dans mon établissement, je n'ai pas un public difficile, mais j'ai quand même des profils très variés. J'ai des élèves qui ne sont pas du tout scolaires et d'autres qui sont très investis. Donc très clairement, on ne peut pas apporter la même réponse à ces deux catégories d'élèves, même s'ils sont issus du même contexte. Je pense qu'en tant qu'enseignant, il faut parfois savoir se mettre en retrait. Il faut recentrer la réflexion sur l'élève, le mettre au cœur du processus, mais aussi mettre le collectif au centre.

Par exemple, faire des groupes en mettant "les moins bons" d'un côté et "les meilleurs" de l'autre peut profondément blesser, voire détruire certains jeunes. Au contraire, je pense que mixer les niveaux, les profils sociaux et les apprentissages permet d'élever tout le monde. Je le vois avec mon propre fils, qui est multi-dys⁵. Le fait qu'il soit intégré dans un collectif lui permet de se révéler, de se rendre compte de ses capacités à travers les autres et de lui redonner confiance.

Pour que cela fonctionne, il faut que les enseignants accompagnent vraiment cette démarche. Il faut mettre l'élève au centre, valoriser ce qui fonctionne. Il faut insister sur le progrès, sur l'investissement personnel et surtout éviter les jugements. Ce que je dis peut paraître un peu naïf mais la réalité c'est que nos adolescents sont en permanence dans le jugement, dans la comparaison – notamment à travers les réseaux sociaux – envers eux-mêmes et les autres. Donc en EPS, on doit pouvoir les sortir de cette attitude, enlever cette pression, ces comparaisons constantes : "Tu étais à un point A, aujourd'hui tu es à un point B, c'est déjà une super progression. Peu importe si d'autres étaient déjà au point B dès le départ. Toi, tu as acquis quelque chose, peut-être même que ta progression est plus importante sur d'autres aspects". C'est cela qu'il faut valoriser.

Mettre le plaisir au cœur de l'école, c'est fondamental. Un élève qui ne prend aucun plaisir à venir à l'école, cela doit nous interroger. Pourquoi est-ce qu'il n'aime pas ce qu'il fait ? Pourquoi est-ce qu'il n'aime pas venir ? Est-ce qu'il a peur d'échouer ? Que pouvons-nous faire pour changer cela ? Et là, on s'appuie sur toute l'équipe : l'équipe enseignante, la CPE (Conseillère Principale d'Éducation), l'infirmière scolaire, les parents, le professeur principal. L'objectif est que l'élève reste, qu'il se sente bien à l'école, il faut créer du plaisir, travailler sur le collectif, désacraliser la note et dédramatiser l'échec.



Avez-vous un exemple d'émancipation d'un jeune dans ce cadre-là ?

C'était un jeune de BTS, un excellent sportif, très performant mais il avait une mentalité très individualiste.

Lors d'une évaluation, je l'ai noté de façon assez sévère, mais juste. Il est venu me voir, assez surpris, parce qu'il s'attendait à un 20/20. En réalité, il n'avait même pas pris la peine de lire la fiche d'évaluation que je lui avais remise en amont. Il était sûr de lui, persuadé que ses compétences techniques suffiraient. Mais ce que j'ai voulu lui faire comprendre, c'est que techniquement, il répondait à tous les critères, mais il manquait de compétences sur le plan méthodologique et collectif.

Après échanges, il a entendu les objectifs que j'avais pour lui et il a compris. À partir du deuxième trimestre, tout a changé, il est devenu l'un de mes meilleurs élèves sur les deux années de BTS. Il a compris que l'EPS à l'école, ce n'était pas comme le sport en club.

Il s'est mis à s'investir pour de bon, à accompagner ses camarades. Il est même devenu un vrai relais pour moi. En fin de deuxième année, il m'aidait à animer les séances : échauffements, organisation des groupes, conseils en musculation... Il avait un vrai rôle d'assistant coach.

Surtout, ce rôle l'a mis en valeur et il a su valoriser les autres à son tour. Il tirait vers le haut les élèves qui avaient un niveau en-dessous du sien. Il a complètement intégré l'idée que le collectif pouvait aussi être une source de réussite personnelle. En tout cas, ce qu'il a vécu là, c'était une vraie émancipation par le collectif.

5. La présence simultanée de plusieurs troubles dys.



Les Troubles du Spectre de l'Alcoolisation Foétale (TSAF) : un problème de santé publique majeur et méconnu

Par **Catherine Metelski**,
Présidente de l'association Vivre avec le SAF (Spectre de l'Alcoolisation Foétale).

L'exposition prénatale à l'alcool est la première cause de handicap cognitif et d'inadaptation sociale non-génétique en France, devant l'autisme et la trisomie 21. En avez-vous entendu parler ? Avez-vous déjà reconnu un enfant qui en était atteint ? Je pense que pour beaucoup la réponse sera négative. Le but de cet article est donc de vous sensibiliser à cette pathologie et de vous apporter des "clés pour agir", qui vous permettront de comprendre le fonctionnement de nos enfants, d'être plus efficaces avec moins de fatigue et au final d'améliorer le bien-être de tous.



Une histoire de vie caractéristique...

Ceci est l'histoire de David. À la maternelle, il a des copains, les maîtresses l'aiment bien, bien que ce soit un enfant remuant, parce qu'il est le plus petit et que son histoire (adoption) émeut. C'est un enfant un peu en retard, mais "vu son parcours, c'est compréhensible". Dans son carnet de santé, aucun problème particulier n'est signalé qui aurait pu alerter le médecin scolaire.

Son agitation excessive devient gênante dès l'entrée en grande section. Lorsqu'il ne réussit pas un exercice, sa colère jaillit et il casse ses crayons ou déchire son travail. Les mauvaises appréciations commencent à tomber : "David ne suit pas la consigne", "David est dissipé, il n'a jamais ses affaires", "il ne travaille pas et perturbe la classe".

C'est un enfant qui a du mal à apprendre, il n'est pas concentré, on a l'impression qu'il ne fait aucun effort. Il apprend à écrire, mais très lentement, il est maladroit. Il apprend à compter jusqu'à 10 en s'aidant de ses doigts. Au-delà il n'y arrive pas.

En CP, les problèmes de matériel scolaire deviennent centraux. Sa maladresse lui rend le rangement des feuilles dans les pochettes plastifiées très difficile. L'apprentissage de la lecture est une torture : il ne retient rien, il faut sans cesse revenir au déchiffrement. Il est beaucoup plus lent que les autres enfants. Il est souvent puni, parce qu'il se met en colère, perd ses devoirs, ne sait jamais ses leçons.

En CE1, ces difficultés s'aggravent : l'apprentissage de la soustraction est très difficile, alors qu'il maîtrise à peine les additions. Le décrochage en maths et en grammaire est très rapide.

En classe, il est placé juste devant son enseignante : elle peut ainsi suppléer à la perte chronique du matériel scolaire. Mais le moindre bruit extérieur capte son attention et il perd le fil du cours.

Le médecin scolaire met les difficultés de David sur le compte de la problématique abandon/adoption.

En CM1, il réussit à peu près à lire et à maîtriser l'addition et les soustractions simples. Puis il se heurte au "mur" infranchissable des multiplications. L'écart avec les autres élèves se creuse de plus en plus dans toutes les matières. Il est incapable de maîtriser les notions abstraites. En sport, il est souvent exclu dès qu'il s'agit d'un jeu de groupe parce qu'il ne sait jamais où est son camp. En revanche, il est très bon en dessin : c'est la seule matière où il a d'excellentes notes.

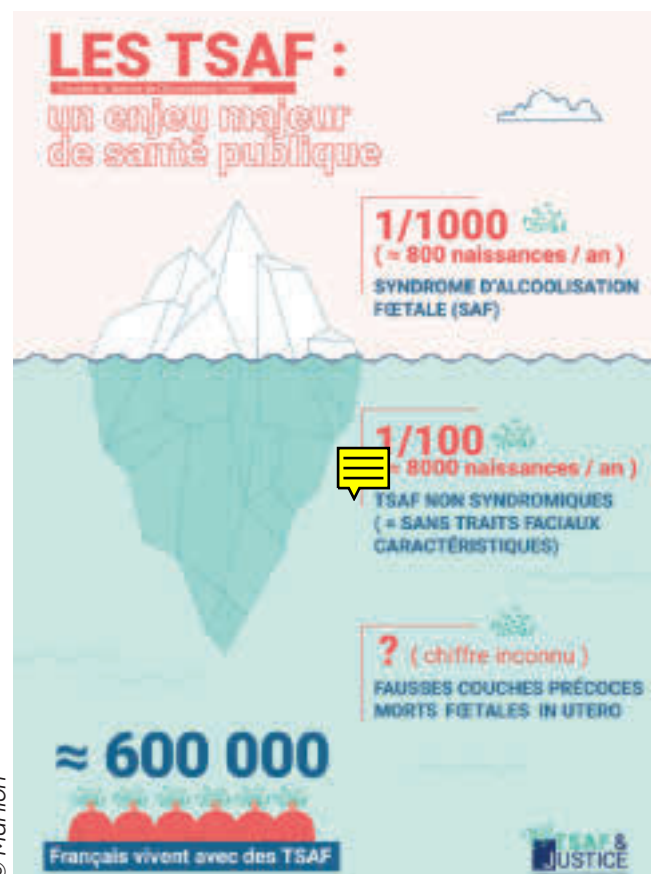
Dans les bulletins scolaires de sixième et de cinquième reviennent les "grosses difficultés de concentration, d'organisation et de travail personnel". Il quitte l'enseignement général pour une Maison Familiale Rurale. Il apprécie les stages en entreprise, mais son retard dans les apprentissages est trop important et il échoue au brevet des collèges : les professeurs conseillent de le faire poursuivre en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), "car il n'est pas fait pour la théorie".

Les années de CAP marquent le paroxysme des difficultés, à la maison comme au lycée : il a déjà 17 ans, les problèmes de l'adolescence exacerbent les problèmes cognitifs et comportementaux. Il est violent, rebelle à toute règle sociale, il fugue plusieurs fois, se déscolarise, puis disparaît pendant 1 mois et demi.

Quand sa famille le retrouve, il est devenu SDF (Sans Domicile Fixe). Par le réseau familial, il part 6 mois au Canada et là, des mots sont enfin posés qui expliquent la totalité de ses difficultés : Troubles du Spectre de l'Alcoolisation Fœtale (TSAF).

Cette histoire de vie est caractéristique des enfants souffrant de TSAF : la plupart ne sont ni repérés ni diagnostiqués ni accompagnés dans leur scolarité. Rares sont les professionnels œuvrant auprès d'enfants qui ont pu bénéficier d'une sensibilisation aux manifestations cognitives et comportementales des TSAF. Quoiqu'intégrés à la stratégie interministérielle pour les troubles du neuro-développement depuis 2019, les TSAF sont beaucoup moins médiatisés que l'autisme, le TDAH (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) ou les troubles des apprentissages (troubles dys).

L'exposition prénatale à l'alcool, première cause de handicap et d'inadaptation sociale non-génétique en France



On regroupe sous le nom de TSAF les conséquences de la consommation de boissons alcoolisées par une femme lors de sa grossesse. Ce terme recouvre l'ensemble des troubles du neurodéveloppement (cognitifs et comportementaux) pouvant survenir dès la naissance et qui affecteront la personne durant toute sa vie.

On distingue deux catégories principales :

Le **Syndrome d'Alcoolisation Fœtale (SAF)**, qui concerne environ 1 naissance sur 1000, une fréquence équivalente à celle de la trisomie 21. Il se caractérise par un retard de croissance, une microcéphalie, des traits du visage spécifiques et de possibles malformations, associés à des troubles cognitifs et comportementaux. Il est visible dès la naissance.

Beaucoup plus nombreux mais invisibles, les **TSAF** sans malformations concernent 1 naissance sur 100, une fréquence équivalente à celle de l'autisme. Ne présentant aucune malformation, les enfants atteints seront beaucoup plus difficiles à repérer et à diagnostiquer.

C'est un problème majeur de santé publique et pourtant méconnu, qui affecte, à des degrés divers, au moins 600 000 de nos concitoyens, les empêchant de devenir des adultes autonomes. La plupart d'entre eux ignorent la cause de leurs difficultés et ne bénéficient d'aucun accompagnement spécifique.

(Source : Académie Nationale de Médecine, rapport sur l'alcoolisation fœtale, 22 mars 2016).

L'alcool, un produit hautement toxique pour le futur enfant

La molécule d'alcool, l'éthanol, est puissamment neurotoxique et tératogène pour le fœtus lorsqu'il est consommé pendant la grossesse. Il est fréquent qu'une femme ne s'aperçoive qu'elle est enceinte qu'au bout d'un mois ou un mois et demi, et continue donc de vivre normalement. Or, les consommations des 8 premières semaines de grossesse (période de l'embryogénèse), pourront être responsables de malformations physiques visibles (visage, organes internes, ...), tandis que le développement du cerveau du bébé pourra être altéré tout au long de la grossesse et de l'allaitement.

Il n'est pas nécessaire d'avoir un "problème" avec l'alcool pour donner naissance à un enfant qui présentera des TSAF. Une consommation de deux verres par jour, dite "raisonnable" pour une femme non enceinte est une consommation à haut risque de TSAF pour une femme enceinte. On ne connaît pas le seuil minimum de consommation d'alcool en dessous duquel le bébé ne courrait aucun risque.

En apparence, le message "zéro alcool pendant la grossesse" est bien répandu dans la population. Mais en réalité, peu de personnes ont une connaissance vraiment précise de la gravité et de la durabilité des conséquences et même les professionnels de santé manquent de formation sur le sujet.

En France, selon une enquête Opinion Way de 2023, 27 % des femmes auraient continué à consommer au moins occasionnellement sachant qu'elles étaient enceintes.

Ce pourcentage illustre bien la sous-estimation individuelle et collective des risques toxiques pour le fœtus. (Source : enquête OpinionWay pour SAFFrance, publication du 8 septembre 2023).

Il ne faudrait pas croire que cela ne concerne que les milieux socialement défavorisés. Si effectivement difficultés sociales et/ou familiales peuvent amener à une consommation d'alcool excessive, les femmes de condition sociale favorisée ne sont pas à l'abri. Les consommations festives concernent tout le monde. (Source : Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire, 7 mai 2013/n°16-17-18).

Des conséquences irréversibles

Les conséquences sont dramatiques. L'enfant développera des troubles cognitifs et comportementaux, plus ou moins importants selon la quantité d'alcool auquel il aura été exposé, son stade de développement lors de l'exposition, sa sensibilité génétique et celle de sa maman (métabolisation de l'alcool plus ou moins rapide).

Les fonctions les plus affectées sont la mémoire à court terme (mémoire de travail), la capacité de planification et la capacité de passer à l'action, même quand on sait ce qu'il faut faire (syndrome dys-exécutif).

De plus, une étude américaine parue en janvier 2023 a montré que la consommation des futurs papas avant la conception avait également des conséquences néfastes. Durant la spermatogénèse, l'alcool va altérer la capacité d'expression des gènes paternels et le matériel génétique de l'embryon en sera affecté.

(Source: Preconception paternal ethanol exposures induce alcohol-related craniofacial growth deficiencies in fetal offspring, Kara N. Thomas, Michael C. Golding et al. in The Journal of Clinical Investigation 2023)

Des répercussions importantes sur la scolarité

Les séquelles neurologiques, irréversibles, affectent des fonctions essentielles du cerveau et l'enfant, lors de sa scolarité, rencontrera des difficultés dans de nombreux domaines. Dès les petites classes, il présentera des problèmes de coordination, de motricité fine, de lenteur. Sa mémoire immédiate sera faible, il aura du mal à se concentrer, très souvent il se fera remarquer par son agitation.

Plus tard, il pourra présenter des difficultés de compréhension des consignes, notamment verbales, dans tous les domaines abstraits (grammaire, maths, règles sociales). Il aura du mal à s'organiser, à s'orienter dans le temps et dans l'espace. Il pourra éventuellement être hyper ou hypo sensible aux bruits ou aux lumières, et montrer une sensibilité extrême au stress et aux émotions, qui se traduira par des crises de colère ou d'anxiété disproportionnées.

LES PRINCIPALES MANIFESTATIONS DES TSAF VISIBLES DÈS L'ENFANCE

- ASPECTS COGNITIFS**
 - faible mémoire de travail ;
 - limitation intellectuelle ; désorganisation.
- ASPECTS ÉMOTIONNELS**
 - réactions affectives inappropriées ;
 - impatience ; intolérance à la frustration.
- ASPECTS MOTEURS**
 - difficultés de coordination ; agitation excessive.
- EN CAS DE SAUF / ASPECTS PHYSIQUES**
 - forme supérieure amincie ; pharynx large ; yeux étroits ;
 - petit périmètre crânien ; retard de croissance.
- ASPECTS SOCIAUX**
 - faible contrôle de soi ; faible capacité de jugement ;
 - difficultés de positionnement social.



Le QI (Quotient Intellectuel) n'est pas un critère de repérage d'enfants avec TSAF

Leur intelligence est le plus souvent préservée et la plupart des enfants ont un QI moyen, parfois supérieur à la moyenne, et certains, soutenus par leurs familles, pourront même atteindre les études supérieures. La plupart des enfants ont une capacité d'expression orale tout à fait normale, ce qui masque leurs difficultés réelles. Leurs capacités exécutives peuvent être fortement impactées et limiter leur réussite scolaire.

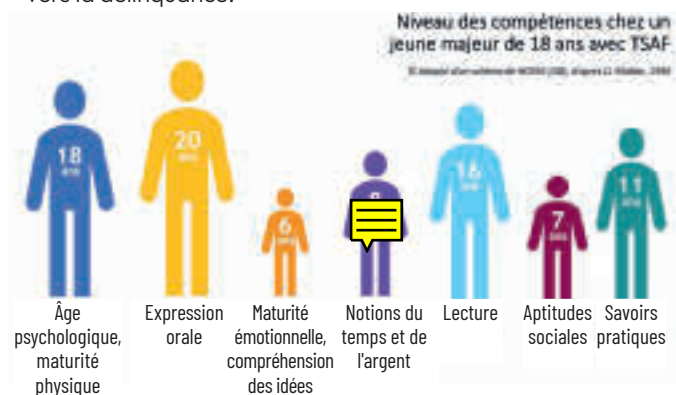
Les enfants exposés à l'alcool présentent une grande variété de troubles pouvant être rattachés au TDAH (présent chez 53 % d'entre eux), aux troubles dys, parfois aux troubles autistiques, etc. C'est ce qui rend le diagnostic de TSAF non syndromique si difficile. Au niveau scolaire, toutes les adaptations recommandées dans les cas de TDAH ou de troubles dys bénéficieront à nos enfants (voir les fiches pratiques du site "le TDAH et l'école" : <https://www.tdahecole.fr/-les-difficultes-scolaires->).

Les enseignants disent souvent : "nous n'avons pas à savoir de quoi souffre l'enfant". Nous ne cautionnons pas ce point de vue : il est important de savoir que l'enfant souffre d'un trouble du neuro-développement, cela permet de comprendre son comportement et ses difficultés afin d'aménager sa scolarité de manière juste et efficace. Seul le médecin scolaire doit avoir accès à l'information pour ne pas stigmatiser la famille.

La dysmaturité, facteur de vulnérabilités

Chez les enfants avec TSAF, l'âge développemental et l'âge chronologique ne correspondent pas toujours. Ce sont des enfants qui "font plus jeunes que leur âge". Le schéma ci-dessous montre un exemple caractéristique : un jeune homme de 18 ans aura la compréhension des concepts de temps et d'argent d'un enfant de 8 ans. Idem pour l'acquisition des compétences sociales qui pourra être celle d'un enfant de 7 ans. À cause de ce décalage dans leur développement, ils peuvent faire preuve d'une grande naïveté et se mettre en danger. Il faut y être très attentif, notamment en matière de maturité sexuelle, de compréhension des règles sociales, de l'intimité et de la gestion des émotions, afin de ne pas prendre cette dysmaturité pour des troubles du comportement. Les enseignants doivent être conscients que ces enfants ou ados sont des personnes vulnérables qui doivent bénéficier d'un regard attentif et bienveillant au sein de l'établissement scolaire.

Malheureusement, à l'école, ces enfants sont souvent incompris. Leurs troubles sont interprétés comme de la mauvaise volonté, de la provocation ou une éducation familiale déficiente. Ils font alors l'expérience de l'anxiété, du stress, de la perte de confiance et de l'injustice, en un mot de l'échec. Le risque de décrochage est très présent dès le collège. Sans un suivi adapté, beaucoup connaîtront rupture scolaire et troubles psychologiques, au risque de tomber dans les addictions ou d'être victimes de prédateurs les entraînant vers la délinquance.



Réussir l'intégration d'un enfant avec TSAF : les 7 clés magiques

On ne peut pas réparer un cerveau qui a été lésé par l'alcool : le handicap perdurera tout au long de la vie de la personne. Cependant, avec un diagnostic précoce (idéalement avant 6 ans), un accompagnement adapté dans les structures par des thérapeutes spécialisés et une scolarité adaptée, il sera possible d'en limiter les effets sur la vie de l'enfant et de sa famille afin de lui permettre d'être mieux inséré socialement.

Sur le plan pédagogique, l'État a prévu nombre d'aménagements pour la scolarisation des enfants avec handicap : la présence d'AESH (Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap), l'intégration en classes ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) sont de vraies chances pour les enfants avec TSAE.

Mais comment agir sur le bien-être des enfants et le climat général de la classe ? La prise en charge de ces enfants n'est pas compliquée en soi, mais elle mobilise les capacités d'écoute, d'adaptation et d'imagination des enseignants, ainsi qu'une denrée rare : le temps.



Les “7 clés magiques” sont des principes éducatifs définis par les spécialistes nord-américains dans les années 1990. Ils font l'unanimité parmi les professionnels des TSAF. Ils sont applicables partout, à la maison comme à l'école. Leur mise en œuvre par des enseignants informés, sachant interpréter le comportement de l'élève et modifier leurs exigences pour les rendre accessibles, apportera du bien-être à l'enfant, facilitera les apprentissages et sera bénéfique à l'ensemble de la classe en apportant du calme.

Le professionnel doit avoir conscience que ces enfants, même s'ils donnent l'apparence de la "normalité", ont un cerveau lésé et qu'ils ont beaucoup de difficultés à mémoriser, à maintenir leur attention et à s'adapter à un environnement changeant. Cela les fatigue et les stresse. Le but est de leur éviter la surcharge mentale pour favoriser les apprentissages.

1. Être précis, concis : utilisez des mots simples, concrets et des phrases courtes

Il faut adapter notre façon de parler à l'enfant : éviter les expressions imagées, les doubles sens, ne pas parler à demi mot. Utiliser la règle des six mots ou moins. Ne pas dire : "Peux-tu s'il te plaît ramasser tous tes livres et tes cahiers et les placer dans ton casier là-bas ?" Dire : "Mets tes affaires dans ton casier". Il faut lui simplifier la vie en disant ce qu'il faut faire et non ce qu'il ne faut pas faire. Lui donner les consignes l'une après l'autre, en s'assurant qu'il a compris (lui faire répéter avec ses propres mots). Si vous donnez une consigne à l'ensemble de la classe, il pourra ne pas comprendre qu'elle le concerne aussi. Ajoutez son prénom à la consigne.

2. Être cohérent : utilisez toujours les mêmes mots pour décrire les mêmes choses

L'enfant a des difficultés à généraliser d'une situation à une autre : vous l'aidez en utilisant toujours les mêmes mots pour décrire les mêmes choses ou pour donner vos consignes. Si vous posez une interdiction, nommez tous les endroits où cette interdiction s'applique (par exemple : tu as le droit de crier dehors dans la cour, mais pas dans la classe, ni dans le couloir, ni à la cantine).

3. Répéter : sa mémoire à court terme est lésée, il faut répéter encore et toujours

L'enfant éprouve des problèmes chroniques de mémoire. Il oublie, même lorsqu'il essaie de se rappeler. Il faut être conscient qu'il fait de grands efforts pour se souvenir et ressent une frustration et une injustice énorme quand on lui dit : "Tu ne fais pas d'effort !". Pour qu'il puisse mémoriser une notion à long terme, il faut la lui enseigner de manière répétée et utiliser tous les canaux d'apprentissage possibles : faire un schéma, lui apprendre en chanson, utiliser les cartes mentales (*exemple ci-dessous* : @mescartesmentales.fr)... Et n'oublions pas de valoriser même les plus petits succès !



4. Créer des routines : anticiper et préparer les changements

Les routines journalières et hebdomadaires doivent être écrites, illustrées, activées par activité et affichées à la maison comme dans la classe. L'idéal : qu'elles soient présentées de la même manière à l'école et à la maison afin que l'enfant s'y retrouve plus facilement. Il pourra s'y référer dès qu'il aura un doute sur le déroulement de la journée. Ce sera indispensable au collège, où il devra gérer les changements de salles et de professeurs. *(Ci-contre : exemple de routine dans une école de Winnipeg – Canada).*

Tout changement imprévu dans la routine est très anxiogène pour un enfant avec TSAF. Il doit être préparé avec soin, sinon l'enfant sera désemparé et on s'expose à des crises de colère ou d'angoisse disproportionnées.

5. Simplifier : un environnement simple évite la sur-stimulation

L'enfant est facilement débordé par les stimuli extérieurs, cela l'empêche d'assimiler toute nouvelle information. Il faut privilégier un environnement simple et ordonné, sans trop de stimulations visuelles ou auditives. Il existe des dispositifs simples pour aider l'enfant à rester concentré, comme les casques anti-bruit ou des petits paravents à poser sur le bureau et tout simplement l'éloigner des fenêtres et le mettre juste devant l'enseignant. Pour les enfants qui n'arrivent pas à rester sans bouger, le pupitre à pédaler est un très bon outil, expérimenté dans plusieurs écoles (pris en charge par la MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées). Toujours avoir à disposition des balles antistress.

6. Structurer : un cadre structuré est la clé de la réussite

C'est une évidence pour tous les enfants, mais encore plus pour un enfant avec TSAF. L'école est un lieu idéal pour cela, à condition qu'il s'y sente compris, aidé, valorisé et en sécurité. Un cadre structurant doit être comme un trampoline : souple pour adapter les exigences aux particularités de l'enfant et réactif pour lui permettre d'aller plus loin dans ses apprentissages. Par exemple, l'exclusion de la classe lorsqu'il n'arrive plus à se contrôler (excès de fatigue ou sur-stimulation) n'est pas souhaitable. Il est préférable d'aménager au fond de la classe une "bulle de repos" (matelas, coussin, tente) où il pourra se calmer sans avoir l'impression d'être rejeté.

7. Superviser : pour développer de bonnes habitudes

Du fait de la dysmaturité, l'enfant aborde la vie quotidienne avec beaucoup de naïveté. Il peut être victime de harcèlement ou de chantage. Il a du mal à comprendre les notions de propriété et de "bulle d'intimité", il pourra se montrer :

"Emprunteur" plus que voleur :

la notion de propriété est très abstraite et si on lui dit d'aller prendre des objets pour "entrer dans la bande", il le fera sans réfléchir et sans avoir conscience de voler.

"Affabulateur" plus que menteur :

pour pallier son manque de mémoire il va chercher à reconstruire l'histoire à partir des questions qu'on va lui poser, pour satisfaire son interlocuteur.

"Collant" avec ses copains :

il est en demande d'amitié mais ne sait pas décrypter les informations non-verbales.

Cet enfant, qui a la volonté de bien faire mais ne comprend pas les codes, aura besoin d'une supervision bienveillante constante pour acquérir des habitudes et un comportement social appropriés.

Pour conclure, les lésions cérébrales de l'alcoolisation fœtale affectent le fonctionnement cognitif et émotionnel des enfants à de multiples niveaux, avec des conséquences, d'une part sur les apprentissages et le comportement, d'autre part sur l'adaptation sociale et l'autonomie. Les troubles les plus gênants au quotidien impliquent massivement les fonctions exécutives et la régulation émotionnelle. Cependant, une orientation scolaire adaptée et une équipe éducative sachant interpréter le comportement de l'élève et modifier ses exigences, optimiseront le parcours de l'enfant : il se sentira bien intégré, sera encouragé par la reconnaissance de ses efforts, la qualité de vie en classe sera améliorée pour tous et enfin sa trajectoire de vie s'en trouvera favorablement modifiée.

Pour aller plus loin :
voir les chapitres consacrés à l'école
dans le Guide pour les parents et
les aidants : "les bonnes pratiques
à l'école", p57 à 111 et l'annexe
"Stratégies pour un meilleur
rendement", p144 à 149.

contact@vivreaveclesaf.fr

www.vivreaveclesaf.fr

Le cartable fantastique :

www.cartablefantastique.fr

Le TDAH et l'école : www.tdahecole.fr



Le bien-être dès le plus jeune âge

Reportage écrit à partir des discussions
avec **Stéphanie Proença**, éducatrice
et **Olivier Gaborit**, psychomotricien.

Propos recueillis par **Maud Trillard**, responsable Vacances et BAFA-BAFD
à l'Aroéven Bordeaux - Nouvelle-Aquitaine.

Le matin à la crèche Emmanuelle Ajon, des parents discutent avec les professionnels en amenant leur enfant. Pendant ce temps, les enfants arrivés depuis un moment sont bien occupés : certains écoutent une histoire lue par un adulte pour se réveiller tranquillement, d'autres jouent avec différents jouets installés sur des tapis (des poupons, des figurines d'animaux, des jeux de construction...).



Située dans le quartier de la Bastide à Bordeaux, la crèche municipale Benaugue 3 récemment appelée “Emmanuelle Ajon” est implantée dans un quartier marqué par une grande diversité culturelle et sociale. Le quartier de la Benaugue est classé “Quartier Politique de la Ville”. Il est en mutation, avec près de 20 000 nouveaux logements prévus d’ici 2030 sur la Plaine Rive Droite et une restructuration prochaine du petit centre commercial local.

La crèche, construite en 2022, répond à la demande croissante de places pour enfants de moins de 3 ans et est proche de deux autres crèches municipales. Elle est organisée sur 2 niveaux pour 40 enfants :

- ✱ Rez-de-chaussée : sections des moyens/grands, salles communes, espace polyvalent/motricité, bureaux, locaux techniques, terrasse (100 m²) et jardin (400 m²). 1 adulte pour 8 enfants.
- ✱ Étage : sections bébés/moyens avec balcon (60 m²). 1 adulte pour 5 enfants.

L’équipe est composée de 22 professionnels aux compétences complémentaires : direction, éducateurs de jeunes enfants, psychomotricien, auxiliaires de puériculture, agents titulaires du CAP AEPE (Certificat d’Aptitude Professionnel d’Accompagnant Éducatif Petite Enfance), agents techniques, ainsi que des intervenants spécialisés (psychologue, médecin référent, référent santé et accueil inclusif).

Nous sommes allés à la rencontre de Stéphanie, éducatrice jeunes enfants et Olivier, psychomotricien, afin de comprendre les dispositifs mis en place pour le bien-être des enfants.

Gestion du rythme et des besoins de chaque enfant

A la crèche, chaque détail est pensé pour s’adapter à l’enfant. L’équipe pédagogique est à l’écoute de chacun afin de l’accompagner au mieux. Selon Olivier, le rythme est favorisé dans un premier temps car chaque enfant a ses besoins spécifiques. Ainsi, en fonction de son âge, l’organisation est prévue en conséquence.

Le premier étage accueille les enfants de 10 semaines à 18 mois. À cet étage les plus petits mangent, dorment ou sont en activité selon leurs besoins et ce sans horaire fixe. Les siestes sont proposées dans des dortoirs de 6 lits mais il est possible également de voir des enfants dormir dans un hamac de la salle d’activité ou encore en porte-bébé sur le dos d’un adulte.

Par ailleurs, à mesure que les enfants grandissent, leur autonomie est davantage encouragée. “Mais si un enfant a besoin de dormir en dehors des temps prévus, il peut être installé dans le dortoir ou dans un espace calme de la salle de vie.” nous ajoute Stéphanie.

Dans cette partie de la crèche, les enfants ont plus de 18 mois et atteignent plus de 3 ans en fin d’année. Pour les accompagner, l’équipe favorise l’autonomie, notamment au moment des repas. Les enfants ici fonctionnent en self-service et peuvent se servir tout seul. Ensuite, ils s’installent à leur table avec un plateau qu’ils ont rempli à leur guise tout en prenant le réflexe de débarrasser leurs affaires et se débarbouiller sous l’œil attentif des adultes. Cette pratique favorise leur indépendance et leur rapport positif à l’alimentation.

Le bien-être passe aussi par la mise à disposition d’espaces adaptés : coins calmes, aménagements évolutifs au fil de l’année en fonction des besoins et de la dynamique du groupe. Les professionnels observent et réorganisent régulièrement à travers la création de coins motricité, d’espaces cocooning ou encore de zones de détente et de lecture. Parmi ces aménagements, une cabane sensorielle acoustique mis en place l’an dernier afin de limiter les stimuli sonores. On y trouve des matières douces, des objets apaisants et une ambiance feutrée, offrant aux enfants un espace pour se ressourcer.

Un autre aspect important est la sécurité affective. Les doudous et tétines sont toujours accessibles. Dans des paniers personnels pour les grands et sous la responsabilité

de l’adulte pour les plus petits, afin d’éviter les échanges. Ces objets constituent des repères essentiels pour l’enfant. “Et puis d’ailleurs, c’est assez rigolo, tous les enfants connaissent les doudous de tout le monde ou les tétines de chacun et viennent leur redonner.” nous confie Stéphanie. De plus, certains enfants disposent d’un petit album photo familial, utilisé comme repère rassurant.

Ces gestes du quotidien deviennent des occasions d’apprentissage et d’estime de soi, toujours dans le respect du rythme de chaque enfant.

L’autonomie se développe également lors d’autres moments du quotidien, comme les changes debout pour les plus grands. “Ils peuvent se changer. On leur fait enlever la couche, ils peuvent la mettre à la poubelle, s’essuyer avec le gant puis la serviette. Ces gestes du quotidien deviennent des occasions d’apprentissage et d’estime de soi, toujours dans le respect du rythme de chaque enfant.” précise Olivier.

Au-delà de l’individuel, le collectif est aussi travaillé. Les temps d’activités, de motricité, de construction ou de cuisine permettent d’apprendre à attendre son tour, à coopérer et à respecter les autres. Les moments collectifs comme les repas ou le dortoir sont des moments pour apprendre à interagir et comprendre l’impact de son comportement sur les autres. Pour gérer les conflits Stéphanie nous explique que “l’on n’est pas obligé d’intervenir tout le temps, pas directement. Quand on voit que les enfants se régulent eux-mêmes, c’est aussi important qu’on ne soit pas dans une intervention permanente, qu’ils puissent résoudre le problème par eux-mêmes”. Ici les professionnels verbalisent les émotions que peuvent ressentir les autres enfants en leur montrant des signes : un visage triste, des pleurs... L’émotion de l’enfant qui a tapé est aussi entendue : “tu as le droit d’être en colère, mais c’est interdit de taper” comme le dit souvent l’équipe pédagogique.

Dans les espaces aménagés en jeux d’imitation, l’attitude des enfants évolue au fil du temps : “on peut observer en début d’année, ils jouent les uns à côté des autres et au fur et à mesure il se crée des relations, des inventions d’histoire, c’est là où on voit le collectif, à travers des relations qui se créent entre 2, 3, 4 enfants. Ça vient aussi du fait que chacun trouve sa place individuellement.” indique Stéphanie.



Le bien-être des enfants mobilise familles et acteurs éducatifs du quartier

Plusieurs projets se mettent en place tout au long de l'année afin que les familles se sentent intégrées aux projets des acteurs éducatifs de leurs enfants :

- La place du livre est importante. La crèche participe au “Mois des petits” avec la bibliothèque du quartier qui propose des ateliers réguliers avec les familles.
- Un projet autour de la mise en valeur des langues maternelles est prévu. L'objectif est de reconnaître la diversité culturelle des familles accueillies, d'encourager la transmission linguistique et de valoriser les identités de chacun. Concrètement, des parents seront invités à lire dans leur langue (italien, arabe, espagnol, etc.), ce qui contribue au bien-être collectif et renforce les liens entre familles, enfants et professionnels.
- La communication gestuelle associée à la parole est un autre outil mis en avant pour accompagner l'expression des tout-petits, réduire les frustrations et faciliter les échanges dans un contexte multiculturel. Des ateliers mensuels sont proposés aux professionnels, et des supports visuels comme des pictogrammes ou, si nécessaire, des interprètes, permettent de communiquer plus facilement avec les familles allophones.
- La crèche entretient de nombreux liens avec des musées (Musée d'Aquitaine, Musée d'Histoire naturelle, Musée des Beaux-Arts, CAPC (Centre d'Arts Plastiques Contemporains)) qui adaptent leurs expositions aux tout-petits, mais aussi avec le Jardin botanique pour des expériences sensorielles au contact de la nature. D'autres projets favorisent les rencontres intergénérationnelles, comme des ateliers jardinage avec des personnes âgées.

L'accompagnement des familles et la prévention font partie intégrante de la mission de la crèche. Lorsque des besoins spécifiques sont identifiés chez un enfant, des réunions avec les parents et d'autres partenaires peuvent être mises en place. L'objectif est d'accompagner l'enfant dans son développement, de préparer la transition vers l'école et de soutenir les familles dans ce cheminement.

Enfin, l'accompagnement s'inscrit aussi dans une dimension sociale. La crèche participe au dispositif AVIP (À Vocation d'Insertion Professionnelle) en réservant environ 20 % de ses places à des familles en insertion professionnelle. Certaines places sont également proposées ponctuellement, par exemple pour accueillir les enfants le temps que leurs parents suivent des cours de FLE (Français Langue Etrangère). Ces accueils spécifiques demandent une adaptation des équipes et des groupes, mais ils favorisent la mixité sociale et ouvrent des opportunités nouvelles aux familles. Beaucoup de parents évoluent ainsi vers une insertion durable, qu'il s'agisse d'un retour à l'emploi ou d'un accès au droit commun.

Quand le bien-être des équipes affecte celui des enfants

ici le travail d'équipe est très important. Des réunions régulières sont organisées : tous les 15 jours avec les différents professionnels (éducateurs, psychologue, psychomotricien, direction) pour faire le point sur les situations des enfants. 3 à 4 journées pédagogiques sont organisées dans l'année, parfois avec des intervenants extérieurs. Les thématiques abordées sont variées : "l'interculturalité, l'accueil d'enfants avec des troubles neurodéveloppementaux, rôle de chacun dans l'équipe", etc.

Aussi, la ville de Bordeaux et les différentes crèches ont mené un travail collectif pendant deux ans et demi afin de créer un guide pédagogique qui servira de socle commun à toutes les crèches municipales bordelaises. Stéphanie a participé à ces groupes de réflexion et aujourd'hui ce travail aboutit à une brochure professionnelle.

Ce guide, également partagé avec les familles, est organisé autour de 4 grandes thématiques :

- **Un accès à la culture pour chaque enfant favorisant les prémices de son émancipation.**
- **Des crèches proches de la nature, écologiques et responsables pour préserver la santé de l'enfant.**
- **La crèche, un lieu de vie et d'expérimentations.**
- **Un accueil individualisé dans le respect du rythme de l'enfant.**

Il est particulièrement détaillé et fournit aux professionnels des ressources, des références bibliographiques et des pistes concrètes pour approfondir les pratiques. "À partir de ce guide, des fiches navettes seront également à disposition des équipes. Elles ne visent pas à évaluer les structures, mais plutôt à permettre à chaque crèche d'identifier les engagements sur lesquels elle est plus ou moins avancée, et de choisir des axes de travail prioritaires pour l'année. Par exemple, une crèche peut décider de renforcer sa réflexion autour de la place du livre au quotidien." explique Stéphanie.

L'ambiance à la crèche Emmanuelle Ajon donne le sentiment d'une équipe qui va bien et cela se ressent sur le comportement des enfants. C'est pourquoi, une fois par mois, un temps de relaxation est proposé aux agents par le psychomotricien Olivier : "j'essaie différentes choses, ça peut être de la relaxation dynamique, de la relaxation guidée, ou encore du mandala. Ça permet de sortir de la section et puis d'avoir un petit temps pour soi".

En parallèle, d'autres actions sont organisées dans le cadre de la mission-tutorat : ciné-débats, conférences, ateliers. Par exemple, en juillet dernier, 2 séances ont été proposées autour du bien-être (sophrologie et relaxation). Ces moments permettent aux professionnels de se retrouver, d'élargir leurs connaissances et de revenir dans les sections plus disponibles et motivés. Les formations jouent également un rôle important : les départs en formation sont encouragés par la direction, rarement annulés faute de personnel, et donnent lieu à des retours collectifs. Ainsi, les savoirs acquis profitent à toute l'équipe et se traduisent souvent par des réajustements concrets dans les pratiques ou l'aménagement des espaces. "Il y a eu la formation sur les troubles des neurodéveloppements. On a été plusieurs à participer et cela a servi de thème lors d'une demi-journée pédagogique. Une autre fois une collègue a été formée sur la place du jeu dans le développement de l'enfant en lien avec l'aménagement de l'espace et du positionnement de l'adulte. En suivant, l'espace des grands a été réaménagé." souligne Stéphanie.

Derrière les rires, les cabanes et les repas partagés, c'est tout un travail collectif qui se joue au quotidien à la crèche Emmanuelle Ajon. Le bien-être des enfants naît ici de l'attention portée à chaque détail, de l'écoute des familles et de la cohésion d'une équipe qui, en prenant soin d'elle-même, transmet cette sérénité aux plus jeunes. Ainsi, chacun dispose des conditions propices au développement des compétences psycho-sociales, essentielles à son épanouissement et à sa construction personnelle.



Le bien-être à l'école : un point essentiel pour la réussite de tous !

Par **Marie-Rose Peyre**,
coordonnatrice dispositif ULIS professionnelle
et **Marine Semiao**,
conseillère pédagogique Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves
Handicapés (ASH).

Comment accompagner les élèves de manière à soutenir leurs apprentissages et leur motivation ? Comment les aider à progresser tout en préservant leur estime de soi au lycée ?

Les Besoins Éducatifs Particuliers (BEP)

La notion de BEP regroupe une population très diversifiée d'élèves "qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres" DEGESCO¹, 2003.

Il s'agit d'élèves en situation de handicap (physique, sensoriel, mental, cognitif, psychique), mais également d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, d'élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs, d'élèves à haut potentiel intellectuel, d'élèves inscrits dans des troubles (TSA, TSLA, TDA/H²...), d'élèves en grande difficulté scolaire, d'élèves décrocheurs, d'élèves en situations familiales ou sociales difficiles, d'élèves avec des maladies invalidantes...

Cette notion a été d'autant plus renforcée avec la loi du 8 juillet 2013 qui installe désormais le principe d'inclusion scolaire pour tous les enfants, sans aucune distinction.

Pour apprendre et progresser, certains de ces élèves trouveront réponse dans la différenciation pédagogique (ajustement de l'enseignement qui permet de progresser au maximum) proposée par les enseignants dans leurs classes mais pour d'autres, des adaptations et aménagements spécifiques seront nécessaires.

Dans l'Éducation nationale, les adaptations et aménagements pédagogiques ou de scolarité sont multiples. Ils permettent de garantir le bien-être de l'enfant ou du jeune en essayant de répondre le plus finement possible à ses besoins et à ses potentialités grâce à des regards croisés (coopération école / famille) et pluridisciplinaires (notamment lorsqu'il y a un handicap ou trouble). Il peut s'agir d'aménagements du temps scolaire (raccourcissement des journées, privilégier certains cours et en suspendre d'autres...), de scolarisation dans des dispositifs ou des structures spécifiques (UPE2A, ULIS, SEGPA³...), de développement de programmes personnalisés de réussite éducative, de la mise en place de méthodes adaptées (repères visuels, moyens mnémotechniques...), d'aménagements spatiaux et temporels, ou encore d'aménagements des activités, des supports et des évaluations, des concours et examens, de la présence d'une aide humaine...

Lorsque le bon projet est trouvé, l'élève peut alors s'épanouir à l'école et poursuivre ses apprentissages sereinement mais cela peut être long et fastidieux puisqu'il s'agit d'un travail collaboratif en lien avec une multitude de partenaires en fonction des besoins éducatifs particuliers et de la situation de vie du jeune.

Le gouvernement s'est engagé, lors de la Conférence nationale du handicap du 26 avril 2023, quant à l'amélioration de la qualité et de la pertinence des mesures d'accessibilité et de compensation proposées aux élèves à BEP. La mesure qui a été retenue pour répondre à cet objectif est celle concernant la création des Pôles d'Appui à la Scolarité (PAS) (mesure réaffirmée par le Premier ministre lors du Comité interministériel du handicap le 16 mai 2024).

Les PAS ont pour objectif principal d'apporter aide et soutien à tout élève qui rencontre une difficulté d'accès au savoir et aux compétences en apportant des réponses rapides et adaptées de première intention, adaptations pédagogiques ou éducatives, en lien avec la famille, les partenaires de l'École et les professionnels du médico-social. Cette réponse de premier niveau permettra de répondre aux besoins de nos élèves en mal-être afin de les rendre disponibles pour les apprentissages.

Travailler le climat scolaire pour améliorer le bien-être des élèves

Pour s'assurer du bien-être des élèves, de leur épanouissement et de leur réussite, en plus de prendre en compte leurs besoins éducatifs spécifiques, il est indispensable de garantir un climat scolaire serein qui corresponde à la qualité de vie dans l'école.

C'est un enjeu majeur de la politique publique de l'Éducation : "Créer les conditions d'un cadre plus apaisé, plus inclusif et protecteur exige une implication résolue à tous les niveaux de l'institution scolaire. Il ne s'agit pas seulement de lutter contre les violences, mais aussi de faire de chaque établissement un endroit sûr, où chaque élève peut apprendre et se construire sereinement.", site Education.gouv.

Pour améliorer le climat scolaire, il faut agir sur sept facteurs : les stratégies d'équipes/collectives, la justice en milieu scolaire, la prévention et la gestion des violences et du harcèlement, la coéducation, les pratiques partenariales, la pédagogie et la coopération et enfin, la qualité de vie et le bien-être à l'école.

De nombreux projets et actions sont mis en place dans les établissements afin de contribuer à l'amélioration du climat scolaire, tels que des séances d'empathie, des salles d'autorégulation des émotions...

On peut citer pour exemple, la généralisation du programme de lutte contre le harcèlement (pHARe) à toutes les entités scolaires (écoles, collèges et lycées). Ce programme propose une formation des équipes ressources (personnels

1. La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) élabore la politique éducative et pédagogique et assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels.

2. TSA : Trouble du spectre de l'autisme. TSLA : Trouble spécifique du langage et des apprentissages. TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

3. UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire. SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.



de l'établissement volontaires) quant à la prévention et au traitement des situations de harcèlement, la mobilisation des élèves (élèves ambassadeurs) pour sensibiliser aux situations de harcèlement, la participation à des temps forts dans l'année (journée "non au harcèlement", prix "non au harcèlement" et saferInternet day) ainsi que la mise en place d'une plateforme avec des ressources. Ce programme permet aux entités scolaires de sensibiliser les jeunes aux impacts du harcèlement et du cyberharcèlement sur la santé mentale.

Le travail mené autour du développement des compétences psychosociales, aptitudes que l'on mobilise pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et prendre part opportunément à la vie sociale, est également un bel outil pour l'amélioration du climat scolaire.

Dans le même sens, le nouveau programme Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité (EVARS) entré en vigueur à la rentrée scolaire 2025, va dans le sens d'un climat scolaire apaisé et de confiance. Le programme repose sur trois axes développés tout au long de la scolarité (se connaître, vivre et grandir sereinement avec son corps ; rencontrer les autres, construire des relations respectueuses et s'y épanouir ; trouver sa place dans la société, y être libre et responsable) afin que les enfants puissent se rencontrer, connaître leurs limites, savoir dire "non" mais aussi comprendre les autres et les respecter. La notion principale est donc celle du consentement éclairé et de son respect.

“L'importance du bien-être en lycée professionnel : devenir un citoyen épanoui”

Nous proposons d'aborder la situation du lycée professionnel car il s'agit du type d'établissement ordinaire vers lequel vont se tourner un grand nombre d'adolescents et de jeunes adultes aux Besoins Éducatifs Particuliers à l'issue du collège, que ce soit en formation CAP (Certificat d'aptitude professionnel) ou en Baccalauréat professionnel. La notion d'inclusion va donc ici trouver tout son sens.

Le projet professionnel est au cœur des enseignements, que ce soit au lycée ou lors de périodes de formation en entreprise. Pour que les élèves à BEP atteignent leurs objectifs, les adaptations et aménagements pédagogiques ou de scolarité multiples présentés précédemment vont avoir une importance capitale que ce soit en enseignement général ou professionnel.

Cependant il ne faut pas perdre de vue que l'objectif principal est d'accompagner ces jeunes majoritairement âgés de 15 à 20 ans vers l'autonomie.

Par conséquent, quel que soit l'aménagement dont le jeune bénéficie officiellement, il faut garder à l'esprit que cela ne peut pas être utilisé comme "une liste d'épicerie", le jeune doit pouvoir être acteur de sa scolarité et de sa formation, pouvoir échanger sur la nature des compensations.

C'est un processus intellectuel qui doit lui permettre de faire des allers-retours "De quoi t'es-tu servi ?" "Qu'est-ce qui t'a aidé ?" "Qu'as-tu ressenti ?" afin de lui donner une réelle conscience de ses besoins tout en travaillant sa réflexion alors qu'il arrive à l'âge adulte.

Dispositif ULIS Professionnelle : Processus d'apprentissages et angles d'évaluation : le bien-être scolaire au service de la réussite du projet professionnel et de l'autonomie

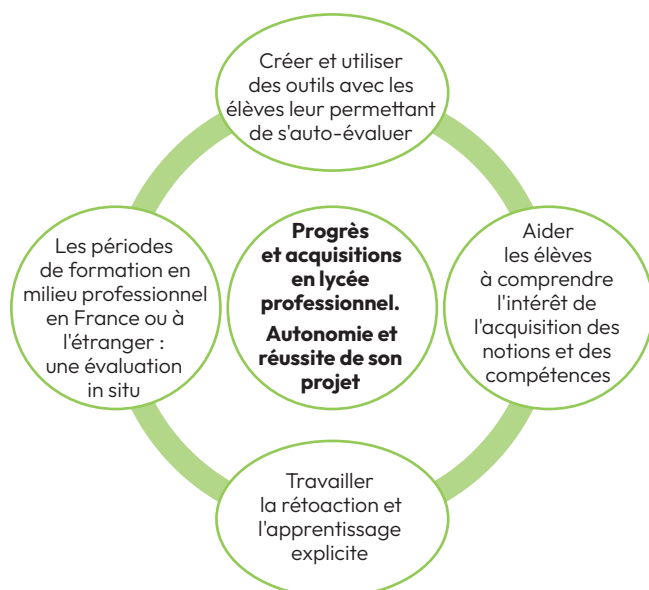
Les particularités propres au lycée professionnel tels que les périodes de formation en entreprise, les cours d'enseignement professionnel en effectifs réduits ou la présence de dispositifs tels que des ULIS PRO en lycée professionnel vont également permettre d'accompagner au mieux les élèves en situation de handicap et leur proposer un apprentissage individualisé.

L'apprentissage explicite et la rétroaction œuvrent en ce sens.

L'apprentissage explicite permet aux élèves de proposer un apprentissage et des acquisitions individualisées en identifiant un objectif, en planifiant la manière d'atteindre cet objectif puis en se tenant au comportement planifié jusqu'à ce que l'objectif soit atteint.

Parallèlement, travailler avec l'élève des rétroactions efficaces permet l'amélioration de l'apprentissage : avoir des critères d'évaluation prédéfinis, souligner les forces et les réussites, réfléchir aux aménagements nécessaires ou non, trouver avec l'élève des pistes d'amélioration concrètes avec pour objectif la correction de la tâche non validée tout en gardant en tête l'individualisation de cette rétroaction en évitant toute comparaison avec d'autres.

Ces deux actions demandent des conditions particulières possibles au sein d'un dispositif ULIS PRO. Des temps de dialogue, d'échange et de confiance entre l'apprenant et l'enseignant vont amener l'élève à affiner son projet professionnel, développer son autonomie, son sens de l'autoévaluation. Dans ce contexte de réciprocité, l'enseignant peut également être amené à revoir ses objectifs et ses pratiques.



Témoignage

Malicia Lemaitre,
ancienne élève de l'ULIS PRO

"J'ai mon diplôme de CAP CLM -Conducteur Livreur de Marchandises- et mon permis C depuis le mois de juin ! Quand je suis arrivée au lycée je rêvais de conduire un camion mais avec ma dysphasie j'ai eu un peu de difficulté et certains profs voulaient que je me réoriente. Avec l'ULIS PRO on a beaucoup travaillé ma façon d'apprendre avec la dysphasie selon les matières, j'avais des petits objectifs chaque semaine et les autres profs le savaient. La première année c'était compliqué puis en terminale c'était beaucoup plus facile !"

Ces jeunes, porteurs de handicap, vont souvent identifier dans l'enseignement professionnel un levier permettant de trouver un nouveau sens à leur scolarité et de nouvelles motivations. Il va permettre de mettre en évidence des capacités différentes de celles attendues dans les matières générales et les élèves vont progressivement développer de nouvelles compétences.

Néanmoins le bien-être scolaire n'est pas toujours synonyme de réussite aux examens. La mission de l'École est aussi l'épanouissement personnel et le développement de l'autonomie et de la capacité de réflexion.

Témoignage

Madame Mercier,
une famille de l'ULIS PRO

"En tant que maman, j'ai vu mon fils arriver au lycée professionnel découragé, fâché avec l'école et incompris dans ses besoins."

L'entrée en ULIS PRO a été un véritable tournant au niveau scolaire mais aussi dans le contexte familial : il a trouvé une écoute, des enseignants qui ont cru en lui et un cadre où il a pu reprendre confiance. Petit à petit, il a progressé à son rythme et s'est réconcilié avec l'idée d'apprendre. J'ai vu son estime de soi se reconstruire et son sourire revenir à la maison. En deux ans, il est passé d'un élève très en colère et persuadé qu'il n'était capable de rien à un adolescent apte à se projeter dans l'avenir."

Aujourd'hui, il est parti en internat en seconde pour un BAC pro forêt environnement, une orientation qu'il a cherchée, trouvée et choisie seul. Pour nous, c'est une immense fierté et un vrai soulagement de le voir avancer par lui-même."



Bien-être à l'école Une préoccupation européenne du “care” au “welfare”

Par **Liliane Garreau**,
ingénieure Formation,
expert européen - consultante en Éducation-Formation.



De la santé à la qualité de vie à l'école

Depuis la mise en place des lois Ferry, il n'est pas aisé de définir à quel moment précis la notion de bien-être à l'école est devenue une composante essentielle de l'Éducation nationale.

Si la loi du 28 mars 1882 déclare l'enseignement primaire obligatoire pour les filles comme pour les garçons, c'est une avancée notoire pour tous les enfants jusqu'alors privés d'école et travaillant dès leur plus jeune âge dans les champs ou à divers travaux, souvent difficiles. L'école devenue obligatoire, gratuite et laïque a ainsi avancé un premier pas vers une massification de l'éducation, mais elle a surtout posé les prémices d'une préoccupation sociale : sortir de l'ignorance des générations d'enfants, promis à une vie de labeur souvent rude. La loi de 1882 reste ainsi le premier marqueur de "bien-être" à l'école et en l'occurrence grâce à l'école.

Jusqu'après la Seconde Guerre mondiale (1950-1960), la grande majorité des élèves arrêtaient leurs études à la fin de l'école primaire après l'obtention du diplôme du certificat d'études, qui marquait la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans la vie active. À noter qu'au départ, l'école n'était obligatoire que jusqu'à 13 ans et que ce n'est qu'en 1959 que cette obligation a été prolongée jusqu'à 16 ans. Le bien-être concernait alors la santé des élèves, préoccupation majeure totalement intégrée au cursus scolaire.

La qualité de vie dans les établissements s'en est rapidement trouvée dégradée entraînant une première réflexion sur "le climat scolaire".

Au fil des années, l'école et l'ensemble du monde éducatif ont dû se transformer pour accueillir la totalité des générations qui se sont succédé au 20^{ème} siècle jusqu'à ce jour et tout au long des nombreuses réformes de l'Éducation nationale. L'émergence des sciences de l'éducation dans les années 1970 a favorisé la conscientisation d'une communauté éducative face à des publics et des besoins éducatifs différenciés.

Le "collège unique" de la loi Haby (1975) qui visait la finalisation du processus d'unification et de démocratisation, s'est cependant confronté assez vite à l'échec des élèves issus des catégories sociales moins favorisées et en grande difficulté scolaire.

Si le suivi de la santé des élèves fait toujours partie des missions de l'École et est assuré tout au long de la scolarité, diverses initiatives et réformes ont fait émerger de nouvelles valeurs dans lesquelles les concepts de santé, bien-être et climat scolaire convergent et ont été intégrés dans notre système éducatif.

Ainsi, après la Convention Internationale des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant qui intègre la notion de bien-être à l'école en 1989, diverses réformes et initiatives se multiplient : le "nouveau contrat pour l'école" en 1995, les "contrats de réussite scolaire et des Réseaux d'Éducation Prioritaire" en 1998 et 1999, la "loi d'orientation pour l'avenir de l'école" en 2005, la réforme du lycée et "le programme ÉCLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite)" en 2011, qui vise à donner plus d'autonomie aux établissements et aux réseaux afin de développer l'innovation.

Mais c'est la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dite "loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République" qui fait de l'amélioration du climat scolaire une priorité "pour refonder une École sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité...".

Un "bon climat" permet une amélioration des résultats scolaires, du bien-être des élèves et des adultes, une diminution des violences en milieu scolaire, des problèmes de discipline, d'absentéisme, de décrochage scolaire et une plus grande stabilité des équipes. La notion de "climat" peut d'ailleurs être mesurée par les enquêtes nationales de "victimisation et de climat scolaire".

Quelques mois avant la publication de la loi de refondation de l'École, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche avait créé (novembre 2012) une mission ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Un "groupe climat scolaire" sera alors mis en place et clairement identifié dans chaque académie.

Ces groupes s'appuient sur des partenaires institutionnels tels que Canopé, les collectivités territoriales et le cas échéant les représentants d'autres ministères. Ils disposent d'un site Web national de référence : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> qui propose des outils, des recherches et divers supports ; des actions de formation (prévention et lutte contre le harcèlement, séminaire climat scolaire, etc.) sont régulièrement mises en place avec l'appui d'un réseau de formateurs.

A suivi la loi du 26 juillet 2019 "Pour une école de la confiance" visant trois objectifs : transmettre les savoirs fondamentaux, préparer les élèves à leur avenir et rassembler autour de l'école. Ce dernier objectif décline une douzaine de priorités dont l'amélioration du bien-être des élèves, l'accueil des enfants en situation de handicap et la lutte contre toutes les formes de harcèlement.

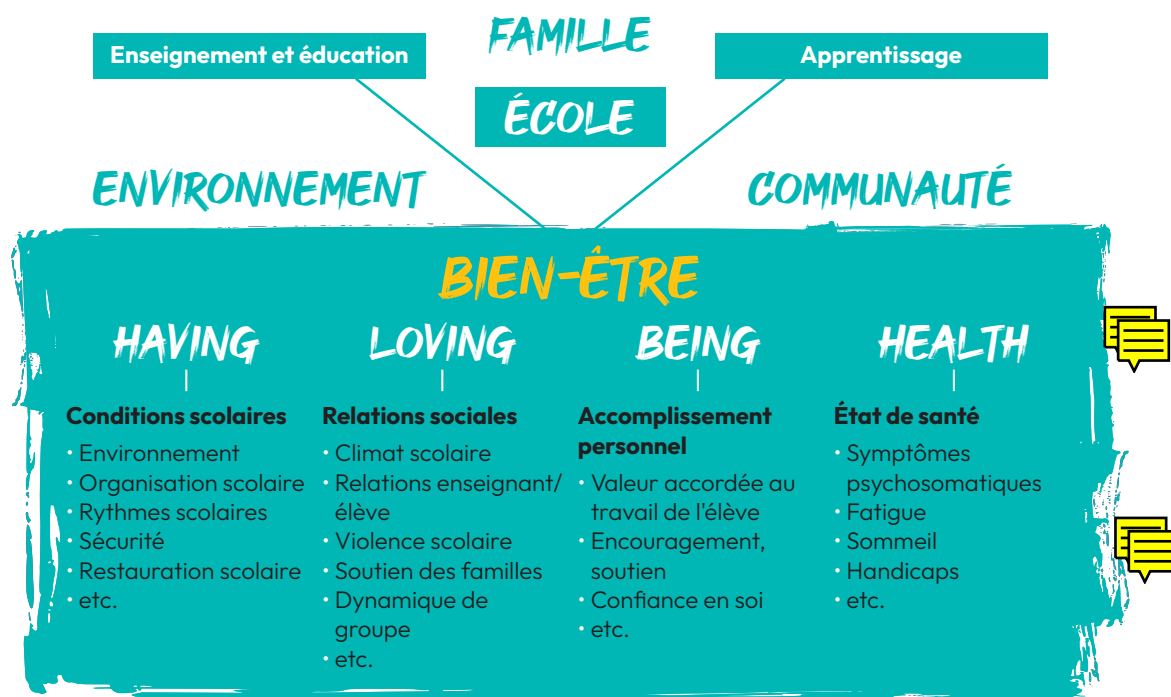
La recherche et l'évolution des pratiques pédagogiques

L'ensemble de toutes ces initiatives (lois, directives, etc.) ont peu à peu permis le développement de pratiques pédagogiques nouvelles et la prise en compte de l'apprenant et de son bien-être dans une approche élargie pour une meilleure réussite scolaire. De nombreux travaux de recherche en science de l'éducation en France comme dans la grande majorité des pays concordent : le bien-être de tout élève dépend du respect de ses droits, mais il doit également être élargi à ses besoins fondamentaux.

Parmi ces travaux, nous mentionnerons le concept de bien-être proposé par Konu et Rimpela en 2002 qui proposent une conception plus large des finalités de l'école : ces auteurs élaborent un modèle sociologique du bien-être appliqué à

l'école, le bien-être étant défini "comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : "having", "loving" et "being" (cf. figure ci-dessous). "Having" se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services aux élèves. "Loving" concerne les relations interpersonnelles et sociales (dont les relations élèves-enseignants et avec les camarades ou la communauté éducative). "Being" est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves (dont les initiatives et la confiance en soi). À ces trois besoins, s'ajoute l'état de santé "Health", relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques, considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école."

Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002)



Source : La qualité de vie à l'école : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf

Le rapport du Cnesco (Centre national d'étude des systèmes scolaires) de 2017 sur la qualité de vie à l'école valorise précisément le modèle sociologique du bien-être de Konu et Rimpela appliqué à l'école. Il souligne d'une part l'intérêt d'envisager le bien-être à l'école comme la satisfaction de larges besoins fondamentaux et, d'autre part, montre la relation étroite qu'entretiennent les apprentissages disciplinaires, l'éducation et le bien-être des élèves : <https://www.cnesco.fr/fr/le-bien-etre-a-lecole/>

Mais favoriser le bien-être des élèves, c'est également agir sur celui des enseignants. C'est cette préoccupation qui a conduit à élaborer divers parcours et outils de formation, comme par exemple ceux proposés par l'Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation (IH2EF) avec sa série "Leviers d'action : le bien-être à l'école et au lycée" :

<https://www.ih2ef.gouv.fr/leviers-daction-le-bien-etre-lecole-6129> et <https://www.ih2ef.gouv.fr/leviers-daction-favoriser-le-bien-etre-au-lycee-6453>

Parmi les nombreuses ressources existant sur le sujet, citons également celles proposées par le réseau Canopé (Canotech) qui, avec l'appui de Christophe Marsollier (docteur en sciences de l'éducation et inspecteur général de l'Éducation), revient sur la définition de bien-être des élèves et propose divers supports à l'usage des enseignants : <https://www.canotech.fr/a/34104/le-bien-etre-a-lecole>

Comparaisons internationales et recherche de bonnes pratiques

Si les États membres de l'**Union Européenne** (UE) sont responsables de leurs propres systèmes d'éducation et de formation, l'Union les aide à offrir une éducation de qualité grâce à l'échange de bonnes pratiques, à la fixation d'objectifs et de normes et à la mise à disposition de financements et d'expertise. Ensemble, l'UE et ses États membres s'efforcent d'améliorer les résultats scolaires, de réduire les taux de décrochage scolaire et de combler les déficits de compétences.

L'UE définit ainsi le cadre permettant la construction de **l'espace européen de l'éducation**, qui favorise la collaboration entre les pays de l'UE, afin d'échanger des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation.

La question du bien-être à l'école est évidemment au cœur de l'espace européen de l'éducation. Cela comprend : la promotion de la santé physique et mentale, le développement des compétences sociales et émotionnelles, le renforcement de la capacité des élèves et des éducateurs à faire des choix et créer des environnements favorables qui encouragent la collaboration, l'apprentissage et le développement personnel.

Le bien-être est défini par l'UE comme suit : "une bonne santé mentale est un état dynamique dans lequel les individus peuvent réaliser leur potentiel, cultiver leurs capacités innées, renforcer leurs aptitudes..."

Il doit également *"permettre de participer activement et de manière significative aux activités scolaires et sociales, d'avoir un sentiment d'identité positif, la capacité à gérer ses pensées et ses émotions, l'estime de soi ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle et d'autonomie, d'établir et entretenir des relations positives et favorables avec les enseignants et les autres élèves, de se sentir en sécurité..."*

Pourtant les derniers résultats du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA : **Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves**), créé par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), révèlent une baisse inquiétante des compétences de base, une baisse du sentiment de bien-être, avec une augmentation notoire de l'exposition des élèves au harcèlement. Les données de l'Organisation mondiale de la santé montrent que l'état de santé mentale des adolescents d'aujourd'hui est moins bon que celui des générations précédentes.

De quoi s'agit-il ? Et comment y remédier ?

Le programme PISA est une évaluation qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans depuis 2000 ; elle associe 92 pays participants et en France 352 établissements tirés au sort, soit environ 10 000 élèves.

Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des données PISA, parfois critiquée voire contestée. Elle permet toutefois par sa périodicité et ses modalités d'organisation,

de mesurer l'efficacité des différents systèmes éducatifs et de suivre les progrès accomplis en termes d'éducation. L'objectif est de comparer les performances des élèves issus de différents environnements d'apprentissage. La question du bien-être à l'école fait partie intégrante de cette évaluation : <https://www.oecd.org/fr/topics/sub-issues/students-well-being.html>

Parmi les points négatifs récurrents, le harcèlement est sans doute ce qui touche le plus au bien-être des enfants, d'autant que les enquêtes PISA (celle de 2015 en particulier) révèle une prévalence significative de toutes les formes de harcèlement.

L'enquête de 2022, réalisée à la sortie de la crise sanitaire du Covid-19, a permis d'évaluer la capacité des systèmes scolaires à s'adapter à un changement total dans la façon d'enseigner et d'accompagner les élèves. Les conclusions de cette enquête ont conduit à une multitude d'analyses et de propositions pour repenser la façon d'enseigner et d'apprendre. Le rapport proposé par l'OCDE mentionne en particulier l'importance de la résilience, la continuité pédagogique et le soutien scolaire et familial.

L'impulsion de l'Europe : des programmes et des ressources pédagogiques innovants

Pour répondre aux attentes et aux questions complexes pour lesquelles les écoles et l'ensemble des établissements scolaires ne disposent pas nécessairement des ressources et des compétences nécessaires, les États membres et l'UE ont mis progressivement en place divers programmes et ressources.

Nous en mentionnerons quelques-uns ci-après dont :

- L'initiative de la Commission européenne "Passeport pour la réussite scolaire" qui vise la recherche de solutions à diverses problématiques telles que la sécurité à l'école ou le décrochage scolaire, directement lié au "mal-être à l'école".
- La série de fiches d'information destinées aux écoles illustre les différentes dimensions de la promotion d'une approche systémique du bien-être et de la santé mentale englobant tous les acteurs de l'école. On y trouvera des ressources relatives aux thèmes de l'apprentissage social et émotionnel ("social learning") telles que la résilience, le bien-être, la santé mentale, le harcèlement, la motivation des élèves ou encore le bien-être des enseignants (indiqué comme "très dégradé" lors des dernières évaluations).
- Une série de lignes directrices proposée par la Commission européenne à l'intention des décideurs politiques, des éducateurs et des chefs d'établissement scolaire, dont l'objectif est d'aborder la question du bien-être et de la santé mentale à l'école. Il s'agit d'une série de 11 recommandations fondées sur l'expérience directe d'un groupe d'experts et

accompagnées de conseils et de pratiques. Ces orientations mettent fortement l'accent sur la prévention et la participation des communautés au-delà du milieu scolaire, en particulier les familles, les municipalités et les acteurs d'autres domaines tels que la santé.

- Résultante de diverses difficultés cumulées, problèmes personnels ou familiaux, difficultés d'apprentissage ou situation socioéconomique fragile, le décrochage scolaire reste un fléau en Europe avec près de 10 % de ruptures et de sorties du système scolaire sans diplôme. La question de l'élève en échec scolaire et/ou en grande difficulté s'invite évidemment dans le débat du bien-être à l'école et des remédiations à y apporter. C'est le Fonds Social Européen, dont les financements sont décentralisés dans les états membres puis vers toutes les régions d'Europe, qui se charge de financer le programme dédié à la lutte contre le décrochage. En France, ce sont les DREETS (Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités) qui assurent l'organisation et le suivi de ce programme dit de **“prévention et lutte contre le décrochage scolaire et de sécurisation des parcours”**.
- Mais en termes d'innovation, de recherches, d'échanges de pratiques et de coopération, c'est le programme ERASMUS+, programme phare de la Commission européenne, qui propose la palette la plus importante d'actions novatrices. L'UE a réaffirmé son soutien à la création d'un espace européen de l'éducation dans le cadre de la programmation Erasmus+ 2021-2027. Doté d'un budget spécifique de plus de 28 milliards d'euros, ce programme est non seulement inclusif mais particulièrement innovant.

Rappelons qu'il est un programme qui soutient des actions dans les domaines de l'enseignement, de la formation, de la jeunesse et du sport. Il permet de financer des actions de mobilité des personnels et de tous les apprenants, ainsi que des projets de partenariats innovants et des actions pour soutenir l'élaboration des politiques éducatives et promouvoir la citoyenneté européenne.

La participation à Erasmus+ offre la possibilité aux enseignants et aux personnels d'enrichir leurs pratiques professionnelles, de découvrir les méthodes de travail de leurs homologues européens et d'innover dans les domaines de l'éducation et de la formation. Depuis quelques années de nombreux projets ont été consacrés au bien-être à l'école, thématique fréquemment traitée avec la lutte contre le harcèlement scolaire.

Parmi la multitude de projets réalisés sur cette thématique nous mentionnerons tous particulièrement ceux réalisés en 2024, lauréats du **“Prix européen de l'enseignement innovant”**.

Créé en 2021 par la Commission européenne, ce prix récompense des méthodes d'enseignement novatrices mises en œuvre dans le cadre de projets Erasmus+. Il met à l'honneur des équipes enseignantes apportant une contribution remarquable grâce aux pratiques proposées et par l'impact de leur projet sur l'ensemble de la communauté éducative. La Commission européenne fixe chaque année les critères d'éligibilité et la thématique du prix, en lien avec ses priorités.

Pour sa quatrième édition (2024), la Commission européenne avait retenu la thématique du bien-être à l'école, en lien avec l'initiative Passeport pour la réussite scolaire lancée en 2022. Pour figurer parmi les lauréats du Prix européen de l'enseignement innovant, les projets Erasmus+ devaient explorer la mise en place d'une approche systémique du **bien-être** et de la **santé mentale** au sein de l'établissement scolaire, qu'il s'agisse d'initiatives comme l'éducation inclusive, la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires, la prévention

du harcèlement, la résolution des conflits, etc.

96 projets* Erasmus+ ont été récompensés dans plus de 30 pays, au sein de l'UE et au-delà pour leur engagement et leurs pratiques pédagogiques novatrices dans différents domaines éducatifs :

https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/all-events/2024-laureates-disclosure-2024-09-16_en?prefLang=fr

*dont quatre équipes françaises <https://agence.erasmusplus.fr/publications/recueil-de-projet-erasmus-prix-erasmus-2024/>

Conclusion :

La thématique du bien-être à l'école est une préoccupation majeure dans la grande majorité des systèmes éducatifs. En lien direct avec la santé, le climat et le parcours scolaires, de nombreuses initiatives, projets et ressources se sont multipliés, avec pour objectif la réussite des élèves dans leur scolarité et dans leur devenir de futurs adultes.

Bien-être et réussite scolaire sont intimement liés. Si de nombreux travaux montrent clairement l'importance de l'innovation en matière pédagogique, il n'est toutefois pas possible d'améliorer le bien-être des élèves à l'école uniquement par des initiatives isolées. Parce que le bien-être est un vaste concept qui recouvre une variété d'aptitudes physiques et psychologiques, il est nécessaire de développer une “culture” du bien-être à l'échelle de l'école et mobiliser enseignants, parents et l'ensemble des acteurs éducatifs.

C'est dans cette réflexion que s'est inscrit le projet du Conseil de l'Europe (2022) «S'exprimer en toute liberté – Apprendre en toute sécurité», car le bien-être des élèves et leur réussite scolaire et extrascolaire dépendent aussi de leur capacité à utiliser leurs compétences pour une culture de la démocratie.



Présentation de l'atelier d'accompagnement à la gestion du stress

Par **Solène Thibault** et **Marion Boyer**, professeures d'espagnol, **Mickael Kebli**, conseiller principal d'éducation (CPE), **Eva Born** et **Annabel Fouquet-Lefranc**, professeures de lettres, **Delphine Cadouin**, infirmière, **Catherine Moreau**, professeure d'Éducation Physique et Sportive (EPS), **Cécile Garnier**, professeure en anglais et référente persévérance scolaire.



Origines/objectifs

Ce dispositif existe depuis deux ans et a été construit en amont en juin 2023 avec l'infirmière du lycée, quelques enseignantes (EPS, danse, lettres, anglais...) et un CPE.

Nous avons voulu tenter de répondre à la problématique du stress de plus en plus visible au lycée et handicapante pour nos élèves.

Nous avons donc mis en commun nos ressources venant de formations différentes (notamment l'IREPS¹), et de nos pratiques pédagogiques (EPS : passer par le corps) ou d'accompagnement (infirmière).

Contenu/déroulé

Nous avons conçu un dispositif en 5 séances progressives qui portent sur :

- ✿ la découverte des symptômes du stress (identifier les manifestations, se rendre compte qu'on n'est pas seul à éprouver cela, identifier les causes) ;
- ✿ le changement de vision / de représentation du stress et essayer d'identifier ses ressources face à celui-ci ;
- ✿ évoquer une expérience personnelle d'angoisse et se questionner (manifestations/sensations, pensées, actes, intensité, facteur/cause, ressources) en évoquant les composantes du stress avec le sigle CINE (ce qui est facteur de stress : Contrôle faible, Imprévisibilité, Nouveauté, Ego menacé) ;
- ✿ développer des stratégies d'adaptation (notamment par la respiration, la relaxation et la visualisation d'une image refuge) ;
- ✿ séance bilan dans laquelle les élèves évoquent ce qui leur a plu, ce qu'ils ont moins aimé, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont pu réutiliser, ce qui leur a manqué, ce dont ils auraient besoin maintenant.

Nous avons également pu réutiliser certains contenus de formation dans les différentes techniques (respiration, relaxations...) utilisées lors des séances.

Notre objectif est à la fois de passer par le corps (les ressentis et sensations du stress, les techniques de respiration et relaxation pour y répondre) mais aussi la verbalisation des représentations, du vécu et de ses ressources à identifier pour amener les élèves vers une gestion de leur angoisse en autonomie.



Pour faciliter la prise de parole, ce dispositif s'adresse à des groupes restreints de 10 élèves. Ces groupes sont organisés par niveau :



- ✿ nous avons organisé une première session à destination des élèves de seconde (en novembre-décembre : pour accompagner leur entrée au lycée) ;
- ✿ puis une deuxième session à destination des terminales (en janvier-février : afin de les accompagner dans les temps forts du calendrier de Parcoursup et de la préparation aux épreuves du bac) ;
- ✿ et enfin une troisième session pour les élèves de première (en mars-avril afin de les accompagner dans leur préparation, notamment aux épreuves de français) ;
- ✿ de plus, une session spécifique supplémentaire pour les internes a déjà été organisée.

En mai, des séances supplémentaires dont l'objectif est d'apaiser à l'approche des épreuves du baccalauréat et de s'approprier des outils liés à la maîtrise de la respiration et relaxation sont proposées aux élèves volontaires de première et terminale à l'approche des examens.



1. Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé.

Bilans

Lors des bilans, les élèves partagent un vécu très positif et ont trouvé un intérêt aux séances. Ils ont trouvé les ateliers utiles.

Ils ont particulièrement apprécié cet espace de parole et de pause dans leur journée où ils ont pu créer du lien entre eux en partageant leurs difficultés.

Ils ont perçu ces ateliers comme un espace de parole libérateur et sécurisé pour une bonne partie d'entre eux et ont apprécié le fait de ne pas se sentir jugés.

La verbalisation a joué un rôle très important (encore plus développée chez les terminales que chez les secondes).

Ils ont également aimé la variété des activités proposées, en plébiscitant tous l'activité du débat mouvant.

Les intervenants ont à chaque fois souligné l'évolution dans l'aisance des élèves dans les échanges semaine après semaine.

Certains élèves ont abandonné le dispositif en route, quand d'autres qui n'étaient pas inscrits ont demandé à le rejoindre (le bouche à oreille faisant son œuvre).

De plus, une information ciblée a été réalisée dans chaque classe de seconde en septembre.

Les élèves participant aux ateliers ont été repérés par leurs enseignants, CPE ou infirmière. Le dispositif leur a été présenté et leur adhésion était nécessaire pour les inscrire aux 5 séances.

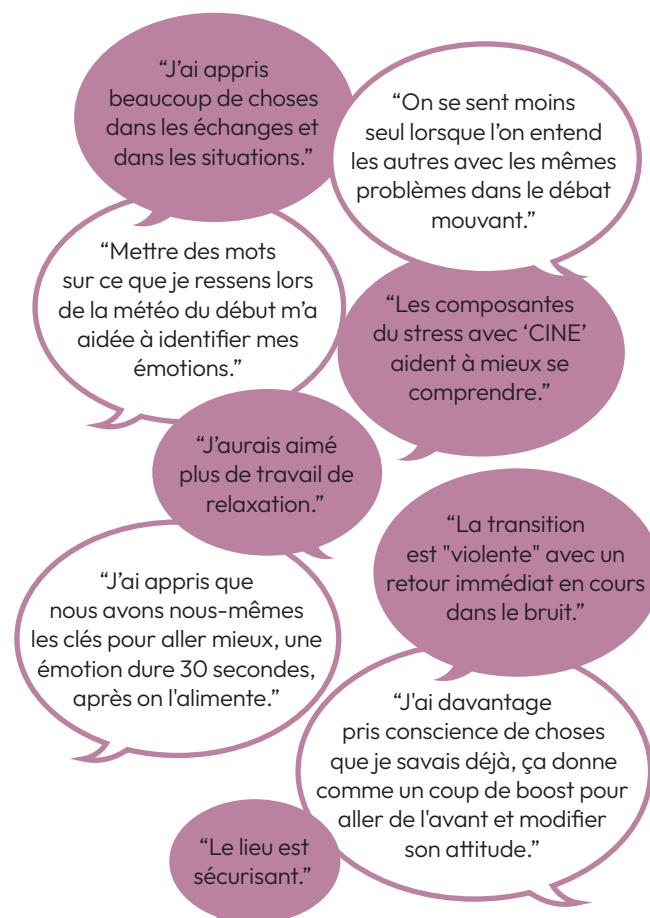
Nous avons par ailleurs trouvé un lieu au calme, coupé du bruit et de la vie quotidienne du lycée (au deuxième étage de l'internat garçon non occupé, dans une salle de détente équipée de canapés et poufs). Grâce à l'appel à projet de la Région des Pays de la Loire, nous avons obtenu un financement qui nous a permis d'acheter des matelas futons et plaid.

Chaque séance a été menée en co-animation avec une équipe encadrante élargie. Un bilan complet est réalisé après chaque séance et transmis à l'équipe encadrante ainsi qu'un bilan annuel en juin pour améliorer le dispositif existant et répondre au mieux aux besoins des élèves.



Quelques témoignages

Retours d'élèves



Témoignage d'une enseignante sur sa participation aux ateliers et l'impact dans sa pratique pédagogique

Projet en 2024 avec Mme Eva BORN et Mme Murielle BOURCIER auprès des BTS1 2023-2024 : pendant deux mois environ, nous avons mis en application des exercices variés proposés dans la formation "gestion du stress", soit en début, soit en fin d'heure, sur nos créneaux de demi-groupe, à raison de deux mises en pratique par semaine. Certains étudiants se sont montrés réceptifs et intéressés, d'autres manifestaient une forme de gêne et/ou tournaient en dérision ces moments de respiration/concentration. Dans le bilan, certains étudiants regrettaient que cela n'ait pas pris plus d'ampleur, quand d'autres disaient ne pas être vraiment concernés tout en reconnaissant l'utilité pour leurs camarades.



Le développement du bien-être et de l'émancipation des jeunes en séjour de vacances itinérantes

Par **Elise Blouri**,

formatrice à l'Aroéven Grenoble – Auvergne-Rhône-Alpes et directrice du séjour itinérant “En vélo autour des lacs”.

Éducatif et écologique, ce séjour a été pensé pour favoriser le pouvoir d'agir et le bien-être des jeunes à travers un projet collectif d'itinérance à vélo. L'objectif est d'inciter les jeunes à organiser et vivre des vacances à vélo dans un environnement rural et accessible afin qu'ils et elles puissent s'émanciper.

Ce séjour s'est déroulé pour la première fois cet été 2025 pendant une dizaine de jours avec 10 jeunes de 14 à 17 ans, 9 jeunes faisant partie du dispositif colos apprenantes*.

*Ce dispositif est piloté par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Il favorise le départ en vacances sous certaines conditions (jeunes au quotient familial inférieur à 1500 euros / en situation de handicap / relevant la protection de l'enfance/ habitant en QPV ou ZRR) et à moindre coût sur des séjours labélisés répondant à un cahier des charges précis.

Comment le bien-être a-t-il été pris en compte dans la construction de ce projet ?

L'idée de l'Aroéven était de faire vivre des vacances accessibles à la fois sur les plans économique et géographique, tout en étant écologiques et tournées vers le bien-être.

En effet, le vélo est une activité physique, qui reste douce à faible dénivelé et qui est un atout essentiel pour le bien-être physique et émotionnel : elle favorise un bon sommeil, améliore la qualité de vie et la perception de soi. Grâce aux différents paysages que l'on peut traverser, cette activité renforce le développement des sens de l'observation et de l'ouïe. Enfin, le fait de passer du temps dehors est bénéfique pour plusieurs raisons : elle permet de réduire le stress et l'anxiété, elle renforce le système immunitaire et améliore les capacités de concentration¹.

Ces jeunes, bénéficiant du dispositif colos apprenantes, doivent pouvoir vivre des vacances saines sans que leurs économies ou la méconnaissance d'environnements proches de chez eux ne soient un frein.

Ce projet est, dans un premier temps, de faire découvrir cette expérience aux jeunes afin qu'ils soient capables, dans un deuxième temps, de la refaire soi-même. Pour cela, l'itinéraire a eu pour départ Grenoble et s'est terminé à Annecy, avec au passage quelques jours autour du lac du Bourget. Favoriser le bien-être est important, pouvoir le retrouver soi-même grâce au pouvoir d'agir est une chance. C'est dans ce but que l'équipe d'animation a mis en place des outils d'autogestion pour devenir autonome lors des temps de vie quotidienne en camping et faciliter une prise en main de l'itinéraire. Ainsi, dès les premiers jours, certains jeunes ont pu prendre le rôle de guide et emmener le groupe, ce qui leur a permis de gagner en confiance et en responsabilité.

Comment construire chez ces jeunes un état d'esprit collectif ?

Le premier jour a été centré sur la découverte et la connaissance des autres sous forme de jeux, activités essentielles au bien-être relationnel. Puis le premier soir les jeunes, aidés par l'équipe d'animation, ont posé un cadre de vie approuvé par toutes et tous. Ainsi le fait de mieux se connaître et de vivre dans un cadre rassurant a permis aux jeunes de créer rapidement une ambiance bienveillante et solidaire et de rendre possible une certaine forme d'émancipation.

Cette ambiance a été mise en avant lors d'imprévus liés à la santé de certains membres de l'équipe d'animation. Le groupe a réussi à s'adapter et à rester soudé, renforçant leur résilience et leur sens collectif. Attentionné envers leurs animateurs et animatrices, le groupe leur a composé une chanson.

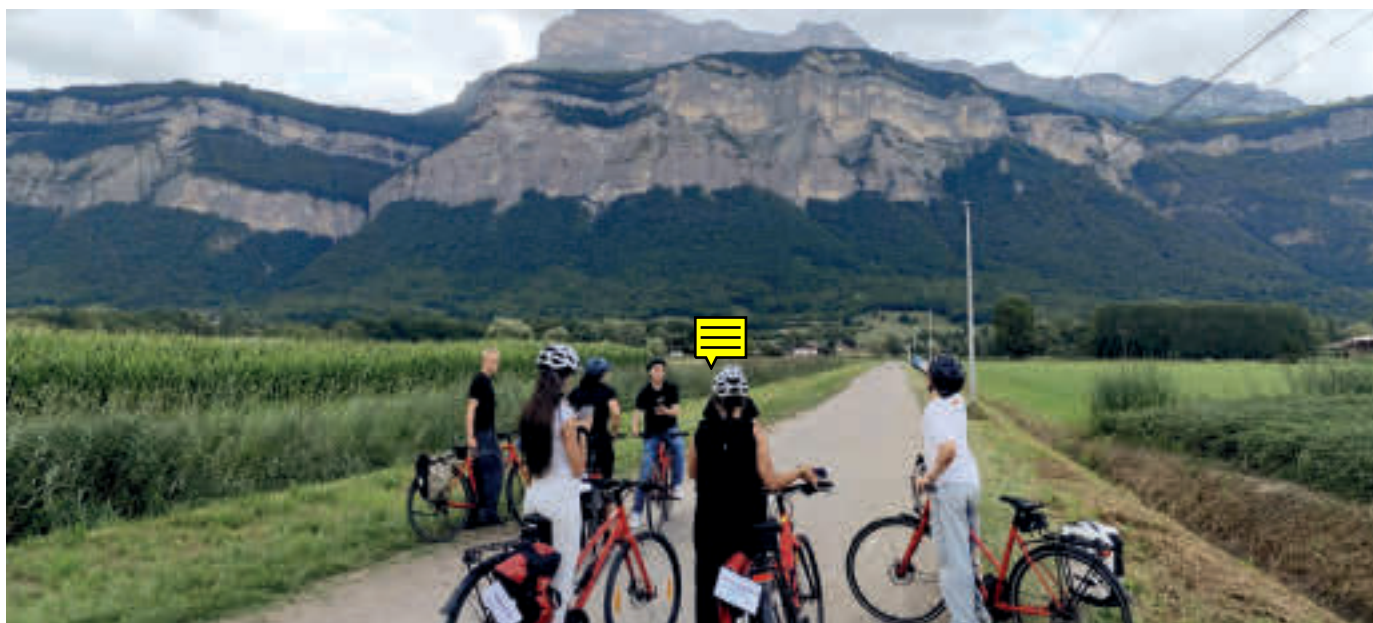
Parmi les jeunes, les niveaux de cyclisme étaient très divers. Certains n'en faisaient que très peu (notamment une jeune qui n'était pas montée sur un vélo depuis 3 ans !), tandis que d'autres en faisaient toutes les semaines. Des entraînements de changements de vitesse, de montées, de freinage ont été organisés par l'équipe d'animation, permettant aux jeunes d'être plus à l'aise et de se sentir mieux à vélo.

Le séjour a ainsi permis à chacun et chacune d'évoluer à son rythme, dans une atmosphère d'encouragement et de respect des différences.

Comment ce séjour a-t-il contribué à l'autonomie des jeunes ?

Le premier soir l'équipe d'animation a montré au groupe de jeunes comment monter une tente, puis le lendemain comment la déplier et la ranger. À chaque montage et démontage de camp les jeunes s'occupaient de leurs propres tentes puis des tentes communes (cuisine, jeux, etc.). La plupart n'en avaient jamais monté et mettaient beaucoup de temps, se faisant parfois aider par certains qui étaient plus à l'aise. Pour toutes et tous, c'est devenu chose facile en fin de semaine !

1. Les bienfaits de la nature sur le cerveau de la Fondation pour la Recherche sur le Cerveau, publié le 29 juin 2020.



Les jeunes ont également appris à réparer leur vélo lorsque cela était nécessaire avec l'aide des animateurs et animatrices, devenant ainsi plus responsables du matériel.

L'équipe d'animation a organisé un planning pour les temps de vie quotidienne afin que les jeunes, par équipe, se chargent de cuisiner, faire la vaisselle, jeter les poubelles et ranger le camp. Ce planning permettait le partage équitable des tâches, visible pour toutes et tous les jeunes. En parallèle des apports de l'équipe d'animation, des échanges de savoirs et d'astuces ont circulé entre les jeunes, leur permettant d'augmenter leur pouvoir d'agir et de se sentir plus responsables.

En quoi ce séjour a-t-il eu un impact positif sur les jeunes ?

De nombreuses actions élaborées par l'équipe d'animation ont eu pour but d'améliorer le bien-être des jeunes au sein du groupe. Cela passait notamment par le partage des savoir-faire de chacun et chacune pour s'entraider et sentir ses progressions ainsi que de prise de responsabilités. Les jeunes ont éprouvé de la fierté et cela a été valorisé tout au long du séjour. Cela est également passé par l'écoute des jeunes et les propositions faites à toutes et tous, pour que chaque jeune puisse avoir le choix et que rien ne soit fait par contrainte ou sans savoir pourquoi.

Les jeunes ont donc pu participer aux choix des repas et des activités, renforçant leur implication et leur pouvoir d'agir. Des découvertes de plats plus variés et équilibrés que leurs repas quotidiens ont pu les aider à se tourner vers une meilleure alimentation pour leur santé.

Lors des journées sans déplacements à vélo, l'équipe a proposé des activités ludiques pour maintenir une cohésion de groupe, tout en écoutant certaines envies d'avoir aussi des moments d'autonomie en petits groupes. L'équipe d'animation a par exemple proposé un rallye photo pour animer la visite d'une ville, leur permettant de se balader en autonomie et d'observer autrement la ville.

Pour moi, le sentiment de bien-être arrive quand on se découvre capable, que l'on est fier de soi, qu'on se sent appartenir à un groupe et que l'on est valorisé dans ce groupe. Des sentiments positifs et de l'estime de soi émergent alors.

Quels ont été les ressentis des jeunes ?

Chaque soir avant de dormir, l'équipe d'animation regroupait les jeunes pour savoir ce qui leur avait plu ou moins plu pendant la journée, et discuter de la journée du lendemain afin de s'adapter aux envies collectives. Beaucoup de temps "libres" étaient demandés et l'équipe d'animation a essayé de trouver l'équilibre entre des temps où chaque jeune faisait ce qu'il ou elle voulait à l'intérieur du camping (notamment celui de l'île aux cygnes assez attractif) et des temps animés plus collectifs.

Ce besoin d'émancipation s'est fait fortement ressentir et l'équipe d'animation y a répondu à travers le développement de l'autonomie, des prises de décisions collectives et des prises de responsabilité.

Le dernier soir, l'équipe d'animation a utilisé des cartes émotions pour faire émerger les ressentis de chacun et chacune par rapport aux trajets à vélo, aux autres activités, à la vie quotidienne et au groupe. Chaque jeune a pu s'exprimer et les récits, notamment liés à des moments comiques, ont beaucoup fait rire ce qui participa au bien-être général.

La plupart des jeunes de ce séjour ont vécu des vacances très différentes de leurs habitudes. Leur temps d'écran a diminué et leur temps d'activité physique a augmenté. De nombreux liens sociaux se sont créés. Le bien-être a donc pu être développé sous ces différentes formes.

Ce voyage a permis aux jeunes de se rendre compte de leur endurance et des distances qu'ils et elles ont été capables de parcourir. Quatre jeunes ont continué de se voir une fois le séjour fini, bien que le vélo ne soit pas devenu leur passion.

Chaque jeune a donc pu repartir de ce séjour avec quelque chose, que ce soit la découverte de nouveaux lieux, savoir se repérer et suivre un itinéraire, sa progression dans le cyclisme ou la création de nouvelles amitiés. De nouveaux pouvoirs d'agir qui leur permettront de s'émanciper relationnellement, à vélo ou du moins en camping.



Les villages "Copain du Monde" du Secours populaire français, un outil d'utilité sociétale

Entretien avec **Alice Meunier**, bénévole élue au comité départemental et référente du groupe de travail "Copain du Monde" de la Fédération du Val de Marne du Secours populaire français.

Propos recueillis par **Thomas Risso**, chargé de communication
et **Daphné Chevrier**, responsable communication à la Fédération des Aroéven.

Quand je pense bien-être, je pense collectif. Le groupe, le vivre ensemble, le partage sont autant de points nécessaires à mon bien-être individuel. C'est parce que je trouve ma place dans des collectifs, parce que je crois en les personnes qui m'entourent, que je peux m'épanouir en tant que personne et grandir en tant qu'éducatrice.





Peux-tu nous parler de ton parcours dans l'animation et de ta rencontre avec les Villages Copain du Monde ?

J'aime me définir comme une enfant de l'éducation populaire. Mon parcours dans l'animation débute lorsque j'ai 13 ans, dans le club sportif de la ville qui m'a vue grandir. Le club fonctionnait, et fonctionne toujours, grâce à un vivier de bénévoles animateurs. Avec le soutien de la ville, les jeunes adhérents se forment à l'animation volontaire, sur le terrain, lors des initiatives, grâce à des formations. Après plusieurs années passées en tant qu'aide-animateur pour l'activité

cirque et à l'approche de mes 17 ans, j'ai décidé de passer le BAFA. En parallèle de mes études, j'alterne entre animatrice de cirque durant l'année scolaire et animatrice de colonie de vacances l'été. Peu après le premier confinement, je m'engage en service civique à l'hôpital Necker-Enfants malades où je découvre le monde de l'animation socio-culturelle à l'hôpital. Forte de cette expérience, je poursuis par un master en alternance au Secours populaire français où je suis chargée du développement de l'enfance, de la jeunesse et des événements. C'est ici que je rencontre les villages d'enfants "Copain du Monde".

En quoi les Villages Copain du Monde participent-ils concrètement au bien-être des enfants, au-delà des activités proposées ? Comment cette expérience transforme-t-elle leur rapport aux autres et à eux-mêmes ?

Pour comprendre comment un Village "Copain du Monde" participe au développement et au bien-être de l'enfant, il faut le penser comme un temps fort et non comme une fin en soi. C'est parce qu'il s'inscrit dans un mouvement de solidarité qu'il permet la transformation individuelle par l'engagement du collectif. L'enfant ne bénéficie pas simplement de vacances, il fait partie d'une Union d'associations rassemblant 90 000 bénévoles enfants, jeunes et adultes. L'enfant est mis sur un pied d'égalité avec l'adulte, sa place dans l'institution change. Ce changement de positionnement inhabituel l'amène à se repenser et à repenser l'autre. On est là dans une mécanique de réciprocité où il est désormais permis à l'enfant de s'exprimer, d'être et d'agir. Et il peut le faire avant, pendant et après le séjour.

Les séjours favorisent la rencontre interculturelle, l'émancipation, la solidarité. En tant que formatrice et référente, comment accompagnes-tu les adultes encadrants dans cette dynamique ? Quel impact sur leur propre bien-être et leur posture éducative ?

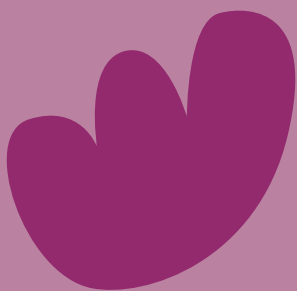
Les villages rassemblent deux univers : les séjours et l'associatif. Il en est de même pour les adultes qui les encadrent, parfois animateur chevronné, parfois bénévole de l'aide au devoir. Il n'y a pas de profil type pour les encadrants des villages. Le point de convergence c'est la bonne volonté d'agir pour l'enfant dans la perspective d'un monde meilleur. C'est sur cela que je m'appuie pour former, accompagner ou recruter. Assez vite j'ai compris que pour pouvoir faire grandir le mouvement "Copain du Monde" il me fallait m'entourer d'adultes prêts à accueillir et à accompagner les enfants dans leur engagement. Vivre, travailler, avancer aux côtés des enfants c'est apprendre quotidiennement. Les enfants et les adultes sont complémentaires. Tandis que l'un a l'esprit créatif, l'autre guide les étapes du projet et ensemble ils avancent. Au Secours populaire, il est coutume de dire qu'un village "Copain du Monde" s'apparente à une école de la solidarité. Contrairement à l'école dite classique, ici il n'y a pas d'apprenant et de sachant.

Tu mentionnes un "sentiment d'appartenance à un groupe de valeurs" et "le transfert vers l'autre". En quoi ces dimensions contribuent-elles à créer un environnement éducatif apaisant pour les enfants, mais aussi porteur pour les équipes ?

Lorsqu'il est question de transfert vers l'autre, il y a alors un objet à transférer. Quelque chose, un savoir, une compétence, une émotion détenue par un individu puis projetée, donnée à l'autre. En ce sens, chacun à quelque chose à apporter et est valorisé pour ça. Néanmoins, il ne suffit pas de projeter, ni même de donner. Pour que le transfert puisse se faire, il est nécessaire de créer un climat de confiance... et partager des valeurs communes peut y contribuer. L'adage "Les enfants sont des éponges" illustre bien la manière dont le groupe adulte influence le groupe enfant. Je suis convaincue que le bien-être des enfants naît de l'implication sincère des équipes éducatives, elles-mêmes portées par une direction qui valorise celles et ceux qui, chaque jour, choisissent de placer l'enfant au cœur de leurs priorités. Alors un cercle vertueux se met en place, pour les enfants et pour les adultes qui les accompagnent.

Selon toi, que peuvent apprendre les institutions éducatives ou scolaires du modèle des Villages Copain du Monde pour renforcer le bien-être dans leurs propres pratiques ?

Le fondement du modèle des villages "Copain du Monde" repose sur le principe de solidarité. Je citerai ici le rapport sur l'utilité sociétale des Villages d'Enfants "Copain du Monde" paru en décembre 2021 par le Secours populaire français et TransFormation Associés. Celui-ci met en avant l'apport des villages à la société par le fait de "Grandir notre humanité ensemble". Au-delà de la richesse culturelle que permet la rencontre d'enfants de France et du Monde, il me semble que c'est davantage les bases de la construction de celui-ci qui en font un exhausteur du bien-être collectif. J'entends par là la réciprocité, la confiance, l'amitié. Chacun des mots cités met en relation deux êtres, à minima. L'importance et l'attention accordées à des fondements aussi simples que la prise en compte de soi et de ses besoins, ainsi que de ceux de l'autre, sont au cœur de cette démarche.



Hommage à Christian Forestier

C'est avec une profonde tristesse que nous avons appris le décès, survenu cet été, de Christian Forestier, Président honoraire de la Fédération des Aroéven. Il a exercé cette fonction avec dévouement de 1989 à 2000, puis à nouveau en 2013 et 2014.

Son engagement ne s'est pas limité à la Fédération nationale. Christian Forestier a également présidé plusieurs Aroéven, en lien avec ses fonctions de Recteur. À cette époque, le Recteur était Président de droit des Aroéven. Il a ainsi accompagné les équipes de Reims (1981-1983), Dijon (1983-1985), Créteil (1989-1992) et Versailles (1998-2000). Il fut par ailleurs le premier Président élu de l'Aroéven de Versailles, acceptant de succéder au Recteur en poste.

Tout au long de sa carrière, Christian Forestier a occupé de nombreuses responsabilités au sein de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Il fut notamment directeur des collèges et lycées, puis directeur général des enseignements supérieurs au ministère. En 2000, il devint directeur de cabinet du ministre Jack Lang, avant de clore son parcours en tant qu'administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers.

Son engagement s'est également illustré à travers de nombreuses instances : Président du Haut Conseil de l'évaluation à l'école, du Haut Conseil de l'éducation, du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq), du comité de pilotage de la conférence nationale sur les rythmes scolaires, et membre actif de la refondation de l'école, entre autres.

Ingénieur en électronique de formation, docteur en sciences physiques et électroniques, Christian Forestier a toujours conservé un attachement profond à la formation professionnelle. Il a été un ardent défenseur de la démocratisation de l'enseignement, du développement des filières professionnelles et technologiques, ainsi que de la formation tout au long de la vie — des valeurs qu'il partageait pleinement avec notre Mouvement.

Il a enrichi notre revue de plusieurs éditoriaux marquants :

- École et démocratie (n°123-124)
- Placer l'élève au centre du système éducatif (revue du 40e anniversaire)
- La maison des lycéens (n°130-131)
- Le CAVL (n°134-135)

Christian Forestier était un fin connaisseur du système éducatif, porteur d'une vision profondément humaniste et émancipatrice de l'école. Homme de conviction, grand serviteur de l'École républicaine, il nous a honorés par son engagement à nos côtés et par sa contribution précieuse à nos orientations. Toujours disponible, il répondait à nos sollicitations et nous faisait part de son expérience avec humour et bienveillance.

Sa disparition me touche profondément, comme elle touche toutes celles et tous ceux, qui, comme moi au sein de notre Mouvement, ont eu le privilège de le côtoyer et de travailler avec lui.

En votre nom, nous avons adressé nos condoléances les plus sincères à sa famille et à ses proches.

René Bouillon,

Président de la Fédération des Aroéven



Directeur de la Publication : René Bouillon.

Rédacteur en chef : Thierry Boucher.

Comité de Rédaction : Bérénice Beda, Claire Calderon, Daphné Chevrier, Nadia Haoua, Dominique Lanternier, Elisa Lerat, Odile Sargentini, Rémy Sueur, Maud Trillard.

Comité de Relecture : Dominique Ducrocq, Chantal Laval-Maingraud, Patrick Picquette, Thomas Risso.

Ont participé à ce numéro : Bastien, Elise Blouri, Eva Born, René Bouillon, Marion Boyer, Sébastien Brochot, Delphine Cadouin, Xavier Coley, Axelle Desaint, Romain Diquattro, Juliette Font, Agnès Florin, Annabel Fouquet-Lefranc, Éric Le Grand, Olivier Gaborit, Cécile Garnier, Liliane Garreau, Karima Hakkar, Mickael Kebli, Aude Kérivel, Maxence, Catherine Metelski, Alice Meunier, Chloé Michaud, Malo Mofakhami, Benjamin Moignard, Catherine Moreau, Sébastien Palagrec, Marie Peyre, Christelle Prince, Stéphanie Proença, Sophie Renaudin, Marine Semiao, Solene Thibault.

Remerciements : Nous remercions toutes celles et ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro.

Conception et réalisation maquette abonnements :
Les Comnambules – Agence de communication & Web

Relations extérieures : Bérénice Beda – Mail : b.beda@aroeven.fr
Téléphone : 01 45 88 08 84

Illustrations – Crédits Photos : Catherine Metelski, Chloé Michaud et collaboratrices, Elise Blouri, Liliane Garreau, Alice Meunier, Marie-Rose Peyre, Marine Semiao, Odile Sargentini, Xavier Coley, Solène Thibault et collaborateurs, Fédération des Aroéven, Adobe Stock, iStock.

Impression : Beecom.

Le Mouvement Aroéven c'est (aussi) :

- ✚ Des formations dans et hors l'École
- ✚ Des séjours de vacances et des loisirs
- ✚ Des séjours et sorties scolaires
- ✚ Des formations BAFA et BAFD

**Merci Claire Calderon
pour ton engagement
et ta présence au sein
du comité de rédaction
et du Mouvement
Aroéven.**



Fédération des Aroéven

67, rue Vergniaud, Porte L, 75013 Paris

federation@aroeven.fr

01 45 88 62 77

AUVERGNE - RHÔNE-ALPES :

Aroéven Clermont-Ferrand

aroeven.clermont-fd@aroeven.fr
04 73 91 27 02

Aroéven Grenoble

aroeven.grenoble@aroeven.fr
04 76 44 43 43

Aroéven Lyon

aroeven.lyon@aroeven.fr
04 78 58 17 05

BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ :

Aroéven Besançon

aroeven.besancon@aroeven.fr
03 81 88 20 72

Aroéven Dijon

aroeven.dijon@aroeven.fr
03 80 67 33 43

BRETAGNE :

Aroéven Bretagne

aroeven.bretagne@aroeven.fr
02 99 63 15 77

CENTRE-VAL DE LOIRE :

Aroéven Orléans

aroeven.centre@aroeven.fr
02 38 79 46 11

HAUTS-DE-FRANCE :

Aroéven Hauts-de-France

aroeven.hdf@aroeven.fr
03 20 75 10 85

NOUVELLE-AQUITAINE :

Aroéven Bordeaux

aroeven.bordeaux@aroeven.fr
05 35 38 98 05

Aroéven Limoges

aroeven.limoges@aroeven.fr
05 55 11 40 05

Aroéven Poitiers

aroeven.poitiers@aroeven.fr
05 49 45 24 34

ÎLE-DE-FRANCE :

Aroéven Créteil

aroeven.creteil@aroeven.fr
01 49 56 18 29

Aroéven Paris

aroeven.paris@aroeven.fr
01 45 39 25 35

Aroéven Versailles

aroeven.versailles@aroeven.fr
01 69 53 01 41

NORMANDIE :

Aroéven Caen

aroeven.caen@aroeven.fr
02 31 94 56 95

Aroéven Rouen

aroeven.rouen@aroeven.fr
02 35 98 01 80

GRAND-EST :

Aroéven Nancy

aroeven.nancy@aroeven.fr
03 83 55 32 52

Aroéven Reims

aroeven.reims@aroeven.fr
03 26 47 11 36

Aroéven Strasbourg

aroeven.strasbourg@aroeven.fr
03 88 60 00 39

OCCITANIE :

Aroéven Montpellier

aroeven.montpellier@aroeven.fr
01 45 88 62 77

Aroéven Toulouse

aroeven.toulouse@aroeven.fr
05 61 53 54 12

PROVENCE ALPES-CÔTE D'AZUR :

Aroéven Sud - PACA

aroeven.paca@aroeven.fr
06 56 83 27 93

PAYS DE LA LOIRE :

Aroéven Pays de la Loire

aroeven.nantes@aroeven.fr
02 40 34 20 02

AGIR ENSEMBLE POUR
UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE
ET UNE SOCIÉTÉ SOLIDAIRE

