



**FEJ**  
FONDS  
D'EXPÉRIMENTATION  
POUR LA  
JEUNESSE

**« De l'Empathie Pour Lutter Contre le  
Harcèlement à l'École »**

**Sous la responsabilité scientifique  
d'Omar ZANNA**

**NOTE DE RESTITUTION FINALE  
DU PORTEUR DE PROJET**

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13  
[www.experimentation.jeunes.gouv.fr](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr)



# INTRODUCTION

---

Ce projet a été financé par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°APSCO4 lancé en décembre 2011 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse 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.

Le contenu de cette note n'engage que ses auteurs, et ne saurait en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

Pour plus d'informations sur l'évaluation du projet, vous pouvez consulter le rapport d'évaluation remis au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse par l'évaluateur du projet sur le site [www.experimentation.jeunes.gouv.fr](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr).



## FICHE SYNTHÉTIQUE DU PROJET

<b>THÉMATIQUE : Lutte contre le harcèlement à l'école</b> <b>Numéro du projet : APSCO4_12</b>
<b>LE DISPOSITIF EXPERIMENTÉ</b>
<b>Titre : De l'Empathie Pour Lutter Contre le Harcèlement à l'École</b>
<b>Objectifs initiaux :</b> - Interroger la place des émotions et de l'empathie dans le processus d'éducation des élèves. - Développer la disposition à l'empathie des élèves pour prévenir le harcèlement et les violences à l'école.
<b>Public(s) cible(s) :</b> 486 élèves / 972 parents / 39 Professeurs des Ecoles (PE) / 3 coordonnateurs / 3 conseillers pédagogiques / 1 directrice d'École / 7 étudiants de master SSSATI / 3 doctorants.
<b>Descriptif synthétique du dispositif expérimenté :</b> Conduite d'actions sur les thématiques afférentes à l'empathie et à son éducation, au travers de formations (de Professeurs des Ecoles, coordonnateurs, conseillers pédagogiques et directrice d'école), d'interventions à l'adresse des élèves, de rencontres avec les parents, de journées d'études, de constructions et des mises en œuvre, auprès d'élèves, de séquences d'enseignement ayant trait au développement de l'empathie.
<b>Territoire(s) d'expérimentation :</b> Région Pays de la Loire, Département de la Sarthe, agglomération du Mans : Établissements de l'éducation prioritaire des Villes d'Allonnes et Le Mans : Les Réseaux Réussites (RRS) d'Allonnes, Réseaux ECLAIR Alain Fournier et Val d'Huisne, Réseaux ECLAIR Ronceray et RRS Vauguyon (Le Mans).
<b>Valeur ajoutée du dispositif expérimenté :</b> Proposition d'un programme d'éducation et de formation à l'empathie à l'école primaire non prévu dans les textes officiels, ni dispensé par les associations locales.
<b>Partenaires techniques opérationnels :</b> (1) Partenaires initialement visés dans la convention : Direction des Services Départementaux de L'Éducation Nationale (DSDEN) de la Sarthe (2) Partenaires effectifs de l'expérimentation : DSDEN de la Sarthe
<b>Partenaires financiers (avec montants) :</b> DSDEN de la Sarthe + Université du Maine : 257 107,03 euros FEJ : 176 736 euros
<b>Durée de l'expérimentation :</b> (1) Durée initiale : 30 mois (2) Durée effective : 32 mois (avenant à la convention)
<b>LE PORTEUR DU PROJET</b>
<b>Nom de la structure :</b> DSDEN de la Sarthe / Laboratoire VIP&S – Université du Maine. <b>Type de structure :</b> Administration : Éducation Nationale/Établissement d'enseignement supérieur et de recherche.
<b>L'ÉVALUATEUR DU PROJET</b>
<b>Nom de la structure :</b> Laboratoire ATEC LERFAS <b>Type de structure :</b> Structure privée



# PLAN DE LA NOTE DE RESTITUTION

---

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>I. Genèse du projet expérimenté .....</b>	<b>7</b>
<b>A. Comprendre la délinquance et rééduquer à l'empathie.....</b>	<b>7</b>
<b>B. Prévenir la délinquance, le harcèlement et la violence par une éducation à l'empathie.....</b>	<b>11</b>
<b>II. Rappel des objectifs et du public visé par l'expérimentation.....</b>	<b>12</b>
<b>A. Objectifs de l'expérimentation de l'Empathie Pour LUTter Contre le Harcèlement à l'École [EPLUCHE]. .....</b>	<b>12</b>
<b>B. Public visé et bénéficiaires de l'expérimentation.....</b>	<b>12</b>
1) Public visé. ....	12
2) Bénéficiaires directs .....	13
2.1. Statistiques descriptives.....	13
2.2. Analyse qualitative .....	14
3) Bénéficiaires indirects .....	15
<b>III. Déroulement de l'expérimentation. ....</b>	<b>16</b>
<b>A. Actions mises en œuvre .....</b>	<b>16</b>
<b>B. Partenariats .....</b>	<b>23</b>
1) Partenaires opérationnels .....	23
2) Partenaires financiers.....	24
<b>C. Pilotage de l'expérimentation.....</b>	<b>24</b>
<b>D. Difficultés rencontrées .....</b>	<b>25</b>
<b>IV. Enseignements généraux de l'expérimentation .....</b>	<b>26</b>
<b>A. Modélisation du dispositif expérimenté.....</b>	<b>26</b>
<b>B. Enseignements et conditions de transférabilité du dispositif .....</b>	<b>30</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>39</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>40</b>
Annexe 1 : Public visé par l'expérimentation .....	41
Annexe 2 : Calendrier de déroulement de l'expérimentation et actions mises en œuvre .....	43
Annexe 3 : Liste des outils développés dans le cadre de l'expérimentation.....	46
Annexe 4 : Tableaux de bord .....	47

## Introduction

En Sarthe, la question de l'empathie dans l'éducation s'est affirmée en 2011 avec l'appel à projet du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) à l'issue de l'appel à projets « Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école ». Le laboratoire Violences, Identités, Politiques et Sports (VIP&S - EA n°4636), en partenariat avec la Direction des Services Départementaux de L'Éducation Nationale (DSDEN), a proposé un projet intitulé « De l'Empathie Pour LUTter Contre le Harcèlement à l'École » (EPLUCHE).

Le projet EPLUCHE s'inscrit dans la continuité des travaux d'Omar Zanna (sociologue, Maître de conférences, Université du Maine) sur sa thèse de l'éducation *par* le corps à l'empathie, d'abord éprouvée auprès de mineurs délinquants<sup>1</sup>. Ses précédentes recherches menées auprès de mineurs sous main de justice, avec la mise en œuvre d'une méthodologie originale pour réactiver la disposition à l'empathie<sup>2</sup> dont ces mineurs semblent parfois manquer, sont, en effet, à l'origine de la problématique servant de base à ce projet. Postulant l'existence d'un lien entre défaillance de la disposition à l'empathie et tendance antisociale, la thèse soutient que la mise en scène de l'expérience partagée des émotions générées – notamment – par l'épreuve physique, articulée à des temps de parole, contribue à restaurer ladite disposition et, par ricochet, à éduquer.

En tenant compte des résultats encourageants obtenus dans le cadre de différents programmes de restauration de l'empathie, il a semblé qu'il serait aussi intéressant d'intervenir en amont, avant même d'être réduit à réprimer. Ainsi, le programme qui suit a été développé en partant du postulat que 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.

Dans la mesure où elle concerne tous les enfants et qu'elle constitue – à l'instar de la famille –, un espace premier de socialisation, l'école élémentaire représente un espace privilégié de cette éducation à l'empathie. Pour autant, à la lecture des programmes scolaires comme des propositions dispensées par les associations locales, cette forme d'éducation n'occupe actuellement que très peu de place. Les programmes révèlent en effet une forte prépondérance de l'enseignement des connaissances et très peu de moyens alloués à la promotion de l'apprentissage social et affectif, qui constitue pourtant l'autre grande mission de l'école. En mettant l'accent quasi exclusivement sur l'enseignement des connaissances disciplinaires – autrement dit, sur le quotient intellectuel (QI) –, l'école fait à l'évidence l'impasse sur « l'alphabétisation émotionnelle ». Or, une autre forme d'intelligence est à cultiver pour réussir sa vie personnelle et professionnelle : l'« intelligence relationnelle »<sup>3</sup>. L'introduction d'une éducation à l'empathie dès l'école primaire viendrait alors judicieusement renforcer les apprentissages disciplinaires et la maîtrise des compétences définies dans les programmes. En effet, on sait désormais qu'un QI élevé n'est pas synonyme de réussite. Loin s'en faut. Une autre forme d'intelligence doit être cultivée pour réussir sa vie, tant personnelle que professionnelle. Et cette autre forme d'intelligence

<sup>1</sup> ZANNA, O., *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Paris, Dunod, 2010.

<sup>2</sup> ZANNA, O., « Des maux du corps pour solliciter l'empathie des mineurs délinquants », Doctorat de psychologie, Université de Rennes-2, 2009.

<sup>3</sup> GOLEMAN, D., *Cultiver l'intelligence relationnelle*, Paris, Robert Laffont, 2009.

suppose l'acquisition de compétences émotionnelles et sociales. Mais comment agir concrètement ? Si l'on adhère au précepte qui consiste à considérer que l'apprentissage au cours de l'enfance est basé sur les émotions empathiques, alors un programme scolaire favorisant le développement de l'empathie représente un support efficient.

Le projet est donc clairement d'utiliser les émotions et l'empathie comme des outils de renforcement du lien à l'autre ; démarche qui entend rompre avec le règne de la puissance individuelle, par définition délétère au « vivre ensemble ». C'est pourquoi, la problématique de ce projet repose 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. C'est le sens du programme d'éducation à l'empathie expérimenté dans la Sarthe avec des élèves d'écoles primaires âgés de 8 à 12 ans. L'expérimentation : « De l'Empathie Pour **L**utter **C**ontre le **H**arcèlement à l'**E**cole » (EPLUCHE) a été mise en œuvre dans trois secteurs classés « éducation prioritaire » de Le Mans et Allonnes. Durant deux années scolaires consécutives (2012-2013 et 2013-2014), ce sont des élèves de CM1, lors de la première année, puis des CM2, l'année suivante, qui ont bénéficié d'un programme d'éducation à l'empathie.

Le protocole de ce programme d'éducation à l'empathie, à l'instar de celui mené avec les mineurs délinquants<sup>4</sup>, met au centre la question du corps et de ses expressions, du travail collectif et de l'expérience interindividuelle. 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, ces expériences enseignent aux élèves 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. Le partage des émotions, dans un cadre solide et garanti par les enseignants, contribue à nourrir le lien à l'Autre en rendant les individus solidaires et capables de prendre la mesure du sens, de l'usage et des bienfaits de cette solidarité. Ce programme utilise donc clairement les émotions, générées par la mise en scène des corps au cours d'une activité physique, comme outil d'éducation à l'empathie.

---

<sup>4</sup> ZANNA, O., *Op cit*, 2010.

## I - Genèse du projet expérimenté

Le projet titré « De l'Empathie Pour LUTter Contre le Harcèlement à l'École » - EPLUCHE - trouve son origine dans les précédentes recherches d'un des membres du laboratoire VIP&S sur les mineurs délinquants.

### A. Comprendre la délinquance et rééduquer à l'empathie

En portant initialement le regard sur la délinquance des mineurs, Omar Zanna souhaite comprendre les causes de l'altération du lien social qui, parfois, conduit des individus à prendre de la distance à l'égard de la norme conventionnelle<sup>5</sup>. C'est pour rendre compte de cette appropriation singulière de la réalité sociale que le concept de « ductilité nomique »<sup>6</sup> est forgé. Il exprime la manière dont les mineurs sous main de justice s'autorisent davantage de liberté pour expérimenter, au-delà du conventionnel.

Dans le cadre de ces recherches, des échanges réguliers avec les mineurs délinquants montrent qu'ils sont, lors du passage à l'acte, violents notamment, souvent, pour ne pas dire la plupart du temps, sous l'emprise de leurs émotions<sup>7</sup>. Dans ces moments-là, le jeune n'est plus totalement lui ; il est « hors de lui », tant les émotions instaurent momentanément une rupture dans les interactions sujet-environnement<sup>8</sup>. Confronté à une insécurité intérieure dont il faut se défaire, le jeune tente alors de l'extérioriser sous forme d'un agir souvent violent<sup>9</sup>. Recourir à des agissements sur une scène extérieure, pour parer les risques internes, constitue alors l'ultime ressource. Ces agissements caractérisent des organisations psychiques mises à mal dès le plus jeune âge. Si, en effet, au cours de la prime enfance, il y a empiètement de l'environnement – par excès ou par défaut d'amour<sup>10</sup>, ou bien encore par amour contrarié<sup>11</sup> –, certains enfants, pour ne pas avoir développé une capacité de symbolisation, accèdent difficilement au stade ultime d'individu autonome. De nombreux travaux en attestent<sup>12</sup>, les histoires de ces jeunes se déroulent souvent sous le signe du *trop* : du trop d'investissement affectif ou du trop peu. Il ne faut en effet pas croire que seuls les jeunes ayant vécu des parcours désordonnés et carencés affectivement soient en danger. « Parfois ce sont des jeunes en manque de manque, ayant été hyperprotégés par un surinvestissement œdipien maternel »<sup>13</sup>.

<sup>5</sup> ZANNA, O., *L'entrée en délinquance et la socialisation juridique des mineurs incarcérés : Analyse comparative entre des mineurs « français » et des mineurs « maghrébins »*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, 2003.

<sup>6</sup> Dans le domaine de la résistance des matériaux (RDM), la ductilité désigne la propriété d'un corps métallique à se laisser étirer sans rompre. Les matériaux ductiles peuvent supporter une surcharge momentanée et une déformation plastique locale sans que cela conduise à une rupture. C'est cette élasticité résistante qui m'a incité à envisager l'analogie avec l'« entrée en délinquance » considérée comme un processus d'éloignement – sans rupture – vis-à-vis des normes conventionnelles. La mise en perspective de cette propriété associée au terme « nomique » est indispensable dans les problématiques de la délinquance juvénile. Encore faut-il s'entendre sur cette dernière expression. En l'espèce, et par souci étymologique, je préfère le qualificatif « nomique » au terme « loi » en ce sens que le *nomos* grec désigne plus fidèlement les préceptes ou les obligations morales et/ou juridiques. Moins restrictif et plus malléable, le terme « nomique » résonne étroitement avec la propriété de ductilité et renvoie exactement à la liberté dont les mineurs délinquants interviewés usent. C'est précisément cette liberté que je supposais être à l'origine de l'« entrée en délinquance ».

<sup>7</sup> Des émotions auxquelles les psychotropes, mais également les pairs sont rarement étrangers.

<sup>8</sup> RIME, B., *Le Partage social des émotions*, Paris, PUF, 2005.

<sup>9</sup> SELOSSE, J., « L'inquiétante étrangeté des incasables » In PAIN, J. ; SELOSSE, J. & VILLERBU, L. M., *Adolescence, violence et déviances (1952-1995)*, Vauchrétien, Matrice, 1991, pp. 429-435.

<sup>10</sup> HALMOS, C., *Pourquoi l'amour ne suffit pas*, Paris, Nil Éditions, 2006.

BETTELHEIM, B., *L'amour ne suffit pas*, Paris, Fleurus, 1962.

<sup>11</sup> WINNICOTT, D. W. (1956), « La tendance antisociale », in *Agressivité, culpabilité et réparation*, Paris, Payot, 2004.

<sup>12</sup> BALIER, C., *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, PUF, 1988.

CHARTIER, J.-P., « Approche psychanalytique de l'«incassable» », in *Bulletin de psychologie*, tome 52 (3), 441, 1999, p. 318.

<sup>13</sup> MORHAIN, Y. & MARTINEAU, J.-P., « Malaise social et violence d'adolescents », in *Cahiers de psychologie clinique*, n° 16, 2001, p. 83.

Le trop d'investissement est donc tout aussi dangereux dans la mesure où les figures d'attachement ne permettent pas d'apprendre à réagir par soi-même. La vraie sécurité affective n'est pas celle qui satisfait tous les désirs<sup>14</sup>, mais bien celle qui, créant les conditions d'un accompagnement, enseigne aux enfants à surmonter seuls les épreuves qui jalonnent la vie. Quelle que soit la tendance du *trop*, il produit toujours ses propres toxines<sup>15</sup>... Quel que soit donc le sens de l'excès, faute d'un environnement suffisamment bon, ce traumatisme primaire n'a pu être suffisamment symbolisé. Cette défaillance des premières années de la vie se traduit par un développement progressif d'un noyau de réaction pathogène préjudiciable à un développement psychique harmonieux. Finalement, l'inadéquation des réponses des adultes, la désorganisation répétée de l'environnement primaire, bref la récurrence du « traumatisme cumulatif » lors des moments sensibles du premier développement donnent lieu à des blessures narcissiques profondes<sup>16</sup>.

On comprend mieux alors pourquoi, lorsqu'ils sont exposés à des situations qui font revenir à la conscience ces frayeurs, ces jeunes, par crainte de débordements, mettent à distance émotions et sentiments. Ils sont incapables dans ces moments-là de réguler la tension générée par la présence trop envahissante de l'autre ; de ce fait, la régulation psychique peine à se faire. Face à leurs angoisses, l'agir devient l'ultime recours pour se mettre à l'abri de ce qui est perçu et vécu comme une agression à l'adresse du Moi. En définitive, lorsqu'un individu n'est pas suffisamment *équipé* psychiquement pour juguler le flot des tensions internes, celles-ci débordent le sujet, pénètrent la conscience et sont projetées vers l'extérieur.

Au final, tout se passe comme si la disposition à l'empathie était, précisément dans les moments de nouveauté ou de stress élevé, bloquée ou, pour le dire dans les mots de Norbert Elias, comme si « certains secteurs de la vie pulsionnelle se trouvaient en quelque sorte "anesthésiés" par les structures spécifiques du réseau d'interdépendances dans lequel l'enfant grandit »<sup>17</sup>. On comprend mieux alors pourquoi, au moment du passage à l'acte, la réalité objective est momentanément reléguée au second plan. À l'évidence, les mineurs délinquants ont du mal à toujours articuler réalité intérieure (perception intrasubjective) et réalité extérieure (perception intersubjective). La « distinction entre réalité psychique et réalité extérieure ne s'établit qu'imparfaitement par un écrasement de la topique interne »<sup>18</sup>. Et c'est sans doute cette impossibilité à envisager de manière synchronique ces deux mondes qui est à l'origine de leurs comportements violents.

Tenir pour vraie cette assertion commande d'orienter la prise en charge de ces jeunes vers un travail éducatif de restauration de l'empathie qui semble parfois leur manquer. Partant du postulat d'une « anesthésie momentanée de l'empathie », plusieurs programmes de restauration de l'empathie, tous basés sur la mise en scène d'expériences partagées d'émotions générées par la mise en jeu des corps, ont été expérimentés avec les mineurs délinquants<sup>19</sup>. Mais qu'est-ce que l'empathie au juste ?

---

<sup>14</sup> SALOME, J., *La difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004.

<sup>15</sup> MARCELLI, D., « Dire non, un enjeu décisif dans l'éducation contemporaine », in *Enfances & Psy*, n° 35, 2007/2, pp. 135-143.

<sup>16</sup> COEN, A., « Le Traumatisme cumulatif », in *Figures de la psychanalyse*, Érès, n° 8, 2003/1, pp. 73-80.

<sup>17</sup> ELIAS, N., *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Pocket, 1975, p. 199.

<sup>18</sup> CHARTIER, J.-P., *op.cit.*, 1999, p. 318.

<sup>19</sup> ZANNA, O., 2010-2011 : « 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.

2007-2009 : « Les douleurs générées par le sport sont-elles empathisantes 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.

### **Qu'est-ce que l'empathie ?**

Acquise au cours de la socialisation dans la famille, à l'école et dans les groupes de pairs, l'empathie est une disposition à reconnaître les autres comme une possible version de soi. Autrement dit, l'empathie est la disposition à s'inscrire dans un processus qui consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une personne de façon à le ressentir « comme si » on était cette personne, sans toutefois s'y confondre. Elle se fonde en profondeur dans l'expérience de notre corps vivant, et cette expérience nous permet de reconnaître directement « les autres » comme des personnes comme nous. Mais si l'on veut être encore plus précis, il faut opérer une distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle.

L'empathie cognitive, c'est ce que fait, par exemple, l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves. Car pour transmettre faut-il encore avoir pris la mesure du niveau de réception de celui chez qui l'on souhaite faire écho. L'empathie cognitive, c'est aussi celle du pervers qui manipule sa victime ; ce qui montre bien que l'empathie n'est pas toujours vertueuse.

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. Elle suppose donc une résonance. Disons qu'en matière d'empathie émotionnelle, nous avons tous tendance à être affectés, autrement dit, à entrer en résonance émotionnelle avec autrui. Si vous souriez, j'aurai tendance à sourire également. Si vous êtes triste, je serai pareillement triste, mais, point essentiel, sans jamais me perdre dans vos émotions. L'empathie émotionnelle est en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Être en empathie émotionnelle c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance.

L'empathie cognitive [raisonnement] et l'empathie émotionnelle [résonance] sont par conséquent synchroniquement complémentaires dans la mesure où « la relation à autrui s'établit d'abord et avant tout dans et par le corps qui est à la fois expression et langage »<sup>20</sup>. C'est ce second versant de l'empathie qui a été retenu pour mettre à l'épreuve la thèse de l'éducation – *par le corps* – à l'empathie et dont il est ici question.

En regard de cette notion cardinale d'empathie émotionnelle, chaque situation proposée dans ces programmes était l'occasion de faire émerger, à la conscience sensible, l'existence de l'autre comme une version possible de soi, en ayant toujours au préalable veillé à ce que chacun soit dans un état de présence attentive à soi : « Présence parce qu'on est là, on n'est ni endormi ni ailleurs ; attentive parce qu'on est justement dans cette attitude de geste d'éveil »<sup>21</sup>. Pour ce faire, la médiation des émotions générées par les activités physiques et sportives (APS), pratiquées en groupe à raison d'une séance par semaine pendant plusieurs mois, a été utilisée<sup>22</sup>. Le jeu suivant illustre bien la méthodologie d'intervention usitée dans le cadre de ces programmes de restauration de l'empathie des mineurs délinquants.

---

2005-2006 : « De l'éducation sportive à l'altérité / empathie, 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.

2005-2006 : « Conditions sociales d'émergence, de gestion et de prévention des regroupements des jeunes dans les quartiers ». Pour l'Association pour la promotion et l'animation sociale (APRAS).

<sup>20</sup> BRUNEL, M-L. & COSNIER, J., *L'empathie : un sixième sens*, PUL, 2012, p. 13.

<sup>21</sup> VARELA, F., « Le corps et l'expérience vécue ». In Y. Tardan-Masquelier (Ed.). *Les chemins du corps*. Paris : Albin Michel, 1996, p. 119.

<sup>22</sup> ZANNA, O., « L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, n° 79, 2008, pp. 95-111.

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

### « Le jeu du circuit training »

Le circuit training est une méthode de préparation physique conçue à partir d'un ensemble d'ateliers où l'on réalise des exercices sollicitant différentes parties du corps. Trois à cinq ateliers composent le circuit (une course de 400 m, des séries de squats, des développés couchés...). 3 à 4 équipes de 3 à 4 jeunes se confrontent. Un membre de chaque équipe prend le départ. L'équipe qui termine le plus vite remporte la manche. Pour davantage d'émulation, il est également possible de chronométrer le temps... Dans les recherches suivantes, « Le jeu du circuit training » sera remplacé par celui du « jeu des mousquetaires » puis du « jeu des mousquetaires savants »...

Sous la double pression des partenaires et des spectateurs, quasiment tous les jeunes jouent le jeu et s'engagent pleinement dans l'exercice. On peut donc assister à une lutte acharnée. Ils terminent le circuit au bout de 2 à 4 minutes (selon la longueur). L'arrivée du parcours est l'occasion, pour les uns, d'exprimer leur fatigue ; les postures, les rictus et les propos du style « c'est l'enfer ton truc », « je sens plus mes poumons », « je vais exploser » en attestent ; les autres, ceux qui ne sont pas encore passés, observent de manière anticipée ce qu'ils vont vivre une fois leur tour venu. Les conditions de partage de l'expérience des émotions générées par le challenge et l'intensité de l'effort physique sont ainsi réunies.

Dans cet exemple, comme dans toutes les situations proposées dans les différents programmes, c'est précisément cette mise en scène collective des émotions qui enseigne à chacun que l'autre est toujours une version possible de soi. Cette idée d'un lien entre expression faciale ou physique et émotion implique donc, d'une part, que l'émotion traduit les manifestations physiques, notamment faciales<sup>23</sup> et d'autre part, que ces mêmes expressions sont des indices de l'émotion<sup>24</sup> que l'on souhaite partager avec autrui<sup>25</sup>. Ce type de jeux et tous ceux qui seront utilisés par la suite, montrent qu'en l'absence de langage, nous ne savons rien d'autre que ce que les corps expriment ; la réalité d'autrui (comme la notre d'ailleurs) n'advient souvent qu'une fois directement ressentie ou ressentie par échoïson<sup>26</sup>. Tout se passe alors comme si voir un pair ressentir des difficultés était l'équivalent de ressentir soi-même ces difficultés<sup>27</sup>. L'empathie va donc bien de corps à corps !

Selon Antonio Damasio<sup>28</sup>, la capacité à percevoir et à vivre les gestes et les intentions d'autrui s'accompagne aussi d'une dimension sensorielle. Il y a, dans notre cerveau, des régions qui s'apparentent à des cartes sensorielles de notre corps. Elles s'activent quand nous sommes touchés, quand nous réalisons un mouvement ou bien encore quand nous ressentons du plaisir ou une douleur. Charles Darwin, cité par Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, avait déjà attiré l'attention sur ce phénomène : « Lorsque, dans un lieu public, un chanteur est pris soudain d'un léger enrrouement, on peut entendre plusieurs auditeurs se gratter le gosier, ainsi que me l'a assuré une personne digne de foi [...]. On m'a raconté que dans les parties de saut, lorsque le joueur prend son élan, plusieurs des spectateurs, qui sont généralement des hommes ou de jeunes garçons, remuent les pieds. »<sup>29</sup> Pour rester dans le champ de la pratique sportive, les auteurs ajoutent qu'il « suffit d'assister à un match de foot ou de boxe pour se rendre compte que les observations de Sir Charles étaient pertinentes ! Quoi qu'il en soit, il est légitime de penser que cette "libération" motrice serait due à une atténuation des mécanismes de contrôle liée à des phénomènes de participation

<sup>23</sup> IZAR, C., *Human Emotions*, New York, Plenum, 1977.

<sup>24</sup> TCHERKASSOF, A., *Les Émotions et leurs expressions*. Bonchamp-lès-Laval, Presses universitaires de Grenoble, 2009.

<sup>25</sup> MAURY, L., *Les Émotions de Darwin à Freud*, Paris, PUF, 1993.

<sup>26</sup> COSNIER, J., *La psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994.

<sup>27</sup> De WAAL, F., *Le bonobo, Dieu et nous*, Paris, Les Liens qui Libèrent, 2013.

<sup>28</sup> DAMASIO, A. R., *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010.

<sup>29</sup> RIZZOLATTI, G. & SINIGAGLIA, C., *Les Neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 162.

émotionnelle, donnant lieu à l'apparition de mouvements, voire d'actions, qui, normalement, seraient restés à l'état potentiel dans le système des neurones miroirs ».<sup>30</sup> Mac Dougall, cité par Paul Schilder, semble dire sensiblement la même chose : « Chacun de nous, si son attention est fortement concentrée sur les mouvements d'un autre, a tendance à faire lui-même, au moins à ébaucher chacun de ses mouvements ; c'est ce qui se produit quand on observe un coup difficile au billard, les reprises d'équilibre d'un funambule, le balancement rythmique d'un danseur. Ces mouvements imitatifs semblent dus au fait que la vue des mouvements d'un autre a le pouvoir de susciter en nous la représentation d'un mouvement similaire de notre propre corps, laquelle, comme toutes les représentations motrices, tend à se réaliser immédiatement dans le mouvement »<sup>31</sup>.

Comme on peut le voir, le cerveau d'un individu perçoit chez une autre personne non seulement les gestes qu'elle s'apprête à faire, mais aussi les sentiments. « Le système des neurones miroirs est en effet capable de coder non seulement l'acte observé, mais aussi l'intention avec laquelle cet acte est accompli – et cela probablement parce qu'au moment où il assiste à un acte moteur exécuté par un tiers, l'observateur anticipe les actes successifs possibles auxquels cet acte est enchaîné »<sup>32</sup>. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que, au-delà du fonctionnement cérébral, le cerveau réagit lorsque nous sommes en interaction, en vis-à-vis avec l'autre. Utiliser les pairs comme modèles est donc particulièrement opportun pour développer l'empathie. Tous les résultats de ces recherches sont présentés dans un ouvrage publié en 2010 sous le titre : « Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants »<sup>33</sup>.

## **B. Prévenir la délinquance, le harcèlement et la violence par une éducation à l'empathie**

À l'aune des effets positifs obtenus dans le cadre des différents programmes de restauration de l'empathie menés avec les mineurs délinquants<sup>34</sup>, l'idée d'instaurer une éducation à l'empathie à l'école s'est imposée comme une évidence. Parce qu'elle concerne tous les enfants, l'école élémentaire représente un espace privilégié d'éducation à l'empathie. C'est donc tout naturellement que les travaux suivants ont été orientés vers l'école. Mais comment agir concrètement ? Si l'on adopte la proposition de Michael Slote<sup>35</sup> et de Martin Hoffmann<sup>36</sup>, soutenant que l'apprentissage au cours de l'enfance est basé sur les émotions empathiques, alors un programme scolaire favorisant le développement de l'« intelligence émotionnelle »<sup>37</sup> et donc de l'empathie, représente un support efficient. Efficient car il ferait en sorte que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires.

C'est à partir de ces intentions, que s'est défini l'objet du programme EPLUCHE.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> SCHILDER, P. (1935), *L'Image du corps*, Paris, Gallimard, 1968, p. 262.

<sup>32</sup> RIZZOLATTI, G. & SINIGAGLIA, C., *op. cit.*, 2008, p. 140.

<sup>33</sup> ZANNA, O., *op. cit.*, 2010.

<sup>34</sup> *Ibid.*

ZANNA, O., *Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie*, Rennes, PUR, 2015.

<sup>35</sup> SLOTE M., *The ethic of care an empathy*, London, Routledge, 2007.

<sup>36</sup> HOFFMAN M., *Empathie et développement moral*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008.

<sup>37</sup> GOLEMAN D., *L'Intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 1997.

## II. Rappel des objectifs et du public visé par l'expérimentation

### A. Objectifs de l'expérimentation de l'Empathie Pour LUTter Contre le Harcèlement à l'École [EPLUCHE]

L'expérimentation EPLUCHE, résultat d'un partenariat entre la Direction des Services Départementaux de L'Éducation Nationale (DSDEN) de la Sarthe et le laboratoire VIP&S de l'Université du Maine, a débuté à la rentrée de septembre 2012 et s'adressait à une vingtaine de classes d'écoles primaires de la Sarthe. Son objectif était d'initier une 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 rôle primordial, tant par le contexte éducatif global que par les interventions éducatives des enseignants. Ce projet visait également les objectifs suivants :

*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.

*Éduquer les élèves à :*

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

Plus largement, ce projet vise à développer et structurer une communauté éducative qui mette en synergie les professeurs des écoles (PE), les enseignants, les parents, les éducateurs, les professionnels de la santé, les élus,... 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 »<sup>38</sup>.

### B. Public visé et bénéficiaires de l'expérimentation

#### 1) Public visé

Le projet EPLUCHE s'adressait aux 39 PE et aux élèves de 19 classes de CM1 de l'année 2012/2013 et de 20 classes de CM2 de l'année 2013/2014 des 12 établissements de « l'éducation prioritaire » du Mans (Réseaux ECLAIR Alain Fournier et Val d'Huisne, réseaux ECLAIR Ronceray et RRS Vauguyon) et d'Allonnes (Réseaux de Réussite scolaire d'Allonnes), soit environ 480 élèves âgés de 8 à 12 ans. Par effet de sensibilisation, ce sont les 2 165

---

<sup>38</sup> SLOTE M., *Moral Sentimentalism*, NY, Oxford University Presse, 2010.  
SLOTE M., *op. cit.*, 2007.

élèves (et leur parents) et 108 PE de ces 12 écoles qui ont directement bénéficié de cette expérimentation.

Dans sa mise en œuvre, ce programme, qui visait initialement 22 à 24 classes, a consisté à encadrer 19 puis 20 classes au cours de deux années consécutives (19 CM1 en 2012-2013 et 20 CM2 en 2013-2014) à raison de 24 à 26 séances annuelles (une séance par semaine pendant 24 à 26 semaines consécutives) pour les 5 classes « sujets » et 12 à 14 séances annuelles pour les 14 (la première année) et les 15 (la deuxième année) classes « repères ». Retenir deux niveaux d'intervention devait permettre de comparer les effets de ce type d'action eu égard au nombre de séances proposées afin de guider l'action en cas de généralisation de l'expérimentation.

## 2) Bénéficiaires directs

### 2.1. Statistiques descriptives

Pour la mise en œuvre du programme EPLUCHE, chaque professeur des écoles de chacune des 19 classes de CM1, puis des 20 classes de CM2 était associé à un intervenant formé aux méthodes d'éducation – *par* le corps – à l'empathie, développées par M. Zanna selon un principe de formations gigognes.

Ce sont donc 3 coordonnateurs<sup>39</sup>, 3 conseillers pédagogiques de circonscription<sup>40</sup>, 1 directrice d'École, 9 membres de l'équipe du laboratoire VIP&S (5 étudiants de master SSSATI, 1 doctorant, 1 ingénieur d'études et 2 enseignants-chercheurs) qui ont été formés à l'éducation *par* le corps à l'empathie cours de l'année 2012/2013 afin de prendre en charge, en binôme avec des PE, une ou plusieurs classes de CM1.

L'année suivante, 3 coordonnateurs, 3 conseillers pédagogiques de circonscription, 1 directrice d'École, 1 danseuse-chorégraphe, 10 membres de l'équipe du laboratoire VIP&S (4 étudiants de master SSSATI, 3 doctorants, 1 ingénieur d'études et 2 enseignants-chercheurs) et 20 PE ont suivi les formations et sont intervenus auprès des CM2 toujours en binôme avec des PE.

Au cours de la première année d'expérimentation, en 2012/2013, les 19 professeurs des écoles des 19 classes retenues pour l'expérimentation et les 433 élèves de CM1 ont suivi le programme d'éducation à l'empathie. Parmi ces 433 élèves, 123 étaient dans les classes « sujets » et 310 dans les classes « repères ».

Lors de la deuxième année d'expérimentation, en 2013/2014, certains élèves ont changé d'école, d'autres sont arrivés (primo arrivants pour la plupart). Ce sont donc les 20 professeurs des 12 mêmes écoles des 20 classes de CM2 et 457 élèves, répartis en 5 classes « sujets » et 15 classes « repères », qui ont à nouveau bénéficié de ce programme. Parmi ces 457 élèves, 116 élèves étaient dans des classes « sujets » et 341 dans des classes « repères ».

En tenant compte de ces changements d'effectifs d'une année sur l'autre, ce sont au final 486 élèves qui ont directement bénéficié de l'expérimentation durant au moins une

<sup>39</sup> Le coordonnateur est nommé par l'IA-DSDEN (Inspecteur d'Académie-Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale). Il assure l'organisation d'actions pédagogiques et éducatives communes à plusieurs écoles.

<sup>40</sup> Le Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC) travaille sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN). Il ne doit pas être confondu avec le conseiller pédagogique d'établissement du secondaire (PCP, Professeur Conseiller Pédagogique). Il peut être généraliste ou spécialiste.

année, (2012/2013 ou 2013/2014) parmi lesquels 369 élèves ont bénéficié des deux années. Du côté des PE, ils ont été 39 à suivre les formations et à mettre en œuvre les séances avec les élèves.

## 2.2. Analyse qualitative

Au regard de ces chiffres, les objectifs quantitatifs initialement visés n'ont pas été tout à fait atteints dans leur totalité. En effet, seules 19 à 20 classes ont participé au projet sur les 22 à 24 classes estimées. Cet écart est lié, d'une part, au fait qu'une école parmi les 13 écoles élémentaires de l'éducation prioritaire pressenties pour le projet, n'a pas souhaité participer à ce programme, non par désintérêt, mais parce qu'elle était déjà engagée dans de nombreux autres projets. Les PE de cet établissement sont néanmoins restés partie-prenante du projet EPLUCHE en acceptant de jouer le rôle de classes témoins. L'autre raison de cette légère érosion tient au fait que nous avons, pour rester cohérent avec le projet annoncé, regroupé, quand cela était possible, les élèves de deux classes de double niveau (CM1/CM2) en un seul groupe le temps des interventions.

### ***Outils de repérage des jeunes mis en place***

Dans le cadre du second semestre de la deuxième année de licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) 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 avons donc profité de cet appel à projet pour mettre nos étudiants sur le terrain au cours de la phase d'exploration. Par groupe de 3 à 5, les 80 étudiants alors inscrits en licence 2 Education et motricité se sont rendus dans les 13 écoles classées « éducation prioritaire » et aux alentours pour réaliser des observations et des entretiens. Les observations portaient plus précisément sur les comportements des élèves dans le cadre des séances d'EPS, sur les cours de récréation, aux sorties d'écoles. Suivre du regard des élèves pendant plusieurs séquences a permis de repérer les mobilités, les stationnements, les agressions répétitives que certains subissent. L'idée était 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, ont été menés avec tous les PE des CE2, CM1 et CM2. Ceux-ci ont été, entre autres, invités à décrire leur établissement, le comportement des élèves. De l'ensemble des matériaux recueillis (observations, entretiens, données relatives à la sociologie de population) les étudiants, accompagnés par leurs enseignants ont réalisé 13 monographies – autant d'*ambiances d'écoles* – qui ont rendu plus aisée la suite de l'expérimentation.

### ***Vers une meilleure connaissance du public ciblé***

Durant les deux années d'expérimentation, les intervenants ont régulièrement côtoyé les élèves. En plus des temps d'intervention (12 à 14 séances par an pour les classes « repères » et 24 à 26 séances par an pour les classes « sujets »), les temps de prise de contact avec les classes avant le début des interventions et les rencontres au cours ou après les cycles d'intervention étaient l'occasion de faire plus avant connaissance, non seulement avec les élèves mais également avec les professeurs des écoles de chacune des classes et des autres membres de la communauté éducative. Les observations au cours des séances, les échanges avec les PE de l'établissement ont contribué à rendre compte des changements qualitatifs liés au programme d'éducation *par le corps*.

Rappelons également qu'à l'issue de chaque cycle (lors de la 6 ou 7<sup>ème</sup> séance), les élèves étaient invités à revenir mentalement sur eux-mêmes et sur les autres en mettant des mots sur leurs ressentis et sur ceux des autres. Avec ce retour verbal sur l'expérience vécue par corps, les élèves ont ainsi appris à nommer, catégoriser plus précisément leur rapport au monde des autres. Ils ont utilisé de plus en plus de mots pour exprimer leurs émotions, voire certaines de leurs peurs ou angoisses. Les jeux, et notamment les temps de verbalisation ont ainsi permis à l'ensemble des intervenants une meilleure connaissance de ce public. Par exemple, c'est ainsi qu'ont été mis au jour des lieux ou des trajets plus particulièrement redoutés (le préau, la cour, les toilettes, les couloirs, la grille de l'école, le chemin de l'école...). Ces informations ont permis au conseil des maîtres de s'en saisir pour tenter de trouver des solutions pour le plus grand bien-être des élèves.

#### 3) Bénéficiaires indirects

De nombreuses autres personnes ont bénéficié de cette expérimentation de manière plus indirecte, notamment en assistant aux 4 conférences et 10 séminaires qui ont eu lieu au cours des deux années. Ainsi, les étudiants de master SSSATI, les étudiants de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), les étudiants de licence 3 APAS (Activités Physiques Adaptées et Santé) de 2012/2013, 2013/2014 et 2014/2015, les membres du comité de pilotage, les élus de Le Mans et Allonnes et les membres de l'Éducation Nationale de la Sarthe ont été amenés à réagir sur des thèmes connexes à l'empathie, à la violence et à suivre l'état d'avancée de cette expérimentation.

Différentes autres actions – détaillées plus amplement dans la partie suivante – ont également été menées avec les PE, les élèves et leurs parents. C'est ainsi que plus de 970 parents sont devenus les bénéficiaires indirects de cette expérimentation. Ils ont été amenés à découvrir et suivre régulièrement les activités proposées à leurs enfants, notamment lors de temps de rencontre sous forme de « goûter » réunissant PE, élèves, parents, élus et chercheurs.

### III. Déroutement de l'expérimentation

#### A. Actions mises en œuvre

Tout au long de cette expérimentation, plusieurs types d'actions ont été mis en œuvre. Ce projet a consisté à mener des actions sur les thématiques afférentes à l'empathie, à travers des formations, des rencontres avec les parents, des journées d'études d'une part ; des constructions et des mises en œuvre, auprès d'élèves, de séquences d'enseignement ayant trait au développement de l'empathie, d'autre part.

#### ***Des formations gigognes pour faire vivre un projet***

Chaque professeur des écoles de chacune des classes a été associé à un intervenant (coordonnateur, conseiller pédagogique de circonscription, directrice d'école, ingénieur d'étude, étudiant de master, doctorant ou enseignant-chercheur du VIP&S) formé aux méthodes d'éducation – *par* le corps – à l'empathie. Parce qu'il nous semble important, lorsque l'on est *passer* d'un savoir-faire, de penser ses actions en gardant en tête le jour où l'on s'effacera pour laisser la place ; nous avons mis en place, pour chacun des 4 cycles annuels<sup>41</sup>, un principe de formations gigognes de trois journées a été mis en place selon l'organisation suivante :

➤ Une première journée de formation des membres du laboratoire VIP&S (ingénieur d'études, doctorants et enseignants-chercheurs) au fait des travaux sur l'éducation à l'empathie est organisée. Des situations sont conçues à partir d'une activité support généralement utilisée par les professeurs des écoles (activités physiques et/ou sportives, jeux de rôle, théâtre-forum et expression corporelle)<sup>42</sup> et, le cas échéant, avec une personne-ressource<sup>43</sup>. Ce premier temps est l'occasion de concevoir, mais également d'expérimenter par corps les situations afin de prendre acte des sensations qu'elles génèrent.

➤ Lors de la deuxième journée de formation, le groupe des coordonnateurs et des conseillers pédagogiques entre en scène. Après un rappel de la problématique du programme, les situations retenues au cours de la première journée sont présentées, mises à nouveau à la discussion, revisitées et expérimentées par corps. Coordonnateurs et conseillers pédagogiques, à partir de leur connaissance des publics, amendent, suppriment et/ou proposent d'autres situations, plus en phase avec la réalité de la classe.

➤ À la troisième journée de formation, comme convenu avec l'ensemble de l'équipe lors de la conception du programme, et pour faire vivre le principe de la formation gigogne, c'est le groupe des coordonnateurs et des conseillers pédagogiques qui prend en charge l'information et la formation des professeurs des écoles. Ils remettent à nouveau sur l'établi les situations retenues à l'issue de la deuxième journée de formation. Les situations sont présentées, mises d'abord à la discussion et expérimentées par corps avec les professeurs

---

<sup>41</sup> Jeux de distance (cycle 1), jeux de rôle (cycle 2), théâtre-forum (cycle 3) et jeux dansés (cycle 4).

<sup>42</sup> Retenir les activités physiques et/ou sportives, les jeux de rôle, le théâtre-forum et l'expression corporelle n'est pas un hasard. L'intérêt de ce type de supports a trait au fait que les uns comme les autres, en mettant en scène les corps, génèrent des émotions, celles-là mêmes qui suscitent l'empathie.

<sup>43</sup> Pour être plus pertinentes, certaines situations ont été choisies de concert avec des spécialistes : Michel Le Brigand pour le théâtre-forum et Claudie Douet pour l'expression corporelle.

des écoles qui, à partir de leur connaissance des élèves mais également des conditions matérielles de chaque établissement, peaufinent les situations afin de les rendre opérationnelles avec des classes.

A partir des trois journées de co-construction, un « tableau de bord » (Cf. annexe 4 pp. 47-50) sorte de guidance pour chacun des cycles, est proposé. Un point important est ici à spécifier : pour chacun des cycles et pour l'ensemble des interventions auprès des élèves, un principe préside : créer – de manière régulière et répétée – les conditions pédagogiques de la mise en scène collective des émotions partagées pour solliciter l'empathie en passant par ce que les corps éprouvent. Les deux jeux suivants illustrent les situations proposées aux élèves.

**Le « jeu des mousquetaires »** ([voir image](#))

*La règle du jeu* : Ce type de jeu, à l'instar du « jeu du circuit training », consiste à faire jouer ensemble plusieurs équipes de 4 élèves. Dans chaque équipe, les élèves ont une position à tenir. L'un a les bras tendus parallèles au sol, l'autre les bras tendus vers le ciel, le troisième se tient sur une jambe et le quatrième (le joker) court autour de la salle selon un parcours prédéfini. Les trois premiers peuvent appeler le joker pour se faire remplacer. Le groupe qui tient le plus longtemps les positions gagne la manche...

*Ce qui est recherché* : Tous les élèves doivent prendre en considération leurs partenaires : repérer celui qui va « lâcher » au risque de faire perdre son équipe. Chacun doit, par conséquent, être attentif aux mimiques, aux expressions du visage, aux cris, aux appels à l'aide... Dans ce jeu, ce sont les corps qui s'expriment. En affichant immédiatement une réaction appropriée, l'observateur transmet de façon précise et éloquente à la fois sa conscience de la situation de l'autre et son propre engagement. En tant qu'intuition vécue des états affectifs de ses camarades, la faculté d'empathie inscrit les autres en soi. Partager des sensations vécues – rictus, grimaces, souffles, rougeurs... – donne à chacun la possibilité de reconnaître ses camarades comme une version possible de lui-même. C'est alors que l'empathie advient.

**« Le jardin des sculptures »** ([voir image](#))

*La règle du jeu* : Par groupe de 3 à 5 : un élève a les yeux fermés ; il se met à disposition d'un camarade qui le sculpte. Les autres observent. Quand le sculpteur a terminé son œuvre, le sculpté peut alors ouvrir les yeux pour constater l'œuvre. Un point important pour exciter la disposition à l'empathie chez tous les élèves consiste à faire en sorte que tous les élèves du groupe vivent les trois rôles (sculpteur, sculpté et observateur).

*Ce qui est recherché* : Mettre son corps à disposition d'autrui, c'est déposer chez lui de la confiance. Une confiance nécessaire pour laisser cours à ses émotions en présence d'autrui. Le sculpteur de son côté, doit, pour réussir son œuvre, avoir conscience qu'il manipule une « pâte humaine » faite d'affects et d'émotions. Il doit donc être en permanence dans une forme d'alignement affectif avec son modèle sans quoi pas de sculptures possibles. Ainsi organisé, le jardin des sculptures, à l'instar de tous les autres jeux, devient un lieu d'éducation – *par* le corps – à l'empathie, un lieu où il devient possible de penser l'autre comme un soi-même et se penser soi-même comme un autre<sup>44</sup>.

Une partie des jeux utilisés pour solliciter l'empathie peuvent être consultés sur le site suivant : <http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf>.

<sup>44</sup> RICŒUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

Chaque binôme d'intervenants a donc reçu au minimum une formation de deux jours avant chacun des 4 cycles de 6 à 7 séances, le tout complété par des séminaires (10) et des temps de réunion-bilan (16).

### ***Des interventions pour éduquer par le corps à l'empathie***

Les interventions, organisées sous forme de cycles (4 cycles par an de 6 à 7 séances), se sont déroulées pendant les cours d'EPS à raison d'1h<sup>1/4</sup> à 1h<sup>1/2</sup> par semaine.

En 2012/2013, 4 cycles ont été mis en place :

- Le 1<sup>er</sup> cycle : jeux de distance, à l'adresse des 5 classes « sujets ».
- Le 2<sup>ème</sup> cycle : jeux de rôles, à l'adresse des classes « sujets » et « repères ».
- Le 3<sup>ème</sup> cycle : théâtre-forum, à l'adresse des classes « sujets » et « repères ».
- Le 4<sup>ème</sup> cycle : jeux dansés, à l'adresse des 5 classes « sujets ».

En 2013/2014, 4 cycles ont été mis en place :

- Le 1<sup>er</sup> cycle : théâtre-forum, à l'adresse des 5 classes « sujets ».
- Le 2<sup>ème</sup> cycle : jeux dansés, à l'adresse des classes « sujets » et « repères ».
- Le 3<sup>ème</sup> cycle : jeux de distance, à l'adresse des classes « sujets » et « repères ».
- Le 4<sup>ème</sup> cycle : jeux de maxi-ball, à l'adresse des 5 classes « sujets ».

Ces séances ont systématiquement débuté par un rituel d'échauffement émotionnel pour préparer le travail d'entrée en empathie ([voir image](#)). Un autre rituel a également systématiquement été proposé pour clôturer la séance. Nous reviendrons plus loin sur l'intérêt des rituels dans l'enseignement en général (cf. pp. 32-33).

Par ailleurs, quelles que soient les situations proposées, chaque élève a été invité à revenir mentalement sur lui-même et les autres en mettant des mots sur ses ressentis et ceux des autres. Ces exercices – répétés régulièrement –, qui sont partis de soi et d'un savoir éprouvé avant de s'énoncer ont permis à chacun de livrer ses impressions, ses émotions, ses gênes... mais aussi ses plaisirs et ses découvertes. Le fait d'étoffer peu à peu son réservoir de mots pour dire ses ressentis a permis de mieux exprimer sa pensée, ses émois et *in fine* de mieux gérer ses émotions.

Pour solliciter plus avant cette mise en mot, au-delà des séances au cours desquelles les corps ont été mis en scène, une séance d'explicitation est venue clôturer chaque cycle. Cette dernière séance se déroulait en classe et consiste à effectuer un retour sur le cycle complet sous forme d'entretiens (collectifs) d'explicitation<sup>45</sup>.

Ce type d'entretiens visait à réactualiser, en les décrivant, les séances passées, et notamment les ressentis et les vécus lors des jeux. Le but était d'amener les élèves à rendre compte, après coup, de ce qui s'était *réellement* déroulé, de ce qui avait *réellement* été ressenti et de ce qu'il en restait.

Des photos prises aux cours des séances par les élèves, par l'intervenant ou par le professeur des écoles, des sons, des vidéos<sup>46</sup> et des dessins pouvaient servir à introduire ces temps de parole, puis à revenir sur les événements en les commentant ([voir image](#)). Avec ce retour sur l'expérience vécue par corps, l'élève apprend à nommer, à catégoriser plus

<sup>45</sup> VERMERSCH, P., *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF Éditeur, 1994.

<sup>46</sup> L'avènement des tablettes dans les classes rend désormais possible et de manière très simple les prises de vues et de vidéo.

précisément ses sensations, donc à prendre conscience de soi et des autres. À terme, cette compétence à « savoir tirer des enseignements du passé pour en nourrir l'action présente et la projection dans l'avenir s'avère hautement bénéfique : on évite de vivre simplement dans le moment présent et de réagir sous l'emprise de l'émotion du moment. [...] En d'autres termes, en se constituant une intériorité, on évite de vivre simplement à la surface de soi-même et on est moins exposé, moins vulnérable face à toutes les incitations, séductions et manipulations dont nous sommes constamment la cible »<sup>47</sup>.

À cet âge, dire quelque chose de soi et des autres, donner son point de vue en présence des autres va dans le sens du développement du *langage intérieur*. 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 et des sensations avec des mots. Des auteurs appartenant au courant de la psychologie russe comme Lev Semenovitch Vygotski<sup>48</sup> ou Alexander R. Luria<sup>49</sup> 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, James V. Wertsch<sup>50</sup> et Serge Larivée<sup>51</sup> ont montré que le détour par le langage permet non seulement de structurer la pensée mais également de prendre conscience de comportements adoptés 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 sensations 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<sup>52</sup>.

Le *langage intérieur* consiste donc à se construire une vie intérieure nécessaire à la distanciation (par rapport à l'environnement physique et humain), à la réflexion et par conséquent d'éviter d'être esclave de ses émotions. 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 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 disons »<sup>53</sup>. Langage social et langage pour soi sont, de fait, 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'acte<sup>54</sup>. « 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 »<sup>55</sup>. Ces séances d'explicitation permettent donc de revenir verbalement sur les événements en les commentant.

---

<sup>47</sup> KARLI, P., *Le Besoin de l'autre. Une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*, Paris, Odile Jacob, 2011, pp. 26-31.

<sup>48</sup> VYGOTSKI, L. S. (1933), *Pensée et langage*, Paris, Les Éditions sociales, 1985.

<sup>49</sup> LURIA A. R., *The Role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*, New York, Liveright, 1961.

<sup>50</sup> 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, pp. 79-98.

<sup>51</sup> LARIVEE S., PARENT S., CHARLEBOIS P., GAGNON C., LEBLANC M., TREMBLAY R. E., « L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee », *Psychologica belgica*, 34 (1), 1994, pp. 1-31.

<sup>52</sup> FAVRE D., « Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents », *Empan*, n° 32, Érès, 1998, pp. 41-45.

<sup>53</sup> MEAD G. H., *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 1963, p. 173.

<sup>54</sup> VYGOTSKI, L.S., *op. cit.* 1985.

<sup>55</sup> MORIN A., JOSHI P., « Dialogue intérieur et formation du concept de soi », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°s 7-8, Presses universitaires de Liège, 1990, pp. 73-86.

## **Un climat empathique d'école amélioré**

L'amélioration globale des ambiances empathiques des classes suivies, révélée par l'évaluateur, confirme l'intérêt de ce type d'éducation.

### **Quelques résultats significatifs :**

Les résultats obtenus après deux ans d'expérimentation avec les 19 à 20 classes retenues témoignent d'une véritable amélioration des comportements des élèves. A titre d'exemple, ces résultats montrent que :

- La proportion d'élèves victimes de harcèlement a diminué de plus de moitié (de 15 % à 6 %).
- Sur les 450 élèves, les garçons ont rattrapé les filles sur leur capacité d'empathie.
- Les professeurs des écoles ont enregistré un enrichissement net de leur vocabulaire dans l'expression des émotions notamment<sup>56</sup>.

## **Des réunions-bilan pour aller plus loin**

Du côté des formateurs, des bilans ont été réalisés au cours et la fin de chaque cycle. A chaque fin de cycle, les binômes formateurs/PE ont également eu l'occasion d'échanger sur les comportements des élèves, de pointer les limites ou l'intérêt de tel ou tel jeu...

Ces différents temps-bilan ont été l'occasion de réguler et de nourrir la problématique du projet. Lors de la dernière séance-bilan, chacun a été invité à s'exprimer sur les changements observés en lien avec le programme d'éducation – *par* le corps – à l'empathie. De ces échanges, on retiendra que les « mises en scène des corps », lors des partages collectifs des émotions, en plus de créer les conditions du développement de la disposition à l'empathie ont favorisé les « mises en mots ».

## **Des actions d'information et de communication pour toucher le plus grand nombre**

Afin de restituer les connaissances actuelles sur la réalité, les causes et les effets des violences à l'école, plusieurs actions en matière d'information et de communication ont été proposées : séminaires, conférences et exposition.

Deux séminaires d'une demi-journée avec invités – temps de rencontres entre chercheurs, membres de la communauté éducative et étudiants intéressés par la question de la prévention des violences et harcèlement à l'école – ont ainsi été programmés :

- 1<sup>er</sup> séminaire : « L'émotion et la violence » . Alexis Cukier (Philosophe), le 15 novembre 2012 ([voir affiche](#)).
- 2<sup>ème</sup> séminaire titré : « En amont de l'empathie : la conscience émotionnelle » ; invitée Mme Sylvie Boët (Psychologue Belge), le 11 février 2013 ([voir affiche](#)).

Pour préparer chacune des formations gigognes, huit autres séminaires d'une journée se sont tenus.

---

<sup>56</sup> Pour de plus amples résultats, consulter le rapport de l'évaluateur.

En 2012/2013 :

- Séminaire de préparation aux « jeux de distance », le 23 novembre 2012.
- Séminaire de préparation aux « jeux de rôles », le 3 décembre 2012.
- Séminaire de préparation au « théâtre-forum », le 11 décembre 2012.
- Séminaire de préparation aux « jeux dansés », le 11 mars 2013.

En 2013/2014 :

- Séminaire de préparation aux « théâtre-forum », le 5 septembre 2013.
- Séminaire de préparation aux « jeux dansés », le 28 octobre 2013.
- Séminaire de préparation aux « jeux de distance », le 13 janvier 2014.
- Séminaire de préparation aux « jeux de maxi-ball », le 10 avril 2014.

Un cycle de 4 conférences a permis, tout au long de l'expérimentation d'aborder des thèmes connexes à l'empathie, à la violence et au harcèlement à l'école :

- Conférence introductive intitulée : « L'empathie au cœur de l'intervention pédagogique », animée par Alexis Cukier (Philosophe, Université de Nanterre), le 15 novembre 2012 ([voir affiche](#)).
- Conférence intitulée « Éducation, Socialisation, Affects » présentée par Jean-Manuel de Queiroz (Professeur de science de l'éducation), le 13 juin 2013 ([voir affiche](#)).
- Conférence intitulée « Le rôle de l'empathie et de la sympathie dans l'enseignement : regard neuroscientifique », présentée par Joëlle Aden (Professeur en sciences du langage, Université du Maine) et Bérangère Thirioux (Diplômée en philosophie et en neurosciences, Collège de France), le 18 novembre 2013 ([voir affiche](#)).
- Conférence finale, titrée « Refuser l'oppression conformiste : prévenir le harcèlement à l'école », présentée par Éric Debarbieux (Professeur de science de l'éducation, chargé de la Délégation ministérielle : Prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire), le 18 juin 2014 ([voir affiche](#)).

En guise de synthèse de cette expérimentation, une exposition composée de 10 posters de format A0 a été réalisée (<http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf>). Celle-ci a été installée à plusieurs reprises sur le campus de l'Université du Maine à l'occasion de temps forts (réunions, conférences, goûters, portes-ouvertes...). Ce support a été pensé dans le but de diffuser largement les savoir-faire construits au cours de ces deux années. Plusieurs écoles, collèges, lycées de la Sarthe et l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Nantes ont ainsi pu en disposer durant quelques jours à 2 semaines. Les mairies de Le Mans Métropole, et les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale des Pays de la Loire ont également été informées de l'existence de cette exposition mise à leur disposition.

Un jeu de posters circule, depuis septembre 2014, dans l'Académie de Versailles. L'exposition a également été présentée les 9 et 10 février à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (Poitiers), dans le cadre des journées de professionnalisation des acteurs du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), titre des journées : « Apprentissage, pédagogie et climat scolaire : Piloter le changement ». Monsieur Zanna Omar, accompagné de Madame Cohat Céline (professeur des écoles ayant participé à un programme d'éducation à l'empathie) et de Madame Kéritel Aude (Évaluateur du projet FEJ APSCO4\_12) ont communiqué sur le déroulé de

l'expérimentation sous le titre suivant : « Piloter une recherche sur l'empathie et accompagner le changement : tout un programme ! ».

### ***Une recherche de lieux neutres pour faire entrer les parents dans le jeu de l'empathie***

En 2012/2013, plusieurs actions ont été menées avec les PE, élèves et parents afin de choisir ensemble un lieu « neutre » dans le but d'y organiser un goûter par réseau (récolte des dessins ou photos amenés par les élèves, balade dans le quartier avec PE, élèves et parents, constitution de cartes (inspiré de la « carte du tendre ») avec les élèves, distribution d'un questionnaire aux parents). Favoriser la mise en place d'une telle rencontre dans des espaces « neutres » nous paraissait être un détour intéressant pour améliorer la relation parents-PE et revisiter la place des parents à l'école (voir images [1](#) - [2](#)). Nous reviendrons, dans la partie IV (cf. pp. 34-38), sur les fondements théoriques et l'intérêt de cette démarche.

### ***Des temps de goûter pour rencontrer les parents***

Lors de la première année, trois goûters ont été organisés dans des lieux neutres : un dans une salle municipale, un sous un chapiteau dans un parc et un dans un gymnase (voir images [4](#) - [5](#) - [6](#)). Ces trois temps de rencontre ont donné lieu à une projection-débat en partant de scènes filmées lors des séances menées en classe. Une exposition photos de travaux cartographiques (relatifs à la recherche des lieux neutres) réalisés par les élèves ont également donné lieu à des échanges entre parents, PE et chercheurs.

Ces trois temps de rencontre ont réuni plus de 470 personnes au total : 120 personnes dans la salle municipale, 250 personnes au parc, sous un chapiteau dressé pour l'occasion et 100 personnes au gymnase.

En 2014, ces temps de rencontre avec les parents ont été organisés à deux reprises : en février et en juin/juillet.

En février, trois goûters, réunissant respectivement 70, 80 et 150 personnes, soit au total plus de 300 élèves, parents, chercheurs, élus et PE concernés par le projet, ont eu lieu dans des salles municipales ([voir image](#)). Ces trois temps de rencontre ont à nouveau été l'occasion de projection-débat à partir de photos et séquences vidéo prises lors des séances menées en classe, de démonstrations – de jeux vus en cours – réalisées par les élèves, les PE et les parents. L'ensemble a favorisé les échanges entre parents, PE, élèves et chercheurs : c'était le projet des goûters dans des espaces neutres.

Pour les goûters de clôture du projet, en juin/juillet 2014, il a été décidé de les organiser au sein même des collèges dans lesquels les élèves de CM2 concernés par le projet étaient susceptibles de poursuivre leur scolarité à la rentrée 2014/2015. Six goûters ont ainsi été organisés dans six collèges. A l'instar des goûters précédents, ces six temps de rencontre se sont déroulés sous forme de projection-débat. Pour cette dernière rencontre, la première version de l'exposition retraçant les deux années de recherche-action-intervention EPLUCHE a été proposée aux participants de ces goûters ([voir image](#)).

Ces derniers goûters ont une fois de plus permis les rencontres avec les parents. Grâce à l'exposition, ceux-ci ont pris pleinement connaissance de ce que leurs enfants avaient vécu pendant deux années ; ce qui a suscité de nombreuses questions.

Au total, plus de 395 personnes ont participé à ces goûters et rencontres :

- Au sein du collège « le Ronceray » : environ une dizaine de personnes.
- Au sein du collège « Alain Fournier » : environ 135 personnes.
- Au sein du collège « Costa Gavras » : environ 135 personnes.
- Au sein du collège « Kennedy » : environ 30 personnes.
- Au sein du collège « Le Marin » : environ 50 personnes.
- Au sein du collège « Vauguyon » : environ 35 personnes.

### **Interactions avec l'évaluation mise en place**

Lors de toutes les actions menées, l'évaluateur a été invité. C'est ainsi qu'il a pu suivre les formations, quelques séances mises en place auprès des élèves ; participer aux différents goûters, séminaires, conférences et à une majorité de réunions. Il a ainsi été sensibilisé au cours de ces rencontres à la thèse de l'éducation *par* le corps à l'empathie, ce qui lui a permis de construire ses évaluations.

Avec l'évaluateur, les nombreuses rencontres nous ont permis de bien faire connaissance et d'avancer de concert. De fait, les relations ont toujours été cordiales.

Finalement, cette expérimentation menée en Sarthe auprès de 486 élèves, mobilisant plus de 40 PE, des coordonnateurs, des conseillers pédagogiques, des étudiants, des membres de la société civile, des praticiens chercheurs... aura, par capillarité, largement sensibilisé à la thématique de l'éducation à l'empathie pour prévenir les violences et le harcèlement à l'école et ainsi favoriser un climat scolaire propice aux apprentissages.

## **B. Partenariats**

### 1. Partenaires opérationnels

<b>Nom de la structure partenaire</b>	<b>Type de structure partenaire</b>	<b>Rôle dans l'expérimentation</b>
Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale la Sarthe (DSDEN)	Administration	Responsable du projet. A permis à l'équipe du VIP&S, pilote du projet, d'avoir accès au terrain.
Laboratoire VIP&S Université du Maine	Établissement d'enseignement supérieur et de recherche	Pilote du projet

La Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Sarthe, partenaire privilégié de cette expérimentation, nous a permis de mener à bien ce projet en libérant du temps aux PE afin qu'ils puissent suivre les formations d'éducation – *par* corps – à l'empathie. Ce projet a d'ailleurs permis de développer et renforcer les liens avec la DSDEN

et les membres de l'Éducation Nationale (coordonnateurs, conseillers pédagogiques et PE) avec qui nous continuons de travailler à l'issue de cette expérimentation.

## 2. Partenaires financiers

Les partenaires financiers impliqués dans l'expérimentation sont les suivants :

- L'Université du Maine et la Direction des Services Départementaux de L'Éducation Nationale de la Sarthe.
- Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ).

<b>Financements</b>	<b>Part de ces financements dans le budget total de l'expérimentation (hors évaluation) en %</b>
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse	40,7%
Cofinancements extérieurs à la structure	
Autofinancement	59,3%

L'Université du Maine va continuer le co-financement de ce projet dans la mesure où les membres du laboratoire VIP&S-Le Mans prévoient de réaliser un suivi longitudinal de la cohorte ayant participé au programme une fois l'expérimentation terminée. La suite consistera à réaliser tous les deux ans un test d'empathie et/ou des entretiens auprès des élèves (voire les parents). Ceci permettra de vérifier la persistance (ou non) et l'amélioration (ou non) de la disposition à l'empathie chez les élèves ayant suivi le programme. Ce suivi longitudinal sera l'occasion de valider ou d'invalider la thèse qui soutient la nécessité d'enseigner le sens de l'autre dès le plus jeune âge<sup>57</sup>. Ce travail s'inscrit dans les axes de recherches du laboratoire VIP&S (Université du Maine – Le Mans).

### C. Pilotage de l'expérimentation

Le comité de pilotage s'est assuré du bon fonctionnement général de l'expérimentation recherche et du respect des orientations, il en a validé les grandes étapes. Pour cela, il s'est réuni à deux reprises, une fois par an.

Il était composé de :

- Professionnels de l'éducation : l'adjoint au Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Sarthe, des coordonnateurs, des conseillers pédagogiques, une Directrice d'école, le Directeur de l'ESPE, une représentante de la Délégation ministérielle pour la prévention et la lutte contre les violences en milieu.

<sup>57</sup>LARIVÉE S., PARENT S., CHARLEBOIS P., GAGNON C. LEBLANC M. & TREMBLAY R. E., *op.cit.*, 1994, pp. 1-31.

- Scientifiques de l'Université du Maine : Le vice président du comité scientifique de l'Université du Maine, des enseignants-chercheurs, des doctorants du laboratoire VIP&S et un ingénieur d'études.
- Membre du laboratoire LERFAS : l'Évaluateur du projet.
- Membres du Conseil Général : le référent thématique Enfance-Parentalité, un chargé de mission prévention sociale.
- Élus de la mairie d'Allonnes et du Mans : l'Adjoint à la vie scolaire, l'Adjoint chargé de l'Éducation.

#### **D. Difficultés rencontrées**

Au cours de la première année d'expérimentation, tout s'est passé selon le programme annoncé. Au cours de la seconde année d'expérimentation, la seule difficulté rencontrée a concerné la dernière journée de formation des professeurs des écoles des classes « repères » qui n'a pas été honorée par manque de remplaçants. En revanche, et dans la mesure où les coordonnateurs, conseillers pédagogiques, doctorants et enseignants-chercheurs ont bien suivi la formation, cela n'a pas eu d'impact sur les interventions auprès des élèves qui ont bien eu lieu et dans de bonnes conditions. Les professeurs des écoles ont simplement regretté de ne pas avoir profité de cet ultime temps de formation ; signe que le projet aura retenu leur attention jusqu'au bout...

## IV. Enseignements généraux de l'expérimentation

### A. Modélisation du dispositif expérimenté

Comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie précédente, 10 séminaires et 4 conférences sur la thématique de l'empathie ont été organisés au cours des deux années d'expérimentation.

#### *Une diffusion par capillarité*

Les conférences et séminaires ont été l'occasion de rencontres entre professionnels, parents, chercheurs, étudiants pour échanger sur différents registres : la violence, l'éducation *par* le sport / corps, l'empathie, l'émotion... Par ailleurs, depuis 2012, Monsieur Zanna a régulièrement été sollicité par les académies (Amiens, Nice, Nantes, Versailles,...), l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN), la Délégation ministérielle, l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS-HEA), l'École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ), la Délégation ministérielle Prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire<sup>58</sup>, des associations (OCCE, Unapei) ou bien directement par les établissements (collèges et écoles primaires) pour présenter la démarche et dans certains cas accompagner les enseignants volontaires. Ce travail a également fait l'objet de plusieurs communications dans le cadre de colloques internationaux (Bordeaux, Rabat, Tunis, Liège, Rennes, Nantes) de publications scientifiques<sup>59</sup> et d'articles de vulgarisation<sup>60</sup>. De ces différents événements sont nés des collaborations. Concernant la diffusion / transférabilité de ce travail, au moment de la rédaction de ce rapport, plusieurs actions de formation et d'accompagnement sont menées par l'équipe du VIP&S en Sarthe et ailleurs :

#### *En Sarthe :*

- Accompagnement de l'équipe des enseignants du collège « Victor Hugo » (Mulsanne) ;
- Poursuite de l'action de formation (sous forme de séminaires) en direction des coordonnateurs, conseillers pédagogiques et PE ayant participé à l'expérimentation ;
- Conférences sur l'éducation à l'empathie à l'ESPE de Nantes-Le Mans.

#### *En dehors de la Sarthe :*

- Accompagnement de l'équipe des enseignants du collège « Gagarine » (Trappes) ;
- Accompagnement de l'équipe des enseignants du collège « Le village » (Trappes) ;
- Accompagnement de l'équipe des PE de l'école primaire « Wallon » (Trappes) ;
- Accompagnement de l'équipe des enseignants du collège « Victor-Hugo » (Ham) ;
- Formation de groupe d'enseignants dans le cadre d'une série d'interventions à INS-HEA (Suresnes).

---

<sup>58</sup> <http://www.reseau-canope.fr>

<sup>59</sup> ZANNA, O., « Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? », in *Recherches en éducation*, n° 21, janvier 2015.

<sup>60</sup> ZANNA, O., « Le sport pour éduquer à l'empathie », in *Revue EPS*, n° 354, 2012.

ZANNA, O., « De l'empathie pour lutte contre le harcèlement à l'école », in *Revue Non-Violence Actualité*, mars-avril 2013.

ZANNA, O., « Instaurer plutôt que restaurer l'empathie ? », in *Animation & Education*, septembre-octobre 2013.

ZANNA, O., « Le corps au cœur du lien à l'autre », in *Animation & Education*, novembre 2014.

Forts de l'expérimentation menée avec le soutien du FEJ et de celles menées avec d'autres établissements, en sus de la diffusion, tout au long de l'expérimentation de savoirs et savoir-faire en matière d'éducation à l'empathie, il est possible aujourd'hui de proposer un modèle d'accompagnement et de formation d'éducation à cette compétence à la base du bien « vivre ensemble ». Le terme de modèle ne doit pas être ici entendu comme ce qu'il faut imiter mais comme le tableau simplifié d'un processus pédagogique à investir et à adapter eu égard au contexte d'enseignement (collège, école primaire).

### ***Un projet FEJ pour former et continuer à diffuser***

La démarche proposée ici – déjà initiée en dehors de l'expérimentation dans le cadre de programmes d'accompagnement en cours dans des collèges et écoles – constitue la suite logique du projet financé par le FEJ. Bien conscient que les très bonnes conditions rendues possibles par le FEJ ne sont pas reproductibles à l'identique, il nous semble toutefois parfaitement réaliste de proposer un modèle de formation à l'adresse des PE et enseignants pour continuer à essaimer (localement tout d'abord) ce qui aura été insufflé au cours de ces deux années.

Concrètement, au niveau de l'académie de Nantes, l'encadrement de ces formations serait assuré par le groupe de coordonnateurs, de conseillers pédagogiques et la directrice d'école qui ont suivi de manière très assidue l'ensemble de l'expérimentation auquel viendrait s'adjoindre un groupe de formateurs et / ou d'enseignants du second degré afin qu'ils puissent, par effet gigogne, prendre le relais et diffuser plus largement les savoirs et savoir-faire construits au cours de cette expérimentation. Précisons que ce travail d'essaimage, par ces professionnels – mais également par les 7 étudiants de master ayant participé, œuvrant, pour certains, au sein de l'Éducation Nationale notamment –, a déjà commencé. En effet, dès le premier semestre 2014, ce groupe a, de sa propre initiative, organisé une formation d'une semaine sur la thématique de l'empathie. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques se servent, depuis la rentrée 2013, des savoirs et savoir-faire acquis pour accompagner un temps, certains professeurs des écoles confrontés à des problèmes de discipline ou de violence dans leur classe / école... A noter également que les coordonnateurs, comme les conseillers pédagogiques, réinvestissent régulièrement les acquis des formations... Bref, le principe de formations gigognes mis en œuvre dans le cadre de l'expérimentation est déjà bien opérationnel. Enfin, précisons, un point essentiel, tous les membres de ce groupe continuent à être sensibilisés à la thématique de l'empathie, et plus largement à l'éducation des compétences psychosociales, dans la mesure où ils participent à deux contrats de recherche obtenus dans la continuité et en partie grâce à celui du FEJ qui a permis de mettre en avant une expertise dans le domaine de l'éducation.

### ***Un projet FEJ pour continuer à labourer le sillon du bien vivre ensemble à l'école***

Dès les premiers mois de la mise en œuvre du projet EPLUCHE, nous avons constaté que des PE ou des intervenants extérieurs proposaient régulièrement des actions relevant, de manière générale, du « vivre ensemble », de la citoyenneté, du respect. La notion d'empathie n'était pas directement nommée dans ces actions. Certains de leurs initiateurs s'en réclamaient pourtant ou faisaient le lien avec ce qu'ils mettaient en œuvre dans leurs interventions. Au gré de l'avancée du projet FEJ, il nous est apparu intéressant de repérer davantage ces actions, de les identifier, de les qualifier au regard de l'empathie telle que

nous la définissons. Or, le projet mené dans le cadre du FEJ ne se prêtait pas à un inventaire de ces actions, de leurs *esprits* et des méthodes utilisées. Ce travail d'observation et d'inventaire semblait pourtant déterminant. L'appel à projet régional « d'Expertise au profit du territoire 2012-2013 » tombait pour ainsi dire à point nommé, pour interroger plus avant la thématique du bien/mieux « vivre ensemble » dans les établissements du secondaire (collèges, lycées) et les écoles du primaire de la Région Pays de la Loire.

L'équipe du VIP&S a donc répondu à l'appel à projet régional « d'Expertise au profit du territoire 2012-2013 », en y associant notamment Joëlle Aden, Professeur en sciences du langage au laboratoire CREN-InEdUM, Le Mans<sup>61</sup>, dont les travaux, reconnus, portent sur l'empathie, les compétences émotionnelles dans l'apprentissage de la relation à autrui par la didactique intégrée des langues et la prise en compte du plurilinguisme des élèves. Le projet intitulé : **AGir Avec/Pour l'Empathie à l'École** (AGAPEÉ – [voir synthèse](#)) a été accepté et financé par la Région Pays de la Loire. D'une durée de 18 mois, il a débuté en janvier 2014. Il a pour objectif de mieux repérer et qualifier les actions relevant, de près ou de loin, de l'empathie avec un double objectif : élaborer un répertoire des acteurs/actions/partenaires en Sarthe développant, nommément ou non, le thème de l'éducation à l'empathie (selon notre définition) ; et proposer un mode d'emploi (comprenant lexique, principes, techniques, méthodes, textes de référence) afin de construire des projets et des actions motivés par l'éducation à l'empathie.

Ce répertoire, avec son mode d'emploi, est pensé comme le produit d'une expertise, co-construite avec les acteurs de terrain venant, d'une part, de l'Éducation Nationale, partenaire privilégié à travers la Direction des Services Départementaux de L'Éducation Nationale de la Sarthe ; d'autre part, des collectivités territoriales (agglomération mancelle, mais également acteurs des départements missionnés sur la Jeunesse) ; enfin, des professionnels, principalement issus du secteur associatif, intervenant dans les écoles et mobilisant, directement ou indirectement, les « vertus supposées de l'empathie ». La plus-value du projet réside dans la perspective affirmée de prendre en compte les actions déjà menées par les établissements favorisant la disposition à l'empathie et, par conséquent, d'élaborer un ensemble d'indicateurs positifs sur la pertinence de telle ou telle action, selon telle ou telle modalité. C'est à cette condition qu'une réelle expertise au profit du territoire peut se révéler efficiente, selon un procédé de propagation rhizomatique des idées.

C'est également pour continuer à labourer le sillon de la thématique de l'empathie que l'équipe du VIP&S-Le Mans et du CREN-Le Mans ont répondu présents dès le début du projet Enfance et Jeunesse (EnJeu(x) – Projet régional d'une durée du projet 2015/2019)<sup>62</sup>. EnJeu(x) vise à développer et à structurer la production de connaissances nouvelles sur le bien-être et la qualité de vie des enfants et des jeunes, thématique porteuse d'enjeux forts pour l'avenir. En plus de travailler en synergie avec d'autres chercheurs des Pays de la Loire, notre engagement substantiel dans ce projet – dans l'axe 1 (Développement, éducation, apprentissage) notamment – est l'occasion d'élargir les horizons de la recherche sur l'empathie et de son évaluation notamment, puisque le laboratoire VIP&S a demandé une allocation de thèse dès la rentrée 2015 afin d'explorer la thématique de l'évaluation de l'empathie.

---

<sup>61</sup> <http://www.cren.univ-nantes.fr/>

<sup>62</sup> Pour en savoir plus sur ce programme : <http://www.univ-angers.fr/fr/recherche/actualites/projet-regional-enjeux.html>

### **Développer les modalités d'évaluation de l'empathie à l'école**

Développer la disposition à l'empathie est une ambition éducative qui traverse et relie les disciplines scolaires. A ce titre, il nous semble crucial de croiser nos travaux de recherche qui s'appuient sur l'indissociabilité de toutes les formes de langages (corporels, émotionnels, verbaux, sensoriels) dans la capacité à comprendre et communiquer dans un monde global.

L'ensemble de nos études sur l'empathie éclaire l'action éducative des enseignants, pour susciter chez les élèves la prise de conscience que la diversité est la norme et qu'il est donc nécessaire d'apprendre à respecter les différences. Si nos propositions en matière d'éducation (*par le corps*) à l'empathie trouvent de plus en plus d'échos chez les enseignants, la question qui se pose à nous aujourd'hui a trait aux modalités de mesure des effets de ces propositions. Nous sommes en effet désormais confrontés à la question cruciale de l'évaluation de la relation empathique de la classe et plus largement de l'école ; une interrogation qui viendrait judicieusement éclairer les travaux relatifs aux préventions des violences scolaires menés par l'équipe d'Éric Debarbieux dans le cadre de Délégation ministérielle : Prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire. Cette réflexion s'inscrit également dans le projet du socle commun (8 juin 2014) qui met en avant la nécessité de développer la capacité d'empathie dans le développement de « la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres » ainsi que la capacité à développer et à exprimer « ses propres opinions, ses sentiments et ses émotions esthétiques ». Dans cette entreprise, la maîtrise de toutes les formes de langage et en particulier la capacité à l'empathie et à la prise de distance sont les outils premiers d'une école ouverte et inclusive.

Rappelons, au sujet des recherches sur la lutte contre la violence et le harcèlement à l'école, que la notion de « climat scolaire » est souvent évoquée pour désigner l'appréciation que les PE, les élèves et les parents ont de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour rendre compte du « climat scolaire », différents outils sont utilisés : observations des cours de récréation, observations des classes, enquêtes de victimisation, délinquance auto-déclarée, entretiens avec les membres de la communauté éducative, les élèves, les parents... Si ces approches, souvent quantitatives, ont fait leurs preuves en matière d'évaluation du « climat scolaire » et si nous acceptons l'existence d'un lien entre climat scolaire et relation empathique de la classe, des outils de mesure de l'empathie à l'école, aisément utilisables par les enseignants, seraient bienvenus pour la communauté éducative.

A propos de la mesure de l'empathie, historiquement ce sont les psychologues qui, les premiers, se sont intéressés aux modalités de mesure de l'empathie. Les méthodes les plus connues sont : Le HES<sup>63</sup> ou EM (Hogan's Empathy scale) ou en français *l'échelle d'empathie de Hogan* ; le QMEE<sup>64</sup> (Questionnaire Measure of Emotional Empathy) de Mehrabian et Epstein qui donnera ensuite le BEES<sup>65</sup> (Balanced Emotional Empathy Scale) ; L'IRI<sup>66</sup> (Interpersonal Reactivity Index) ou en français l'index interpersonnel de réactivité de Mark H. Davis (c'est un des tests les plus utilisés par les chercheurs actuellement). L'EQ (Empathy Quotient) de Baron-Cohen et Wheelwright a été initialement créé afin d'étudier la question de l'autisme en tant que possible trouble de l'empathie ; et le BES<sup>67</sup> (Basic Empathy Scale).

<sup>63</sup> HOGAN, R., « Development of an empathy scale », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 1969, pp. 307-316.

<sup>64</sup> MEHRABIAN, A. & EPSTEIN, N., « A measure of emotional empathy », *Journal of Personality*, 40, 1972, pp. 525-543.

<sup>65</sup> MEHRABIAN, A., *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*, 1996. (Disponible chez Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA 93940).

<sup>66</sup> DAVIS, M. H., « A multidimensional approach to individual differences in empathy », *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1980, p. 85

DAVIS, M. H., « Measuring individual differences in empathy : Evidence for multidimensional approach », *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1983, pp. 113-126.

<sup>67</sup> JOLLIFFE, D. & FARRINGTON, D.P., « Development and validation of the Basic Empathy Scale », *Journal Adolescence*, 29(4), 2006, pp. 589-611.

Dans cet ensemble, deux types de mesures sont généralement distingués. D'un côté des mesures *situées*, elles évaluent les réactions empathiques dans des situations données et de l'autre, des mesures de traits de caractère plus ou moins stables chez l'individu. La première consiste à poser des questions sur des situations particulières préalablement présentées. Il peut s'agir d'histoires, d'images, de dessins ou bien encore de films. La seconde procède par (auto) questionnaires associés à des échelles d'empathie. Les unes comme les autres, parce qu'elles utilisent des stimuli relativement artificiels qui diffèrent qualitativement des indices sociaux que les personnes rencontrent habituellement, mais également parce qu'elles passent la plupart du temps par le truchement de la verbalisation – donc par une mise à distance des émotions –, témoignent davantage, selon nous, de l'empathie cognitive ou de *l'empathie dispositionnelle*<sup>68</sup>. Or, si l'on souhaite vraiment saisir les effets induits par les corps en interaction – c'est le cas le plus courant en situation d'interaction pédagogique –, il faut opter pour un autre mode opératoire ; un mode qui autorise l'observation de l'empathie en acte, c'est-à-dire *in situ*. C'est ce type d'outils que Monsieur Zanna expérimente depuis 2012 dans des collèges de Sarthe et de l'Académie de Versailles. Si les premiers résultats du « rituel de passage au tableau » – c'est le nom de l'outil en cours d'expérimentation –, sont probants, l'outil nécessite d'être encore mis à l'épreuve pour le rendre véritablement efficient. De son côté, Madame Aden a testé, des outils plus introspectifs comme les portraits de langues de Krumm, des tests de positionnement émotionnel ou des entretiens d'explicitation à partir de séquences filmées afin de développer une conscience individuelle des positionnements de distanciation tant vis-à-vis de soi que des autres.

Qu'il s'agisse de la recherche EPLUCHE, d'AGAPEE, d'ENJEUX et d'autres, en cours ou passées menées sur la thématique de l'empathie, nous avons observé et montré l'importance de cette disposition – à développer et entretenir – pour poser un climat de classe serein et, par ricochet, propice aux apprentissages.

## **B. Enseignements et conditions de transférabilité du dispositif**

### ***Modéliser une démarche de formation d'éducation à l'empathie à diffuser***

A partir de ce qui a déjà été réalisé jusqu'ici et ce qui est en cours de réalisation, il est possible de proposer un modèle de formation – déjà éprouvé dans un collège de la région parisienne et en cours d'expérimentation dans des collèges et écoles primaires de la Sarthe et de l'académie de Versailles – susceptibles, d'essaimer le principe d'une éducation à l'empathie. La formation, *programmable* sur une année scolaire, à l'adresse des PE et des enseignants déjà sensibilisés à cette thématique, pourrait se décliner en 4 temps.

#### **➤ Temps 1 : Deux journées pour faire connaissance**

Deux journées pour faire connaissance semblent nécessaire pour présenter et discuter les travaux déjà réalisés dans le domaine de la (ré)éducation à l'empathie afin de donner la possibilité à chacun de se projeter dans la démarche. De ce point de vue, l'ouvrage titré « Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie »<sup>69</sup> constitue une bonne ressource pour comprendre le cheminement qui conduit de la compréhension à l'altération du lien social à sa restauration / instauration par une éducation à l'altérité / empathie. Il va

<sup>68</sup> L'empathie dispositionnelle informe sur un trait de caractère stable. Voir BRUNEL, M-L & COSNIER, J., *L'empathie : un sixième sens*, Presses Universitaires de Lyon, 2012.

<sup>69</sup> ZANNA, O., *Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie*, Rennes, PUR, 2015.

sans dire que pour rester fidèle à l'idée que rien ne devient réel tant que nous ne l'avons pas ressenti par corps, à l'instar des formations gigognes proposées dans le cadre de l'expérimentation, ces deux journées combinent : mise en situation et mise en mots. Mettre des mots sur des ressentis, les siens ou ceux provoqués par la vue des autres en situation de dire quelque chose, facilite incontestablement la communication. A l'évidence le corps n'est pas simplement un moyen de communication, il en est également une condition. Et c'est parce que nous formulons, par le langage, ce que nous ressentons, pensons que nous ouvrons notre monde intérieur aux autres, autrement dit que nous faisons société<sup>70</sup>. Ce passage par le corps, est au cœur de la thèse mise à l'épreuve tout au long de cette expérimentation. L'idée d'une connaissance du monde, d'abord éprouvé par le corps a souvent été discutée au cours de ces deux années et finalement acceptée en tant que paradigme à part entière. Le passage par le corps pour faire émerger, sinon la pensée, à tout le moins les mots (de la pensée) est devenu un possible pédagogique. Finalement, à propos de la dialectique corps esprit, on peut s'en remettre à Spinoza<sup>71</sup>. Spinoza a en effet « eu l'intuition du dispositif anatomique et fonctionnel global que le corps doit mettre en œuvre pour qu'apparaisse l'esprit avec lui ou, plus précisément, avec et en lui. [...] l'esprit et le corps sont des processus parallèles et mutuellement corrélés. [...] Ils se doublent l'un l'autre en tous endroits, comme deux faces d'une même chose »<sup>72</sup>. Une relation indissociable existe donc entre émotions, sentiments, conscience et raison, c'est-à-dire entre corps et esprit<sup>73</sup>. Le cogito seul est par conséquent un handicap en ce sens qu'il ne permet pas à l'affect d'advenir. De fait, seule une éducation qui combine, sans les hiérarchiser, motricité et parole est susceptible de conduire à l'avènement d'individus épanouis et équilibrés<sup>74</sup>.

Encore un point important à préciser pour le bon déroulement de ce type de formation. Il n'est pas question d'imposer une nouvelle façon de faire classe pour seulement quelques disciplines, mais d'insister sur le fait que la co-construction et les mises en œuvre de ce type de démarche requièrent la contribution de toutes les disciplines et de tous les membres de la communauté éducative intéressés par la démarche. L'intérêt de ces journées est aussi l'occasion de *faire groupe*, condition nécessaire à l'avancée d'un tel projet.

### ➤ **Temps 2 : Deux journées de sensibilisation / formation**

- Présentation et illustration, de manière très pragmatique du modèle (théorique et pratique) d'éducation *par* le corps à l'empathie.
- Travail par groupes pour co-construire, à partir de ce que les enseignants savent faire, des situations d'éducation à l'empathie susceptibles d'être mises en œuvre avec les élèves.
- Construction collective d'outils pour apprécier l'ambiance empathique de la classe et de l'établissement.

A l'issue de ces deux journées, les enseignants sont alors invités à observer, tester, expérimenter, seuls ou à plusieurs, quelques situations et les outils d'appréciation de l'ambiance empathique avec leurs classes ou dans leur établissement de rattachement. Le

<sup>70</sup> DONZELOT, J., *Quand la ville se défait*, Paris, Le Seuil, 2006.

<sup>71</sup> DAMASIO, A. R., *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2003.

<sup>72</sup> *Ibid*, pp. 210-217.

<sup>73</sup> Les chapitres 2 des ouvrages d'Antonio DAMASIO (*Le Sentiment même de soi* et *Spinoza avait raison*) et les schémas notamment (voir schéma p.77 pour *Le Sentiment même de soi* et p. 36, 42 et 50 pour *Spinoza avait raison*) éclairent bien cette relation étroite.

<sup>74</sup> VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E., *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Le Seuil, 1993.

matériau recueilli (par écrit, photographié ou filmé) sert de base de réflexion lors des journées de regroupements suivantes.

### ➤ **Temps 3 : Deux journées de conception construction**

a) Échange sur les expérimentations, observations réalisées depuis le précédent regroupement. Retour, si besoin, sous forme, par exemple, de présentation croisée, de travail en groupe ou de manière plus classique, sur ce qui a été retenu de l'empathie (cognitive et émotionnelle).

b) Construction de situations par groupe avec trois options possibles en fonction de l'état d'avancée de l'équipe des enseignants :

1 - A partir de « l'exposition école primaire » ou « exposition collègue » (voir site <http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf>, <http://ozanna.fr/pdf/college-1-6.pdf>), reprise par chaque groupe d'une situation d'un des posters pour l'amender. Puis, construire une nouvelle proposition à soumettre ensuite à la critique de l'ensemble des participants.

2 - Construire un cycle de (6 à 10) situations d'éducation *par* le corps à l'empathie à expérimenter en classe (ou au cours des temps de vie de classe s'il s'agit d'un collègue) ;

3 - Échanger avec les formateurs / enseignants pour trouver ensemble des situations très simples à mettre en place pendant les cours, sans que cela soit trop énergivore et chronophage.

c) Discussion sur les mises à l'épreuve des outils d'appréciation de l'ambiance empathique de la classe.

### ➤ **Temps 4 : Deux journées de mutualisation**

Un temps de bilan pour mutualiser l'ensemble des actions réalisées et rédiger un document susceptible de servir de référence pour l'ensemble de la communauté éducative. L'idée étant ici de dégager les grands axes d'une action collective, d'éducation à l'empathie, sans déroger ni aux programmes ni à la liberté pédagogique.

A titre d'exemple, une situation faisant consensus et mise au jour lors de l'expérimentation concerne les rituels d'entrée et sortie des séances d'enseignement.

#### ***Des rituels d'entrée et sortie pour une bonne ambiance de classes.***

On le sait désormais, et George Herbert Mead en a précisément décrit la genèse, la reconnaissance des gestes, des mimiques, des postures... précède la connaissance<sup>75</sup>. Selon Axel Honneth, lecteur éclairé de Mead, à cette préséance accordée à la reconnaissance « correspond, dans notre forme de vie sociale, le statut éminent des gestes et des expressions du visage avec lesquels nous nous manifestons réciproquement une disposition à être guidé dans nos actions par l'autorité morale de l'autre personne »<sup>76</sup>. L'éducation à l'empathie, et plus largement au « vivre ensemble », nécessite, par conséquent, en premier lieu, l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire visibles, autant de (gestes) rituels œuvrant comme des sésames pour entrer en relation avec autrui. Se saluer de la main, opiner du chef pour affirmer son approbation, tourner la tête pour feindre de ne pas avoir vu que votre voisin a dérogé à une règle de bienséance... tous ces gestes qui signalent symboliquement un type de comportement auquel autrui peut logiquement s'attendre font partie de ces signes de reconnaissance quotidiens qui passent par le corps. Nos relations quotidiennes sont,

<sup>75</sup> MEAD G. H., *op.cit.*, 2006.

<sup>76</sup> HONNETH A., *La Société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 243.

sans que l'on s'en rende toujours bien compte, enchâssées dans ce genre de rituels, fonctionnant comme ajusteurs et régulateurs nécessaires à la vie sociale.

En marquant les moments importants d'un groupe, les rituels ont clairement une dimension cohésive. À bien y regarder, nous avons tous des rituels dans notre vie. Ils permettent de la rythmer, de la structurer. Ils permettent parfois de (se) rassurer en établissant des repères, des balises, un ordre des tâches à effectuer. Un autre intérêt du rituel a trait à sa dimension contenante et rassurante : il a pour fonction de nouer des relations de qualité entre les élèves et l'enseignant et d'établir entre eux la « confiance de base »<sup>77</sup> nécessaire à l'émergence du sentiment qu'ils peuvent compter les uns sur les autres et les uns pour les autres. Un tel environnement aide à développer la confiance à l'égard de l'adulte et des pairs. Serein, l'élève peut alors se consacrer pleinement à la tâche proposée et être réceptif aux messages d'autrui. C'est donc la solidité et la qualité du cadre contenant qui offrent aux élèves la possibilité d'oser se donner à voir, s'exposer, se raconter, se dire sans risque d'effraction.

Par ailleurs, en se réalisant dans un certain lieu et à un moment précis, le rituel instaure une césure entre les différents temps de la journée. S'apparentant à un seuil d'entrée et de sortie, il enseigne à l'élève que certains comportements sont autorisés dans certains lieux et dans certaines conditions (se battre dans le cadre d'une séance de judo en EPS par exemple) et interdits ailleurs. Dans une journée d'école, il est également l'occasion pour les élèves d'acter le changement de matière (et d'enseignant dans le cadre du collège) et donc de s'y préparer. On n'entre en effet pas avec le même état d'esprit et de corps dans un cours de français ou dans un cours de musique. C'est pourquoi il est important d'initier les élèves, très tôt, aux rituels d'interaction. Aussi, dans la mesure du possible, chacune des séances proposées dans le cadre de ce programme commence et se termine par un (même) rituel. L'observation révèle que les élèves sont à bien des égards friands de ces rituels sécurisants.

Voici, à titre d'exemple, ce qui a été décidé collectivement dans des établissements ayant participé à ce type de travail.

Chaque enseignant propose à ses élèves, lors des cinq dernières minutes, de formuler par écrit une (ou plusieurs) question, à déposer dans une boîte en sortant de la classe, sur :

- ce qu'il n'a pas compris,
- quelque chose qu'il aimerait approfondir.

Au début du cours suivant, en guise de rituel, une question (ou plusieurs) est tirée au sort (par l'enseignant ou un élève) et posée (par l'enseignant ou par un élève) à la classe.

Aux dires des enseignants, ce rituel fait lien entre les séances, les élèves et l'enseignant. Tous partie-prenants d'un même jeu, les débuts et fins de séance, souvent sujets au chahut sont mieux vécus.... Le fait de tous se sentir concernés, de jouer le jeu, de prendre la place d'autrui, d'accepter de dire, certes de manière détournée, que l'on n'a pas compris sans crainte d'être jugé, contribue à améliorer l'ambiance empathique de la classe...

La première mouture de ce document de mutualisation des « bonnes pratiques empathiques » doit être pensée comme un « document guide » – et surtout pas comme « un document programmatique » – ; il est toujours susceptible d'être amendé.

Forts de ces journées de recherche-formation-action et des documents produits collectivement, chaque membre de ce « groupe ressources » pourra par la suite prétendre former et accompagner ses collègues (en formation initiale et continue) et ainsi continuer à essaimer ce que le FEJ aura permis de semer !

<sup>77</sup> ERIKSON E., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972.

Ce modèle d'accompagnement s'adresse :

- Aux ESPE. Des discussions sont en cours avec les ESPE de Versailles et Montpellier. Nous avons répondu à un appel à projet de l'ESPE de Nantes. Nous attendons la réponse.
- Aux plans académiques de formation (PAF). Une proposition est en cours de finalisation avec la DAFPA de l'académie de Versailles.
- Le programme de recherche EnJeu(x) initié en janvier 2015 (<http://www.univ-angers.fr/fr/recherche/actualites/projet-regional-enjeux.html>) participe pleinement de cet essai, puisqu'il est explicitement prévu dans la thématique 3 de l'axe 1 (dont M. Zanna est l'un des coordonnateurs) de ce programme de recherche de continuer le travail initié dans le cadre du FEJ dans plusieurs directions :
  - Évolution du Diplôme Universitaire Accompagnement des Publics Vulnérables (DU-APV)<sup>78</sup> de l'Université du Maine (Le Mans) vers une prise en compte de la relation empathique dans le suivi des populations vulnérables.
  - Formation des professionnels (Professeurs des écoles et enseignants du second degré) à l'éducation (*par* le corps) à l'empathie, en lien avec la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Sarthe.
  - Entre 2015 et 2019 : un cycle de conférences sur la thématique « corps / sport et éducation ».
  - Des journées de sensibilisation « jeux empathiques et citoyenneté ».
  - Programmation (à l'horizon 2017) d'un Colloque international « Éduquer est-on ? ».
  - Dans le cadre de ce programme, nous avons également sollicité une allocation doctorale sur la thématique : « Évaluer l'empathie à l'école : Approche et outils pour prendre en compte le climat scolaire ».

Si la démarche de formation expérimentée au cours de ces deux années nécessite une modélisation pour être diffusée au mieux ; l'action « goûters empathiques » pensée pour créer la rencontre entre parents, élèves et enseignants est quant à elle opérationnelle (à très peu de frais) dès aujourd'hui et dans tous les établissements de France.

### ***Une école de l'empathie pour les parents, les élèves et des enseignants***

En matière de transférabilité, une action fait figure de modèle dans cette expérimentation : Il s'agit des « goûters empathiques » comme lieux de rencontres avec les parents. Mais pourquoi vouloir rencontrer les parents au juste ?

En 1903, vingt ans après les premières obligations scolaires, Émile 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 partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs »<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> [http://www.univ-lemans.fr/\\_resources/FORMATION/composantes/CUEP/Diplomes/DUAPV/DUAPV\\_LIVRET.pdf](http://www.univ-lemans.fr/_resources/FORMATION/composantes/CUEP/Diplomes/DUAPV/DUAPV_LIVRET.pdf)

<sup>79</sup> DURKHEIM É. (1902-1903), *L'Éducation morale*, Paris, Fabert, 2005, pp. 51-52 et p. 195.

On le voit, au départ, l'école s'est construite dans une certaine défiance à l'égard 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'État-nation. Un demi-siècle durant, les seules relations entre l'école et les familles étaient univoques et unidirectionnelles : 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 de l'enfant et des sentiments exprimés envers lui à partir des années 1960 notamment, modifient la donne. Autres temps, autres mœurs : petit à petit, les parents pénètrent le système scolaire et deviennent de véritables partenaires institutionnels. 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 avons souhaité expérimenter – dans le cadre de cette expérimentation – une modalité originale, dans le processus de sa mise en œuvre, de rencontre entre les « deux mondes » dans un espace singulier. Pour y parvenir, nous avons tenté de transposer le point de vue de l'anthropologie urbaine qui a montré que les principaux marchés se tenaient aux points de rencontre de différents pays, dans ces sortes de *no man's land*, là où il était possible de se rendre sans violer le territoire de l'autre, tout en le croisant. « Espace neutre, vide et rempli successivement, lieu marqué, la place marchande est très souvent, sinon toujours, liée aux limites et aux frontières, aux marges et aux marches. Ses acteurs et ses fonctions composent une image complexe où la sociabilité, l'événement festif, l'échange d'informations sont aussi importants que les activités économiques proprement dites. Le marché physique reste pour les ruraux un espace de liberté, d'expression de comportements »<sup>80</sup>. Ces espaces interstitiels, qui ne sont pas nécessairement associés à des activités précises, sont – comme nous l'avons montré dans le cadre d'autres recherches<sup>81</sup> – des lieux aux fonctions multiples, lieux de confrontation, d'échange et d'expression de la différence.

Favoriser la mise en place d'une telle rencontre dans des espaces « neutres » 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 quelques mécontentements à l'égard de parents qu'ils estiment « trop » interventionnistes ou, à l'inverse, « peu » présents, voire désinvoltes.

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 parfois 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 exigences<sup>82</sup>.

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

---

<sup>80</sup> CHIVA, I., « Les places marchandes et le monde rural », *Études rurales*, n°s 78-79-80, Éditions de l'EHESS, 1980, pp. 7-13.

<sup>81</sup> LE GUIRRIEC P. & ZANNA O., « L'intégration raisonnée des espaces et des structures sportives sur le territoire : un viatique nécessaire à l'intégration des jeunes par le sport ». Ouvrage collectif intitulé *Intégration par le sport. État des recherches*, dirigé par M. KOEBEL, L'Harmattan, 2006.

<sup>82</sup> DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2006.

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, aux enseignants et aux 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 ».

En organisant cette rencontre avec les parents et les enseignants autour du goûter, l'objectif était d'initier un temps opportun pour expérimenter l'altérité, toujours relative. Cette pratique s'inscrit dans les principes de la démarche interculturelle qui ne consiste pas à assigner l'Autre à « sa culture » mais bien au contraire qui cherche à lui permettre d'endosser plusieurs identités, donc en lui reconnaissant sa singularité et son universalité<sup>83</sup>. Le décentrement, l'empathie, la coopération et la communication fondent la méthodologie interculturelle. Le temps du goûter-débat, dans un espace neutre, paraît donc un moment opportun pour construire une ouverture à l'Autre. Organisés autour d'un projet commun, ces temps ont été l'occasion, pour les parents et les enseignants notamment, de nouer des relations plus profondes et plus empathiques.

Il a donc été proposé aux élèves et aux enseignants de sortir de l'école pour mieux y revenir avec les parents après avoir fait connaissance autour d'un goûter-débat. Repérer des espaces neutres avec les élèves, les enseignants et les parents était une étape importante. Il s'agissait, à travers l'identification, et parfois par la création de ces espaces, d'interroger la place sociale, inscrite dans la géographie des lieux, des uns et des autres. Comme nous avons pu nous en rendre compte, 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 perçus et/ou vécus par des parents comme stigmatisants, soit comme un *rapt* de « leur » espace, *a contrario* de l'école. C'est pourquoi, dans la démarche, tout a été mis en œuvre pour éviter des lieux trop marqués identitairement.

Pour trouver ces espaces neutres, une démarche non directive, voire parfois errante<sup>84</sup>, a été pratiquée. À la veille des vacances de février (2013), les enseignants de la vingtaine de classes inscrites au programme ont demandé aux élèves de faire le tour du quartier accompagné, le cas échéant, de leurs parents, pour dessiner, photographier, peindre, croquer... les lieux qu'ils apprécient, les lieux qu'ils apprécient moyennement et les lieux qu'ils n'apprécient pas du tout. Ce « jeu de vacances » était également l'occasion de sensibiliser les parents à l'action menée avec leurs enfants sur la thématique de l'empathie. Tous les élèves ont joué le jeu. Les nombreux dessins, photos, descriptions... apportés par les élèves à la rentrée en témoignent. Chacun y est allé de son regard, crayon, feutre, pinceau... (voir images [1](#), [2](#), [3](#)).

Pour poursuivre ce travail de recherche d'espaces neutres, dès le retour des vacances, les élèves ont été invités à expliciter leurs choix, avec toujours à l'esprit le souci de mettre en

---

<sup>83</sup> ABDALLAH-PRETCELLE, M., « Pour un humanisme du divers », *Vie sociale et traitements*, n° 87, Érès, 2005, pp. 34-41.

ABDALLAH-PRETCELLE, M., *L'Éducation interculturelle*, Paris, PUF, 2005.

<sup>84</sup> L'errance est ici à considérer comme « l'ensemble de la surface où ses déplacements sont possibles. La psychologie d'abord, puis la neurologie ensuite ont bien montré que les êtres humains plus que les autres mammifères sont prédisposés à avoir du plaisir à explorer, expérimenter, bref à s'aventurer hors des frontières du connu ».

FAVRE D., « L'erreur et la faute », *Revue de psychologie de la motivation*, n° 36, 2003, p. 104.

mots les raisons de l'intérêt ou du désintérêt pour tel ou tel lieu. Une semaine plus tard, une balade ([voir image](#)) autour de leur école a été proposée aux enfants et parents. Cette sortie avait pour but de revenir avec eux sur les lieux dessinés, peints, croqués... pendant les vacances et de discuter les raisons de leurs choix. Les élèves n'ont pas tari d'arguments. En plus de sensibiliser les parents au travail mené, l'objectif, ici, était d'encourager les élèves à verbaliser afin de trouver un consensus quant aux lieux sélectionnés pour le « goûter ». Par la suite, les élèves ont à nouveau été sollicités pour placer sur une carte les lieux qui avaient le plus retenu leur attention ([voir image](#)). À la place des « j'aime, j'aime pas, j'aime un peu », des mots plus impliquants comme « je viens jouer ici », « c'est propre », « c'est tranquille », « je ne connais pas », « c'est loin de chez moi », « c'est sale », « c'est pas tranquille », « il y a des chiens », « il y a des bagarres », « c'est là que les grands se retrouvent »... ont été recueillis. Progressivement, pour chacune des 20 classes, deux ou trois lieux – les plus appréciés – ont été retenus. Pour peaufiner ces choix, les parents ont à nouveau été sollicités par l'intermédiaire d'une lettre et un questionnaire administrés par leur enfant pour avoir leur avis sur tel ou tel lieu.

**Exemple de lettre envoyée aux parents :**

Madame, Monsieur,				
<p>En octobre dernier, nous vous avons parlé du projet concernant l'apprentissage du « mieux vivre ensemble », mené avec l'équipe de Monsieur Zanna Omar, sociologue à l'Université du Maine. Cette année, les classes de CM1 de notre école effectuent un cycle d'activités permettant aux élèves d'être plus attentifs et bienveillants envers les autres. Ces activités visent à développer les compétences sociales et civiques, en lien avec le programme sur l'instruction morale et civique, du cycle des approfondissements.</p> <p>Pour vous permettre de découvrir les activités de vos enfants dans le cadre de ce projet, nous souhaitons programmer, au mois de juin prochain, un goûter réunissant enfants, parents, enseignants et chercheurs. Nous n'avons pas encore choisi de lieu pour ce moment convivial car nous souhaitons laisser l'initiative aux élèves. Le « Jeu de vacances » réalisé par vos enfants pendant les vacances de février était la première étape pour définir ce lieu. Nous avons également réalisé une visite des alentours de l'école avec les élèves et les parents qui ont pu se joindre à nous pour continuer ce « jeu de découverte » d'un lieu qui conviendrait à tous pour le goûter. A la suite de cette balade dans le quartier, nous avons construit avec les élèves et, parfois des parents, une carte symbolisant les lieux du quartier les plus appréciés. Ces différentes étapes nous ont permis de définir ensemble le(s) lieu(x) de rencontre du mois de juin. Pour peaufiner ce choix, nous revenons vers vous pour vous demander de donner votre avis sur les lieux retenus.</p>				
	J'aime	J'aime Moyennement	Je n'aime pas	Je ne connais pas
City stade (à côté de l'école Michel-Ange)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parc Marcel Paul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école Pergaud-Lapierre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plaine des Ronceray	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plaine des Glonnières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>La date, le lieu et le déroulement de ce temps de goûter vous seront précisés suite à vos retours.</p> <p>Restant à votre entière disposition et vous renouvelant nos remerciements pour l'accueil que vous réservez à ce travail, nous vous prions de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de nos cordiales salutations.</p>				

Fin juin 2013, une série de trois goûters, un par circonscription<sup>85</sup>, a été organisée avec les élèves, les parents et les PE concernés par le projet. Partant des résultats obtenus à partir des investigations des élèves, des réponses des parents et de l'avis des PE, les goûters se sont finalement tenus : l'un dans une salle de sport ([voir image](#)), l'autre dans une salle municipale ([voir image](#)) et le troisième sous un chapiteau ([voir image](#)). Chaque goûter a regroupé entre 100 et 250 personnes : environ 120 personnes dans la salle municipale, 100 personnes dans le gymnase et 250 personnes sous le chapiteau. Ces trois temps de rencontre ont été l'occasion de projection-débat présentant des scènes filmées lors des séances menées en classe. Une exposition photos de travaux cartographiques (relatifs à la recherche des lieux neutres) réalisés par les élèves a également donné lieu à des échanges entre parents et PE autour de quelques boissons et petits gâteaux. Deux autres séries de goûters ont été programmées l'année suivante avec les élèves de CM2, les parents et les PE : l'un à l'extérieur de l'école ([voir image](#)) et l'autre, comme prévu, dans l'enceinte de l'école, mais pas dans n'importe quel établissement ; pour assurer la continuité entre le primaire et le secondaire, c'est dans les collèges de secteur que le troisième goûter s'est tenu ([voir image](#)). Chaque fois, les parents, de plus en plus nombreux, ont pris le temps de faire plus avant connaissance avec les PE : c'était l'objectif.

En l'espèce, la vocation de cette expérience, simple à mettre en place, a permis de tracer les premiers linéaments et de poser les premiers jalons d'une réflexion plus approfondie quant à la manière de créer les conditions de la rencontre entre parents et PE / enseignants tant attendue par l'institution.

### ***Encore une plus-value de l'expérimentation***

Aborder, dans le cadre de cette recherche-formation-action, la thématique de l'empathie et de manière connexe des émotions, a aussi été l'occasion de discuter des contours du statut et du rôle des enseignants. Sont-ils éducateurs et / ou enseignants transmetteurs de savoirs ? Doivent-ils instruire et / ou éduquer ? Qui de l'élève et du savoir doit être au centre du système éducatif ? Les écoliers, les collégiens et les lycéens sont-ils seulement des élèves à instruire ou bien faut-il également les appréhender dans toute leur dimension d'enfants et d'adolescents ? Autrement dit, doit-on également envisager de composer avec les émotions ? Est-ce le rôle des enseignants que de prendre en compte les affects, les émotions ou bien encore l'empathie ?... Les questions posées interrogent par conséquent également la déontologie de l'enseignant et donc la manière dont il conçoit son rôle.

---

<sup>85</sup> Une circonscription regroupe cinq à sept écoles.

## Conclusion

Encore un dernier point ! Forts des expériences acquises dans le cadre de la recherche menée en Sarthe et auparavant dans d'autres Régions et d'autres contextes de recherche portant sur des enfants et des jeunes<sup>86</sup>, un postulat doit être posé et respecté pour transformer l'essai de ce genre d'accompagnement-formation.

Dans la mesure où on ne sait rien des devenir du groupe d'enseignants s'inscrivant dans la démarche, l'option est toujours de les laisser avancer à leur rythme car pour que ce type de projet soit en même temps créatif et heuristique, il faut adopter une approche collaborative reconnaissant une compétence « d'experts d'usage » aux membres de la communauté éducative. Autrement dit, il faut s'inscrire totalement dans la démarche de la formation-recherche ou recherche-action<sup>87</sup> qui consiste à partager et à élaborer collectivement les modalités de la mise en application des savoirs théoriques et pratiques pour expérimenter, observer et critiquer (au sens positif du terme) les apports de l'approche proposée pour le mieux « vivre ensemble » à l'école. Ce qui nécessite de prendre le temps, de laisser du temps afin que chacun s'approprie à son rythme les fondements de cette éducation à l'empathie pour mieux les transmettre à son tour aux autres, devenant ainsi un magicien, au sens anthropologique de « passeurs » d'une éthique aux élèves. Finalement si l'école est un lieu d'acquisitions, elle est aussi l'occasion de rencontres (au sens premier de « trouver sur son chemin ») avec des adultes enseignants qui, parce qu'ils allument la flamme du désir de savoir, sont capables de mettre le pied à l'étrier des études<sup>88</sup> et de faire en sorte que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires.

---

<sup>86</sup>ZANNA, O., « Le stage en classe de troisième au collège : Premières expériences des discriminations liées à l'âge ». Pour Le FEJ. 2014-2016. ZANNA, O., « Éduquer – par corps – à l'empathie émotionnelle. Un exemple de formation-recherche au collège Youri-Gagarine, Trappes », pour l'Académie de Versailles, juillet 2012-2014.

- 2015-2019 : « EnJeu[x] : Programme Enfance et Jeunesse ». Pour le conseil Régional des Pays de la Loire.

- 2014-2015 : « AGir Avec/Pour l'Empathie à l'École ». Pour le conseil Régional des Pays de la Loire.

- 2012-2013 : « Éduquer – par corps – à la citoyenneté », recherche-action pour le Service de probation et d'insertion pénitentiaire de la Sarthe. Avec la collaboration des étudiants de master SSSATI (Sciences sociales et Sport : administration, territoires, intégration) – Université du Maine, Le Mans.

- 2010-2011 : « Protection de l'enfance et postmodernité. Étude transnationale et panoptique du traitement contemporain de la jeunesse en difficulté ». Recherche menée en partenariat avec le Centre d'étude et de recherche clinique et criminologique de l'Université de Rennes, l'Université du Maine et l'association Montjoie (72).

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

- 2009-2011 : « Entre évolutions sociétales et traditions éducatives finistériennes. Quand praticiens et chercheurs construisent une offre d'accompagnement pour les jeunes en difficulté ». Pour le Conseil régional de Bretagne.

- 2011-2012 : « Les tours parlent : Mettre en scène la rencontre dans l'espace public ». Acte 3. Pour la Ville de Rennes.

- 2009-2010 : « Les tours parlent : Mettre en scène la parole féminine et des garçons dans l'espace public ». Acte 2. Pour la Ville de Rennes.

- 2008-2009 : « Les tours parlent : Mettre en scène la parole féminine dans l'espace public ». Acte 1. Pour la Ville de Rennes.

- 2005-2006 : « 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.

- 2007-2009 : « Les douleurs générées par le sport sont-elles empathisantes 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.

- 2005-2006 : « Conditions sociales d'émergence, de gestion et de prévention des regroupements des jeunes dans les quartiers ». Pour l'Association pour la promotion et l'animation sociale (APRAS).

- 2005-2009 : « La douleur physique sportive éprouvée en commun, génératrice de communication : une médiation éducative à l'essai des mineurs de justice ». Dans le cadre de doctorat de psychologie.

- 2002 : « Les jeunes et leurs territoires ludo-sportifs à Saint-Jacques-de-la-Lande » (35). Rapport de recherche pour la Mairie de Saint-Jacques-de-la-Lande.

- 1999-2002 : « Entrée en délinquance des mineurs incarcérés ». Dans le cadre du doctorat de sociologie.

- 1997-1999 : « Les mineurs délinquants : priorité éducative et reconnaissance de leurs responsabilités individuelles ». Recherche nationale pour la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN).

- 1996 : « Fonctionnement des collèges et prévention des conduites à risques ». Pour le ministère de l'Éducation nationale, Direction des Lycées et Collèges.

- 1995 : « Vers un observatoire des pratiques sociales et sportives à Rennes ». Pour la Ville de Rennes.

<sup>87</sup> BARBIER, R., *L'Approche transversale*, Paris, Anthropos, 1997.

<sup>88</sup> PRAIRAT, E., *La Morale du professeur*, Paris, PUF, 2013.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Public visé par l'expérimentation

### Nombre et caractéristiques des bénéficiaires et territoire d'intervention

Numéro du projet	APSCO4_12	Nom de la structure porteuse de projet			IA de la Sarthe / laboratoire VIPs - Université du Maine	
	Bénéficiaires entrés l'année 1	Bénéficiaires entrés l'année 2	Bénéficiaires entrés l'année 3	Bénéficiaires entrés pendant toute la durée de l'expérimentation	Bénéficiaires ayant abandonnés ou ayant été exclus en cours de dispositif	
<b>Nombre de bénéficiaires directement touchés par l'action</b>						
Jeunes	433	53		486	29	
Adultes	38	24		62	0	
<b>Nombre total de bénéficiaires</b>	<b>471</b>	<b>77</b>		<b>548</b>	<b>29</b>	

		Bénéficiaires entrés pendant toute la durée de l'expérimentation
<b>Nombre de bénéficiaires directement touchés par l'action à l'entrée du dispositif, par caractéristiques</b>		
<b>1. Jeunes</b>		
<b>Âge</b>		
Moins de 6 ans		
6-10 ans		155
10-16 ans		331
16-18 ans		
18-25 ans		
Autres : (préciser)		
Autres : (préciser)		
<b>Situation</b>		
Élèves en pré-élémentaire		
Élèves en élémentaire		486
Collégiens		
Lycéens en LEGT		
Lycéens en lycée professionnel		
Jeunes apprentis en CFA		
Étudiants du supérieur		
Demandeurs d'emploi		
Actifs occupés		
Autres : (préciser)		
Autres : (préciser)		
<b>Niveau de formation</b>		
Infra V		486
Niveau V		
Niveau IV		
Niveau III		
Niveau III		
Niveau I		
<b>Sexe</b>		
Filles		250
Garçons		236

2. Adultes	
Qualité	
Parents	
Enseignants / PE	39
Conseillers d'orientation-psychologues	
Conseillers principaux d'éducation	
Conseillers d'insertion professionnelle	
Animateurs	
Éducateurs spécialisés	
Autres : 3 coordonnateurs, 3 conseillers pédagogiques, 1 directrice d'école, 1 danseuse-chorégraphe, 1 intervenant-formateur, 1 caméraman, 7 étudiants de master, 3 doctorants, 1 ingénieur d'études, 2 enseignants-chercheurs.	23
Autres :	

Réalisation	
<b>Autre information concernant les bénéficiaires directement touchés par l'action à l'entrée du dispositif</b>	
<b>1. Les jeunes bénéficiaires sont-ils inscrits et suivis par la mission locale (ML) ?</b>	
Oui, tous les bénéficiaires directs sont inscrits et suivis par la ML Oui, une partie des bénéficiaires directs est inscrite et suivie par la ML Non, aucun bénéficiaire direct n'est inscrit et suivi par la ML	<b>Non, aucun bénéficiaire direct n'est inscrit et suivi par la ML</b>
<b>Échelle et territoire d'intervention de l'action mise en place</b>	
<b>1. L'action que vous menez dans le cadre de cette expérimentation est-elle à l'échelle :</b>	
Communale (une ou plusieurs communes dans un même département) Départementale (un ou plusieurs départements dans une même région) Régionale (une seule région) Inter-régionale (2 et 3 régions) Nationale (plus de 3 régions) ?	Communale
<b>2. Votre territoire d'intervention inclut-il des quartiers politique de la ville ?</b>	
Oui, la totalité de mon territoire d'intervention est en quartiers politique de la ville Oui, une partie de mon territoire d'intervention est en quartiers politique de la ville Non, mon territoire d'intervention n'inclut pas de quartiers politique de la ville	Oui, une partie de mon territoire d'intervention est en quartiers politique de la ville

Remarques
<p>Dans le premier tableau, nous avons indiqué que 29 jeunes ont « abandonné » l'expérimentation. Ces « abandons » signifient qu'ils sont sortis de l'expérimentation suite à des changements d'établissement entre l'année scolaire 2012/2013 et 2013/2014. Par ailleurs, 53 nouveaux élèves sont arrivés en cours d'expérimentation, en année 2. Parmi les 433 élèves inscrits dans le projet en année 1, 404 d'entre eux ont continué à bénéficier de l'expérimentation, soit 457 élèves inscrits dans le projet en 2013/2014. 24 adultes ont également rejoint le projet cette même année.</p> <p>Autres remarques, en plus des élèves, PE, formateurs et étudiants qui ont été directement touchés par l'expérimentation, ce sont plus de 970 parents (bénéficiaires indirects) qui ont également été régulièrement informés des différentes actions mises en place dans le cadre du projet EPLUCHE.</p> <p>De nombreuses autres personnes ont bénéficié de cette expérimentation de manière plus indirecte, notamment en assistant aux conférences et séminaires qui ont eu lieu au cours des deux années : étudiants de master SSSATI, les étudiants de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), les étudiants de licence 3 APAS (Activités Physiques Adaptées et Santé) de 2012/2013, 2013/2014 et 2014/2015, les membres du comité de pilotage, les élus de Le Mans et Allonnes, les membres de l'Éducation Nationale de la Sarthe et les représentants de la société civile. (cf. note de restitution finale).</p>

## Annexe 2 : Calendrier de déroulement de l'expérimentation et actions mises en œuvre

Numéro du projet	APSCO4_12						
Description synthétique de chaque action	Durée en mois	Ressources humaines mobilisées			Ressources matérielles mobilisées		
		Effectifs	ETP	Type de personnel concerné (qualifications)	Achats	Prestations de services	Autre (préciser)
<b>1. Préparation du projet</b>	<i>Avril à juin 2012</i>						
Action n°1	Repérage des écoles	10 semaines	80	41,3	Étudiants de licence STAPS	2 Dictaphones 2 Caméras	
Action n°2	Réponse à l'appel à projet, échanges, réunions rédaction du projet	6 ½ journées + une semaine pour la rédaction du projet	10	2	Réunions de préparation avec les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques, la directrice d'école, l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) adjoint au DASEN		Repas
Action n°3	Présentation du projet dans les établissements scolaires	3 journées (préparation et présentation)	8	1	Réunions de préparation avec les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques, la directrice d'école, enseignants-chercheurs, l'inspecteur de l'éducation nationale adjoint au DASEN		Repas
<b>2. Mise en œuvre du projet</b>	<i>septembre 2012 à juin 2014</i>						
Action n°1	4 temps de formation (3 niveaux) 2012/2013 : niveau 1 : équipe de chercheurs niveau 2 : niveau 1 + coordonnateurs et conseillers pédagogiques niveau 3 : niveau 2 + professeurs des écoles	2 semaines	Selon les niveaux : 10 à 42 personnes	9,8	Professeurs des écoles et formateurs (Équipe de chercheurs du laboratoire VIPS / Coordonnateurs, conseillers pédagogiques /danseuse-chorégraphe, intervenant-formateur, caméraman), IEN adjoint au DASEN, évaluateur	20 Appareils Photos (offerts aux PE pour leur permettre de prendre des photos lors des séances)	Infrastructures sportives, salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur de l'Université Repas
Action n°2	4 temps de formation (3 niveaux) 2013/2014	2 semaines	Selon les niveaux : 10 à 42 personnes	9,8	Professeurs des écoles et formateurs (Équipe de chercheurs du laboratoire VIPS / Coordonnateurs, conseillers pédagogiques /danseuse-chorégraphe, intervenant-formateur, caméraman), IEN adjoint au DASEN, évaluateur	Pour accompagner les temps de restitution : 5 appareils photos, 2 mini-vidéoprojecteurs, 1 ordinateur	Infrastructures sportives, salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur de l'Université Repas

Action n°3	Mise en place de séances auprès des classes « sujets » - 2012/2013	8 mois	10	1,2	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Appareil photo
Action n°4	Réunion bilan de mi-cycle	½ journée	18	0,5	Formateurs (Équipe de chercheurs du laboratoire VIPS / Coordonnateurs, conseillers pédagogiques /danseuse-chorégraphe)			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°5	Réunion bilan de fin de cycle	½ journée	42	1,1	Professeurs des écoles et formateurs (Équipe de chercheurs du laboratoire VIPS / Coordonnateurs, conseillers pédagogiques /danseuse-chorégraphe, intervenant-formateur, caméraman, IEN adjoint au DASEN), évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°6	Mise en place de séances auprès des classes « repères » - 2012/2013	4 mois	28	6,5	Formateurs et professeurs des écoles			Appareil photo
Action n°7	Réunion bilan de mi-cycle	½ journée	18	0,5	Formateurs			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°8	Réunion bilan de fin de cycle	½ journée	42	1,1	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, Vidéoprojecteur, Repas
Action n°9	Mise en place de séances auprès des classes « sujets » - 2013/2014	8 mois	10	1,2	Formateurs et professeurs des écoles	Ballons de kin-ball et compresseur		Appareil photo
Action n°10	Réunion bilan de mi-cycle	½ journée	18	0,5	Formateurs, évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°11	Réunion bilan de fin de cycle	½ journée	42	1,1	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°12	Mise en place de séances auprès des classes « repères » - 2013/2014	4 mois	30	6,9	Formateurs et professeurs des écoles			Appareil photo
Action n°13	Réunion bilan de mi-cycle	½ journée	18	0,5	Formateurs, évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas

Action n°14	Réunion bilan de fin de cycle	½ journée	42	1,1	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Salle de réunion, ordinateur, vidéoprojecteur, Repas
Action n°15	Recherche de lieux neutres avec les élèves - 2012/2013	1 mois	38	1,2	Formateurs et professeurs des écoles			
Action n°16	Élaboration carte du tendre à partir des lieux neutres retenus par les élèves - 2012/2013	1 mois	38	0,5	Formateurs et professeurs des écoles	Affiches A0		Appareil photo, Ordinateur, Vidéoprojecteur
Action n°17	Balade – visite des lieux neutres - 2012/2013	1 semaine	38	0,5	Formateurs et professeurs des écoles			Appareil photo
Action n°18	Goûters dans les lieux neutres 2012/2013	1 semaine	20	2	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur		Mise à disposition de matériels de sonorisation / mise à disposition d'une tente de réception	Salles, Ordinateur, Vidéoprojecteur, Écran de projection, grilles d'affichage Goûters
Action n°19	Goûters dans les lieux neutres année 2013/2014	1 semaine	20	2	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur		Mise à disposition de matériels de sonorisation	Salles, Ordinateur, Vidéoprojecteur, Écran de projection, Goûters
Action n°20	Séminaires - 2012-2014	20 mois	10	2,6	Enseignants-chercheurs, Philosophe, Psychologue.			Apéro-dinatoire
Action n°21	Cycle de conférences - 2012/2014	20 mois	10	2,6	Enseignants-chercheurs, Philosophe, Professeurs de science de l'éducation, Professeur en sciences du langage.		Mise à disposition d'une salle de conférence et d'un technicien image et son.	Apéro-dinatoire
<b>3. Achèvement du projet</b>	<i>juillet 2014 à décembre 2014</i>							
Action n°1	Restitution et goûters dans les collèges - 2014	1 semaine	20	4	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Ordinateur, Vidéoprojecteur, Écran de projection, enceintes, Goûters
Action n°2	Réunion bilan – 2014	1 journée	27	1,4	Formateurs et professeurs des écoles, évaluateur			Salle de réunion, Ordinateur, Vidéoprojecteur, Repas
Action n°3	Exposition retraçant les 2 années mise à disposition des écoles, collèges, lycées - 2014	1 mois	7	3,4	Formateurs, Graphiste, étudiants stagiaires.	Posters / roll-up		

### Annexe 3 : Liste des outils développés dans le cadre de l'expérimentation

<b>Numéro du projet</b>	APSCO4_12
-------------------------	-----------

Nom de l'outil	Fonction (préciser si ce sont des outils de pilotage, de suivi, de communication, de formation, de sensibilisation, etc.)	Utilisateurs ou destinataires	Format (papier, électronique, etc.)	Transférable en dehors de l'expérimentation (oui/non)
Tableau de bord - Cycle des jeux de distance	Outil de formation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Tableau de bord - Cycle des jeux de rôle	Outil de formation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Tableau de bord - Cycle de théâtre-forum	Outil de formation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Tableau de bord - Cycle de jeux dansés	Outil de formation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Tableau de bord - Cycle de kin-ball	Outil de formation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Exposition "de l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école"	Outil de communication et de sensibilisation	Tous les établissements scolaires du 1er et 2nd degré	Posters ou électronique	Oui
Supports vidéos/photos/tableaux	Outil de communication et de sensibilisation	Utilisé par les formateurs, à destination des professeurs des écoles et des élèves	Électronique	Oui
Grille de climat empathique	Outil de suivi	Utilisé par les formateurs, à destination des élèves	Papier	Oui
Jeux des émotions (jeux de cartes)	Outil de formation	À destination des élèves	Papier	Oui
Inventaires des jeux EPLUCHE	Outil de formation, de communication et de sensibilisation	À destination des professeurs des écoles	Papier ou électronique	Oui
Articles scientifiques	Outil de communication	À destination des parents, des PE, des enseignants, des travailleurs sociaux et tout autre public intéressé par l'éducation	Papier ou électronique	Oui
Livre : <i>Le corps dans le relation aux autres (O. Zanna, 2015), la IV partie notamment</i>	Outil de communication	À destination des parents, des PE, des enseignants, des travailleurs sociaux et tout autre public intéressé par l'éducation	Papier	Oui

## Annexe 4 : Tableaux de bord

icolas

Jeu de  
Nicolas

Organisation du cycle « Jeux de rôle » - 2012/2013

---

\* Pour agrémenter, si besoin, la séance avec d'autres jeux, libre à chacun d'utiliser au choix l'un des jeux suivants : le courant passe, la photo d'équipe, des larmes au rire, incarne ton personnage ou touriste en transit.

Relax Max

---

<sup>1</sup> Avec possibilité de remplacer par le jeu du défi.

<sup>2</sup> Choisir un jeu parmi : Porc-épics en hiver ou Recule quand j'avance !

<sup>3</sup> Choisir un jeu parmi : Le pigeon qui aimait le poulet, Match nul devant la télé ou Les clients rois.

x Max

Relax Max

Organisation du cycle « Jeux de distance » - 2013/2014

---

· Choisir un jeu parmi : Le pigeon qui aimait le poulet ou Match nul devant la télé.

Relax Max

Relax Max



## Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

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

Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France – 75650 Paris cedex 13  
[www.experimentation.jeunes.gouv.fr](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr)