



FEJ
FONDS
D'EXPÉRIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

**« De l'Empathie Pour Lutter Contre le
Harcèlement à l'Ecole (EPLUCHE) »**

RAPPORT D'ÉVALUATION

**LABORATOIRE D'ÉTUDES, RECHERCHE,
FORMATION EN ACTION SOCIALE (LERFAS)**

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.experimentation.jeunes.gouv.fr



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n° APSCO4_N°12 lancé en octobre 2012 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr> la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.



FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet

« De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école »

Sous-titre : Eduquer à l'empathie par le corps des élèves de CM1-CM2 pour lutter contre le harcèlement et la violence à l'école.

Mots clés : Empathie, Harcèlement, Violence, Ecole élémentaire, Corps

Structure porteuse du projet : **Inspection Académique de la Sarthe et Université du Maine**

Personne en charge du projet : Monsieur Emmanuel Roy, Inspecteur d'Académie

Pilote du projet : Monsieur Omar Zanna, Maître de conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université du Maine.

Structure porteuse de l'évaluation : **Laboratoire Etudes, Recherche, Formation en Action Sociale (LERFAS)**

Responsable de la structure : Madame Maryline Barillet-Lepley, Directrice Générale Adjointe de l'ATEC, en charge du LERFAS

Personne en charge de l'évaluation : Madame Aude Kerivel, Docteure en sociologie, chargée de recherche.

Durée d'expérimentation : 2 ans

Date de remise du rapport d'évaluation : Mars 2015



RÉSUMÉ

L'expérimentation évaluée consiste à proposer une éducation à l'empathie pendant deux années scolaires consécutives aux élèves de 20 classes de CM1 puis de CM2, afin de lutter contre le harcèlement à l'école. A partir du concept d'empathie, présenté par une équipe de recherche comme la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, à assumer le point de vue d'autrui et à manifester de la sensibilité »¹, chercheurs, artistes, sportifs, coordonnateurs ECLAIR et enseignants vont co-construire, expérimenter et proposer des séances de jeux sportifs, dansés, théâtre forum et jeux de rôle, toujours associés à des temps de verbalisation.

La question que nous pose cette expérimentation est donc la suivante : de quelle manière l'éducation à l'empathie peut-elle permettre de prévenir, résoudre, voire éviter les situations de harcèlement entre pairs et plus largement de violence à l'école ?

L'objectif de notre expérimentation est de mesurer l'impact de l'expérimentation sur la population visée, à savoir les élèves, mais aussi les parents et les enseignants de CM1 puis de CM2, de repérer les conditions de mise en œuvre et de transférabilité du dispositif.

La choix d'une méthode mixte et innovante alliant observations, observations participantes, entretiens collectifs, questionnaires et questionnaire ludique au début et à la fin de la démarche (à destination des enfants), ainsi que le suivi régulier de l'expérimentation, nous permet de rendre un certain nombre de conclusions quant aux effets de l'expérimentation sur l'ensemble des populations.

L'expérimentation, grâce au travail collaboratif et au va-et-vient entre théorie et pratique a su s'ajuster afin de faire en sorte que l'ensemble des enfants et que le plus grand nombre de parents bénéficient du dispositif.

Parmi les principaux effets hypothétiques² de l'expérimentation, nous pouvons repérer une baisse significative du nombre d'enfants concernés par les situations d'exclusion (passant de 47,6% en 2013 à 30,2% en 2014) et de harcèlement (passant de 24% à 12,3%). Au delà des situations de harcèlement, l'expérimentation semble impacter le climat scolaire de manière plus générale, puisqu'on observe par exemple une baisse de la peur dans les situations d'apprentissage telles que le passage au tableau.

L'information transmise à la majorité des parents et leur participation, pour une partie, aux goûters, témoignent du fait que l'empathie n'entraîne pas seulement l'adhésion des professionnels. Ces derniers, déterminants dans la mise en œuvre du dispositif, ont eux aussi été impactés par l'expérimentation, tant en ce qui concerne une sensibilisation à la notion de harcèlement et une capacité à repérer et agir en équipe en direction de ces situations, que dans la connaissance par le biais de « l'éprouvé » et la capacité à la transmission de l'empathie.

Les conditions de réalisation de cette expérimentation tiennent à un ensemble d'éléments :

- le soutien et la confiance de la hiérarchie, donnant la possibilité aux enseignants d'accéder à un nouveau concept, incarné par le chercheur à l'origine de la théorie ;
- le travail à partir de ce concept permettant aux enseignants prise de recul et appropriation de théorie dont l'intérêt tient à la possibilité d'engagement dans la construction d'une mise en œuvre permise par le temps laissé ;
- la possibilité d'expérimenter par le corps, mais aussi de dégager au fur et à mesure de nouvelles notions (émotions, rites...) enrichies par le croisement des différents regards et la rencontre.

Enfin, ce que nous pouvons retenir de cette expérimentation, c'est le caractère positif et valorisant de la notion d'empathie, qui propose un autre point de départ que celui de la lutte contre le harcèlement par exemple. Une compétence sociale, qui peut aider au travail d'égalité entre filles et garçons et réconciliant rapport à soi et rapport aux autres.

¹ Définition de l'empathie selon Omar ZANNA, 2014.

² Le manque de retour de questionnaires de notre groupe témoin lors de la seconde passation ne nous permet pas d'assurer le fait que les évolutions soient uniquement du fait de l'expérimentation et non du fait des nouvelles compétences acquises entre le CM1 et le CM2.



NOTE DE SYNTHÈSE

Eduquer les élèves de CM1-CM2 à l'empathie : du concept à la mise en œuvre

L'expérimentation consiste à mettre en place un programme d'éducation à l'empathie en direction d'une vingtaine de classes de CM1/CM2 situées en zones d'éducation prioritaire, pendant deux années scolaires consécutives, ce afin de lutter contre le harcèlement à l'école.

La particularité de cette expérimentation tient à son point de départ : une hypothèse théorique posée par une équipe qu'il va s'agir de vérifier. C'est donc le partenariat entre l'équipe de chercheurs et de praticiens (sportifs et artistes), l'Inspection d'Académie, les coordonnateurs ECLAIR et les enseignants de CM1 puis de CM2 qui va permettre la construction, l'expérimentation, et la mise en œuvre de séances d'éducation à l'empathie par le corps, en utilisant différents médias : jeux sportifs, jeux dansés, jeux de rôle et théâtre forum.

D'autres hypothèses sont posées en amont de la démarche :

La première est celle du nombre d'heures nécessaires à la transmission d'une compétence à l'empathie, qui va déterminer la composition de deux groupes : les classes repères (au nombre de 14) et les classes sujets (au nombre de 5), bénéficiant respectivement d'une vingtaine et d'une quarantaine de séances menées par un binôme peu habituel : l'enseignant de la classe et un formateur.

La seconde est la mobilisation des parents dans ce processus par le biais de « goûters » organisés dans des lieux « neutres » au sein de la ville et permettant la rencontre entre l'équipe porteur de projet, les enseignants et les parents, mais aussi plus globalement de l'ensemble des adultes concernés (équipes enseignantes, parents, chercheurs) autour d'une réflexion sur le concept d'empathie permise par un cycle de conférences ouvertes à tous.

Le passage du concept à la mise en œuvre n'est pas imposé de manière verticale, et c'est l'un des atouts de la démarche, il est le fait d'un travail d'équipe et de co-construction.

Des temps de formations-réunions réguliers vont être l'occasion d'une collaboration entre équipe de chercheurs et praticiens (artistes et sportifs), coordonnateurs ECLAIR et enseignants, mais aussi d'éprouver la question de l'empathie. Chacun va, grâce à ses compétences et de sa place, participer, dans un va-et-vient entre théorie et terrain, à l'élaboration pratique des différentes séances.

L'évaluation : étude de l'impact et des conditions de mise en œuvre

Proche de la « recherche évaluative » développée par Patton (Patton, 2011) qui propose l'utilisation de méthodes mixtes et la production de données « pour éclairer et aider à la prise de décision » par la collaboration et la co-création, notre évaluation a deux objectifs : « **mesurer l'impact de l'expérimentation sur la population visée** » et « **repérer comment les choses se construisent** »³.

Le premier objectif de l'évaluation est de donc de **mesurer l'impact de l'expérimentation sur les populations concernées, à savoir les élèves, les enseignants et les parents**. Cet objectif peut se résumer autour de la question évaluative centrale suivante : *Comment la socialisation à l'empathie peut-elle permettre de prévenir, résoudre, voire éviter les situations de harcèlement entre pairs ?* Il s'agit donc de voir si les enfants acquièrent une disposition à l'empathie et si la possibilité de repérer, prévenir, lutter contre les situations de harcèlement peut être permise par cette « compétence sociale » (« permettant de comprendre et d'évaluer constamment son environnement social » Garfinkel, 1967). Si les bénéficiaires sont les enfants, il est nécessaire de considérer les acteurs qui les entourent, à savoir les enseignants et les parents.

Comme nous l'avons explicité précédemment, la particularité de l'expérimentation est qu'elle se

³ Projet d'évaluation de l'Empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école, APSCO4-12 Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, LERFAS, 2012, p. 27.

donne pour point de départ un concept, celui d'empathie, et nous amène à considérer un autre concept auquel chacun des acteurs va constamment faire référence plus large que celui de harcèlement, le concept de violence. D'un point de vue théorique, cet axe de l'évaluation s'appuie donc sur trois concepts centraux : la violence, le harcèlement et l'empathie⁴.

Nous prenons le parti de nous attacher à considérer les situations de violence et de harcèlement à travers le regard des auteurs, des victimes et des témoins. Les situations que nous considérons se déroulent dans le contexte scolaire, il est donc indispensable de considérer enfants et adultes dans ce contexte, qui peuvent simultanément être victimes, auteurs ou témoins de violence.

Le second objectif de l'évaluation vise à **objectiver au fil de l'eau la mise en œuvre, les transformations**, les stratégies prévues et non prévues du dispositif. La question centrale est la suivante : quelles sont les conditions de mise en œuvre et de transférabilité de l'expérimentation ? Dans la mesure où le dispositif lui-même est « en construction », il s'agit de repérer comment les choses se construisent, et cela à tous les échelons de l'organisation. L'approche évaluative vise donc à objectiver les logiques d'action, les transformations, les stratégies, les formes de coopération entre les organisations, afin de comprendre les conditions de mise en œuvre d'un dispositif.

Des méthodes de recueil de données mixtes

Pour arriver à ce double objectif, nous veillons constamment à croiser les regards de l'ensemble des acteurs, à utiliser une diversité de méthodes, et à garder une attention constante au terrain afin de veiller à l'émersion de nouvelles hypothèses.

Ainsi nous avons utilisé différents outils :

- des observations (des temps de formations, des séances dans les classes et des goûters),
- des observations participantes (des comités de pilotage, comités scientifiques et formations),
- des entretiens collectifs (avec les enfants et les enseignants),
- des questionnaires (en direction des parents),
- des questionnaires ludiques utilisant la bande dessinée, construits à partir des données recueillies lors des entretiens (en direction des enfants).

Si le choix d'une méthode mixte, mêlant recueil de données quantitatives et qualitatives auprès de l'ensemble des acteurs permet d'aborder le plus finement possible cet objet particulier (tabou et sensible) qu'est le harcèlement à l'école élémentaire, de rendre visible l'apprentissage de l'empathie, il est surtout le moyen d'éviter les différents biais entraînés par chaque méthode et les défauts de retours liés à l'annulation d'un certain nombre de temps de formation, du fait du manque de remplaçants dans l'Académie.

Au delà des résultats de l'évaluation, celle-ci a été l'occasion de rendre visibles des situations de harcèlement, permettant une action de l'équipe enseignante.

De 2013 à 2014, les effets de l'évaluation sur les situations de harcèlement à l'école

Au vu de l'ensemble des croisements de données que nous avons pu effectuer, nous pouvons dire que l'évaluation, de par son objectif et les moyens de coordination pour l'atteindre, a permis de

⁴ Les définitions choisies sont celles-ci :

« Il y a **violence** quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, en une fois ou progressivement, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leur possession, soit dans leurs participations symboliques et culturelles ». (Yves Michaud, philosophe)

« Un élève est victime de **harcèlement** lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part de plusieurs élèves. » (Eric Debarbieux, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences à l'école)

« L'**empathie** est une disposition à laquelle on attribue trois grandes fonctions : 1/ la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, 2/ la capacité à assumer le point de vue d'autrui, 3/ la capacité à manifester de la sensibilité. " (Omar Zanna, Sociologue)

repérer et d'agir sur les situations de harcèlement à l'école. L'empathie est, comme nous l'avons exposé plus haut, un concept fédérateur : positif, dans le sens où l'objectif n'est pas de lutter contre quelque chose, mais d'acquérir une compétence en plus. Toute la démarche n'est donc pas basée sur le fait de repérer ce qui ne fonctionne pas, mais d'acquérir quelque chose de nouveau. L'impact de la démarche est grandement lié au caractère systémique de l'action. Nous présenterons donc ici les effets de l'expérimentation sur les élèves, les parents puis les enseignants.

Les élèves de CM1 et CM2 : une éducation à l'empathie qui a un impact sur les situations de violence et de harcèlement

Si nous souhaitons privilégier, au départ, le recueil de données par entretiens auprès des enfants, les biais observés lors de ceux-ci, le très bon taux de retour des questionnaires ludiques et la fiabilité des données recueillies par ce biais (le taux de harcèlement observé se rapproche fortement des enquêtes effectuées par Eric Debarbieux au collège) nous ont amenés à accorder une place centrale à ces résultats.

Les mots des enseignants, des parents ne sont pas les mêmes que ceux des enfants. Les enfants ne disent pas qu'ils sont « harcelés », « victimes ou auteurs de violence », ils se plaignent qu'on « les embête », qu'on « les traite », qu'on se « moque » d'eux ou encore que « personne ne veut jouer avec eux », qu'on ne leur « cause plus ». Pourtant, derrière ces expressions considérées comme anodines par les adultes, se cachent des situations d'exclusion, de stigmatisation, de souffrance, qui ont bien souvent des conséquences sur la réussite scolaire.

Montrer par le dessin les situations de violence qui nous ont été racontées lors des entretiens effectués avec les enfants permet de laisser une place à leurs expériences. A partir des questionnaires, nous observons en 2013 que presque la moitié des élèves ont déjà été concernés par des situations d'exclusion, près d'un tiers des élèves ont été concernés par des situations de bagarres, et presque un quart par des situations de harcèlement. En comparant les données de 2013 et celles de 2014, il apparaît une importante baisse des situations d'exclusion, que nous pouvons lier à l'éducation à l'empathie, mais aussi à l'apprentissage du jeu collectif permis par les différentes séances.

En effet, comme nous l'avons vu, les situations d'exclusion sont, du point de vue des enfants, des situations de violence. Nous le verrons également, le fait d'avoir « des amis » a un impact pour les enfants sur les situations qu'ils vivent à l'école. Les situations d'exclusion sont moins nombreuses en 2014 qu'en 2013 : le pourcentage d'enfants déclarant ne pas avoir été exclus d'un groupe passe ainsi de 42% en 2013 à 67,9% en 2014.

Lorsqu'ils sont interrogés en 2013, 24% des élèves ont déjà été concernés par des situations de harcèlement au cours de leur scolarité. En 2014, ils sont 12,30 % à être ou avoir été concernés par une situation de harcèlement durant leur année de CM2.

Ces résultats doivent être maniés avec précaution. En effet, il est difficile de savoir si ces évolutions sont du fait de l'expérimentation ou de l'acquisition de nouvelles compétences liées au passage de CM1 à CM2. Les autres données recueillies auprès des enfants, mais aussi des enseignants et des parents, nous autorisent à considérer l'impact de l'expérimentation. Ainsi il semble que les propositions de résolutions des situations de bagarres et de harcèlement restent complexes et sont plus fréquentes. Là encore, les amis sont souvent un moyen de stopper la répétition dans le temps de ces situations de harcèlement *« ça s'est solutionné grâce aux conseils de mes amis et de ma famille »* (garçon, 9 ans, CM1).

En élargissant un peu notre objet, et en considérant que le climat scolaire est un ensemble, que les situations scolaires peuvent aussi être génératrices de violence ou de stress, et que l'éducation à l'empathie vise aussi à une prise en compte de ces situations, nous avons également posé la question des émotions dans les différents moments d'apprentissage. Si le bien être reste majoritaire, il ne l'est pas pour la situation d'être « interrogé seul au tableau » qui engendre de la peur pour 40,9% des élèves. Une émotion qui baisse en 2014, en passant à 25%.

Enfin, nous observons que cet impact de l'éducation à l'empathie sur les situations de violence et de harcèlement est un petit peu plus important pour la population sujet que pour la population repère. Il est difficile de dire si ce fait est lié à la différence du nombre de séances ou à l'ordre des médias proposés. Les classes sujets ont commencé par les jeux sportifs, alors que les classes repères ont, elles, commencé par le théâtre forum. Il semble que « l'entrée dans ce nouvel apprentissage » mettant en jeu les corps, est plus facile par le biais des pratiques physiques qui prennent la forme de jeux sportifs, plus familiers et accessibles aux élèves, que le théâtre forum qui implique la mise en jeu de l'identité sociale dans des interactions.

Les parents : une sensibilisation aux situations de harcèlement à l'école et au projet d'éducation à l'empathie

En ce qui concerne les parents, si tous ont été conviés aux « goûters des parents », un tiers environ a participé. Nous pouvons faire l'hypothèse que les 144 questionnaires retournés par les parents sont représentatifs puisque 36,9% des répondants disent avoir participé à un ou plusieurs de ces goûters. Si l'on se réfère à un sentiment de départ assez pessimiste des enseignants quant à la venue des parents, ce taux est plutôt encourageant.

Si une minorité de parents a participé aux goûters, ils sont une majorité à en avoir entendu parler. 74,30% des répondants disent avoir eu l'information. Les parents qui sont venus l'ont fait pour « en savoir plus sur le projet », pour « voir le travail accompli », « voir ce qu'étaient les exercices d'empathie et comment ça fonctionne », et « rencontrer les équipes et voir le travail réalisé par les élèves ». Certains disent avoir pu « visualiser tous les exercices et jeux qui ont été faits », ou « participer de cette manière au travail de leur (notre) enfant », ou encore « pour pérenniser ce programme et encourager les enfants, car ma fille dit passer un bon moment pendant ces séances ».

La mise en place des goûters dans des « lieux neutres »⁵ (qui ne soient pas l'école : gymnase, parc, maison de quartier, ...) avait pour objectif d'inciter des parents peu habitués à se rendre à l'école à rencontrer les enseignants. L'enquête par questionnaire nous montre cependant que les parents présents aux goûters sont majoritairement ceux qui la fréquentent de manière régulière. Mais notons tout de même que 12% des répondants venant moins d'une fois par mois à l'école ont assisté à un des goûters.

Comme nous l'avons précisé, s'il est complexe de repérer les situations de harcèlement à l'école, nous supposons que les parents peuvent aider à les détecter puis à les résoudre.

Parmi les parents répondants, près de 17% disent avoir un enfant qui a déjà été concerné par une situation de harcèlement. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce pourcentage est proche de celui repéré dans l'enquête auprès des enfants.

Les enseignants : sensibilisation à la question du harcèlement et possibilité d'« éprouver » la notion d'empathie

Les entretiens avec les enseignants au début, à mi-parcours, puis à la fin de l'expérimentation, nous permettent d'observer une sensibilisation progressive à la question du harcèlement. Si au départ, les situations de violence, d'incivilité, prennent beaucoup de place et que la question du harcèlement n'est que peu évoquée, le fait s'inverse lors du dernier entretien. En effet, en fin d'expérimentation, ce sont les cas d'enfants victimes de harcèlement, les causes, les conséquences éventuelles de ces situations, qui font l'objet d'un temps d'échange plus important. Il est intéressant de noter qu'entre le premier et le second focus groups (entretiens collectifs), les situations de harcèlement repérées par les enseignants se multiplient par le nombre d'enseignants présents. D'une situation par groupe,

⁵ Le terme « lieux neutres » a été utilisé par l'expérimentateur pour désigner des endroits qui n'étaient pas l'école (lieux des enseignants) et qui avaient été nommés par les enfants, puis les familles, comme étant des endroits qui leur étaient agréables. Cette démarche partait de l'hypothèse que l'écart entre les normes de l'école et des enseignants et les normes des familles (qui ont pu avoir des expériences difficiles de l'école) empêche la rencontre et entraîne les constats des enseignants du peu de présence des parents à l'école. Ce phénomène a été mis en avant dans plusieurs travaux, dont ceux de Daniel Thin (Thin, 1998).

nous passons à presque une situation par classe, interrompue ou résolue. Il semble que le fait d'avoir quelques pistes de réponses et de gestion permet aux enseignants de parler d'un sujet sur lequel ils ont le sentiment « d'avoir une prise », passant par la possibilité de nommer, et de faire nommer. Lorsque la violence est évoquée, elle l'est de manière beaucoup plus précise. Les liens avec l'organisation sont également repérés, ce qui amène à une réflexion permettant une mise à distance plus importante.

Comme nous l'avons présenté plus haut, parmi les spécificités du projet, il y a ce double niveau : réfléchir et co-construire ensemble à partir d'un concept et éprouver par le corps. Ces deux niveaux permettant une maîtrise de l'empathie et des moyens de transmission de celle-ci.

Au fur et à mesure de la mise en œuvre des séances dans les classes, les enseignants ont pu faire le constat de progrès visibles chez les enfants. Concentration, respect de l'autre, progressivement les élèves acquièrent des compétences et arrivent à atteindre les objectifs fixés dans chaque séance. Les premières fois, les exercices sont difficiles, et ce d'autant plus lorsqu'ils ne sont pas familiers pour les enfants et qu'ils nécessitent la maîtrise de compétences multiples.

Si globalement les enseignants qui ont pu participer à l'ensemble des formations⁶ sont unanimes quant à l'évolution positive des élèves dans les séances, tant dans leur capacité d'action que de verbalisation, la majorité constate une difficulté à la transversalité.

Ce qui se passe lors des séances ne dépassant pas le cadre expérimental, ce fonctionnement semble frustrer les enseignants qui souhaiteraient voir les effets de leur travail sur les élèves.

Un impact différent de l'expérimentation selon le genre de l'enfant : un effet inattendu

Le traitement des questionnaires a également rendu visible un effet inattendu de l'expérimentation. Si les endroits de l'école et les situations scolaires n'inspirent pas les mêmes émotions aux filles et aux garçons, si leurs expériences des situations de violence ne sont pas tout à fait les mêmes, il apparaît que les écarts entre les filles et les garçons ont tendance à se resserrer si l'on compare les réponses des élèves en 2013 et en 2014. Comme si l'expérimentation visant à éduquer les élèves à l'empathie ne les impactait pas de la même manière selon leur genre. Ces différents éléments tendent à rejoindre les travaux mettant en avant une socialisation différente des filles et des garçons : plus tournées vers l'autre, et donc empathiques pour les filles, plus individualistes pour les garçons. L'expérimentation visant à éduquer les élèves à l'empathie, la démarche, semblent profiter davantage aux garçons qu'aux filles.

Conditions de mise en œuvre et enseignements

L'évaluation des conditions de mise en œuvre nous permet de décliner un certain nombre de caractéristiques qui se doivent d'être considérées pour un éventuel essaimage du dispositif :

- **L'importance du soutien et de la confiance de la hiérarchie** : le projet n'aurait pu se faire sans l'appui, le soutien et la confiance de la hiérarchie, et les moyens humains et de temps mis à disposition.
- **L'approche conceptuelle** : telle une occasion de « prendre de la hauteur » par rapport à un terrain, et en même temps d'observer et de considérer autrement une situation. En effet, le point de départ de l'expérimentation est la transmission par l'équipe de chercheurs de connaissances théoriques aux enseignants et coordonnateurs sur le concept d'empathie. Une fois cette connaissance théorique acquise, celle-ci a été mise à l'épreuve du terrain : le projet est donc le fruit d'une co-construction progressive faite de va-et-vient entre réflexions théoriques et mises en œuvre sur le terrain. Cette approche a également permis à chacun de se réappropriier le concept selon ses propres préoccupations, au delà du projet. Ce type d'approche par le concept n'impose ni ne stigmatise telle ou telle manière de faire. Chacun peut l'intégrer à son rythme, sans en être trop déstabilisé.

⁶ Rappelons que suite à un manque de remplaçants dans l'Académie, plusieurs formations ont été annulées la seconde année, empêchant le bon déroulement du projet.

- **Du concept à sa mise en œuvre** : le fait que la mise en œuvre soit le fruit d'une co-construction, de débats, d'essais et de remises en question, est déterminant pour une généralisation du dispositif. Si aujourd'hui les séances existent, elles ne sont possibles que si elles sont pensées par les équipes et mises à l'épreuve du contexte de travail particulier.
- **Le temps de la rencontre** : la possibilité de collaborer, de travailler ensemble, d'évoquer ses difficultés lorsque l'on tente de repérer et d'agir sur les situations de harcèlement par exemple, nécessitent la possibilité de la rencontre et de la construction d'un rapport de confiance.
- **La possibilité d'aborder le harcèlement à partir des moyens de résolution** : l'approche par l'idée de solutions possibles à la résolution des problèmes de harcèlement, par le biais de l'empathie, est aussi un atout dans la possibilité d'aborder le sujet.
- **L'expérimentation par le corps** : l'originalité du projet dans le contexte scolaire est l'expérimentation de l'empathie par les enseignants eux-mêmes, avec l'objectif de se mettre en situation avant d'y mettre les élèves, pour construire des séances appropriées, et de fait la possibilité d'adopter une posture empathique vis à vis des élèves. Les différents médias que sont les pratiques sportives, les jeux dansés, les jeux de rôle et le théâtre forum, et dont la liste pourrait s'agrandir, sont autant de possibilités de se poser la question du corps à l'école.
- **Les émotions, une question transversale** : la déclinaison de la notion d'empathie à la question des émotions amène un travail transversal facilement repris dans les différents temps de classe (français, biologie, vie de classe) par les enseignants et directement évaluable lors des séances.
- **Une méthode participative pour déterminer des lieux pour rencontrer les parents** : la méthode participative consistant au choix de lieux de rencontres par les enfants, puis par les parents, même s'ils ne permettent pas la venue immédiate de ces derniers, est un moyen intéressant et facile à mettre en œuvre.
- **Des rites et des cadres pour un travail ambitieux** : l'éducation à l'empathie, la capacité à exprimer ses émotions, sont des objectifs ambitieux, encore plus pour des enfants, ce caractère de la démarche étant fortement valorisant pour les porteurs et les destinataires. L'ambition tient aussi du fait de l'utilisation de médias qui ne sont pas nécessairement connus et maîtrisés par les enseignants, qu'ils vont devoir s'approprier et mettre en œuvre à leur manière. Une liberté leur est laissée quant au fait de proposer tel ou tel jeu, dans tel ou tel ordre. Un impératif va progressivement s'imposer, celui de proposer un cadre clair et une consigne précise pour chaque jeu, et surtout un rite d'entrée dans les séances.
- **Le formateur, l'évaluateur : d'autres regards sur la classe et les élèves**. Si les enseignants, une fois formés, peuvent jouer le rôle de médiateurs, la démarche tire sa richesse de la collaboration de l'enseignant avec le formateur, mais aussi l'évaluateur, comme autant de regards portés sur la classe et les élèves. Ces regards directs, et même indirects dans le cas de la passation du questionnaire ludique, sont parfois indispensables au repérage des situations de harcèlement.
- **Un dispositif qui doit être incarné**. A la question : les mêmes effets se reproduiront-ils ailleurs si le projet était répliqué ? Nous répondons oui, à la condition que les étapes du projet soient répliquées en tenant compte de la participation de l'ensemble des acteurs à sa construction. De plus, si le porteur de projet a produit un certain nombre de documents, fiches techniques, il nous semble important de mettre en avant le fait qu'un tel dispositif se doit d'être « incarné », par le corps et l'esprit.

A l'heure où les politiques se posent la question de remettre au programme l'instruction civique et où la notion de compétence sociale commence à faire son chemin, la notion d'empathie vient poser la question du rapport à l'autre, non pas comme un pré-requis mais comme une compétence à transmettre. L'évaluation du dispositif met en avant l'intérêt de concepts fédérateurs et d'une responsabilisation collective quant à sa mise en œuvre.

Document synthétique à télécharger :

<https://www.dropbox.com/s/8v0wh216ro31ypi/LERFAS-Harc%C3%A8lement-WEBplanche.pdf?dl=0>



I. L'expérimentation : éduquer à l'empathie pour lutter contre le harcèlement

1. Des séances d'éducation à l'empathie pour des classes de CM1 et CM2

- i. **Eduquer à l'empathie : Tout un programme !**
- ii. **Le fruit d'un travail d'équipe**
- iii. **Le rôle de l'évaluateur : suivre l'expérimentation et faire en sorte que les regards se croisent**

2. Des méthodes évaluatives mixtes pour la production de connaissance utile à la décision et à la pratique

- i. **Evaluer l'impact d'une éducation à l'empathie sur le harcèlement à l'école et les conditions de mise en œuvre d'un dispositif innovant**
Une expérimentation qui vise à lutter contre le harcèlement et la violence
Evaluer pour tirer des enseignements utilisables
- ii. **Le choix d'une méthodologie mixte et innovante**
Au départ, le choix d'une diversité des outils de recueil de données
Une adaptation de la méthode aux biais et à la faisabilité
- iii. **Les données recueillies par les différentes méthodes : le souci de considérer l'ensemble des personnes concernées**
Les questionnaires en direction des élèves et des parents d'élèves
Les entretiens collectifs avec les élèves et les enseignants
L'observation directe des temps de coordination, de formation, des séances dans les classes et des goûters des parents
- iv. **Des limites du processus d'évaluation à l'innovation méthodologique**
La première et la deuxième années : deux contextes différents non maîtrisables

Limites et premiers constats à l'origine de l'élaboration du questionnaire ludique

La violence, le harcèlement, ce que les enfants nous disent...

Les limites des entretiens in situ avec les enfants

La construction de l'outil innovant

Le questionnaire ludique illustré

2. Communications scientifiques : articles, conférences et séminaires sur le travail effectué

II. La complémentarité des données quantitatives et qualitatives

1. Les données quantitatives : 433 enfants enquêtés

- i. Le manque de groupe témoin pour une fiabilité des résultats**

2. Les données qualitatives : observation de la démarche et croisement des regards

- i. Un suivi de la démarche par observation**

Des observations participantes

Des observations désengagées

Les entretiens - notre objectif : croiser les regards

Le recoupement de l'ensemble des données : la possibilité d'aller plus loin dans les résultats proposés

III. Education à l'empathie et sensibilisation à la question du harcèlement : les enseignements d'une politique publique

1. Les principaux résultats de l'évaluation

- i. Une expérimentation en direction d'écoles en réseaux prioritaires, le souci de toucher l'ensemble des élèves et des parents**

Comment faire en sorte qu'aucun enfant ne passe entre "les mailles du filet"

Des enseignants les plus intéressés aux enseignants impliqués de fait

Des résultats encourageants en ce qui concerne les parents

L'empathie : un concept qui entraîne l'adhésion

ii. L'expérimentation, un moyen de prévenir et lutter contre le harcèlement à l'école

L'éducation à l'empathie : un objectif fédérateur et qui a un impact

A/ Les élèves de CM1 et CM2 : une éducation à l'empathie qui a un impact sur les situations de violence et de harcèlement

Etat des lieux des expériences des élèves quant aux situations d'exclusion, de bagarre et de harcèlement

L'éducation à l'empathie : évaluation de l'impact de l'expérimentation sur les situations de violence

Une baisse du nombre d'élèves concernés par les situations de harcèlement

Une résolution toujours complexe des situations de bagarre et de harcèlement

Un sentiment de bien être à l'école déjà majoritaire en 2013 qui se renforce en 2014

Une baisse de la peur dans les situations d'apprentissage entre 2013 et 2014

Un impact un petit peu plus important pour la population sujet que pour la population repère

B/ Les parents : une sensibilisation aux situations de harcèlement à l'école et au projet d'éducation à l'empathie

Le projet et son impact sur la venue des parents à l'école

Les parents, témoins indirects des situations de harcèlement à l'école

C/ Les enseignants : sensibilisation à la question du harcèlement et possibilité d'« éprouver » la notion d'empathie

Des bagarres au harcèlement : au cœur des discussions

L'expérimentation : une possibilité « d'éprouver » et une sensibilisation à l'empathie

Des progrès visibles pendant les séances, repérés par les enseignants

Des interrogations quant à la transférabilité des acquisitions dans le quotidien

Des enfants « difficiles » aux dysfonctionnements organisationnels

iii. Un impact différent de l'expérimentation selon le genre de l'enfant, un impact inattendu

Des garçons plus concernés par la violence que les filles ? Tout dépend de la définition retenue des situations de violence

Les situations de violence physique dans un contexte proche pour les filles et pour les garçons

Les mêmes émotions pour les filles et les garçons mais différentes selon les lieux de l'école

Une socialisation à l'empathie qui resserre les écarts entre les filles et les garçons

Evolution de la sollicitation de l'enseignant dans la résolution des bagarres pour les filles et les garçons

iv. L'atout de la co-construction en termes de gouvernance

v. Conclusion de la partie et mise en perspective : le harcèlement à l'école élémentaire

2. Des résultats aux perspectives : les enseignements

i. Un dispositif expérimental à l'école élémentaire

Une situation locale qui ne présente pas de spécificité au départ

Les temporalités de l'expérimentation : une expérience en tant que telle

ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

Le soutien et la confiance de la hiérarchie

L'approche conceptuelle

Du concept à sa mise en œuvre : un travail d'équipe

Le temps de la rencontre

La possibilité d'aborder le harcèlement à partir des moyens de résolution

L'expérimentation par le corps

Les émotions, une question transversale

Une méthode participative pour déterminer des lieux pour rencontrer les parents

Des rites et des cadres pour un travail ambitieux

Le formateur, l'évaluateur : d'autres regards sur la classe et les élèves

Un dispositif qui doit être incarné

Conclusion



INTRODUCTION GENERALE

I. L'expérimentation : Eduquer à l'empathie pour lutter contre le harcèlement

1. Des séances d'éducation à l'empathie pour des classes de CM1 et CM2

i. Eduquer à l'empathie : Tout un programme !

« L'expérimentation a consisté à mettre en place un programme d'éducation - par le corps - à l'empathie, pendant deux années scolaires consécutives, avec 20 classes de CM1/CM2. Le cœur des interventions est l'occasion de proposer aux élèves de vivre des situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre. Dans cette perspective, il s'est agi d'utiliser, à raison d'une séance par semaine, la médiation des émotions provoquées par la mise en scène des corps en utilisant comme supports les activités physiques, le théâtre-forum, les jeux de rôle... avec toujours comme souci un retour verbal, une mise en mots des émotions vécues. Par l'émotion née de l'échoïsation des corps collectivement engagés, ce type de situations interactionnelles régulièrement répétées (pendant deux années scolaires) ouvre une voie propice à l'acheminement des élèves vers l'altérité et par ricochet à la prévention des violences à l'école. »⁷

ii. Le fruit d'un travail d'équipe

« L'université ne vient pas à l'école » : c'est l'un des constats sous forme de demande entendu lors d'une intervention présentant le projet et son évaluation au séminaire « Apprentissage, pédagogie et climat scolaire » à l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR)⁸. C'est peut être l'un des atouts de cette action expérimentée, car cette collaboration entre la recherche universitaire, l'Inspection Académique et les écoles élémentaires n'est pas habituelle.

Le projet que nous présentons ici en fin de parcours n'est pas tout à fait le même que le projet présenté en mai 2012⁹, et pour cause, et c'est là encore une particularité du projet : le fruit d'une co-construction entre l'ensemble des acteurs de la démarche au fur et à mesure des premiers constats et des retours de chacun.

L'expérimentation vise à introduire une éducation à l'empathie dans le cursus de 486 élèves d'écoles élémentaires situées dans des zones d'éducation prioritaires, et cela afin de lutter contre les situations de harcèlement à l'école. Le point de départ est donc cette hypothèse théorique qu'il s'agit de vérifier. Le chercheur Omar Zanna, ayant travaillé sur l'empathie des mineurs délinquants¹⁰,

⁷ Omar Zanna (Docteur en sociologie et en psychologie, Maître de conférences HDR, Université du Maine), pilote du projet

⁸ Les séminaires de l'ESENESR visent à proposer des formations aux inspecteurs d'Académie et directeurs d'établissements de l'ensemble du territoire français - 9 et 10 février 2015

⁹ En mai et juin 2012 ont eu lieu les premières présentations du projet auprès de l'ensemble des enseignants des 22 écoles concernées par la démarche.

¹⁰ Zanna Omar, Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants, Dunod, 2010, Paris.

propose avec la collaboration d'une équipe de chercheurs et de praticiens (danseuse, sportifs ...), de coordonnateurs ECLAIR et des enseignants de CM1 puis de CM2 des classes concernées, de construire, expérimenter et mettre en œuvre des séances visant à éduquer les élèves à l'empathie. Jeux sportifs, jeux dansés, jeux de rôle et théâtre-forum vont être les moyens pour atteindre cet objectif final, à savoir lutter contre le harcèlement et plus globalement la violence à l'école. Des séances vont donc être construites et proposées par des binômes (composés de l'enseignant de la classe et d'un formateur¹¹) à différentes fréquences aux classes sujets (à hauteur de 24 à 26 séances par an) et aux classes repères (à hauteur de 12 à 14 séances par an). Notons que l'intervention en binôme d'un enseignant et d'un chercheur-praticien non enseignant dans la classe est également une collaboration inhabituelle.

Les échanges réguliers entre l'ensemble des acteurs du projet, au cours des quinze journées de formation, ont permis d'affiner la structuration des séances par l'instauration de rites d'entrée dans la séance (le Relax Max), le choix des jeux et l'élaboration précise des consignes. Les modalités de la démarche et l'adaptation au fur et à mesure des moyens de mise en œuvre sont le fruit d'une réflexion collective impulsée par l'équipe de recherche. Ainsi, les élèves eux-mêmes sont sollicités, pour choisir des lieux « neutres » favorisant la rencontre des parents et des enseignants. Dans ces lieux, des premiers « Goûters des Parents » seront organisés, la présentation du projet « Mieux Vivre Ensemble », renommé dans un souci de communication, étant une occasion de rencontrer les parents, pour des enseignants qui font parfois le constat d'une difficulté à les faire venir à l'école. Si cette expérimentation de deux ans vise les élèves en classes de CM1 puis de CM2, c'est par l'intermédiaire des enseignants : acteurs principaux de la démarche. En effet, ce sont eux qui font le va-et-vient entre théorie et terrain, par leurs observations, constats et questionnements quant aux situations de violence, de harcèlement, aux capacités d'empathie des enfants, et aux difficultés ou facilités quant à la mise en œuvre des séances.

Dans cette présentation de l'expérimentation, nous nous attardons plus sur la démarche de construction de l'expérimentation que sur les séances en elles-mêmes. Nous renvoyons le lecteur aux documents produits par l'expérimentateur, détaillant de manière précise les jeux et les variantes. Car ce qui permet de décrire le mieux l'expérimentation c'est justement le caractère expérimental de la mise en œuvre d'un concept théorique : l'empathie (domaine des chercheurs) dans une démarche d'éducation (domaine des enseignants) par le corps (domaine des formateurs, sportifs et artistes), tout cela dans un cadre reconnu (domaine de l'Inspection d'Académie).

Une aventure d'équipe, où chacun peut finalement trouver son compte, réunie autour d'un concept et donc d'une valeur commune. Voici comment nous présentons l'expérimentation. La définition de ce concept n'est pas fixe et unique. Ainsi, quatre autres chercheurs (philosophes, chercheurs en psychologie, en neurosciences...) sont également intervenus dans le cadre des conférences organisées par le porteur de projet afin de présenter leur travaux sur la notion d'empathie¹². Au fond, les jeux, les exercices, n'ont d'intérêt que s'ils sont pensés avec cette visée commune et ce cadre conceptuel¹³.

¹¹ Le terme de « formateur » a été choisi pour désigner les membres de l'équipe de chercheurs et praticiens : maîtres de conférences en sociologie et en psychologie, étudiants en STAPS, sportifs, et artistes.

¹² Un cycle de conférences a été proposé pendant deux ans à l'ensemble des enseignants des écoles concernées, mais aussi aux formateurs, étudiants, aux inspecteurs d'Académie, directions des établissements et aux parents d'élèves. Ainsi, des philosophes, chercheurs en psychologie ont été sollicités pour présenter leur travaux sur la question.

¹³ Lors des différentes observations effectuées dans les écoles élémentaires, nous avons pu voir que les séances avaient d'autant plus de sens pour les enfants qu'elles en avaient pour les adultes. Le fait d'avoir expérimenté consistait à mettre le concept théorique d'empathie en pratique et de l'avoir intégré au sein de chaque consigne de jeu, dans l'intérêt de la séance.

iii. Le rôle de l'évaluateur : suivre l'expérimentation et faire en sorte que les regards se croisent

« En tant que membre de l'équipe, l'évaluateur est impliqué dans l'amélioration de l'intervention et utilise une variété d'outils pour soutenir le programme, le projet, le produit, le personnel, et/ou le développement organisationnel. » (Patton, 1999, 2011)

Notre démarche est proche du cadre de la « recherche évaluative » développé par Patton (Patton, 2011) qui propose l'utilisation de méthodes mixtes et la production de données « pour éclairer la décision » et « aider à la prise de décision » par la collaboration et la co-création. L'évaluation est le fruit d'un accompagnement, tout au long de la démarche et de l'adaptation de la méthode, à l'expérimentation, aux populations et aux nouvelles hypothèses qui émergent au fur et à mesure du projet. Difficile d'estimer l'influence réelle de l'évaluateur dans la conception du projet. Nous avons déjà nommé précédemment les différents acteurs de la démarche : chercheurs, formateurs sportifs et artistes, inspecteurs d'Académie, coordonnateurs et enseignants. L'évaluateur a été un membre à l'extérieur et à l'intérieur de l'équipe, présent du début à la fin de la démarche. Observateur, observateur participant ou recueillant la parole de chacun, l'évaluateur a systématiquement veillé, par les interrogations et par ses questions, à reposer l'enjeu initial : une éducation à l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école.

Très vite, en posant des questions de son point de vue d'évaluateur, celui-ci a donné à voir des éléments qui ont peut être, à un moment ou à un autre, eu une incidence aux différents échelons du projet. Les entretiens collectifs avec les enseignants - en début, à mi-parcours puis à la fin de chaque année - ont permis de faire un état des lieux sur les situations de violence et de harcèlement, ce dernier sujet étant particulièrement tabou. Les observations des séances dans les classes ont, quant à elles, rendu particulièrement visible l'importance de la présentation des consignes, du rite d'entrée sécurisant dans la séance et de la place laissée au corps, avant la verbalisation. Autant d'éléments qui ont été donnés à voir au fur et à mesure de la démarche.

Les entretiens collectifs, puis les questionnaires ludiques (que nous présenterons par la suite) ont également mis en lumière des faits non connus par les enseignants, comme des situations de harcèlement. En tant qu'évaluateur, le devoir d'assistance à personne mineure en danger a pris le pas sur le devoir de confidentialité. Avec l'accord de l'enfant (ces derniers ayant systématiquement donné leur accord), la situation a été rapportée à l'enseignant, qui a aussitôt réagi en s'entretenant avec les enfants concernés et l'ensemble de la classe, et en étant particulièrement vigilant au quotidien.

Même si les enseignants ont respecté le caractère confidentiel des questionnaires, un coup d'œil rapide sur la question des émotions des enfants dans les différents lieux de l'école permet d'observer des tendances flagrantes. Ainsi dans un établissement, suite au constat de la très grande majorité d'élèves rapportant avoir « peur » à la grille de l'école, l'enseignante a mis la question de « la grille de l'école » à l'ordre du jour d'une réunion d'équipe au sein de l'établissement, donnant lieu à une nouvelle organisation de la présence des enseignants à cet endroit.

L'évaluateur n'a pas donné de conseil en direct, mais en faisant émerger la parole et le point de vue de l'ensemble des acteurs, il leur a ainsi permis de prendre conscience de points de vue différents.

2. Des méthodes évaluatives mixtes pour la production de connaissance utile à la décision et à la pratique

i. Evaluer l'impact d'une éducation à l'empathie sur le harcèlement à l'école et les conditions de mise en œuvre d'un dispositif innovant

Une expérimentation qui vise à lutter contre le harcèlement et la violence

L'expérimentation que nous évaluons se donne pour objectif d'éduquer à l'empathie des élèves de CM1 et CM2 par le biais de séances de pratiques physiques, sportives et artistiques construites en ce

sens et réparties sur deux ans. Il s'agit, du point de vue de l'évaluateur, de repérer en quoi les enfants vont, au fur et à mesure, acquérir des compétences sociales¹⁴ à l'empathie et comment ces compétences influenceront les situations de harcèlement dans la classe. Mais si « l'objectif que nous nous fixons en tant qu'évaluateur est de **mesurer l'impact de l'expérimentation sur la population visée** » il ne se limite pas à cela. « En effet, dans la mesure où le dispositif lui-même est en construction, il s'agit de **repérer comment les choses se construisent** »¹⁵.

Le premier objectif de l'évaluation est de donc de **mesurer l'impact de l'expérimentation sur les populations concernées, à savoir les élèves, les enseignants et les parents**. Cet objectif peut se résumer autour de la question évaluative centrale suivante : *Comment la socialisation à l'empathie peut-elle permettre de prévenir, résoudre, voire éviter les situations de harcèlement entre pairs ?* Il s'agit donc de voir si les enfants acquièrent une disposition à l'empathie et si la possibilité de repérer, prévenir, lutter contre les situations de harcèlement peut être permise par cette « compétence sociale » (« permettant de comprendre et d'évaluer constamment son environnement social » Garfinkel, 1967). Si les bénéficiaires sont les enfants, il est nécessaire de considérer les acteurs qui les entourent, à savoir les enseignants et les parents. Notons que les enseignants sont, conjointement avec les membres de l'équipe de l'expérimentation composée de chercheurs, chargés de la transmission de cette compétence. Comme nous l'avons explicité précédemment, la particularité de l'expérimentation est qu'elle se donne pour point de départ un concept, celui d'empathie, et nous amène à considérer un autre concept auquel chacun des acteurs va constamment faire référence plus large que celui de harcèlement, le concept de violence.

Pour ce qui est du concept d'empathie, ce sont les définitions d'Omar Zanna, le chercheur à l'origine du projet, qui servent de point de départ : il s'agit d'« une disposition à laquelle on attribue trois grandes fonctions : 1/ La capacité à reconnaître les émotions d'autrui 2/ La capacité à assumer le point de vue d'autrui, 3/ La capacité à manifester de la sensibilité »¹⁶. A côté de la notion de l'empathie, celle du corps est aussitôt introduite par l'expérience : les séances expérimentées par l'ensemble des acteurs (coordonnateurs, chercheurs...) sont des pratiques corporelles (jeux sportifs, jeux de rôle, théâtre forum). Le corps est progressivement introduit comme un moyen déterminant dans les exercices. L'équipe ne parle plus d'empathie, mais d'« empathie par le corps ». Une autre notion va venir également s'ajouter au cadre théorique de l'expérimentation, celle d'émotion. En effet, d'un point de vue théorique, l'empathie passe par la capacité à exprimer ses émotions et à savoir lire les émotions de l'autre.

Empathie, corps, émotions : trois concepts à définir et à considérer systématiquement dans la démarche évaluative.

« L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de face à face, de vis-à-vis ; elle passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également langage. Disons qu'en matière d'empathie émotionnelle, nous avons tous tendance à être affectés / touchés : autrement dit, à entrer en résonance émotionnelle avec autrui. L'empathie émotionnelle est en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Etre en empathie émotionnelle c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance »¹⁷.

¹⁴ Nous utilisons le terme de « scène sociale » au sens où l'entend Erving Goffman qui parle de « théâtre social » où chaque acteur fait en sorte de tenir « sa face » (Goffman, 1973, p.71). Pour Goffman, l'interaction est un phénomène qui se produit lors des rencontres : « l'acteur doit agir de façon à donner intentionnellement ou non une expression de lui-même et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression ». (Goffman, 1973, p.25)

¹⁵ Projet d'évaluation de l'Empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école, APSCO4-12 Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, LERFAS, 2012, p. 27.

¹⁶ Zanna O., *Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie*, Presses Universitaires de Rennes, 2015, Rennes.

¹⁷ O. Zanna. *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Dunod, 2010.

En effet, si notre objectif est d'évaluer l'impact de l'expérimentation visant à éduquer les élèves de CM1-CM2 à l'empathie, nous nous devons de passer par une définition de l'empathie. L'évaluation doit aussi considérer la question des corps et des émotions au cours de l'expérimentation pour tenter d'approcher ce concept complexe. En effet, si l'expression des émotions et la reconnaissance de l'émotion de l'autre est le prémice d'une capacité à l'empathie, il s'agit également de repérer dans l'évaluation quelles sont les émotions exprimées, reconnues, et comment cette véritable éducation aux émotions est effectivement permise par la démarche.

Comment les enfants réagissent-ils lors des séances ? Dans une école qui a mis à distance le corps et qui ne laisse que peu de place à l'éveil corporel ou émotionnel, comment les jeux, de mises en scène et de mises en relation, sont-ils accueillis par les enfants ? Observe-t-on une évolution quant à l'aisance des élèves ? Lors de ces séances, mais également lors des autres temps scolaires et même à la maison, les enfants arrivent-ils à nommer plus facilement leurs émotions et celles des autres ? Acquièrent-ils une capacité à se mettre à la place de l'autre, à entrer en relation avec l'autre, à considérer l'autre et les dommages qu'il est possible de lui causer ? Telles sont les questions qu'il peut être intéressant de se poser en ce qui concerne les élèves.

Comme nous l'avons vu dans la présentation, la démarche s'appuie très largement sur l'engagement des enseignants qui, en binômes avec les formateurs, sportifs et artistes, sont sensibilisés à l'empathie eux aussi par le corps, afin d'éduquer pendant les séances mais aussi lors des temps scolaires habituels. Mais qu'en est-il de la propre socialisation à l'empathie chez les enseignants ? Comment le travail à partir de ce concept change-t-il leur rapport aux élèves, à leurs collègues, à leur travail ?

Mais l'éducation à l'empathie n'est pas la finalité de cette expérimentation qui vise, rappelons-le, à lutter contre le harcèlement à l'école. Nos hypothèses se doivent donc de partir des notions d'empathie, de corps et d'émotion, mais aussi de harcèlement, que nous avons très rapidement élargie à la notion de violence. Ce choix a été fait à partir de plusieurs observations. Pour commencer, les situations de harcèlement ne sont pas forcément spectaculaires et donc facilement repérables. Ainsi, comme ont pu l'observer les différents travaux sur la question des faits de violence, les injonctions verbales ou les formes d'intimidations étant parfois invisibles, celles-ci ne sont pas dénombrées et identifiées comme de la violence. Dès lors, selon nous, la reconnaissance de ces « microviolences »¹⁸ s'intègre par cette catégorisation dans les faits de violence. Notre approche rejoint les travaux montrant que « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école »¹⁹. A partir de cette approche et de la nécessité non seulement de considérer le point de vue de la victime, mais également le caractère « ténu et continu de la violence »²⁰, nous intégrons l'étude de la violence à l'école au climat scolaire²¹.

Toujours soucieux de ne pas imposer un objet au terrain de manière verticale, notre choix de l'élargissement de la problématique du harcèlement aux phénomènes de violence et au climat scolaire a été conforté par les attentes, observations et expériences des enseignants, mais également des élèves. Ainsi, les bagarres dans la cour de récréation, les insultes fréquentes et les incivilités sont

¹⁸ Debarbieux E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin. Paris.

¹⁹ Hurrelmann in Debarbieux

²⁰ Debarbieux E., Blaya C. (2001) *Violences à l'école et politiques publiques*, Broché, Paris.

²¹ Eric Debarbieux définit le climat scolaire ainsi « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école (...), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. » Rapport - Éric Debarbieux, Observatoire international de la violence à l'École, président du Conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École - Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative.

les faits qui, en amont de l'enquête, constituaient fréquemment les discours des enseignants sur le thème de la violence. Alors que l'exclusion et les moqueries représentaient la forme de violence la plus souvent racontée par les élèves. Pour finir, notre argumentation s'appuie sur le fait qu'une socialisation à l'empathie ne vise pas uniquement à lutter contre les phénomènes de harcèlement, qui restent, rappelons-le, minoritaires²², mais aussi contre tous les faits de violence au sens large, tous ces éléments qui ont conforté notre choix d'étendre le harcèlement à la notion de violence dans notre problématique.

Les situations de harcèlement sont souvent taboues, difficiles à repérer et à traiter. Leur étude nécessite le croisement des regards des élèves et des enseignants, mais aussi celui des parents. Les travaux effectués sur ce sujet par Éric Debarbieux montrent en effet des différences entre les situations de violence déclarées dans les établissements, faisant l'objet d'un signalement (à la hiérarchie, par le biais de logiciel) et les situations de violence repérées par le biais d'enquêtes de victimation²³. En même temps, comme nous l'avons dit, notre choix est de considérer le caractère subjectif de la violence, telle que la définition proposée par Yves Michaud nous l'indique. En effet, selon lui,

« Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, en une fois ou progressivement, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leur possession, soit dans leurs participations symboliques et culturelles » (Michaud, 1978, p.20).

Nous prenons le parti de nous attacher à considérer les situations de violence et de harcèlement à travers le regard des auteurs, des victimes et des témoins. Les situations que nous considérons se déroulent dans le contexte scolaire, il est donc indispensable de considérer enfants et adultes dans ce contexte, qui peuvent simultanément être victimes, auteurs ou témoins de violence. La définition des uns et des autres n'étant pas nécessairement la même. Quelles sont les expériences de violence exprimées par les enfants ? Des expériences de harcèlement à l'école sont-elles repérées par les enfants (auteurs, témoins, victimes) ? Les enfants se sentent-ils en sécurité dans la classe, dans l'école, pourquoi ? Quelles sont les réactions des enfants lorsqu'ils vivent des situations de violence ? Font-ils appel à l'adulte ? Pourquoi ?

De plus, comme nous l'avons vu, il nous semble important de ne pas limiter nos hypothèses à celles de l'évaluateur (sociologue), mais de considérer les questions des enseignants. La méthode que nous empruntons est celle de la théorie ancrée : elle veille à « l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) » (Guillemette, 2006, p.32) et à la nécessité de « s'ouvrir à l'expérience que vivent les acteurs et à la conscience qu'ils en ont » (Guillemette, Luckerhoff, 2009). Ainsi, poser la question de la violence à l'école nous mène nécessairement à questionner les possibilités de résolution, cette question étant fondamentale dans les discours des enseignants. En effet, le tabou autour du harcèlement n'est-il pas aussi lié au fait que les enseignants se sentent impuissants face à ces cas ? Cette question nous invite à inclure la notion de résolution dans nos hypothèses et à poser cette question à l'ensemble des acteurs. En effet, si la violence n'est pas la même pour chacun, la notion de « résolution des conflits » a aussi des chances de ne pas l'être.

²² Selon les enquêtes de l'observatoire international de la violence à l'École dirigé par E. Debarbieux : 5,1 % des élèves sont victimes de harcèlement physique sévère à très sévère et 8% des élèves sont victimes de harcèlement verbal ou symbolique sévère ou très sévère.

²³ La notion de victimation est employée « comme un mot générique pour les faits qui rendent victimes ». Cette notion se différencierait dans sa définition de celle de victimisation qui « concerne la désignation de population étant nécessairement victime » (Debarbieux, 2006, p.18). Le plus souvent, ce terme est employé pour parler des enquêtes qui interrogent des populations sur les infractions dont elles ont été victimes.

« Que signifie qu'une situation soit "réglée", comment règle-t-on une situation ? Comment sait-on que les choses sont réglées ? Le fait que les choses soient réglées, est-ce perçu de la même manière par les professionnels, les parents, les enfants ? Une fois, une élève me dit : quand je viens te voir, tu ne fais rien. En effet, pour cette enfant, parler c'est ne rien faire » (enseignante de CM1, premier focus group, 2013).

Les enseignants sont des acteurs principaux du dispositif. Un certain nombre de questions leur sont directement adressées : comment les enseignants qualifient-ils le climat général de leur établissement et de leur classe ? Quels sont les types de violence souvent rencontrés et comment peuvent-ils l'expliquer ? Que savent-ils des situations de harcèlement ? Des actions ont-elle été mises en place pour éviter ces situations dans les établissements ? Lesquelles et comment ? Quels en ont été les effets ? Prévention, gestion, postvention (gestion à posteriori de la situation) ? Comment sont évoqués ou travaillés ces sujets avec les enfants, les parents ? Quel sens est donné à la notion d'empathie ?

Comment la socialisation à l'empathie par le corps et l'éducation à l'expression et à la compréhension des émotions permettent-elles de prévenir, repérer et lutter contre les situations de violence et de harcèlement à l'école ? Voici la manière dont nous pouvons résumer la première problématique de l'étude.

Evaluer pour tirer des enseignements utilisables

Le second objectif de l'évaluation vise à **objectiver au fil de l'eau la mise en œuvre, les transformations**, les stratégies prévues et non prévues du dispositif. La question centrale est la suivante : quelles sont les conditions de mise en œuvre et de transférabilité de l'expérimentation ? Dans la mesure où le dispositif lui-même est « en construction », il s'agit de repérer comment les choses se construisent, et cela à tous les échelons de l'organisation. L'approche évaluative vise donc à objectiver les logiques d'action, les transformations, les stratégies, les formes de coopération entre les organisations, afin de comprendre les conditions de mise en œuvre d'un dispositif. La composition et les choix des instances de décision, la manière dont les choix sont communiqués aux acteurs de terrain, la marge de manœuvre de ceux-ci, la posture donnée aux populations bénéficiaires, sont autant de critères indispensables à l'évaluation. Comment se met en œuvre cette expérimentation qui a pour but le passage d'un concept théorique porté par des chercheurs, à des modalités concrètes de transmission d'une compétence par le biais de médias co-construits par enseignants, chercheurs et spécialistes (artistes, sportifs) ? Comment est présenté le projet, comment sont répartis les rôles de chacun ? Quelles sont les marges de manœuvre ? Quels sont les freins et leviers éventuels déjà existants sur les différents terrains que sont les écoles ? Le nombre de séances proposées aux populations sujets et aux populations repères impacte-t-il l'appropriation par les enseignants et par les enfants de la démarche ? Telles sont les questions que nous nous posons et qui vont déterminer notre méthode.

Pour arriver à ce double objectif, nous veillons constamment à croiser les regards de l'ensemble des acteurs, à utiliser une diversité de méthodes et à garder une attention constante au terrain afin de veiller à l'émersion de nouvelles hypothèses.

Pour résumer, notre ambition est de traiter ce sujet tabou, de produire de la connaissance et de « générer des connaissances qui pourraient être utilisées au-delà » (Rey, Tremblay, Brousselle, 2014, p.6), mais aussi d'observer les effets de la démarche par un recueil de données avant et après dispositif, ainsi que tout au long de la démarche.

ii. Le choix d'une méthodologie mixte et innovante

Au départ, le choix d'une diversité des outils de recueil de données

Les méthodes d'évaluation cherchent à effectuer deux types de comparaisons : une comparaison entre différentes populations et une comparaison dans le temps, entre le début et la fin de l'expérimentation, afin d'évaluer les évolutions.

Les différentes méthodes de recueil de données présentées ici ont été choisies afin de s'approcher au mieux du phénomène.

Les observations

- Des temps de formations : celles-ci permettent d'observer le processus, la place de chaque acteur, ainsi que l'évolution éventuelle des points de vue.
- Dans les classes : celles-ci permettant entre autres d'observer les dynamiques de classe et le rapport enfants-enseignants.
- Des goûters des parents : celles-ci pour noter l'intérêt et la vision des parents quant à l'expérimentation.

Les observations participantes régulières lors des comités de pilotage et comités scientifiques permettent un suivi de la démarche au fil de l'eau et aux différents échelons de l'organisation.

Les entretiens collectifs avec les enfants ou entretiens in situ permettent d'accéder aux visions du monde des enfants, aux types de harcèlement et de violences présents dans la classe et l'école, à la manière dont ceux-ci sont perçus et expliqués par les enfants, ainsi qu'aux éventuelles possibilités de résolution de ces situations. L'entretien collectif a pour intérêt de repérer les « jeux des élèves sur la scène qu'est la classe ».

Les questionnaires ludiques, co-construits avec les enseignants, viennent interroger de manière individuelle chacun des élèves sur leurs expériences de harcèlement, de violence, d'exclusion, d'insécurité, en prenant soin lorsque cela est nécessaire de permettre à l'enfant de se positionner comme victime, auteur ou témoin. Les questions posées à partir de dessins veillent à induire au minimum les réponses des enfants.

Les entretiens collectifs ou focus groups avec les enseignants en début et en fin d'année scolaire permettent de mesurer l'impact de la formation qu'ils ont suivie sur leur manière d'appréhender la question du harcèlement, l'incorporation de la compétence à l'empathie et leur perception de l'effet du projet sur leur classe.

Les questionnaires on-line transmis aux ***enseignants*** viennent compléter les entretiens informels donnant des informations plus précises sur le contexte de travail des professionnels dans l'école.

Les questionnaires transmis aux ***parents*** permettent de considérer les points de vue des parents quant à leur implication dans la vie de l'école, notamment en ce qui concerne le travail sur les questions de harcèlement.

Une adaptation de la méthode aux biais et à la faisabilité

La principale difficulté de l'évaluation est d'éviter tout effet d'imposition et de position sur la population et sur l'expérimentation en elle-même. En effet l'évaluation ne doit pas gêner l'expérimentation²⁴. Le choix des recueils variés et l'échantillonnage ont pour objectif d'éliminer le

²⁴ Nous avons eu l'occasion d'observer qu'un dispositif d'évaluation pouvait freiner ou empêcher l'entrée de personnes (professionnels ou bénéficiaires) dans un dispositif.

maximum de biais. De plus, certaines méthodes pensées en amont se sont avérées non réalisables compte tenu du temps, de l'organisation de l'expérimentation et des spécificités des organisations (Education Nationale, écoles). Nous présenterons donc dans un premier temps les changements dans le protocole d'évaluation, puis les biais liés au protocole. Enfin nous présenterons les choix effectués pour les suites de l'évaluation.

Concernant les entretiens individuels avec les enseignants, l'ordre du jour des temps de formation et l'organisation de leur temps de travail au quotidien dans les écoles n'ont pas permis un entretien en face à face. Considérant le fait que les enseignants ont un accès et l'usage de l'outil internet, nous avons proposé un questionnaire on line à remplir à la fin de l'année. Cet outil permet notamment aux enseignants de se renseigner sur des données statistiques de l'école et de les transmettre.

Concernant les focus groups en direction des parents prévus initialement, ils n'ont pas pu être réalisés. En effet, l'invitation des parents à la démarche a fait l'objet d'un travail particulier de l'expérimentation. Suite au constat des enseignants, coordonnateurs des réseaux ECLAIR et inspecteurs d'Académie d'une difficulté pour les écoles à travailler avec les parents, partant de l'hypothèse des équipes de chercheurs que les parents ne sont pas tous « à l'aise » lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'institution scolaire²⁵, l'expérimentation a décidé de faire un travail préalable sur « des lieux neutres » (favorisant la rencontre des parents et des enseignants). Trois premiers « goûters des parents » ont donc été organisés en fin d'année scolaire. Devant la difficulté de proposer un temps de focus group (entretien collectif), il a donc été choisi de leur proposer un questionnaire. Soucieux de prendre en compte les parents non francophones ou ceux ayant des difficultés avec l'écrit, nous avons envisagé de passer ces questionnaires en direct. Au moment des goûters, par manque de temps et par souci de ne pas impacter sur la convivialité de cette première rencontre, nous avons décidé de distribuer le questionnaire, au risque de n'avoir que peu de retours. Ce fut tout de même l'occasion d'échanger de manière informelle avec les parents, les goûters ultérieurs permettant de compléter ces premières données recueillies.

Le suivi en continu a permis d'adapter le recueil de données au terrain avec comme objectif récurrent la considération de l'ensemble des acteurs concernés, de leurs expériences et de leurs représentations, et la nécessité d'éviter au maximum les biais de l'enquête.

iii. Les données recueillies par les différentes méthodes : le souci de considérer l'ensemble des personnes concernées

Le choix d'une méthode mixte, mêlant recueil de données quantitatives et qualitatives auprès de l'ensemble des acteurs (élèves, enseignants, parents d'élèves et membres du groupe de chercheurs porteur de projet) permet d'éviter les différents biais entraînés par chaque méthode et d'aborder le plus finement possible cet objet particulier (tabou et sensible) qu'est le harcèlement à l'école élémentaire. Pour ce faire, il s'agit de considérer l'aspect subjectif de la violence par la prise en compte du point de vue de chacun, et notamment des enfants, ainsi que la nécessité de contextualiser ces situations et donc de considérer les caractéristiques des différents écoles et groupes classes.

²⁵ Hypothèses basées sur un certain nombre de travaux mettant en lumière les « malentendus » fréquents entre parents issus du milieu populaire et enseignants. Rapport de classe, mauvaise expérience de l'école des parents, peuvent être à l'origine de ces malentendus.

Les questionnaires en direction des élèves et parents d'élèves

Population	Nature	<p>Les élèves Elèves des classes sujets, repères. (deux passations : une en CM1 et l'autre en CM2)</p> <p>Les parents d'élèves Parents des élèves concernés par la démarche (des classes sujets et des classes repères).</p>
	Taille	<p>Les élèves Au total 20 classes, soit près de 480 élèves de CM1 puis de CM2, ont été concernées par la démarche.</p> <p>Les parents d'élèves Les parents des 480 élèves.</p>
Echantillonnage	Taille d'échantillon visée	<p>L'ensemble de la population visée par l'évaluation Pour ce qui est de la population d'élèves, au vu du caractère innovant et expérimental du questionnaire (ludique), celui-ci a été passé à l'ensemble des élèves, afin d'anticiper des difficultés de traitement, de pouvoir croiser au maximum ces données avec les données qualitatives recueillies sur le terrain et d'avoir des informations suffisantes pour noter l'évolution entre la première et la seconde passation.</p> <p>Pour ce qui est de la population des parents d'élèves, il a été décidé de leur faire passer à tous des questionnaires et de voir les remontées. 480 questionnaires ont été transmis.</p>
	Critères d'échantillonnage	<p>Choix de ne pas faire d'échantillon mais de viser l'ensemble de la population Afin de recueillir le maximum de données, les questionnaires ont été transmis à l'ensemble de la population. Aucun critère d'échantillonnage n'a été élaboré.</p> <p>Ce choix est lié à l'aspect expérimental de l'outil de recueil de données auprès des élèves et à l'expérience d'un taux de réponse toujours faible pour des questionnaires transmis de manière indirecte (aux parents d'élèves).</p> <p>La spécificité de chaque école, mais aussi de chaque classe, et la non maîtrise de l'évolution des classes entre l'année de CM1 et l'année de CM2 (changements d'élèves, de groupes classes, d'enseignants, remplacement éventuel des enseignants en cours d'année) nous a menés à choisir de considérer l'ensemble de la population dans l'échantillon.</p>
Questions traitées par le questionnaire	Objectifs de l'évaluation auxquels répond le questionnaire	<p>Objectif élèves L'objectif des questionnaires en direction des élèves est de faire un état des lieux sur leurs représentations, expériences, et pouvoirs d'agir sur les situations de violence et de harcèlement à l'école et d'observer comment l'éducation à l'empathie vient les faire évoluer.</p> <p>Objectif parents L'objectif des questionnaires en direction des parents d'élèves est de repérer le lien de ceux-ci avec l'Ecole et de voir si l'expérimentation a impacté positivement ce lien. L'hypothèse étant que la résolution des situations de violence et de harcèlement ne peut se faire sans la collaboration des enseignants avec les parents.</p>

	<p>Questions principales abordées dans le questionnaire</p>	<p>Questions principales abordées dans le questionnaire élèves (sous forme de bande dessinée)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Représentation et expérience de situations d'exclusion en tant qu'auteur, victime ou témoin de ces situations ; - Représentation, expérience et conséquences de situations de violence physique en tant qu'auteur, victime ou témoin de ces situations ; - Représentation, expérience, résolution et conséquences de situations de harcèlement en tant qu'auteur, victime ou témoin de ces situations ; - Emotions ressenties dans les différents espaces temps de l'école. <p>A chaque fois une attention particulière est donnée à l'utilisation des mots qui nomment les émotions ressenties, aux solutions éventuellement proposées, à la sollicitation des différents adultes mais surtout à l'expérience de ces situations et à la posture dans ces expériences.</p> <p>Questions principales abordées dans le questionnaire parents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liens parents/école (fréquence et objets des rencontres) ; - Connaissance du projet « Empathie-mieux vivre ensemble » ; - Expériences, gestion et conséquences de situations de harcèlement éventuellement vécues par leur enfant, en tant qu'auteur, victime ou témoin de ces situations. - Participation aux goûters proposés dans le cadre de la démarche. <p>A chaque fois une attention particulière est portée aux données sur les caractéristiques des familles (CSP, monoparentalité) et l'impact de la démarche sur la construction du lien entre les parents et l'institution, notamment quand cela était plutôt faible.</p>
<p>Enquêtes réalisées (à préciser par vague d'enquêtes en cas de panel)</p>	<p>Nombre d'enquêtes réalisées</p>	<p>Questionnaires élèves</p> <p>Le même questionnaire (à la seule différence de la question en CM1 <i>Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé ?</i>, qui a été remplacée en CM2 par la question : <i>Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé depuis la rentrée de septembre ?</i>) a été passé en avril 2013 puis en juin 2014. L'objectif étant de noter des évolutions en début et en fin d'expérimentation. Les questionnaires n'ont pas été passés au tout début de la démarche car une phase exploratoire (entretiens collectifs auprès des enfants et des enseignants) et un groupe de travail avec des enseignants ont été nécessaires afin de construire un questionnaire qui ait du sens pour ceux qui le remplissent, afin de produire des chiffres pertinents.</p> <p>Questionnaires parents</p> <p>Le questionnaire parents a été passé en juin 2014, afin d'évaluer l'impact de la démarche a posteriori de sa mise en œuvre.</p>
	<p>Taux de réponse</p>	<p>Questionnaires élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - 433 questionnaires ont été recueillis lors de la première passation en 2013, soit un taux de réponse de 90,2%

		<ul style="list-style-type: none"> - 308 questionnaires ont été recueillis lors de la seconde passation en 2014, soit un taux de réponse de 64,2%²⁶ <p>Questionnaires parents</p> <ul style="list-style-type: none"> - 144 questionnaires ont été recueillis lors de l'unique passation en juin 2014, soit un taux de réponse de 25,4%
	Taux d'attrition	<p>Questionnaires élèves</p> <p>Nous observons une différence de 131 personnes entre la première et la seconde passation. Cette perte est le fait des difficultés liées au non remplacement des enseignants et à l'annulation de plusieurs temps de formation, notamment le temps de présentation de l'évaluation nécessaire à l'implication et à la mobilisation pour une passation.</p>
	Fonction du passateur	Les questionnaires élèves et les questionnaires parents ont été auto-administrés et transmis par les enseignants ou les formateurs (pour les élèves dans les classes). Une présentation de l'outil d'évaluation a été faite aux enseignants et aux formateurs (pour l'année 2014) et une notice de passation a été transmise par l'évaluateur.
	Mode et conditions de passation	Les questionnaires ont été transmis aux élèves en classe par les enseignants (ou les formateurs en 2014) ; Les questionnaires ont été remis par les enseignants aux parents par l'intermédiaire des enfants. Ceux-ci avaient le choix de remettre le questionnaire aux enseignants (dans une enveloppe si besoin) ou de le renvoyer au LERFAS.

Les entretiens collectifs avec les élèves et les enseignants

Population	Nature	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants de CM1 et CM2 ayant participé à la démarche ; - Elèves de CM1 puis CM2 ayant participé à la démarche.
	Taille	<ul style="list-style-type: none"> - 480 élèves de CM1 puis de CM2 - 46 enseignants des classes sujets et repères, CM1 et CM2.
Echantillonnage	Taille d'échantillon visée	<ul style="list-style-type: none"> - 210 élèves de CM1 puis de CM2 ont participé à un, deux, ou trois entretiens collectifs ; - L'ensemble des enseignants des classes sujets et repères de CM1 et de CM2 ont participé à un, deux, ou trois entretiens collectifs.
	Méthodes mobilisées	<ul style="list-style-type: none"> - En ce qui concerne les enseignants, l'ensemble de la population des enseignants des classes sujets et des classes repères ont participé aux entretiens collectifs (marge d'1 ou 2 absents ...) - La méthode des quotas a été mobilisée pour sélectionner des classes dans les groupes sujets et repères, 10 classes ont été sélectionnées, 5 en classes sujets et 5 en classes repères. - Le porteur n'est pas intervenu dans la sélection des personnes réalisant les entretiens.

²⁶ Ces chiffres sont sous réserve d'éventuels nouveaux retours.

	Critères d'échantillonnage	L'objectif était d'avoir des classes des écoles sujets et repères sur les différents territoires (zones sensibles, zones avec une population plus mixte). Les observations et entretiens collectifs avec les enseignants ont aussi permis de repérer des classes où un enfant avait été en situation de harcèlement. Les autres classes ont été choisies de manière aléatoire.
Questions traitées par les entretiens	Objectifs de l'évaluation auxquels répondent les entretiens	<ul style="list-style-type: none"> - En ce qui concerne les enseignants, il s'agit d'évaluer l'évolution de leur connaissance et leur moyen d'agir sur les situations de harcèlement à l'école. Comment le travail à partir du concept d'empathie, les mises en situations et le travail sur les émotions, la violence et le harcèlement permettent une action plus fine et appropriée ? - En ce qui concerne les élèves, il s'agit d'évaluer l'évolution de leurs représentations et leur expérience en tant qu'auteur, victime et témoin de situations de harcèlement, et les effets de leur socialisation à l'empathie sur leur capacité à se mettre à la place de, à décrire leurs émotions et à agir contre les situations de harcèlement.
	Questions principales abordées lors des entretiens	<p>Pour les entretiens avec les enseignants, les thèmes abordés ont été les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le climat scolaire dans l'école avec les élèves, mais aussi entre enseignants ; - Les situations de harcèlement (définition, repérage), les actions éventuelles mises en œuvre dans la classe et dans l'école ; - La notion d'empathie (sens, mise en œuvre de la socialisation à l'empathie) ; - Regards et points de vue sur l'expérimentation. <p>Pour les entretiens avec les élèves, les thèmes abordés ont été les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regard sur le projet : activités, sens du mot « empathie » et de l'expression « mieux vivre ensemble » ; - Les situations de violence, selon les enfants ; - Les disputes, la colère, les émotions ; - Rôle et sollicitation des adultes par rapport à ces situations ; - Situations de harcèlement, en tant qu'auteur, victime et témoin.
Entretiens réalisés (à préciser par vague d'entretiens en cas de panel)	Nature de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les enseignants : focus groups - Pour les élèves : entretiens in situ
	Nombre d'entretiens et nombre d'enquêtés par entretien	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens enseignants : Enseignants des classes sujets CM1 (5 enseignants) 22/10/12 - 13/05/13 Enseignants des classes sujets CM2 (5 enseignants) 14/10/13 - 17/03/14 Enseignants des classes repères (14 enseignants) 18/12/12

		<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens Elèves 11/01/13 Gaston Bachelard, 23 élèves (CM1) 14/01/13 Pergot Lapierre, 25 élèves (CM1) 14/01/13 Lyautey, 26 élèves (CM1) 28/01/13 Pergot Lapierre, 23 élèves (CM1) 28/01/13 Paul Eluard, 23 élèves (CM1) 28/01/13 Victor Hugo, 24 élèves (CM1) 19/03/13 Pasteur, 24 élèves (CM1) 19/03/13 Guy Moquet, 23 élèves (CM1) 11/04/13 Epau Sablonnière, 21 élèves (CM1) 16/04/13 Pasteur, 25 élèves (CM1) 07/05/13 Michel Ange, 17 élèves (CM1) 07/05/13 Paul Eluard, 26 élèves (CM1) 17/06/13 Pergot Lapierre, 23 élèves (CM1) 17/06/13 Lyautey, 25 élèves (CM1) 18/06/13 Paul Eluard, 27 élèves (CM1) 02/12/13 Gaston Bachelard, 19 élèves (CM2) 03/12/13 Lyautey, 23 élèves (CM2) 30/06/14 Michel Ange, 21 élèves (CM2)
	Taux de réponse	Les annulations de certains temps de formations n'ont pas permis d'organiser les dernières vagues d'entretiens collectifs auprès des enseignants et dans certaines classes pour les raisons explicitées plus haut.
	Fonction du passateur	Evaluateur
	Lieu de passation	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les enseignants : les entretiens collectifs ont été réalisés à l'Université du Maine ; - Pour les élèves : les entretiens collectifs ont été réalisés dans les classes.

L'observation directe des temps de coordination, de formation, des séances dans les classes et des goûters des parents

Terrain d'observation	Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Observation des séances « empathie » auprès des enseignants à l'Université et auprès des élèves dans les écoles ; - Observation des goûters des parents.
	Population observée	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe de chercheurs, étudiants-formateurs, coordonnateurs, et enseignants soit une soixantaine de personnes ; - Les élèves de 10 classes, soit environ 240 élèves ; - Les parents ayant participé aux goûters.
Observation directe réalisée	Sélection	<p>Séances empathie</p> <p>L'objectif était d'observer les différents niveaux de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre équipe de recherche et coordonnateurs ; - entre équipe de recherche, coordonnateurs et enseignants ;

		<ul style="list-style-type: none"> - avec les élèves (mise en œuvre par les enseignants et les étudiants-formateurs). <p>L'objectif était d'observer les différents cycles : jeux sportifs, jeux de rôle, jeux dansés et théâtre forum.</p> <p>La sélection des temps s'est faite à partir de ces deux critères principaux.</p> <p>Goûters des parents</p> <p>Cinq goûters ont fait l'objet d'observation, la première année les trois premiers goûters sur les trois secteurs différents, puis la seconde année, deux goûters sur deux des trois secteurs.</p>
	Nombre de phases d'observation et fréquence	<ul style="list-style-type: none"> - 3 séances auprès des coordonnateurs ont été observées ; - 5 séances auprès des enseignants ont été observées ; - 18 séances auprès des élèves dans les classes ont été observées ; - 5 goûters des parents ont été observés.
Questions traitées par l'observation directe	Objectifs de l'évaluation auxquels répond l'observation directe	<ul style="list-style-type: none"> - Parmi l'une des hypothèses principales de l'expérimentation, la nécessité d'expérimenter « par le corps » ne peut s'évaluer que par l'observation directe des mises en situation des élèves mais aussi des enseignants eux-mêmes. - La spécificité de l'expérimentation est son point de départ : un concept et une théorie dont la mise en œuvre se fait suite à une coopération des différents acteurs. Il s'agit donc d'observer comment les séances se construisent et évoluent et comment chaque acteur est impliqué dans cette construction. - L'organisation des goûters a aussi été co-construite et mise en place au fur et à mesure de la démarche, des choix ont été expérimentés, l'observation vise donc à les évaluer.
	Questions principales abordées par la grille d'observation	<ul style="list-style-type: none"> - Déroulement des séances et des goûters ; - Places de chaque acteur ; - Comment le média (jeu sportif, théâtre forum ...) permet de socialiser à l'empathie ; - Evolution des séances au vu des retours des différents acteurs ; - Participation des acteurs et ressentis quant aux séances.

Observation participante

Terrain d'observation	Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de présentation de l'expérimentation et de l'évaluation ; - Réunions d'organisation ; - Comités de pilotage ; - Conférence.
	Population observée	Inspection d'Académie, chercheurs, intervenants (vidéaste, danseur ...), étudiants-formateurs, enseignants, intervenants conférence empathie.
Observation participante	Sélection	L'ensemble des acteurs ont été observés lors des temps d'organisation, de présentations, comités de pilotage et conférence.

réalisée	Nombre de phases d'observation et fréquence	<p>13 temps ont été observés au fur et à mesure des deux années d'expérimentation.</p> <p>Réunions de présentation des démarches d'expérimentation et d'évaluation aux écoles sur les réseaux ECLAIR concernés : Allonnes, Fournier, Val d'Huisne et Ronceray Vauguon : 25/05/12 : 20 enseignants CM1-CM2 26/05/12 : 20 enseignants CM1-CM2 28/05/12 : 16 enseignants CM1-CM2 07/10/13 : 5 enseignants CM2</p> <p>Réunions d'organisation d'équipe (chercheurs, enseignants, coordonnateurs réseau ECLAIR, inspecteur d'Académie) soit 19 personnes environ : 18/09/12, 08/10/12, 11/03/13, 02/04/13, 17/09/13, 20/01/14, 23/04/14</p> <p>Temps de travail évaluation 13/02/13 - 28/05/14</p>
	Positionnement de l'évaluateur lors de la phase d'observation	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la démarche d'évaluation et co-construction de certains outils ; - Questions en direct aux différents acteurs de l'expérimentation, lors des tours de table effectués par le porteur de projet.
Questions traitées par l'observation participante	Objectifs de l'évaluation auxquels répond l'observation participante	Au delà de mesurer l'impact de la démarche, l'évaluation de l'expérimentation a pour objectif de repérer comment les choses se construisent, afin de mettre en lumière les éléments de contexte permettant la réussite ou freinant l'expérimentation.
	Questions principales abordées par la grille d'observation	<ul style="list-style-type: none"> - Participants aux différentes instances ; - Place et rôle de chacun des acteurs ; - Evolution de la démarche et adaptation des actions éventuelles ; - Difficultés rencontrées et décisions prises ; - Registre de discours mobilisés pour communiquer sur l'expérimentation ; - Participation et évolution des différentes participations.

iv. Des limites du processus d'évaluation à l'innovation méthodologique

Avant de présenter les résultats de cette évaluation, il convient d'informer le lecteur des limites de celle-ci. Certaines limites ont été le fait de l'expérimentation en elle-même : de sa temporalité ou des soucis d'organisation rencontrés. Ces éléments ne sont pas maîtrisables par l'évaluateur. D'autres éléments, liés à la spécificité de la population, à la mise en oeuvre de la démarche, ont pu entraîner une évolution et une adaptation des méthodes. Nous présenterons ces différents types de limites et leur conséquences.

La première et la deuxième années : deux contextes différents non maîtrisables

La fréquence des temps d'observation, la régularité des focus groups et le taux de retour des questionnaires en direction des enfants ne sont pas les mêmes entre la première et la seconde années. L'explication est simple, elle dépasse non seulement le cadre d'action de l'évaluateur, mais aussi celui de l'expérimentateur. En effet, la seconde année, un défaut de personnel dans l'Académie a empêché les enseignants impliqués dans la démarche d'être remplacés et donc de participer aux journées de formation. Ces journées étant déterminantes quant à l'appropriation du concept d'empathie, la participation à la construction des modules et donc la facilité à les transmettre aux élèves, il s'avère que les difficultés rencontrées par les expérimentateurs ont impacté l'évaluation. Très concrètement, lors de la deuxième année, il n'a pas été possible d'effectuer des focus groups avec les enseignants à la fin de l'année scolaire tout simplement parce que plusieurs formations ont été annulées. Ces annulations successives ont également empêché, durant la deuxième année, l'organisation des séances d'observations et d'entretiens avec les élèves et ont, sans doute, une incidence sur le taux de retour moindre des questionnaires en direction des élèves.

Cependant, la mixité des modes de recueil de données, et surtout le respect de la méthode, permis notamment par une bonne organisation, anticipation et communication de la part des porteurs de projet lors de la première année, nous permet d'avoir assez de données pour réaliser une analyse pertinente.

Un regret peut-être, celui de ne pas avoir eu de retour de questionnaires ludiques de la population témoin la seconde année. Le retour de ces questionnaires "témoins" lors de la première année nous a permis de comparer les trois types de classes (sujets, repères et témoins), et nous aurions souhaité pouvoir réaliser ces comparaisons la seconde année également.

Au départ, même si la méthode convenue avec le FEJ était exclusivement qualitative, il nous a semblé indispensable d'imposer un questionnaire ludique en direction des élèves. Nous partions du constat fait de la non existence de données. Notre choix permet de repérer l'avant et l'après expérimentation. Nous sommes conscients également que les élèves passent en CM2 et deviennent donc les plus grands de l'école, avec ce que cela implique de "responsabilité", qu'ils acquièrent de nouvelles compétences liées aux apprentissages scolaires et non du fait de l'expérimentation.

Limites et premiers constats à l'origine de l'élaboration du questionnaire ludique

Mais les limites ne sont pas nécessairement non maîtrisables, elles peuvent même être source d'innovation. Notre objectif est de mettre en lumière la réalité à laquelle renvoient les points de vue des différents acteurs des situations de harcèlement, de violence ou à l'inverse de non violence et d'empathie. Comme le note Garfinkel « il y a un écart entre la manière dont quelqu'un agit de façon compétente dans une situation donnée et la description qu'il peut donner de son action » (Garfinkel, 1967/1977. p.70).

Ainsi, la multiplicité des sources, des populations différentes, permet d'accéder à une lecture plus riche et plus nuancée du phénomène.

Les entretiens *in situ* et les observations ont rendu visible le phénomène du point de vue des enfants/élèves²⁷ (en tant que victimes, auteurs et témoins).

Cela a été possible en faisant « parler le terrain », en tentant « d'identifier les paramètres du phénomène ou les situations sociales que l'on veut étudier » (Guillemette, 2006, p.32) et en évitant de se fixer uniquement sur une problématique de recherche imposée de l'extérieur.

²⁷ Notre enquête s'intéresse aux enfants en situation scolaire, il s'agit donc d'élèves. Mais si les enfants ont ce statut d'élèves dans la classe, l'ont-ils également en récréation et dans les autres espaces de l'école ? Sont-ils considérés uniquement comme des élèves ou aussi comme des enfants par les enseignants/adultes qui les côtoient ? Telles sont les questions qui nous amènent à prêter une attention particulière au choix d'une catégorie plutôt qu'une autre. A ce moment de l'enquête, nous observons que les enfants sont considérés comme des élèves mais aussi comme des enfants dans le contexte scolaire, les deux catégories ont un sens qu'il convient de prendre en considération.

Cette première phase de recueil des données a ouvert des pistes d'exploration tout en rendant compte des limites des outils et de la nécessité de retourner sur le terrain avec un outil permettant de résoudre un certain nombre de problèmes méthodologiques.

Ces premiers recueils de données par entretiens ont permis d'entrer dans « l'univers » des enfants et d'appréhender les questions de violence autrement qu'à partir des représentations traditionnelles des enseignants ou du Ministère de l'Éducation Nationale. Lors de la vingtaine d'entretiens *in situ* effectués, un certain nombre de thèmes sont ressortis de manière récurrente. Nous présenterons ici ceux qui apparaissent le plus fréquemment, dans l'ordre décroissant, et qui vont être à l'origine des questions et items du questionnaire ludique.

La violence, le harcèlement, ce que les enfants nous disent...

Comme nous l'avons précisé plus haut, notre méthode s'inscrit dans le courant de la théorie ancrée. Il ne s'agit pas pour nous de recueillir des données puis de les analyser mais d'effectuer un va-et-vient entre terrain et théorie, recueil de données, analyse et retour sur le terrain. Avant de présenter l'outil ludique, il nous semble intéressant d'exposer les premiers recueils de données auprès des enfants, qui ont été à l'origine de l'élaboration de notre outil méthodologique. Ces premiers éléments, ont été recueillis lors de la vingtaine d'entretiens collectifs effectués avec les classes au début de l'expérimentation. Nous ferons parfois référence aux entretiens effectués avec les enseignants, ainsi qu'aux observations faites durant les séances.

Jeux de pouvoir et ordre des choses

La thématique qui revient le plus souvent comme directement associée à la notion de violence, ou de bagarre, est celle des jeux de pouvoir. Les prises et les pertes de pouvoir se font majoritairement dans les espaces qui sont le moins régulés : la cour de récréation, la cantine, les couloirs. L'enjeu de cette prise de pouvoir est parfois l'espace, le plus souvent les catégories d'âge et de genre sont mobilisées par les enfants.

« Quand y a des histoires : comme les CM2 qui prennent le terrain. Nous en fait on doit le prendre et on a jamais le droit de le prendre. Parce que eux ils y sont toujours et nous on a jamais le droit de le prendre. » (garçon, CM1)

Dans leur représentation et leur manière de se situer dans le groupe d'enfants (de l'école), les enfants se réfèrent à un système hiérarchique souvent utilisé par les enseignants et les adultes eux-mêmes : les grands et les petits²⁸. Les enfants se présentent comme souvent « victimes » « des grands » et « profitant » « des petits ».

« Moi quand j'étais petit en grande section y avait des grands CM2 qui m'embêtaient. » (garçon, CM1)

Dès lors, il semble que la norme soit que les plus petits aient peur des plus grands et que les plus grands fassent peur aux plus petits. Le non-respect de cet ordre semble nécessiter une intervention.

« En fait cette année y avait un petit qui s'appelait T.. Je sais plus ce que j'avais fait mais en gros je n'avais rien fait et après il m'a dit je vais te taper... et je lui ai dit tu vas pas me taper vu que je suis plus grand que toi et que je vais te taper, enlève ta main où elle est. » (garçon, CM1)

²⁸ Dans une précédente enquête (Kerivel, 2009, ch 2.2.4.2. pp. 266-272) nous avons noté que les jeunes (12-18 ans), parlent « des forts et des faibles » pour se situer et situer les autres dans une hiérarchie.

Dès lors, certaines actions de violence, et parfois de violence répétée, ont pour objectif de rétablir un « ordre des choses ».

« On se moque pour montrer qu'il est inférieur. » (fille, CM1)

Cette référence marque bien l'importance d'une hiérarchie existante, qui a du sens pour les enfants comme pour les adultes. Dès lors, la violence d'un grand sur un petit, qui s'appuie sur une force supposée, est une manière de légitimer sa place de « grand » et sa position hiérarchique sur « les plus petits ». Les expériences les plus facilement évoquées par les enfants sont les situations passées, où « petits » ils ont été « embêtés » fréquemment par « des plus grands ».

Amitié, intégration et exclusion

La seconde thématique la plus évoquée est celle de l'amitié, même si le mot « violence » n'est jamais associé directement à cette notion. Indirectement, l'origine de la violence et du harcèlement est liée à cette question. Les relations d'amitié, les disputes entre amis et les conflits de loyauté prennent aussi beaucoup de place dans les échanges. Ne pas avoir d'ami(s), être rejeté par le groupe, semble être la situation de souffrance la plus importante pour les enfants.

« Moi quand C. est arrivée j'ai voulu jouer avec elle, mais comme mes amies ne voulaient pas jouer avec moi si je jouais avec elle, j'ai décidé de laisser C. mais j'étais quand même un peu triste pour C. » (fille, CM1)

Différentes informations nous mènent à faire l'hypothèse que le groupe d'amis protégerait des situations de harcèlement. Cette hypothèse se doit d'être vérifiée et approfondie.

Moyens de résolution de conflits

La troisième thématique est celle de la résolution de conflits et de situations de violence. C'est souvent pour répondre à une provocation, une moquerie, pour éviter de « se faire marcher dessus » ou pour se faire respecter que les enfants expliquent l'usage de la violence.

« Par exemple, y a des sujets et je suis pas d'accord, par exemple y a quelqu'un qui va dire quelque chose derrière mon dos et y a une de mes copines qui va entendre et donc elle va me prévenir et moi je vais commencer à m'énerver et tout ... » (fille, CM1)

Les logiques et les raisons d'agir des enfants apparaissent dans les moyens de résolution des situations de violence ou de harcèlement.

Si la majorité des enfants savent que la règle scolaire veut qu'ils s'en réfèrent à l'enseignant, si les observations permettent souvent de noter que, dans toutes les classes, les enseignants doivent souvent répondre à des enfants venant se plaindre d'autres enfants « qui les embêtent », dans les explications des enfants, ce recours n'est pas si simple.

« Moi si il y a une embrouille je vais le dire, si on me suit je vais pas le dire à la maitresse. Je vais le dire que à la fin de la récré à la maitresse. Comme ça ils me voient pas. » (garçon, CM1)

« Moi je vais voir discrètement. » (fille, CM1)

« Parce qu'après si on va le dire et lui il va pas le dire, il va dire pourquoi tu vas le dire. » (garçon, CM1)

Finalement, beaucoup d'enfants ne font pas appel à l'adulte par peur des conséquences.

« Par exemple on est dans un groupe avec des amis et après y a un problème et on va cafter et on est plus amis. » (garçon, CM1)

« Bah si on rapporte, il va nous taper. Si je vois quelqu'un qui se bagarre, alors je le laisse tranquille. Et puis si c'est en dehors de l'école, on peut pas aller voir la maitresse. » (fille, CM2)

Mais la justification ne se trouve pas nécessairement dans les réactions du groupe mais dans la représentation de soi dans la hiérarchie exprimée plus haut.

« Nous on se défend tous seuls parce qu'on est grands. » (garçon, CM1)

« Quand on est dans un groupe on veut le dire à la maitresse et les autres disent : « non non c'est pour les bébés » après on est obligé de se défendre. » (fille, CM1)

« On a grandi, on peut pas le dire... » (fille, CM1)

Être perçu comme « une balance », « un bébé », être exclu, sont autant de risques finalement plus graves qu'être victime de violences physiques ou verbales.

Les limites des entretiens in situ avec les enfants

Si observations et entretiens *in situ* ont permis de faire parler le terrain, le contexte et la posture de l'enquêteur a influencé un certain nombre de positionnements et de discours. Ces effets peuvent nous apporter des informations supplémentaires, mais constituent également des possibilités de mauvaises interprétations qu'il s'agit d'éviter le plus possible. Ici, une mauvaise interprétation advient lorsque le chercheur impose a priori ses idées sans s'ouvrir à ce qui émerge des données. Les sociologues ont depuis longtemps mis en avant l'incidence du lieu de l'entretien sur le discours des enquêtes. En effet, si le choix de la salle de classe pour les entretiens *in situ* avait pour but d'introduire le moins « d'inconnu » pour les enfants, il semble que ce lieu les positionne dans un rôle d'élèves qui influence les discours. En effet, certains enfants semblent « réciter une leçon apprise » :

« Tout ça ça sert à mieux vivre ensemble. Se connaître, être plus gentil. » (garçon, CM1)

« C'est pour pas se harceler entre nous. » (garçon, CM1)

« Leçon » qu'ils se sont plus ou moins appropriée :

« Ça sert pour être collectif, savoir s'entendre. Si quelqu'un est nul dans ton équipe il faut l'accepter comme ça. » (garçon, CM1)

« Être gentil envers les autres même si tu les détestes ou tu les aimes pas. » (fille CM1)

« Si on se met à la place de l'autre, on doit pas l'insulter. » (fille CM1)

Au-delà du lieu, la volonté de faire plaisir à l'adulte semble influencer les réponses des enfants. Attentifs aux rebonds et aux signes d'intérêt émis par l'enquêteur, les enfants répètent et surenchérissent les uns par rapport aux autres. Ce phénomène relève de la « désirabilité sociale », c'est-à-dire de l'envie de se présenter à ses interlocuteurs sous un jour favorable.

« Moi quand j'étais en CP, y avait deux personnes elles me prenaient par derrière et elles me tapaient et moi j'avais peur plusieurs fois. » (garçon, CM1).

« En fait ils voulaient me taper mais en fait ils me disaient si tu me donnes pas ça on va te taper, et c'était du chantage et ils voulaient que je leur donne à chaque fois. »

Enquêteur - *Qu'est ce qu'ils voulaient que tu leur donnes ?*

Des affaires, de l'argent, des affaires personnelles. » (fille, CM1)

« Quand moi j'étais en grande section, y avait des grands qui étaient en 6ème ils me disaient : qu'est-ce que vous voulez encore ? ils me disaient tu me donnes ça. J'étais obligé de leur donner de l'argent, des trucs personnels, à chaque sortie d'école presque 1 an et demi. Jusqu'à ce que je demande à ma mère chaque fois qu'elle vienne dégager par la force... Donc »

après ça s'est arrêté et après ils ont continué et ils ont dit : oh ta mère elle a pas beaucoup de force, j'ai appelé mon père, ils ont sauté sur mon père ils lui ont donné des coups de pied dans les fesses et mon père il en avait marre » (garçon, CM1).

« Moi quand j'étais petit en grande section y avait des grands CM2 qui m'embêtaient. » (fille, CM1)

Si les entretiens collectifs *in situ* dans les classes nous permettent de recueillir un certain nombre d'informations et si la présence du groupe amène à repérer la place des uns et des autres dans le groupe classe, les informations collectées sont influencées par la posture de l'enquêteur, qui se trouve à des emplacements occupés habituellement par l'enseignant et par le groupe d'élèves. Ces observations nous ont amenés au choix d'un recueil de données individuel complémentaire au recueil de données collectif. Nous aurions pu choisir de mener des entretiens individuels avec les enfants, mais afin d'éviter les effets liés à l'interaction entre l'adulte et l'enfant nous avons privilégié un autre outil. Mais nous avons également observé que l'influence n'était pas que le fait d'une présence physique, mais aussi de l'utilisation de certains mots, de l'orientation vers la description de situations, qui sont des situations de violence du point de vue des adultes, plus que de celui des enfants.

Le questionnaire traditionnel implique des questions et l'utilisation de mots ou de descriptions d'adultes qui ne sont pas ceux des enfants. Or, notre cadre théorique et la permanence de notre volonté de considérer la subjectivité de la violence, nous ont orientés vers le choix de questions positionnant chacun des membres en tant qu'auteur, victime et témoin des situations de violence. Nous voulions donc proposer des questions sans utiliser des termes qui ne feraient pas sens pour les enfants et proposer l'explicitation de situations vécues pour des enfants qui n'avaient pas encore acquis la palette de vocabulaire des émotions pour les décrire. Reprendre les exemples donnés par les enfants en entretiens collectifs semblait donc nécessaire. Pour revenir à la méthode en elle-même, elle a été élaborée en partant des hypothèses selon lesquelles :

- Les enjeux des enfants, dans le monde de l'enfance, ne sont pas les mêmes que les enjeux des adultes.
- Les enfants ont des difficultés à exprimer leurs émotions, leurs sentiments.
- Les enfants ont tendance à être un miroir sans filtre de la société (et de ce qu'ils peuvent voir de la société au travers des médias).

La construction de l'outil innovant

L'analyse des premières données recueillies a conduit à formuler de nouvelles hypothèses et à penser un outil permettant de retourner sur le terrain. Ce nouvel outil nous permet de récolter des données et d'avancer dans le processus de théorisation entamé, ce, avec une volonté de se situer dans un processus « d'itération ». Les entretiens *in situ* ont montré que la notion de harcèlement n'avait pas réellement de sens pour les enfants. Ils sont « en colère » parce qu'« on les embête »; parfois « ils ont peur ». Certains racontent que lorsqu'ils « étaient petits », « des grands les tapaient » ou « les rackettaient tous les jours ». Ils semblent affectés lorsqu'on « les traite »²⁹, ou qu'« on parle sur eux ».

²⁹ Lorsqu'ils se font insulter ou lorsqu'ils sont victimes de moquerie, les enfants disent : un(e)tel(le) « m'a traité » en sous-entendant : m'a traité de quelque chose.

Nous comparons ces données avec d'autres recueillies lors d'une autre enquête.

En interrogeant une population plus âgée (12-21 ans) sur la notion de respect (Kerivel, 2009) certains jeunes confondent respect et amour, ou respect et peur. Dans cette même enquête, il est apparu qu'il était plus simple pour les jeunes de parler de situations qu'aurait vécues un proche que de parler de situations qu'ils auraient eux-mêmes vécues.

En tenant compte de l'utilisation « d'autres mots » que ceux utilisés pour parler des situations vécues, en observant dans les entretiens *in situ* des postures inattendues et des enjeux liés à la « position d'enfant », en tenant compte de l'importance de privilégier les questions indirectes pour aborder un sujet tabou ou difficile, nous avons décidé d'utiliser le dessin³⁰ et les codes de la bande dessinée et des émoticônes. Cette méthode nous a également semblé adaptée au fait de considérer les deux à trois enfants par classe ne sachant pas écrire ou ne maîtrisant pas le français. Nous nous sommes donc renseignés sur les lectures et illustrateurs préférés des enfants dans les différentes écoles. Après avoir dessiné les situations au croquis, nous avons fait appel à un illustrateur dont les dessins s'approchaient de ceux qui pouvaient être familiers aux enfants.

Un questionnaire ludique illustré : des dessins et des questions pour recueillir les expériences des enfants

Les mots des enseignants, des parents ne sont pas les mêmes que ceux des enfants. Les enfants ne disent pas qu'ils sont « harcelés », « victimes ou auteurs de violence », ils se plaignent qu'on « les embête », qu'on « les traite », qu'on se « moque » d'eux ou encore que « personne ne veut jouer avec eux », qu'on ne leur « cause plus ». Pourtant, derrière ces expressions considérées comme anodines par les adultes, se cachent des situations d'exclusion, de stigmatisation, de souffrance, qui ont bien souvent des conséquences sur la réussite scolaire. Montrer par le dessin les situations de violence qui nous ont été racontées lors des entretiens effectués avec les enfants permet de laisser une place à leurs expériences.

Eviter au maximum de biaiser les réponses des élèves par un vocabulaire qui n'est pas le leur, proposer un outil adapté à leur âge pour leur permettre de s'exprimer sur ces sujets difficiles, parfois tabous, que sont les situations de violence et de harcèlement, tels sont les objectifs de ce questionnaire illustré. Afin de repérer les évolutions avant et après l'expérimentation, le questionnaire a été passé à deux reprises en CM1 puis en CM2.

Les étapes de construction et de passation du questionnaire ludique :

1. Exploration : observations et entretiens *in situ* avec les enfants
2. Groupe d'échange avec les enseignants
3. Elaboration de l'outil et de son fascicule explicatif
4. Test de l'outil avec des enfants et avec les enseignants
5. Première passation du questionnaire dans les classes (CM1) grâce aux enseignants
6. Réunion d'un groupe de travail pluridisciplinaire pour une première lecture
7. Elaboration d'une grille d'indicateurs
8. Saisie des questionnaires dans un logiciel de traitement de données
9. Analyse de données (travail de traitement, croisement des indicateurs)
10. Seconde passation du questionnaire dans les classes (CM2)
11. Processus de traitement de données
12. Analyse comparative entre la première et la seconde passation de questionnaires (en CM1 puis en CM2)

³⁰ En ce qui concerne les dessins, après avoir échangé avec les enseignants sur les illustrations présentes dans la littérature jeunesse appréciée des enfants, nous avons choisi un illustrateur dont le travail serait familier aux enfants.

Un questionnaire en cinq parties a été proposé à l'ensemble des enfants. Les trois premières parties explorent les situations de violence les plus souvent énoncées par les enfants : une situation d'exclusion, une situation de bagarre et une situation de harcèlement. Après avoir demandé de compléter des bulles, de proposer, de dessiner ou d'exprimer par écrit des causes et/ou des résolutions pour les situations, il est demandé à chaque enfant : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé ? », une phrase posée à partir d'un dessin lui permettant de se positionner comme auteur, victime ou témoin de ces situations. Les deux dernières parties permettent d'interroger les émotions des enfants dans les lieux de l'école et dans les moments de vie scolaire.

Le questionnaire ludique illustré

Les situations d'exclusion : les expériences de violence les plus souvent exprimées



Dans les entretiens *in situ*, ce sont les situations d'exclusion qui ont été le plus souvent citées. Elles apparaissent comme étant vécues de manière violente par les enfants, mais ne sont pas repérées comme telles par les adultes.

Nous commençons donc par une illustration qui représente une cour de récréation (un panneau « école » et le dessin d'une marelle symbolisent le lieu). Dans cette cour, un groupe d'enfants, filles et garçons, jouent ensemble au ballon. Ils ont de grands sourires, rient et échangent dans le jeu. De l'autre côté de la cour, un enfant (fille ou garçon) est seul, la tête baissée, l'air triste. Une bulle vide (de pensée) est dessinée au-dessus de l'enfant seul et une autre au-dessus du groupe d'enfants. Les enfants ont pour consigne d'écrire ce que « pensent les enfants » dans les bulles. La situation que nous cherchons à explorer ici est celle de l'exclusion, de l'ostracisation du groupe. En demandant à l'enfant d'imaginer ce que le groupe d'enfants et ce que l'enfant isolé pensent, nous cherchons à comprendre comment l'enfant interprète les situations d'exclusion.

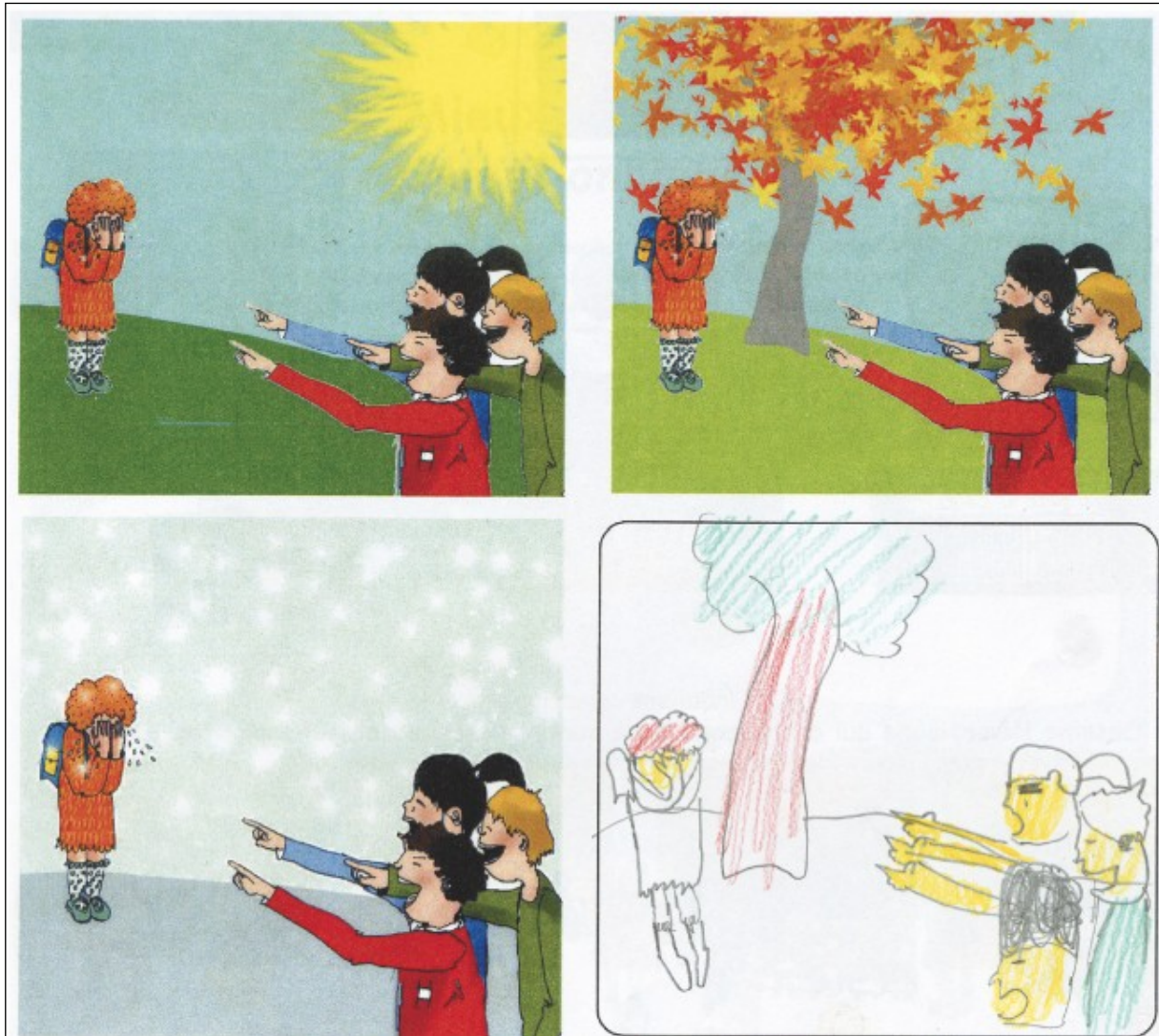
Les causes et conséquences des bagarres



Lorsque le thème de la violence est abordé, les enseignants sont unanimes : ce sont les bagarres qui sont les formes de violence les plus fréquentes. A propos de celles-ci, ils ajoutent qu'elles démarrent sans raisons. Les enfants eux, s'ils ont intériorisé le fait que cette forme de violence est la moins admise par les enseignants, évoquent aussi le fait que ces situations ne sont « pas graves », ... Autant d'hypothèses à vérifier.

La deuxième question propose une suite de quatre vignettes. Seule la seconde vignette est remplie et représente une bagarre entre trois enfants. L'un est au sol, sur le dos, l'autre est sur lui, le troisième est debout et donne un coup de pied sur la tête de l'enfant à terre. Il est proposé aux enfants de remplir, en dessinant ou écrivant, les trois vignettes vides selon les consignes suivantes : « À ton avis, que s'est-il passé juste avant ? Que va-t-il se passer juste après ? Et encore après ? ». Il s'agit de permettre à l'enfant d'évoquer les motifs et les situations qui peuvent être déclencheurs de la bagarre, puis de voir les « suites » possibles de cette situation.

Lever le tabou du harcèlement



Parce que le mot « harcèlement » n'est pas fréquemment utilisé, et est souvent associé au racket, que les situations peuvent être taboues et qu'un sentiment d'impuissance a été énoncé par les enseignants, le choix a été fait d'une situation de moquerie répétée.

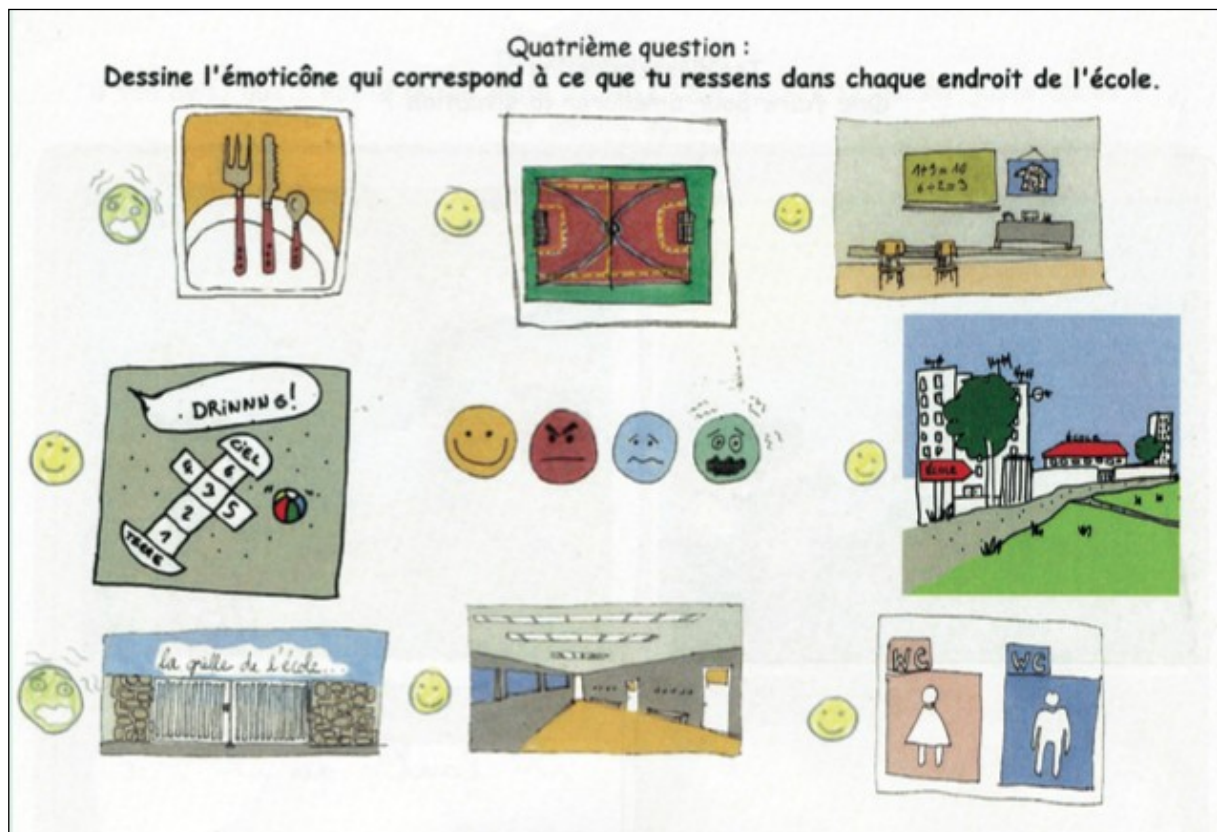
Quatre vignettes sont proposées, dont trois sont remplies représentant une enfant qui pleure la tête dans les mains à trois saisons différentes. Trois enfants se moquent d'elle en la montrant du doigt et en riant. La quatrième vignette est vide et la consigne posée à l'enfant est la suivante : « Que faire pour améliorer la situation ? ».

A la fin de chacune des trois situations, la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé ? » vise à faire parler l'enfant des situations vécues (en tant qu'auteur, victime ou témoin).

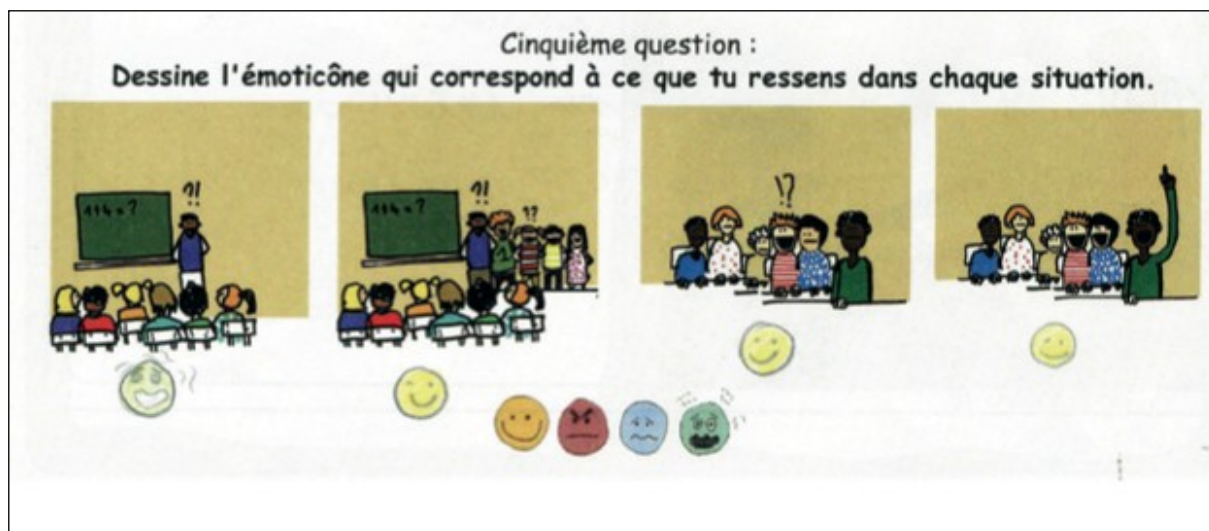
Les émotions à l'école

En parlant de situations, il s'agit donc de considérer les contextes de la vie scolaire. Parce que la difficulté à nommer ses émotions, ou les émotions de l'autre, peut être source de conflit entre enfants et parce que l'éducation à l'empathie est aussi une éducation à l'expression des ressentis, il a été demandé aux enfants d'indiquer leurs ressentis dans les lieux et les situations de l'école en dessinant l'une des quatre émoticônes proposées (bien-être, colère, tristesse, peur).

Dans la quatrième question, huit lieux de l'école sont représentés : la cantine, le terrain de sport, la salle de classe, la cour de récréation, la grille de l'école, le couloir, les toilettes et le chemin pour aller à l'école.



Dans la cinquième question, ce sont quatre situations scolaires : un enfant est interrogé seul au tableau, un groupe d'enfants est interrogé au tableau, un groupe d'enfants est interrogé à leur place, un enfant est interrogé seul à sa place.



Pour finir le questionnaire, il est demandé aux enfants s'ils ont « des choses à ajouter » puis d'indiquer leur âge, sexe, classe et école. Le même questionnaire, à une question près (à la place de la question « Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé ? » posée en CM1, la question posée en CM2 est : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé depuis la rentrée de septembre? ») a été passé à deux reprises : en 2013 et en 2014, soit au début et à fin de l'expérimentation.

2. Communications scientifiques : articles, conférences et séminaires sur le travail effectué

Colloques et conférences

- Colloque prévu : **Méthodologie de la théorisation enracinée et recherche qualitative** à l'Université du Québec à Trois-Rivières au Canada, le 20 octobre 2015.
Intervention : *Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique*
- Conférence : **Apprentissage, pédagogie et climat scolaire : piloter le changement**, Journées de professionnalisation des acteurs du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ecole supérieure de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR), 9-10 février 2015.
Intervention : *Éducation à l'empathie et lutte contre le harcèlement à l'école, résultats d'enquête auprès de 450 enfants*
- 7èmes Rencontres Jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, GRESCO, AFS, Université de Poitiers, 22, 23 et 24 octobre 2014.
Intervention : *Violence, harcèlement et empathie à l'école : le point de vue des filles, le point de vue des garçons*

Publications

« Confrontation des temporalités et représentations. Quand l'expérimentation fait évoluer les catégories institutionnelles », *Revue Agora Débats/Jeunesse sur les « expérimentations sociales »*, janvier 2015.

« Les interstices et les rites des uns et des autres dans l'espace scolaire », *Revue EP&S, Dossier « Prendre en compte le corps pour agir sur le climat scolaire »*, à paraître en 2015.

« Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique : Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves entre 9 et 12 ans », *Revue Qualitative*, Presses de l'Université de Québec, à paraître en 2015.

« L'émotion a-t-elle un genre ? Filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire » in *Ecole des filles, école des femmes • le cas de la France* coordonné par Hélène Buisson-Fenet, Paris, Editions De Boeck, à paraître en 2015.

II. La complémentarité des données quantitatives et qualitatives

1. Les données quantitatives : 433 enfants enquêtés

Notre évaluation, telle qu'elle avait été convenue avec le FEJ au départ, visait à suivre quelques unes des classes et à croiser les regards des enfants, des enseignants et des parents. Il s'agissait également de repérer l'évolution des expériences de harcèlement, de violence, en rapport avec les capacités à l'empathie, vécues et cela à trois moments : au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation.

Comme nous l'avons explicité en amont, les biais des entretiens collectifs en direction des enfants nous ont menés progressivement à un questionnaire. Face à l'intérêt de l'ensemble des enseignants, et au coût moindre de l'entrée des questionnaires dans le logiciel, nous avons fait le choix de transmettre le questionnaire à l'ensemble des classes concernées ainsi qu'à 2 classes témoins, afin d'avoir un retour le plus important possible. La première année s'est caractérisée par un excellent taux de retour pour les classes concernées par la démarche et une classe témoin a répondu présente. Les questionnaires étaient remplis dans leur intégralité et exploitables.

La seconde année le nombre de questionnaires retournés a été un peu moindre, et aucun questionnaire de la population témoin n'est remonté.

En ce qui concerne les retours de questionnaires, voici le détail de notre échantillon pour les années 2013 et 2014.

Détail de l'échantillon par population

	Non réponse*	Sujet	Repère	Témoin	Total
1ère passation-2013 CM1		137	277	19	433
2ème passation-2014 CM2	21	97	190	0	308
Total	21	234	467	19	741

Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014

*Les 21 « non réponse » correspondent aux questionnaires retournés dont la case « sujet, repère ou témoin » n'a pas été renseignée. Nous savons néanmoins qu'il ne s'agit pas de questionnaires provenant des classes témoins.

433 correspond au nombre de questionnaires remontés la première année de l'expérimentation. Ce chiffre comprend la population témoin. Pour avoir le nombre d'élèves bénéficiaires du dispositif ayant rempli les questionnaires, il nous faut déduire cette population témoin.

Taux de réponse pour les questionnaires en direction des élèves en 2013 et 2014

Année	Elèves bénéficiaires de l'expérimentation	Nombre de questionnaires renvoyés à l'évaluateur	Taux de retour
2013	480	433 (dont 414 bénéficiaires)	86,25%
2014	457	308	67,4%

Données LERFAS 2013-2014

Notre échantillon s'est donc constitué à partir de ces retours. Ceux-ci étant pour les raisons que nous avons explicitées plus haut, meilleurs la première que la seconde année.

Afin de donner à cette étude une valeur représentative, nous avons confronté les résultats obtenus avec l'ensemble des 19 et 20 classes (19 classes pour l'année 2013 et 20 classes pour l'année 2014) réparties dans les 12 écoles (lorsqu'on considère la classe témoin). Nous observons que pour la population ayant répondu, nous avons des élèves de même classe, ayant le même âge, dans des zones similaires (ECLAIR d'une même agglomération) comparativement à la population de base, ce qui nous amène à affirmer une certaine fiabilité de nos résultats.

Comme nous pouvons l'observer, les répondants de 2013 et de 2014 proviennent globalement des mêmes écoles. Nous observons que ce ne sont pas certains élèves de chaque classe qui n'ont pas répondu la seconde année, mais que ce sont des classes entières qui n'ont pas transmis, pas renvoyé, ou renvoyé trop tardivement les questionnaires (après que la saisie et les traitements aient été effectués).

Le fait que l'ensemble d'une classe ait répondu nous permet de faire l'hypothèse d'une bonne représentativité. En effet, une classe constitue un micro groupe avec de bons et de mauvais élèves, des élèves leaders, et un ou plusieurs élèves qui font ou ont fait l'expérience d'être boucs émissaires ou harcelés.

Répartition des élèves selon les écoles en 2013 et 2014

	Fréquence 2013	Fréquence 2014
Total	100,00%	100,00%
Gounot/Michel	4,40%	
Guy Môquet	5,50%	
Michel-Ange	8,10%	11,40%
Pergaud-Lapierre	10,40%	15,70%
Paul Eluard-Sablonnières	11,80%	19,10%
Gerard Philippe	11,30%	9,90%
Epau	8,50%	12,00%
Bachelard	12,50%	8,00%
Lyautey	5,80%	8,30%
Langevin	5,30%	8,00%
Jules Ferry	5,30%	
Pasteur	5,30%	7,40%
Victor Hugo	5,80%	

Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014

La répartition extrêmement proche filles/garçons de notre population en 2013 et en 2014 est une des caractéristiques qui nous permet également de comparer les deux populations.

Répartition des élèves selon leur sexe en 2013 et en 2014

	Effectifs 2013	Fréquence 2013	Effectifs 2014	Fréquence 2014
Total	433	100,00%	308	100,00%
Garçons	204	47,10%	157	48,50%
Filles	222	51,30%	148	50,30%
Non réponse	7	1,60%	3	1,20%

Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014

i. Le manque de groupe témoin pour une fiabilité des résultats

Comme nous l'avons précisé plus haut, il n'était pas prévu que nous fassions d'évaluation quantitative, le groupe témoin n'était donc pas nécessaire. Cependant, une fois que nous avons fait le choix des questionnaires, il nous a semblé pertinent de proposer à des classes du secteur, non concernées par la démarche, de constituer un groupe témoin.

Le groupe témoin avait été choisi dans une des écoles du même territoire, sur le même réseau ECLAIR, afin d'avoir des élèves présentant les mêmes caractéristiques socio-économiques et culturelles.

Si une classe sur les deux sollicitées pour être population témoin a répondu la première année, aucune n'a répondu la seconde, ce qui nous empêche d'effectuer des comparaisons entre le début et la fin de la démarche.

Le manque de cette population témoin en fin de démarche nous empêche de répondre à la question suivante : les baisses constatées de situations de violence (exclusion, bagarres et harcèlement) sont-elles le fait du dispositif ou de l'avancée en âge des élèves, devenus les « plus grands » de l'école ? Cette question ne pourra donc pas être tranchée par notre évaluation.

Ce constat nous invite à rendre compte de l'importance du temps de présentation et de suivi de l'évaluateur pour une bonne remontée de données. L'évaluateur se doit de prendre le temps d'aller sur le terrain, de rencontrer les professionnels, d'établir un rapport de confiance. Ce lien est une condition de la bonne marche et d'un taux de retour fiable.

Afin d'avoir un taux de retour le plus élevé possible, les questionnaires ont été passés à l'ensemble des classes concernées par la démarche. Ces classes, réparties sur trois réseaux ECLAIR d'une même agglomération, présentent des caractéristiques similaires.

Au total, 12 écoles sont concernées, soit l'ensemble des écoles impactées par la démarche. Les enfants ont les mêmes âges, sont dans les mêmes classes, sur les mêmes territoires, dans les réseaux ECLAIR. Le taux important de retour nous amène à affirmer une pertinence dans la représentativité des informations.

2. Les données qualitatives : observation de la démarche et croisement des regards

Le détail du recueil de données qualitatives est présenté en annexe.

Les données qualitatives ont été recueillies par quatre modalités d'enquêtes :

i. Un suivi de la démarche par observation

Des observations participantes

13 temps d'observations participantes ont été effectués.

Les temps de présentations de l'expérimentation à l'ensemble des établissements (d'une durée de 3h chacun) dans trois des établissements concernés ont également été des temps de présentation de l'évaluation, indispensables au rapport de confiance nécessaire au travail d'évaluation. En effet, faire entrer un étranger, qui plus est évaluateur, dans l'établissement, dans la classe, n'est pas chose simple.

Les temps de formation en direction des équipes projets et des enseignants : si ces formations duraient en général toute la journée (au moins 6h par journée) à chaque fois à l'Université du Maine, ces temps ont été l'occasion de recueillir les points de vue de l'ensemble des acteurs - chercheurs, artistes, formateurs, enseignants. En effet lors des différents tours de table, l'évaluateur a pu recueillir la parole de l'ensemble des acteurs, parfois en ayant la possibilité de poser des questions ou de prendre le temps de revenir sur un élément lors d'une pause.

Comme nous l'avons présenté précédemment, ces temps de formation étaient composés également, et c'est là une spécificité du projet, d'une expérimentation par le corps des moyens d'éducation à l'empathie. Les enseignants expérimentaient eux-mêmes les « jeux » qui seraient ensuite proposés aux élèves, afin « d'éprouver » par le corps les effets attendus. L'évaluateur a eu l'occasion d'effectuer une séance de « jeux dansés », les autres séances ont été observées de manière désengagée. Une expérience d'empathie intéressante, car de l'extérieur, le malaise des enseignants est flagrant au départ. Ils n'ont, comme les élèves, pas l'habitude de mettre en scène leur corps et cette expérience même leur permet de considérer différemment les difficultés de leurs élèves.

Mais les temps de formation sont aussi les moments de choix, débats, prises de décisions concernant le projet en lui-même, sa mise en œuvre, son évolution. Une occasion d'observer en direct la construction de l'expérimentation, les tâtonnements, les choix et les retours sur la mise en œuvre de ces choix.

Des observations désengagées

20 temps d'observations désengagées ont été effectués.

Les temps de formation, sur la journée, se déroulant à l'Université du Maine, dans des salles de cours mais aussi dans des gymnases et dojos pour ce qui est des séances de jeux sportifs, jeux dansés, jeux de rôle et théâtre forum. Ces séances ont fait l'objet d'observations, nécessaires à la compréhension du dispositif. Les étapes d'élaboration des séances en direction des enfants se faisant d'abord par les équipes de chercheurs-formateurs-artistes et coordonnateurs, puis par les équipes de chercheurs-formateurs-artistes, coordonnateurs et enseignants, ont permis de voir l'implication et la collaboration entre l'ensemble des acteurs.

Les séances dans les classes, d'une durée d'1h environ, ont été l'occasion d'observer les élèves en situation dans les séances construites par l'équipe, mais aussi la classe et les élèves en interaction durant celles-ci. Trois types de temps ont été observés dans les classes :

- Les séances « d'éducation par le corps à l'empathie » : jeux sportifs, jeux de rôle, jeux dansés et théâtre forum.
- Les séances de retour en classe, parfois à l'aide des photos prises lors des activités et proposées aux enfants, afin que ceux-ci puissent apprendre à exprimer leurs émotions.
- Les séances de choix « des lieux neutres » par les enfants pour organiser les goûters des parents.

Les réactions des élèves face aux différentes activités proposées, mais aussi la manière dont sont présentées et organisées les séances, la collaboration du binôme formateur-enseignant et les évolutions entre le début et la fin de l'année sont autant d'éléments observés. Le plus souvent, des entretiens avec les élèves étaient effectués après l'observation de ces séances.

Les goûters des parents, d'une durée de 3h environ, dans des parcs, des maisons de quartier et collèges à proximité des écoles. Une occasion d'observer une autre action du projet, visant à un double objectif : proposer une occasion de rencontre parents-enseignants et les informer afin de leur donner une place dans le projet.

Les entretiens - notre objectif : croiser les regards

Les expériences et représentations des élèves, enseignants mais aussi des parents, étant au cœur de notre projet d'évaluation, il nous a semblé indispensable de passer par le recueil de leur parole, avec un objectif, celui de biaiser le moins possible les propos (comme nous l'avons déjà évoqué dans la présentation de notre outil ludique et l'élaboration de celui-ci).

L'ensemble des entretiens collectifs ont été menés par la même personne : sociologue, responsable de l'évaluation. Cette continuité a fortement contribué au rapport de confiance avec l'ensemble des personnes interrogées.

Les choix de nos outils de recueil de données se sont adaptés au fur et à mesure de l'expérimentation, avec l'objectif d'éviter l'imposition de biais et de toucher le public le plus large et le plus représentatif possible. Pour ce dernier point, nous avons organisé les recueils de données sur les temps existants de l'expérimentation, dégagés par l'Inspection d'Académie. Une manière de recueillir non pas la parole des « plus motivés », mais celle de l'ensemble des personnes concernées. L'expérience des membres de l'équipe de recherche-artistes-formateurs a donc été recueillie lors des formations, les entretiens avec les enseignants ont eu lieu en tout début de ces mêmes formations, les entretiens avec les élèves durant les séances d'éducation à l'empathie. Cette méthode n'a pu être utilisée pour les parents. En effet, nous souhaitions en amont de l'enquête, procéder à des entretiens collectifs avec les parents. Mais à la vue des difficultés rencontrées par les enseignants pour faire venir ces derniers à l'école et par les expérimentateurs pour organiser un temps de rencontre, nous avons opté pour un questionnaire. Nous voulions au départ passer ces questionnaires en face au face au moment des goûters des parents, mais afin de ne pas gêner le déroulement de l'expérimentation, nous avons préféré transmettre des questionnaires papier à l'ensemble des parents par l'intermédiaire des élèves.

Nous présenterons donc ci-dessous les différentes populations interrogées et la manière dont se sont déroulés les recueils de données. Comme nous l'avons explicité plus haut, pour les populations au cœur de l'enquête que sont les élèves et les enseignants, la diversité des méthodes a permis d'éviter les biais de l'enquête.

Les enseignants

Les focus groups, complétés par des *entretiens individuels* et quelques retours de *questionnaires*.

5 entretiens collectifs ont été réalisés, soit 5 focus groups avec 23 des enseignants inscrits dans la démarche. Il a été convenu avec les expérimentateurs qu'un temps serait laissé à l'évaluateur en début des premières et dernières séances de formation de chaque année. Certains focus groups ont néanmoins été annulés pour des raisons que nous avons évoquées précédemment.

Lorsqu'ils ont été effectués, ces entretiens se sont déroulés dans une salle de l'Université du Maine, les groupes étant composés de 5 à 20 enseignants. Tous les enseignants présents lors de ces formations (c'est-à-dire la grande majorité) ont été interviewés. L'échantillon est donc représentatif, en termes de sexe, de tranche d'âge et d'ancienneté dans le métier, de l'ensemble des enseignants concernés par la démarche. La première année, le protocole a donc été effectué comme prévu et des entretiens ont été menés avec les enseignants concernés par les parties « sujets » et « repères » de l'expérimentation. Ces groupes commençant et finissant la démarche à des moments différents de l'année.

Conformément aux compositions des groupes sujets et repères, les focus groups ont été réalisés avec 5 enseignants et 20 enseignants. Hasard de la population initiale, le focus group de la population sujet n'était composé que de femmes, alors que celui de la population repère était mixte. Dans le petit groupe composé uniquement de femmes, il a été beaucoup plus facile, dès le premier entretien, d'aborder la question de la violence et du harcèlement. Dans le groupe plus grand, composé d'hommes et de femmes, une volonté de « ne pas perdre la face » ou de ne pas montrer ses faiblesses, par risque d'être considéré comme un mauvais professionnel, a empêché une parole libérée pendant les 20 premières minutes de l'entretien. Il semble qu'une sorte de compétition soit présente, de manière plus visible chez les enseignants hommes - « *moi personnellement, je n'ai pas de problème* » - entraînant une sorte de comparaison entre écoles. Mais ce biais s'est rapidement effacé, laissant place à des descriptions plus fines et objectives, à mesure de l'avancée de l'entretien.

Le groupe projet

La parole des chercheurs, formateurs, artistes, coordonnateurs a été recueillie à l'occasion des temps de formations à l'Université du Maine. Des temps où la quinzaine de membres du groupe projet a pu être entendue. En effet, les tours de table et la parole libre laissée à chacun, à chaque temps de formation, ont permis à l'évaluateur de recueillir le point de vue de chacun à différents moments de l'enquête. 16 demi-journées ou journées de formation ont permis un suivi en continu. L'expérimentateur a pu poser les questions qu'il souhaitait durant ces temps et compléter parfois certaines informations dans des échanges individuels lors des temps de formation ou des séances auprès des élèves.

Les élèves

Des entretiens *in situ* ont été effectués de manière complémentaire aux observations dans les classes et à la passation des questionnaires présentés ci-avant. Ainsi, l'évaluateur a pu effectuer des entretiens dans 9 des 20 classes concernées (sujets et repères), au total, 18 entretiens menés avec près de 250 élèves. Les écoles étant toutes classées en Réseau d'Éducation Prioritaire, les caractéristiques socio-économiques des élèves enquêtés sont représentatives de l'échantillon initial. Si les choix des classes ont été faits suite aux échanges avec les enseignants, en tenant compte des classes où un élève harcelé avait été repéré, ou encore des classes pour qui la démarche était facile et difficile à mettre en œuvre, le croisement entre les données recueillies lors des entretiens collectifs, dans les questionnaires ludiques, et celles recueillies auprès des enseignants, nous permettent d'affirmer une cohérence de notre échantillon.

Les entretiens se sont déroulés dans les classes, la plupart du temps après les séances d'éducation à l'empathie, soit avec le groupe classe dans sa totalité, soit en deux fois avec la moitié de la classe. Parfois les enseignants sont restés avec l'évaluateur (sans intervenir), d'autres fois l'évaluateur est resté seul avec le groupe. Ces modalités d'entretien ont permis l'élaboration d'hypothèses intéressantes, comme le fait que dans certaines classes, les élèves s'autorisaient à se moquer d'un

élève en présence de l'enseignant et que dans d'autres, les élèves se moquaient en se cachant de l'enseignant. Dans ce dernier cas de figure, les enseignants n'avaient absolument pas connaissance des situations de harcèlement se déroulant dans l'école mais nous pouvons faire l'hypothèse que, pour les élèves, cela signifie aussi qu'ils sont protégés au moins dans l'espace temps de la classe. A l'inverse, nous avons aussi observé des cas où des élèves étaient victimes de moqueries répétées durant les temps de classe et où, de fait, les enseignants avaient connaissance de ces situations.

Les parents

Comme nous l'avons expliqué, ce sont les parents pour qui la méthode de recueil de données a été soumise aux changements les plus préjudiciables à l'évaluation. En transmettant le questionnaire à donner aux parents des 457 élèves concernés par la démarche (en 2014), nous avons obtenu 144 réponses. Soit un taux de retour de 31,5%. Si la majorité des répondants sont des femmes (77,8%), les situations familiales et les catégories socio-professionnelles des familles sont proches de la représentativité des familles des enfants des classes concernées. Les questionnaires en direction des parents sont présentés dans la partie qualitative car leur petit nombre nous empêche d'effectuer des statistiques pertinentes et représentatives.

Le recoupement de l'ensemble des données : la possibilité d'aller plus loin dans les résultats proposés

Les collectes de données qualitatives et quantitatives ayant été faites par la même personne, les résultats que nous présentons ci-après sont toujours le fruit de recoupements entre l'ensemble des données. Le questionnaire ludique à destination des élèves ayant été créé à partir des premiers résultats de l'enquête qualitative, comme nous l'avons présenté plus haut, le recueil et l'analyse des données quantitatives sont intimement liés au recueil qualitatif. Les entretiens avec les enfants ont permis d'émettre un certain nombre d'hypothèses, les questionnaires ont permis de les vérifier ou des les réfuter. Ainsi lors des entretiens, les élèves ont évoqué les situations d'exclusion comme une source de souffrance qui n'était pas nécessairement perçue comme telle par les adultes. Nous avons donc creusé cette question grâce à la première situation proposée dans les questionnaires, et confirmé l'importance du phénomène, puis l'impact de l'expérimentation sur la baisse de ce phénomène d'exclusion. Le questionnement autour de l'appel à l'adulte dans les situations de bagarres et le défaut de moyens de résolutions des situations de harcèlement explicité lors des entretiens avec les enseignants et les élèves ont fait également l'objet de questionnements et d'analyses approfondis.

Enfin, si les enfants ne font pas souvent appel à l'adulte dans les situations de harcèlement, ils n'hésitent pas à invoquer l'adulte lorsqu'il s'agit des bagarres, davantage reconnues implicitement comme des actes violents par tous.

Les données recueillies par le biais du questionnaire ludique ont également permis d'aller plus loin en mettant en lumière la nature des différences entre les filles et les garçons ainsi que l'impact non prévu de l'expérimentation. En effet, nous verrons par la suite que l'éducation à l'empathie n'a pas eu le même effet sur les filles et sur les garçons.

III. Education à l'empathie et sensibilisation à la question du harcèlement : les enseignements d'une politique publique

1. Les principaux résultats de l'évaluation

i. Une expérimentation en direction d'écoles en réseaux prioritaires, le souci de toucher l'ensemble des élèves et des parents

« Le travail d'empathie c'est bien, on apprend des choses, j'aime bien, on s'aide, on fait des choses drôles, c'est bien. » (Fille, CM2, classe sujet)

Comment faire en sorte qu'aucun enfant ne passe « entre les mailles du filet »

Les bénéficiaires de l'expérimentation sont l'ensemble des élèves des 19 classes de CM1 puis des 20 classes de CM2 des écoles situées dans trois secteurs des réseaux ECLAIR de l'agglomération du Mans. Ils présentent donc des caractéristiques générales d'élèves de CM1 et CM2 en termes d'âge et de sexe, et des caractéristiques spécifiques des populations de l'éducation prioritaire, en termes de caractéristiques socio-économiques et culturelles de leur famille. La population qui a bénéficié de l'expérimentation est donc la population qui a été visée par celle-ci. Le fait que les écoles ciblées par l'expérimentation soient uniquement situées dans les réseaux prioritaires est une commande initiale du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse qui est donc quelque peu contradictoire avec l'objet. En effet, les enquêtes sur le harcèlement à l'école montrent que celui-ci n'est pas plus fréquent dans les écoles des réseaux prioritaires que dans celles hors de ces réseaux. En revanche, nous pouvons imaginer que les difficultés rencontrées par les élèves et les enseignants de ces écoles (difficultés de communication liées aux différences de classes sociales entre les enseignants et les familles, phénomènes de violence, difficultés sociales des familles et difficultés scolaires des élèves) peuvent expliquer ce choix.

L'ensemble des élèves des classes a donc participé à l'ensemble des séances, sauf cas particuliers. Attardons-nous cependant sur ces quelques cas particuliers qui ont fait l'objet de discussions au sein de l'équipe porteur de projet. Dès le début de la mise en place des séances, plusieurs raisons ont entraîné le fait que quelques élèves (minoritaires) ne participent pas aux séances. Soit parce qu'ils étaient absents (malades), soit parce qu'ils bénéficiaient d'un suivi à ce moment (orthophoniste, psychologue ...), soit parce qu'ils étaient exclus de la séance pour indiscipline. Lors de la venue de l'évaluateur dans certaines classes, l'enseignante nous a précisé que le ou les « élèves les plus difficiles étaient malades », ou que les élèves les plus en difficultés étaient à un rendez-vous individuel. *« J'ai repéré qu'il y avait une situation de harcèlement qui durait depuis un moment dans la classe, mais l'élève qui est victime de ce harcèlement n'assiste pas aux séances car elle va chez l'orthophoniste ».*

En assistant également aux différentes séances, nous avons observé que certains élèves étaient régulièrement exclus. Durant une séance de formation, les enseignants et formateurs se sont interrogés sur le fait que les enfants, exclus parce qu'ils gênaient le bon déroulement de la séance, étaient peut-être ceux qui avaient le plus « besoin de ces séances d'éducation à l'empathie ». Il a été décidé collectivement d'essayer de travailler sur ce fait et de faire en sorte que l'élève exclu puisse rester dans la salle par exemple, afin qu'il puisse assister aux séances (sans y participer activement). Des cas à la marge bien sûr, mais qu'il est important de noter, surtout lorsque l'on sait que les situations de harcèlement sont à la marge, et qu'aux dires des enseignants, les élèves « difficiles » sont minoritaires. Au fur et à mesure de la démarche, une attention particulière a donc été portée à ce que l'ensemble des élèves d'une classe, y compris les élèves les plus difficiles ou les plus en difficulté, puissent bénéficier de l'expérimentation. Ces détails sont importants à repérer, et pour

cela il convient de considérer que si une classe participe à l'expérimentation cela ne signifie pas nécessairement que l'ensemble des élèves participent aux séances.

Des enseignants les plus intéressés aux enseignants impliqués de fait

Si l'expérimentation vise les élèves, les porteurs de projet considèrent que l'objectif ne pourra être atteint sans que soient également visés les enseignants et les parents, éducateurs principaux des élèves. Les écoles pressenties pour prendre part au projet ont été sélectionnées par les coordonnateurs ECLAIR. Le projet a donc été présenté aux enseignants de CM1, qui se sont alors proposés pour faire partie de la population sujet ou repère. Cette modalité d'inscription dans la démarche entraîne une représentativité quant à la population d'enseignants en secteur ECLAIR. Si la première année, les enseignants ont choisi de faire partie de la population « sujet » ou « repère », la seconde année, les enseignants de CM2 devant reprendre la suite du programme, n'ont pas nécessairement eu l'occasion de faire ce choix. Mais cette petite spécificité n'a pas entraîné de différence quant à cette population, enseignants de classes « sujets » (ancienneté, âge...), même si les motivations étaient nécessairement différentes pour les uns et pour les autres. Nous ne notons pas non plus de spécificités en ce qui concerne les organisations des établissements. L'engagement de certains enseignants est rendu possible par l'appartenance à une équipe soudée (au sein de l'école). D'autres, dont les établissements se caractérisaient par des dysfonctionnements au sein de l'équipe, ont souhaité s'engager dans le projet pour palier à une forme d'isolement. Ainsi, les motivations des enseignants (des classes sujets) au départ permettent d'avoir au sein de l'équipe des contextes d'établissements assez différents.

Des résultats encourageants en ce qui concerne les parents

En ce qui concerne les parents, si tous ont été conviés aux « goûters », nous pouvons estimer qu'environ un tiers des parents s'y sont rendus (même si la présence de plusieurs membres d'une même famille -mère et grande sœur par exemple- rend le comptage difficile). Si nous regardons du côté des questionnaires, il est intéressant de voir que les répondants ne sont pas uniquement les parents ayant participé à ces événements. Sur les 144 questionnaires 36,9% des parents disent avoir participé à un ou à plusieurs de ces goûters. Les parents ayant participé ou non aux goûters sont représentés et ce, nous pouvons en faire l'hypothèse, de manière à peu près représentative.

Il est intéressant de noter que 74,5% des parents avaient eu l'information de ces goûters. Peu de parents donnent les raisons de leur non participation. Quelques-uns parlent de problèmes d'horaires, le plus souvent non compatibles avec leurs horaires de travail.

Si l'on en croit un sentiment de départ assez pessimiste des enseignants quant à la venue des parents, ce taux est plutôt encourageant.

A l'image des participants aux goûters, ce sont majoritairement des mères qui ont répondu aux questionnaires (78,7% de femmes pour 19,4% d'hommes). Parmi les répondants déclarant avoir participé aux goûters, nous pouvons compter 80,8% de femmes et 15,4% d'hommes.

En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles des répondants, elles semblent globalement assez représentatives de celles de la population des secteurs concernés par la démarche. Ainsi les employés, et les personnes « sans emploi » sont les populations qui ont le plus souvent répondu au questionnaire et participé aux goûters. Cependant, nous pouvons noter une surreprésentation des « professions intermédiaires » ayant également participé à ces rencontres.

L'empathie : un concept qui entraîne l'adhésion

Le caractère co-construit du dispositif dans sa partie mise en oeuvre, explicité plus haut, et la légitimité qui lui a été donnée par l'Inspection d'Académie ont permis une adhésion assez unanime et intéressante à observer, même dans les cas où, la seconde année, les enseignants n'ont pas bénéficié de toutes les séances de formation. Pour ceux-ci, l'intervention en binôme avec le formateur, les échanges avec les enseignants et même leurs élèves ayant participé à la démarche l'année précédente ont eu un effet sur le maintien d'une année à l'autre d'un intérêt pour le projet.

Pour ce qui est des enfants, l'adhésion au projet a été très importante, et ce pour plusieurs raisons. Pour commencer, le caractère obligatoire des séances a été une occasion pour chaque enfant de se familiariser progressivement à des pratiques plus ou moins connues. Ensuite les différents médias proposés (jeux sportifs, jeux de rôle, jeux dansés, théâtre forum) et les temps de verbalisation venant clôturer les séances ont permis à chaque enfant, selon ses habitudes et centres d'intérêts, d'adhérer au dispositif.

La valeur au centre du dispositif - l'empathie, incarnée par une équipe, et plus particulièrement par un chercheur - a été mobilisatrice. Sa transférabilité et la possibilité pour chacun des acteurs de trouver un sens lié à ses propres besoins ont permis de donner du sens à court puis plus long terme au dispositif.

Le souci du porteur de projet de proposer une communication adaptée en nommant le dispositif « Mieux Vivre Ensemble » a un intérêt, une accessibilité à l'ensemble des populations concernées. Nous pouvons également faire l'hypothèse que l'attention de l'évaluateur à ne pas « surcharger » ou contraindre de manière trop importante l'ensemble des participants et acteurs du dispositif a également concouru à cette implication.

ii. L'expérimentation : un moyen de prévenir et lutter contre le harcèlement à l'école

L'éducation à l'empathie : un objectif fédérateur

Au vu de l'ensemble des croisements de données que nous avons pu effectuer, nous pouvons dire que l'évaluation, de par son objectif et les moyens de coordination pour l'atteindre, a permis de repérer et d'agir sur les situations de harcèlement à l'école. L'empathie est, comme nous l'avons exposé plus haut, un concept fédérateur : positif, dans le sens où l'objectif n'est pas de lutter contre quelque chose, mais d'acquérir une compétence en plus. Toute la démarche n'est donc pas basée sur le fait de repérer ce qui ne fonctionne pas, mais d'acquérir quelque chose de nouveau. L'impact de la démarche est grandement lié au caractère systémique de l'action. Nous présenterons donc ici les effets de l'expérimentation sur les élèves, les parents puis les enseignants.

A / Les élèves de CM1 et CM2 : une éducation à l'empathie qui a un impact sur les situations de violence et de harcèlement

« Merci à cet exercice de vivre ensemble qui m'a fait voir les choses. » (Fille, 11 ans, CM2)

Etat des lieux des expériences des élèves quant aux situations d'exclusion, de bagarre et de harcèlement

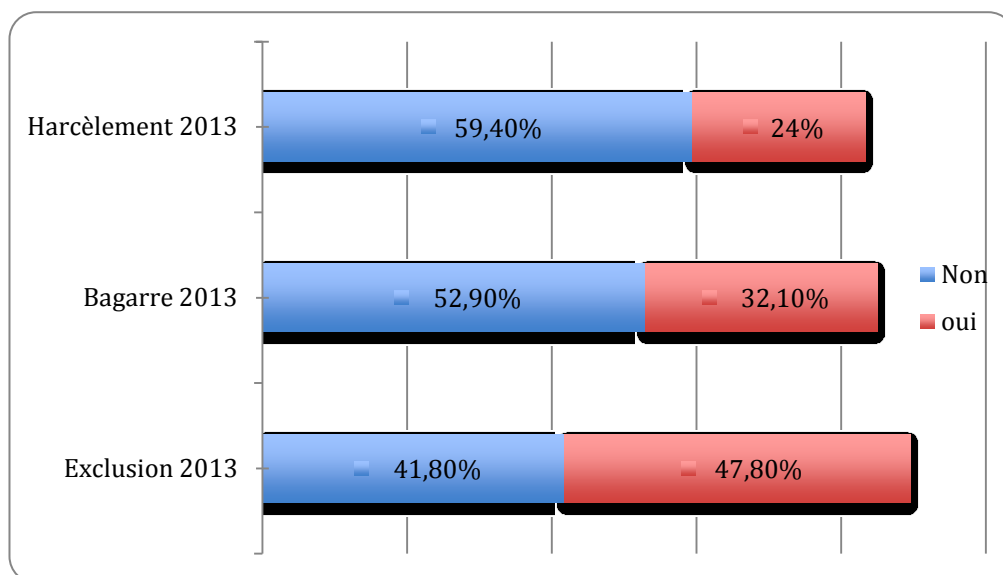
Nous présenterons dans cette partie les principaux résultats tirés des outils de recueil de données en direction des élèves : observations, entretiens collectifs et questionnaire ludique que nous avons présentés plus haut.

Comme explicité auparavant, il n'existait pas de données homogènes sur les situations de violence et de harcèlement dans les différentes écoles. Nous avons donc, à partir des questionnaires et en considérant l'expérience des enfants, pu faire un état des lieux des expériences de violence, avant d'évaluer l'impact de l'expérimentation sur les élèves.

Parce que la violence est une « relation intersubjective où le statut et les attentes de chaque acteur se doivent d'être appréhendés » (Kerivel, 2009) nous avons été particulièrement attentifs aux expériences des enfants. Ceux-ci dans les entretiens, nous ont parlé des bagarres, mais aussi des situations d'exclusion et des violences verbales répétées.

A partir des questionnaires, nous observons en 2013 que presque la moitié des élèves ont déjà été concernés par des situations d'exclusion, près d'un tiers des élèves ont été concernés par des situations de bagarres, et presque un quart par une situation de harcèlement.

Pourcentage d'élèves concernés par les situations de violence en 2013



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : en 2013, 24% des élèves ont été concernés par une situation de harcèlement.

Lorsque l'on additionne le nombre d'élèves concernés et non concernés par les situations de violence, le total n'est pas de 100% car certains enfants n'ont pas donné de réponse, et d'autres ont pu dire que ce type de situation existait sans dire qu'ils l'avaient explicitement vécu. Ceci est valable pour tous les graphiques qui suivent.

Comme nous l'avions observé dans les entretiens avec les enseignants puis avec les élèves, le harcèlement est un phénomène difficile à repérer et à nommer. Les dessins proposés par l'outil d'évaluation ont permis aux élèves, déjà sensibilisés à l'évocation de ces situations par l'expérimentation, de raconter des expériences en tant que victime, mais aussi auteur de situations de harcèlement. Dans ces situations, les élèves ont pu nommer des formes de harcèlement (moqueries pour des spécificités physiques), contextes de ces situations (le fait de ne pas avoir d'ami), mais aussi des possibilités de résolutions de ces situations.

« Oui il se moque de moi parce que moi mon oreille gauche est coupée, et moi je pleure. » (Fille, 11 ans, CM1)

« Oui, mais je m'en fiche complètement. » (Fille, 10 ans, CM1)

« J'ai été dans les deux cas et j'avais envie de les frapper et dans l'autre cas je ne sais pas. » (Fille, 10 ans, CM1)

« Oui j'ai déjà été à la place du n°1 (harceleur), je me sentais supérieur et solitaire. » (Garçon, 10 ans CM1)

« Oui, comme la fille, mais moi mon père m'a dit: "il faut que tu te défendes". Mon père m'a appris à me défendre sans la violence. Alors comme mon père m'a appris à me défendre, je leur ai dit que je suis normal comme eux et que s'ils ne me donnaient pas une raison pour se moquer, j'allais le dire au maître. Ils ne se moquent plus de moi. » (Garçon, 9 ans, CM1)

« Oui quand je n'ai plus de copine ni d'ami on se moque de moi. » (Fille, 10 ans, CM2)

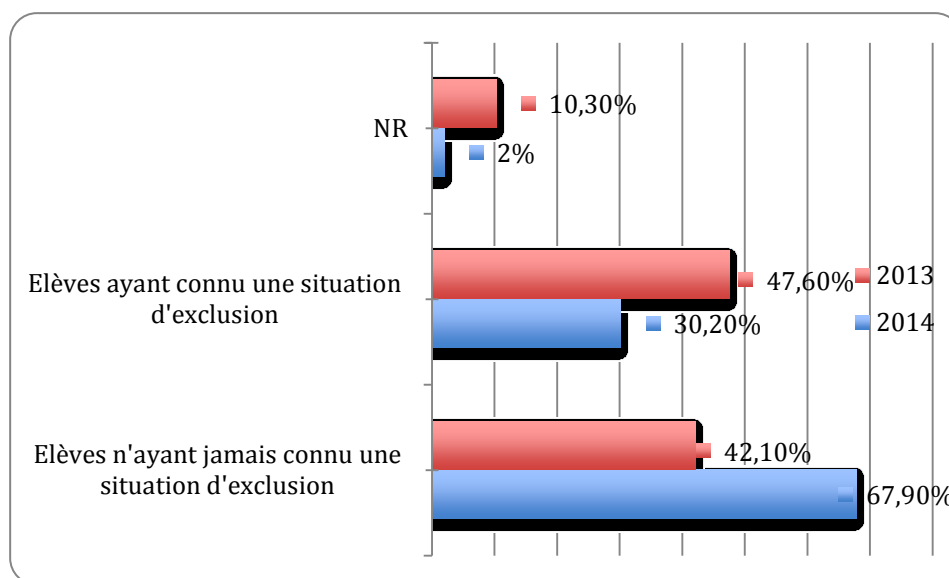
« *Oui parce que je suis rond.* » (Garçon, CM2)

Un premier état des lieux et la possibilité d'une comparaison entre 2013 et 2014 nous permettent d'effectuer un certain nombre de constats quant à l'impact de l'expérimentation sur les élèves de l'ensemble des classes.

L'éducation à l'empathie : évaluation de l'impact de l'expérimentation sur les situations de violence

Les données recueillies par les questionnaires nous permettent d'observer une importante baisse des situations d'exclusion entre 2013 et 2014, liée au fait d'apprendre à jouer ensemble. En effet, comme nous l'avons vu, les situations d'exclusion sont, du point de vue des enfants, des situations de violence. Nous le verrons également, le fait d'avoir « des amis » a un impact pour les enfants sur les situations qu'ils vivent à l'école.

Evolution des situations d'exclusion entre 2013 et 2014



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2013, 47,6% des élèves ont déjà vécu une situation d'exclusion, et en 2014 ils ne sont plus que 30,2%.

Les situations d'exclusion sont moins nombreuses en 2014 qu'en 2013 : le pourcentage d'enfants déclarant ne pas avoir été exclus d'un groupe passe ainsi de 42% en 2013 à 67,9% en 2014. Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait d'avoir pu jouer ensemble, lors des séances, à des jeux nouveaux, a permis aux enfants de créer de nouveaux liens, et à apprendre de nouveaux jeux comme autant d'occasions de jouer ensemble dans la cour de récréation et donc de ne pas se retrouver seuls.

Les élèves parlent des expériences d'exclusion, d'amitié et de jeux

« *On m'a déjà laissée toute seule parce qu'il y avait une bande qui disait qu'en CE1 on n'était pas dans leur bande et j'étais seule. Sinon j'étais nouvelle à la rentrée du CP, j'étais toujours toute seule mais je me suis fait des copines.* » (Fille, 10 ans, CM1)

« *Cela m'est déjà arrivé, je me sens triste parce que ça m'arrive très souvent quand je ne joue pas avec les autres, j'essaye de jouer toute seule. Moi quand ça m'arrive je suis très contente parce que ça m'arrive très peu.* » (Fille, 9 ans, CM1)

« *Non ça ne m'arrive jamais parce que j'ai beaucoup d'amis et à chaque fois j'ai presque des amis à chaque jeu.* » (Garçon, 10 ans, CM1)

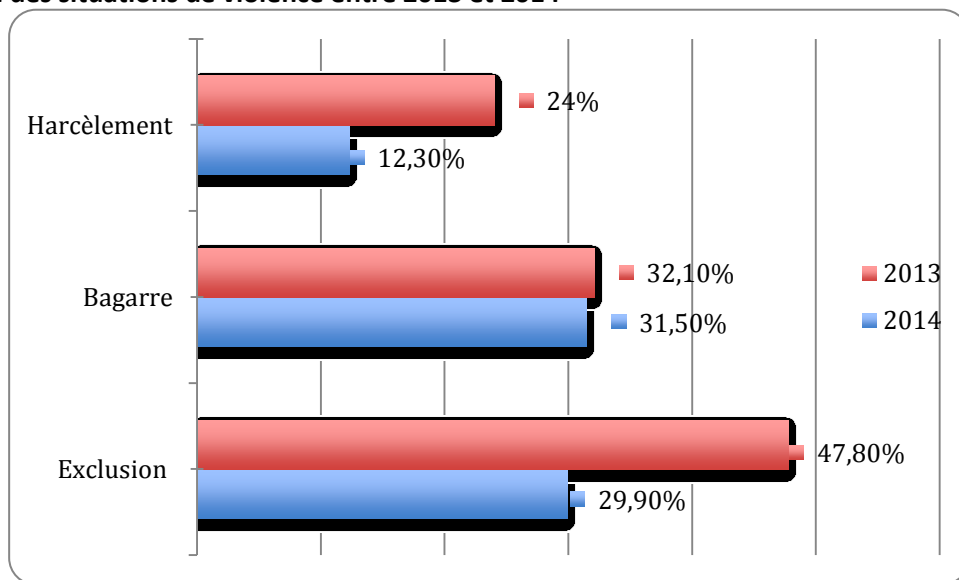
« Oui et je ne trouve pas ça juste de rejeter quelqu'un car tout le monde peut jouer et si quelqu'un est mis à l'écart, mettez vous à sa place, ce n'est pas agréable. » (Fille, 9 ans, CM1)
 « Non parce que c'est mes copains pour toute la vie » (Garçon, 11 ans, CM2)

Les médias utilisés pour éduquer à l'empathie et la définition même du concept centré sur la relation aux autres dans sa dimension positive permettent d'expliquer cette évolution particulièrement marquée.

Une baisse du nombre d'élèves concernés par les situations de harcèlement

La comparaison entre les questionnaires de 2013 et 2014 nous permet de noter que si l'expérimentation semble avoir peu d'impact sur les bagarres, comme l'observent également les enseignants qui font le constat de bagarres toujours aussi fréquentes dans la cour de récréation, elle a un impact sur les situations de harcèlement.

Evolution des situations de violence entre 2013 et 2014

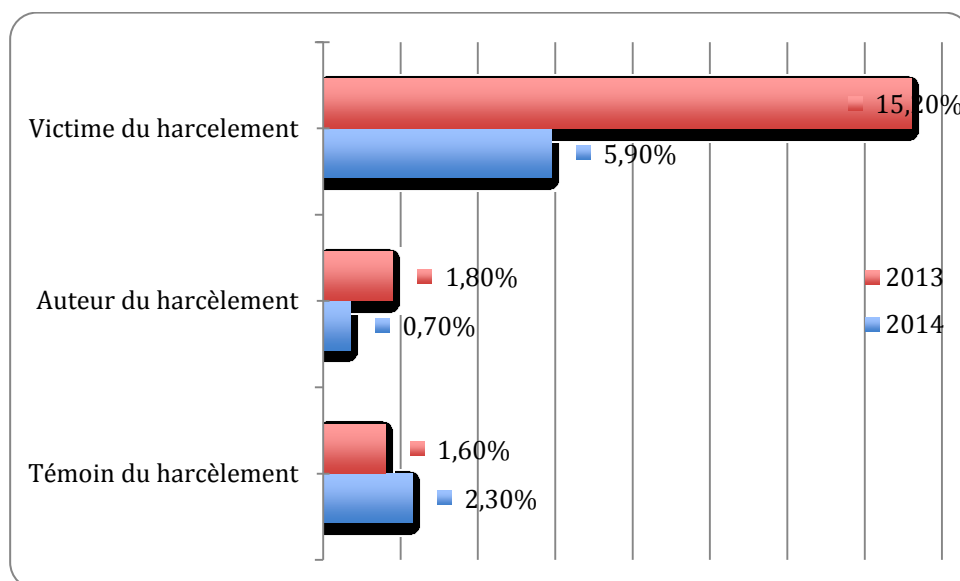


Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : entre 2013 et 2014 les situations de harcèlement passent de 24% à 12,3%.

Lorsqu'ils sont interrogés en 2013, 24% des élèves ont déjà été concernés par des situations de harcèlement au cours de leur scolarité. En 2014, ils sont 12,30 % être ou avoir été concernés par une situation de harcèlement depuis leur année de CM2. Pour avoir une idée la plus proche possible de la réalité du nombre de cas, et en tenant compte du caractère tabou du harcèlement, nous avons considéré les situations à partir des témoignages des enfants victimes, auteurs, ou témoins de ceux-ci.

Evolution des situations de harcèlement selon la position (victime, auteur, témoin) entre 2013 et 2014



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.
Lecture du graphique : en 2013, 15,2% des élèves ont été victimes de situations de harcèlement, et 1,8% ont été auteurs de ce type de situations.

Notons que si la majorité des élèves qui précisent leur rôle dans la situation de harcèlement en sont victimes, quelques uns expriment le fait d'être ou d'avoir été auteurs. Entre 2013 et 2014, le nombre de victimes et même d'auteurs (dans une moindre mesure) a baissé. Seul le pourcentage de témoins de situations de harcèlement n'a pas baissé, même s'il n'a augmenté que de 0,7 points, ce qui peut laisser penser à l'intériorisation de l'idée d'une responsabilité du groupe dans ces situations, exprimée également lors des entretiens collectifs.

Si ces données sont produites d'une manière peu ordinaire, par le biais du questionnaire ludique, nous pouvons noter en éléments de comparaison que les enquêtes nationales observent que 10% des collégiens ont rencontré des problèmes de harcèlement (MENJVA, DEPP, 2011). Nos chiffres se rapprochent de ceux des enquêtes au collège.

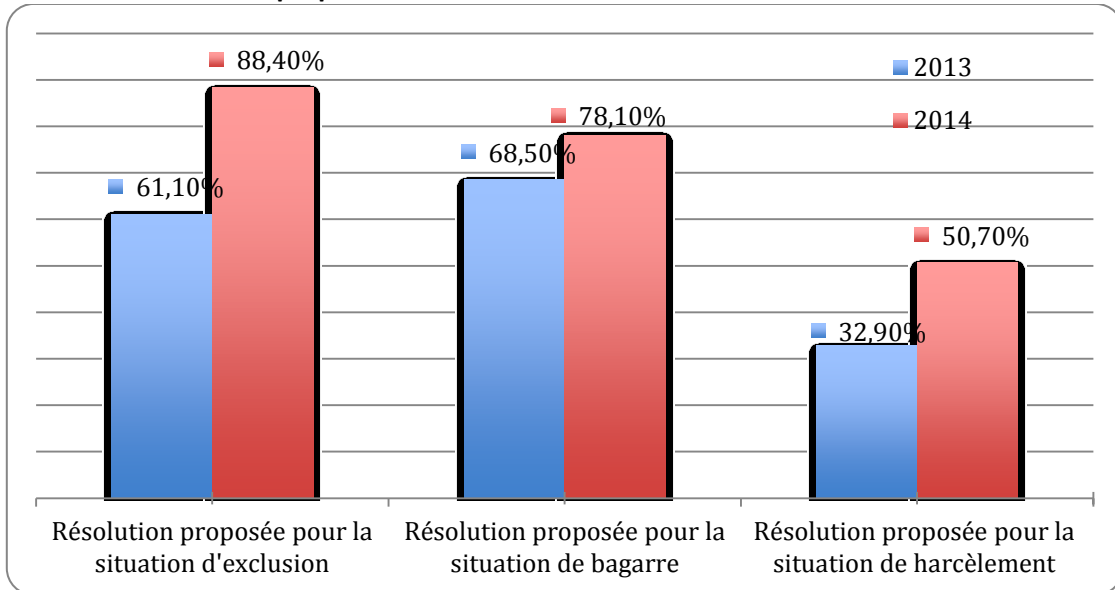
Une résolution toujours complexe des situations de bagarre et de harcèlement

Le caractère « répété » des situations de harcèlement nous amène à considérer avec attention les possibilités, propositions, et résolutions des situations. De plus, en reprenant la définition de la notion d'empathie et ce que l'on peut entendre par « lutte contre les situations de violence », la question des résolutions se doit d'être traitée.

En reprenant les situations fictives proposées dans les vignettes du questionnaire, nous avons tenté de repérer les propositions faites par les enfants pour résoudre ces situations. Pour les trois situations, exclusion, bagarres et harcèlement, nous observons une augmentation des propositions de résolutions « fictives » de ces situations.

Entre 2013 et 2014, la proportion d'élèves qui proposent une résolution pour la situation d'exclusion passe de 61,1 à 88,4%, la proportion d'élèves proposant une résolution pour la situation de bagarre passe de 68% à 78%, et de 32,9% à 50,7% pour la situation de harcèlement. S'il est important de rappeler que ces situations sont fictives, les possibilités de résolutions proposées nous informent sur les représentations, expériences et projections possibles des élèves.

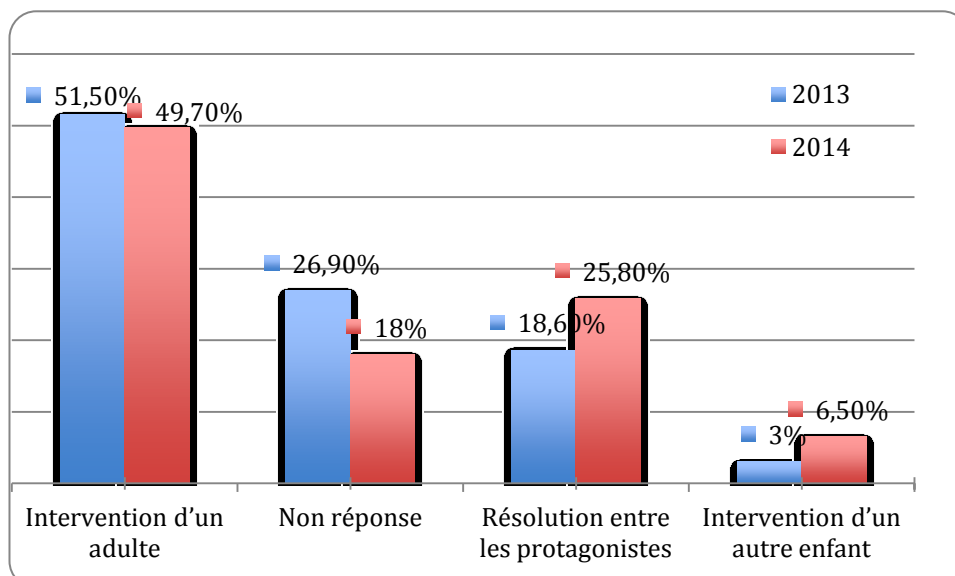
Evolution des résolutions proposées dans les différentes situations entre 2013 et 2014



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.
 Lecture du graphique : en 2013, pour 61,1% des élèves, la situation d'exclusion peut être résolue. La même année, seuls 32,9% des élèves disent que la situation de harcèlement peut être résolue. Dans les deux cas, on observe une augmentation de ces possibilités de résolutions en 2014. 88,4% des élèves proposent alors une résolution pour la situation d'exclusion et 50,7% des élèves proposent une résolution pour la situation de harcèlement.

Les types de résolutions proposées sont également intéressants à considérer, ce à partir de la reconstruction de catégories des réponses des élèves. En effet, si l'appel à l'adulte est le moyen de résolution le plus fréquemment cité dans les cas de bagarres, il l'est bien moins dans les situations d'exclusion et de harcèlement.

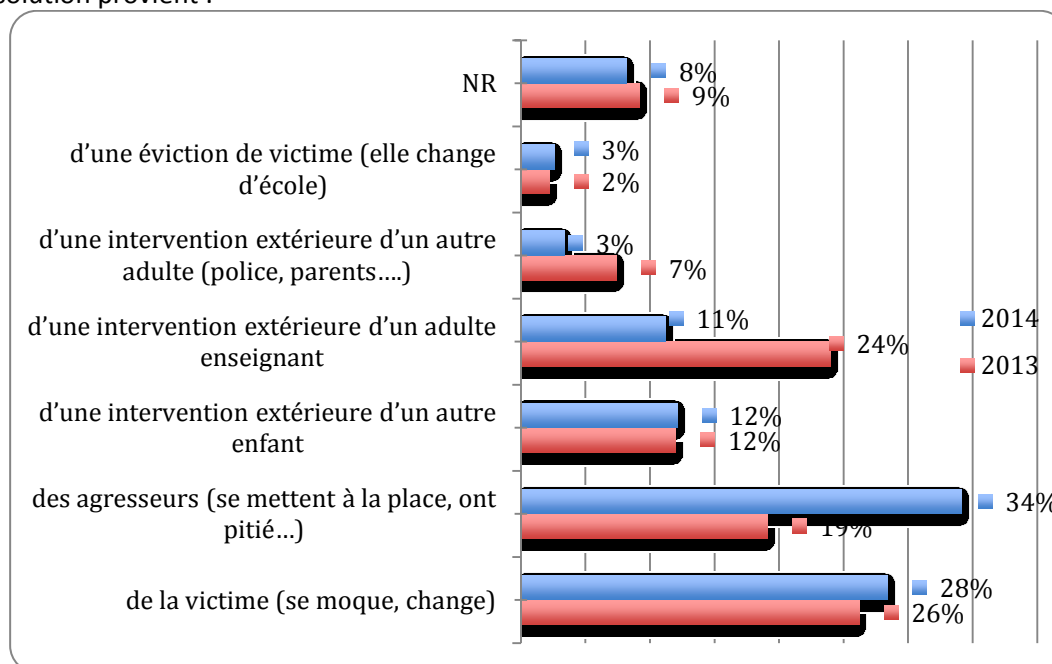
Propositions de résolutions pour la situation de bagarre



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.
 Lecture du graphique : en 2013, pour les élèves proposant une résolution à la bagarre, dans 51,5% des cas, les situations se résolvent grâce à l'intervention d'un adulte.

Proposition de résolutions pour les situations de harcèlement

La résolution provient :



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2013, pour les élèves proposant une résolution à la situation de harcèlement dans 26% des cas, la résolution vient de la victime et dans 19% des cas, elle provient de l'auteur.

Nous pouvons observer une différence entre les propositions de résolution des situations de bagarres et celles des situations de harcèlement. En effet, alors que l'appel à un adulte (enseignants, direction, parents, police ...) est majoritaire dans les situations de bagarres, ce n'est pas le cas des situations de harcèlement où, lorsqu'il y a résolution, elle provient plutôt, en 2013 comme en 2014, des protagonistes de la situation.

Les éléments d'informations recueillis auprès des enseignants nous permettent d'éclairer ces faits de différentes manières. En effet, lorsque ceux-ci parlent de la violence dans les entretiens, ils évoquent le plus souvent les bagarres entre élèves. Sans doute parce que celle-ci est particulièrement visible dans l'espace de l'école (souvent ce sont des témoins qui peuvent prévenir l'enseignant lorsque ce n'est pas lui qui a vu la scène de loin) et peut avoir des conséquences spectaculaires. C'est la forme de violence la plus souvent sanctionnée, parce que la plus reconnue, et faisant le plus souvent l'objet d'intervention de l'adulte. Les faits de harcèlement, eux, sont moins facilement repérés par les enseignants et ce, d'autant plus avant d'avoir été sensibilisés à cette forme de violence et aux conséquences de celle-ci.

Du point de vue des élèves, plusieurs raisons les amènent à ne pas faire appel à un enseignant. Certains pensent que l'enseignant ne pourra rien faire pour les aider, d'autres ont peur des éventuelles conséquences liées au fait d'avoir « balancé » les harceleurs et d'autres enfin expliquent avoir compris « être des grands » et « devoir se débrouiller tout seul ».

En effet, dans la résolution des situations de harcèlement, seuls 24% (en 2013) puis 11% (en 2014) des élèves proposent l'intervention de l'enseignant comme moyen de résoudre la situation. Notons cependant que si en 2013, les propositions de résolutions des situations de harcèlement viennent plutôt de l'élève harcelé dans 26% des cas (l'enfant change, se moque en réaction aux moqueries ou encore change d'école), en 2014, la résolution vient davantage des élèves harceleurs, pour 34% des cas. Ces évolutions témoignent d'une possible empathie des auteurs envers les victimes.

« Oui et j'ai détesté ça, ça s'est solutionné grâce aux conseils de mes amis et de ma famille. »
(Garçon, 9 ans, CM1)

« Oui ça m'est déjà arrivé, au début je leur avais rien fait et ils ont décidé de m'embêter. Mais moi j'embête personne mais c'est du passé mais avant j'étais dans cette situation, j'ai vécu un mal être dans cette école, grâce à cet exercice j'ai réussi à leur dire d'arrêter de m'embêter et de me harceler. » (Fille, 11 ans, CM2)

Notons que si entre 2013 et 2014, les propositions de résolutions de situations sont plus fréquentes, elles ne sont pas majoritaires.



Un sentiment de bien être à l'école déjà majoritaire en 2013 qui se renforce en 2014

Comme nous l'avons expliqué, nous avons souhaité élargir au terme plus large de « climat scolaire » les questions de harcèlement et violence à l'école tels que traités dans les travaux d'Eric Debarbieux³¹.

De plus, nos précédents travaux sur les phénomènes de violence nous ont amenés à nous concentrer sur les lieux et les moments dans lesquels se déroulent plus fréquemment les situations de violence³². En effet, nous avons pu constater que les interstices, entre deux lieux, entre deux temps, étaient les lieux où se déroulaient le plus fréquemment les situations de violence. C'est donc à partir de ces différents éléments et en considérant que l'empathie passe par la verbalisation des émotions que nous avons décidé d'interroger les émotions des élèves dans les différents lieux de l'école grâce à l'utilisation des émoticônes.

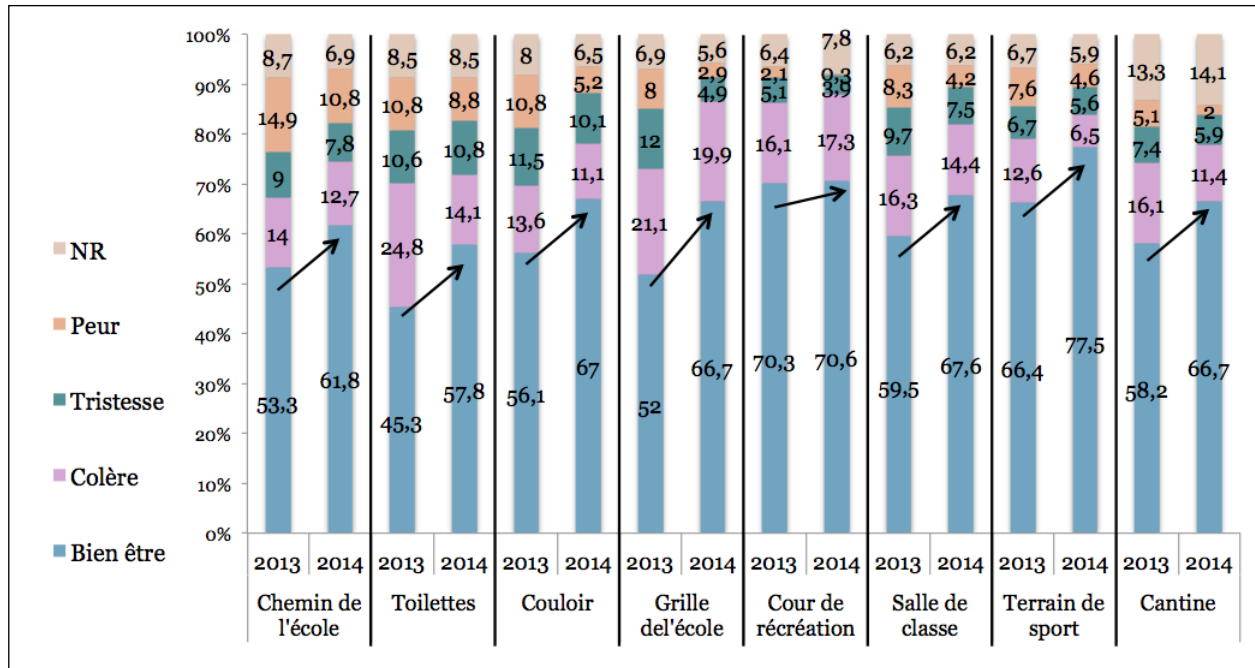
Une augmentation du bien être dans les espaces de l'école de 57% à 66% (sur l'ensemble des lieux)

En comparant l'évolution des émotions des élèves dans les différents espaces de l'école entre 2013 et 2014, nous observons une augmentation du bien être dans l'ensemble des lieux.

³¹ Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin

³² Kerivel A. (2015), *Réflexion discursive sur les interstices. De l'oisiveté à l'insécurité : les interstices au regard de la théorie ancrée*, Revue spécificité.

Evolution des émotions selon les lieux entre 2013 et 2014



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : sur le chemin de l'école, le sentiment de bien être est passé de 53,3% à 61,8%, parallèlement le sentiment de peur a décliné, passant de 14,9% à 10,8%.

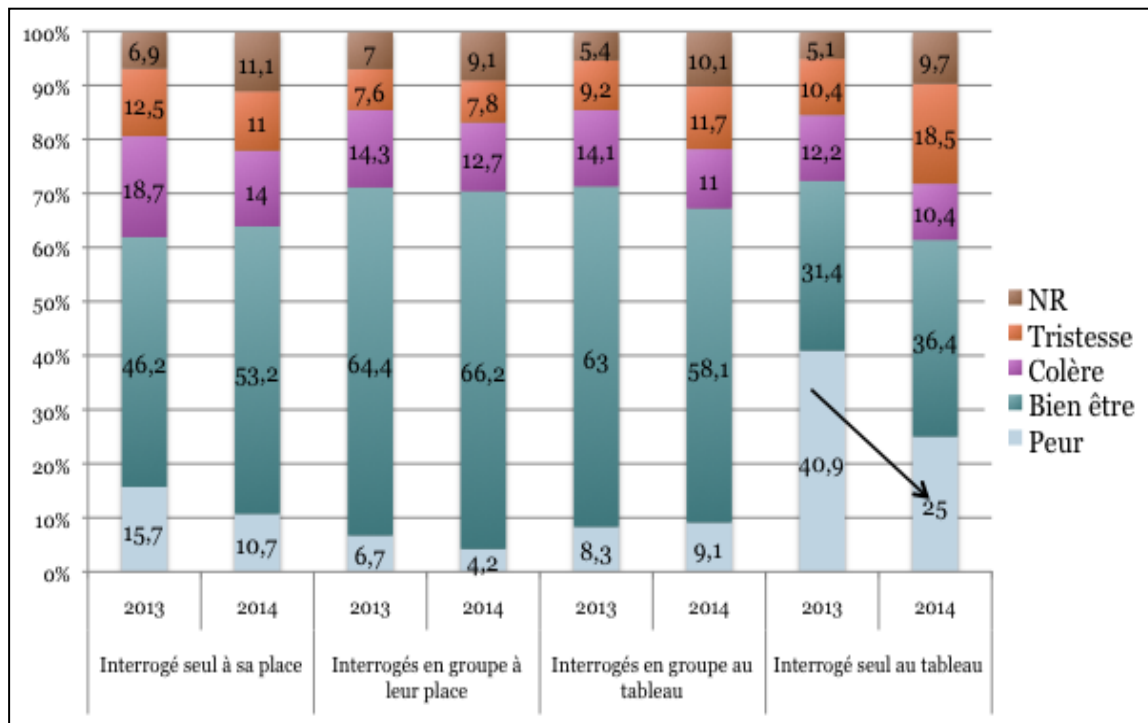
En regardant les différentes émotions des élèves dans les lieux de l'école, il apparaît de manière particulièrement visible que le bien-être est la première émotion énoncée. La colère, seconde émotion la plus souvent exprimée apparaît loin derrière, toujours en second, même si elle est suivie parfois de près par la peur ou la tristesse. Etonnamment, si l'on se réfère aux propos des enseignants sur les lieux des bagarres, c'est dans la cour de récréation que les élèves ont le moins peur. Le chemin de l'école, étant le lieu où les élèves ont le plus peur, témoigne également du fait que l'école reste un espace sécurisant pour la majorité d'entre eux. Entre 2013 et 2014, le bien être augmente et fait diminuer les autres émotions, même si la colère reste toujours en seconde place.

En 2013, le repérage par école de certains lieux tels que les toilettes, la grille de l'école, les couloirs ou le terrain de sport (pour les filles) dans lesquels une majorité des élèves ne se sentaient pas bien, a permis une action des équipes d'enseignants. Ainsi, faire en sorte qu'un enseignant soit proche des toilettes pendant la récréation, au niveau de la grille de l'école au moment de la sortie, ou proposer un roulement afin que les filles puissent avoir accès au terrain de foot, sont autant d'actions qui ont sans doute eu un impact sur l'augmentation du bien être en 2013 et 2014.

Une baisse de la peur dans les situations d'apprentissage entre 2013 et 2014

En élargissant un peu notre objet et en considérant que le climat scolaire est un ensemble, que les situations scolaires peuvent aussi être génératrices de violence ou de stress, et que l'éducation à l'empathie vise aussi à une prise en compte de ces situations, nous avons également posé la question des émotions dans les différents moments d'apprentissages. Si le bien être reste majoritaire, il ne l'est pas pour la situation d'être « interrogé seul au tableau » qui engendre de la peur pour 40,9% des élèves. Une émotion qui baisse en 2014, en passant à 25%.

Evolution des émotions en situation d'apprentissage



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : entre 2013 et 2014, la proportion d'élèves déclarant avoir peur lorsqu'ils sont interrogés seuls au tableau passe de 40,9% à 25%.

La diminution de la peur dans les situations d'apprentissage et notamment au moment du passage au tableau peut être liée : à la formation à l'empathie dont ont bénéficié les enseignants eux-mêmes et à leur prise de conscience de l'épreuve du passage au tableau, à l'entraînement des élèves à prendre la parole en public lors des séances de théâtre forum, mais aussi à la posture empathique et bienveillante de la classe au moment où l'un des élèves passe au tableau.

Un impact un petit peu plus important pour la population sujet que pour la population repère

Comme nous l'avons présenté plus haut, l'expérimentation a eu deux modalités. La population des classes sujets a bénéficié de 24 à 26 séances d'éducation à l'empathie par an, et la population des classes repères de 12 à 14 séances, l'objectif du porteur de projet étant de vérifier si cette éducation nécessitait un nombre plus ou moins important de séances. Notons que le nombre de séances n'est pas la seule différence entre les deux populations. En effet, l'ordre des médias proposés n'a pas été le même. Les classes sujets ont commencé par les jeux sportifs, alors que les classes repères ont, elles, commencé par le théâtre forum. Or, il semble que « l'entrée dans ce nouvel apprentissage » mettant en jeu les corps, est plus facile par le biais des pratiques physiques qui prennent la forme de jeux sportifs, plus familiers et accessibles aux élèves que le théâtre forum qui implique la mise en jeu de l'identité sociale dans des interactions. Le fait que les groupes repères commencent par ce média moins familier est une autre différence à considérer entre les deux populations. Les différences dans le déroulement des séances observées dans les classes sujets et dans les classes repères sont plus le fait de l'ordre des médias permettant ou non une progression.

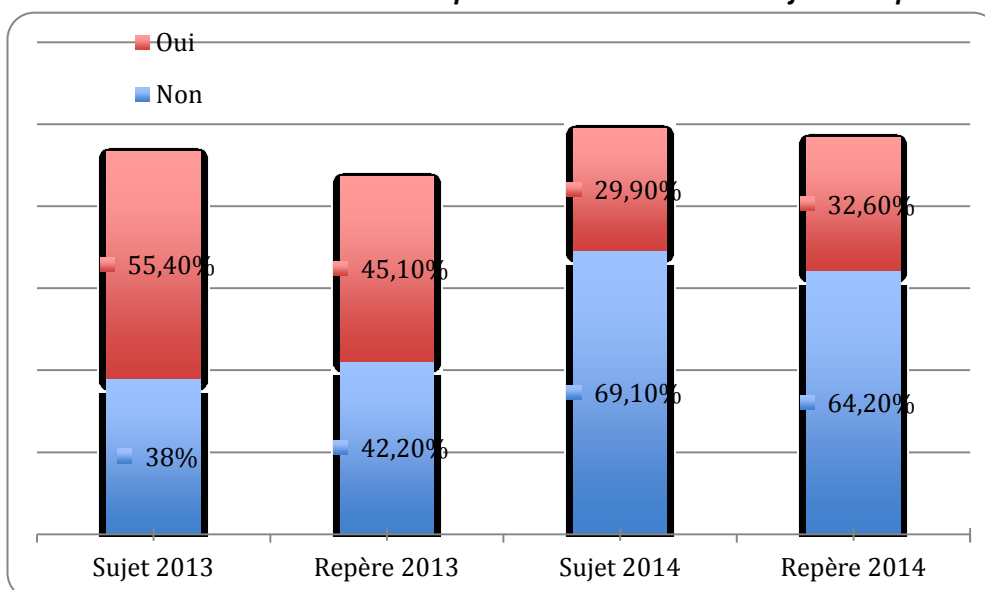
Objectif 1 : Lutte contre la violence et les situations de harcèlement - en 2014, des résultats proches

Si au final, les résultats entre les deux populations sont relativement proches, il est intéressant de noter les fines différences entre les données recueillies auprès des élèves des classes sujets et des classes repères. En 2014, à la fin de l'expérimentation, les résultats entre les populations sujets et

repères sont assez proches concernant les représentations et vécus des situations d'exclusion, de bagarres et de harcèlement :

- 29,9% des élèves des classes sujets et 32,6% des élèves des classes repères ont été concernés par des situations d'exclusion,
- 31,9% des élèves des classes sujets et 29,5% des élèves des classes repères ont été concernés par des bagarres,
- 13,4% des élèves des classes sujets et 12,6% des élèves des classes repères ont été concernés par des situations de harcèlement.

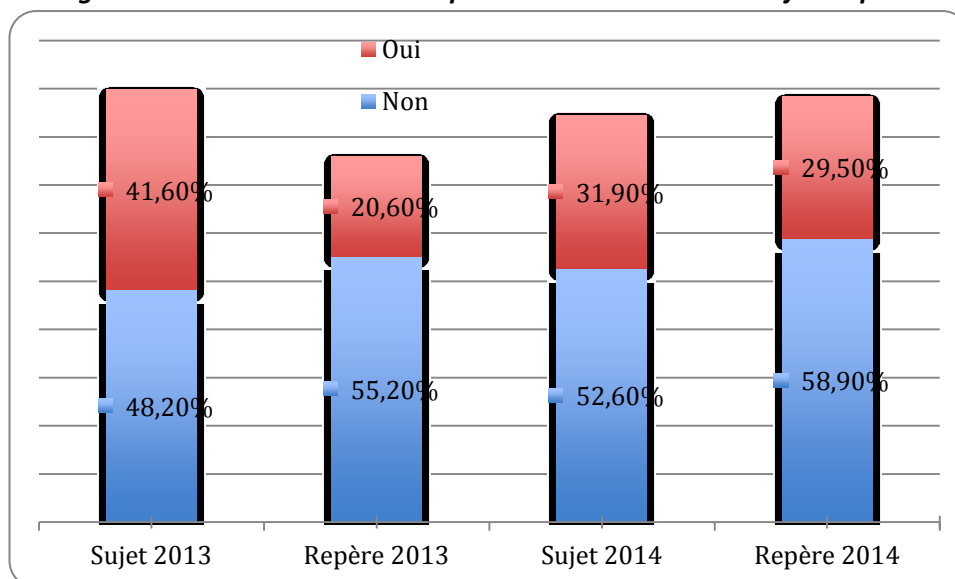
Situations d'exclusion vécues en 2013 et 2014 par les élèves des classes sujets et repères



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2014, 29,9% des élèves des classes sujets et 32,6% des élèves des classes repères ont été concernés par des situations d'exclusion.

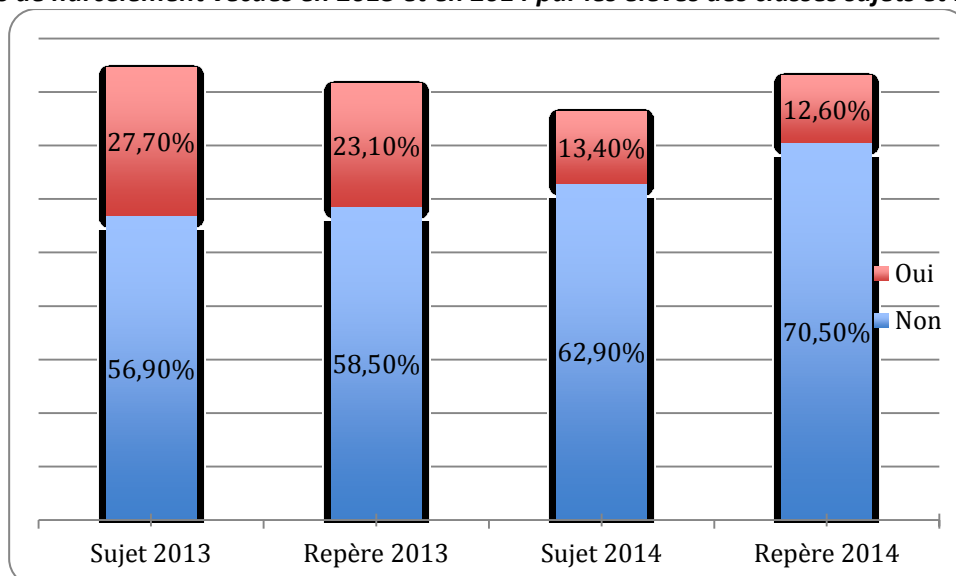
Situations de bagarres vécues en 2013 et 2014 par les élèves des classes sujets repères



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2013, 41,60% des élèves des classes sujets disent avoir été concernés par une bagarre.

Situations de harcèlement vécues en 2013 et en 2014 par les élèves des classes sujets et repères

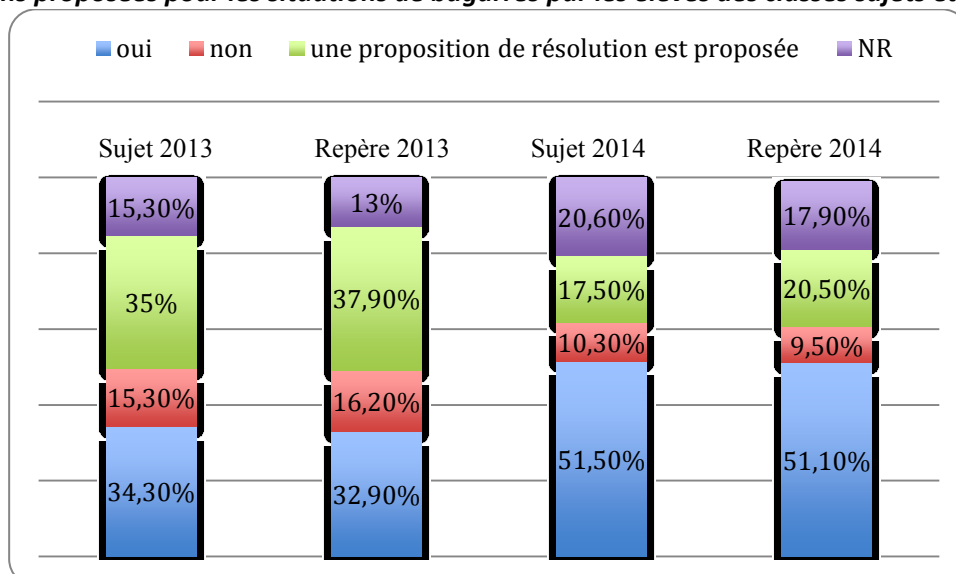


Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

lecture du graphique : en 2013, 27,70% des élèves des classes sujets ont déjà vécu une situation de harcèlement, ils ne sont plus que 13,4% à l'avoir vécue au cours de l'année 2014.

Pour ces expériences, il est cependant intéressant de noter que l'écart est plus important entre l'année 2013 et 2014 pour la population sujet que pour la population repère. Ce fait peut s'expliquer par un engagement plus précoce dans la démarche des classes sujets. Ayant été davantage sensibilisés, les élèves des classes sujets sont plus attentifs aux situations de bagarre ou de harcèlement. C'est pour cela que ces situations sont souvent un peu plus nombreuses en 2013 pour les élèves des classes sujets que pour les élèves des classes repères. Les modalités de résolutions proposées en 2014 présentent également les mêmes caractéristiques.

Résolutions proposées pour les situations de bagarres par les élèves des classes sujets et repères



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

lecture du graphique : en 2014, 51,5% des élèves des classes sujets et 51,1% des élèves des classes repères présentent une situation de bagarre résolue.

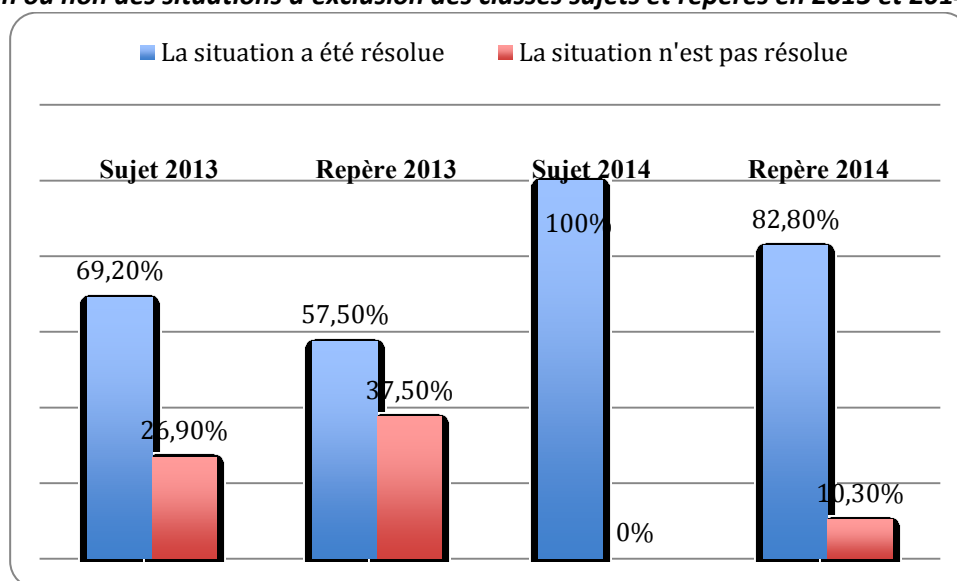
Objectif 2 : Une éducation à l'empathie qui a plus d'effet sur les classes sujets que sur les classes repères

« On admet communément qu'il faut 10 000 heures pour devenir un expert. Ce laps de temps apparemment très long est le temps qu'il faut selon les chercheurs pour que les compétences complexes s'enracinent au point de devenir un savoir tacite aisément accessible. La règle des 10 000 heures équivaut à 3h de pratique par jour pendant 10 ans ce qui est une durée de formation commune pour les jeunes sportifs. Les sept années d'apprentissage d'orfèvre médiéval représentent un peu moins de cinq heures par jour, ce qui s'accorde avec ce qu'on sait des ateliers. Les conditions exténuantes de l'internat en médecine parviennent à comprimer 10 000 heures en trois années ou moins. »³³

Les élèves des classes sujets ont bénéficié au total de près de 45 heures de séances d'éducation à l'empathie, alors que les élèves des classes repères n'ont, eux, bénéficié que de 25 heures de séances. Si l'on considère que tout apprentissage prend du temps, il n'est pas étonnant que les situations d'exclusion aient davantage été solutionnées dans les classes sujets que dans les classes repères et que les capacités à nommer et exprimer des émotions soient également un peu plus importantes chez les élèves des classes sujets.

En effet, pour ce qui est de la situation racontée, elle est plus souvent résolue pour les élèves des classes sujets que pour les élèves des classes repères. La référence à l'amitié est également beaucoup plus fréquemment explicitée dans les situations résolues.

Résolution ou non des situations d'exclusion des classes sujets et repères en 2013 et 2014



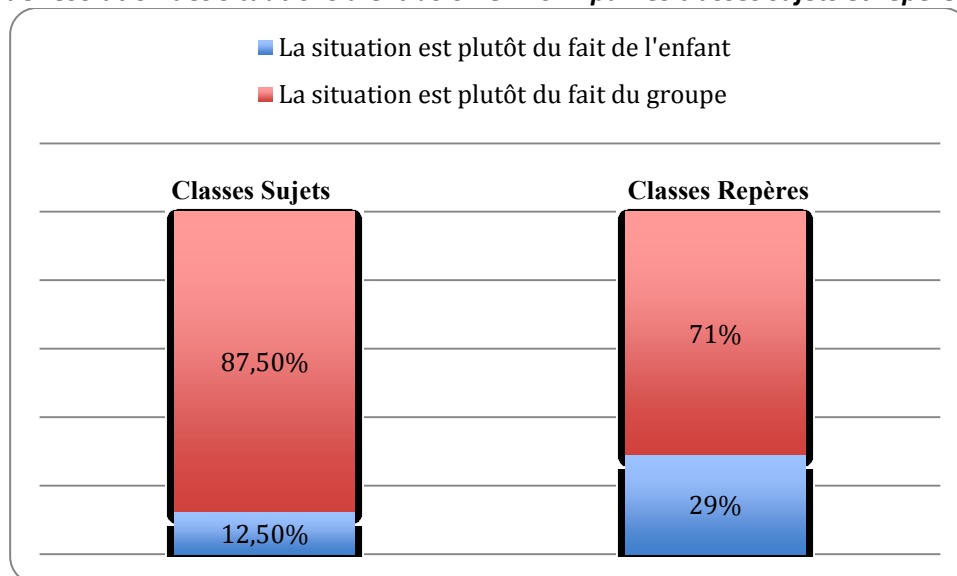
Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2013, pour 69,2% des élèves des classes sujets et 57,5% des élèves des classes repères, la situation d'exclusion a été résolue.

Si en 2014, les résolutions de ces situations viennent plutôt du groupe que de l'enfant isolé, cela est beaucoup plus marqué chez les élèves des classes sujets que chez les élèves des classes repères.

³³ Sennett R., (2010) Ce que sait la main, p.234.

Modalité de résolution des situations d'exclusion en 2014 par les classes sujets et repères



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.
Lecture du graphique : en 2014, 87,5% des élèves des classes sujets et 71% des élèves des classes repères évoquent une résolution de la situation d'exclusion provenant du groupe d'enfants auteur de cette même exclusion.

Lorsque nous regardons le questionnaire dans son ensemble, nous observons un peu plus de précisions quant aux situations proposées et aux émotions exprimées en 2014 par les élèves des classes sujets.

Suite à la situation d'exclusion, réponse à la question : Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé depuis septembre ?

« Oui, dans le cas de la fille seule, j'étais triste et en colère. Je me sentais seule et nulle. Je pensais que c'était de ma faute, que je n'étais pas assez bien. L'égoïcentricité de certains m'a blessée. » (Fille, CM2, classe sujet)

« Non ma bande copains est toujours là pour moi, même si on se dispute on redeviendra amis. Je pense que grâce à eux je ne serai jamais seul. » (Garçon, CM2, Classe sujet)

Si l'expérimentation a eu un effet sur les élèves des deux types de classes, nous pouvons noter que l'effet semble un petit peu plus marqué concernant les compétences à l'empathie des élèves des classes sujets.

B/ Les parents : une sensibilisation aux situations de harcèlement à l'école et au projet d'éducation à l'empathie

« C'est un projet pour mieux vivre ensemble et lutter contre le harcèlement et les autres formes de violence. » (parent)

Si la participation des parents à l'expérimentation était un objectif fixé en amont, plusieurs raisons motivaient la formulation de cet objectif. Pour le FEJ, s'appuyant sur les travaux antérieurs concernant le harcèlement à l'école, la gestion de ces situations ne peut se faire que par la coopération de l'ensemble des adultes, d'où la nécessité de considérer les parents. Le porteur de projet, soucieux de faire en sorte que les parents puissent se sentir concernés et intégrés à l'expérimentation d'éducation à l'empathie, s'est interrogé sur la manière de les faire participer tout en prenant en compte le constat réalisé par les inspecteurs d'Académie, coordonnateurs des réseaux ECLAIR et enseignants quant à la difficulté de « faire venir les parents à l'école ». Ce dernier constat a

participé à la méthode expérimentée par l'équipe pour déterminer les modalités de participation des parents aux dispositifs.

L'évaluateur, au vu de la forme des modalités de recueil des données expliquée plus haut, avait pour objectif de repérer la connaissance et la participation des parents aux goûters. En gardant en référence notre problématique, à savoir l'impact de l'éducation à l'empathie sur les situations de harcèlement à l'école, nous avons voulu interroger les parents sur leur connaissance du projet et sur leur degré d'information concernant les situations de harcèlement dont leurs enfants auraient éventuellement été auteurs, victimes ou témoins.

A partir des différentes hypothèses, à savoir la pertinence de l'organisation des goûters des parents comme un moyen de faire venir à l'école ceux qui n'en ont que peu fréquemment l'occasion, nous avons élaboré un questionnaire à leur attention. Si, comme nous l'avons précisé plus haut, cette modalité de recueil de données n'était pas celle prévue au départ, l'intérêt d'avoir transmis le questionnaire était d'obtenir le regard des parents.

Le projet et son impact sur la venue des parents à l'école

« Nous y sommes allés ensemble car il était fier de me montrer. » (parents)

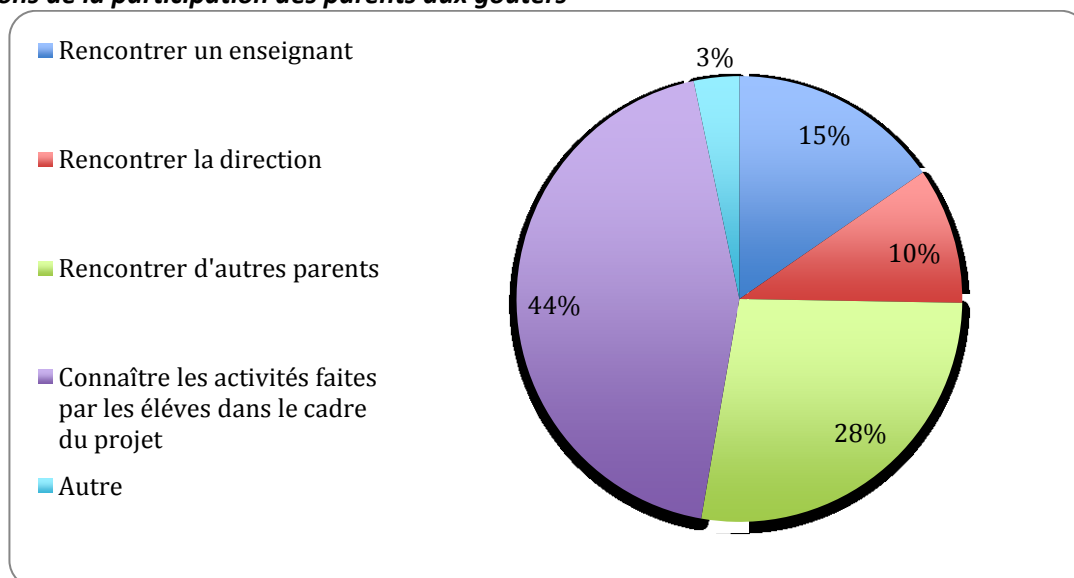
Une connaissance du projet

Sur les questionnaires transmis à l'ensemble des 486 élèves à destination de leurs parents, 144 questionnaires ont été retournés au LERFAS, soit 29,6% de la population. Parmi les répondants, 77,8% de femmes et 20% d'hommes ; 67,4% sont en couple et 30,6% en situation de famille monoparentale.

Sur l'ensemble des parents répondants: 36,8% ont participé à un ou plusieurs goûters. La surreprésentation des femmes correspond également à ce que nous avons pu observer lors des goûters. Si une minorité de parents a participé aux goûters, ils sont une majorité à en avoir entendu parler. 74,30% des répondants disent avoir eu l'information.

Les parents qui sont venus l'ont fait pour « en savoir plus sur le projet », pour « voir le travail accompli », « voir ce qu'étaient les exercices d'empathie et comment ça fonctionne », et « rencontrer les équipes et voir le travail réalisé par les élèves ».

Raisons de la participation des parents aux goûters



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2

Lecture du graphique : sur les 91 réponses des personnes ayant participé aux goûters, 44% l'ont fait pour connaître les activités faites par les élèves dans le cadre du projet.

Certains invoquent d'avoir pu « visualiser tous les exercices et jeux qui ont été faits », ou de « participer de cette manière au travail de (notre) enfant », ou encore « pour pérenniser ce programme et encourager les enfants, car ma fille dit passer un bon moment pendant ces séances ». 73% des parents ont entendu parler du projet « Empathie » par leurs enfants : les activités, mieux vivre ensemble, savoir se mettre à la place de l'autre, se respecter, s'entraider, sont les définitions qui reviennent le plus souvent dans les discours des parents.

« L. m'a raconté qu'elle apprenait des techniques pour mieux communiquer et aussi de la relaxation »

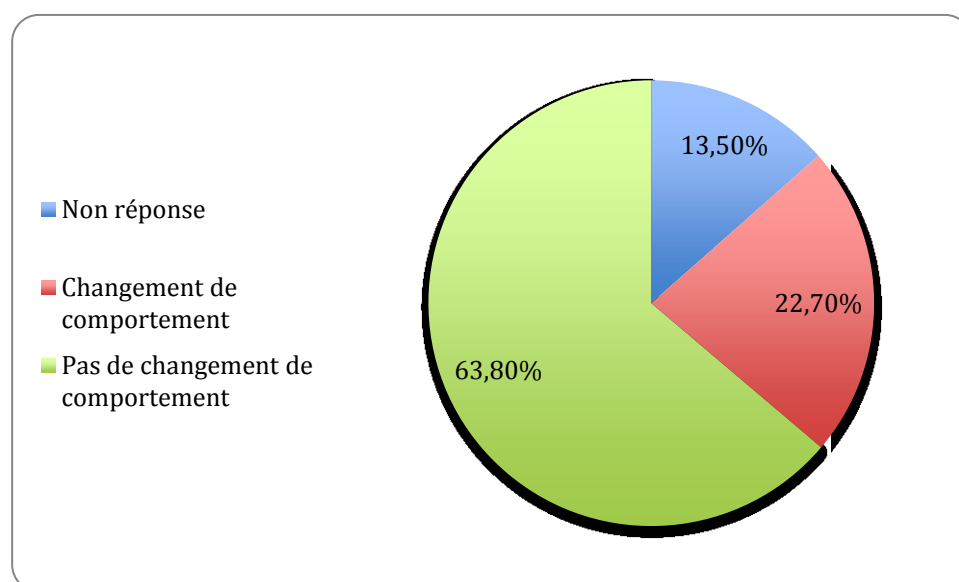
« C'est un projet important pour les enfants et pour le fonctionnement du groupe »

« Elle m'a fait une séance de relaxation, elle communique ses émotions et me parle de ses doutes et de ses peurs »

« En cas de colère, il pratique la relaxation apprise ».

Non seulement la majorité des parents ont entendu parler du projet, mais certains ont pu voir un changement de comportement de leur enfant à la maison, qu'ils associent à la démarche.

Parents observant ou non un changement de comportement de leur enfant lié au projet



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.

Lecture du graphique : 22% des parents ont observé un changement de comportement de leur enfant qu'ils associent au projet Mieux Vivre Ensemble.

Pour illustrer ces réponses, les parents ont donné différents exemples :

« Apprendre à gérer sa colère »,

« Elle a retenu que la parité est importante »

« Lorsqu'il y a une querelle dehors, mon fils me dit que ce n'est pas bien et qu'il ne faut pas réagir ainsi »,

« Plus proche, moins timide »

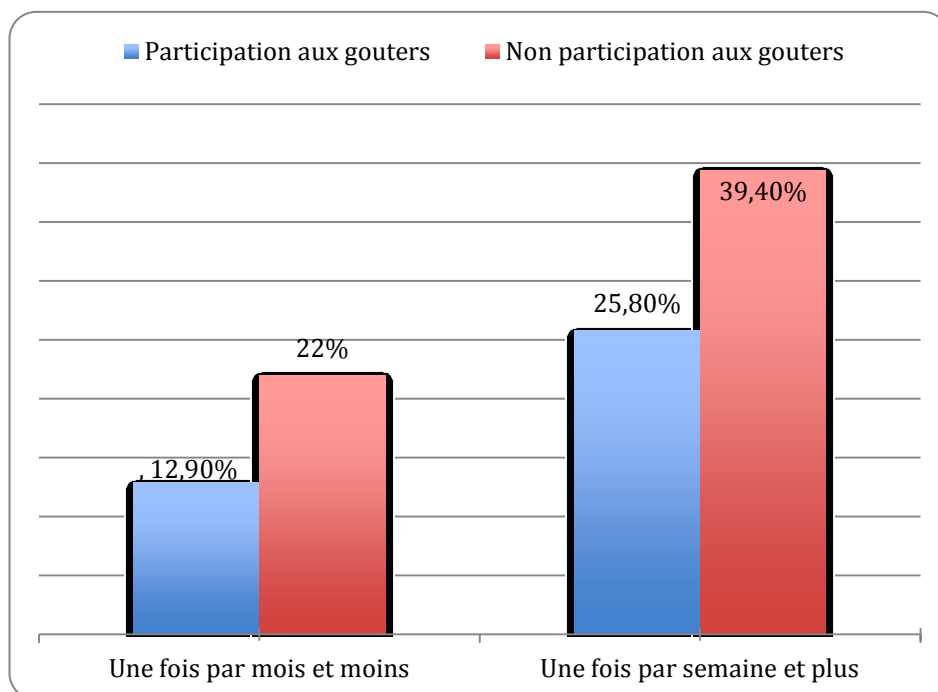
« Ne répond pas aux attaques et embêtements de ses frères et sœurs ».

Des observations de parents intéressantes à noter, d'autant que les enseignants ont pu évoquer la difficulté de rendre transversales les compétences acquises lors des séances.

Les parents présents aux goûters, le plus souvent les parents habitués à venir à l'école

La mise en place des goûters dans des lieux neutres (gymnase, parc, maison de quartier, ...) avait pour objectif d'inciter des parents peu habitués à se rendre à l'école à rencontrer les enseignants. Or, les parents présents aux goûters sont majoritairement ceux qui la fréquentent de manière régulière. Mais notons tout de même que 12% des répondants venant moins d'une fois par mois à l'école ont assisté à un des goûters.

Participation aux goûters des parents et fréquentation de l'école



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.

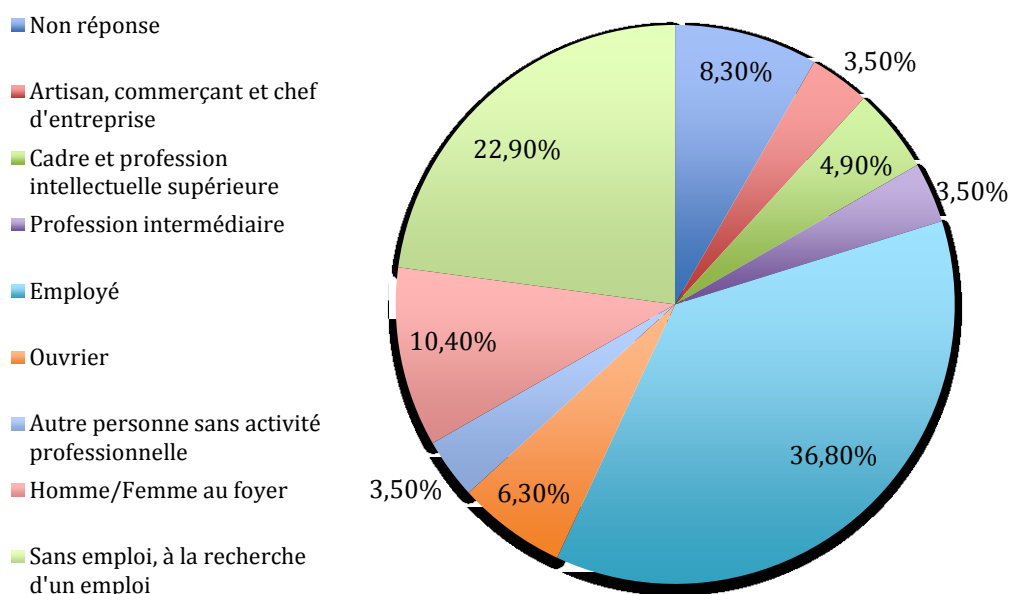
Lecture du graphique : 12,9% des parents venant une fois par mois et moins à l'école ont participé aux goûters des parents. 25,8% des parents venant une fois par semaine et plus ont participé aux goûters.

Faire venir les parents est un enjeu souvent mis en avant dans les écoles des zones prioritaires, ce qui s'explique sociologiquement par l'éloignement de culture de classes entre les familles populaires et les enseignants.³⁴ Si la volonté est de faire venir les parents qui ont le moins l'habitude de se rendre à l'école, l'effort porte aussi sur le fait de faire venir à l'école ceux qui s'y sentent le moins à l'aise, ceux qui n'y ont pas passé beaucoup de temps, ceux qui en gardent un mauvais souvenir ou qui se trouvent dans des situations d'incompréhension lorsqu'ils sont face à un membre de l'équipe éducative.

Or, si nous considérons les catégories socioprofessionnelles des répondants et les pourcentages de participants aux goûters, nous observons une sous-représentation des catégories populaires, même si cela ne signifie pas qu'elles aient été complètement absentes des goûters.

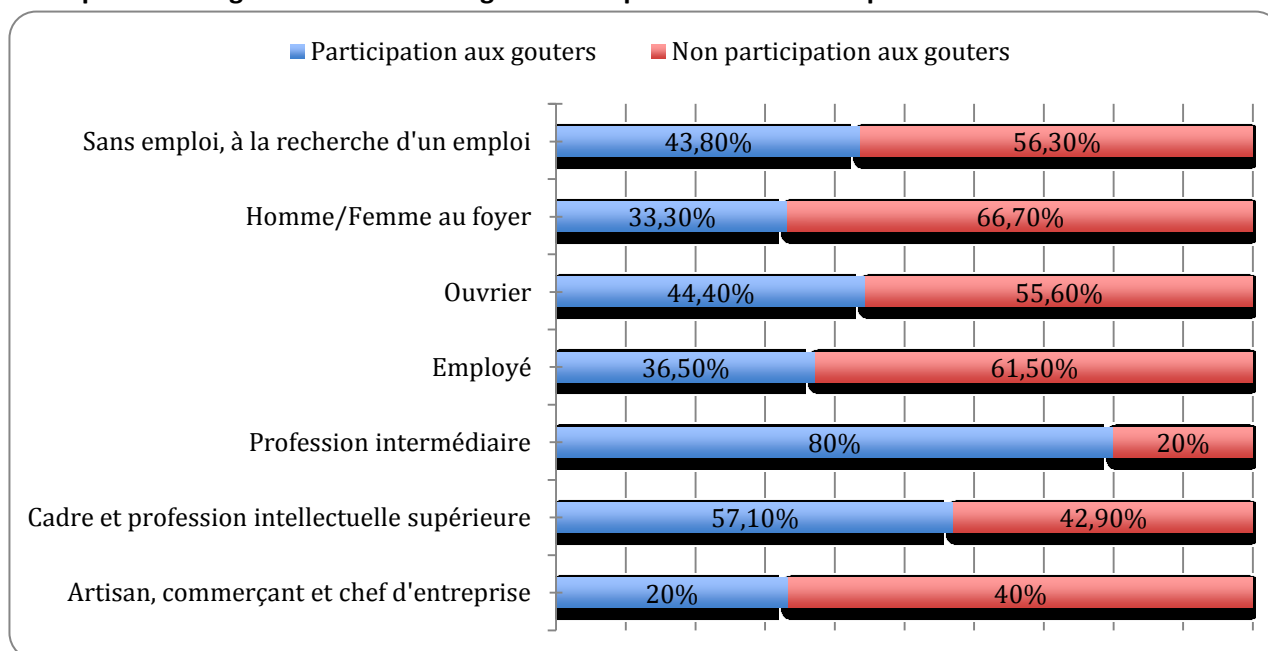
³⁴ PERIER Pierre. *École et familles populaires : sociologie d'un différend* / postface de Jean-Manuel de Queiroz. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social)

Situation professionnelle des parents



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.

Participations aux goûters selon la catégories socioprofessionnelle des parents



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.

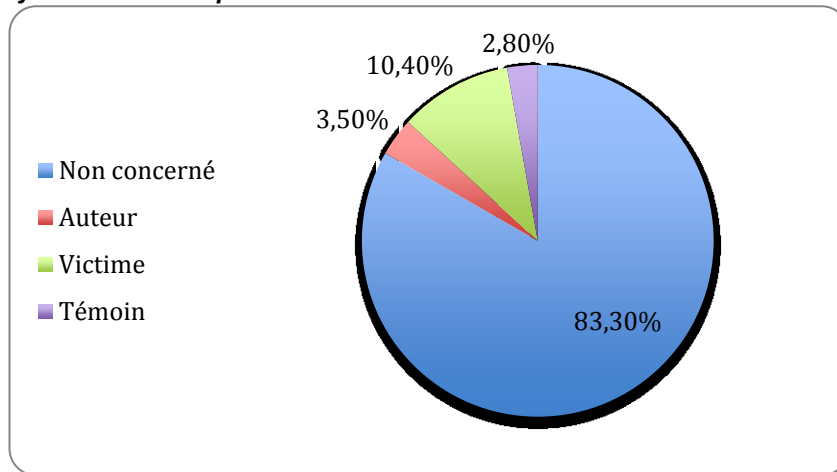
Lecture du graphique : 33,3% des parents hommes/femmes au foyer et 80% des parents professions intermédiaires ont participé aux goûters.

Les parents, témoins indirects des situations de harcèlement à l'école

Comme nous l'avons précisé, s'il est complexe de repérer les situations de harcèlement à l'école, nous supposons que les parents peuvent aider à les détecter puis à les résoudre.

Parmi les parents répondants, près de 17% disent avoir un enfant qui a déjà été concerné par une situation de harcèlement.

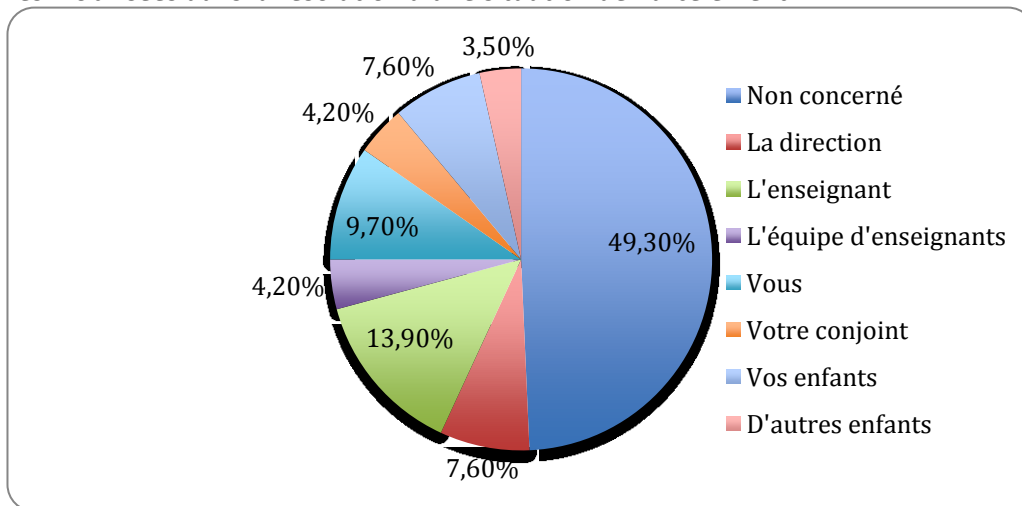
Positions des enfants concernés par les situations de harcèlement



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.
Lecture du graphique : 10,4% des parents ont un enfant qui a déjà été victime de harcèlement.

L'information de la situation provient le plus souvent de l'enfant concerné, puis d'un autre enfant, enfin d'un enseignant ou un parent. La plupart des parents n'ont pas signalé la situation à l'enseignant. Ce sont pourtant le plus souvent les enseignants, globalement accessibles, qui sont mobilisés pour résoudre la situation.

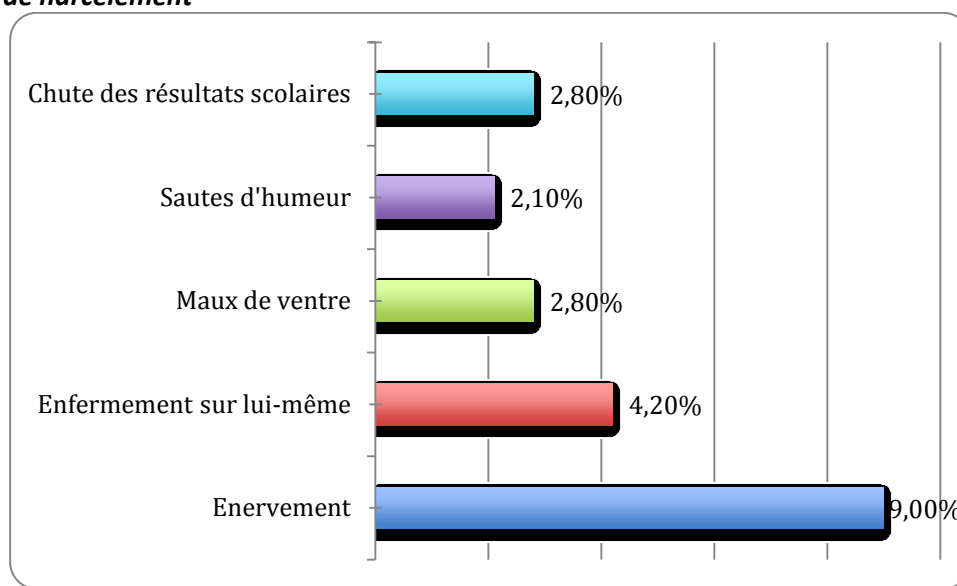
Personnes mobilisées dans la résolution d'une situation de harcèlement



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.
Lecture du graphique : pour les parents répondants, la personne la plus souvent mobilisée pour résoudre la situation de harcèlement a été l'enseignant avec 13,9% des cas.

Les personnes mobilisées dans la résolution des situations sont multiples et viennent apporter un complément d'information aux données recueillies dans les questionnaires en direction des enfants.

Précisions quant à des signes de mal être repérés par les parents chez un enfant concerné par une situation de harcèlement



Données LERFAS 2014. Echantillon de 144 parents d'élèves de CM2.

Lecture du graphique : parmi les parents ayant détecté un ou plusieurs signes de mal être lié à une situation de harcèlement, 9% ont observé de l'enervement.

Si la majorité des parents dont les enfants ont été concernés par une situation de harcèlement a été informée à temps ou suffisamment tôt et rarement trop tard, dans 11,8% cette situation a eu un impact sur les enfants, et dans 2,8% des cas ils sont encore marqués.

L'expérimentation a donc permis de donner la parole aux parents sur le projet mais aussi sur les situations de harcèlement. Des liens peuvent être faits entre les réponses des parents et celles des enfants, permettant ainsi de produire de la connaissance sur les situations de harcèlement à l'école élémentaire, plus complexes à repérer et comptabiliser qu'au collège.

C/ Les enseignants : sensibilisation à la question du harcèlement et possibilité d'« éprouver » la notion d'empathie

« Points forts : une démarche bien intégrée dans le travail quotidien des élèves et des profs, une formation opérationnelle et efficace, une assistance à la mise en œuvre en classe efficace, une adaptation de la démarche à la réalité de la classe. » (enseignante, classe sujet)

Les enseignants ont une place particulière dans le dispositif. Ils ont d'abord eux-mêmes été sensibilisés à la notion d'empathie d'un point de vue conceptuel, mais également par « le corps », en expérimentant des médias inconnus (jeux sportifs, jeux de rôle, jeux dansés, théâtre forum). Puis ils ont eux un rôle d'élaboration des séances et de transmission d'un savoir conceptuel (empathie) et d'un savoir technique liés aux médias utilisés. Ce sont ces deux postures qui font la spécificité de l'expérimentation et en même temps sa réussite.

Des bagarres au harcèlement : au cœur des discussions

Les entretiens collectifs, « focus groups », ont été l'occasion d'aborder avec les enseignants la question du harcèlement à l'école, même si cette notion était mise de côté pour se centrer non pas du point de vue de la lutte contre un phénomène nuisible mais de l'apprentissage d'une nouvelle compétence, l'empathie. Sur ce sujet précisément, nous pouvons observer une évolution entre les premiers et les derniers entretiens. Si au départ, les situations de violence, d'incivilité, prennent

beaucoup de place et que la question du harcèlement n'est que peu évoquée, le fait s'inverse lors du dernier entretien. En effet, en fin d'expérimentation, ce sont les cas d'enfants victimes de harcèlement, les causes, les conséquences éventuelles de ces situations, qui font l'objet d'un temps d'échange plus important. Le sujet qui interroge le plus fortement les professionnels est le climat général de violence, souvent perçu comme « en augmentation » et qui se caractérise par des « micro violences, des bagarres et des insultes ». Les conflits qui commencent en récréation et qui débordent sur le temps de classe, voire qui sortent de l'école et impliquent les parents font également l'objet d'inquiétudes.

« Enseignant 1 : C'est assez tendu, la récréation et les classes, et c'est plus côté (?). Et on a l'impression, vu de l'intérieur, qu'ils ont besoin de cette tension parce que quand c'est calme, ils le remarquent, ils disent « tiens ? ». Et c'est très fatigant pour les enseignants, c'est fatigant pour eux mais, ils ne le manifestent pas verbalement, ils ne disent pas « oh, il y a trop de bruit... ». Ils vivent dans ce bruit-là, et ils sont très réactifs, très sur la défensive...

Enseignant 2 : Nous, on avait commencé à faire des situations théoriques sur la mise en place des règles, et tout ça. En théorie, très bien, les petits bonhommes faut pas qu'ils se bagarrent, le petit garçon, tout ça. Mais eux dans la réalité, ils ne s'identifient pas du tout à ce petit bonhomme... C'est assez problématique pour nous, parce que ça dure depuis la rentrée, c'est par vagues. On a l'impression que ça y est, et clac ça va revenir, y a un petit incident, et ça va tout faire ressortir.

Enseignant 3 : Il y a une sorte (excuse-moi) il y a une sorte de tension permanente. Ils se cherchent, dans la classe, mais avec les autres classes... Nous on est en CM1, mais avec les classes de CM2... Quand on a réglé un peu dans la classe, ben après ça pète avec les autres classes. Nous, on en était presque à se demander là s'il fallait pas qu'on décale les récréations de CM1 et de CM2, qui se cherchaient beaucoup, ces classes-là. Durant les récréations, et puis le temps de cantine, ça a démarré au quart de tour dès la rentrée, à la cantine. En fait cette tension-là, peu importe l'endroit, c'est pas réservé à la classe, c'est un peu partout. » (Extrait premier focus group enseignants classes repères)

Si la violence est décrite et catégorisée, la notion de harcèlement semble plus difficile à expliciter. Le caractère insidieux et répétitif est pourtant mis en avant et des exemples de situations de harcèlement sont cités. Les enseignants sont partagés quant à leurs possibilités d'agir sur ces situations. En effet, si certains enseignants notent que les enfants viennent leur raconter et se plaindre de certaines situations (pour eux ou pour d'autres élèves), ils observent qu'ils ne mesurent pas toujours la situation, qui peut paraître minimisée par les capacités de description des enfants qui expliquent « qu'untel les embête ». Enfin, il semble que certains enfants ne viennent pas se plaindre de ces situations et celles-ci sont découvertes par la suite.

« Celles qui sont le plus, entre guillemets, embêtantes, c'est les situations où on s'en rend pas compte. Jusqu'à ce que l'enfant pète un plomb, entre guillemets. Et qu'on essaye de savoir, mais pourquoi il est dans cet état-là. Et qu'en grattant un peu, on apprend que depuis plusieurs jours ou plusieurs semaines, untel vient juste dans le couloir lui pincer un peu le bras. Mais vraiment... voilà. Donc voilà, il s'en plaint pas, il vient jamais nous voir parce que, c'est un peu normal. Sauf que ça dure tous les jours, tous les jours, tous les jours. Et que un jour, l'élève rentre dans une colère monstre. T. va aller essayer de taper sur l'autre. Et en fait on s'en n'est pas rendu compte. Sauf que ça fait des semaines que ça dure. Et s'il n'y avait pas eu ce coup de colère, on n'aurait jamais su que untel venait l'embêter, par quelque chose qu'on se dirait peut-être presque anodin, parce que c'est vrai que ce n'est pas non plus... voilà c'est un petit geste ou un petit mot tous les jours qui va revenir, et... » (Extrait premier focus group enseignants classes repères)

La difficulté à parler des situations de harcèlement et le retour régulier qu'effectuent les enseignants au cours de la discussion sur les bagarres peuvent être interprétés comme un manque de

sensibilisation à ce phénomène, mais aussi comme le fait d'un sentiment d'impuissance. En effet, le harcèlement, contrairement aux bagarres dans la cour de récréation, n'est pas visible. De plus, si l'enseignant, en s'interposant et en séparant les enfants, agit directement sur la situation aux yeux des auteurs et de l'ensemble des témoins, il lui est beaucoup plus difficile d'agir en direction d'une situation de harcèlement.

« Enseignant 1 : Le harcèlement comprend une notion plus insidieuse que le conflit. Quelque chose de moins franc.

Enseignant 2 : Il s'agit d'un comportement qui s'inscrit sur la longueur.

Enseignant 1 : Cela peut durer des semaines. Parfois même des semaines avant que l'enseignant n'en prenne conscience où que cela lui soit rapporté par un ou des élèves. »

(Extrait premier focus group enseignants, classes sujets)

Au fur et à mesure de l'année, le fait d'avoir un espace de parole sur ces questions lors des temps de formation en dehors de l'école, permettant aux enseignants de prendre du recul sur leur classe, a fait émerger l'évocation progressive de ces situations. Le travail en binôme avec un formateur extérieur et l'intervention de l'évaluateur au sein des classes sont autant d'éléments qui ont également permis de repérer des situations de harcèlement difficilement perceptibles pour un enseignant seul dans sa classe.

« Alors dans ma classe, il y a quelque chose qui s'est révélé vraiment, enfin c'est Tom (le formateur) qui a surtout, parce que parfois nous, on a le nez dedans donc on voit pas toujours, même si j'avais senti certaines choses mais je soupçonnais pas à ce point. Ça concerne deux élèves qui étaient complètement exclus et lors des jeux dansés on avait fait deux groupes, les élèves s'étaient mis avec l'adulte qu'ils voulaient et donc du coup ces deux élèves, ainsi que d'autres élèves on va dire harceleurs, s'étaient mis dans le groupe de Tom (...) enfin voilà ça a révélé quand même, ça a permis de mettre à jour certaines choses parce que ça prenait quand même des proportions assez graves... Et j'étais super étonnée de savoir que les élèves, parce que je leur ai dit « soyez honnêtes, levez la main, dénoncez vous, il n'y aura pas de sanctions c'est juste pour savoir, soyez honnêtes quels sont les enfants qui participent à ce jeu ? ». Et c'était pas du tout les gros durs de la classe, c'était les élèves qui sont dans le respect des consignes, des élèves mignons quoi donc je suis un peu tombée de ma chaise ce jour là... Ouais bah en faisant les deux groupes, parce que moi mon groupe il n'y avait rien de particulier mais c'est Tom après qui me dit « c'est les deux petites il s'est passé ça. Tu crois que ça pourrait aller plus loin ? » J'avais déjà noté des situations, après il y a des affinités... On peut pas aimer tout le monde dans la classe, ils peuvent pas être tous copains copines. Et puis j'ai écouté un petit peu, j'ai laissé trainer des oreilles dans les rangs, et puis voilà, j'ai appris plein de choses quoi, des jeux, ça peut paraître rien mais c'est la répétition quoi, je me suis dit que ça pouvait aller ..., parce que c'est des élèves qui, enfin une surtout, elle pouvait aller, parce que c'est l'exclusion totale quoi, deux filles, y en a une qui a des problèmes psychologiques, et l'autre qui suit son CM2, voilà quoi, mais c'est vraiment de la moquerie tout le temps, enfin c'est allé loin quoi ! » (Extrait second focus group enseignants, classes sujets)

Il est intéressant de noter qu'entre le premier et le second focus groups, les situations de harcèlement repérées par les enseignants se multiplient par le nombre d'enseignants présents. D'une situation par groupe, nous passons à presque une situation par classe, interrompue ou résolue. Il semble que le fait d'avoir quelques pistes de réponses et de gestion permet aux enseignants de parler d'un sujet sur lequel ils ont le sentiment « d'avoir une prise », passant par la possibilité de nommer, et de faire nommer. Lorsque la violence est évoquée, elle l'est de manière beaucoup plus précise. Les liens avec l'organisation sont également repérés, ce qui amène à une réflexion permettant une mise à distance plus importante.

L'expérimentation : une possibilité « d'éprouver » et une sensibilisation à l'empathie

Comme nous l'avons présenté plus haut, parmi les spécificités du projet, il y a ce double niveau : réfléchir et co-construire ensemble à partir d'un concept et éprouver par le corps. Ces deux niveaux permettant une maîtrise de l'empathie et des moyens de transmission de celle-ci.

La déconnection entre la tête et le corps est inscrite dans l'histoire même de l'Education Nationale : séparation du corps et de l'esprit chez les philosophes des Lumières, séparation entre ceux qui pensent et ceux qui agissent à la base du taylorisme, donnant naissance à cette dichotomie entre l'intellectuel et le manuel. Dans les premières séances de jeux sportifs, jeux de rôle, il apparaît clairement que cette manière d'expérimenter est peu habituelle ; beaucoup des enseignants ne sont pas à l'aise : ne savent pas gérer leur force lors des séances de jeux sportifs, ont du mal à se toucher lors des séances de jeux dansés, ont des difficultés à participer aux jeux de rôle sans rires de gêne, et avouent pour certains qu'ils leur est difficile de participer au théâtre forum et de se mettre en avant devant d'autres adultes.

Par le biais du jeu, les professionnels se rencontrent, et la relation de confiance se noue facilement. Les rôles et les postures endossés pendant le jeu permettent aux chercheurs de poser la question d'empathie, d'échoisation. La question du corps se pose face à ces situations. L'approche par le corps change des approches habituelles. Lorsque le corps est fatigué, ne tiens plus, il est difficile de ne pas le montrer. Un évènement particulier s'est passé pendant l'un des jeux. Une des enseignantes n'a pas su s'arrêter à temps, a trop forcé et a fait une crise d'"asthme"(?) suivie d'une crise d'angoisse (pleurs...) qui a duré une vingtaine de minutes. Les pompiers l'ont emmenée. (Notes d'observation, 1ère séance, enseignants des classes sujets)

Au fur et à mesure, les pratiques deviennent familières, parce qu'elles ont été expérimentées, les corps se détendent, sont plus à l'aise, et les contacts physiques plus faciles. Une expérience qui va avoir un impact sur la construction des séances en direction des enfants, ou même sur la manière de gérer la séance : ce qui sera demandé aux enfants le sera toujours avec le souvenir de la manière dont la même expérience a été vécue. « *Ce qu'on demande aux élèves, ce n'est pas si facile* » entendra-t-on souvent de la part des enseignants.

Des progrès visibles pendant les séances repérés par les enseignants

Au fur et à mesure de la mise en œuvre des séances dans les classes, les enseignants ont pu faire le constat de progrès visibles chez les enfants. Concentration, respect de l'autre, progressivement, les élèves acquièrent des compétences et arrivent à atteindre les objectifs fixés dans chaque séance. Les premières fois, les exercices sont difficiles, et ce d'autant plus lorsqu'ils ne sont pas familiers pour les enfants et qu'ils nécessitent la maîtrise de compétences multiples.

« Mais moi je trouve qu'il y a une évolution depuis le début de l'année, depuis qu'on a commencé et maintenant. On avait un élève pendant le relax max au début il ne voulait pas s'allonger, et bah petit à petit, il se fixe des objectifs, on lui en fixe... Et voilà « là tu dois, tu mets pas ta tête sur le sol mais ton bras doit être sur le sol » et voilà là il s'est, on a vu cet élève là se calmer et s'assagir au fur et à mesure des séances. » (Extrait dernier focus group enseignants classes repères)

Utilisé comme un rite d'entrée dans la séance, le Relax Max a été proposé à chaque session. En regardant les photos prises en début et en fin d'année, on voit très nettement que le nombre d'enfants allongés a fortement augmenté, que ceux qui s'autorisent et se sentent assez en sécurité pour fermer les yeux sont plus nombreux. Progressivement, l'ensemble des élèves arrive à respecter toutes les consignes, cela grâce à la répétition et à l'accompagnement des binômes (enseignants - formateurs). Pour la majorité des acteurs, le Relax Max est devenu un repère sécurisant.

Comme nous l'avons vu, certains médias ont été plus faciles que d'autres à mettre en place. Ainsi les jeux sportifs ont semblé plus pertinents pour débiter l'éducation à l'empathie que le théâtre forum.

« Théâtre forum, c'est un peu difficile parce qu'il n'y a pas tellement de cadre, c'est vrai qu'on emploie souvent ce mot là mais comme les règles ne sont pas vraiment définies..., pour les jeux dansés les règles étaient un peu plus définies et donc ils rentraient plus dans les séances les enfants. » (enseignant classe repère dernier entretien)

Dans ce démarrage, ce ne sont pas uniquement les élèves pour qui le média est nouveau mais aussi l'enseignant, peu habitué aux techniques du corps, et pour le formateur, plutôt de formation sportive que théâtrale. Si le fait d'être un expert du média n'est pas nécessaire, puisqu'il n'est qu'un moyen de socialiser à l'empathie, la maîtrise et le sentiment de sécurité des adultes semblent indispensables pour éviter de produire l'inverse de l'effet attendu.

« Bah moi en ce qui concerne le théâtre forum, après une ou deux séances je crois qu'on s'était retrouvés ici et j'étais... Voilà j'avais fait dans l'ensemble des remarques assez négatives, je trouvais vraiment que ça... ça amplifiait certains comportements de violence, de dominés/dominants enfin vraiment c'était... Et ça n'a fait que se confirmer sur les séances suivantes... voire même... ça a encore plus amplifié les choses... Enfin moi, pour moi, ça a été un vrai désastre le théâtre forum.. Ah ouais ouais, ça a été... Sauf des petits moments assez intéressants mais qui... enfin dès qu'on prenait comme exemple des conflits qui pouvaient leur arriver sur la cour, sur l'école, bah c'était trop pour eux quoi c'était... ils revivaient les choses et ça prenait des proportions pas possibles... Par contre les jeux dansés... enfin je pense que voilà le théâtre forum, la parole était trop présente, c'était pas assez cadré pour eux, c'était trop un espace de liberté. » (enseignant classe repère dernier entretien)

Le fait de répéter certains jeux d'une séance à l'autre permettait aux binômes de peaufiner leurs consignes et aux élèves de développer les compétences nécessaires.

Des interrogations quant à la transférabilité des acquisitions dans le quotidien

Si globalement les enseignants qui ont pu participer à l'ensemble des formations³⁵ sont unanimes quant à l'évolution positive des élèves dans les séances, tant dans leur capacité d'action que de verbalisation, la majorité constate une difficulté à la transversalité.

« Au cours des jeux, ils ont amélioré leur capacité à évoquer ce qu'ils ressentaient : oser parler de soi devant les autres, plus de vocabulaire pour parler de soi. Au cours des séances et dans la classe, cela se voyait. Par contre, en dehors, noyés parmi les autres élèves, les vieilles habitudes revenaient vite. »

« Enseignant 1 : Dans les séances, il y a des élèves qui ont des mots très pertinents pour décrire ce qu'ils ressentent : « là j'ai été blessé », « j'ai vu la douleur sur le visage », ils ont vraiment des mots précis, mais quand on est dans des situations en dehors de ces séances, l'instinct, les réactions sont plus vives et ça ressort pas, mais quand même dans les séances il y a quand même une bonne partie de la classe qui arrive à exprimer ça... ça va venir.... »

Ce qui se passe lors des séances ne dépassant pas le cadre expérimental, ce fonctionnement semble frustrer les enseignants qui souhaiteraient voir les effets de leur travail sur les élèves.

« Bah je rejoins D., c'est extrêmement difficile quand même parce qu'on dit que c'est : voir les émotions de l'autre, pas se mettre à la place mais voir les émotions et réagir en fonction, je pense que ça c'est encore très difficile, c'est à dire qu'à un moment donné ils peuvent expliciter certaines choses en gros : j'ai pas confiance, etc... mais le fait de faire telle action et voir la réaction de l'autre et d'adapter son comportement, je serais très mesuré pour dire qu'ils en sont là. Ils en sont plus à... où il y a eu des progrès, à verbaliser les émotions, à

³⁵ Rappelons que suite à un manque de remplaçants dans l'académie, plusieurs formations ont été annulées la seconde année empêchant le bon déroulement du projet.

essayer de se poser un peu, mais de là à se dire dans un comportement des fois un peu excessif etc, mais où on va, même avec le recadrage et de se dire à un moment donné, bah si je fais ça ça va provoquer...hou là attention je dirais pas qu'ils en sont là. » (Extrait dernier entretien, classes repères)

Le constat est que ce type de travail nécessite un temps important, que certains ont pu commencer à mettre en place en ajoutant aux séances des temps de travail sur les émotions, le conflit, voire en effectuant une formation en parallèle.

« On travaille sur les messages clairs, on travaille une 1H par semaine : comment transmettre un message clair, c'est une vraie formation, parce que ce n'est pas évident même pour nous, quand on a un clash avec un collègue, ce n'est pas évident d'avoir les mots, d'aller au but, on tourne autour du pot ... » (Extrait dernier entretien, classes sujets)

Des enfants « difficiles » aux dysfonctionnements organisationnels

Si, lors des premiers entretiens, les enfants difficiles sont au cœur des débats, les échanges et le rapport de confiance au sein des groupes d'enseignants ont permis d'évoquer la question de l'organisation.

Dans les derniers entretiens, les enseignants commencent par évoquer la réaction des collègues de leur école vis à vis de leur engagement dans le projet « EPLUCHE »

« Enseignant 1 : Par rapport au projet empathie, mes collègues adhèrent, quand Thomas arrive dans la classe les collègues posent plein de questions.

Enseignant 2 : Moi je suis la bizarre, qui a accepté le projet empathie,

Enseignant 3 : Moi épluchure, ils m'appellent épluchure.

Enseignant 1 : Moi ils m'arrangent, lorsque Thomas vient le matin et non l'après midi ils me libèrent la salle, j'ai des collègues vraiment supers à ce niveau là » (Extrait dernier entretien, classes sujets)

Si le projet leur permet d'avoir un espace d'échange, de co-construction entre collègues de même niveau, n'appartenant pas à la même école, certains évoquent le fait d'« être mis en marge » par les collègues de leurs écoles. Dans les discussions, les difficultés rencontrées avec les élèves sont mises en lien avec les difficultés avec les collègues, le manque de temps d'échange, d'équipe, de management.

« On se croise dans les couloirs, on ne se rencontre jamais et du coup les petits problèmes dans les couloirs : « il m'a piqué mon vidéo projecteur parce que j'en avais besoin », c'est des petites choses qui montent parce qu'on n'a pas de temps institutionnellement pour se parler » (Extrait dernier entretien, classes sujets)

Les enseignants qui font le constat de la difficultés des élèves à transférer les compétences à l'empathie utilisées durant les séances, dans d'autres espaces, éprouvent eux-mêmes parfois des difficultés à être dans une posture empathique vis à vis de leurs collègues.

« Enseignant 1 : La différence entre nous, adultes, si on était en conflit entre adultes, et un conflit entre enfants, les enfants on prend les protagonistes, on leur rappelle les règles, le règlement intérieur, au respect, au fait qu'on peut dialoguer autrement que par la violence, en tant qu'arbitre, tu vas essayer de faire qu'ils s'entendent, qu'ils prennent le point de vue de l'autre. Quand ils s'agit d'adultes, t'es plus arbitre, il y a pas dans le quotidien une tierce personne. Il va pas y avoir un adulte qui va faire l'arbitre. Peut être, ce qui est compliqué dans l'application du projet entre adultes, c'est triste ce que je vais dire mais c'est un constat, c'est que comme disait Coluche, la connerie c'est dur au quotidien, donc je veux bien discuter, c'est pour ça, le gosse on va essayer de le former....On est un peu comme des pilotes de ligne, on essaie de former...

Enseignant 2 : Il est malléable

Enseignant 1 : Les relations adultes elles sont pas du tout pareilles que les relations entre enfants ou adultes-enfants.

Enseignant 3 : Ça pose la question du management, de la direction. » (Extrait dernier entretien, classes sujets)

Plusieurs enseignants ont fait le constat *a posteriori* d'un défaut de continuité lié au fait que le projet ne soit porté que par un enseignant au sein de l'école. Si certains, en poste de direction, ont pu transmettre les savoirs acquis au sein de leur école, lors de temps de réunion par exemple, pour beaucoup l'action s'est limitée à la situation de la classe.

iii. Un impact différent de l'expérimentation selon le genre de l'enfant, un impact inattendu

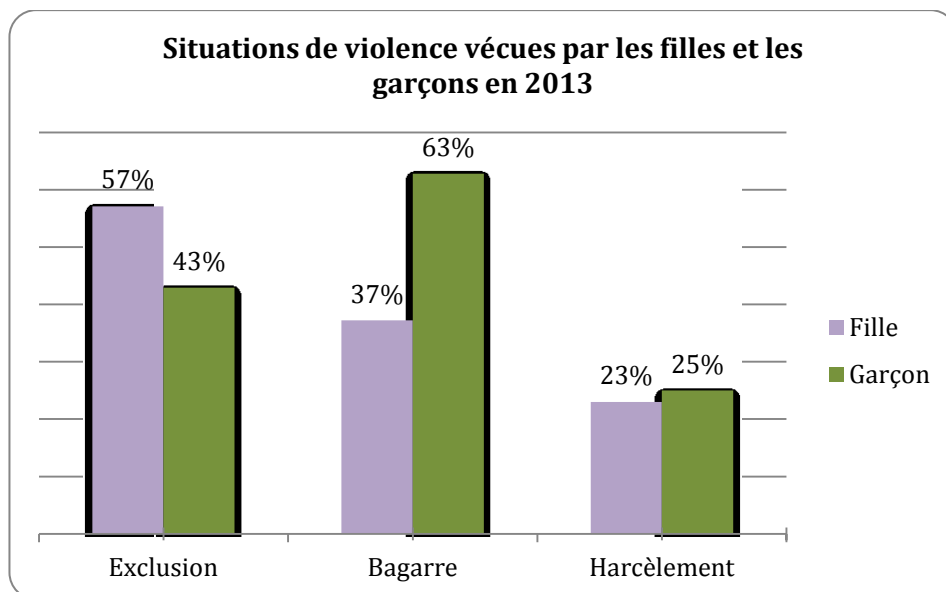
Les bénéficiaires de l'expérimentation sont des enfants de CM1/CM2, à cette période d'entrée dans l'adolescence et avant le passage au collège. Dans le quotidien de la classe, les groupes d'enfants sont souvent nommés en référence à leur sexe, « les filles et les garçons », comme en témoigne l'alternance filles-garçons dans beaucoup de placements de classe où il est donné aux filles la mission de « pacifier les garçons » (Duru-Bellat, 2004).

Si les enseignants veillent à une égalité de traitement entre ces deux groupes, lorsqu'ils évoquent les questions de violence à l'école, ils sont unanimes : les auteurs sont le plus souvent les garçons. Ce sont donc eux qui sont le plus souvent sanctionnés, comme l'observe Sylvie Ayrat (Ayrat, 2012) dans ses travaux sur les sanctions au collège.

Les garçons sont-ils les seuls concernés par les situations de violence à l'école ? Les filles sont-elles uniquement victimes de la violence ? Ou, comme le soutiennent Coline Cardi et Geneviève Pruvost (Cardi, Pruvost, 2012), leurs actes violents, perçus d'un point de vue pathologique ou contraint, ne sont pas nommés et considérés de la même manière que ceux des garçons. Telles sont les questions que nous nous posons dans notre évaluation.

Des garçons plus concernés par la violence que les filles ? Tout dépend de la définition retenue des situations de violence

En reconsidérant la définition de la violence et en intégrant au côté des bagarres, les situations de harcèlement et d'exclusion, il apparaît que les filles sont presque autant concernées par toutes ces situations de violence que les garçons (50,3% des filles et 49,7% des garçons). Mais cette violence n'a pas la même forme. Pour les filles, ce sont les situations d'exclusion qui sont les plus fréquemment rencontrées, alors que pour les garçons ce sont les bagarres. En ce qui concerne le harcèlement, filles et garçons sont concernés par ces situations qui, le plus souvent, prennent la forme de moqueries, principalement sur des critères physiques (grosse, moche, ...) ou de compétences (nul, bête...), puis viennent les violence physiques, verbales et les insultes.



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.
Lecture du graphique : 57% des filles ont été concernées par une situation d'exclusion en 2013.

Si, comme nous l'avons vu, les filles sont plus souvent concernées par les situations d'exclusion et les garçons davantage par les bagarres, lorsque les filles et les garçons parlent de leurs expériences, ils n'en parlent pas tout à fait de la même manière.

Dans leur façon de décrire les différentes situations (dans les vignettes) ou de les vivre (réponse à la question : et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé ?) les garçons utilisent des images ou mots qui se rapprochent du registre de la colère ou de l'ennui et les filles du registre de la tristesse.

Une fille de CM1, présente la situation d'exclusion ainsi : « *elle est triste parce que les autres jouent pas avec elle* », puis raconte la situation de harcèlement vécue ainsi « *oui il se moque de moi parce que moi mon oreille gauche est coupée, et moi je pleure* ».

Un garçon de CM1, présente la situation d'exclusion ainsi : « *Il s'ennuie, ne joue avec personne, il n'a pas d'ami* » et explique ne pas être victime de harcèlement ainsi « *Non, je ne suis pas un pleurnichard, je n'ai plus trois ans* ».

Les situations de violence physique dans un contexte proche pour les filles et pour les garçons

Les motifs et résolutions de bagarres que filles et garçons proposent sont assez proches, même si quelques différences peuvent être notées.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à donner un motif, même si, lorsqu'il y a motif, pour les filles comme pour les garçons, ce sont le plus souvent les insultes qui sont l'élément déclencheur.

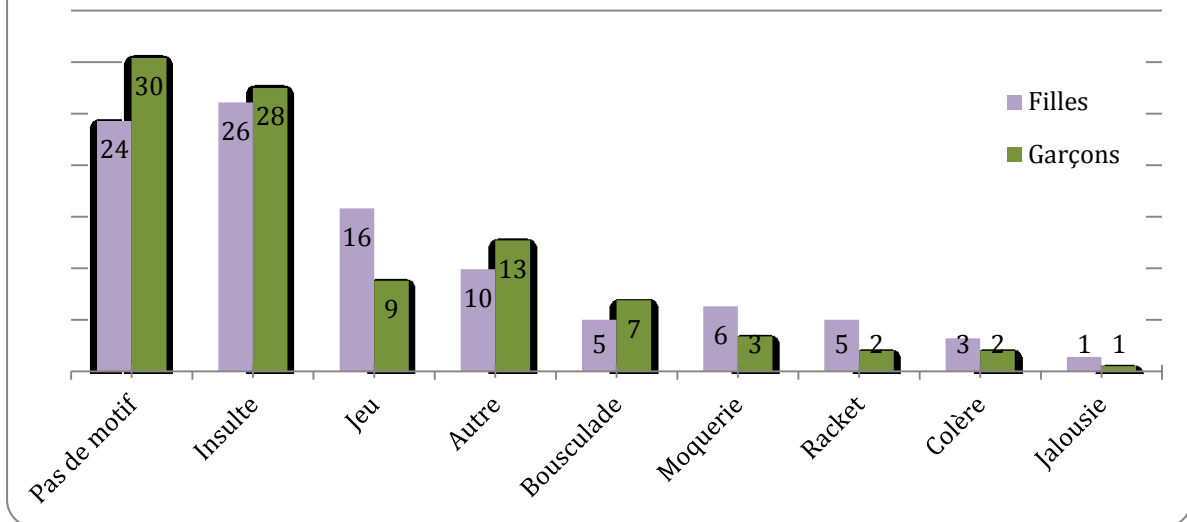
« *Qu'est-ce que tu veux? Je vais te taper arrêtes de m'insulter* » (Fille, 9 ans CM1).

Les filles évoquent aussi fréquemment des situations de jeux qui entraînent la bagarre :

« *Salut on peut jouer ? Non. Bah si. Alors on fait une baston. Ok et c'est celui qui a gagné.* » (Fille, 9 ans, CM1).

Nous pouvons nous demander si les garçons donnent moins de motifs parce que, plus impliqués, ils se rappellent moins des raisons que de la bagarre en elle-même ou que le motif est finalement anodin. Parmi les autres motifs qui apparaissent le plus fréquemment nous pouvons noter les bousculades, les moqueries, le vol ou le racket, la colère et la jalousie.

Motifs de bagarre selon les filles et les garçons



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013.

Lecture du graphique : pour 26% des filles et 28% des garçons, le motif d'une bagarre est l'insulte.

Pour ce qui est de la suite de la bagarre, filles et garçons proposent également des réponses semblables. Le pardon entre enfants, les excuses, faire la paix, sont les propositions majoritairement faites.

Avant la bagarre : « *Ils se disent des gros mots* », juste après la bagarre « *Un autre enfant intervient et leur dit d'arrêter* » et bien après la bagarre « *Il redeviennent amis* » (Garçon, 9 ans, CM1).

Pour les filles comme pour les garçons, la résolution est majoritairement permise par l'intervention d'un adulte, le plus souvent un enseignant, le directeur ou la directrice, ou encore un parent, parfois même la police ou les médecins. Mais pour les filles, l'adulte est plus souvent un enseignant que pour les garçons.

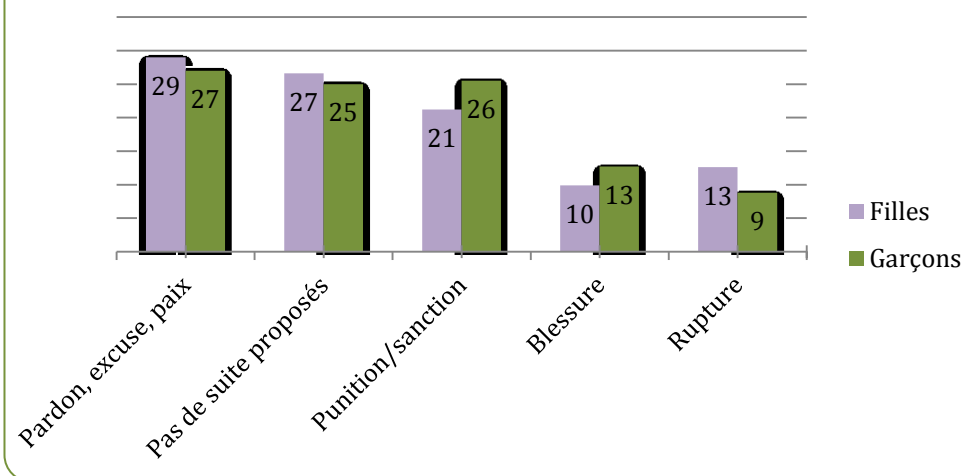
Avant la bagarre : « *les enfants se chamaillent à cause de billes. L'un accuse l'autre de tricher* », juste après « *Le maître vient les séparer et leur demande pourquoi ils se sont battus* », encore après, « *Ils se serrent la main, se disent pardon, pourquoi on s'est battu, pour rien on reste copains.* » (Garçon, 11 ans, CM2)

Une sanction est souvent décrite, en lien avec les règles de la classe, comme permettant de mettre fin à la bagarre.

« *Les enfants sont punis et doivent faire beaucoup de lignes* » (Garçon, 10 ans, CM1),

« *Les trois enfants sont au coin pendant 10 min* » (Fille, 11 ans, CM2).

Propositions de résolutions de bagarre selon les filles et les garçons



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013.

Lecture du graphique : pour 21% des filles et 26% des garçons, la résolution de la bagarre se fait par une sanction ou punition.

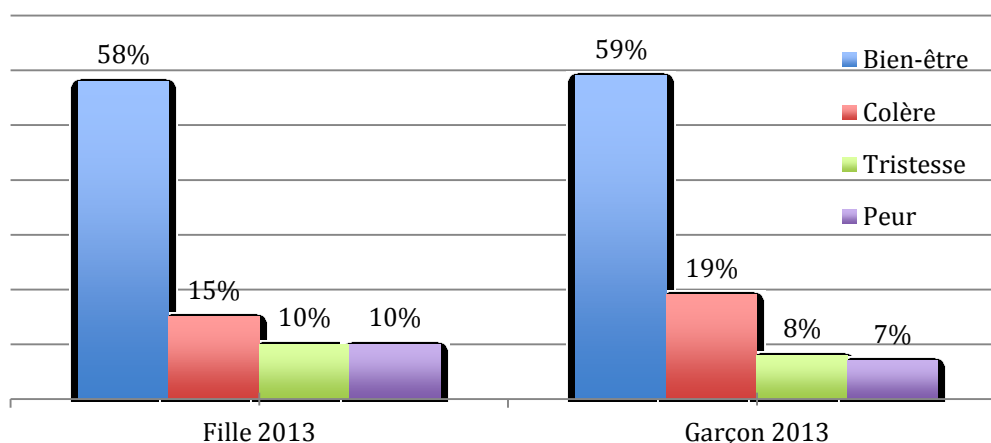
Des réponses assez proches entre les filles et les garçons mais dont les légères différences nous permettent d'émettre quelques hypothèses. Il est probable, au vu des différences de pourcentages de filles et de garçons concernés par les situations de bagarres, que les filles s'inspirent davantage de situations dont elles ont été témoins et les garçons de situations qu'ils ont pu vivre. Les issues le plus souvent proposées contrastent avec la difficulté de résolution des situations de harcèlement, qui sont beaucoup moins fréquentes. Les propos des garçons sur les raisons pour lesquelles ils ne font pas appel à l'enseignant sont : « on est des grands », « on n'est pas des pleurnichards », « on doit se débrouiller tout seul », nous permettant de rendre compte d'une socialisation à l'autonomie peut être un peu différente pour les filles et pour les garçons.

Les mêmes émotions pour les filles et les garçons mais différentes selon les lieux de l'école

Notre approche de la violence conduit à ne pas considérer l'individu violent, mais le contexte de la violence. En effet, si l'on considère la violence comme la prise de pouvoir d'un individu sur un autre, le contexte de cette prise de pouvoir dans un système où le pouvoir est déjà réparti est déterminant. De plus, si l'on fait l'hypothèse que la violence est une réaction « en réaction » à un sentiment d'insécurité ou une émotion difficilement contrôlable, il s'agit de comprendre les éléments qui peuvent entraîner cette émotion. Nous nous sommes donc intéressés au contexte scolaire. Une approche d'ensemble, à l'image de l'appréhension du climat scolaire nous semble nécessaire. Nous avons donc pris pour point de départ, comme nous l'avons précisé plus haut, les espaces de l'école ainsi que certains moments pédagogiques en classe.

De manière très générale, les filles et les garçons expriment les mêmes types d'émotions : le bien-être est très majoritairement nommé par l'ensemble des élèves. Si les garçons évoquent un tout petit peu moins la tristesse et la peur et un tout petit peu plus la colère que les filles, ces différences sont extrêmement légères.

Emotions les plus fréquemment nommées par les filles et les garçons



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : les émoticônes utilisées à 58% par les filles et à 59% par les garçons expriment le bien-être.

Mais si l'on étudie plus précisément les résultats, on s'aperçoit que certains lieux déterminent ces différentes émotions entre filles et garçons. Pour les filles, la cour de récréation, la classe et la cantine sont les endroits où elles se sentent le mieux (cour de récréation : 77%, classe : 67,1%, cantine : 59,5%). Pour les garçons, ce sont le terrain de sport, la cour de récréation et la cantine (terrain de sport : 83,8%, cour de récréation 64,2% et la cantine 58,3%).

Ainsi, cour de récréation et cantine arrivent dans le « top trois » des lieux où les enfants se sentent le mieux. En revanche filles et garçons ne se sentent pas à l'aise de la même manière sur le terrain de sport et dans la salle de classe.

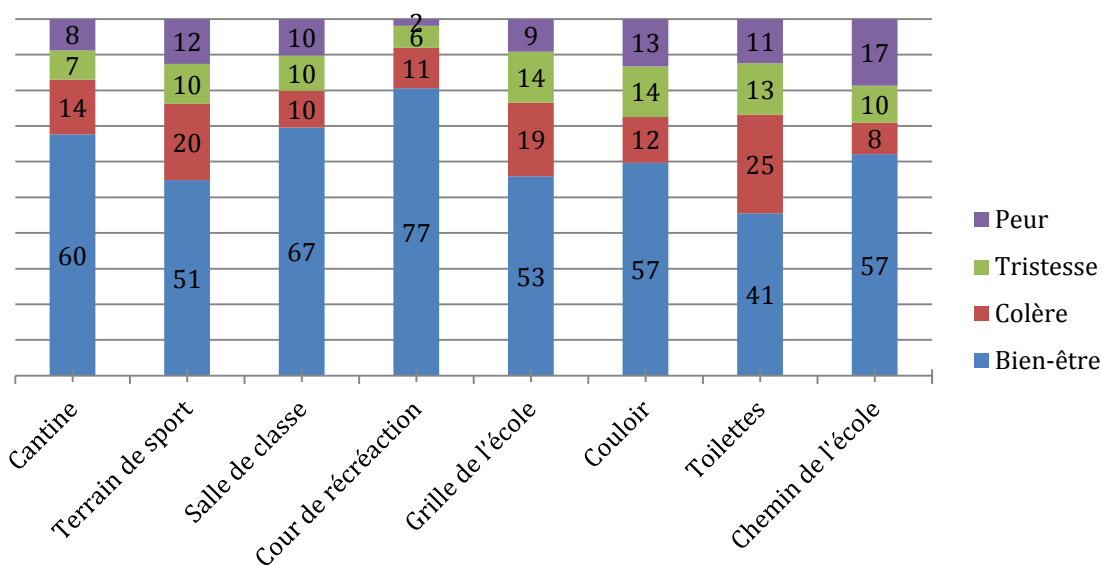
Ainsi, si le terrain de sport est le lieu des garçons, et à l'inverse, l'un des trois lieux où les filles se sentent le moins bien (20% d'entre elles sont en colère), c'est souvent grâce au football, qui est l'activité fédératrice et point commun du groupe de garçons et qui semble être une occasion d'expérimenter le jeu ensemble (entre garçons).

La salle de classe, semble être davantage l'espace des filles. Et l'on peut se référer ici aux nombreux écrits sur le métier d'élève, mettant en avant que les filles éduquées, socialisées à être disciplinées et dans l'entraide, auraient a priori plus de chances d'être considérées comme des bonnes élèves que les garçons, du moins en classe élémentaire. En effet, 67% des filles évoquent un sentiment de bien être alors que c'est le cas de seulement 53% des garçons. 23% des garçons sont en colère, alors que ce n'est le cas que de 10% des filles.

Des endroits préférés qui diffèrent pour les filles et les garçons dans ce qu'ils représentent : espace de jeu ensemble pour les garçons où les règles sont souvent négociées entre eux, espace plus régulé par l'adulte pour les filles où les règles sont extérieures.

Parmi les trois endroits où ils se sentent le moins bien, filles et garçons évoquent les toilettes et la grille de l'école. Le troisième lieu où les garçons se sentent le moins bien est le chemin pour aller à l'école. Si les garçons expriment pour 21% d'entre eux la colère et pour 13% la peur, les filles elles expriment peur pour 17%, et tristesse pour 10%.

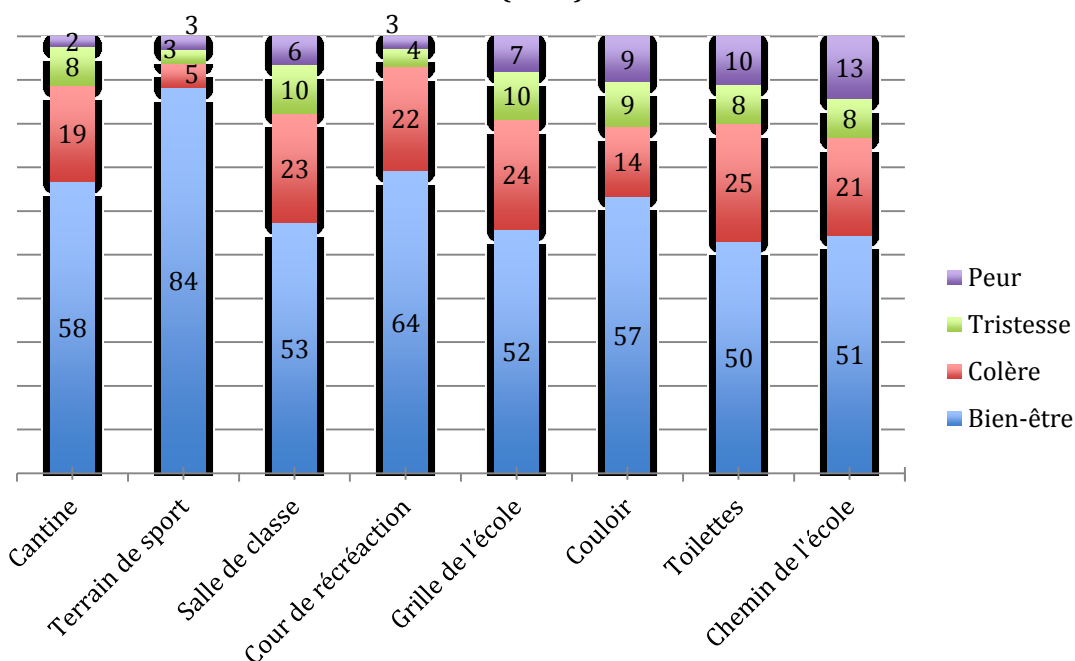
Emotions exprimées par les filles dans les différents lieux de l'école (2013)



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : 77% des filles disent se sentir bien dans la cour de récréation et 25% sont en colère dans les toilettes de l'école.

Emotions exprimées par les garçons dans les différents lieux de l'école (2013)



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : 84% des garçons disent se sentir bien sur le terrain de sport et 25% sont en colère dans les toilettes de l'école.

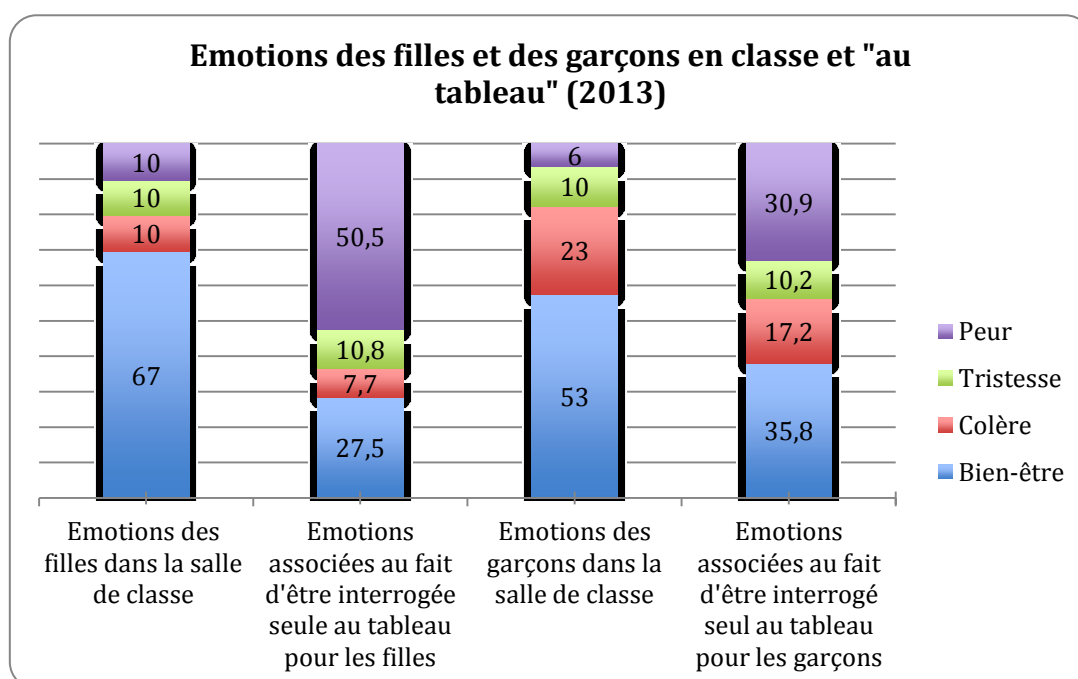
Si le croisement des émotions selon les lieux et le sexe de l'élève nous amène un certain nombre d'informations, le croisement par école nous permet de voir que l'organisation détermine aussi ces émotions : un endroit caché, non visible par les adultes, entraîne davantage de peur du point de vue

des filles et des garçons, l'organisation en équipe des temps de cantine, de gestion du terrain de sport, de surveillance des toilettes, jouent aussi sur ces émotions.

La salle de classe et les moments pédagogiques, une forte différence d'émotions entre les filles et les garçons

Comme nous l'avons vu, la classe est l'un des trois lieux où les filles se sentent le mieux, ce qui n'est pas le cas des garçons. Mais paradoxalement, les garçons se sentent mieux que les filles dans les situations scolaires.

En effet, si 67% des filles se sentent bien dans la salle de classe, elles ne sont que 27,5% à dire qu'elles se sentent bien lorsqu'elles sont interrogées seules au tableau. Le plus souvent cette situation leur fait peur (pour 50,5% d'entre elles). Les garçons, s'ils sont moins nombreux à se sentir bien en classe (53% d'entre eux), sont plus nombreux que les filles à être à l'aise lorsqu'ils sont interrogés au tableau (35,8%). En effet, seuls 30,9% des garçons ont peur lorsqu'ils sont interrogés seuls au tableau. Les garçons évoquent plus souvent la colère que les filles dans cette situation particulière.

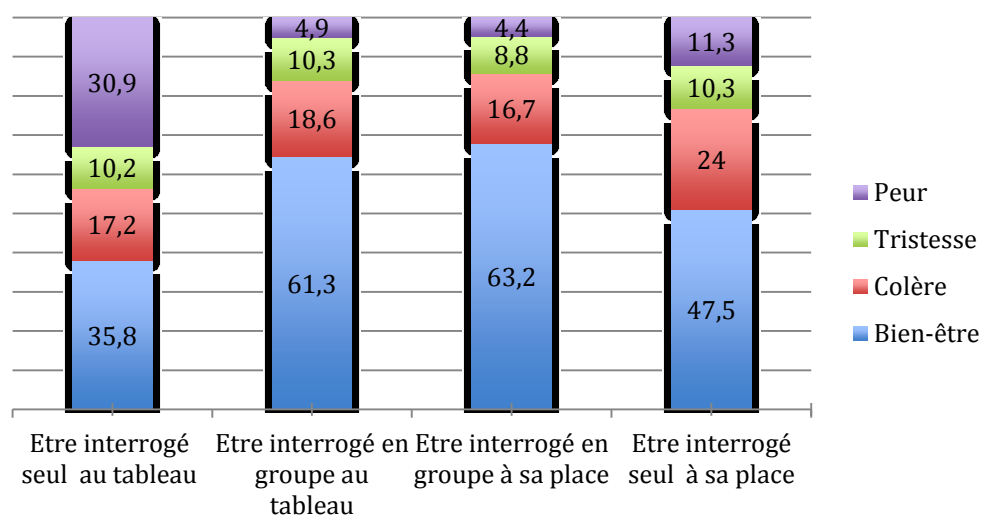


Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : 10% des filles ont globalement peur lorsqu'elles sont en classe, et elles sont 50,5% à avoir peur lorsqu'elles sont interrogées seules au tableau.

Les filles osent-elles exprimer leur peur plus que les garçons qui n'oseraient pas évoquer une émotion qui vient à l'encontre de l'image virile associée à leur sexe ? Les garçons ont-ils plus confiance en eux et se sentent-ils plus à l'aise lorsqu'ils sont interrogés seuls au tableau ? Les enseignants sont-ils plus sévères avec les filles qu'avec les garçons ? Telles sont les questions que nous pouvons nous poser suite à ce constat.

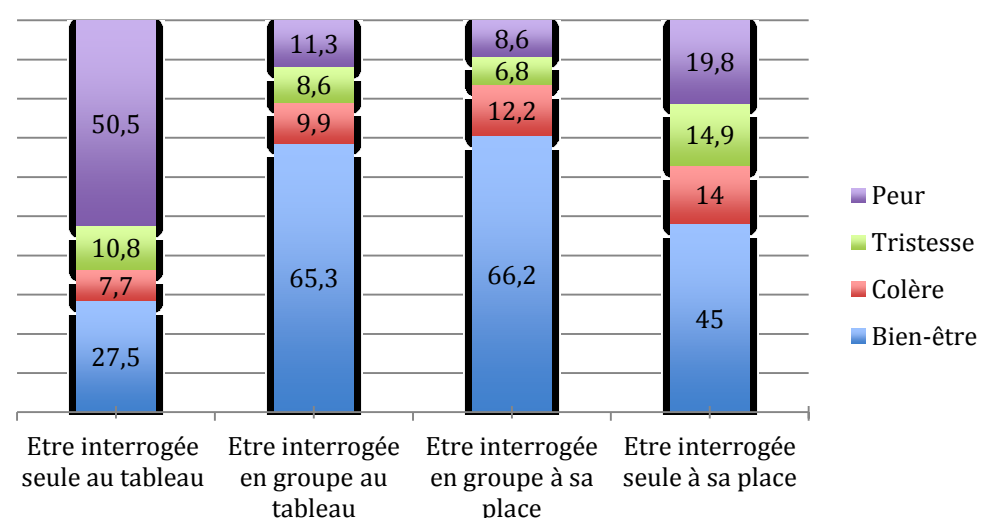
Emotions des garçons dans des situations scolaires (2013)



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : 30,9% des garçons ont peur lorsqu'ils sont interrogés seuls au tableau, en groupe, ils ne sont plus que 4,9% à avoir peur.

Emotions des filles dans des situations scolaires (2013)



Données LERFAS 2013. Echantillon de 433 élèves de CM1.

Lecture du graphique : 50,5% des filles ont peur lorsqu'elles sont interrogées seules au tableau. Lorsqu'elles sont en groupe, elles ne sont plus que 11,3% à avoir peur.

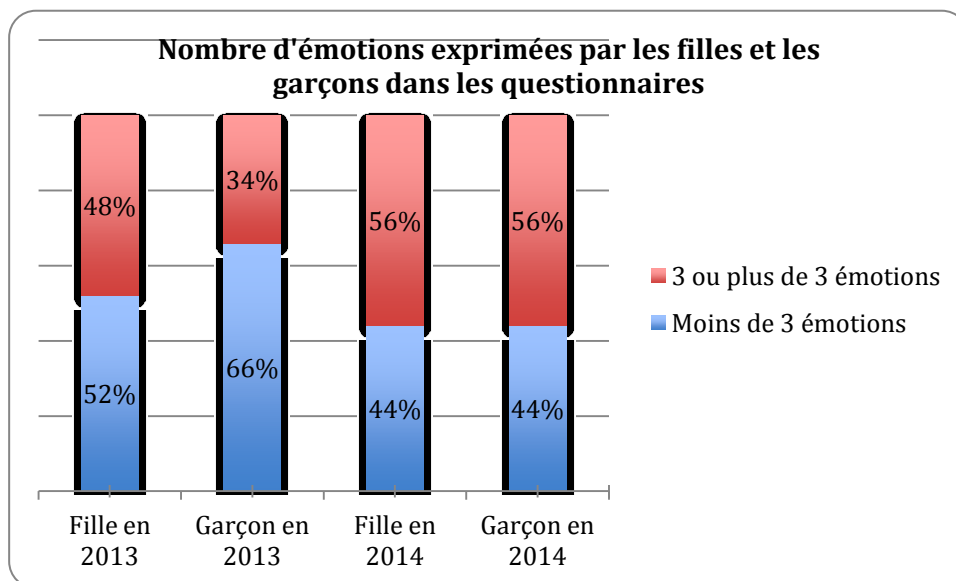
Le groupe semble permettre à l'ensemble des élèves d'éviter d'avoir peur, mais ne pas empêcher aux garçons d'être en colère.

Le travail de l'empathie permet aux élèves d'être moins moqueurs les uns avec les autres lors des situations où un élève va au tableau. Ainsi, les filles se trouvent être plus souvent bénéficiaires des bienfaits du travail sur l'empathie. Les garçons, quant à eux, peuvent travailler davantage leur auto-contrôle et participer ainsi plus précocement au processus de civilisation décrit par Norbert Elias.

Une socialisation à l'empathie qui resserre les écarts entre les filles et les garçons

Si les endroits de l'école et les situations scolaires n'inspirent pas les mêmes émotions aux filles et aux garçons, si leurs expériences des situations de violence ne sont pas tout à fait les mêmes, il apparaît que les écarts entre les filles et les garçons ont tendance à se resserrer si l'on compare les réponses des élèves en 2013 et en 2014, comme si l'expérimentation visant à socialiser les élèves à l'empathie ne les impactait pas de la même manière selon leur genre.

Si nous considérons que l'une des étapes de l'empathie consiste à savoir nommer ses émotions et reconnaître l'émotion de l'autre, le nombre d'émotions nommées par les filles et les garçons pour parler des situations proposées ou des situations vécues est intéressant à observer. Il apparaît qu'entre 2013 et 2014, les élèves utilisent plus souvent le registre de l'émotion pour présenter et exprimer les situations de violence. En 2013, 48% des filles et 34% des garçons expriment trois ou plus de trois émotions dans les questionnaires. En 2014, ce pourcentage passe à 56% des filles et 56% des garçons.

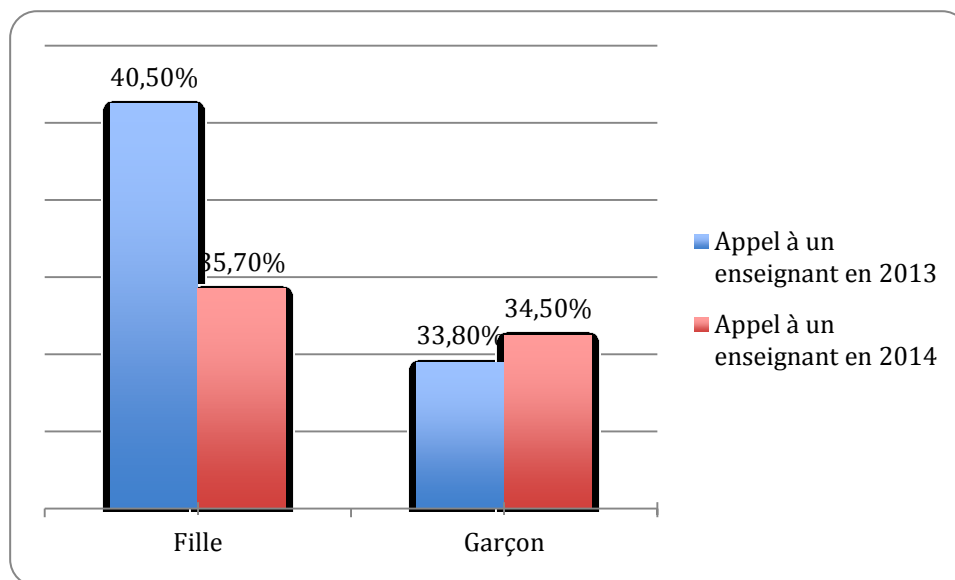


Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : en 2013, 48% des filles et 34% des garçons ont exprimé trois ou plus de trois émotions dans les questionnaires.

L'écart entre filles et garçons se resserre entre 2013 et 2014. Les garçons semblent avoir intériorisé certaines normes scolaires. En 2013, 40,5% des filles et 33,8% des garçons font appel à un enseignant dans un cas de bagarre, en 2014 ce pourcentage passe à 35,7% des filles et 34,5% des garçons.

Evolution de la sollicitation de l'enseignant dans la résolution des bagarres pour les filles et les garçons



Données LERFAS 2013-2014. Echantillon de 433 élèves de CM1 en 2013 et 308 élèves de CM2 en 2014.

Lecture du graphique : le pourcentage de filles faisant appel à l'enseignant pour résoudre une bagarre passe de 40,5% en 2013 à 35,7% à 2014.

Dans certains cas, il apparaît même que les « garçons rattrapent les filles ». En effet, entre 2013 et 2014, les garçons semblent rejoindre les filles dans la prise en compte des victimes et dans les explications qu'ils peuvent donner. Les filles sont moins nombreuses que les garçons à être auteurs d'exclusion. En 2014, c'est l'inverse. Ces différents éléments tendent à rejoindre les travaux mettant en avant une socialisation différente des filles et des garçons. Plus tournées vers l'autre, et donc empathiques pour les filles, plus individualistes pour les garçons. L'expérimentation visant à éduquer les élèves à l'empathie, la démarche, semblent profiter davantage aux garçons qu'aux filles.

Le fait d'être une fille ou un garçon n'entraîne pas tout à fait la même expérience de l'école et de la violence en son sein, c'est le constat de cette enquête. Le groupe « des filles » et le groupe « des garçons » contribuent à un vécu différent de la cour de récréation ou du terrain de sport par exemple. Pour ce qui est du temps de classe, nous pouvons faire l'hypothèse que les interactions entre parents, enseignants et élèves contribuent à ces différences d'enjeux selon le genre. L'éducation à l'empathie comme réducteur des écarts entre filles et garçons semble une piste intéressante pour diminuer l'inégalité qui semble desservir les garçons. Une question subsiste pourtant, alors que les émotions négatives (colère, peur et tristesse) entre filles et garçons sont relativement proches, pourquoi tant de différence dans l'expression de violence ?

iv. L'atout de la co-construction en terme de gouvernance

L'expérimentation a une double particularité : celle de proposer un travail autour d'un concept fédérateur, qui, parce qu'il n'est pas souvent nommé et travaillé au sein de l'Education Nationale présente un caractère nouveau, ainsi que celle d'un travail de co-construction des moyens de mise en œuvre par le biais d'une expérimentation par le corps des enseignants eux-mêmes.

La mise en œuvre du projet est le fruit d'un partenariat peu commun - celui d'un laboratoire universitaire représenté par deux chercheurs et un groupe d'étudiants, d'artistes, et des différents échelons de l'école élémentaire : Inspection d'Académie, coordonnateurs ECLAIR et enseignants des classes de CM1 et de CM2. La mise en place de l'expérimentation s'appuie pour beaucoup sur les coordonnateurs ECLAIR, ces anciens enseignants ou directeurs d'écoles, proches du terrain, ont pour fonction de mener des projets inter-établissements. L'intérêt de ceux-ci pour la démarche et leur mobilisation constante, ont été déterminants dans la bonne marche du projet.

Dans l'idée d'une généralisation, et forts du constat déjà présenté que le harcèlement à l'école ne touche pas uniquement les territoires populaires, nous pouvons nous poser la question des acteurs qui pourraient tenir ce rôle de « chevilles ouvrières » endossé par les coordonnateurs, fonction qui n'existe qu'en zone d'éducation prioritaire.

v. Conclusion de la partie et mise en perspective : le harcèlement à l'école élémentaire

Si de nombreuses enquêtes sociologiques ont été menées sur le harcèlement au collège et au lycée, peu sont faites sur l'école élémentaire. Et pour cause, si l'on considère que les catégories des enseignants et que les logiciels statistiques³⁶ ne suffisent pas à saisir le phénomène, et que l'étude de la violence de manière générale et du harcèlement en particulier implique le croisement des expériences des différents acteurs, témoins, auteurs et victimes de violence. Nous nous positionnons dans la lignée des travaux de Cécile Carra qui note que « ce qui apparaît violent aux enseignants et aux élèves marque alors une différence radicale avec ce qui est enregistré par les outils statistiques du Ministère de l'Education Nationale ». Pour elle, « il s'agit ainsi de rendre compte de ce qui est qualifié comme violences par les enquêtés et d'appréhender la place que prend cette dimension dans l'expérience scolaire et professionnelle. On verra alors que l'on est tout autant éloigné de la représentation d'une école assiégée que de celle d'une école comme havre de paix »³⁷.

Nous avons cherché à faire parler les élèves en essayant de biaiser le moins possible les réponses. La méthode que nous avons utilisée - un questionnaire ludique construit avec un illustrateur à partir des données recueillies dans les entretiens *in situ* effectués avec les élèves - est une approche innovante en sociologie qui nous permet de construire des données statistiques à partir des propos libres d'enfants, en veillant à imposer le moins possible les catégories d'adultes. Cet outil, associé aux données recueillies dans les entretiens *in situ*, nous a donné un accès aux représentations des enfants et à leurs interprétations des différentes situations et des propos des adultes. Certaines observations nous ont menés à effectuer des comparaisons entre les travaux sur la violence à l'école et ceux effectués par les sociologues des organisations sur le thème de la souffrance au travail.

Si les données statistiques recueillies nous permettent d'avoir accès à un certain nombre d'informations sur les formes de violence que vivent les élèves et les émotions ressenties dans les lieux de l'école et durant les temps d'apprentissage, notre population, parce qu'elle n'est constituée

³⁶ Le logiciel SIVIS (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire, mis en place depuis 2007) recense les incidents violents, déjà comptabilisés par son prédécesseur, le logiciel SIGNA (mis en place en 2001) et prend également en compte le « climat scolaire ».

³⁷ Carra Cécile, *Violence à l'école élémentaire. Les difficultés de construction d'un ordre scolaire, Questions Pénales*, Actualité de la recherche, XXII.5 octobre 2009. p.1.

que d'écoles des réseaux ECLAIR, manque d'hétérogénéité et ne permet pas d'effectuer une quelconque comparaison. Le risque est de penser que la situation est particulière dans ce type d'établissement simplement parce que l'enquête n'a été menée qu'en réseau ECLAIR.

Comme nous l'avons présenté dans la partie consacrée aux « effets inattendus », le croisement de données tenant compte de la question du genre nous a menés à observer les similitudes et différences d'expériences de violence et d'émotions entre les filles et les garçons à l'école élémentaire. Nos résultats ont pour beaucoup rejoint ceux de Sylvie Ayrat (Ayrat, 2012), sur les sanctions des garçons et des filles au collège. L'élément supplémentaire, spécifique à l'expérimentation, consiste en l'observation qu'une expérience d'éducation à l'empathie à l'école en direction des filles et des garçons entrainerait la réduction de l'écart entre eux. En d'autres termes, ces résultats rejoignent les thèses sur les différences de socialisation entre les filles et les garçons et le fait qu'il est donc possible de transmettre de nouvelles capacités aux garçons, leur permettant de trouver une place dans les normes scolaires³⁸.

2. Des résultats aux perspectives

i. Un dispositif expérimental à l'école élémentaire

Une situation locale qui ne présente pas de spécificité au départ

« On est content de se retrouver pour les formations, c'est une respiration dans notre quotidien. » (Enseignante, classe repère, Formation Jeux de rôle)

Comme nous l'avons exprimé dans ce rapport, la situation locale préexistante ne constituait pas un terrain particulier pour l'éclosion du projet. Un territoire ECLAIR comme un autre, dans l'agglomération d'une ville moyenne comme beaucoup d'autres en France, avec des territoires plus ou moins enclavés, sur des quartiers plus ou moins ethnicisés. Sur ce territoire, des écoles avec des histoires, des équipes différentes, plus ou moins anciennes ou récentes, plus ou moins soudées. Le projet a pu, grâce aux moyens alloués par l'Inspection d'Académie (en termes de temps et de remplacements) et par le biais des coordonnateurs et des enseignants, mûrir au sein des écoles.

Certains enseignants de certaines écoles étaient familiers de quelques notions abordées, comme la gestion des conflits ou la lutte contre le harcèlement, d'autres avaient déjà utilisé certains médias proposés tels que le théâtre forum ou les jeux de rôle, mais à part la proximité de l'inspecteur d'Académie et de l'équipe de coordonnateurs avec les enseignants, le projet a véritablement démarré au moment de l'expérimentation et n'a pas nécessité de conditions particulières en amont de son démarrage.

L'éducation à l'empathie proposée par le chercheur Omar Zanna avait déjà été mise en place par lui-même auprès de mineurs délinquants en centre éducatif fermé et en prison³⁹, les pratiques sportives avaient déjà été utilisées par ce boxeur praticien comme médias, mais n'avaient pas été « testées » à l'école élémentaire auprès de si jeunes élèves. C'est dans la continuité d'une réflexion globale sur les prémices d'une possible socialisation à l'empathie dès le plus jeune âge, que le chercheur a fait le choix de changer le public visé par son intervention et de choisir des élèves à l'école élémentaire en classe de CM1-CM2. En effet, c'est à partir de 8-10 ans que l'enfant a les capacités de projection et

³⁸ Les travaux de Sylvie Ayrat, comme d'autres, démontrent que les normes transmises aux garçons, et notamment aux garçons de milieu populaire, présentent un écart avec les normes attendues du métier d'élèves.

³⁹ Zanna, O., *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Paris Dunod 2010.

de repérage des émotions, et de mise en la place de l'autre, nécessaire à l'apprentissage de l'empathie.

Il y a donc un caractère d'expérimentation d'un chercheur qui ne vient pas plaquer une « théorie achevée », mais qui « cherche encore » et confronte sa théorie à de nouveaux terrains.

De plus, comme nous l'avons mis en avant, la socialisation à l'empathie a un objectif précis dans le cadre de l'expérimentation, lutter contre le harcèlement à l'école. Le projet vient ici répondre à une commande du Ministère cherchant à effectuer des propositions pour lutter contre le harcèlement à l'école, mettant ainsi les deux notions en perspective.

Ce descriptif nous amène à un constat important à considérer, car déterminant quant à la réussite du projet. Chercheurs, artistes, coordonnateurs, enseignants, mais aussi enfants et parents, expérimentent tous à leur manière. Tous arrivent avec des connaissances et compétences, mais chacun va prendre le risque, dans la rencontre, de réinterroger ses savoirs d'un point de vue théorique mais aussi d'un point de vue pratique. Dans la perspective d'un essaimage, le territoire et les établissements n'ont pas de particularités qui ne se retrouveraient pas sur un autre territoire. En revanche, la généralisation pose la question de la manière dont l'on peut garantir les marges de manœuvre permises par le cadre expérimental.

Les temporalités de l'expérimentation : une expérience en tant que telle

Parce qu'elle se définit comme un « espace ou temps d'intervention où essais et erreurs seront systématiquement développés » (Sainsaulieu, in Dubouchet, Vulbeau, 1999, p. 31) l'expérimentation permet de rendre visibles les catégories des uns et des autres et de réinterroger les catégories existantes⁴⁰. Le temps des politiques publiques n'est pas le même que celui de l'équipe de recherche universitaire, qui n'est pas le même que celui des Inspections d'Académie, qui n'est pas le même que celui des enseignants, qui n'est pas non plus le même que celui des enfants.

Mais les expérimentations sont aussi des espaces où se confrontent différentes attentes et sont l'occasion de l'émergence et de la formulation des représentations des acteurs concernés. En d'autres termes, cela nous amène à nous poser la question suivante : qui détermine les besoins de qui ?

L'appel à expérimentation contre le harcèlement en milieu scolaire en 2012 s'inscrit dans la continuité du rapport d'Éric Debarbieux paru en avril 2011 et chiffrant de 6 à 15 % le nombre de victimes de harcèlement à l'école (Debarbieux, 2011, p. 8). Au début de l'évaluation de l'expérimentation, les entretiens collectifs effectués avec l'ensemble des enseignants ont permis de voir que leur souci principal était le climat général de violence, souvent perçu « en augmentation », qui se caractérise par des « microviolences, des bagarres et des insultes ». Les conflits qui commencent pendant la récréation et qui débordent sur le temps de la classe, voire qui sortent de l'école et impliquent les parents, sont sources d'inquiétudes⁴¹. Lors des entretiens menés à la fin de l'année scolaire, il est possible de noter l'impact de l'expérimentation sur la population enseignante : La sensibilisation aux problèmes de harcèlement et à leurs conséquences a pu permettre d'être plus attentif aux signes éventuels donnés par les enfants. Le fait d'avoir le sentiment de « pouvoir agir pour lutter contre » peut aussi entraîner le fait de repérer et de pouvoir parler de ces situations, levant le tabou qui les caractérise.

Le groupe constitué par les professionnels participant à la démarche constitue un collectif d'échanges sur les situations, les pratiques (ce fait a d'autant plus d'importance lorsque le collectif semble faire défaut dans la situation de travail).

Si les professionnels ont effectivement pu donner du sens et s'emparer de l'expérimentation sur le terrain, c'est parce que celle-ci, visant à socialiser à l'empathie, répondait à la demande de l'État de

⁴⁰ Kerivel Aude, « Confrontation des temporalités et des représentations », *Agora débats/jeunesses* 1/2015 (N°69), p. 87-100

⁴¹ Synthèse des entretiens effectués auprès d'une quarantaine d'enseignants de classes de CM1 et de CM2 au début de leur participation à l'expérimentation.

prévenir les situations de harcèlement, mais aussi à celle du terrain de savoir lutter contre les situations de violence quotidiennes. L'expérimentation, de par la marge de manœuvre qu'elle laisse aux acteurs, permet de répondre à différents besoins, dont ceux « plus urgents » du terrain, pour laisser le champ libre à la réponse aux objectifs annoncés. Dans ce que Dubet nomme « logique de la stratégie » : « L'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors comme un marché » (Dubet, 1994, p. 111). L'évaluation des expérimentations rend également compte de situations qui ne sont pas nécessairement visibles ou connues. L'expérimentation permet l'ajustement des attentes et des représentations car elle ne répond pas toujours aux besoins mis en avant par l'État, mais parfois à d'autres besoins des organisations de terrain. Saül Karsz (Karsz, 2012, p. 47) parle de la possibilité de transgression.

La confrontation des temporalités et la remise en cause des représentations et des catégories existantes nous amènent à nous interroger sur l'intérêt des expérimentations, non pas pour leur objet, mais pour leur spécificité en termes de temps et d'expérience. Si le temps se saisit dans l'acte de remémoration et si la mémoire est celle de l'inhabituel, de l'extraordinaire, pour reprendre les propos de Maurice Halbwachs (1950, p. 94), l'expérimentation a la particularité d'être « nouvelle », sortant de l'ordinaire pour la majorité des acteurs qui y participent. Elle leur donne la possibilité de vivre un temps commun qui fera événement dans leur mémoire. En effet, les dispositifs mis en œuvre dans le cadre des expérimentations ne sont a priori routiniers ni pour les jeunes, ni pour les professionnels de terrain, ni même pour les politiques. Le temps peut donc, s'il ne revêt pas la même réalité, se rapprocher dans la mémoire de chacun, parce que les membres en interaction sont eux-mêmes dans une phase où « ils éprouvent et se construisent » (Dubet, 1994, p. 97).

Les catégories peuvent être remises en question. L'expérimentation est un temps où l'écart à la norme est possible, où peuvent être réinterrogés certains concepts, où l'ensemble des acteurs est sollicité pour construire l'action. Les catégories de population, « produits de l'État » (Bourdieu, 2011, p. 24) que sont les jeunes ou les jeunes en difficulté par exemple, et que visent les expérimentations, peuvent être elles-mêmes remises en question. Ainsi, il est possible de parler de « désétatisation ou [d']un retour de la société civile » (Dubouchet, Vulbeau, 1999, p. 30).

L'objectif de l'expérimentation est la généralisation, même si bien souvent l'agenda politique empêche ne serait-ce que la reconductibilité nécessaire à l'appropriation des démarches. Mais, si la généralisation passe par l'imposition des objectifs opérationnels, des moyens précis de mise en œuvre, d'une temporalité et de catégories, ces directives donneront-elles aux acteurs la possibilité d'expérimenter et de vivre les expériences nécessaires à l'évolution des situations ? C'est la question que nous pouvons encore nous poser.

ii. **Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle**

Les conditions de validité externe des résultats d'évaluation tiennent à plusieurs éléments que nous recenserons ici de manière synthétique :

Le soutien et la confiance de la hiérarchie

Le projet n'a pu se faire sans l'appui, le soutien et la confiance de la hiérarchie. Ainsi, la présence de l'Inspection d'Académie, en préambule au démarrage, à certains moments de l'expérimentation, témoigne de l'intérêt porté par la hiérarchie au projet. Les moyens, surtout en termes humains, soit l'assurance de remplacer les enseignants afin qu'ils puissent venir aux temps de formation et de co-construction des séances, sont dépendants parfois de contingences extérieures à l'Inspection d'Académie, comme ce fut le cas du manque de remplaçants empêchant certaines formations d'avoir lieu comme prévu la seconde année.

L'approche conceptuelle

L'approche conceptuelle a l'intérêt de permettre de « prendre de la hauteur » par rapport à un terrain, et en même temps d'observer et de considérer autrement une situation. Comme nous l'avons vu, le concept permet à chacun une appropriation et une utilisation en fonction des besoins. Les formulations subjectives de chacun ont pu avoir leur place. L'enseignant reste l'expert de sa classe et a les moyens de remobiliser le concept dans les espaces qui l'intéressent. Tous les enseignants n'en sont pas au même moment dans leur carrière et se trouvent dans des situations différentes au sein de leur équipe, de leur école. L'approche par le concept n'impose ni ne stigmatise telle ou telle manière de faire. Chacun peut l'intégrer à son rythme, sans en être trop déstabilisé.

Du concept à sa mise en œuvre : un travail d'équipe

Si le travail sur le concept d'empathie a été proposé en amont, ses déclinaisons et surtout sa mise en œuvre se sont faites dans une co-construction et en équipe. Chercheurs, artistes, sportifs, coordonnateurs, enseignants, ont élaboré les séances proposées ensuite aux enfants. Les choix des jeux, des règles, de l'organisation, ont été le fruit d'échanges, de débats, d'essais et de remises en question.

Le temps de la rencontre

La possibilité de collaborer, de travailler ensemble, d'évoquer ses difficultés lorsque l'on tente de repérer et d'agir sur les situations de harcèlement par exemple, nécessite la possibilité de la rencontre et de la construction d'un rapport de confiance. Les temps de formation sur la journée, et non pas sur une demi-journée comme c'est le cas de beaucoup de temps de réunions, rendent possibles un temps de parole pour tous, l'expérience commune par la pratique et la rencontre par la convivialité. En effet, l'accueil avec le café et les repas partagés ne sont pas à négliger quant à la possibilité de rencontre et la construction d'un lien et d'un rapport de confiance des acteurs en présence.

La possibilité d'aborder le harcèlement à partir des moyens de résolution

Le tabou des situations de harcèlement est lié au sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants, comme la violence fait parfois l'objet de dissimulation parce que mettant en péril l'image du « bon enseignant ». En ayant la possibilité d'échanger en dehors de l'école, il est plus facile pour les enseignants d'aborder certaines difficultés, sans que leur identité ne soit remise en question dans leur équipe. L'approche par l'idée de solutions possibles à la résolution des problèmes de harcèlement, par le biais de l'empathie, est aussi un atout dans la possibilité d'aborder le sujet.

L'expérimentation par le corps

L'originalité du projet dans le contexte scolaire est l'expérimentation par les enseignants eux-mêmes de l'empathie, avec l'objectif de se mettre en situation avant d'y mettre les élèves, pour construire des séances appropriées, et de fait la possibilité d'adopter une posture empathique vis à vis des élèves. Les différents médias que sont les pratiques sportives, les jeux dansés, les jeux de rôles et le théâtre forum, et dont la liste pourrait s'agrandir, sont autant de possibilités de se poser la question du corps à l'école.

Les émotions, une question transversale

La déclinaison de la notion d'empathie à la question des émotions amène un travail transversal facilement repris dans les différents temps de classe (français, biologie, vie de classe) par les enseignants, et directement évaluable lors des séances. Ainsi, exprimer ou contenir une émotion, nommer son émotion et celle de l'autre, sont autant d'objectifs des séances, moyens de résolutions des problèmes en dehors des séances, et pouvant également faire l'objet d'interventions parallèles aux séances.

Une méthode participative pour déterminer des lieux pour rencontrer les parents

Comment rencontrer des parents que les murs même de l'école renvoient à un sentiment d'infériorité ? La méthode participative consistant au choix de lieux de rencontres par les enfants puis par les parents, même s'ils ne permettent pas la venue immédiate de ces derniers, est un moyen intéressant et facile à mettre en œuvre, tout en sachant que la demande venant des enseignants eux-mêmes n'aurait peut être pas eu le même impact.

Des rites et des cadres pour un travail ambitieux

Comme nous l'avons observé dans la description de la démarche, l'éducation à l'empathie, la capacité à exprimer ses émotions, sont des objectifs ambitieux, encore plus pour des enfants. Ce caractère de la démarche étant fortement valorisant pour les porteurs et les destinataires. L'ambition tient aussi du fait de l'utilisation de médias qui ne sont pas nécessairement connus et maîtrisés par les enseignants, qu'ils vont devoir s'approprier et mettre en œuvre à leur manière. Une liberté leur est laissée quant au fait de proposer tel ou tel jeu, dans tel ou tel ordre. Un impératif va progressivement s'imposer, celui de proposer un cadre clair et une consigne précise pour chaque jeu, et surtout un rite d'entrée dans les séances.

Le formateur, l'évaluateur : d'autres regards sur la classe et les élèves

Si les enseignants, une fois formés, peuvent jouer le rôle de médiateurs, la démarche tire sa richesse de la collaboration de l'enseignant avec le formateur, mais aussi l'évaluateur, comme autant de regards portés sur la classe et les élèves. Ces regards directs, et même indirects dans le cas de la passation du questionnaire ludique, sont parfois indispensables au repérage des situations de harcèlement.

Un dispositif qui doit être incarné

A la question : *les mêmes effets se reproduiront-ils ailleurs si le projet était répliqué ?* Nous répondons oui, à la condition que les étapes du projet soient répliquées en tenant compte de la participation de l'ensemble des acteurs à sa construction. De plus, si le porteur de projet a produit un certain nombre de documents, fiches techniques, il nous semble important de mettre en avant le fait qu'un tel dispositif se doit d'être « incarné », par le corps et l'esprit.

La rencontre entre les acteurs est pour beaucoup dans la réussite du programme et l'engagement de tous. En effet, il est évident que le fait de rencontrer un chercheur qui défend avec conviction et arguments scientifiques opérationnels des idées, est déterminant. Nous pouvons noter la remarque entendue lors d'une formation à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (10 février 2015) : « *la recherche et l'université ne viennent pas chez nous* ». Il est évident que le fait que le chercheur porteur de l'idée se déplace lui-même dans les établissements, présente sa théorie, discute les moyens de mise en œuvre et adapte le programme avec les enseignants, joue nécessairement sur la réussite du dispositif.

Des documents, fiches, vidéos ont été élaborés par l'équipe de recherche afin de rendre accessible le programme, mais celui-ci comme n'importe quel autre projet tient pour beaucoup en la personne qui l'incarne et ce, d'autant plus dans un contexte de superposition des dispositifs, programmes, et injonctions ministériels.

CONCLUSION GENERALE

A l'heure où les politiques se posent la question de remettre au programme l'instruction civique et où la notion de compétence sociale commence à faire son chemin, la notion d'empathie vient poser la question du rapport à l'autre, non pas comme un pré-requis, mais comme une compétence à transmettre. A l'heure où l'on parle dans de nombreuses institutions de crise des valeurs et de perte de sens, l'empathie semble réconcilier la question du rapport à soi et du rapport à l'autre.

Ainsi, comme nous avons pu le mettre en avant grâce à l'évaluation, l'apprentissage de cette compétence peut contribuer à lutter contre les phénomènes de violence et de harcèlement à l'école. Les médias utilisés (jeux sportifs, jeux dansés, théâtre forum et jeux de rôle) donnent les moyens aux enfants d'apprendre à jouer ensemble et donc la possibilité de se faire des amis, permettent de réintroduire la question du corps et des émotions à l'école pour les adultes comme pour les enfants.

A l'heure où les volontés de lutter contre les différentes inégalités au sein de l'école sont au cœur des débats, l'éducation à l'empathie semble enfin prendre en compte le contexte émotionnel particulier dans lequel s'effectue l'apprentissage à l'école pour les enfants de milieu populaire (dont les codes de classes se différencient de ceux de l'école). Enfin parce que les garçons ne sont pas, comme les filles, éduqués à se soucier des autres, l'éducation à l'empathie semble réduire les écarts entre filles et garçons à l'école.

Document synthétique à télécharger :

<https://www.dropbox.com/s/8v0wh216ro31ypi/LERFAS-Harc%C3%A8lement-WEBplanche.pdf?dl=0>



BIBLIOGRAPHIE

- Ayral S. (2013). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Presse Universitaire de France. Paris.
- Debarbieux E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin. Paris.
- Duru-Bellat M. (2004), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan. Paris.
- Cardi Coline & Pruvost Geneviève (2012), *Penser la violence des femmes*, La Découverte, Paris.
- Garfinkel H. (1967/2007), *Recherches en ethnométhodologie*. Presse Universitaire de France. Paris.
- Glaser B. & Strauss A. (2010), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin. Paris.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*. Collection le sens commun, Les Editions de Minuit. Paris.
- Goffman E. (1961). *Asiles Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Éditions de Minuit.
- Guillemette F. (2006), *L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ?* Recherches Qualitatives/vol 26(1). Trois Rivières.
- Guillemette F., Luckerhoff J. (2009), *L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)* Recherche Qualitative : vol 28 (2). Trois Rivières.
- Kerivel A. (2009), *Jeunesses et respect dans une société fragmentée*. Thèse de doctorat sous la direction de Jan Spurk. Paris-Descartes. Paris.
- Kerivel A. (2014), « Les interstices et les rites des uns et des autres dans l'espace scolaire », *Revue EP&S, Dossier Prendre en compte le corps pour agir sur le climat scolaire*, Paris.
- Kerivel A. (2015). *Réflexion discursive sur les interstices. De l'oisiveté à l'insécurité : les interstices dans le champ de l'éducation au regard de la Méthode de la théorie ancrée*. SpécificITÉS, La revue des Terrains Sensibles, Edition Matrice, Paris
- Kerivel A. (2015) « Confrontation des temporalités et représentations : Quand l'expérimentation fait évoluer les catégories », *Revue Agora Débats/Jeunesse sur les "expérimentations sociales"*, n°69, Paris.
- Kerivel A. (2015), « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique : Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves entre 9 et 12 ans », *Revue qualitative*, Presses de l'université de Québec, Montréal.
- Kerivel A. (2015), « L'émotion a-t-elle un genre ? Filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire » in *Ecole des filles, école des femmes - le cas de la France* coordonné par Hélène Buisson-Fenet, Paris, Editions De Boeck, 2015.
- Laperrière A. (1982) « Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago », *Sociologie et sociétés*, vol. 14, n° 1, p. 32-40.
- Michaud Y. (1978). *Violence et politique*. Gallimard. Paris.
- Montandon C., *La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation*, In: *Revue française de pédagogie*. Volume 101, 1992. pp. 105-122.

Roussillon R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Presse universitaire de France. Paris.

Thin, D. (1998), *Quartiers populaires - L'école et les familles*, Ed, PUL, Lyon.

Trasher, F.M. (1927). *The gang. A study of 1313 gangs in Chicago*. University of Chicago Press. Chicago

Welzer-Lang D. (2002) « *Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France* ». *Ville Ecole Intégration* n°128, mars 2002, pp.10-32.

Zanna O. (2010) *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Dunod. Paris.

« Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 » (Les notes d'information – D.E.P.P – N°08.34, décembre 2008)



ANNEXES

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13

Téléphone : 01 40 45 93 22

www.experimentation.jeunes.gouv.fr

