

GENRE ET LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Les enseignements de trois expérimentations soutenues par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Aude Kerivel

Pôle évaluation et de capitalisation de la mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

Le genre, et tout ce qu'il sous-entend en termes de « *logique globale qui organise la société* » [CLAIR, 2012, p. 9], n'est pas toujours regardé lorsqu'il s'agit de penser les organisations scolaires. Pourtant la prise en compte du climat scolaire invite à observer les expériences des élèves dans les différents espaces au sein desquels ils évoluent.

Cet article se propose de questionner la nécessité de considérer le genre par l'analyse détaillée du climat scolaire, en continuité des travaux de RUBI et JARLEGAN [2013]. Si filles et garçons ne sont pas égaux face à la question du harcèlement à l'école, les actions proposées pour prévenir ou lutter contre le phénomène doivent-elles être les mêmes en direction des uns et des autres ? Face à l'inégalité, le traitement se doit-il d'être inégalitaire, telle est la question qui se pose. Notre argumentaire s'appuiera sur trois expérimentations lancées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en 2011 : la première teste la mise en place d'actions de prévention du harcèlement en direction des enseignants et des élèves, la seconde consiste en l'organisation de séances d'éducation à l'empathie et la troisième vise à faire intervenir des « médiateurs sociaux » : tiers créateurs de lien et ayant pour mission de gérer les conflits. Les évaluations, malgré leur diversité : évaluation randomisée, *ante poste*, *in itinere*, qui, utilisant des outils de recueil de données quantitatifs et qualitatifs, se sont toutes attachées à recueillir l'expérience et le point de vue des élèves, en se référant aux enquêtes de victimation, afin de mesurer les effets des dispositifs sur les situations de harcèlement et le climat scolaire.

Il apparaît que les modalités visant à agir sur le harcèlement à l'école touchent différemment les enfants selon leur sexe. Ces résultats viennent alors interroger la possibilité d'aboutir *via* une égalité de traitement à une égalité réelle entre filles et garçons dans l'espace scolaire.

Si le harcèlement à l'école est depuis une dizaine d'années un objet de recherche et un enjeu politique [COHEN, McCABE *et alii*, 2009 ; DEBARBIEUX, 2011 ; EVRARD, 2011], il est rarement questionné au prisme du genre, à l'image d'une organisation scolaire, qui depuis les lois pour la mixité conduisant à l'adoption d'un même *curriculum* pour les filles et les garçons, rendrait invisible les rapports sociaux de sexe [DURU-BELLAT, 2004].

En janvier 2011, une lettre ouverte publiée par Gabriel Gonnet et co-signée par une cinquantaine de spécialistes des champs éducatif, psychologique, psychiatrique et de la santé invite les autorités publiques compétentes à faire du harcèlement à l'école une priorité, et à « *mettre en place des dispositifs aptes à briser les enchaînements avant que ces violences ne s'installent, comme inéluctables* »¹. Suite à laquelle le ministère de l'Éducation nationale organise en mars 2011 une rencontre avec plusieurs membres du collectif avant de commanditer à Éric DEBARBIEUX, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'École (OIVE), un rapport sur le harcèlement en milieu scolaire. Remis en avril 2011, puis discuté lors des Assises nationales sur le harcèlement à l'École organisées en mai 2011 par le ministère de l'Éducation nationale, le rapport préconise, entre autres, l'expérimentation de dispositifs de prévention et de lutte contre le phénomène : « *de nombreux outils existent, en France et à l'étranger, ils doivent être recensés et évalués avant d'être diffusés* »².

L'appel à expérimentations visant à lutter contre le harcèlement entre pairs à l'école est ainsi lancé en octobre 2012 par le FEJ au sein du ministère chargé de la Jeunesse³. Les enjeux sont d'une part, de progresser sur le repérage des situations de harcèlement et d'autre part, de proposer des actions permettant de faire diminuer ces situations, mais aussi d'améliorer le climat scolaire⁴. Cette dernière notion rapidement incluse dans les premiers travaux statistiques sur la violence à l'école [DEBARBIEUX, 2015 ; MENESR-DEPP, 2015], s'inspirant des recherches anglo-saxonnes [HALPIN et CROFT, 1963], s'intéresse aux « *relations entre l'ensemble des acteurs, l'apprentissage, la sécurité physique et émotionnelle, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance* » (définition du climat scolaire selon l'OCDE)⁵.

Les résultats de la recherche française et internationale ayant établi un lien entre climat scolaire et victimation, montrant qu'un climat scolaire positif agit de manière favorable sur le harcèlement [DEBARBIEUX, 2015], rendent légitimes des expérimentations axées sur l'amélioration du climat scolaire. Le rapport de l'Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE)

1. Collectif contre le harcèlement à l'école, lettre ouverte contre le harcèlement à l'école, adressée au ministère de l'Éducation nationale, au ministère de la Santé, au ministère de la Cohésion sociale, au président de la HALDE, et à la Défenseure des enfants, janvier 2011.

2. Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets*, document 2009.

3. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et à 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. À 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. Depuis janvier 2016, la mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est rattachée à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

4. Éric DEBARBIEUX définit le climat scolaire ainsi : « *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école [...], repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école* » [DEBARBIEUX, 2011].

5. Plusieurs définitions de la notion de climat scolaire existent. Nous reprenons ici celle de l'OCDE, citée dans le rapport DEBARBIEUX, ANTON *et alii* [2012, p. 3].

met en avant le fait que les établissements en Réseau d'éducation prioritaire, s'ils n'enregistrent pas un taux de harcèlement plus élevé, se caractérisent, selon les enquêtes, par un climat scolaire dégradé. En conséquence, ces territoires font l'objet d'un ciblage particulier dans l'appel à expérimentation. En revanche, à aucun moment la question du genre n'est posée dans l'appel à expérimentations, il n'est pas non plus fait mention de différence entre filles et garçons, ni même de l'effet de la variable sexe sur les chiffres du harcèlement. Même la notion de harcèlement, reposant pourtant sur la prise en compte de l'école en tant que collectif et des différents groupes sociaux en son sein, n'aborde pas le sujet des « groupes genrés ». Ce constat n'est guère étonnant, puisque comme le soulignent RUBI et JARLÉGAN, [2013, p. 19] « *le plus souvent, les notions, les thématiques de violence et la question du genre sont étudiées de manière indépendante lorsqu'il s'agit de l'école élémentaire* ». Après avoir fait un retour sur l'évolution du sujet harcèlement à l'école et climat scolaire puis explicité les trois expérimentations, nous présenterons les différentes méthodes d'évaluation qui constituent des possibilités d'observer les facettes des situations de harcèlement à l'école et du climat scolaire. Les évaluations nous permettront de revenir sur les différences entre filles et garçons, pour ce qui concerne l'état des lieux sur les situations de harcèlement, en considérant notamment de manière plus détaillée les espaces de la classe, puis nous verrons comment et tenterons de comprendre pourquoi les dispositifs n'affectent pas de la même manière les filles et les garçons.

DE LA LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'AMÉLIORATION DU CLIMAT SCOLAIRE OU L'INTRODUCTION DE LA QUESTION DE GENRE DANS LES RECHERCHES

L'appréhension de la violence à l'école sous l'angle pénal a longtemps mis les garçons sur le devant de la scène, rendant invisibles toutes formes de violence dont auraient pu être auteures les filles. Une violence que certains chercheurs décrivent comme « *empêchée* », « *naturalisée* » ou « *pathologisée* », rendant par conséquent les femmes irresponsables des actes qu'elles pourraient commettre [CARDI et PRUVOST, 2012]. Les premières enquêtes nationales en milieu scolaire sont fortement influencées par cette définition. Ainsi, le logiciel Signalement des actes de violence (Signa), mis en œuvre en 2001, recense « *les actes graves de violence* », soit des actes dont la qualification est pénale, ou qui ont fait l'objet de signalement à la justice ou à la police, s'inspire du registre pénal. Après avoir été critiqué pour la part de subjectivité de cette enquête déclarative et pour le phénomène de surdéclaration dans certains établissements et de « *non-déclaration des actes d'une gravité extrême* », le logiciel est boycotté par les chefs d'établissements. Ceux-ci réagissent notamment après la publication dans la presse d'un classement des établissements les plus violents. En conséquence, Signa est remplacé en 2007 par une enquête statistique sur échantillon sous la responsabilité de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP (Sivis) dont les données sont anonymisées. Cette enquête « *veut se centrer sur l'essentiel* » [LAIÏB, 2008] : les faits graves ayant une qualification pénale ou ayant entraîné des soins physiques ou psychologiques (atteintes aux personnes, atteintes aux biens et atteintes à la sécurité). Comme le précise Hélène FRÉCHOU [2017], l'enquête est centrée sur les actes les plus graves afin de garantir l'homogénéité des données recueillies entre établissements. Par exemple, pour les violences verbales n'impliquant que des élèves, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant au regard des circonstances et des conséquences de l'acte (motivation à caractère discriminatoire, situation de harcèlement, etc.) sont enregistrés.

Néanmoins, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. S'ajoutent à ces catégories les craintes modernes : « *happyslapping et atteinte à la vie privée, droit à l'image et représentations des personnes* » [CARRA et FRAGGIANELLI, 2011, p. 35]. Pour faciliter le recueil et éviter la sous-déclaration des situations, l'enquête propose 14 catégories, au lieu des 26 proposées dans Signa. En 2016, l'enquête Sivis recensait dans l'ensemble des établissements (collège, lycée d'enseignement général et technologique, et lycée professionnel) 17,3 garçons pour mille garçons et 4,8 filles pour mille filles auteurs des situations de violence et 6 garçons pour mille garçons et 3,8 filles pour mille filles victimes de violence [JUILLARD, 2016]. Les auteurs sont donc majoritairement des garçons, et il semble que les catégorisations de la violence y soient pour quelque chose. C'est ce que l'on présuppose à la lecture des critiques réalisées sur ces modalités d'enquêtes.

Si ces enquêtes ont pour mérite de produire des données nationales sur la question de la violence à l'école, l'un comme l'autre, renseignés par les chefs d'établissement, restent subjectifs et partiels et ne rendent pas compte du climat scolaire, ni des situations de harcèlement qui sont le plus souvent des « *microviolences répétées* ». En effet, les injonctions verbales, les formes d'intimidation, ne sont pas « *spectaculaires* » et font très rarement l'objet d'un recensement [DEBARBIEUX, 2006]. Mais surtout, en invisibilisant certaines situations impliquant davantage les filles, ces outils contribuent à maintenir une représentation genrée de la violence, du garçon auteur et de la fille victime [CARDI et PRUVOT, 2012]. La reproduction de cette représentation s'incarne dans la forte asymétrie des sanctions dispensées aux collèves, repérée par Sylvie AYRAL [2011]. Dans son enquête, elle observe que les garçons représentent 79,9 % des élèves punis et/ou sanctionnés, et que 91,7 % des élèves sanctionnés pour des actes relevant d'« *atteinte aux biens et aux personnes* » [AYRAL, 2011, p. 119].

La considération du climat scolaire vise à prendre en compte l'expérience de l'ensemble du groupe scolaire et donc la violence dans son aspect subjectif, y compris selon le genre de l'individu concerné. Avec une définition de la violence à l'école comme recouvrant « *la totalité du spectre des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* », DEBARBIEUX [2006] se rapproche de la violence « *subjective* », associée au temps et à l'espace, qui se doit d'être considéré du point de vue de la victime, telle que la décrit MICHAUD [1978].

C'est la volonté politique de protéger les élèves victimes de harcèlement à l'école, soit « *exposés de manière répétée et à long terme à des actions négatives* » [OLWEUS et HAMMEN, 1999, p. 20], et le lien entre harcèlement et climat scolaire qui conduit en 2011 à la première enquête nationale de victimation⁶. Cette enquête statistique, menée au sein de 300 collèges publics par la DEPP⁷ interroge les élèves, « *sur les infractions dont elles ont été victimes* », afin de compléter les données de Sivis renseignées par les chefs d'établissement. Selon cette enquête, 12 % des collégiens et 14 % des élèves du primaire se déclarent harcelés, mais surtout, les filles sont tout autant victimes que les garçons. C'est à partir du moment où les élèves ont été interrogés sur leurs expériences qu'ont pu apparaître différentes formes de violence, mais surtout que les filles, jusqu'alors peu visibles, ont pu être repérées comme acteurs des situations de violence.

6. La notion de victimation est employée « *comme un mot générique pour les faits qui rendent victimes* ». Cette notion se différencierait dans sa définition de celle de victimisation qui « *concerne la désignation de population étant nécessairement victime* ». Ici les individus sont enquêtés sur leur expérience et les situations où ils ont pu être victimes de harcèlement.

7. MENJVA-DEPP – Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011.

Les résultats des trois enquêtes, des évaluations des expérimentations du FEJ confortent la revue de littérature de RUBI et JARLÉGAN [2013]. Filles et garçons sont concernés par le harcèlement à l'école, mais les formes de violence ne sont pas les mêmes : « *les filles exercent des formes de violence indirecte (dissémination de rumeurs, formes de rejet, exclusion) alors que les garçons seraient auteurs de formes de violence beaucoup plus visible ou même de violences qui constituent des délits aux yeux de la loi (coup, port d'arme)* » [RUBI et JARLÉGAN, 2013, p. 20]. Cela explique pourquoi ces violences ne sont pas repérées par les outils statistiques, mais doivent être prises en compte afin d'enrayer le plus rapidement possible les situations de harcèlement.

DES EXPÉRIMENTATIONS VISANT À LUTTER DIFFÉREMMENT CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Trois expérimentations ont donc été soutenues par le FEJ entre 2012 et 2015 visant à tester et évaluer des dispositifs afin de lutter contre le harcèlement entre pairs à l'école.

Un premier dispositif de prévention de la violence et du harcèlement, porté par l'association *Plus fort* vise à sensibiliser les enseignants puis les élèves (par une intervention en binôme : enseignants/psychologues intervenants). Une formation est proposée à l'ensemble des professionnels des établissements proposant des outils pour lutter contre la violence. Un binôme psychologue/enseignant intervient dans les classes pour aborder la thématique du harcèlement. Un journal bilan (témoignage des enseignants et élèves) est également diffusé dans les établissements. Des temps de paroles mensuels animés par un psychologue sont proposés aux enseignants. L'expérimentation s'est déroulée dans 36 puis 23 classes de CE1, CE2 et CM2 dans 3 écoles de Marseille (750 élèves et 38 enseignants lors de la première année, et 575 élèves et 23 enseignants lors de la seconde).

Un second dispositif de « médiation sociale en milieu scolaire », porté par l'association France Médiation vise à créer un poste de médiateur afin d'introduire un tiers pour réparer le lien social et permettre la résolution de conflits. Afin de proposer une approche globale de médiation⁸ (médiation par les pairs, médiation école-famille, médiation sociale), le médiateur formé par France Médiation aura plusieurs missions :

- auprès des élèves : sensibiliser aux règles de vie en collectivité et former ceux qui le souhaitent à la médiation pour gérer les situations conflictuelles ;
- auprès des enseignants : former les enseignants à la médiation pour faciliter le lien entre l'établissement et son environnement ;
- auprès des parents : pour sensibiliser et instaurer une médiation école-famille et « *rétablir le dialogue* » si nécessaire.

Déployé auprès de 115 écoles (12 650 écoliers) et 40 collèges (18 400 collégiens) de France métropolitaine et de Martinique, soit au total dans 12 académies et 37 communes, ce dispositif a nécessité la création d'un poste de médiateur social dans 40 sites scolaires composés d'un collège et de deux ou trois écoles adjacentes. Parallèlement, l'équipe d'évaluation a monté un programme « enquête de victimation » afin d'évaluer les différents impacts de ces modalités d'interventions.

8. France Médiation, le réseau porteur de l'expérimentation définit la médiation sociale comme : « *un processus de création ou de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose* ».

Un troisième dispositif d'éducation à l'empathie, porté par la filière Staps de l'université du Mans, vise à la co-construction de séances d'éducation à l'empathie par le corps (utilisation des pratiques sportives et artistiques), partant de l'hypothèse que l'empathie, comme capacité à « reconnaître les émotions d'autrui, à assumer le point de vue d'autrui et à manifester de la sensibilité » [ZANNA, 2015], serait un moyen de lutter contre le harcèlement à l'école. Ainsi des séances d'éducation à l'empathie par le corps (jeux sportifs, jeux dansés, jeux de rôle, théâtre forum) ont été expérimentées. La co-construction de ces séances s'est faite progressivement :

- séances proposées par l'équipe projet (chercheurs sur l'empathie, sportifs, artistes) aux coordonateurs REP ;
- séances proposées par l'équipe projet et les coordonateurs REP aux enseignants ;
- séances co-construites par l'ensemble des adultes proposées aux élèves par des binômes enseignants/membres de l'équipe projet de manière hebdomadaire durant deux ans.

Des interventions de sociologues, psychologues, philosophes et neurologues sur la notion d'empathie et des « goûters des parents » organisés dans des lieux « neutres » choisis par les enfants (gymnase, centre d'animation de quartier...) ont été proposés en parallèle aux équipes éducatives et aux parents. Le dispositif a été expérimenté dans 20 classes de CM1, puis de CM2 de l'agglomération du Mans (REP)⁹.

Ces trois expérimentations ont tenté, chacune à leur manière, d'utiliser la stratégie indirecte de l'action sur le climat scolaire pour agir sur le harcèlement à l'école. La prévention des violences, la stratégie d'équipe, la coopération, la coéducation ou la qualité de vie à l'école, sont autant de leviers repérés par DEBARBIEUX, ANTON *et alii* [2012] et mobilisés dans les expérimentations.

Alors que l'expérimentation « prévention de la violence et du harcèlement » cible de manière directe les enseignants par le processus de formation (une trentaine d'enseignants concernés), l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », en introduisant le médiateur social présent plusieurs journées dans les établissements, cible les élèves (12 400 élèves d'école élémentaire et 18 400 collégiens). Enfin, l'expérimentation « éducation à l'empathie » vise les enseignants et les élèves de 22 écoles élémentaires (soit 42 enseignants et 480 élèves). Trois expériences et des hypothèses différentes sont explorées par les évaluations.

DES MÉTHODES D'ÉVALUATION OU LE TOUR DE LA QUESTION

Pour évaluer l'effet de ces expérimentations sur les élèves, les trois équipes de chercheurs ont utilisé des méthodes différentes¹⁰ :

- le bureau d'études Acprodet, évaluateur de l'expérimentation « prévention de la violence et du harcèlement » a réalisé une enquête par questionnaire *ex post* « après la mise en œuvre de l'action » [ROUAUD et SULZER, 2011], auprès de 200 élèves de CE2 et CM1, dont les enseignants ont bénéficié du dispositif. Des temps d'observation ont également été réalisés ;

⁹. La description de ces expérimentations est faite dans la note BELLARBRE, KERIVEL, KHIEU [2017, p. 17-19].

¹⁰. Afin de mettre en lumière l'objet traité par cet article à savoir, l'impact différent des expérimentations sur les filles et les garçons, cet article s'appuiera principalement sur les résultats des questionnaires en direction des élèves mis en œuvre par les trois équipes de recherche. Notons que des observations dans les classes et notamment des séances liées aux projets, des entretiens avec les enfants, les enseignants et même parfois les parents menées en phase d'exploration ou de manière concomitante ont aussi fourni un certain nombre de renseignements.

– le LIEPP Sciences Po, évaluateurs de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire » a mis en place une évaluation randomisée, la désignation des groupes d'élèves bénéficiaires du dispositif et de la population témoin (élèves non bénéficiaires) a été effectuée par tirage au sort « *en deux étapes au sein de chaque territoire : d'abord l'un des deux sites scolaires a été choisi pour bénéficier du dispositif "médiation sociale en milieu scolaire", puis l'autre pour constituer un groupe témoin* ». Le tirage au sort permet de s'assurer de la comparabilité des deux groupes. De fait, les différences observées à la fin de l'enquête ne peuvent être causées que par le dispositif mis en place. L'hypothèse tient au fait que l'on considère qu'en l'absence du dispositif les deux groupes comparables en tout point auraient évolué de la même manière. 12 650 élèves de primaire et 18 400 collégiens de tous les niveaux ont été interrogés [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015].

– enfin le LERFAS (Laboratoire d'étude, recherche et formation en action sociale), évaluateur de l'expérimentation « éducation à l'empathie » a réalisé une enquête *ante* et *post* en administrant un questionnaire aux élèves de CM1 puis de CM2, avant puis après que ceux-ci aient bénéficié du dispositif d'éducation à l'empathie. Notons qu'un questionnaire « ludique » à partir de bande dessinée a été élaboré suite aux entretiens exploratoires menés avec les élèves pour résoudre les problèmes méthodologiques repérés alors, à savoir la non-utilisation de la notion de harcèlement au profit d'autres mots pour le décrire, les difficultés liées à la maîtrise de l'écriture et enfin le biais lié à la présence de l'adulte. Le recodage de l'ensemble des questionnaires a été effectué *a posteriori*, afin de produire des données statistiques et de noter l'évolution entre les passations avant et après dispositif¹¹. Des entretiens ont également été réalisés avec les 32 enseignants, et des questionnaires ont été transmis aux parents d'élèves (144 répondants) parallèlement à des temps d'observations du dispositif [KERIVEL, 2015a].

Notons que les trois questionnaires en direction des élèves s'inspirent des enquêtes de victimation, développées par Éric DEBARBIEUX [2006], en s'attachant à recueillir le point de vue subjectif des élèves sur les situations de harcèlement qu'ils ont vécues, mais aussi celles dont ils ont été auteurs ou témoins.

Les recueils de données concomitantes des dispositifs confortent les statistiques existantes sur les différences genrées du harcèlement à l'école, les garçons étant plus concernés par les situations de harcèlement physique et les filles par le harcèlement moral [MENESR-DEPP, 2015]. Les questionnements évaluatifs, la particularité des terrains permettent de qualifier l'effet genre. De plus, les constats similaires, résultats de méthodes différentes (évaluation randomisée ou évaluation *ante* *post*), et les terrains (territoire, niveau scolaire, type d'établissement), atteste de la validité de celles-ci. Mais ce sont surtout les évaluations de deux dispositifs qui attirent notre attention ici, puisqu'ils ont sans l'avoir pensé en amont, des effets distincts sur les bénéficiaires selon leur sexe.

HARCÈLEMENT ET VIOLENCE À L'ÉCOLE, LES FILLES ET LES GARÇONS ET L'EFFET DE GENRE

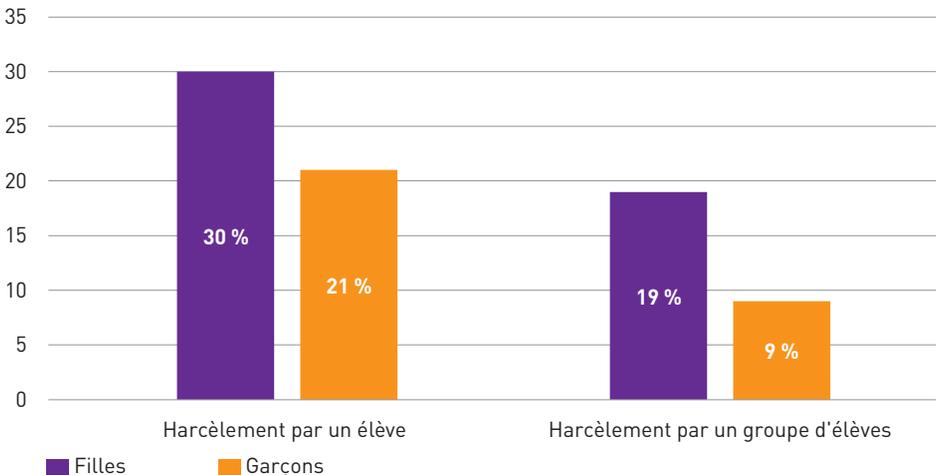
Les trois évaluations font le constat des différences, déjà repérées dans d'autres recherches [RUBI et JARLÉGAN, 2013] dans la manière dont les situations de harcèlement se manifestent

11. Il n'est pas à exclure le fait que les différences puissent ne pas seulement être liées au dispositif, mais aussi au fait que les élèves, passant du CM1 au CM2 ont changé de position dans l'organisation scolaire.

pour les filles et les garçons et montrent que le détail des situations apporte des éléments de connaissances permettant de s'éloigner des stéréotypes genrés. Dans l'enquête « prévention de la violence et du harcèlement », il est demandé aux élèves s'ils ont déjà été embêtés tous les jours par un même élève ou par un groupe d'élèves (le terme harcèlement n'est pas utilisé dans le questionnaire) [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 43]. Parmi les élèves de CE2 et de CM2 enquêtés, 30 % des filles et 21 % des garçons ont déjà été victimes de harcèlement par un élève et 19 % des filles et 9 % des garçons ont été victimes de harcèlement par un groupe d'élèves. Ainsi, lorsqu'il est le fait d'un groupe ou d'un individu isolé, les filles déclarent plus souvent des situations de harcèlement que les garçons ↘ **Figure 1**. Sont-elles effectivement plus souvent victimes de harcèlement, du fait d'une supposée faiblesse, face à la force physique des garçons [AYRAL, 2011, p. 146-156] ou les garçons, contraints de se référer au même schéma doivent-ils subir sans se plaindre les situations de harcèlement ? Telle est la question qui peut être posée.

L'enquête menée dans le cadre de l'évaluation « médiation sociale en milieu scolaire » pose la question du harcèlement physique et verbal, se rapprochant le plus des catégories utilisées dans les enquêtes auprès des collégiens¹². Les garçons sont globalement plus souvent victimes de harcèlement, contrairement à l'enquête précédente. Est-ce le terme utilisé ? C'est une question que l'on peut se poser. Mais l'enquête montre surtout la nécessité d'associer la variable sexe et celle de classe (niveau scolaire), confortant ainsi l'importance de considérer la position des uns et des autres dans l'organisation scolaire. L'enquête montre ainsi que les élèves de CE1 sont plus fréquemment victimes de harcèlement que « les grands » de l'école

↘ **Figure 1** Expérience de harcèlement en tant que victime par un élève ou un groupe d'élèves selon le genre (CE2 et CM2). Enquête « prévention de la violence et du harcèlement » (en %)



Chi² = 3,96.

Lecture : 30 % des filles et 21 % des garçons du groupe CE2-CM2 ont déjà été harcelés par un élève.

Champ : 200 élèves de CE2 et CM2.

Source : rapport d'évaluation « prévention de la violence et du harcèlement » [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 24].

12. MEN-MESR-DEPP, Enquête nationale de victimation en milieu scolaire, 2011.

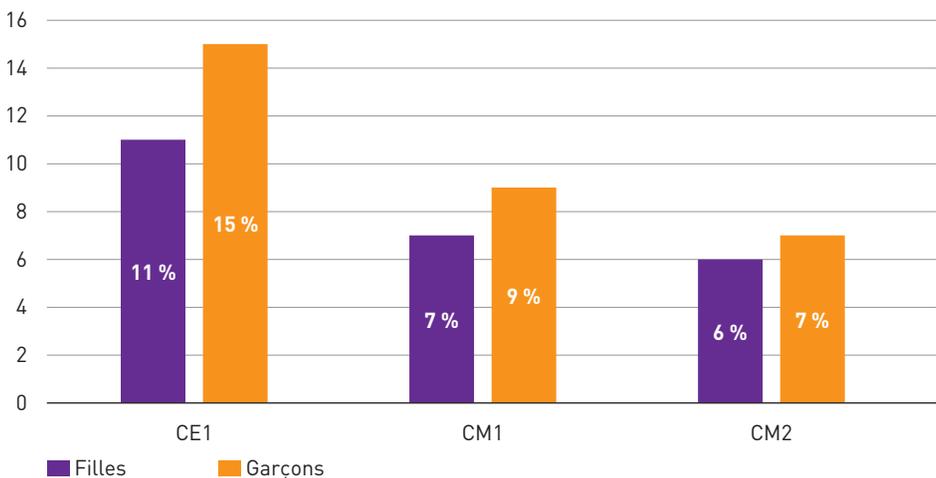
élémentaire : à savoir les élèves de CM1 et de CM2. Si les garçons en CE1 sont un peu plus souvent victimes de harcèlement que les filles : 15 % contre 11 %, l'écart entre filles et garçons se resserre dans les classes plus élevées puisque 7 % des élèves victimes de harcèlement sont des garçons et 6 % sont des filles ↘ **Figure 2**.

Ainsi, ce sont des sous-groupes, qui se caractérisent par leur âge et leur genre et les rapports entre ces identités qui sont repérables dans ces données. Les plus petits sont plus souvent victimes des plus grands dans l'espace de la cour de récréation lorsque les différents niveaux scolaires sont mis en présence. Ce constat est d'ailleurs conforté par les propos des CM1 et CM2 de l'enquête menée dans le cadre de l'expérimentation « éducation à l'empathie » pour qui dans la plupart des situations de harcèlement vécues, ils ont été victimes « des grands ».

Si le niveau de harcèlement est deux fois plus élevé chez les garçons en CE1 que ceux en CM2 est intéressant à repérer et pose la question des harceleurs. Les CE1 harcelés deviennent-ils des CM2 harceleurs qui ne sont donc plus harcelés ? Ce qui est sûr c'est que le statut de « petit » chez les garçons présente un risque de harcèlement plus important que chez les filles.

Les petits sont aussi plus souvent victimes de harcèlement physique : 13 % des CE1 déclarent avoir été victimes d'un harcèlement physique qui prend la forme de coup volontaire, de bousculade, de bagarre, de jets d'objets répétés, etc. Cette forme de violence devient moins fréquente chez les CM1-CM2 (5 %). Alors qu'en CE1 l'écart entre le harcèlement subi par les garçons et les filles est visible : 15 % des garçons sont concernés contre 11 % des filles, il s'atténue en CM1-CM2. En effet, en CM2, 7 % des garçons et 6 % des filles déclarent avoir été harcelés. De plus, la différence entre le type de violence subi par les garçons et les filles s'amenuise, du fait de la part moins importante de harcèlement physique subie par les garçons, lorsqu'ils entrent en CM1 et CM2 [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 27] ↘ **Figure 3**.

↘ **Figure 2 Taux de harcèlement à l'école : décomposition par genre et par niveau.**
Enquête « médiation sociale en milieu scolaire » (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : parmi les enfants harcelés à l'école, 11 % sont des filles en classe de CE1.

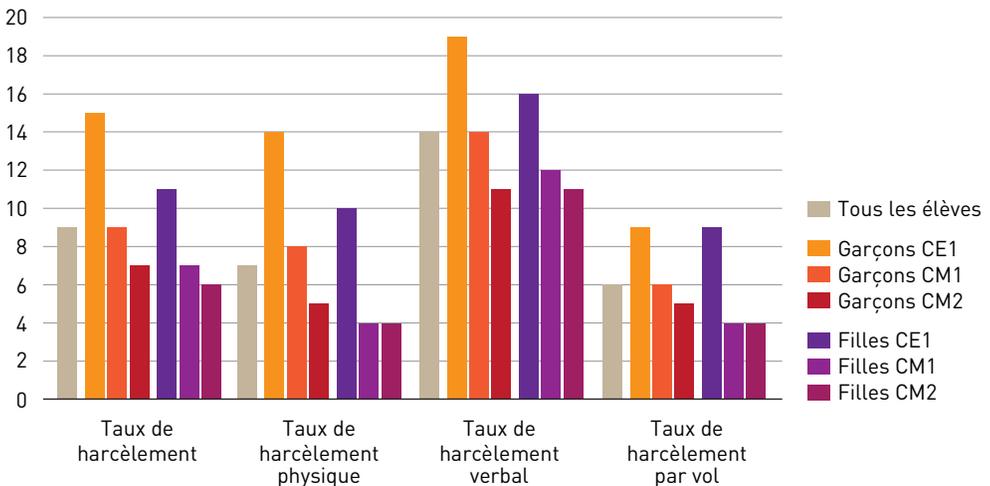
Champs : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport d'évaluation-synthèse « médiation sociale en milieu scolaire » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 7].

L'enquête « éducation à l'empathie » montre qu'appréhender de manière précise les différentes formes de violence à partir des expériences et des mots des élèves apporte des informations supplémentaires. Ici, la question du harcèlement n'a pas été posée en tant que telle, ce sont des dessins représentant des situations d'exclusion, de bagarres, et de harcèlements (illustrés par une situation d'insultes ou de moqueries répétées¹³) qui ont été présentés aux élèves. La question qui leur a été posée étant la suivante¹⁴ : « *Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé ?* ». Le choix des catégories a été élaboré à la suite d'une vingtaine d'entretiens avec des groupes d'élèves. Ainsi le repérage des situations d'exclusion, de bagarre et de harcèlement donne d'autres éléments d'informations sur la place des filles et des garçons dans les situations de violence et de harcèlement.

En considérant les situations de bagarre, celles d'exclusion et celles de moqueries ou d'insultes répétées, il apparaît que les filles sont presque autant concernées par toutes ces situations de violence que les garçons (50,3 % des filles et 49,7 % des garçons) ↘ **Figure 4.** « *La violence n'a pas la même forme. Pour les filles, ce sont les situations d'exclusion qui sont les plus fréquemment rencontrées, alors que pour les garçons ce sont les bagarres. En ce qui concerne le harcèlement, filles et garçons sont concernés par ces situations qui, le plus souvent, prennent la forme de moqueries, principalement sur des critères physiques (gros-se, moche, ...) ou de compétences (nul-le, bête...), puis viennent les violences physiques, verbales et les insultes.* » [KERIVEL, 2015a, p. 77]

↘ **Figure 3 Moyennes des variables de type « violence subie par les élèves » dans les écoles témoins du dispositif MSMS (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : la moyenne des taux de harcèlement pour les filles est de 11 % en CE1, 7 % en CM1 et 6 % en CM2.

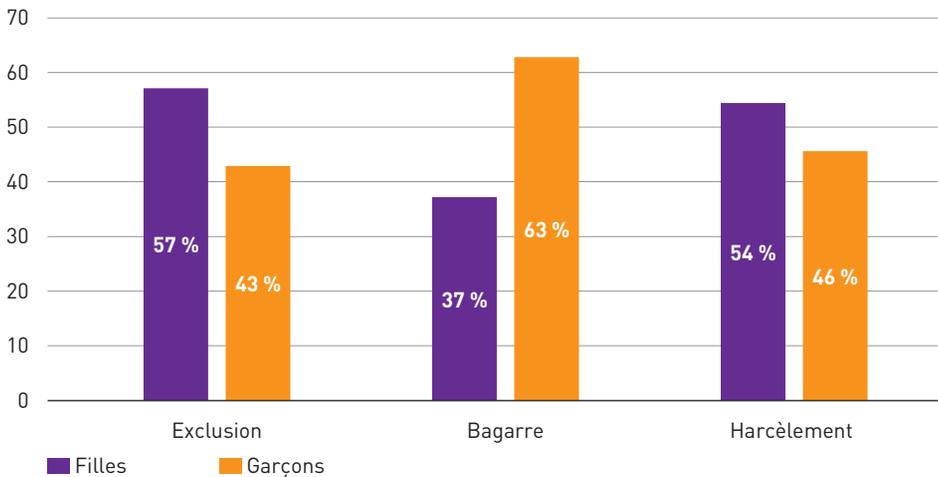
Champ : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport d'évaluation « médiation sociale en milieu scolaire » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 28].

13. Lors des entretiens exploratoires (une trentaine d'entretiens collectifs dans les classes concernées), il a été observé que pour beaucoup d'élèves, la notion de harcèlement était uniquement associée au racket. Ce constat a entraîné la construction d'un questionnaire rendant visibles d'autres formes de harcèlement.

14. Une description précise de la méthode et du cadre théorique utilisé dans ce travail est détaillée par KERIVEL [2015a].

📉 **Figure 4** Différentes situations de violence vécues, par des filles et des garçons.
Enquête « éducation à l'empathie » (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : en 2013, parmi les élèves concernés par les situations d'exclusion, 57 % sont des filles et 43 % sont des garçons.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b, p. 8].

Le prisme du genre et la nécessité de détailler ce que recouvre le harcèlement, et les types de violences permettent, d'une part, de rendre compte de l'écart entre les catégories des adultes, transmises aux enfants, et d'autre part, d'observer le vécu de ceux-ci dans l'organisation scolaire. Ainsi, lorsque sont appréhendées seulement certaines formes de violence, il est le plus souvent question de « violence physique ». Cette représentation de la violence est selon les entretiens menés avec les enseignants dans le cadre de l'enquête « éducation à l'empathie », très présente dans le discours des enseignants. Lorsqu'ils évoquent les questions de violence à l'école, ils sont unanimes : les auteurs sont le plus souvent les garçons qui « se battent pour rien »¹⁵ [KERIVEL, 2017, p. 133]. Ces résultats corroborent ceux de CARRA [2008, p. 326], lorsqu'elle demande aux élèves : « La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ? » et « La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un dans ton école, que s'est-il passé ? », et qu'elle observe que la violence physique prédomine et place les garçons largement en tête des élèves considérés par ces situations.

De plus, le recueil de l'expérience des enfants rend compte de leur réalité, qui entre parfois difficilement dans les catégories. Comme nous l'avons vu, les élèves n'utilisent pas nécessairement les mêmes vocables que les professionnels : « Les entretiens in situ ont montré que la notion de harcèlement n'avait pas réellement de sens pour les enfants. Ils sont "en colère" parce qu'"on les embête" ; parfois, "ils ont peur". Certains racontent que lorsqu'ils "étaient petits", "des grands les tapaient" ou "les rackettaient tous les jours". Ils semblent affectés lorsqu'on "les traite" ou qu'"on parle sur eux" » [KERIVEL, 2015a, p. 108]. En effet, comme l'observent RUBI et JARLÉGAN [2015], l'étude du harcèlement à l'école ne peut faire l'impasse sur ce qui est perçu, et sur les émotions et événements qui en découlent. L'enquête « éducation à l'empathie » note ainsi des différences

15. Constat effectué à partir d'entretiens menés auprès d'une quarantaine d'enseignants de CM1 et de CM2 rencontrés dans le cadre de l'évaluation du dispositif « éducation à l'empathie ».

entre filles et garçons dans les façons de décrire les situations de violence, les garçons vont davantage utiliser des registres ou des mots qui s'apparentent au registre de la colère ou de l'ennui, tandis que les filles, elles, vont davantage mobiliser le registre de la tristesse. Une fille de CM1 présente la situation d'exclusion ainsi : « *Elle est triste parce que les autres jouent pas avec elle* », puis raconte la situation de harcèlement qu'elle a vécue : « *Oui il se moque de moi parce que moi, mon oreille gauche est coupée, et moi je pleure.* » Un garçon de CM1 présente la situation d'exclusion ainsi : « *Il s'ennuie, ne joue avec personne, il n'a pas d'ami* » et explique ne pas être victime de harcèlement ainsi : « *Non, je ne suis pas un pleurnichard, je n'ai plus trois ans* » [KERIVEL, 2015a, p. 78]. La thématique de l'exclusion s'avère extrêmement importante, en tant qu'expérience douloureuse pour les enfants et de contexte à risque quant au harcèlement. Les amis pouvant protéger des situations de harcèlement. Dans ce cadre, le groupe genré et les activités qui lui sont liées a son importance, puisque le groupe des garçons, très souvent réunis durant la récréation par l'activité football est plus protecteur que le groupe des filles.

UNE APPROCHE PAR ESPACE QUI REND VISIBLE L'EXPÉRIENCE DIFFÉRENCIÉE DES FILLES ET DES GARÇONS

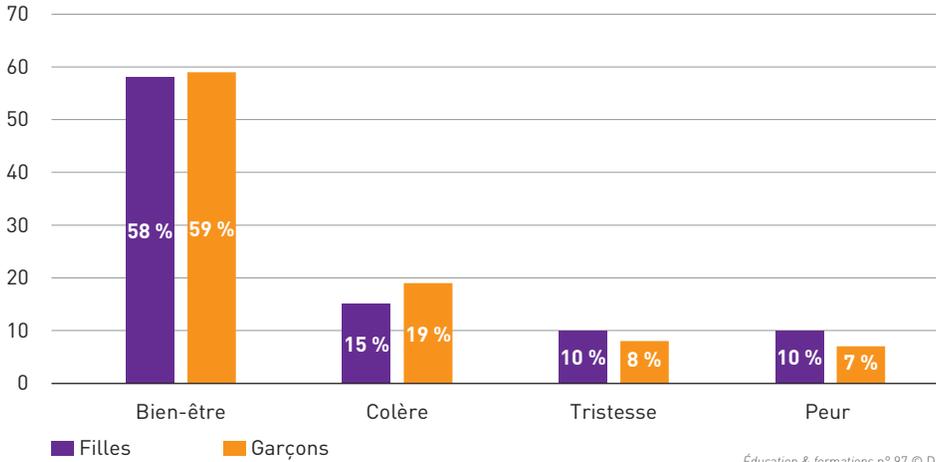
Dans la continuité des travaux de CARRA, qui interroge la géographie scolaire en repérant les lieux à éviter [CARRA, 2008, p. 324], les trois équipes ont élargi la question du harcèlement à celle du climat scolaire comme un passage indispensable pour mesurer des effets des dispositifs, mais aussi comme la possibilité d'appréhender de manière plus précise la « géographie scolaire » des filles et des garçons.

En effet, si l'on regarde de manière générale le sentiment des élèves vis-à-vis de l'école, qui peut s'exprimer par le fait de se sentir bien à l'école, les résultats sont assez proches pour les filles et les garçons. L'enquête « prévention de la violence et du harcèlement » montre que 25 % des filles et 28 % des garçons se sentent bien à l'école [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 20]. De même, l'enquête « éducation à l'empathie » montre des émotions des filles et des garçons à l'école assez similaires : si l'on regarde ensemble les items utilisés par les filles et les garçons, par le biais des émoticônes à positionner dans les différents lieux de l'école (la cantine, le terrain de sport, la salle de classe, la cour de récréation, la grille de l'école, le couloir, les toilettes, le chemin de l'école), le bien-être apparaît dans 58 % des cas pour les filles et dans 59 % des cas pour les garçons, puis dans une moindre mesure, la colère, la tristesse et la peur sont les émotions respectivement citées à 15 %, 10 % et 10 % par les filles et 19 %, 8 % et 7 % par les garçons ↘ **Figure 5.**

Mais dès lors que l'on s'attache à regarder dans le détail les émotions dans les lieux de l'école, il apparaît des différences qui témoignent de l'effet genre et des potentiels rapports de domination d'un groupe sexué sur un autre selon l'espace où il se trouve ↘ **Figure 6.** À la cohabitation entre groupes sexués s'ajoute parfois celle avec des groupes d'âge différents et la présence de l'enseignant et des autres professionnels qui jouent également sur les ressentis des élèves.

Et si l'on étudie plus précisément les résultats, on s'aperçoit que certains lieux déterminent les émotions des filles et des garçons. Pour les filles, la cour de récréation, la classe et la cantine sont les endroits où elles se sentent le mieux (cour de récréation : 77 % ; classe : 67 % ;

📉 **Figure 5 Émotions les plus fréquemment nommées par les filles et les garçons avant le dispositif d'enquête « éducation à l'empathie » (en %)**



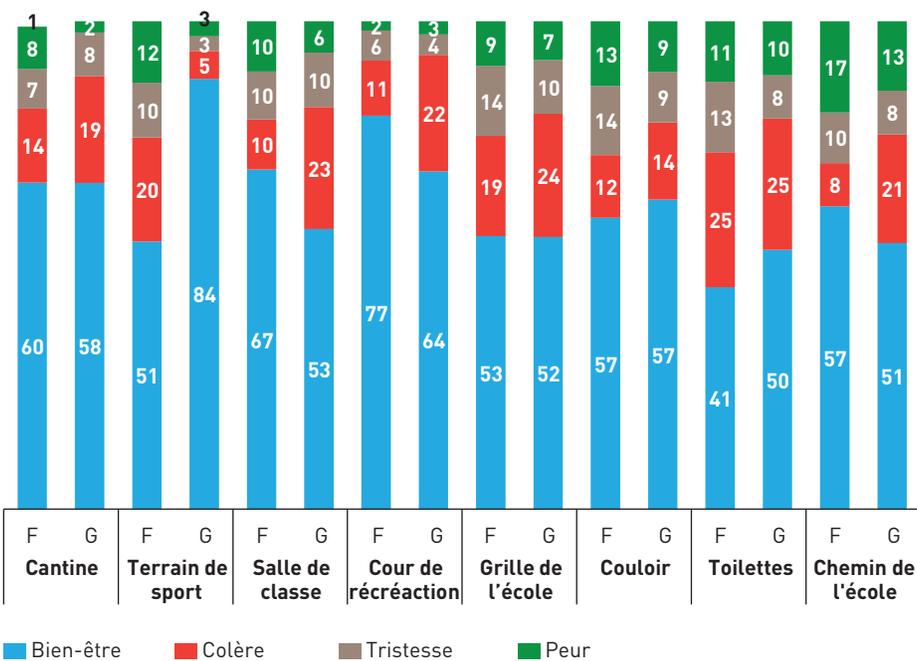
Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : les émoticônes utilisés à 58 % par les filles et à 59 % pour les garçons expriment le bien-être.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

📉 **Figure 6 Émotions exprimées selon les lieux de l'école avant le dispositif d'enquête « éducation à l'empathie » (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

F : filles ; **G :** garçons

Note : le pourcentage à été calculé avec les non-réponses, mais celles-ci n'apparaissent pas dans le graphique.

Lecture : 84 % des garçons et 51 % des filles se sentent bien sur le terrain de sport.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

cantine : 59 %). Pour les garçons, ce sont le terrain de sport, la cour de récréation et la cantine (terrain de sport : 84 % ; cour de récréation : 64 % et la cantine : 58 %). Ainsi, cour de récréation et cantine arrivent dans le « top trois » des lieux où les enfants se sentent le mieux. En revanche, filles et garçons n'ont pas le même sentiment sur le terrain de sport et dans la salle de classe. Si le terrain de sport est le lieu des garçons, et, à l'inverse, l'un des trois lieux où les filles se sentent le moins bien (20 % d'entre elles sont en colère), la salle de classe semble être, quant à elle, davantage l'espace des filles. En effet, 67 % d'entre elles évoquent un sentiment de bien-être tandis que c'est le cas de seulement 53 % des garçons. 23 % des garçons sont en colère, alors que ce n'est le cas que de 10 % des filles. L'enquête « prévention de la violence et du harcèlement » conforte ces résultats, puisque les filles ont deux fois plus de craintes quant au terrain de sport par exemple [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 22]. Des filles socialisées au « métier d'élève » [BAUDELLOT, ESTABLET, 1992 ; DURU-BELLA, 2004] qui depuis plusieurs générations continuent de réussir mieux que les garçons à l'école et des garçons, qui par les lignes du terrain de football, loisir non neutre, apprennent à s'approprier l'espace public [RAIBAUD, 2007] : des constats qui rejoignent les travaux des sociologues et des géographes menés depuis plus de vingt ans. L'asymétrie genrée est intégrée par les premiers concernés. Les filles savent qu'elles doivent contourner le terrain de foot pour ne pas être bousculées [RAIBAUD, 2007]. Les garçons estiment que les enseignants préfèrent les filles, qui ne sont jamais punies [AYRAL, 2011, p. 139].

DES EXPÉRIMENTATIONS QUI ONT DES EFFETS DIFFÉRENTS SELON LE GENRE

Comme nous l'avons précisé, l'appel à expérimentation ne faisait pas mention dans le diagnostic préalable des différences entre filles et garçons. Les expérimentations n'ont donc pas été axées en conséquence, celles-ci respectaient une forme d'égalité de traitement, en proposant la même action aux filles et aux garçons des classes concernées. Cependant, si les évaluations *in itinere* n'ont pas fait mention d'une différence repérée par les équipes enseignantes ou les porteurs de projet quant à un effet différent de l'action expérimentée en direction des filles et des garçons, la comparaison des enquêtes de victimation rend visible certains écarts.

Expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », des bénéfiques différents selon le genre

L'évaluation du dispositif de « médiation sociale en milieu scolaire » fait état d'un effet différent sur le harcèlement ressenti par les élèves à l'école selon leur sexe et leur âge.

En effet, l'évaluation « *montre tout d'abord que le programme a peu d'effets statistiquement significatifs sur le harcèlement ressenti par les garçons. Lorsque les effets sont significatifs, cela va le plus souvent dans le sens d'une hausse du sentiment de harcèlement avec en particulier une hausse significative du taux de harcèlement pour certains actes de harcèlement (probabilité d'être frappé) en CE1* » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 29].

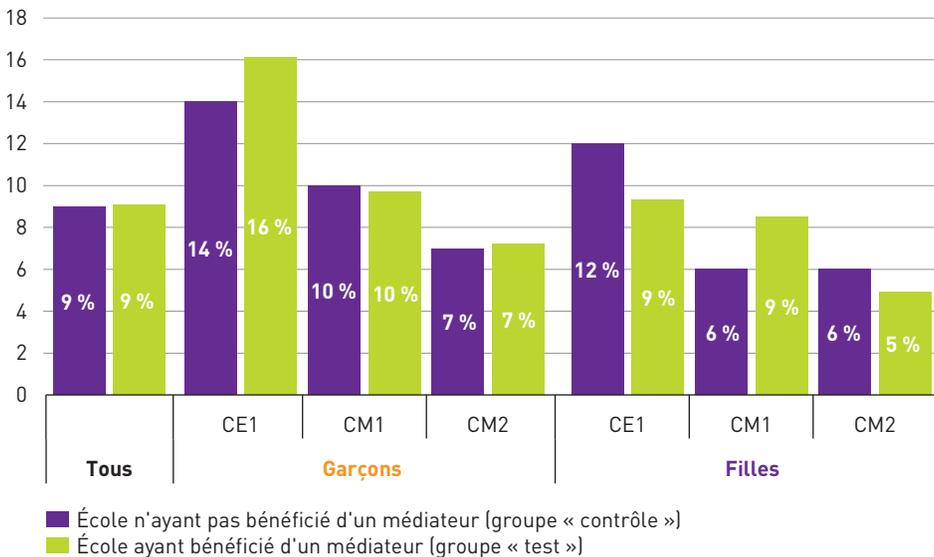
Cette évolution semble davantage liée à la libération de la parole des garçons sur le sujet tabou du harcèlement plus qu'une augmentation du taux de harcèlement chez les garçons dès lors qu'un médiateur est disponible pour évoquer ces problèmes au sein des établissements (en faisant l'hypothèse que le tabou soit plus important chez les garçons qui se doivent, pour grandir, prouver de leur force, que chez les filles perçues comme vulnérables). Si être victime,

c'est être dominé, ce n'est pas le rôle du garçon [WELZER-LANG, 2002, p. 14], qui va soit attaquer pour ne pas être attaqué, soit nier le fait d'être harcelé.

Ainsi, l'équipe observe également que le programme a des effets très significatifs, mais contrastés sur les filles : en CE1, le dispositif diminue significativement le niveau de harcèlement ressenti dans le groupe de médiateurs. La moyenne des actes de harcèlement diminue de 2,7 points et la probabilité de se sentir harcelé verbalement diminue de 4,2 points (significatif au seuil de 10 %). Cet effet est dû essentiellement à une baisse des actes suivants : être « *moquée* » (baisse de 7,7 points, significatif à 5 %), être « *mise à l'écart* » (baisse de 5,5 points significatifs à 10 %), « *se faire soigner à cause de problèmes de violence* » [- 3,8 points, significatif à 10 %], et enfin « *se faire voler du matériel scolaire* » [- 8,7 points, significatif à 5 %]. Ces données font écho au résultat de l'enquête auprès de la population témoin de filles en CE1 plus harcelée que la moyenne. En CM1, en revanche, le dispositif augmente significativement le harcèlement ressenti. La probabilité moyenne de se sentir victime de harcèlement augmente de 2,5 points (significatif au seuil de 5 %) [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 27]. Si les garçons de CM1 semblent bénéficier en quelque sorte de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », celle-ci « *n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le harcèlement ressenti par les filles de CM2, ni dans un sens ni dans l'autre* » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, synthèse, p. 18]. Quelle peut-être la position des « *grands et des grandes de l'école élémentaire* » quant au fait de solliciter un intervenant extérieur lorsque l'injonction est plutôt faite de se « *débrouiller tout seul* » pour régler les situations de violence, de par sa position de « *grand* » de l'école élémentaire [KERIVEL, 2015a, p. 96] ?

Ce constat conforte la nécessité de considérer l'école comme une organisation, un système, où chacun a une position dans l'esprit des travaux de CARRA [2008, p. 328] présentant la cour de récréation comme « *un espace social structuré par des rapports de pouvoir* ». Ainsi, en

📉 **Figure 7 Effets du programme médiation sociale en milieu scolaire sur le harcèlement ressenti par les élèves à l'école, enquête « médiation sociale en milieu scolaire » (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : 30 % des filles et 21 % des garçons du groupe CE2-CM2 ont déjà été harcelés par un élève.

Champ : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 28].

s'appuyant sur la partie précédente détaillant les émotions des filles et des garçons dans les différents espaces de l'école, il est possible de faire l'hypothèse que les rapports de pouvoir ne se limitent pas à la cour de récréation, mais sont présents et différents dans l'ensemble des espaces de l'école. Le pouvoir de l'enseignant n'est pas le même à l'intérieur de la classe et à la grille de l'école, et celui des filles aux toilettes, où elles risquent à chaque moment d'être dérangées et dans la salle de classe où elles sont considérées comme des bonnes élèves ayant pour mission de pacifier le groupe [DURU-BELLAT, 2004]. Dans ce système, l'introduction d'un nouveau membre, à savoir le médiateur qui a pour mission de créer du lien et de faire tiers lors des potentiels conflits, va entraîner des changements chez l'ensemble des membres du système, ces changements étant de natures différentes. Les garçons dévoilent plus souvent des situations et les filles voient plus fréquemment les situations se résoudre. Mais ces changements semblent aussi plus fréquents chez les petits qui ont plus de chance de donner une légitimité à l'adulte quant à sa capacité à résoudre un problème de harcèlement que les plus grands. Chez les grands, et notamment chez les garçons, un tel positionnement pourrait en effet être perçu comme une faiblesse et remettre en cause une identité masculine en construction encore imprégnée de « virilité » [FALCONNET et LE FAUCHEUR, 1975].

Si les garçons de CM1 semblent bénéficier en quelque sorte de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », celle-ci « n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le harcèlement ressenti par les filles de CM2, ni dans un sens ni dans l'autre » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 18]. Ainsi l'introduction d'une action de médiateurs en milieu scolaire semble bénéficier dans un premier temps aux élèves les plus touchés par la violence, ou à ceux qui ont la capacité, dans la position où ils sont – pas les grands de l'école ou les garçons de la classe – de formuler une situation de harcèlement dont ils seraient victimes. En effet, le dispositif en lui-même implique un premier pas de l'élève qui, en sollicitant, le médiateur reconnaît « être victime » de harcèlement.

« Éducation à l'empathie » : un dispositif qui resserre l'écart entre les filles et les garçons

L'évaluation du dispositif « éducation à l'empathie » s'est attachée à regarder si un apprentissage de l'empathie avait un effet sur les émotions ressenties et exprimées par les élèves dans les différents endroits de l'institution scolaire. Ce questionnement provient d'une part de l'hypothèse selon laquelle l'éducation à l'empathie permettrait de repérer et de nommer ses émotions et les émotions d'autrui, et d'autre part inviterait chacun à se mettre à la place de l'autre et à se conduire avec empathie avec l'ensemble des autres élèves.

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

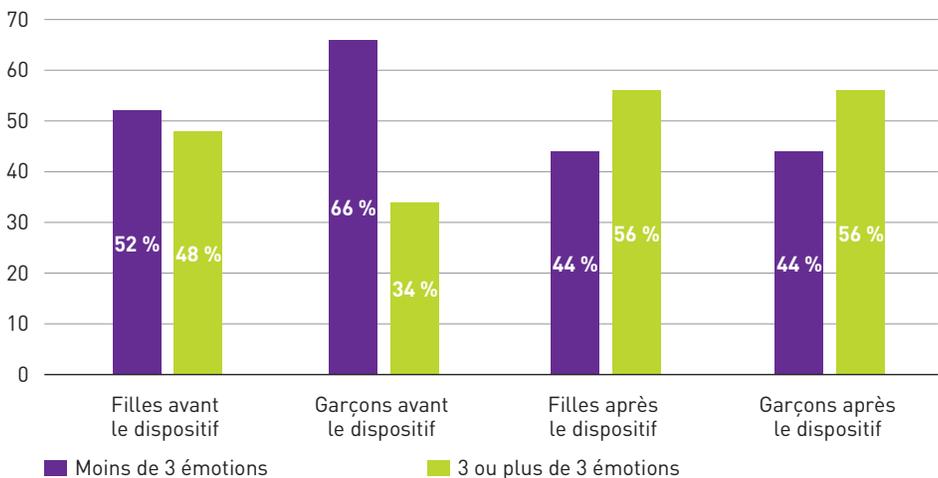
Si nous considérons que l'un des registres de l'empathie consiste à savoir nommer ses émotions et « partager les émotions d'autrui sans confusion entre soi et autrui » [DECETY, 2011] le nombre d'émotions nommées par les filles et les garçons pour parler des situations proposées ou des situations vécues est intéressant à observer. Il apparaît qu'entre 2013 et 2014, les élèves utilisent plus souvent le registre de l'émotion pour présenter et exprimer les situations de violence. En 2013, 48 % des filles et 34 % des garçons expriment trois ou plus

de trois émotions dans les questionnaires. En 2014, après la mise en place du dispositif, ce pourcentage passe à 56 % des filles et 56 % des garçons ↘ **Figure 8**.

Ainsi filles et garçons se rapprochent dans leur capacité à exprimer des émotions, sans doute liée à l'apprentissage de cette question en classe, pendant le temps scolaire. L'écart entre filles et garçons se resserre aussi en ce qui concerne d'autres indicateurs lorsqu'on compare filles et garçons quant à leur réaction dans les cas de bagarre. Les garçons semblent avoir intériorisé certaines normes scolaires. En 2013, 41 % des filles et 34 % des garçons font appel à un enseignant dans un cas de bagarre, en 2014 ce pourcentage passe à 36 % des filles et 35 % des garçons ↘ **Figure 9** p. 48. Ainsi, le fait de devoir se « *débrouiller tout seul* » pour régler les situations de violence, de par sa position de « *grand* » de l'école élémentaire comme cela a souvent été énoncé par les garçons dans les entretiens semble évoluer [KERIVEL, 2015a, p. 96].

Si les recours à un enseignant ne changent pas pour les filles, cela peut s'expliquer aussi par le fait qu'elles sont moins souvent confrontées à des situations de bagarre que les garçons, ou plus souvent en tant que témoin qu'auteurs de ces situations. Comme nous l'avons vu précédemment, l'appel à l'adulte renvoie à une position de « *petit* », conforté parfois par les enseignants eux-mêmes qui enjoignent les élèves à « *se débrouiller tout seul parce qu'ils sont autonomes* ». Or, ce positionnement des enseignants impliqués eux-aussi dans les séances d'éducation à l'empathie a aussi toutes les chances de changer leur positionnement quant à leur perception des émotions de leurs élèves. La considération de l'exclusion comme une violence à part entière ou l'épreuve du passage au tableau sont des exemples d'évolution de positionnement des enseignants durant l'expérimentation [KERIVEL, 2015a, p. 96].

↘ **Figure 8** Nombre d'émotions exprimées par les filles et les garçons avant et après le dispositif « éducation à l'empathie » (en %)



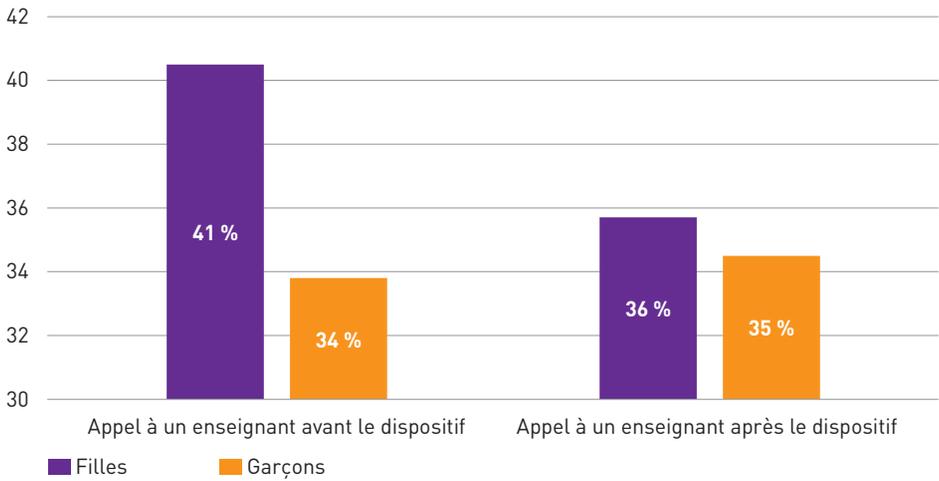
Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : avant le dispositif, 48 % des filles et 34 % des garçons ont exprimé trois ou plus de trois émotions dans les questionnaires.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

↘ **Figure 9 Évolution de la sollicitation de l'enseignant dans la résolution des bagarres (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : avant le dispositif, 41 % des filles faisaient appel à un adulte pour résoudre une situation de bagarre, après le dispositif, elles sont 36 %.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

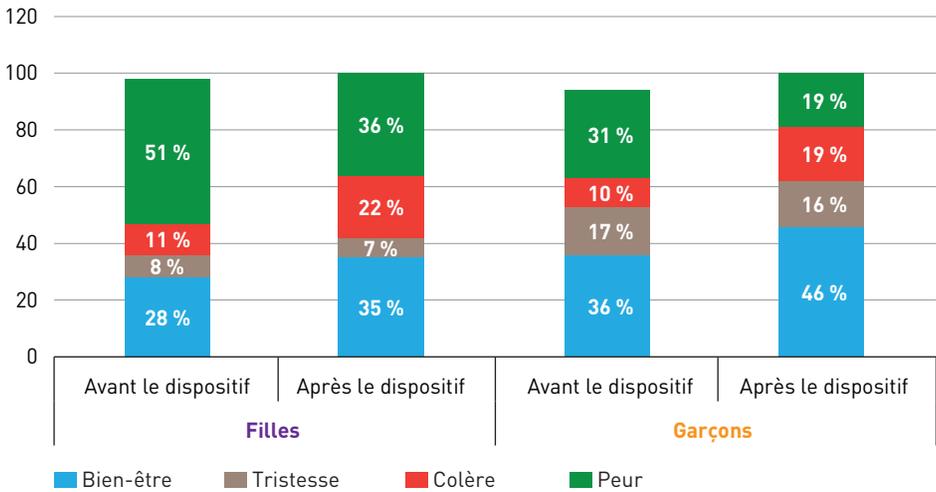
Parmi les situations en classe, le passage au tableau revêt un caractère particulier, car il s'agit d'un moment de moquerie de la part de la classe et de forte émotion de la part de l'élève. Il est intéressant de voir que le dispositif d'éducation à l'empathie semble plus bénéfique aux garçons qu'aux filles ↘ **Figure 10**.

Si les filles sont perçues comme plus éduquées aux métiers d'élèves et davantage valorisées dans la classe [DURU-BELLAT, 2004], cela ne signifie pas qu'elles n'ont pas peur face à l'épreuve du tableau. Les garçons eux, ne se sentent pas mieux que les filles, mais ont plus tendance à être tristes ou en colère. Cependant, alors que filles et garçons sont plus nombreux à se sentir bien, lorsqu'ils passent au tableau, le dispositif semble plus bénéfique aux garçons qu'aux filles.

Le fait que les garçons « rejoignent » et même « dépassent » les filles lorsqu'on évalue des effets positifs de l'expérimentation est un constat observé à plusieurs reprises. Par exemple, alors qu'avant le dispositif, les filles sont moins nombreuses à être auteurs d'exclusion, c'est l'inverse après la mise en place de celui-ci.

L'hypothèse d'une socialisation à l'empathie préexistante chez les filles, éduquées dans leurs familles et à l'école à être plus tournées vers l'autre, entraînant un effet moindre du dispositif sur celles-ci est une des explications. Elle ne permet pas de comprendre ces résultats dans leur ensemble. Est-ce le caractère nouveau pour les garçons, ou la valorisation des pratiques physiques et sportives comme médias du dispositif qui fait que la démarche profite davantage aux garçons, ces explications se doivent d'être considérées.

Figure 10 Émotion des élèves lorsqu'ils passent seuls au tableau (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : 28 % des filles se sentaient bien au moment du passage au tableau, après le dispositif, elles sont 35 %.

Les non-réponses ont été retirées.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

CONCLUSION

Si, comme l'observait Sylvie AYRAL [2011, p. 183], « *le genre n'est jamais envisagé comme la variable centrale de l'indiscipline et de la violence* », sa prise en compte dans l'étude des situations de harcèlement à l'école s'est répandue dans les recherches, notamment grâce au développement des enquêtes de victimation. Le sujet ne semble pas encore être approprié par les équipes enseignantes qui continuent de parler de la violence et du harcèlement au masculin. Pourtant, le simple fait d'évoquer ces questions, comme il l'a été fait dans ces expérimentations, ou comme cela peut être fait aujourd'hui dans la formation initiale des enseignants ou par le biais du réseau Canopé, permet d'ouvrir le champ d'observation des enseignants et de ne plus considérer le vécu de violence « *comme une simple affaire de garçons* » [CARRA, 2008, p. 37].

Mais au regard des résultats des évaluations, il semble que plus que la connaissance, ce sont les moyens d'agir au sein des organisations scolaires qui permettent une réelle mobilisation et des effets sur le phénomène. La mise en perspective d'effets différents d'expérimentations visant à l'introduction d'un tiers médiateur, extérieur ou enseignant acceptant de jouer ce rôle, (plus ou moins légitime selon l'âge de l'élève) ou à l'acquisition d'une compétence sociale selon le genre des élèves sont des pistes de travail intéressantes dans les travaux visant à proposer des politiques publiques de lutte contre le harcèlement et la violence à l'école. En effet, d'un côté comme de l'autre, les dispositifs visent à réduire les écarts. Les garçons s'autorisent à dire qu'ils sont harcelés ou se positionnent de manière empathique vis-à-vis des pairs filles ou garçons. Compte tenu d'une éducation familiale différente des

petites filles et des petits garçons [DURU-BELLAT, 2004 ; CARDI et PRUVOT 2012], les dispositifs semblent compenser des manques du côté des garçons, et conforter les positions des filles. Ces résultats viennent alors interroger la possibilité d'aboutir par une égalité de traitement à une égalité réelle entre filles et garçons dans l'espace scolaire.

Je remercie Élodie Bellarbre pour la qualité de ses retours au début de ce projet d'article, Malika Kacimi et Thibaut de Saint Pol pour leurs relectures attentives.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons, Sanctions et genre au collège*, PUF, Paris.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles*, Paris, Le Seuil.
- BELLARBRE E., KERIVEL A., KHIEU H., 2017, « Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements des expérimentations du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse », *Notes & rapports, Note et synthèse*, INJEP.
- CARDI C., PRUVOST G., 2012, *Penser la violence des femmes*, La Découverte, Paris.
- CARRA C., 2008, « Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs », *L'Année sociologique*, vol. 58, p. 319-337.
- CARRA C., FRAGGIANELLI D., 2011, *Les violences à l'école*, Paris, PUF.
- CLAIR I., 2012, *Sociologie du genre, Sociologie contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- COHEN J., MC CABE L., MICHELLI N.-M., PICKERAL T., 2009, "School climate : Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers college record*, n° 111, vol. 1, p. 180-213.
- DEBARBIEUX É., 2015, Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & formations*, n° 88-89, MENESR-DEPP, p. 11-27.
- DEBARBIEUX É., 2011, *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*, Rapport de l'Observatoire International de la Violence à l'école au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- DEBARBIEUX É., 2006, *Violences à l'école : un défi mondial*, Armand Colin, Paris.
- DEBARBIEUX É., BLAYA C., 2001, « La construction sociale de la violence en milieu scolaire », in CHOQUE M., POMMEREAU X., BAUDRY P., DEBARBIEUX É., BLAYA C., *Violence et souffrances à l'adolescence*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX É., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTSCHEFF C., VRAND R., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, Observatoire International de la Violence à l'École.
- DECETY J., 2011, "The neuroevolution of empathy", *Annals of the New York Academy of Sciences*, n° 1231, p. 35-45.
- DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan, Paris.
- EVRRARD L., 2011, « Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 », *Note d'Information*, n° 11.14, MENESR-DEPP.
- FALCONNET G., LE FAUCHEUR N., 1975, *La fabrication des mâles*, Paris, Le Seuil.
- FRÉCHOU H., 2017, « Lorsqu'elle s'exprime, la violence envers les personnels est principalement verbale », *Note d'Information*, n° 17.29, MEN-DEPP.
- HALPIN A.-W., CROFT D.-B., 1963, *The organizational climate of schools*, Midwest administration Center, University of Chicago.
- HOULLÉ R., 2004, « Les actes de violence à l'école recensés dans Signa en 2002-2003 », *Note d'information*, n° 04.04, MJER-DEP.
- JUILLARD M., 2016, « Les actes de violence contre les filles sont plus fréquents dans les lycées professionnels comptant le plus de garçons », *Note d'information*, n° 16.30, MENESR-DEPP.
- KERIVEL A., 2017, « L'émotion a-t-elle un genre, filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire », in BUISSON-FENET H., *École des filles, école des femmes*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- KERIVEL A., 2015a, « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans », *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, vol. 2, n° 2, 2015, p. 95-128.
- LAÏB N., 2008, « Les actes de violence recensés par Sivos dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 », *Note d'information*, n° 08.34, MEN-DEPP.
- MEN-DEPP, 2015, « Climat scolaire et bien-être à l'école », *Éducation & formations*, n° 88-89.
- MICHAUD Y., 1978, *Violence et politique*, Paris, Gallimard.

OLWEUS D., HAMMEN M.-H., 1999, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, ESF.

RAIBAUD Y., 2007, « Genre et loisirs des jeunes », *Empan*, vol. 65, n° 1, p. 67-73.

ROUAUD P., SULZER E., 2011, « Les démarches d'évaluation en question », *Bref*, Céreq.

RUBI S., JARLÉGAN A., 2013, « Violence à l'école élémentaire : une question de genre ? », *Recherches & éducations*, Société Binet Simon.

WELZER-LANG D., 2002, « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France », *Ville École Intégration*, n° 128, p. 10-32.

ZANNA O., 2015, *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*, Dunod, Paris.

↳ Rapports d'évaluation des expérimentations

ALGAN Y., GUYON N., HUILLERY E., 2015, *Rapport d'évaluation Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence*, LIEPP, Sciences Po., Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse. econ.sciences-po.fr/sites/default/files/file/elise/Rapport_Final_FEJ_V3.pdf

FAUGUET J.-L., FLORO M., FLORO T., 2014, *Rapport d'évaluation Prévention de la violence et du harcèlement dans les écoles de Marseille*, Cabinet ACprodet, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse.

KERIVEL A., 2015b, *Rapport d'évaluation De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école*, LERFAS, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse.