

APPEL A PROJETS DU FONDS D'EXPERIMENTATION POUR LA JEUNESSE
APSCO N°4
« PREVENTION ET LUTTE CONTRE LE HARCELEMENT A L'ECOLE »

DE L'EMPATHIE POUR LUTTER CONTRE LE HARCELEMENT A L'ECOLE

[E.P.L.U.C.H.E.]

Projet porté par

L'Inspection Académique de la Sarthe, L'Université du Maine
&
le Laboratoire Etude Recherche Formation en Action Sociale (LERFAS)

Responsable scientifique de la partie « expérimentation » : Omar Zanna
Pilote du projet partie « évaluation » : Marilyne Barillet-Lepley

Réseaux ECLAIR Val d'Huisne et Alain Fournier : Geneviève VAZ
Réseaux ECLAIR Ronceray et RRS Vauguyon : Gilles ROUBY
Réseau réussite Scolaire ALLONNES : Pascal VIARD

Résumé du projet proposé

- **Un objectif central : prévenir les violences et lutter contre le harcèlement à l'école.**
- Un constat et un postulat de départ : lorsqu'un élève est en mesure de comprendre le point de vue d'un de ses camarades ou bien d'un adulte, et de respecter leurs sentiments – soit quand il est en mesure de faire preuve d'empathie – on risque assurément moins de le voir adopter un comportement violent.
- La problématique servant de base à notre projet a été élaborée lors de recherches précédentes auprès de mineurs sous main de justice, avec la mise en œuvre d'une méthodologie originale pour réactiver la disposition à l'empathie dont ces mineurs semblent parfois manquer.
- Postulant l'existence d'un lien entre défaillance de la disposition à l'empathie et tendance antisociale, notre thèse soutient que la mise en scène de l'expérience partagée des émotions générées – notamment – par l'épreuve sportive, articulée à des temps de parole, contribue à restaurer ladite disposition et, par ricochet, à éduquer.
- L'objectif du projet consiste donc à encourager l'éducation à l'empathie dès l'école primaire dans la mesure où son développement n'est assuré que s'il est encouragé par un milieu éducatif stimulant. L'école en effet, à l'instar de la famille, joue un grand rôle, tant par le contexte éducatif global que par les interventions éducatives des enseignants. Dans la mesure où elle concerne tous les enfants, l'école élémentaire constitue un espace privilégié d'éducation à l'empathie.
- Dans sa partie « expérimentale », le projet prévoit l'organisation, pour 6 / 7 classes (classes « sujet ») d'élèves suivies du CM1 au CM2, d'expériences partagées, d'expériences d'émotions générées par la pratique sportive, le théâtre forum, les jeux paradoxaux...
- Dans sa partie « éducative », le projet prévoit l'organisation, pour 16 / 17 classes (classes « repère ») d'élèves suivies du CM1 au CM2, d'expériences partagées, d'expériences d'émotions générées par la pratique sportive, le théâtre forum, les jeux paradoxaux...
- Le projet visera à mener des actions sur les thématiques afférentes à l'empathie, à travers des formations, de rencontres avec les parents, des journées d'études, des constructions et des mises en œuvre, auprès d'élèves, de séquences d'enseignement ayant trait au développement de l'empathie. La partie expérimentale – envisagée comme un laboratoire pour (re)penser les modes et les techniques d'intervention auprès des élèves en situation de harcèlement dans un cadre collectif comme individuel – fera office de point de référence pour la démarche.

Objectifs généraux du projet

L'introduction d'un apprentissage à une « intelligence émotionnelle » dès l'école primaire viendrait judicieusement renforcer les apprentissages disciplinaires et la maîtrise des compétences définies dans les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences. En effet, on sait désormais qu'un QI élevé n'est pas synonyme de réussite. Loin s'en faut¹. Une autre forme d'intelligence doit être cultivée pour réussir sa vie, tant personnelle que professionnelle. Et cette autre forme d'intelligence suppose l'acquisition de compétences émotionnelles et sociales. Mais comment agir concrètement ? Si l'on adopte la proposition de Michael Slote² soutenant que l'apprentissage au cours de l'enfance est basé sur les émotions empathiques, alors nous pensons qu'un programme scolaire expérimental favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle et relationnelle par le truchement de l'empathie représente un support efficient. Efficient parce que, d'une part, il permettrait de prévenir et de lutter contre le harcèlement. Efficient parce que, d'autre part, il permettrait de faire en sorte que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires.

Notre projet d'expérimentation interroge donc la place des émotions dans le processus d'éducation des enfants accueillis à l'école primaire.

Le protocole de travail que nous concevons met au centre la question du corps et de ses expressions, du travail collectif et de l'expérience inter-individuelle de l'empathie. Il vise à la substantialisation du lien social. Par l'émotion née de l'engagement des corps, par l'aspect collectif des situations proposées et par la responsabilité engagée des uns envers les autres, nos propositions ouvrent ainsi une voie propice à l'acheminement des élèves vers l'autonomie. Ces propositions leur apprennent à mieux se situer face aux autres, à se mettre à leur place. Elles déplacent l'affrontement aux autres vers un espace où les conduites entre individus sont discutées et mieux comprises. Elles (re)construisent l'estime de soi et permettent une meilleure confiance en ses capacités physiques ou morales. Le partage des émotions dans un cadre solide et garanti par les enseignants contribue à la substantialisation du lien social en rendant les individus solidaires les uns des autres et en leur offrant la possibilité de prendre la mesure du sens, de l'usage et des bienfaits de cette solidarité. Notre dessein est donc clairement d'utiliser les émotions comme un outil de renforcement du lien à l'autre ; démarche qui entend rompre le règne de la toute puissance individuelle, par définition délétère au vivre ensemble.

La problématique de notre projet repose donc sur la disposition à l'empathie et les conditions de son développement, dans une perspective de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école.

Mais pour lutter efficacement contre le harcèlement, la compréhension des raisons de ce type de passage à l'acte s'impose. Dans le cadre de nos précédentes recherches sur les mineurs délinquants – violents notamment³ –, nous avons eu, à plusieurs reprises, l'occasion de nous entretenir avec ces adolescents de manière formelle ou informelle. De ces entretiens est ressorti un constat : ils sont très lucides quant à la portée

¹ Goleman, D., *Cultiver l'intelligence relationnelle*, Paris, Robert Laffont, 2009.

² Slote, M., *The ethic of care an empathy*, London, Routledge, 2007.

Slote, M., *Moral Sentimentalism*, NY, Oxford University Press, 2010.

³ Zanna, O. Doctorat de psychologie, titré : « Des maux du corps pour solliciter l'empathie des mineurs délinquants », Université de Bretagne Occidentale, 2009.

Zanna, O. Doctorat de sociologie, titré : « Entrée en délinquance et socialisation juridique des mineurs incarcérés », Université Rennes-2, 2009

Zanna, O. 2010-2011 : Recherche-action « *Restaurer l'empathie des détenus pour mieux réfléchir aux conséquences de leurs conduites chez autrui* ». Pour le Service de probation et d'insertion pénitentiaire de Rennes.

Zanna, O. 2007-2009 : Recherche-action « *Les douleurs générées par le sport sont-elles socialisantes et quelles places peuvent-elles occuper dans le cadre d'un travail éducatif auprès de mineurs délinquants placés en institution ?* » Pour la Protection judiciaire de la jeunesse. Avec la collaboration D'Angéline Etiemble et Youenn Riou.

Zanna, O. 2005-2006 : Recherche-action « *De l'éducation sportive à l'altérité, à la responsabilité individuelle des mineurs incarcérés* ». Recherche menée en partenariat avec le Centre d'étude et de recherche clinique et criminologique de l'Université de Rennes.

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

des actes qu'ils commettent. Nous avons en effet rencontré des individus qui reconnaissent leurs actes, des individus tout à fait d'accord pour payer leur dette, c'est-à-dire des individus juridiquement responsables. Un autre enseignement tiré de ces échanges mérite d'être retenu : si responsabilité juridique il y a, nous n'avons, en revanche, pas perçu chez ces jeunes de sentiments de regrets nés des préjudices qu'ils ont causés à leurs victimes. Ils ont rarement manifesté de la responsabilité individuelle. Rares, en effet, sont les circonstances dans lesquelles ils donnent à voir ou à entendre leurs regrets non pas d'avoir commis un délit – ce dont ils témoignent sans ambages – mais d'avoir causé des dommages, ou d'avoir causé de la douleur à autrui. On peut clairement dire qu'ils ne se mettent pas à la place de l'autre. Aussi ne peuvent-ils pas se représenter la violence qu'ils infligent à autrui. Certes, ils acceptent d'endosser la responsabilité des effets de leurs actions et, parmi ceux-ci, des dommages causés, mais ils se trouvent dans l'impossibilité momentanée d'accéder à une quelconque responsabilité morale, autrement dit de considérer la personne victime du dommage⁴. Nous avons donc rencontré des jeunes en mesure de répondre à la question juridique de la responsabilité : « vis-à-vis de quoi suis-je responsable ? ». En revanche, la question morale de la responsabilité – « vis-à-vis de qui suis-je responsable ? » – leur échappe manifestement. À les écouter, les victimes n'existent pas en tant que sujets ; ils les associent à des proies dont on peut abuser. Sans tomber aucunement ici dans la caricature ou dans la complaisance verbale, soulignons que ces jeunes parlent souvent de « *mecs pétés de thunes, des bouffons* » que l'on peut « *dépouiller* » sans jamais se soucier des répercussions physiques et/ou psychiques des actes dont ils sont les victimes. Tout se passe alors comme si ces jeunes gens manquent d'empathie. On en vient alors à cette idée clé : le manque d'empathie est une variable essentielle dans toute réflexion à mener pour rendre compte et comprendre les causes du harcèlement à l'école⁵.

Il faut donc s'appesantir sur l'idée d'empathie. 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. Cette disposition, parfois associée à la *théorie de l'esprit*⁶, dont une partie serait, selon le neuroscientifique Jean Decety⁷, intrinsèque à l'espèce humaine, se développe progressivement au cours de la prime enfance lors des interactions incessantes entre l'enfant et son milieu. Seuls les humains font intentionnellement attention aux autres, se soucient de leur bien-être ; seuls ils ont la capacité d'épouser la perspective subjective d'autrui. Par conséquent, une autre caractéristique essentielle de l'empathie réside dans la distinction entre soi et l'autre, et ce parallèlement avec l'expérience d'un partage affectif. Pour le psychologue Martin Hoffman⁸, l'empathie se développe selon un processus gradué qui fait progressivement passer le jeune enfant de l'empathie comme mimétisme ou contagion à des formes plus indirectes et médiatisées d'empathie, dont le développement est corrélé à celui des capacités conceptuelles ou linguistiques. En d'autres termes, l'enfant passe du mimétisme⁹ (c'est-à-dire de la sympathie), où il épouse totalement le modèle de l'autre (il sent « avec » autrui), à la mimésis¹⁰ (soit l'empathie), où l'autre est pris comme modèle (il sent « dans » l'autre)¹¹. Progressivement l'enfant devient capable d'accéder à la vie mentale d'autrui pour se mettre « à la place de l'autre » – voire pour se penser soi-même comme un autre et pas seulement penser l'autre comme soi-même¹². Ce mécanisme de distinction entre soi et l'autre est évidemment capital. En effet, cette décentration se consolide au cours de l'enfance et elle aboutit à l'adolescence à une représentation plus ouverte aux vécus de ceux qui ne nous ressemblent pas, qui ne sont pas comme « moi », « comme nous », autrement dit tous ceux qui ne nous sont ni proches ni familiers. En somme, l'empathie est une disposition acquise au cours de la socialisation primaire à reconnaître « les autres », « tous les autres » comme une possible version de « soi ». Cette disposition se fonde en profondeur dans l'expérience de notre corps vivant, et cette expérience nous permet de reconnaître

⁴ Ricœur, P., *Le Juste*, Paris, Esprit, 1995.

⁵ Debarbieux, E., « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École ». Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Avril 2011, p 17.

⁶ La *théorie de l'esprit* désigne les processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres. Cette aptitude enrichit les interactions sociales. Il convient toutefois de distinguer le concept de *théorie de l'esprit* de celui d'*empathie* : le premier désigne la compréhension de tous les types d'états mentaux, le second ne concerne que la compréhension des sentiments et des émotions. Voir : Melot, A.-M. & Nadel, J., « Théorie de l'esprit », in Houdé, O. (dir.), *Vocabulaire des sciences cognitives*, Paris, PUF, 2003 : p. 437-440.

⁷ Decety, J., « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? », in Berthoz, A. & Jorland, G., *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004 : p. 53-88, p. 53-54.

⁸ Hoffman, M., *Empathie et développement moral*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008.

⁹ Girard, R., *Les origines de la culture*, Paris, Pluriel, 2004.

¹⁰ Gebauer, G. & Wulf, Ch., *Mimésis*, Paris, Cerf, 2005.

¹¹ Thirioux, B., « Perception et aperception dans l'empathie : une critique des neurones miroirs », in Attuigui, P. & Cukier, A., *Les paradoxes de l'empathie*, Paris, CNRS Editions, 2011.

¹² Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, PUF, 1990.

directement « les autres » comme des personnes comme nous. Pour reprendre Vittorio Gallèse : « peu importe qui est le sujet, au moyen de cet état fonctionnel partagé par deux corps différents qui obéissent cependant aux mêmes règles fonctionnelles, "l'autre comme sujet" devient "un autre soi", un *alter ego*, qui conserve cependant son caractère d'altérité »¹³.

Nous sommes *a priori* plus empathiques envers les personnes de notre entourage proche, de notre famille, de nos amis. Mais il est possible de développer de l'empathie à l'égard de personnes étrangères. Ainsi, sous sa forme directement perceptive, la disposition à l'empathie serait le premier révélateur de l'importance des normes sociales. Au demeurant, ces normes ne seront pleinement intériorisées que si leur déclenchement ne dépend plus de la présence effective d'un public juge de nos actions. Seule la forme la plus élaborée de l'empathie, par le biais de l'imagination, permet cette pleine intériorisation, cette pleine acquisition. Si nous éprouvons de la honte pour une action commise secrètement, c'est que nous sommes capables d'imaginer comment cette action apparaîtrait aux yeux d'autrui et quel serait le jugement qu'il porterait sur elle. L'empathie n'est donc pas simplement un instrument de connaissance des émotions d'autrui ; c'est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes¹⁴, un tribunal intime en quelque sorte.

En construisant une réponse opérante pour la prise en charge des enfants, cette expérimentation a également pour ambition d'éclairer l'action éducative des intervenants au sein des écoles primaires. Il s'agira d'insuffler aux enfants l'idée – opérante –, dès le plus jeune âge, que le monde est peuplé d'Autres avec lesquels il faut composer.

Concrètement, le projet se décline en six parties :

1. PARTIE EXPLORATOIRE

Dans le cadre de la licence STAPS¹⁵ de l'Université du Maine, nous proposons un enseignement intitulé : « Introduction aux méthodes et techniques d'enquête ». Ce travail consiste en une approche directe du terrain. Pour ce faire, des travaux dirigés sont conçus comme une guidance pédagogique du travail de conception, de construction et de mise en œuvre d'un temps d'enquête (observation, entretien, questionnaire). Afin de véritablement sensibiliser les étudiants – qui se destinent pour bon nombre d'entre eux aux métiers de l'enseignement – aux questions relatives à la recherche et/ou à l'intervention, nous nous appuyons, autant que faire se peut, sur des recherches en cours. Nous profitons donc de cet appel à projet pour mettre à nouveau nos étudiants sur le terrain au cours de la partie que nous avons qualifiée d'année 0 [voir *l'échéancier* p. 39-42]. Nous envisageons en effet de demander à nos 80 étudiants, munis de grilles d'observation et d'entretien, de faire, par petits groupes et dans le plus grand sérieux (ce à quoi ils se prêtent volontiers), une lecture sensible des 14 écoles classées « éducation prioritaire » (et de leur environnement proche) qui seront retenues pour constituer le corpus de la partie éducative. Les observations porteront plus précisément sur les comportements des élèves dans le cadre des séances d'EPS, sur les cours de récréations, aux sorties d'écoles. Suivre du regard des élèves pendant plusieurs séquences permettra de repérer les mobilités, les stationnements, les agressions répétitives que certains subissent. L'idée est ici de saisir le type de rapport que les élèves entretiennent entre eux et, le cas échéant, de débusquer, observer, décrypter des situations de harcèlement. Les entretiens, quant à eux, seront menés avec tous les enseignants des CE2, CM1 et CM2. Dans ce cadre, ils seront notamment invités à décrire leur établissement, le comportement des élèves. La confrontation des observations et des entretiens donnera lieu à 14 monographies – autant d'*ambiances d'écoles* – qui devraient rendre plus aisée la suite de l'expérimentation. Il va sans dire que si notre projet est retenu, nous répéterons en années 1, 2 et 3 ce travail d'enquête avec nos étudiants pour repérer les situations de harcèlement et poursuivre l'investigation dans une perspective de compréhension et de construction de protocoles opératoires de remédiation, dans une logique nourrie de la partie expérimentale de la recherche.

2. PARTIE EXPERIMENTALE

Cette partie du travail consiste à mettre en place une expérimentation de deux années scolaires consécutives (année 1 et année 2) avec les classes (CM1 et CM2) dans trois établissements, classées « éducation

¹³ Gallèse, V., La simulation incarnée et son rôle dans l'intersubjectivité », in Attuigui, P. & Cukier, A., *Les paradoxes de l'empathie*, Paris, CNRS Editions, 2011, p. 68.

¹⁴ Pacherie, E., « L'empathie et ses degrés », in Berthoz, A. & Jorland, G., *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004.

¹⁵ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

prioritaire », sociologiquement identiques : soit 6 à 7 classes « sujet » qui bénéficieraient d'un programme expérimental. Ce programme de lutte contre le harcèlement est proposé à des élèves âgés de 8 à 10 ans, car les évaluations¹⁶ montrent que les effets de ces actions sont plus bénéfiques pour les enfants de cette tranche d'âge que pour des enfants plus jeunes.

Le cœur des interventions sera l'occasion de proposer aux élèves des classes « sujets » permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre. Il faudra donc créer les conditions de l'avènement, puis du mûrissement de la disposition à l'empathie participant du développement de comportements prosociaux. Dans cette perspective, il s'agit d'utiliser, à raison d'une séance d'une heure et demie à deux heures par semaine, la médiation des émotions provoquées par la pratique des activités physiques, le théâtre-forum, les jeux paradoxaux, les jeux de rôle et toute autre activité mettant les corps en tension et/ou en position de découverte et d'activation de la disposition à l'empathie. La mise en œuvre du programme sera assurée, en collaboration avec les professeurs des écoles, par des intervenants (enseignants chercheurs, doctorants STAPS, étudiants de master 2 SSSATI¹⁷) formés aux méthodes d'éducation à l'empathie. L'ensemble sera supervisé par l'équipe des enseignants chercheurs ayant déjà éprouvé ce type de programme.

Soulignons que les établissements retenus pour la partie « expérimentation » seront sélectionnés parmi 14 écoles classées « éducation prioritaire ».

3. PARTIE EDUCATIVE

Dans sa partie éducative, le projet vise à mener des actions à destination de tous les élèves de CM1 (la première année) et de CM2 (la deuxième année) dans les 11 écoles¹⁸ classées « éducation prioritaire » : soit environ 16 à 17 classes « repère ».

Les séquences d'intervention – assurées par les enseignants de la classe associés à des intervenants (Conseillers pédagogiques, coordonnateurs, enseignants-chercheurs, doctorants STAPS, master SSSATI) - à raison de 2 cycles de 6 séances (par année) d'une heure et demie à deux heures par semaine, porteront sur les thématiques afférentes à l'empathie. Pour ce faire, les équipes de circonscription (Inspecteurs de l'Education Nationale [IEN], coordonnateurs, conseillers pédagogiques) et enseignants seront formés aux conceptions, constructions et mises en œuvre de séquences d'enseignement ayant trait au développement de l'empathie. Dans un premier temps, la formation sera assurée par l'équipe des enseignants chercheurs et des intervenants extérieurs auxquels s'associeront la deuxième année les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques et les enseignants formés lors de la première année.

Pour la partie expérimentale comme pour la partie éducative, dans la mesure où tous les enseignants de tous les CM1 de la première année auront acquis des compétences en matière d'éducation à l'empathie, nous leur proposerons de poursuivre la démarche seuls l'année suivante, avec l'appui, le cas échéant, des membres du comité opérationnel.

4. PARTIE PARTICIPATION DES PARENTS

Vingt ans après les premières obligations scolaires, Emile Durkheim précise que l'enfant doit apprendre « le respect de la règle ; il faut qu'il apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé, et sans que la sensibilité lui facilite outre mesure la tâche. Cet apprentissage, qui ne saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire (...) Contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant tout à la famille, j'estime, au contraire, que l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance. Il y a toute une

¹⁶ Farrington, D.P and Ttofi, M.M « School-based program to reduce bullying and victimization », *Campbell Systematic Review*, Vol. 6 available at : www.campbellcollaboration.org. 2009.

¹⁷ Master SSSATI : Sciences sociales et sport : administration territoire intégration

A la croisée des Sciences de l'éducation, de la Sociologie, de l'Ethnologie, de l'Histoire et de la Psychologie, cette spécialité proposée à l'Université du Maine a pour objectifs de proposer une formation dans le domaine de l'éducation, la rééducation, l'intégration, la (ré)insertion par les activités physiques et sportives. Formés à la maîtrise des concepts, des outils et des méthodes spécifiques aux sciences sociales, appliqués aux activités physiques et sportives, les étudiants peuvent prétendre, soit à poursuivre un troisième cycle pour obtenir un doctorat, soit à s'insérer professionnellement dans les domaines liés à l'enseignement, l'intégration, la (ré)insertion et à la (ré)éducation par les activités physiques et sportives notamment. Ce master s'organise autour de trois principes directeurs : l'interdisciplinarité, l'initiation à la recherche et la professionnalisation. <http://sciences.univ-lemans.fr/MASTER-Staps-SSSATI>

¹⁸ Tout comme les 3 établissements de la partie expérimentation, les 11 établissements de la partie « éducative » seront sélectionnés parmi 14 écoles classées « éducation prioritaire ».

partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée à l'école »¹⁹. On le voit, au départ, l'école s'est construite dans un certain rejet de la famille et des individus au nom de la société. L'école avait alors pour vocation de transcender les individualités en arrachant l'enfant à sa famille pour constituer l'Etat – Nation. Un demi-siècle durant, les seules relations entre l'école et les familles étaient univoques et unidirectionnelle : le carnet de notes, la convocation des parents, la punition... Par la suite, le changement des mœurs, l'essor économique, l'amélioration du niveau de vie, l'évolution de la place et des sentiments exprimés envers l'enfant à partir des années 60 notamment... modifient la donne. Autres temps autres mœurs, petit à petit, les parents pénètrent le système scolaire et deviennent de véritables partenaires institutionnels pour le plus grand bien des élèves. Mais aujourd'hui, ce partenariat semble, dans certains établissements, se déliter. Aussi, parce que bon nombre de travaux mettent en avant l'intérêt éducatif de la dyade école famille, nous envisageons d'expérimenter une espace d'une rencontre sans fard et pérenne entre les deux.

Favoriser la mise en place d'une telle rencontre dans des espaces « neutres » nous paraît un détour intéressant pour améliorer la relation parents-enseignants et revisiter la place des parents à l'école. En effet, la famille, notamment quand elle est issue d'un milieu social et culturel distant du système scolaire, ne se sent pas valorisée à l'école et peut se montrer méfiante, voire hostile ou indifférente. De leur côté, les enseignants peuvent exprimer quelque mécontentement à l'égard de parents qu'ils estiment « trop » (interventionnistes) ou à l'inverse « peu » (désinvoltés) présents. Plus l'enfant avance dans la scolarité, plus la relation des parents avec l'enseignant se vit de manière moins quotidienne, plus formelle, là encore davantage pour les parents de milieu populaire. Ces parents sont moins demandeurs de contacts avec les enseignants, notamment si leurs enfants connaissent des difficultés. Il s'agit moins de leur part d'un désintérêt que d'un sentiment de malaise à l'égard de l'école, faisant écho à leur propre scolarité. Les actions mises en place ici et là pour « faire venir » les parents à l'école sont de fait moins dans l'idée de reconnaître leurs compétences que de les réconcilier avec l'école, ses valeurs et ses exigences²⁰. Il n'est donc pas aisé de construire un rapport de coopération entre enseignants et parents, qui suppose le décentrement de soi pour comprendre l'autre. De fait, créer les conditions du dialogue et de la compréhension réciproque peut passer par des temps autres que des temps de réunion toujours intimidants et dans un espace qui ne soit pas l'école. Sortir l'école de ses murs en investissant des espaces « neutres » du point de vue scolaire tout en restant dans l'environnement partagé par l'école et les parents donnerait l'occasion aux parents, enseignants et enfants-élèves de se rencontrer d'une manière inhabituelle et propice au décentrement, en instaurant une relation plus égalitaire et plus confiante entre les adultes, dont les enfants seraient les témoins privilégiés. Ces espaces « neutres », ou intermédiaires, sont autant d'occasions de construire de la continuité éducative entre le « dedans » et le « dehors ».

Nous proposons donc avec les goûters de « sortir de l'école pour mieux y revenir ». Identifier avec les enseignants, les parents et les enfants des espaces « neutres » est une étape importante puisqu'il s'agit à travers l'identification, voire la création de ces espaces, d'interroger la place sociale, inscrite dans la géographie des lieux, des uns et des autres. Ces espaces neutres, selon les territoires, peuvent être différents. Un centre social, une maison de quartier ne sont pas nécessairement les espaces les plus propices, soit parce qu'ils peuvent être vus / vécus par des parents comme stigmatisants, soit comme un *rapt* de « leur espace » *a contrario* de l'école. Nous éviterons donc les lieux trop marqués identitairement.

En proposant d'organiser cette rencontre avec les parents et enseignants autour du goûter, présent *a priori* pour tous les enfants, sous des formes différentes, nous initiions un temps opportun pour expérimenter l'altérité, toujours relative. Nous inscrivons cette pratique dans les principes de la démarche interculturelle, qui ne consiste pas à assigner l'Autre à « sa culture » mais bien au contraire à lui permettre d'endosser plusieurs identités, donc en lui reconnaissant sa singularité et son universalité (penser soi-même comme un autre et l'autre comme soi-même)²¹. Le décentrement, l'empathie, la coopération et la communication fondent la méthodologie interculturelle. Le temps du goûter, dans un espace neutre, est donc le moment opportun pour construire une ouverture à l'Autre, comme version possible de « Soi ».

Lors de la première année, nous allons proposer ces temps de goûter aux CM1 : d'une part, 2 à 3 goûters à préparer avec les élèves, parents et enseignants des classes expérimentales ; d'autre part, 2 goûters par an, à préparer avec les élèves, parents et enseignants des classes éducatives. Puis cette proposition sera faite à tout l'établissement en deuxième année. A cette occasion, les goûters pourront être le lieu d'une projection-débat en partant de la scène filmée d'une séquence sur l'empathie menée en classe.

¹⁹ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne, 1902-1903.

²⁰ Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

²¹ Martine Abdallah-Preteceille (2005), « Pour un humanisme du divers », *Vie sociale et traitements*, 2005, n°87, pp. 34-41. Martine Abdallah-Preteceille (2005), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je ?).

La mise en œuvre de ces temps sera pensée avec les parents, les enseignants et le comité opérationnel. Elle suppose au préalable de faire l'inventaire des actions déjà menées sur « l'ouverture de l'école aux parents » et plus globalement à l'environnement (partenaires de quartiers). Elle est également connectée avec l'évaluation du projet, passant par la mise en place de groupe focus parents et enseignants.

5. PARTIE SENSIBILISATION-FORMATION

Il est également prévu de mener des actions en direction de l'ensemble de la communauté éducative des 14 établissements. Ces actions seront également à l'adresse des étudiants de l'IUFM du Mans se destinant à enseigner dans le premier degré notamment. La première année, ces actions de sensibilisation, prendront la forme de conférences portant sur la thématique de l'empathie et seront, entre autres, l'occasion de faire état de l'avancée de l'expérimentation. La seconde année, tous les membres de la communauté éducative se verront proposer des temps de formation sur la prévention et la lutte contre le harcèlement. Nous chercherons par là à ce que les enseignants réinvestissent les connaissances acquises lors des temps de sensibilisation et de formation dans le cadre de leurs enseignements.

Pour donner encore plus de poids à la dimension comparative nous avons convenu avec les évaluateurs de retenir, en guise de « témoins », une école (1classe) primaire en dehors des établissements classés « éducation prioritaire ».

Quoiqu'on le devine, insistons sur un point important : la partie expérimentale est envisagée comme un laboratoire pour (re)penser les modes et les techniques d'intervention auprès d'élèves en situation de harcèlement dans un cadre collectif comme individuel ; et cette partie expérimentale, centrale, fera office de point de repère et de référence pour les parties éducative et les 2 écoles faisant office de « témoins ».

6. PARTIE VERIFICATION

En fin d'année 3 (en mai/juin 2015), outre les évaluations menées par l'évaluateur à la fin de l'année 2 (en mai/juin 2014), nous prévoyons la remise d'un questionnaire auprès de tous les enseignants et parents ayant assisté de près ou de loin à la recherche afin d'apprécier ce qu'ils ont (ou non) thésaurisé à l'issue de ces deux, voire trois années et la manière dont ces connaissances et savoir-faire sont réinvestis dans le cadre de la classe. Tout comme pour la partie exploratoire, nous envisageons de solliciter à nouveau nos étudiants de licence STAPS pour réaliser cette enquête. Cette évaluation est bien sûr hors projet. Nous prévoyons de solliciter des financements locaux (Conseil général, ville du Mans, Université du Maine).

Les tableaux et les schémas synoptiques placés dans la partie « calendrier prévisionnel du déroulement du projet l'expérimentation / évaluation » [voir annexe 2 p. 45-50] donnent une vision synoptique de l'organisation temporelle de ces parties.

Les résultats escomptés s'inscrivent dans une logique résolument préventive. Comme le montrent Ttofi et Farrington²², prévenir le harcèlement dès le plus jeune âge peut permettre aux enfants à risque (harceleurs et harcelés) d'avoir une vie normale. Ils soulignent également que les enfants agresseurs sont, une fois adultes, plus souvent que les autres au chômage et souvent impliqués dans des situations de délinquance et de maltraitance. On sait par ailleurs qu'il y a une relation entre la situation de victime par harcèlement et des problèmes ultérieurs de santé. Autrement dit, une personne harcelée – progressivement anxieuse, isolée voire, dans certains cas, dépressive – risque davantage qu'une autre de rencontrer au cours de sa vie des problèmes psychosociaux. On voit bien tout l'intérêt de développer des programmes de lutte contre le harcèlement et, plus largement, contre les violences, ceci dès l'école primaire. Selon Eric Debarbieux, ces programmes peuvent, avoir des effets à long terme pour le bien-être de tous (sans compter les bénéfices sociaux, sanitaires éducatifs et financiers), notamment s'ils favorisent une démarche globale d'amélioration du climat scolaire impliquant l'établissement dans son entier, plutôt qu'une centration exclusive sur les comportements problématiques. Ce faisant, c'est l'intérêt général de l'institution scolaire et en retour de la société toute entière qui s'en ressent.

²² Ttofi, M.M and Farrington, D.P., « Effectiveness of school-based program to reduce bullying : a systematic and meta-analytic review », *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, p. 27-56. 2011.

Ttofi, M.M and Farrington, D.P., « School bullying : risk factor, theories an interventions », in Brookman, F., Maguire, M., Pierpoint, H. and Bennet, T. (Eds), *Handbook of Crime*, Willan, Cullompton, 2010, p. 427-457.

Ce projet vise donc différents objectifs eu égard aux publics ciblés :

Eduquer les élèves à :

- exprimer et à gérer leurs émotions ;
- repérer, ressentir (par empathie) et comprendre les émotions des autres ;
- adopter une posture non dogmatique²³ ;
- être attentif à l'autre et être solidaire (altérité).

Former les équipes pédagogiques à :

- expérimenter de nouveaux outils de prévention et de lutte contre le harcèlement et plus largement de la violence à l'école ;
- valoriser, mutualiser et enrichir les pratiques des écoles dans le domaine de l'éducation à la santé et à la citoyenneté ;
- améliorer le climat scolaire et le bien-être des élèves à l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves ;

Sensibiliser et Mobiliser la communauté éducative dont les parents d'élèves

Plus largement, notre projet vise à développer et structurer une communauté éducative qui mette en synergie les enseignants, les parents, les éducateurs, les professionnels de la santé, les élus – la liste n'est pas exhaustive – dans le but de créer les conditions de l'avènement des émotions empathiques au cours de l'enfance. Avoir de l'empathie est, en effet, décisif pour comprendre la manière dont les enfants en viennent à connaître le monde peuplé « d'autres »²⁴.

Envisageons à cet égard un dernier point de méthode. Considérons que nous ne maîtrisons, pour le moment, pas tous les éléments (lieux d'intervention, partenaires, type de pratiques support). Notre option sera donc d'emblée de composer avec la communauté éducative. Nous procéderons de la sorte car nos différentes expériences des expérimentations et des recherches-actions nous ont enseigné que, pour que ce type d'intervention soit à la fois créative et heuristique, elle doit se faire en collaboration avec les personnes et selon leurs préoccupations du moment. En d'autres termes, une forme de *mètis*²⁵ – c'est-à-dire de prudence, d'intelligence, d'attention vigilante, de sens de l'opportunité, d'habiletés diverses, acquises par l'expérience – sera nécessaire à la fabrication d'une *intelligence collective*.

²³ Favre, D., *Transformer la violence des élèves*, Paris, Dunod, 2007.

²⁴ Slote, M., *Moral Sentimentalism*, NY, Oxford University Press, 2010.

Slote, M., *The ethics of care and empathy*, London, Routledge, 2007.

²⁵ Detienne, M ; Vernant, J-P, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

actions proposées en matière de médiation, actions visant à accroître l'empathie pour les victimes ou les stratégies d'entraide.

Travailler la compétence sociale qu'est l'empathie suppose de pouvoir se connecter soi-même à ses émotions/sentiments afin d'avoir accès à celles de l'autre, de le comprendre différent de soi et de lui vouloir du bien. Au cours du processus d'apprentissage, les élèves sont accompagnés et dotés d'outils leur permettant d'initier des relations de qualité en prévention des micro-violences et du harcèlement. Voici, à titre d'exemples, quelques situations de mise en œuvre que nous postulons susceptibles d'accroître l'empathie des élèves. Elles sont issues pour les unes des travaux conduits avec des publics d'adolescents déviants et pour d'autres de situations déjà expérimentées auprès d'écoliers.

Eduquer à l'empathie par les émotions du corps

Un exemple : les APS

Situation n°1

La situation consiste à mettre en place des duels face à un but. Après une mise en jeu par un corner, chaque jeune a pour consigne de tenter de marquer un but. Le gagnant peut rester sur le terrain et défier un nouveau joueur, etc. Les autres joueurs observent le jeu et veillent au bon déroulement de la situation en intervenant à l'occasion en cas de litiges. Au fur et à mesure, à force de répétition, la situation génère naturellement de la fatigue musculaire. Celui qui arrive à conserver son statut de joueur durant une longue période commence à laisser apparaître sa fatigue, parfois à la verbaliser. Les conditions sont réunies pour que l'expression des ressentis se fasse au vu et au su de tous. C'est surtout lorsque les jeunes sortent du jeu, essouffés, épuisés par l'effort qu'ils viennent de fournir, que les postures de repos donnent à voir aux autres les émotions liées aux ressentis. On peut alors observer des gestes d'entraide, des regards empathisants et entendre des encouragements. Les émotions générées sont ici d'un intérêt capital en ce sens que leur observation (postures, mimiques) et leurs manifestations sonores (cris, gémissements) créent les conditions d'une « échoïsation corporelle »²⁶, d'un « accordage affectif »²⁷ et par ricochet d'une communication empathique. C'est précisément cette possible mise en scène de ces signes audibles et / ou visibles – manifestation de l'émotion –, rendu ici possible par le sport, qui peut permettre d'activer et d'entraîner la disposition à l'empathie chez ces enfants.

Situation n°2

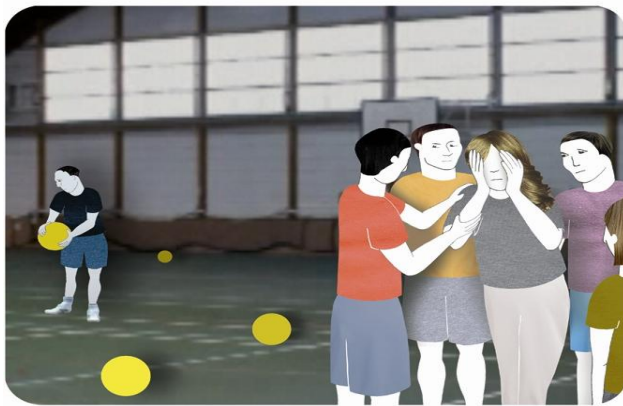
Au cours d'une séance de foot, un jeune, pris dans l'action, shoote avec véhémence dans le ballon. Le ballon, comme cela arrive parfois, termine sa course dans la figure d'un joueur : une jeune fille qui participe pour la première fois à l'activité. Cette jeune fille est une personne étrangère (au sens étymologique « qui n'est pas connu », « qui n'est pas familier ») au groupe des 8 jeunes qui pratiquent ensemble depuis plus de trois mois dans le cadre d'un programme destiné à « la restauration l'empathie »²⁸. Aussitôt, le jeune garçon se dirige vers la jeune fille, qui se tient à deux mains le visage, sans aucun doute endolori. Salim s'excuse. Surtout, il insiste pour vérifier si son acte n'a pas généré trop de douleur : « Je m'excuse. Ça va ? Montre voir ton visage. Non, non, c'est rien, mais t'as mal, ça se voit... Je suis désolé, j'ai pas voulu... Montre voir. Je sais ce que c'est, j'ai déjà pris des ballons dans la figure, je sais que ça fait mal. Montre, laisse-moi voir ». Tout en lui adressant ses excuses, il lui dégage les mains du visage, vérifie à nouveau si elle va bien, fait quelques pas en sa compagnie tout en la (sou)tenant d'une main et vérifie encore une fois que « ça va ». Par la suite, visiblement très affecté par la douleur qu'a générée son acte, Salim revient plusieurs fois vérifier que la jeune fille va mieux. Son geste témoigne une solidarité à l'égard de la victime. Le retour vers la jeune fille souligne le passage de la mise à distance des ressentis de l'autre à leur prise en compte. Certes, pour Salim, reconnaître

²⁶ Cosnier, J., *La Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994.

²⁷ Stern, D.N., *Le Monde interpersonnel du nourrisson – Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, PUF, 2003.

²⁸ 2007-2009 : « Les douleurs générées par le sport sont-elles socialisantes et quelles places peuvent-elles occuper dans le cadre d'un travail éducatif auprès de mineurs délinquants placés en institution ? » Pour la Protection judiciaire de la jeunesse. Avec la collaboration D'Angéline Etienne et Youenn Riou.

que la jeune fille ressent une émotion (douloureuse) ne signifie pas pour autant qu'il reconnaisse d'emblée et exactement les mêmes sensations. Cela dit, cette simple compréhension, révélée par l'intérêt qu'il lui porte, sa disponibilité à son égard a déjà son importance et constitue les prémices de l'empathie. L'intérêt que suscitent les manifestations douloureuses chez les jeunes spectateurs de la scène se prolonge dans une forme de contagion émotionnelle qui laisse, par la suite, la place à l'empathie. Précisons, point intéressant, que cet épisode n'a à aucun moment suscité de railleries des autres jeunes. Comme le montre le croquis suivant, tous ont au contraire abondé dans le sens de l'empathie, soit en prodiguant des conseils sur le comment faire pour lénifier la douleur (« Faut mettre de l'eau froide ») ou en reprochant à leur camarade son acte (« Tu pourrais faire gaffe, t'es ouf, ça fait vachement mal »). La gêne qu'ils ont ressentie à l'idée de la douleur subie par la jeune fille signale qu'ils sont engagés dans un processus d'empathisation.



Cette scène montre bien ce que Martin Hoffman nomme la « culpabilité de responsabilité », c'est-à-dire le « fait d'avoir la responsabilité de quelqu'un à qui il a été fait du mal, même quand les faits indiquent clairement que l'on [n'est] pas en faute. Ce qui semble se produire est que l'on empathise avec la douleur de la victime, on revoit la situation, on se rend compte qu'on aurait pu agir différemment et empêcher l'accident, on passe de "j'aurais pu" à "j'aurais dû", on se blâme soi-même et on se sent coupable »²⁹.

Dans ces deux exemples le passage de la sensation corporelle à la parole favorise la verbalisation interactive et, au-delà, la symbolisation. Cet ensemble contribue à revitaliser l'autre, à lui rendre sa place de sujet à respecter, autrement dit à le prendre en considération.

Eduquer à l'empathie par les jeux du corps

Un exemple : les jeux paradoxaux

Les jeux paradoxaux sont des jeux où l'adversaire est en même temps un partenaire potentiel. La situation paradoxale la plus simple est lorsque trois équipes sont en relation triangulaire : les joueurs de l'équipe A peuvent éliminer les joueurs de l'équipe B, ceux de l'équipe B les joueurs de l'équipe C et ceux de l'équipe C les joueurs de l'équipe A. Cette disposition implique donc que si l'équipe A élimine trop de membres de l'équipe B, plus personne ne pourra la protéger de l'équipe C. Ce principe est par exemple utilisé par le jeu « poule renard vipère ». L'intérêt de ce type de jeu réside dans le fait que les joueurs tirent bénéfice de la conjugaison de leurs efforts pour forger des ententes, constituer des contre coalitions plus ou moins durables. Ce faisant, ces jeux paradoxaux reflètent totalement la complexité de la réalité sociale et peuvent, conjugués au théâtre forum, constituer des supports à l'avènement de la disposition à l'empathie.

Eduquer à l'empathie par les émotions des mots

Un exemple : les débats philosophiques

Lors d'un débat réflexif à visée philosophique sur le thème garçons/filles par exemple, les garçons donnent leurs représentations sur les filles et à l'inverse, les filles disent leurs représentations des garçons. A la suite, les garçons disent ce qu'ils pensent que les filles vont dire sur eux et les filles se prêtent au même exercice. Après une mise en commun au cours de laquelle les idées sont formulées, une problématique apparaît sous forme d'une question telle que : « Est ce que j'ai le droit d'être une fille ou un garçon comme je veux ? ». Le débat se termine par une synthèse qui peut être énoncée sous forme d'une maxime : « Il y a mille façons d'être

²⁹

Hoffman, M., *Empathie et développement moral*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008 : p. 27.

un garçon et il y a mille façons d'être une fille ». Lors des débats, les échanges permettent aux élèves de se forger une opinion, d'élargir leurs représentations, de tenter de déconstruire des préjugés ou stéréotypes et enfin, d'agir sur leur comportement envers les autres. La pratique de la philosophie avec les enfants propose une construction de l'autonomie et de la socialisation dès les classes maternelles, en permettant à la fois une co-construction du savoir, mais aussi de la loi. Participer à un débat philosophique permet à l'élève d'éprouver la nécessité de co-construire la loi et de la respecter. Respecter la parole de l'Autre, c'est créer l'interaction, et l'interaction offre la possibilité de s'ouvrir vers une pensée riche parce que « nourrie » par et avec les autres. Une approche philosophique de récits abordant de grandes questions universelles (la mort, la liberté, les relations humaines, etc.) permet à des élèves en grande difficulté de dénouer une part de leur souffrance psychique, de renforcer leur estime de soi. Elle favorise aussi, par ricochet, l'appropriation des savoirs.

À l'instar de ces exemples, dans le cadre de l'expérimentation auprès des élèves, toutes nos propositions consisteront à chercher à mettre en scène les expériences partagées des émotions / sensations générées par les situations proposées, articulées, point essentiel, à des temps de parole. Nous prêterons en effet une attention particulière aux temps d'échanges dans la mesure où ils sont susceptibles d'encourager l'apprentissage de la verbalisation. Donner son point de vue, argumenter à propos d'un désaccord constituent des prises de parole/position allant dans le sens du développement du « langage intérieur »³⁰. Elles permettent aussi de mieux réguler les débordements de l'affectivité. George Herbert Mead ne s'y trompe pas quand il affirme que, lorsque deux individus A et B sont en interaction communicative, A a deux interlocuteurs : B et lui-même. Parler permet donc de s'adresser à l'autre, mais aussi à soi-même. En parlant, on devient l'auteur d'un mécanisme constant d'autodressage : « C'est seulement après l'avoir dit que nous reconnaissons que c'est nous qui avons prononcé tel mot [...]. Ce que nous disons produit en nous le même effet que sur autrui, et nous maîtrisons ainsi la situation sociale grâce à cette compréhension de ce que nous disons³¹ ». Langage social et langage pour soi sont donc fortement intriqués. Le premier transforme la pensée en mots ; le second agit comme un instrument de structuration et d'autocontrôle de la pensée en retour de l'acte³². « Ainsi, les modes interpersonnels d'introspection reproduiraient intérieurement les phénomènes sociaux consistant à s'examiner en empruntant le point de vue d'autrui et à développer une image de soi en considérant les commentaires et réactions d'autrui »³³.

³⁰ Le langage verbalisé et extériorisé sert avant tout à la communication interpersonnelle. Dans sa genèse intervient la mobilisation du *langage intérieur*, qui associe des images mentales ou des représentations ainsi que des sensations avec des mots. Des auteurs appartenant au courant de la psychologie russe comme Vygotski (Vygotski, L. S. (1933), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985) ou Luria (Luria, A. R., *The Role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*, New York, Liveright, 1961) ont mis l'accent sur le rôle du langage intérieur dans sa fonction de préparation à la communication sociale, mais également dans sa fonction régulatrice des comportements. Plus tard, Wertsch (Wertsch, J. V., « The regulation of human action and the given new organization of private speech », in Zivin, G., *The Development of self regulation through private speech* New York, Wiley, 1979 : p. 79-98.) et Larrivée (Larrivée, S. ; Parents, S. ; Charlebois, P. ; Gagnon, C. ; Le Blanc, M., & Tremblay, R. E., « L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee », in *Psychologica Belgica*, 1994 : p. 1-31.) ont montré que le détour par le langage permettait non seulement de structurer la pensée mais également de prendre conscience de comportements effectués de manière plus ou moins automatique et ainsi d'exercer sur eux un meilleur contrôle. D'où l'importance de pouvoir mettre des mots précis sur des représentations ou sur des ressentis pour avoir davantage de pouvoir sur ses actes. Cela ne signifie pas, bien sûr, un pouvoir total mais une possibilité de réguler un peu mieux nos rapports avec notre affectivité (Favre, D., « Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents », in *EMPAN*, n° 32, décembre 1998 : p. 41-45).

³¹ Mead, G. H., *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 : p. 173.

³² Vygotski, L. S. (1933), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

³³ Morin, A. & Joshi, P., « Dialogue intérieur et formation du concept de soi », in *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°s 7-8, 1990 : p. 73-86.

actions proposées en matière d'information et de communication

Une action d'information à l'intention de l'ensemble des enseignants (« Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École ») permettra de restituer les connaissances actuelles sur la réalité, les causes et les effets des micro-violences à l'école. Pour ce faire nous envisageons de solliciter Eric Debarbieux. Nous profiterons de ces occasions de rassemblement pour présenter les objectifs de l'expérimentation.

Un cycle de 4 conférences (et une journée de restitution finale) proposées par l'inspection Académique de la Sarthe, en partenariat avec l'université du Maine, l'IUFM des Pays de la Loire (site du Mans) et le Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) permettra, tout au long de l'expérimentation, d'aborder des thèmes connexes à l'empathie, à la violence et au harcèlement scolaire. Chaque conférence permet d'aborder une problématique d'enseignement pour chaque cycle de l'école primaire et de proposer des outils pour la classe. Ces conférences seront aussi l'occasion de présenter l'état d'avancée de l'expérimentation.

Sont également programmés, une fois par an, des temps de rencontres entre chercheurs, praticiens-chercheurs, membres de la communauté éducative et tous ceux qui s'intéressent aux questions de prévention des violences et de harcèlement à l'école. Trois séminaires seront prévus en fin d'année 1 (novembre / décembre 2012), mai /juin de l'année 2 (2013) et mai /juin de l'année 3 (2014) et un colloque international en fin d'expérimentation (mai /juin 2015).

Afin de garder des traces susceptibles de servir de support pédagogique et d'outil de communication nous prévoyons un accompagnement image et vidéo des trois années de l'expérimentation.

actions spécifiques prévues à l'attention des harceleurs

Tout au long de cette recherche nous envisageons de porter une attention toute particulière aux enfants repérés par les enseignants et les étudiants STAPS comme des harceleurs. Sans jamais les stigmatiser et tout en usant d'une pédagogie incitative, ils seront mis en situation de faire l'expérience des émotions d'autrui. Cette option est guidée par nos connaissances des recherches réalisées sur ce thème. Plusieurs recherches révèlent en effet, d'une part que le récit de l'émotion suscite de la fascination³⁴ chez tous les participants de la scène, et d'autre part qu'il engendre généralement un climat de fusion émotionnelle et par ricochet d'empathie. En conséquence de ces ambiances régulièrement répétées, les uns et les autres développent une orientation pro-sociale³⁵. On sait par ailleurs que plus une personne se livre, se raconte intimement, plus les personnes qui l'ont écoutée expriment de l'affection pour autrui³⁶. Laurenceau, Feldman-Barett et Pietromonaco sont très clairs à cet égard : « la révélation à autrui (*self disclosure*) de ses expériences émotionnelles s'est avéré être un marqueur d'intimité plus important que la révélation à autrui de fait et d'informations ».³⁷ Tcherkassof confirme ces propos lorsqu'il démontre qu'il est possible d'induire la cohésion au sein de petits groupes mettant en place des scènes favorisant le partage des émotions³⁸. Pour opérationnaliser ces données théoriques, dans le cadre de cette expérimentation nous utiliserons, entre autres, le jeu de rôle proposé par Serge Tisseron appelé « Jeu des Trois Figures » (en référence aux trois [groupes de] personnages présents dans la plupart des situations de harcèlement : les harceleurs, la victime et le redresseur de torts). Ce jeu a pour objectif d'influer sur les attitudes mentales et relationnelles des enfants en situation d'iniquité³⁹.

³⁴ Rimé, B., *Le partage social des émotions*, PUF, 2009.

³⁵ Attigui, P & Cukier, A., *Les paradoxes de l'empathie*, Editions CNRS, 2011.

³⁶ Collin, N & Miller, L.C., « Self-Disclosure and liking : A meta-analytique review », *Psychological Bulletin*, 116, 1994.

³⁷ Laurenceau, JP ; Feldman-Barett, L & Pietromonaco PR., « Intimacy as an interpersonal process : The importance of self disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchange », *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1998.

³⁸ Tcherkassof, A., *Les Émotions et leurs expressions*, Bonchamp-lès-Laval, Presses universitaires de Grenoble, 2009.

³⁹ Tisseron, S., *L'Empathie au cœur du jeu social*, Paris, Albin Michel, 2010.

actions spécifiques ont-elles été prévues dans le cadre du cyber harcèlement

De nombreux exemples dans les arts virtuels révèlent les effets de l'empathie chez un sujet spectateur. La propension d'identification à un personnage virtuel est forte et comporte de ce fait de nouvelles zones de danger notamment pour un jeune enfant. Le développement de nouvelles performances techniques (3D, fluidité des mouvements, effets spéciaux, nouvelles normes audio), procure indéniablement chez le jeune une attractivité du fait même des actions et des situations proposées. Mais au-delà, cette interaction joue sur les sensations, les émotions, la perception (ou la négation) des souffrances du personnage, dans un processus qui peut relever d'une forme d'empathie.

Les actions à mener en direction des enfants relèvent de cette nécessité de reconstruire une distance entre virtuel et réalité, tant la réalité virtuelle se rapproche de la situation réelle. Une différence notable toutefois, puisque le rapport à la loi, comme aux normes « morales » de la société ou à l'environnement semblent pouvoir être transgressés dans la réalité virtuelle en toute impunité. L'enjeu d'une éducation n'est pas alors dans l'interdit, mais dans la connaissance des lois, règles et normes enfreintes dans la situation évoquée.

L'usage des réseaux sociaux chez un jeune public non averti tend à étendre la sphère proche – familles et amis – pour qui il est amené à éprouver sentiments et émotions, à livrer états d'âmes et secrets les plus intimes à de nouveaux « amis » parfois peu ou pas connus, livrant de ce fait une partie de lui-même. A l'instar de Georges Orwell, il y a plus d'un demi-siècle, qui nous mettait en garde contre Big Brother, il convient d'éprouver notre tropisme à l'empathie au regard de ces nouvelles « amitiés » bien souvent inconnues. C'est donc à dessein que l'association Calysto « Tous connectés », partenaire habituel des établissements scolaires, lance pour la septième année consécutive en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale le « Tour de France des Établissements Scolaires ». Cette opération unique en France, permet d'informer et sensibiliser les élèves (écoliers, collégiens) et les membres de la communauté éducative (parents et enseignants) aux bons usages de l'Internet et du téléphone mobile. Depuis plusieurs années, Calysto intervient dans tous les établissements scolaires de l'agglomération mancelle. Associée aux cycles de formation sur le thème de l'empathie prévus au cours des deux années de l'expérimentation en direction des professeurs des écoles, coordonnateurs et conseillers pédagogiques, l'action Calysto « Tous connectés » devrait nourrir la réflexion sur la question du cyber harcèlement.

autres actions qui seront menées dans le cadre du projet

De nombreux dispositifs de l'Éducation Nationale, mis en œuvre depuis plusieurs années dans tous les établissements de la Sarthe, sont complémentaires du dossier expérimental. Ils permettent d'agir sur l'altérité pour faire société. Les exemples suivants en témoignent

ACTIONS EDUCATIVES

A travers une visite d'un « haut lieu » de la république (Assemblée Nationale, Mairie, Tribunal,...) associée à une rencontre avec un député, un maire, un juge, un avocat,... le tout mis en scène dans la classe par l'enseignant, favorise la connaissance des institutions et la compréhension de la nécessité de la notion de loi pour créer les conditions du bien vivre ensemble.

Plus précisément, lorsque les enfants sont de retour en classe, l'enseignant propose des temps d'échanges sur ces différentes rencontres pour faire advenir la verbalisation de leurs impressions. Ainsi, l'expérience partagée des impressions, des compréhensions de la protection que représente la loi, par le « penser commun »⁴⁰ qu'elle initie, favorise le développement de la capacité à entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre

soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre par une curiosité, une attention, une ouverture⁴¹. Un monde sans autrui est un monde sans lien, voué à l'éparpillement et à la solitude⁴². De ce fait, quand un élève est en mesure de comprendre le point de vue d'un de ses camarades et de respecter ses sentiments, c'est l'intérêt général qui s'en ressent.

ACTIONS CULTURELLES

Depuis Theodor Lipps, à qui l'on doit d'avoir traduit en 1903 par le néologisme « empathie » le mot allemand *Einführung*⁴³, l'empathie est souvent associée à une résonance émotionnelle. Cela se vérifie notamment dans le cadre du spectacle vivant. Theodor Lipps a en effet constaté qu'un spectateur avait une forte propension à s'identifier, par exemple, à un funambule sur son fil en ressentant les déséquilibres comme s'il était lui-même sur le fil. Il en serait de même dans la découverte d'une œuvre narrative, comme un roman, à travers la construction de la capacité à produire des images mentales.

Faisant référence aux travaux de David Freedberg et Vittorio Gallese⁴⁴ qui affirment que notre expérience esthétique des œuvres d'arts visuelles reposait en grande partie sur un phénomène empathique, Emmanuelle Glon⁴⁵ se pose la question de l'expérience empathique en situation d'observation d'une œuvre d'art. Dans la même lignée, Élodie Verlinden, dans ses recherches portant sur le cerveau et les sensations kinesthésiques des publics de la danse, se demande si le public danse dans son fauteuil, faisant ainsi preuve d'une certaine empathie corporelle avec les danseurs. Percevoir le mouvement, c'est aussi être en mouvement soi-même. C'est ainsi que le mouvement fait sens dans une résonance motrice ouvrant un champ commun de perception et de sensation entre l'acteur et son public, interrogeant ses relations à l'autre, à ses émotions, à ses sentiments.

Parce que l'art, au sens large du terme, peut servir de terreau à l'avènement de l'intelligence émotionnelle, il sera donc également utilisé comme support au développement et au mûrissement du sentiment d'empathie. Pour ce faire, dans le volet culturel, développé depuis plusieurs années déjà dans les projets d'école de l'éducation prioritaire notamment, les enfants seront amenés à travailler leur rapport à l'art et à la culture. En s'appuyant sur la « charte de l'école du spectateur », ils seront amenés à fréquenter des structures culturelles (exposition, musique, spectacle vivant, cinéma, arts de la rue...) et à rencontrer des acteurs. Tout comme dans le cadre de l'action précédente, les élèves seront sollicités pour exprimer leurs ressentis, nommer les sentiments éprouvés face à un spectacle, une œuvre d'art, un comédien, etc. On l'aura compris : le but est de faire passer l'enfant spectateur d'une posture passive à une posture émotionnellement active.

L'intérêt de confronter les élèves à l'art a trait au fait qu'il offre un espace où l'émotion peut plus facilement se manifester au travers de composantes comportementales que sont les rires, les dire, les gestes, les mimiques, les attitudes... L'émotion peut en effet plus aisément se donner ici à voir et à entendre. Elle peut par conséquent plus facilement faire l'objet d'expression, de communication et de partage.

Qu'il s'agisse d'actions éducatives, culturelles ou bien encore d'activités sportives, ce sont les « mises en mots » associées aux « mises en gestes » et « mises en corps » que nous chercherons à mettre en scène dans le cadre de ce projet. Les émotions nées des situations empathiques (ou de résonances émotionnelles) désignent pour un sujet un lien, un lien avec l'autre comme un lien avec soi-même. Ce type d'émotions se situe au carrefour entre le corps, le self, l'altérité et le *socius*. Au final, cette partie visible/audible de l'émotion peut servir à la communication entre les individus et, point important, solliciter et développer l'empathie.

⁴¹ Enriquez, E., *Le Goût de l'altérité*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999 : p. 17.

⁴² Le Breton, D., *Les Passions ordinaires*, Paris, Payot, 2004 : p. 41.

⁴³ Theodor Lipps ne laissera pas indifférents des penseurs aussi importants que Sigmund Freud, George H. Mead et Jean Piaget. Edward B. Titchener fait, au cours des années 1920, officiellement entrer le terme d'« empathie » en psychologie en traduisant *Einführung* par *empathy*. Selon ce psychologue, l'empathie dérive d'une sorte d'imitation physique de l'affliction d'autrui, imitation qui suscite les mêmes sentiments en soi.

⁴⁴ D. Freedberg & V. Gallese, (2007). « Motion, Emotion and Empathy in Aesthetic Experience », *Trends in Cognitive Science*, vol. 11, n°5, pp.197-203.

⁴⁵ Colloque *Les Paradoxes de l'Empathie*, 15-16 janvier 2010, Université Paris Ouest

Valeur ajoutée par rapport aux politiques publiques existantes

Nous partons ici de deux constats :

- les programmes scolaires révèlent que le corps et son éducation ne sont souvent envisagés que dans le cadre des séances d'éducation physique et sportive. Et lorsqu'il est question de corps, c'est de son éducation dont il est souvent question et moins d'une éducation par le corps.
- les programmes révèlent une forte prépondérance de l'enseignement des connaissances et pas suffisamment de temps alloués à la promotion de l'apprentissage émotionnel et social qui constitue l'autre grande mission de l'école.

Pourtant, l'introduction – dès l'école primaire – d'une éducation par le corps et ses émotions serait un judicieux renfort des apprentissages disciplinaires et de la maîtrise des compétences définies dans les programmes officiels. C'est en cela que notre projet présente une valeur ajoutée par rapport aux politiques publiques existantes. En effet, dans le sillage d'auteurs comme Sigmund Freud, John Dewey⁴⁶, Marcel Mauss⁴⁷, Maria Montessori⁴⁸, Bruno Bettelheim⁴⁹, Didier Anzieu⁵⁰, Jean Piaget⁵¹, David Le Breton et bien d'autres, il invite à alléguer avec force la nécessité d'allouer sa juste place au corps dans le champ de l'éducation à l'empathie et plus largement de la socialisation. Tous ces auteurs reconnaissent le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensorielle, en tant que précurseurs des autres apprentissages, notamment intellectuels, dans l'éducation. Au-delà d'une éducation du corps, il est bien ici question d'une éducation à l'empathie médiée par le corps.

Dès lors qu'elle est formulée, partagée, l'échoïson corporelle pose les jalons du langage et, de manière connexe, de la communication. Déjà en 1923, dans *Le Moi et le Ça*, Sigmund Freud insistait sur la place du corps dans la structuration du psychisme : « Le Moi, précisait-il, est avant tout une entité corporelle, non seulement une entité toute en surface, mais une entité correspondant à la projection d'une surface⁵². »

Notre volonté de consacrer une place toute particulière au corps, notamment dans le cadre de la partie expérimentale de ce projet s'arrime aux travaux des auteurs insistant sur le fait que, avant même la mise en mots, avant la verbalisation, il y a un langage gestuel⁵³, une mise en gestes rendant possible une pensée en images⁵⁴. Quand bien même rien ne s'est encore dit avec des mots entre les individus, quelque chose est clairement transmis entre les mondes intimes, par le truchement de la vue des corps, tous porteurs de sens⁵⁵. Apprendre à analyser le corps de l'autre apparaît donc comme une condition première et nécessaire à la compréhension d'autrui et du monde. « Faire » et « regarder faire » est aussi important que « parler ». L'expérimentation du monde, par le biais du corps, des ressentis, favorise autant la compréhension, développe tout autant la confiance et l'estime de soi que la parole⁵⁶. Christophe Dejours⁵⁷ ne précisait-il pas que, pour advenir, le corps doit se heurter à la résistance du monde. *Le cogito* seul est donc un handicap : il ne permet pas à l'affect d'advenir⁵⁸. Par conséquent, seule une éducation qui combine, sans les hiérarchiser, motricité et parole est susceptible d'autoriser l'avènement d'individus épanouis et équilibrés.

⁴⁶ Dewey, J. (1965), *Experience and education*, paru en français sous le titre *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968.

⁴⁷ Mauss, M., « Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 2004.

⁴⁸ Montessori, M., *Spontaneous Activity in education*, New York, Schocken Books, 1967.

⁴⁹ Bettelheim, B. (1950), *L'amour ne suffit pas*, Paris, Fleurus, 1970.

⁵⁰ Anzieu, D. (1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1995.

⁵¹ Piaget, J. (1947), *La Représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 2003.

⁵² Freud 1923, *op. cit.* : p. 18.

⁵³ Mead, G. H., *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

⁵⁴ Bergé & Cosnier 2003, *art. cit.*

⁵⁵ Amadiou, J.-F., *Le Poids des apparences*, Paris, Odile Jacob, 2005.

Descamps, M.-A., *Le Langage du corps et la communication corporelle*, Paris, PUF, 1996.

Hall, E. T., *La Dimension cachée*, Paris, Le Seuil, 1971.

Winkin, Y., *La Nouvelle Communication*, Paris, Le Seuil, 2000.

⁵⁶ Piaget, J., *Le Comportement, moteur de l'évolution*, Le Seuil, 1976.

⁵⁷ Dejours 2001, *op. cit.* : p. 155-156.

⁵⁸ Henry, M., *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris, PUF, 1965.

Conclusions attendues de l'expérimentation

A terme, une fois expérimenté et évalué, ce programme a vocation à nourrir les politiques publiques de l'éducation et de la Jeunesse, *a fortiori* celles qui président à l'élaboration des programmes scolaires.

La plus-value du projet proposé réside, d'une part, dans la perspective affirmée de prendre en compte les actions déjà menées par les établissements favorisant la disposition à l'empathie pour prévenir et lutter contre le harcèlement à l'école et, par conséquent, d'élaborer un ensemble d'indicateurs positifs sur la pertinence de telle ou telle action, selon telle ou telle modalité.

D'autre part, dans la mise au jour de nouvelles modalités pour mieux saisir les situations de harcèlement, les faire « parler » par les enfants et les adultes de la communauté éducative dans l'objectif d'« agir » sur ces situations dans le quotidien scolaire afin qu'elles adviennent le moins souvent possible ou, tout au moins, que les situations de frottement, de conflit nécessaires au processus de socialisation ne se métamorphosent pas en harcèlement. Comparer, mutualiser, diffuser sont les finalités de ce programme, mises en pratique dès son commencement, notamment dans les parties éducatives et formatives, et portées à la discussion scientifique et éducative dans notre proposition d'un colloque final de restitution des projets, afin d'en généraliser la portée éducative et d'en décliner des axes opérationnels en termes de programmes scolaires. La version « guide » proposée de notre rapport final, ainsi que le document audiovisuel, pourront également servir à la modélisation d'outils adaptés à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'Ecole. L'école et, au-delà, la société ne peuvent se passer d'une meilleure prise en compte des émotions et de leur gestion pour, d'une part, prévenir les situations de violence ou de harcèlement, et d'autre part, contribuer – avec les savoirs disciplinaires académiques –, à améliorer la capacité des élèves à mieux vivre ensemble, *in fine* à « faire société ». Le programme : « De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école », a pour vocation de participer à cette finalité éducative.