



Analyse de l'acceptabilité, de la pertinence et de la faisabilité d'un programme de développement de l'empathie chez les témoins de harcèlement en éducation physique

A. Besseling, M. Cloes, M. Remacle, A. Mouton

Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation, Université de Liège, Belgique

14^{ème} Biennale de l'ARIS – 2 au 4 juillet 2026 – Montréal, Canada

SOMMAIRE



INTRODUCTION



MÉTHODOLOGIE



**RÉSULTATS ET
DISCUSSION**



**CONCLUSIONS ET
PERSPECTIVES**

Harcèlement en éducation physique



Définition du harcèlement (Olweus, 1994)

Intention de nuire

Répétitivité

Déséquilibre de pouvoir

Formes de harcèlement (Van Noorden et al., 2015)

Physique

Verbal

Relationnel

Acteurs impliqués (Benmoyal Bouzaglo, 2022)

Agresseur

Victime

Témoin



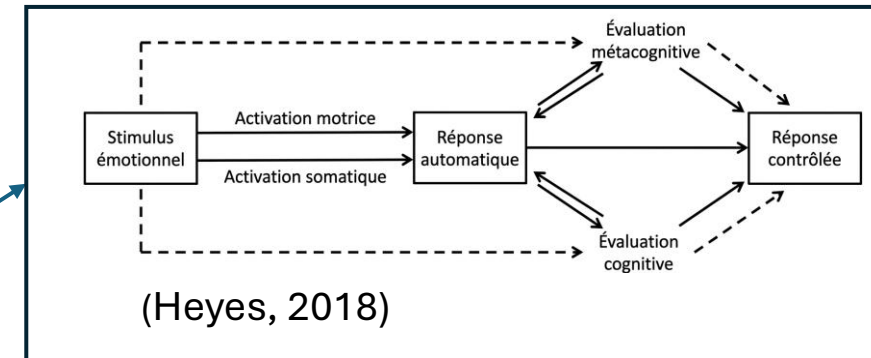
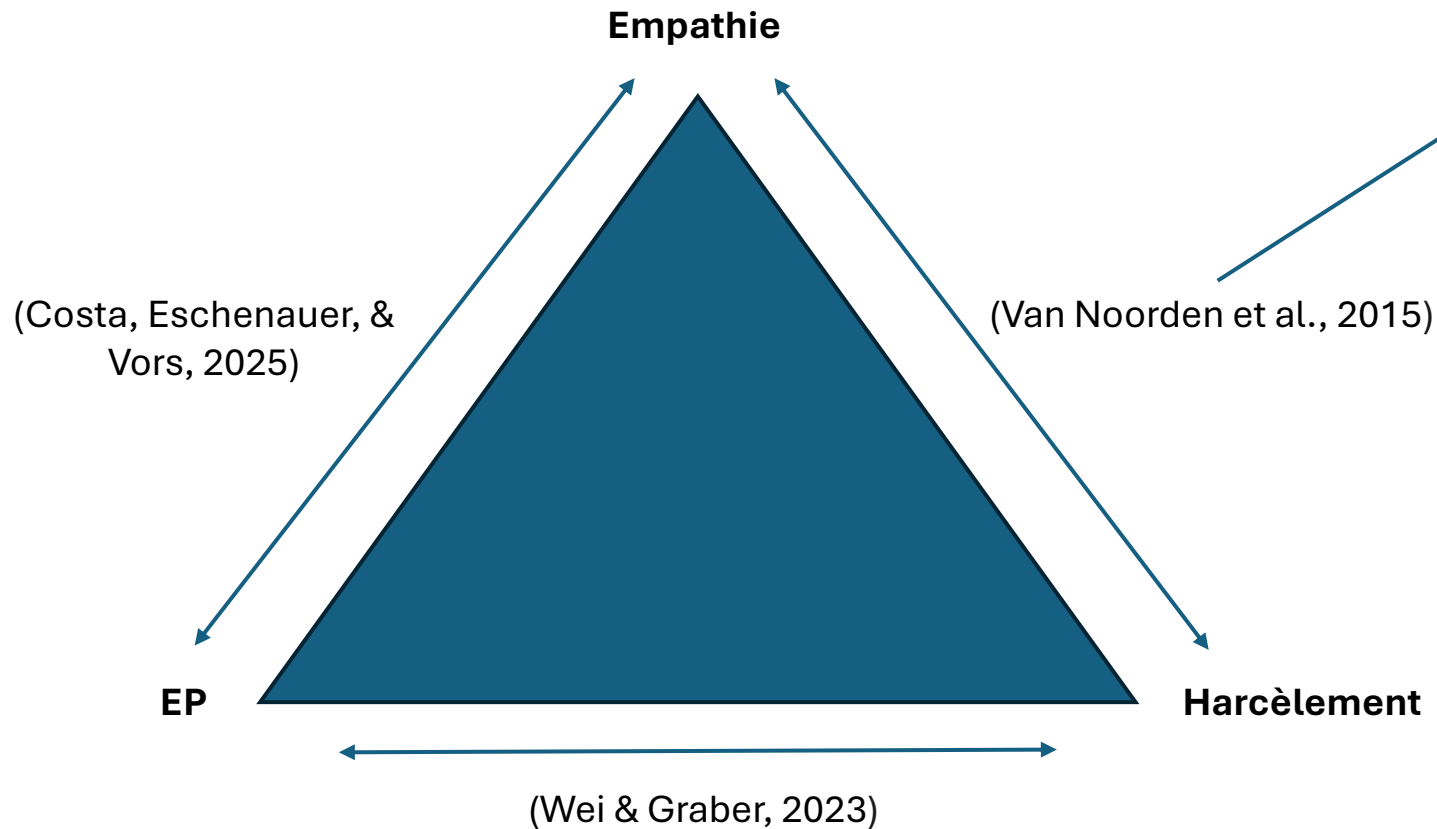
Prévalence du harcèlement en éducation physique (EP) au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Besseling et al., 2025)

- 29% d'élèves victimes
- 6,8% d'élèves agresseurs
- 8,6% d'élèves agresseurs-victimes



(Ladwig, Vazou, & Ekkekakis, 2018)

Empathie, harcèlement et éducation physique



Les témoins doivent être impliqués dans les interventions (Salmivalli, 2014)



La peur des représailles constitue une barrière émotionnelle à l'intervention (Mao & Yang, 2025)

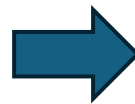
Enseignants d'EP face à la nouveauté



Référentiel d'EP en Fédération Wallonie-Bruxelles, introduit en 1^{ère} secondaire à la rentrée 2026, intégrant les compétences émotionnelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022)

Les réformes éducatives constituent un défi pour les enseignants. Un risque de décalage avec les pratiques pédagogiques dominantes pourrait compromettre la mise en œuvre de telles réformes (Lammassaari et al., 2024)

Les enseignants d'EP déclarent se sentir responsables du développement de l'empathie chez leurs élèves, mais ne disposent pas toujours des outils nécessaires (Besseling et al., 2026)



Quelle est l'acceptabilité, la pertinence et la faisabilité d'un programme de développement de l'empathie destiné aux témoins de harcèlement en éducation physique ?

Méthodologie



Chronologie

Recherche-action dans un établissement scolaire en
Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)

Études précédentes



Demande de
consentement

- Parents
- Élèves
- Établissement
- Enseignant

Création du carnet
pédagogique

Sur base de
l'étude avec
les
enseignants

Sur base de
l'étude avec les
élèves

Programme organisé sur 8 semaines

Entretien post-séances avec
l'enseignant

Observation

Entretien
préprogramme
avec
l'enseignant

Observation

Questionnaire post-séances avec
les élèves

Questionnaire
post-
programme
avec les élèves

Retranscription,
encodage et
analyse

Entretien post-
programme
avec
l'enseignant

Méthodologie



Intervention

Population d'intérêt : élèves de première secondaire en tronc commun (12-13 ans)

Caractéristiques de la classe et de l'établissement :

- 22 élèves (9 filles, 13 garçons)
- Indice socio-économique de l'établissement scolaire : 8/20
- Mercredi de 9h55 à 11h50 (avec une récréation au milieu)



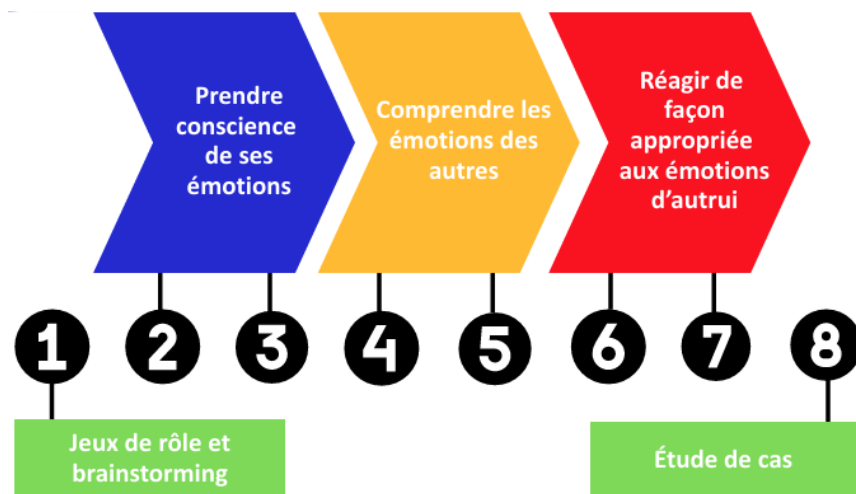
- Classe : psychologue et prof d'EP
- Salle de sport : uniquement le prof d'EP



Séances en salle de sport

Cycle de Poull Ball :

- un jeu coopératif
- des situations de match de Poull Ball avec arbitrage
- une analyse des émotions à l'aide de fiches prévues à cet effet
- un retour post-séance, en lien avec les émotions, transmis à l'enseignant de manière anonyme



Méthodologie



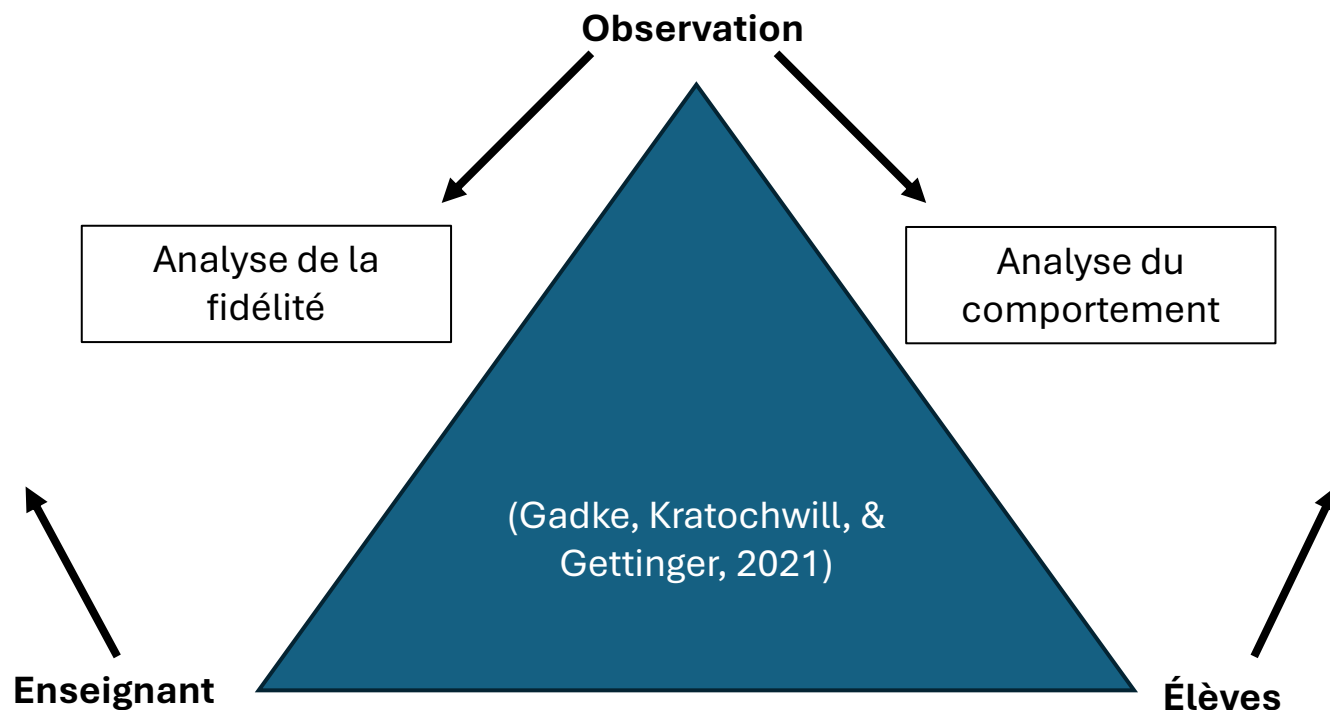
Outils

Dans les études pilotes, l'acceptabilité, la pertinence et la faisabilité d'un programme sont considérées comme des indicateurs préliminaires de la réussite de sa mise en œuvre (Weiner et al., 2017)

Entretiens semi-structurés :

- 3 items sur l'acceptabilité (/15),
- 2 sur la pertinence (/10),
- 1 sur la faisabilité (/5)

Évaluation de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) après chaque séance ainsi qu'à la fin du cycle, accompagnés d'une justification du choix de réponse



Questionnaire :

- 3 items sur l'acceptabilité (/15)

Évaluation de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) après chaque séance ainsi qu'à la fin du cycle, avec la possibilité de laisser un commentaire

Acceptabilité, pertinence et faisabilité (Habgood et al., 2025; Weiner et al., 2017)

- **Acceptabilité** : analyse du caractère agréable, utile et transférable de la séance dans la vie quotidienne ou en classe
- **Pertinence** : analyse de l'adéquation de la séance aux élèves de première secondaire, aux objectifs du cours d'EP et au développement de l'empathie
- **Faisabilité** : analyse du caractère réalisable et de la facilité de mise en œuvre de la séance

Méthodologie



Analyse des données



- Analyse des moyennes relatives à l'acceptabilité, la pertinence et la faisabilité après chaque séance et à l'issue du cycle,
- Analyse des verbatims pertinents



- Analyse des moyennes et des écarts-types relatifs à l'acceptabilité après chaque séance et à l'issue du cycle,
- Analyse des commentaires pertinents formulés par les élèves

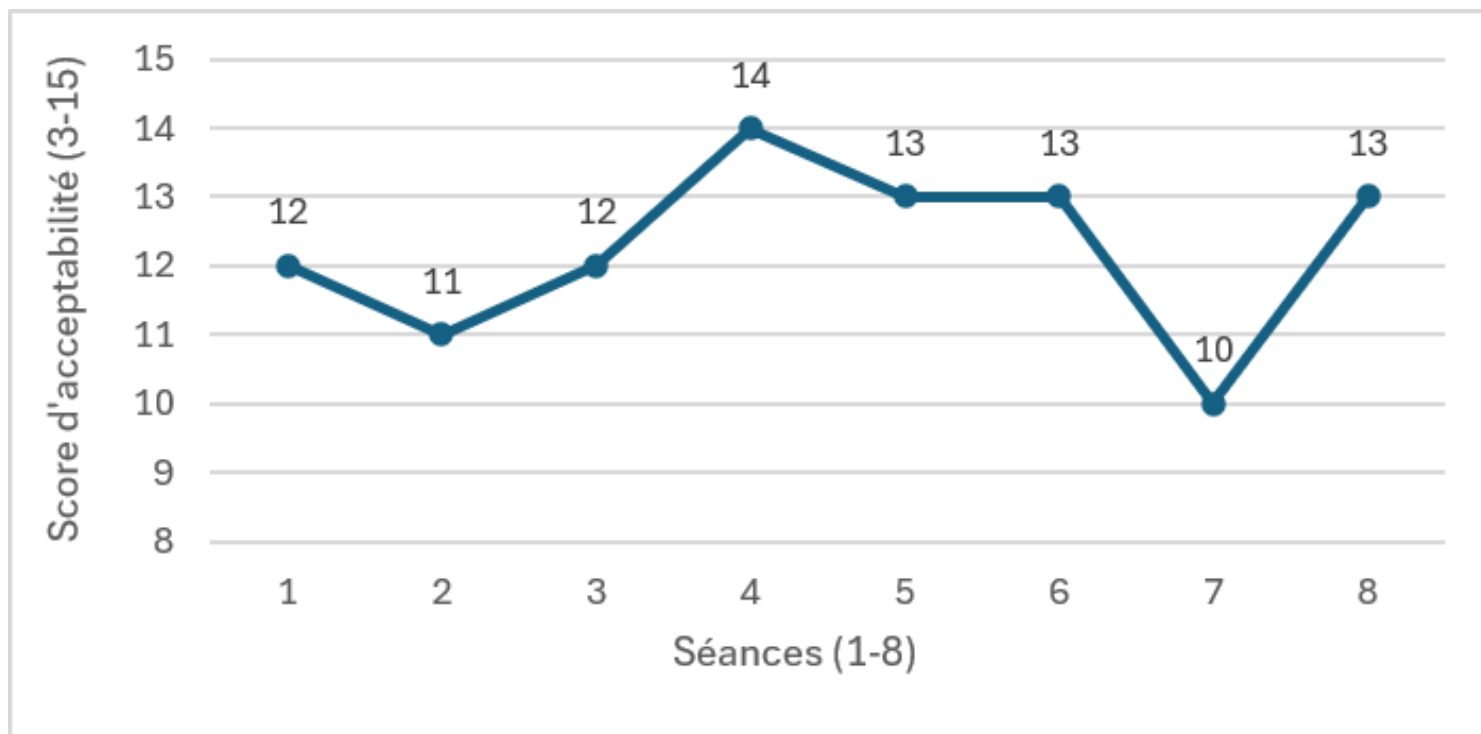


- Analyse de la fidélité du contenu transmis par l'enseignant par rapport au contenu prévu,
- Recensement des comportements déviants des élèves liés au programme

Résultats et discussion

Enseignant - Acceptabilité

Score d'acceptabilité (entretien post-programme) : 14/15

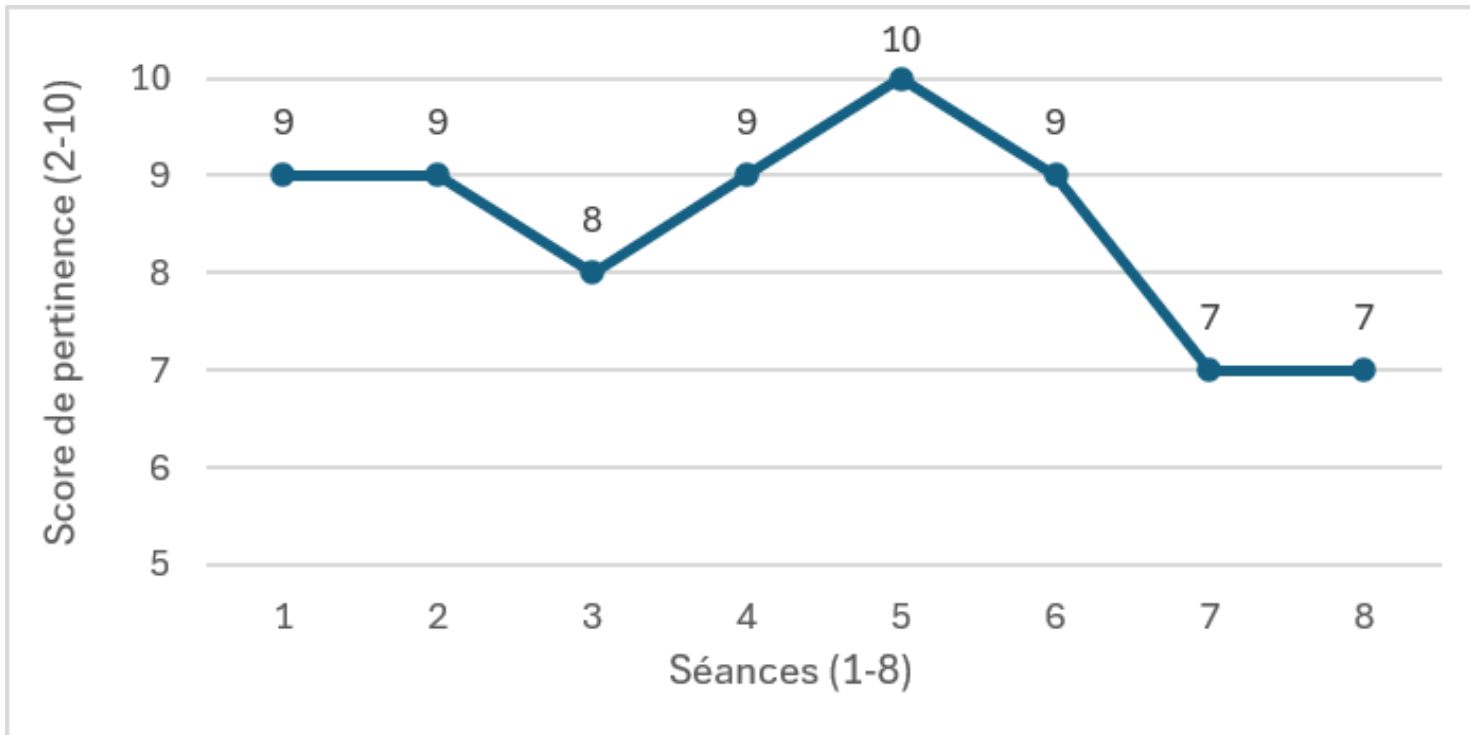


- L'enseignant semble trouver les séances agréables, utiles et transférables dans la vie quotidienne : « *C'est surtout au niveau de l'évolution de l'arbitrage. En tout cas, pour certains, je suis vraiment content* » (S4)
- La séance 7 connaît une baisse notable de l'acceptabilité, que l'enseignant justifie comme suit : « *Ils sont agressifs entre eux. C'est pas par rapport à ta leçon mais c'est plus une ambiance générale de classe* » (S7)
- La motivation à mettre en place le programme pourrait être directement influencée, voire diminuée, par le comportement et l'attitude des élèves (Han & Yin, 2016)

Résultats et discussion

Enseignant - Pertinence

Score de pertinence (entretien post-programme) : 9/10

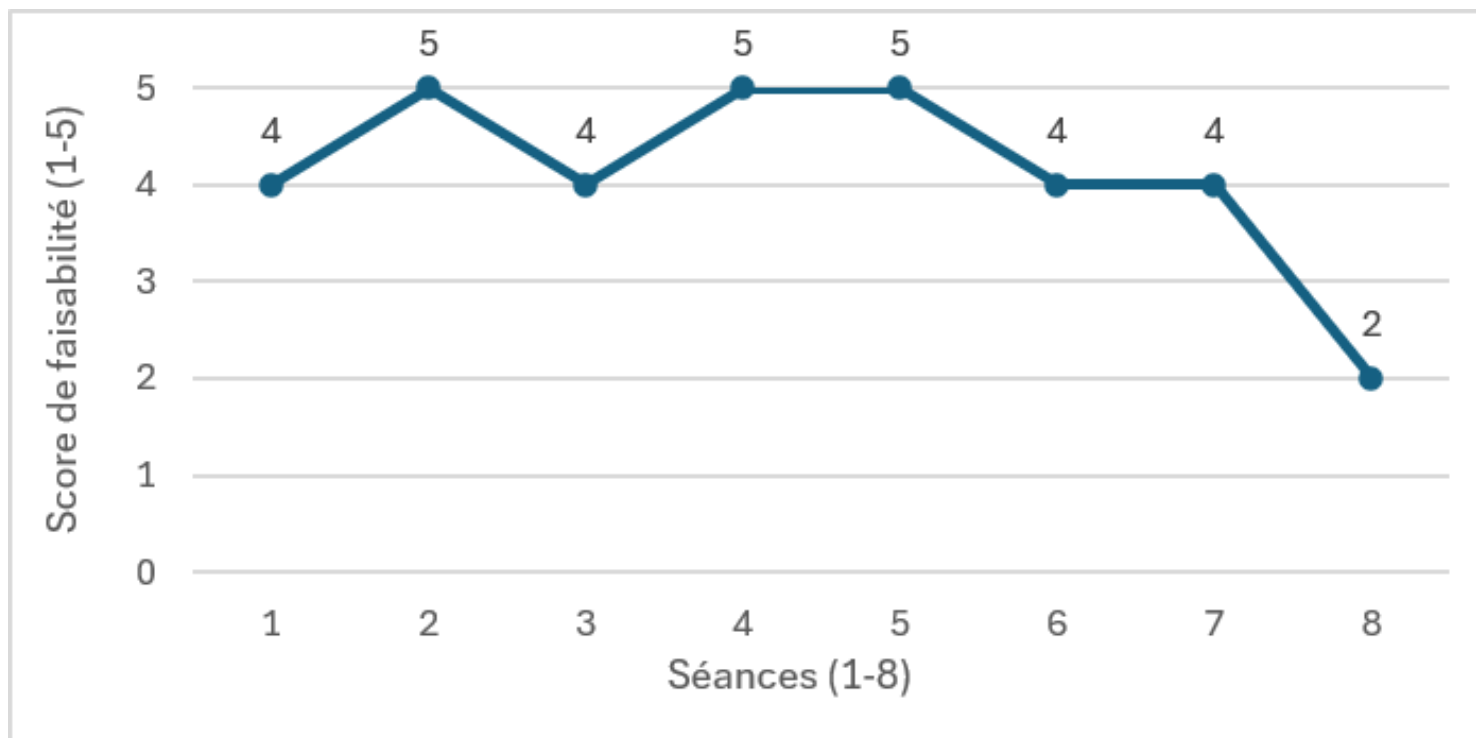


- L'enseignant estime que les séances sont globalement adaptées aux élèves de première secondaire, aux objectifs du cours d'EP ainsi qu'au développement de l'empathie. Toutefois, une légère diminution de cette pertinence est observée lors des deux dernières séances
- « *Pour cette classe de première, qui a déjà du mal à se concentrer en classe. Ici, avec un nouveau sport, avec beaucoup de règles, etc. Quand tu es arbitre, tu dois penser à tout* » (S7)
- La surcharge cognitive survient lorsque les ressources cognitives de l'individu sont dépassées, empêchant un traitement efficace de l'information (Moko, Victor-Ikoh, & Okardi, 2023)

Résultats et discussion

Enseignant - Faisabilité

Score de faisabilité (entretien post-programme) : 3/5

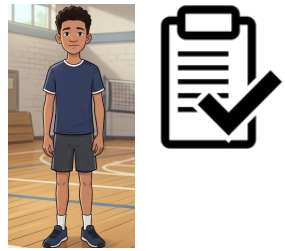
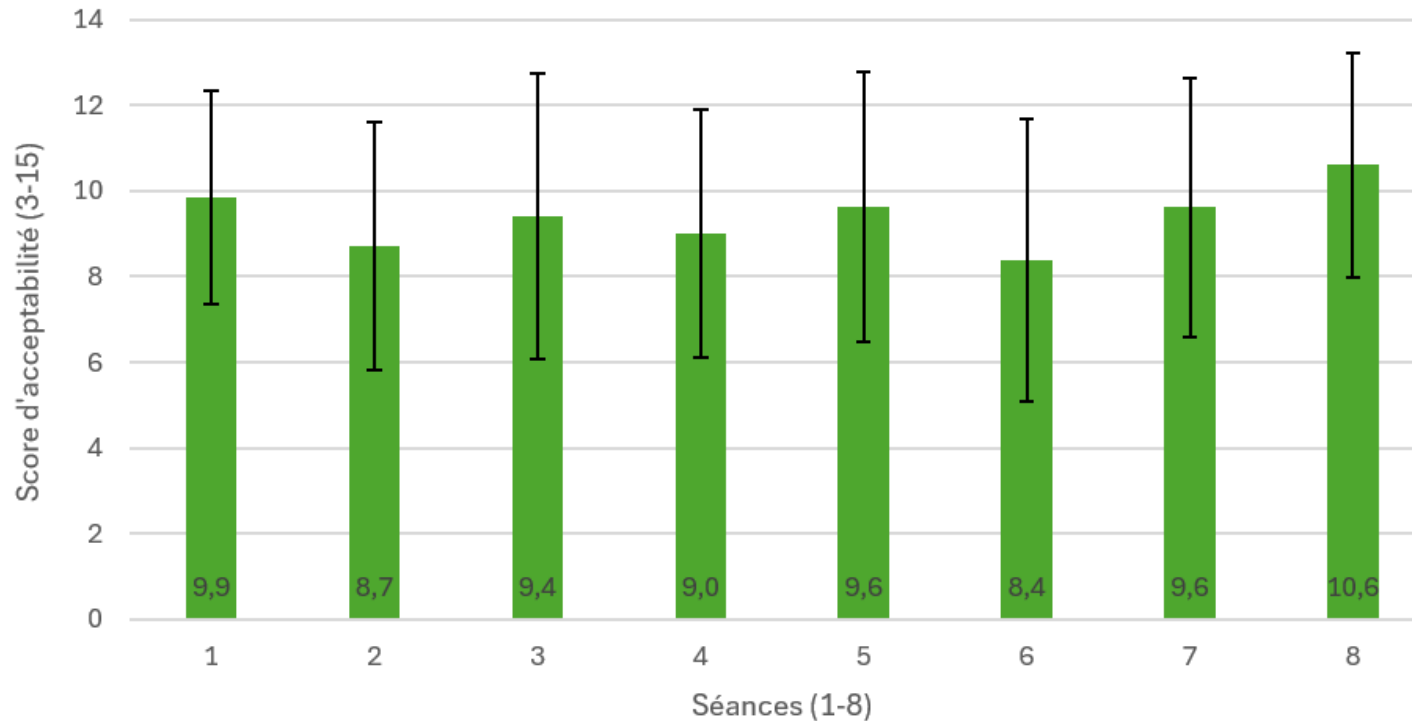


- L'enseignant a considéré le projet comme facilement réalisable tout au long de sa mise en œuvre, à l'exception de la dernière séance et de l'entretien post-programme
- « *Au niveau du sport, on a le matériel, etc. Il n'y a pas de problème, la faisabilité, elle est là. Donc, je mettrais cinq sur cinq* » (entretien post-programme)
- « *Vraiment, si je prends tout l'ensemble (arbitrage, matchs, questionnaires) et que je suis tout seul, là, c'est un peu plus compliqué. Donc, là, je mettrais peut-être trois sur cinq à ce moment-là* » (entretien post-programme)
- Au secondaire inférieur, l'apport de structure par l'enseignant est essentiel face à l'augmentation des exigences scolaires, car il aide les élèves à maintenir leurs efforts et à atteindre leurs objectifs d'apprentissage (Kiefer & Pennington, 2017)

Résultats et discussion

Élèves - Acceptabilité

Score d'acceptabilité (questionnaire post-programme) : 9,7 (+/- 2,2)



- L'acceptabilité des élèves est relativement bonne, oscillant entre 8,4 et 10,6

Les retours post-séance des élèves ont permis de recueillir 95 commentaires :

- 31/95 (32,6 %) pointent les problèmes de comportement des élèves comme rendant les séances moins acceptables. Un élève explique : « *Que les autres écoutent et ne m'insultent pas* » (S5)
- 14/95 (14,7%) concernent le choix des équipes. Un élève explique : « *Laisser les élèves choisir les équipes* » (S7)
- 9/95 (9,5 %) évoquent le souhait de pratiquer un autre sport. Un élève explique ainsi : « *Changer souvent de jeu, pas tout le temps le même* » (S5)
- Les adolescents qui rencontrent des difficultés à contrôler leurs comportements impulsifs peuvent éprouver des difficultés à rester concentrés et engagés, ce qui peut favoriser l'ennui (Iannattone et al., 2024)

Résultats et discussion

Observation des enseignants – Fidélité curriculaire

Séances	Nombre d'éléments théoriques à transmettre	Nombre d'éléments théoriques transmis
1	4	3
2	3	0
3	4	2
4	4	3
5	4	3
6	3	2
7	7	2
8	7	7
Total	36	22 (61%)

- La fidélité curriculaire correspond à la transmission effective des contenus d'apprentissage prévus dans le carnet pédagogique et permet d'établir un indice de fidélité
- L'enseignant a transmis un peu plus de la moitié du contenu théorique prévu. Cela s'explique par le fait que, pour les séances d'EP, il a souhaité adapter le programme afin de réduire la part consacrée au harcèlement et de se centrer davantage sur les émotions
- Au sujet de la psychologue, l'enseignant explique : « *Je suis professionnel au niveau de l'EP, mais en ce qui concerne la gestion des conflits, je ne le suis pas... Les petits problèmes qu'elle peut rencontrer, je ne suis pas armé pour tout ça... Elle aurait même dû intervenir un peu plus* » (entretien post-programme)
- Importance de mettre en place des formations continues pour les enseignants (Njenga, 2023)



Résultats et discussion

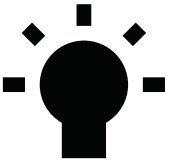
Observation des élèves - Comportements



+	-
Le jeu de coopération mis en place lors de cette séance fonctionne bien : les élèves sont tous actifs et l'activité se déroule dans une bonne ambiance (S2)	L'enseignant tente de calmer R., mais celui-ci saisit sa tablette et la jette au sol, avant de s'adresser à un autre élève en déclarant : « <i>Tu vas voir ce que c'est d'être harcelé</i> » (S1)
Dans le vestiaire, un élève déclare : « <i>Je n'ai rien ressenti</i> », tandis que R. lui répond : « <i>Si, tu as soufflé à un moment donné lors d'une décision, cela signifie que tu étais énervé</i> » (S3)	R. adoptait un jeu très physique lors des matchs. T. s'est alors retourné et l'a frappé à trois reprises de manière particulièrement violente (S2)
T. demande à remplir le questionnaire sur les émotions pendant sa récréation, alors qu'il pourrait faire autre chose. Il en est de même pour W. et F. (S7)	R. a presque loupé toute la deuxième heure car, après la récréation, il est resté pour assister aux 100 jours des rhétos (S4)
Ils participent activement. À un moment donné, six mains se lèvent pour répondre à une question (S8)	Pendant l'échauffement, R. est dans l'équipe la plus faible. Il crie et se met sur le côté. Il va s'asseoir et râle. Il imite la fille qui a le plus de difficultés (S5)

- Certains élèves s'impliquent activement dans le travail sur les émotions. En revanche, les comportements lors des séances montrent des attitudes qui restent agressives, en particulier de la part d'un élève (R.)
- Un des éléments qui constituent ce climat positif à l'école est le plaisir des relations avec les pairs dans la classe (Estévez, Inglés & Martínez-Monteagudo, 2013). Les comportements agressifs de R. vont à l'encontre de cet élément et nuisent à la qualité des relations entre pairs ainsi qu'au climat de classe

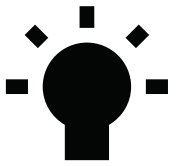
Limites



- L'échantillon interrogé (n=22), ainsi que la participation d'un seul enseignant, constituent une taille d'échantillon limitée, ce qui restreint la portée et la généralisation des résultats
- Les réponses aux questionnaires ou aux entretiens peuvent être soumises à un biais de désirabilité sociale
- L'absence d'enregistrement vidéo des séances a pu entraîner l'omission de certains événements ou comportements



Conclusions et perspectives



- Le programme présente une bonne acceptabilité, une pertinence élevée et une faisabilité satisfaisante, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves
- Le contenu théorique transmis dépasse légèrement la moitié du contenu théorique prévu. Par ailleurs, des comportements d'engagement dans les activités ont été observés chez les élèves, mais également des comportements agressifs, en contradiction avec les objectifs du programme



Perspectives :

- Acceptabilité (limiter la monotonie) : Il serait intéressant de proposer deux ou trois sports au cours de la période du programme
- Pertinence (limiter la surcharge cognitive) : Proposer plusieurs sports (exemple : trois cycles de deux séances), et introduire des règles d'arbitrage transversales communes à ces différents sports
- Faisabilité (limiter la gestion simultanée de plusieurs activités) : *"On pourrait faire vraiment deux leçons avec full jeu comme une leçon normale, et prendre une semaine au milieu pour être plus en classe et répondre à toutes les questions"* (entretien post-programme). Il serait pertinent d'envisager un dispositif alternant deux séances en salle de sport (sports collectifs et arbitrage) et une semaine en classe consacrée au travail sur les émotions
- Fidélité curriculaire (manque d'aisance sur le sujet) : Mettre en place une courte formation préalable au programme à destination des enseignants
- Comportement des élèves (présence de comportements perturbateurs) : Proposer une évaluation préalable au projet (empathie et agressivité) afin d'identifier les élèves nécessitant un suivi individuel

Merci pour votre écoute

A. Besseling, M. Cloes, M. Remacle, A. Mouton

**Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation,
Université de Liège, Belgique**

14^{ème} Biennale de l'ARIS - 2 au 4 juillet 2026 - Montréal, Canada

Courriel : Aurelien.Besseling@uliege.be

Guide pédagogique : <https://hdl.handle.net/2268/345236>

Présentation :



Bibliographie

- Aussel, L., & Mottier Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives. *Phronesis*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1044251ar>
- Benmoyal Bouzaglo, S. (2022). Understanding consumption-motivated school bullying: A proposal for an analytical framework, research perspectives, and implications. *Recherche et Applications En Marketing (English Edition)*, 37(2), 94–117. <https://doi.org/10.1177/20515707221106981>
- Besseling, A., Cloes, M., Remacle, M., Stassart, C., Monseur, J., & Mouton, A. (2025). Analyse des caractéristiques psychosociales des victimes, auteurs, auteurs-victimes de harcèlement en éducation physique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (59). <https://doi.org/10.4000/15lzd>
- Besseling, A., Cloes, M., Remacle, M., & Mouton, A. (2026). Analyse des perceptions des enseignants d'éducation physique concernant la mise en œuvre d'un programme de développement de l'empathie visant à lutter contre le harcèlement dans leurs cours. *Congrès international de l'ARIS*.
- Catheline, N. (2020). Preventing bullying in schools: A mental health challenge. *Rhizome*, 78(4), 4–5. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0004>
- Costa, S., Eschenauer, S., & Vors, O. (2025). Education for Empathy in Physical Education: A PRISMA Review. *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2586511>
- Estévez, E., Inglés, C. J., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School Aggression: Effects of Classroom Environment, Attitude to Authority and Social Reputation Among Peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 15–28. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.20>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). Référentiel d'éducation physique et à la santé, tronc commun [en ligne]. Page consultée le 03 août 2026 de <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>
- Gadke, D. L., Kratochwill, T. R., & Gettinger, M. (2021). Incorporating feasibility protocols in intervention research. *Journal of School Psychology*, 84, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.11.004>
- Habgood, E., Gandhi, S., Smith, R., Hearps, S., Hiscock, H., Oberklaid, F., Raniti, M., & Darling, S. (2025). Pilot evaluation of an innovative school-based mental health literacy program for teachers and students: The Decode Mental Health and Wellbeing Program. *Australian Educational Researcher*, 52(2), 1529–1556. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00774-5>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. In *Cogent Education* (Vol. 3, Issue 1). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heyes, C. (2018). Empathy is not in our genes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 499-507. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.001>
- Iannattone, S., Mezzalana, S., Bottesi, G., Gatta, M., & Miscioscia, M. (2024). Emotion dysregulation and psychopathological symptoms in non-clinical adolescents: The mediating role of boredom and social media use. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00700-0>
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>
- Kiefer, S. M., & Pennington, S. (2017). I A P P R O O F S © 2 0 1 7 ASSOCIATIONS OF TEACHER AUTONOMY SUPPORT AND STRUCTURE WITH YOUNG ADOLESCENTS' MOTIVATION, ENGAGEMENT, BELONGING, AND ACHIEVEMENT. *Middle Grades Research Journal*, 11(1), 29–46. <http://www.emerald.com/mgrj/article-pdf/11/1/29/10766815/mgrj-06-2017-0003en.pdf>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). “My best memory is when I was done with it”: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000067>
- Lammassaari, H., Hietajärvi, L., Lonka, K., Chen, S., & Tsai, C. C. (2024). Teachers' epistemic beliefs and reported practices in two cultural contexts. *Educational Studies*, 50(5), 781–805. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2000369>
- Mao, Z., & Yang, Y. (2025). Development and Validation of the Adolescent Bystander Intervention Barrier Perception Scale in School Bullying. *Behavioral Sciences*, 16(1), 55. <https://doi.org/10.3390/bs16010055>
- Moko, A., Victor-Ikogh, M., & Okardi, B. (2023). Information Overload: A Conceptual Model. *European Journal of Computer Science and Information Technology*, 11(5), 19–29. <https://doi.org/10.37745/ejcsit.2013/vol11n51929>

- Njenga, M. (2023). Teacher Participation in Continuing Professional Development: A Theoretical Framework. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 69–85. <https://doi.org/10.1177/14779714221123603>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Wei, M., & Graber, K. C. (2023). Bullying and Physical Education: A Scoping Review. *Kinesiology Review*, 12(3), 217–234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>
- Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., Powell, B. J., Dorsey, C. N., Clary, A. S., Boynton, M. H., & Halko, H. (2017). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0635-3>

Annexe : efficacité du programme

Dimensions analysées	Pré-test (<i>M +/- SD</i>)	Post-test (<i>M +/- SD</i>)
Nombre d'émotions identifiées par élève	3,9 +/- 1,8	5,2 +/- 2,1
Empathie affective (/55)	34 +/- 9,3	33,1 +/- 8,7
Empathie cognitive (/45)	35 +/- 3,6	32,7 +/- 3,3
Empathie globale (/100)	69 +/- 11,5	65,9 +/- 11
Observation de violences physiques (/5)	2,3 +/- 1,2	2,8 +/- 1
Observation de violences verbales (/5)	2,8 +/- 1,4	3,7 +/- 1,4
Observation de violences relationnelles (/5)	1,5 +/- 1,1	1,8 +/- 0,9