

## Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



# 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

Aude Kerivel

Volume 2, numéro 2, automne 2015

Approches inductives en anthropologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1032608ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1032608ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kerivel, A. (2015). Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans. *Approches inductives*, 2(2), 95–128. <https://doi.org/10.7202/1032608ar>

Résumé de l'article

Recueillir les expériences de violence et de harcèlement à l'école d'enfants (âgés de 9 à 12 ans) et regarder la manière dont la compétence à l'empathie impacte ces situations, tels sont les objectifs de cette enquête. Nous proposons dans cet article d'explicitier la face cachée du processus de recherche évaluative, à savoir notre cheminement. La théorisation enracinée nous a menée à l'innovation méthodologique pour approcher au mieux ce phénomène et cette population particulière. Le va-et-vient entre terrain et théorie, et la construction d'un questionnaire ludique visant à « faire parler le terrain », en évitant de manière optimale d'imposer nos préconceptions, nous a conduite à une réflexion sur le recueil de données en sociologie.

Tous droits réservés © Approches inductives, 2015



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

---

***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***

**Aude Kerivel**

Laboratoire études, recherche et formation en action sociale (LERFAS)  
Centre d'études et de recherches pour la petite enfance (CERPE)

---

**Résumé**

Recueillir les expériences de violence et de harcèlement à l'école d'enfants (âgés de 9 à 12 ans) et regarder la manière dont la compétence à l'empathie impacte ces situations, tels sont les objectifs de cette enquête. Nous proposons dans cet article d'explicitier la face cachée du processus de recherche évaluative, à savoir notre cheminement. La théorisation enracinée nous a menée à l'innovation méthodologique pour approcher au mieux ce phénomène et cette population particulière. Le va-et-vient entre terrain et théorie, et la construction d'un questionnaire ludique visant à « faire parler le terrain », en évitant de manière optimale d'imposer nos préconceptions, nous a conduite à une réflexion sur le recueil de données en sociologie.

**Mots-clés :** Enfants, harcèlement, violence, théorisation enracinée, recherche évaluative

---

**Introduction**

Cet article expose la construction d'un outil visant à recueillir les expériences de harcèlement et de situations de violence, d'une part, et d'empathie, d'autre part, chez des enfants âgés de 9 à 12 ans, en classe de CM1 et CM2<sup>1</sup>. La recherche évaluative dont nous rendons compte ici s'appuie sur la théorisation enracinée. En effet, afin d'étudier l'objet en question, nous sommes partie du regard et de l'expérience des acteurs (adultes et enfants) au sein d'une vingtaine d'écoles. C'est « l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) » (Guillemette, 2006, p. 32) qui nous a incitée à innover. Le choix de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) pour l'enquête en question s'appuie sur plusieurs éléments qu'il convient d'expliquer. D'abord, cette recherche évaluative (Patton,

2015) d'une expérimentation visant à lutter contre les situations de harcèlement à l'école s'inscrit dans le cadre d'une politique publique. Notre posture est donc celle d'une chercheuse et évaluatrice qui apprécie une démarche et ses effets sur la population, qui cherche à comprendre un phénomène et qui « génère des connaissances qui pourraient être utilisées au-delà » (Rey, Brousselle, & Tremblay, 2014, p. 45). L'objet principal de cet article consiste à rendre compte du recours à la méthodologie de la théorisation enracinée pour construire un outil de recueil de données nous permettant de mettre en lumière les expériences de violence et de harcèlement à l'école, et les compétences à l'empathie d'enfants en classe de CM1 et CM2<sup>2</sup>.

Nous proposons donc ici de présenter le travail méthodologique visant à recueillir les expériences d'enfants en évitant au maximum les phénomènes d'imposition de la part du chercheur. Il s'agit d'oublier un moment les définitions théoriques ou académiques du harcèlement à l'école et de la violence pour entrer dans les visions du monde des enfants, entendre leurs mots, leurs souffrances, leurs expériences, les enjeux qui sont les leurs.

Après avoir exposé le cadre de cette recherche évaluative, nous évoquerons les questions soulevées par les entretiens collectifs et les observations, de même que le retour sur le terrain entraîné par celle-ci. Nous présenterons ensuite l'outil innovant permettant de recueillir de nouvelles données ainsi que les questions dégagées des premières analyses.

## **1. Le cadre de l'enquête : de l'évaluation d'une politique publique à la recherche**

### **1.1 La description d'une démarche en cours : l'évaluation d'une expérimentation**

Le travail que nous présentons ici est l'évaluation d'une expérimentation : une recherche au service des politiques visant à produire de la connaissance pour orienter l'action publique. Nous pouvons parler de « recherche évaluative » au sens où

l'entend Patton (2011). L'expérimentation que nous évaluons se donne pour objectif de socialiser à l'empathie des élèves de 9 à 12 ans au moyen de séances de pratiques physiques, sportives et artistiques construites en ce sens. Il s'agit de repérer en quoi les enfants vont, au fur et à mesure, acquérir des compétences sociales<sup>3</sup> à l'empathie et comment ces compétences influenceront les situations de harcèlement dans la classe. Pour ce faire, notre enquête s'appuie sur des méthodes mixtes : observations, entretiens collectifs et individuels, questionnaires. Soucieux de croiser les regards de l'ensemble des acteurs concernés directement ou indirectement par l'expérimentation, ces méthodes ont été utilisées pour recueillir les expériences des élèves, des porteurs de projets, des parents et des enseignants. Construit afin de recueillir le point de vue des enfants de la manière la plus impartiale possible, un outil ludique intégrant illustrations et questions a pris une place centrale dans la démarche. La passation de cet outil au début puis à la fin de l'expérimentation a permis de voir l'évolution en termes de violence et de positionnement empathique des enfants. La comparaison de nos premiers résultats avec ceux produits par des enquêtes par questionnaires traditionnels auprès d'adolescents (le pourcentage de situations de harcèlement trouvées au sein de notre échantillon est relativement proche des données statistiques existantes) nous a confortée dans l'intérêt de l'utilisation de certaines parties du questionnaire comme outil de mesure quantitatif.

## **1.2 L'objet, un territoire à explorer**

Le contexte de recherche évaluative, le choix de l'objet et sa définition nous amènent à nous appuyer dès le départ sur la méthodologie de la théorisation enracinée. Ainsi, notre analyse va commencer dès la récolte des données, puis être incorporée dans le protocole de récolte des données suivantes telle une relation interdépendante avec comme point de départ un « enracinement dans le terrain » (Corbin & Strauss, 1990; Glaser & Strauss, 2010). Mais la première étape de travail consistera « à suspendre temporairement des cadres théoriques » (Glaser & Strauss, 2010, p. 63) lors des premières rencontres avec le terrain et à se détacher d'une problématique trop précise.

Le but poursuivi ici est de faire parler le terrain : qu'est-ce qui fait violence aux enseignants et aux élèves de la vingtaine de classes concernées par la démarche<sup>4</sup>?

Nous avons considéré que l'objet, déterminé par les politiques pour la recherche, constitue une préconception qu'il s'agit d'éviter d'imposer d'emblée au terrain. Pour cette raison, nous avons préféré élargir le questionnement de départ en nous demandant si l'objet faisait sens pour la population. En nous appuyant sur la définition de la violence d'Yves Michaud selon laquelle

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

nous avons pris le parti de nous attacher à considérer les situations de violence et de harcèlement à travers le regard des auteurs, des victimes et des témoins.

Dans le cadre de cet article, nous nous attacherons au recueil de données auprès d'une population particulière et au cœur de l'enquête : les enfants âgés de 9 à 12 ans, élèves de CM1 et CM2. En effet, il semble que les situations de violence à l'école sont souvent répertoriées à partir des catégories mentales des enseignants, et nous souhaitons saisir les expériences des enfants et la manière dont ils appréhendent et classent le monde qui les entoure. Pour répondre à la commande de mesurer l'effet de l'expérimentation, notre recueil s'est effectué au début et à la fin de la démarche.

## **2. Premier recueil : premières questions et nécessité d'un nouvel outil**

### **2.1 L'utilisation de méthodes habituelles : les entretiens *in situ* et l'observation**

L'élargissement proposé et nécessaire des questions de départ posées par le financeur a été permis par une première revue des écrits scientifiques sur la violence et le

harcèlement (Carra & Fraggianelli, 2011; Debarbieux, 2006; Michaud, 1978; Reemtsma, 2011; Roussillon, 1995) ainsi que sur le concept d'empathie (Hoffman, 2008; Zanna, 2010.), mais surtout grâce à plusieurs travaux de recherche menés antérieurement sur les questions de respect et jeunesse (Kerivel, 2009) et sur les phénomènes de violence en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique et en foyer accueillant des adolescents (Kerivel, 2013).

À partir de là, il s'agissait de choisir les outils méthodologiques permettant au mieux de traiter ces différentes questions. L'observation des classes et les entretiens *in situ* avec les groupes d'élèves sont les moyens classiques utilisés pour aller à la rencontre du terrain et de la population.

L'observation dans les classes permet au chercheur d'examiner le contexte de la classe, les relations que les membres du groupe entretiennent entre eux, les caractéristiques de ces relations (coopération, hostilité) ou encore les événements qui se produisent dans le groupe ainsi que les réactions des membres par rapport à ces événements.

L'entretien *in situ* consiste en une discussion collective (Braconnier, 2012) et permet de saisir, en une unité d'espace-temps réduite, une grande diversité de points de vue sur un sujet. Le choix de l'entretien *in situ* en classe part de la volonté d'avoir une vision du groupe-classe et des interactions dans ce contexte particulier. C'est bien la face que les enfants présentent sur la scène sociale qu'est la classe, pour reprendre les termes d'Erving Goffman (1973), qui nous intéresse ici. Il s'agit, en effet, de prendre connaissance de « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 32). Ces entretiens *in situ*, en mettant en lumière ce qui est autorisé ou non, nous permettent d'approcher les normes du groupe-classe.

Ces deux outils ont permis de recueillir un certain nombre d'informations sur les représentations, les expériences et les ressentis concernant les situations de

violence à l'école, mais aussi sur les causes, les conséquences, les explications et les résolutions possibles de ces types de situations.

## **2.2 Les questions émergent du terrain et nécessitant l'innovation**

Les entretiens *in situ* et les observations ont rendu visible le phénomène du point de vue des enfants/élèves<sup>5</sup> (en tant que victimes, auteurs et témoins). Cette première phase de recueil des données a ouvert des pistes d'exploration en entrant dans l'univers des enfants. En effet, nous avons pu appréhender les questions de violence autrement qu'à partir des représentations traditionnelles des enseignants ou du ministère de l'éducation nationale. Mais ces entretiens ont été aussi l'occasion de prendre conscience de la nécessité d'un retour sur le terrain avec un outil permettant de résoudre un certain nombre de problèmes méthodologiques. Lors de la vingtaine d'entretiens *in situ* effectués, quelques thèmes sont ressortis de manière récurrente. Nous présenterons ici les thèmes qui apparaissent le plus fréquemment et qui vont être à l'origine des questions et items du questionnaire ludique.

### **2.2.1 Jeux de pouvoir et ordre des choses**

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

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

Dans leur représentation et leur manière de se situer dans le groupe d'enfants (de l'école), les enfants se réfèrent à un système hiérarchique souvent utilisé par les

enseignants et les adultes eux-mêmes : les grands et les petits<sup>6</sup>. Les enfants se présentent souvent comme « victimes des grands » et « profitant des petits » : « Moi, quand j'étais petit, en grande section, il y avait des grands CM2 qui m'embêtaient » (garçon, CM1).

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

En fait, cette année, il y avait un petit qui s'appelait Loïc. Je sais plus ce que j'avais fait, mais en gros je n'avais rien fait et après il m'a dit : « je vais te taper... » et je lui ai dit : « tu vas pas me taper vu que je suis plus grand que toi et que je vais te taper, enlève ta main où elle est! » (garçon, CM1)<sup>7</sup>.

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

« On se moque pour montrer qu'il est inférieur » (fille, CM1). Cet exemple marque bien l'importance d'une hiérarchie existante qui a du sens pour les enfants comme pour les adultes. La violence d'un grand sur un petit, qui s'appuie sur une force supposée, est donc une manière de légitimer sa place de « grand » et sa position hiérarchique sur « les plus petits ». Les expériences les plus facilement évoquées par les enfants sont les situations passées où « petits » ils ont été « embêtés » fréquemment par « des plus grands ».

### **2.2.2 Amitié, intégration et exclusion**

La seconde thématique la plus évoquée est celle de l'amitié. Même si le mot violence n'est jamais associé directement à cette notion, l'origine de la violence et du harcèlement est indirectement liée à l'amitié. Les relations d'amitié, des disputes entre amis et des conflits de loyauté prennent beaucoup de place dans les échanges.



Ne pas avoir d'ami(s), être rejeté par le groupe semble être la situation de souffrance la plus importante pour les enfants.

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

### **2.2.3 Moyens de résolution de conflits**

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

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

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

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

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

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

Par exemple, on est dans un groupe avec des amis et après, il y a un problème et on va cafter<sup>8</sup> et on n'est plus amis (garçon, CM1).

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

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

Nous on se défend tout seul parce qu'on est grands (garçon, CM1).

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

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

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

### **2.3 Les points de vue des enfants et des adultes**

Les premiers résultats de l'enquête par entretien collectif montrent que l'étude des situations de violence et de harcèlement dans les classes ne peut faire l'impasse de la prise en compte du point de vue des enfants et des adultes. Par ailleurs, les représentations et les expériences des enfants nous invitent à nous interroger sur ce que l'on peut entendre par le fait qu'une situation est « résolue ». Les enfants expliquent que, quand « ils vont le dire », la maîtresse « les dispute et c'est tout », et donc « ils recommencent » (garçon, CM1). Une enseignante raconte qu'une élève lui disait qu'elle ne venait pas la voir en cas de problème, car selon l'enfant, l'enseignante « ne faisait rien » : « parler, c'est ne rien faire ». Ces quelques thèmes, apparus de manière récurrente dans les entretiens *in situ*, vont être à l'origine de nouvelles hypothèses à vérifier sur le terrain.

## 2.4 Des situations émergent du terrain

La méthodologie de la théorisation enracinée prône l'emploi de multiples outils de recueil de données pour rendre visibles des phénomènes qui émergent du terrain et qui ne sont pas le fruit de biais méthodologiques. Dans notre enquête, la mise en parallèle des observations et des entretiens *in situ*, et la venue d'un sociologue en classe ont entraîné un effet non prévu : le repérage de potentielles situations de harcèlement<sup>9</sup>, posant ainsi de nouvelles questions sur les types de situations. Par exemple, à plusieurs moments de l'année, une élève est venue se plaindre du fait d'être victime de harcèlement<sup>10</sup>. Cela nous a amenée à nous interroger sur les possibilités effectives des enseignants à mettre un terme à ces situations qui se passent souvent hors de leur contrôle. Une autre élève a été repérée comme bouc émissaire de la classe, un autre est apparu comme rejeté du groupe et n'ayant pas d'amis. Peut-on alors parler de situations de harcèlement? Comment expliquer ces situations? Quelles sont les conséquences sur les enfants? Telles sont les questions qui sont apparues à cette étape de l'enquête.

Pour construire l'outil de recueil de données permettant de retourner sur le terrain, nous avons tenté d'analyser les conditions d'enquête.

## 2.5 Les conditions d'enquête et la nécessité d'un nouvel outil de recueil de données

Si les observations et les entretiens *in situ* ont permis de faire parler le terrain, le contexte et la posture de l'enquêteur ont influencé un certain nombre de positionnements et de discours de la part des élèves. Les effets de cela peuvent nous apporter des informations supplémentaires, mais ils constituent également des possibilités de fausses interprétations, lorsque le chercheur impose *a priori* ses idées sans s'ouvrir à ce qui émerge des données. Par exemple, si le choix de la salle de classe pour les entretiens *in situ* avait pour but d'introduire le moins « d'inconnu » pour les enfants, il semble que ce lieu les positionne dans un rôle d'élèves qui

influence les discours. En effet, certains enfants semblent « réciter une leçon apprise » lorsqu'on leur demande de parler du projet évalué :

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

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

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

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

Au-delà du lieu, la volonté de faire plaisir à l'adulte semble influencer les réponses des enfants. Attentifs aux rebonds et aux signes d'intérêt émis par l'enquêteur, les enfants répètent et surenchérissent les uns par rapport aux autres.

Ces observations nous ont amenée au choix d'un recueil de données individuel complémentaire au recueil de données collectif. Nous aurions pu choisir de mener des entretiens individuels avec les enfants, mais, afin d'éviter les effets liés à l'interaction entre l'adulte et l'enfant, nous avons privilégié un autre outil. En effet, nous avons également observé que l'influence n'était pas seulement le fait d'une présence physique de l'enquêteur, mais qu'elle était aussi manifeste dans l'utilisation de certains mots et l'orientation vers la description de situations, qui sont des situations de violence du point de vue des adultes plus que de celui des enfants. Le questionnaire traditionnel implique des questions et l'utilisation de mots ou de descriptions d'adultes qui ne sont pas ceux des enfants. Or notre cadre théorique et la permanence de notre volonté à considérer la subjectivité de la violence nous ont orientée vers le choix de questions positionnant chacun des sujets en tant qu'auteur, victime et témoin de situations de violence. Nous voulions ainsi poser des questions sans utiliser des termes qui ne feraient pas sens pour les enfants et proposer l'explicitation de situations vécues pour des enfants qui n'avaient pas encore acquis la

palette de vocabulaire des émotions pour les décrire. Reprendre les exemples donnés par les enfants en entretiens collectifs semblait donc nécessaire.

### 3. Un outil innovant

L'analyse des premières données recueillies lors de l'observation et des entretiens *in situ* a conduit à formuler de nouvelles hypothèses et à penser un outil permettant de retourner sur le terrain afin de récolter des données plus précises et d'avancer dans le processus de théorisation entamé et « d'itération ». Les entretiens *in situ* ont montré que la notion de harcèlement n'avait pas réellement de sens pour les enfants. Ils sont « en colère » parce qu'« on les embête »; parfois, « ils ont peur ». Certains racontent que lorsqu'ils « étaient petits », « des grands les tapaient » ou « les rackettaient tous les jours ». Ils semblent affectés lorsqu'on « les traite »<sup>11</sup> ou qu'« on parle sur eux ».

Ces éléments ont été comparés à ceux d'une enquête auprès de jeunes (de 12 à 21 ans) sur la notion de respect (Kerivel, 2009). Dans cette enquête, de laquelle il ressort que certains jeunes confondent respect et amour ou respect et peur, il est apparu qu'il était plus simple pour les jeunes de parler de situations qu'aurait vécues un proche que de parler de situations qu'ils auraient eux-mêmes vécues.

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

aux enfants. Voici les étapes que nous avons suivies pour la construction du questionnaire ludique et de sa passation :

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

### **3.1 Un questionnaire ludique à destination d'enfants : premières analyses**

Attardons-nous sur l'outil lui-même. Le questionnaire est composé de cinq grandes questions et plusieurs sous-questions posées à partir d'une illustration de type bande dessinée. À travers la description des illustrations et des questions, nous verrons comment les entretiens collectifs *in situ* ont influencé le choix des dessins et la volonté d'être au plus proche des représentations et expériences des enfants à l'école.

### 3.1.1 Première question : une situation d'exclusion



Figure 1. Situation d'exclusion, Imen, 10 ans, CM1 (2013).

La première illustration représente une cour de récréation (une pancarte-école et le dessin d'une marelle, souvent présente dans les cours d'école observées, symbolisent le lieu). Dans cette cour, un groupe d'enfants, filles et garçons, jouent ensemble au ballon. Ils ont de grands sourires, rient et échangent dans le jeu. De l'autre côté de la cour, un enfant (fille ou garçon) est seul, la tête baissée, l'air triste. Une bulle de pensée vide est dessinée au-dessus de l'enfant seul et une autre est dessinée au-dessus du groupe.

Les enfants ont pour consigne d'écrire ce que « pensent les enfants » dans les bulles. À la suite de cette illustration, la question ouverte « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » est posée aux enfants. La situation que nous cherchons à explorer ici est celle de l'exclusion du groupe. En demandant à l'enfant d'imaginer ce que le groupe

d'enfants et ce que l'enfant isolé pense, nous cherchons à comprendre comment l'enfant interprète les situations d'exclusion. En posant la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous cherchons à laisser la possibilité aux enfants de se mettre à différentes places et d'exprimer leur ressenti quant à cette place. Nous avons choisi une situation d'exclusion de jeu qui a été exprimée dans les entretiens *in situ* comme étant une situation violente vécue par les enfants et non repérée comme telle par les adultes.

### **3.1.2 Deuxième question : les causes et conséquences d'une situation de violence physique**

La deuxième question est basée sur quatre vignettes dessinées. Seule la deuxième vignette est remplie. La situation représentée est une bagarre entre trois enfants. Un est au sol, sur le dos, l'autre est sur lui et le troisième est debout et donne un coup de pied sur la tête de l'enfant à terre. Sur la vignette précédant la vignette remplie, il est inscrit « juste avant ». Après la vignette remplie, une autre vignette vide indique « juste après » puis la dernière indique « et encore après ». La consigne est la suivante : « À ton avis, que s'est-il passé juste avant? Que va-t-il se passer juste après? Et encore après? » Puis, il est demandé de répondre à la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? »

Dans cette illustration, nous cherchons à aborder la violence physique la plus souvent évoquée par les enfants, à savoir les bagarres, qu'ils semblent avoir intériorisée comme la violence la moins admise par les enseignants. Il s'agit de permettre à l'enfant d'évoquer les situations et les motifs qui peuvent être déclencheurs de la bagarre, puis de voir les suites possibles de cette situation de violence physique (conséquences pour l'auteur et la victime, résolution éventuelle). Le fait de distinguer « juste après » et « encore après » part de l'hypothèse selon laquelle les conséquences à court terme et à long terme sont différentes et du fait





Figure 2. Situation de bagarre, Benjamin, 10 ans, CM1 (2013).

qu'une situation peut avoir besoin d'une prise de recul pour être résolue. De plus dans les données recueillies lors des entretiens collectifs, certains enfants mentionnaient souvent le fait que les bagarres étaient des situations « non graves » et « facilement résolues », contrairement à d'autres types de violence (exclusion, moquerie...). Ces éléments nous ont donc amenée à distinguer les effets d'une bagarre dans le temps.

En posant la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous souhaitons, là encore, laisser à l'enfant la possibilité de se positionner comme auteur, victime ou témoin de la situation de violence et de raconter une ou plusieurs situations vécues.

### 3.1.3 Troisième question : résolution possible d'une situation de harcèlement

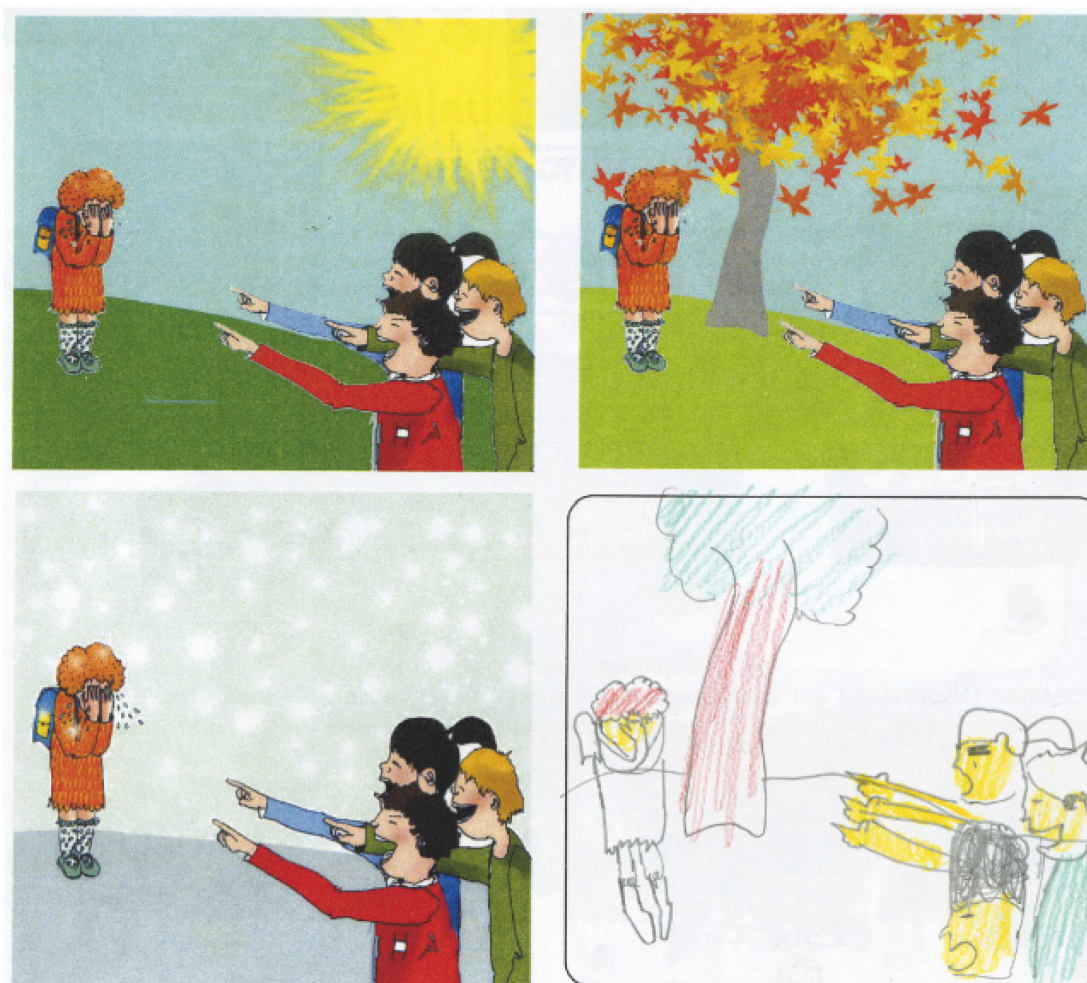


Figure 3. Situation d'exclusion, Lisa, 10 ans, CM1 (2013).

L'illustration de la troisième question représente une situation de harcèlement. Quatre vignettes, dont trois sont remplies, représentent une petite fille qui pleure la tête dans ses mains. Trois enfants se moquent d'elle en la montrant du doigt et en

riant. Les trois saisons représentées sur les vignettes visent à montrer que cette situation se répète dans le temps. La quatrième vignette est vide et la consigne à l'enfant est la suivante : « Que faire pour améliorer la situation ? » À travers cette question, nous cherchons à savoir si une situation « de harcèlement » peut être résolue, et de quelle manière. En effet, les témoignages de sentiment d'impuissance, par les adultes comme par les enfants, et l'intuition que cette impuissance entraîne le tabou du harcèlement ont orienté notre choix. La question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé ? » vise à faire parler l'enfant de situations de harcèlement vécues (en tant qu'auteur, victime ou témoin).

### 3.1.4 Quatrième question : émotions et espaces de l'école

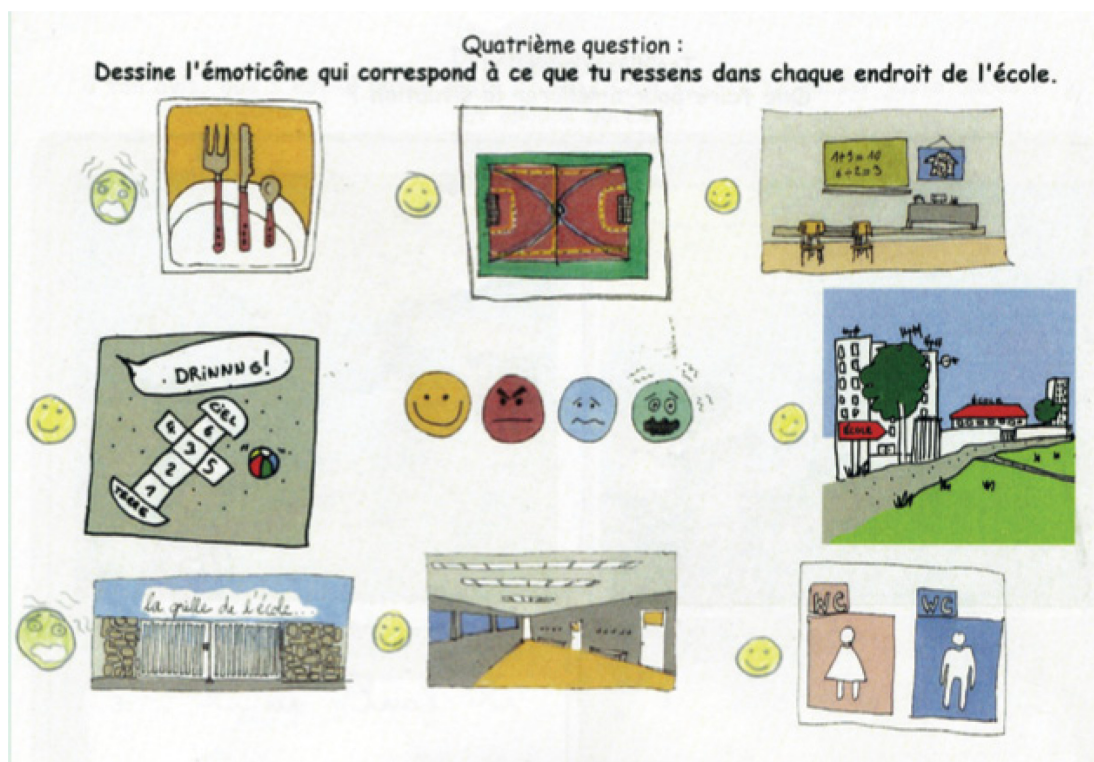


Figure 4. Émotions dans les espaces de l'école, Lyes, 10 ans, CM1 (2013).

Dans la quatrième question, huit lieux de l'école sont représentés : la cantine, le terrain de sport, la salle de classe, la cour de récréation, la grille de l'école, le couloir,

les toilettes et le chemin pour aller à l'école. Le choix de prendre pour point de départ les lieux et non les personnes ou les situations est le fruit d'une précédente recherche mettant en avant les « interstices » (Kerivel, sous presse) ou les lieux « entre deux espaces ou entre deux temps » comme des zones de « décharges émotionnelles » (Roussillon, 1995, p. 21). Les couloirs sont un exemple d'interstice classique. La cour de récréation est un interstice pour les enseignants, mais ne l'est pas nécessairement pour les enfants. Au cours des observations et des entretiens, il est également apparu que certains lieux, selon leur disposition, leur configuration et les règles qui les régissent, différents d'une école à l'autre, peuvent entraîner un sentiment de sécurité ou d'insécurité.

Ces éléments nous ont donc amenée à formuler la consigne suivante : « Dessine l'émoticône qui correspond à ce que tu ressens dans chaque endroit de l'école. » Les émoticônes proposées sont les suivantes : bien-être, colère, tristesse, peur.

Cette question a pour ambition de repérer les émotions des enfants dans les différents endroits de l'école. À partir de ces données, nous cherchons à voir si certains endroits influencent les émotions de nombreux enfants dans des écoles en particulier, ou si certains enfants éprouvent de la peur, de la colère ou de la tristesse dans plusieurs endroits de l'école. Les réponses à ces questions visent à être croisées avec les réponses aux questions précédentes.

### **3.1.5 Cinquième question : émotions et temps pédagogique**

Dans la cinquième question, quatre situations sont représentées : un enfant est interrogé seul au tableau, un groupe d'enfants est interrogé au tableau, un groupe d'enfants est interrogé à leurs places, un enfant est interrogé seul à sa place. La consigne est la suivante : « Dessine l'émoticône qui correspond à ce que tu ressens dans chaque situation. » Les émoticônes proposées sont les suivantes : bien-être, colère, tristesse, peur. La consigne permet de repérer si les situations quotidiennes<sup>12</sup>

d'apprentissage peuvent faire violence aux enfants et si ce fait peut influencer des réactions violentes.

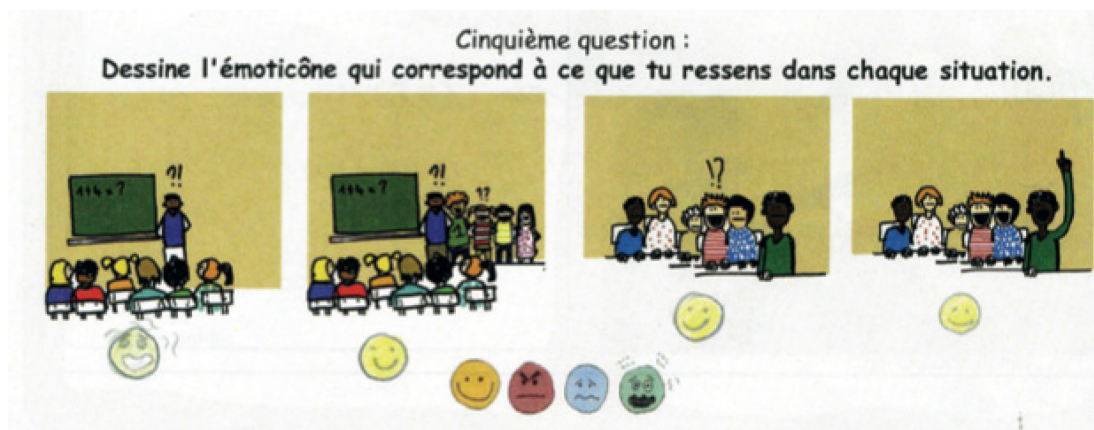


Figure 5. Émotion durant les situations d'apprentissage, Lyes, 10 ans, CM1 (2013).

Pour finir le questionnaire, il est demandé aux enfants s'« ils ont des choses à ajouter ». En fin de questionnaire, l'âge, le sexe, la classe et l'école de l'enfant sont également demandés. Les initiales ou le prénom de l'enfant sont demandés puis codés afin de pouvoir retrouver les questionnaires passés la première puis la seconde année au même enfant.

### 3.2 Les modalités de passation du questionnaire

Les questionnaires ont été distribués à 433 enfants répartis dans 22 classes (de CM1 puis de CM2). L'objectif est que les enfants puissent le remplir individuellement sans avoir recours à l'adulte. Un fascicule a été élaboré et distribué aux enseignants chargés de la passation du questionnaire afin de créer les mêmes conditions de passation dans l'ensemble des classes et de préciser les consignes de non-intervention aux enseignants.

Ce questionnaire est à passer aux enfants lors d'un temps de classe. Il est important de préciser aux enfants qu'ils peuvent dire ce qu'ils veulent et que le traitement du questionnaire sera anonyme. Ils peuvent faire le choix de dessiner ou d'écrire dans les vignettes et il est demandé d'écrire lorsqu'on leur pose la question : et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? (Extrait du fascicule distribué à l'ensemble des enseignants chargés de transmettre le questionnaire aux enfants dans les classes).

Le caractère ouvert des questions a permis une expression libre des enfants enquêtés et une richesse des dessins et des propos. Restait à savoir comment traiter l'ensemble de ces matériaux. La suite de la démarche implique la construction de catégories, le classement et le regroupement afin de traiter les données et d'effectuer un certain nombre de croisements. C'est cette étape que nous allons développer ci-après.

### **3.3 Construction de catégories *a posteriori***

En proposant des questions ouvertes et indirectes, et en offrant la possibilité de dessiner ou d'écrire, nous cherchons à favoriser chez les enfants l'expression de ce qu'ils vivent. L'objectif étant de « s'ouvrir à l'expérience que vivent les acteurs et à la conscience qu'ils en ont » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p.12), la méthode nécessite un travail de construction de catégories *a posteriori*. En effet, Emerson note que dans la méthodologie de la théorisation enracinée,

l'accent est mis sur le fait qu'il ne faut pas limiter le travail de théorisation ou d'analyse à une étape séparée, clairement distincte, et située à la fin du processus de recherche; l'élaboration et l'analyse doivent intervenir tout au long de la recherche, au fur et à mesure que l'information est rassemblée, enregistrée et classée dans des catégories analytiques. La collecte, le codage et l'analyse des données sont des étapes inextricablement mêlées (Emerson, 1997, p. 43).

Dans cette partie de notre cheminement, nous avons ainsi déterminé une grille permettant d'entrer les questionnaires dans le logiciel de traitement de données. En lisant plusieurs fois l'ensemble des questionnaires, nous avons repéré des récurrences ou des spécificités que nous avons listées. En focalisant sur nos hypothèses de départ, nous avons observé la présence ou l'absence de certains faits. À partir de ces deux axes, nous avons reconstruit des catégories. C'est cette catégorisation que nous allons présenter ici, en reprenant chacune des questions.

### **3.3.1 Première question : le regard porté par le groupe sur un enfant exclu et les situations d'exclusion vécues**

Dans la bulle de l'enfant isolé, nous pouvons trouver, lorsque la bulle est remplie<sup>13</sup> :

- ✚ Une interrogation, une incompréhension sur le fait d'être seul : « Pourquoi ils ne veulent pas jouer avec moi? Parce que je suis nouvelle » (fille, 10 ans, CM1).
- ✚ Une explication sur le fait d'être seul où la responsabilité est celle du groupe : « Je suis seule, personne ne veut jouer avec moi » (fille, 9 ans, CM1).
- ✚ Une explication sur le fait d'être seul où la responsabilité est celle de l'enfant isolé : « J'aimerais jouer avec eux. Mais j'ose pas » (fille, 10 ans, CM1).

Souvent, des sentiments tels que l'injustice, la culpabilité, la tristesse, l'ennui, la peur sont exprimés. L'utilisation d'émotions négatives montre l'importance de cette situation souvent perçue comme anodine du point de vue des enseignants.

Nous observons parfois que l'enfant se projette lui-même dans la situation en s'identifiant à l'enfant exclu : « Je suis triste, ils me rejettent alors que j'ai demandé de jouer avec eux » (garçon, 10 ans, CM1).

Dans la bulle du groupe d'enfants qui jouent, nous pouvons également trouver, lorsqu'elle est remplie, plusieurs types d'explications :

- ✚ Les enfants sont dans le jeu : « J'adore l'école car on s'amuse trop bien » (garçon, 10 ans, CM1).
- ✚ L'enfant seul est pris en compte en étant jugé : « Regarde la Rémi sans famille » (garçon, 10 ans, CM1).
- ✚ L'enfant seul est pris en compte en étant ignoré : « Encore s'il te plaît, fait la passe! Tiens! (Les enfants s'amuse sans penser à ceux qui ne s'amuse pas.) » (garçons, 10 ans, CM1).
- ✚ Une action est envisagée pour intégrer l'enfant au jeu : « Pourquoi on va pas lui demander de jouer avec nous au ballon » (garçon, 9 ans, CM1).

Des positions empathiques différentes sont exposées dans ces descriptions qui ne doivent pas nous laisser supposer de la posture de l'enfant, mais de représentations plus ou moins fréquentes.

Souvent, des sentiments de pitié, de regret, de culpabilité ou de joie sont exprimés : « Ouh, c'est bien de jouer sans petite grosse » (fille, 10 ans, CM1).

Parmi les réponses à la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » nous pouvons repérer les types de réponses suivantes<sup>14</sup> : sans réponse, non, oui (mais refus d'en parler), oui (l'enfant évoque une situation où il est effectivement impliqué), l'enfant émet le fait que cette situation peut arriver, mais ne dit pas explicitement qu'il l'a vécue.

Lorsqu'une situation est racontée, nous nous intéressons plus particulièrement à la posture de l'enfant dans la situation racontée (témoin, auteur de l'exclusion, victime d'exclusion), au moment des faits et à la fréquence de la situation.

Oui, l'année dernière il y avait une bande de copains et copines, je jouais avec eux toute l'année, mais cette année, ils ne veulent plus que je joue, ils sont devenus trop méchants. Cette année, j'ai joué avec eux une seule



fois et le garçon ne veut plus que je joue et maintenant je traîne toute seule dans la cour (fille, 9 ans, CM1).

Oui ça m'est déjà arrivé quand j'étais en train de m'amuser et il y avait un enfant qui était tout seul (fille, 10 ans, CM1).

Dans les réponses, les thèmes les plus fréquemment utilisés sont ceux de différence, de conformité, d'amitié et des enjeux du jeu. Les enfants, en exposant la situation vécue, nous informent aussi sur leur interprétation de cette situation et les émotions qu'a entraînées celle-ci : « Oui, j'étais vraiment très triste. En revanche, moi, je ferai jamais ça à qui que ce soit » (garçon, 10 ans, CM1).

Dans certaines réponses, une explication est donnée sur la responsabilité de l'enfant isolé ou du groupe : « Oui, je me suis déjà retrouvée seule, mais c'était moi qui voulait » (fille, 11 ans, CM2); « Oui, les autres ne voulaient pas jouer avec moi » (garçon, 11 ans, CM2).

Lorsque la situation est présentée comme résolue, les adultes jouent un rôle dans cette résolution. Lorsque la situation n'est pas résolue, une stratégie est parfois proposée.

Si, lors des entretiens, les enfants ne s'attardaient que rarement sur les situations d'exclusion, les nommant plutôt comme une cause, une conséquence ou un élément d'information parmi d'autres pour comprendre les situations de violence, nous observons l'importance de ce type d'événement.

### **3.3.2 Causes, conséquences et implications des enfants dans des bagarres**

La vignette n° 1 de la deuxième illustration fait ressortir différents types d'éléments déclencheurs : la moquerie, l'insulte, le racket, la bousculade, le jeu, la colère et l'injustice. Parfois, la bagarre n'a pas de motif apparent, surtout du point de vue des enfants qui n'ont jamais vécu ce type de situations. Le plus souvent, contrairement à ce que pensent les enseignants, il y a un motif aux faits de violence physique.

Dans les vignettes n° 3 et n° 4, nous pouvons observer :

- ✚ Des positionnements par rapport à la situation qui peuvent prendre la forme de soumission à la situation « je n'y peux rien, tu es le plus fort » ou, au contraire, de révolte par rapport à la situation.
- ✚ Une résolution ou une non-résolution de la situation. Parfois, la situation est résolue dans la vignette n° 3 et recommence dans la vignette n° 4.
- ✚ Différents acteurs de la résolution de la situation : les protagonistes eux-mêmes, un enfant extérieur à la situation ou un adulte (enseignant, directeur d'école, parents, grand frère ou grande sœur, policier, médecin...).
- ✚ Les suites et conséquences de la situation peuvent être regroupées sous les catégories de punition, de pardon, d'excuse, de blessure, de rupture...

La sollicitation ou non de l'adulte dans l'aide à la résolution de la situation varie d'une classe à l'autre et des types de punitions transparaissent comme une norme commune et acceptée selon les méthodes utilisées par l'enseignant.

Les réponses à la question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » sont positives lorsqu'elles racontent des situations où l'enfant est témoin, acteur de la bagarre ou intervenant pour résoudre la bagarre. « Non, car je me défends » (fille, 9 ans, CM1); « Oui, quand on cherche on trouve » (fille, 10 ans, CM1).

Pour expliquer que cette situation ne leur arrive pas, plusieurs enfants parlent du fait qu'ils ont des amis : « Non, j'ai toujours un ami qui me défend » (fille, 9 ans, CM1).

Comme l'observe Ayrat (2011), lorsque les enseignants évoquent la violence à l'école, c'est souvent en se limitant aux bagarres plus « spectaculaires ». Pour les enfants, peut-être parce qu'ils savent que les adultes interviendront nécessairement, ces situations ne semblent pas être celles qui ont le plus de conséquences.

### **3.3.3 Les situations de harcèlement : repérage et interrogation autour des possibilités de résolutions**

En comptabilisant les réponses à la question « que faire pour arranger la situation? », nous observons les enfants pour qui la situation est résolue et ceux pour qui elle ne l'est pas. Les types de résolutions proviennent tantôt de la victime (change de vêtements, s'impose, change d'école, se moque des autres enfants...) tantôt des agresseurs (se mettent à la place, ont pitié...), parfois d'une intervention extérieure d'un autre enfant, d'un adulte (enseignant, parent, police), et parfois d'une éviction de la victime, contrainte de changer d'école.

Lorsque des émotions sont exprimées, la honte, la peur, la tristesse, la vengeance et la colère sont les plus souvent énoncées du côté de l'enfant harcelé. Du côté des harceleurs, la honte, la peur, la compassion et le dégoût sont formulés.

Les réponses à la question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », lorsqu'elles sont positives, racontent des situations où l'enfant se met dans la posture du témoin de la situation, de la victime de harcèlement ou des harceleurs. Le plus souvent, ce sont des violences physiques ou verbales, des insultes, du racket, des moqueries, parfois des situations d'exclusion ou de violence sexuelle. Le fait raconté peut être antérieur (« en CE2, l'année dernière, quand j'étais "nouveau" »), parfois des informations sont données sur la fréquence de la situation et les identités des personnes concernées. Des détails tels que des surnoms et des moqueries liées à des critères physiques, raciaux, religieux ou de compétences (nul, bête) sont explicités.

[...] oui, car les gens à l'école ils disent que je suis moche et pas habillée à la mode. Mais on dit toujours l'habit ne fait pas le moine. Donc n'écoute pas ce que les gens disent, car ils ne savent pas comment au fond je suis, tu es (fille, 10 ans, CM1).

Oui, car je savais pas jouer au foot (garçon, 10 ans, CM1).



Figure 6. Quelques exemples représentatifs des moyens de résolutions des situations de harcèlement proposées par les enfants.

Certains donnent des informations sur les résolutions entre enfants : le changement vient des harceleurs ou du harcelé, avec l'intervention d'un autre enfant, d'un enseignant ou d'un autre adulte (parents...). Beaucoup parlent de sanction et de punition. Parfois, l'enfant harcelé devient harceleur ou se positionne comme victime.

Les récentes campagnes du gouvernement <sup>15</sup> pour la prévention du harcèlement à l'école font intervenir des personnalités adultes victimes de harcèlement lorsqu'ils étaient enfants et celles-ci expriment leur ressenti avec un regard d'adulte. Les propos des enfants qui sont victimes ou auteurs de harcèlement sont des témoignages rarement recueillis et forts d'enseignement. La résignation ou le sentiment d'impuissance ou de fortes émotions des enfants victimes de harcèlement se doivent d'être considérés.

### 3.4 De nouvelles questions et un ajustement méthodologique

Notre « exploration » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 3) qui nous a menée à faire « émerger » des catégories à partir des dessins et des propos d'enfants n'est qu'une étape du travail. L'entrée des données des questionnaires dans le logiciel nous permet d'effectuer une opération d'inspection (Blumer, cité dans Guillemette & Luckerhoff, 2009).

« L'inspection consiste à “tester” les analyses provenant de l'exploration pour confirmer ou infirmer leur cohérence avec les faits » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 3). Les nouvelles questions et les ajustements méthodologiques sont compris dans un procédé d'allitération.

L'enquête de terrain procède par itération, c'est-à-dire par allers et retours, va-et-vient. On pourrait parler d'itération concrète (l'enquête progresse de façon non linéaire entre les informateurs et les informations), ou d'itération abstraite (la production de données modifie la problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique) (Olivier De Sardan, 2004, p. 94).

Trois nouvelles idées émergent de notre inspection, la première étant la suivante : il semble que la question de l'inscription dans un groupe d'amis protège d'éventuelles situations de harcèlement et, surtout, permet d'éviter que celles-ci perdurent dans le temps. En effet, pour expliquer que les situations décrites ne leur soient « jamais arrivées », plusieurs enfants évoquent le fait « d'avoir des amis », « d'avoir des amis qui ne les laisseront pas tomber... » À l'inverse, certains expliquent que les situations d'exclusion ou de harcèlement leur sont déjà arrivées « lorsqu'ils étaient nouveaux dans l'école » et « n'avaient pas encore d'amis ». Il sera donc intéressant de croiser cette référence avec les situations présentées.

La seconde idée provient de la comparaison entre les différents types de violence (exclusion, violence physique, moquerie) mise en perspective avec les

données recueillies lors des entretiens collectifs. Certains types de violence, tels que les bagarres, semblent être considérés comme plus « déviant à l'école » – ce qui peut engendrer une auto-censure sur le fait d'être auteur de ces situations – alors que les moqueries qui semblent « plus blessantes » du point de vue des enfants sont perçues comme étant moins déviantes par l'institution scolaire. Ainsi, nous pouvons nous demander si la reconnaissance comme une déviance moindre ne contribue pas à renforcer le caractère blessant des insultes.

La troisième idée provient de la comparaison de ce qui semble être présenté par les enfants dans les questionnaires comme étant à l'origine des bagarres ou des situations de harcèlement. Il apparaît que la bagarre naît d'un conflit, ce dernier pouvant être résolu par un accord, alors que les situations de harcèlement sont causées par des données physiques ou des traits de caractère de l'enfant harcelé, et sont dans ce cas difficilement résolubles. Nous observons d'ailleurs que plusieurs enfants proposent le changement d'école de l'enfant harcelé pour la résolution de cette situation. La « marge de manoeuvre » et le « pouvoir d'action » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 41) des enfants et des adultes semblent déterminants pour comprendre les situations. Ces nouvelles questions sont autant d'appels à une nouvelle exploration, tant théorique que de terrain, afin de cheminer vers une montée en théorisation.

### **Pour conclure, enquêter auprès d'enfants, une réflexion à élargir**

Cette réflexion méthodologique s'est posée parce que nous n'avions pas l'habitude en tant que chercheuse de nous adresser à des enfants. Par anticipation, nous nous sommes imaginée cette population comme différente d'autres populations enquêtées. Dès lors, nous avons interprété un certain nombre de faits comme liés à des spécificités de la population. Or la comparaison de groupes « non comparables » permet de « transcender les descriptions substantives circonstanciées et localisées afin de produire une théorie formelle générale » (Glaser & Strauss, 2010, p. 152). En nous autorisant à comparer cette population d'enfants à une population d'adultes, nous

arrivons à de nouvelles intuitions de compréhension du phénomène et à de nouvelles questions. Et si nous comparions l'école à une organisation professionnelle et les élèves à des salariés de cette organisation? Exclusion, non-reconnaissance, dénigrement, souffrance, impuissance, sentiment d'injustice, les « souffrances » au travail pourraient être comparées avec ces situations de « souffrance » à l'école. Dans les deux contextes, la souffrance n'est pas uniquement causée par la situation de violence, mais par le sentiment d'impuissance face à cette situation. De plus, le sentiment que ceux qui ont le pouvoir (la direction de l'entreprise ou de l'école) ne peuvent pas agir face à cette violence entre collègues ou entre élèves semble accroître la souffrance. Cette comparaison nous invite à revenir sur le terrain en étant plus attentive aux souffrances liées à des conflits entre enfants, mais aussi à l'absentéisme. Une remarque des enseignants souvent entendue lors des observations dans les classes attire désormais notre attention : « L'enfant le plus difficile n'est pas là aujourd'hui. » Nous sommes incitée à nous interroger sur le sens de cet absentéisme des enfants à l'école. Il est souvent associé aux maladies infantiles, mais ne pourrions-nous pas explorer son lien avec la souffrance vécue à l'école? Cette question mérite d'être développée.

En ce qui concerne « ces enjeux » des enfants, ne sont-ils pas comparables avec « les enjeux » d'adultes dans des contextes de relations quotidiennes et imposées?

Nous avons observé que l'enfant attachait beaucoup d'importance aux relations amicales et au fait d'être copain ou de ne pas être copain avec les autres élèves de la classe. Nous pouvons comparer cela à l'importance d'avoir « une bonne ambiance de travail ou d'entretenir de bonnes relations avec ses collègues » dans un contexte de rencontres quotidiennes.

La difficulté à verbaliser et à exprimer ses émotions et ses sentiments est-elle liée au fait d'être un enfant? Si on compare des groupes, et notamment des groupes d'enfants de mêmes âges dans des établissements marqués par la ségrégation sociale

et spatiale, n'observe-t-on pas des différences quant à l'expression des émotions, des ressentis d'un milieu à un autre?

Lorsque certains enfants ont proposé de mettre des caméras, des militaires ou des policiers dans les écoles, nous avons interprété ces idées sécuritaires comme une appréhension « sans filtre » des discours médiatiques. Mais tout individu n'est-il pas pris dans un contexte social? Les mots qu'il utilise, les références, sont constamment ceux de la société dans laquelle le chercheur est lui-même impliqué.

Lorsque, lors des entretiens collectifs *in situ*, nous avons été marquée par le fait que les enfants semblaient réciter une leçon par cœur et que cette leçon n'avait pas de sens dans la réalité quotidienne, nous en avons fait une spécificité. Or nous pouvons faire le même constat lorsque nous interrogeons des professionnels sur leurs métiers puis allons observer leur travail au quotidien. Ils auront tendance à évoquer un travail prescrit qui sera différent du travail réel que nous observons.

Cette réflexion est née d'une spécificité hypothétique de la population enquêtée, mais nous a surtout conduite à une vigilance en ce qui concerne les biais produits par une enquête et une attention particulière à tout ce qui peut émerger du terrain et au va-et-vient entre théorie et terrain de notre cadre méthodologique. Mais au-delà de l'élaboration de nouvelles hypothèses et de la construction d'outils de recueil des données, les comparaisons nous invitent à nous interroger sur l'intérêt d'innovations méthodologiques pour d'autres objets et d'autres populations en apparence moins spécifiques.

## Notes

<sup>1</sup> La classe de CM1 correspond au cours moyen numéro 1, c'est-à-dire à la quatrième année à l'école élémentaire, et la classe de CM2 correspond au cours moyen numéro 2, c'est-à-dire à la cinquième année à l'école élémentaire.

<sup>2</sup>Pour ces deux concepts, nous retiendrons les définitions suivantes : Nous pouvons résumer la définition du harcèlement : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée



et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part de plusieurs élèves ». Il s'agit « d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique, qui se répète régulièrement » (Debardieux, 2011, p. 17). La notion d'empathie définie par Omar Zanna à l'origine de la démarche d'expérimentation peut se résumer ainsi : « l'empathie est une disposition à laquelle on attribue trois grandes fonctions : 1) la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, 2) la capacité à assumer le point de vue d'autrui, 3) la capacité à manifester de la sensibilité » (Zanna, 2015, p. 119). La classe d'âge choisie pour l'expérimentation (enfants de 9 à 11 ans) correspond au moment où « l'enfant devient capable d'accéder à la vie mentale d'autrui pour se mettre à la place de l'autre » (Zanna, 2015, p. 119).

<sup>3</sup> Nous utilisons le terme de *scène sociale* au sens où l'entend Erving Goffman, qui parle de « théâtre social » où chaque acteur fait en sorte de tenir « sa face » (Goffman, 1973, p. 71). Pour Goffman, l'interaction est un phénomène qui se produit lors de rencontres : « l'acteur doit agir de façon à donner intentionnellement ou non une expression de lui-même et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression » (Goffman, 1973, p. 25).

<sup>4</sup> Les classes concernées par la démarche sont des classes de CM1, parfois à double niveau CE2-CM1 ou CM1-CM2, situées dans des quartiers où le taux de pauvreté est particulièrement important (32 % de personnes en dessous du seuil de pauvreté dans ces quartiers contre 13 % en France) concernés par des politiques de discrimination positive (affirmative action). Ces classes se trouvent dans des écoles inscrites au Programme Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR) du Ministère de l'Éducation nationale.

<sup>5</sup> Notre enquête s'intéresse aux enfants en situation scolaire, donc d'élèves. Mais si les enfants ont ce statut d'élèves dans la classe, l'ont-ils également en récréation et dans les autres espaces de l'école? Sont-ils considérés uniquement comme des élèves ou aussi comme des enfants par les enseignants/adultes qui les côtoient? Telles sont les questions qui nous amènent à prêter une attention particulière au choix d'une catégorie plutôt qu'une autre.

<sup>6</sup> Dans une précédente enquête (Kerivel, 2009, pp. 266-272), nous avons noté que les jeunes (12-18 ans) parlent « des forts et des faibles » pour se situer et situer les autres dans une hiérarchie.

<sup>7</sup> Par souci de confidentialité, les noms de l'ensemble des participants à l'enquête ont été changés.

<sup>8</sup> Dénoncer en langage familier.

<sup>9</sup> À la suite de plaintes d'enfants ou du repérage de certains signes, s'est posé la question de la posture de chercheur. Finalement, nous avons décidé d'informer les enseignants des indicateurs repérés.

<sup>10</sup> En tant que chercheuse, nous avons fait le choix de ne pas utiliser le mot *harcèlement* si les enfants ne l'utilisaient pas eux-mêmes. Dans plusieurs classes, les enseignants ayant sensibilisé les enfants à cette notion, ces derniers ont pu utiliser ce terme en ayant parfois des difficultés à le définir.

<sup>11</sup> Lorsqu'ils se font insulter ou lorsqu'ils sont victimes de moquerie, les enfants disent : un tel ou une telle « m'a traité », sous-entendant « m'a traité de quelque chose ».

<sup>12</sup> Dans ses travaux sur l'empathie, Omar Zanna (2010) utilise cet exemple de situation d'apprentissage pour évaluer le degré d'empathie des enfants.

<sup>13</sup> Nous considérons les bulles non remplies comme une non-réponse à considérer. Mais nous relèverons également les éléments qui peuvent nous informer sur la pertinence de l'outil en lui-même.

<sup>14</sup> Pour chacune des questions : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous reprendrons ces mêmes catégories dans un premier temps avant de décrypter les réponses présentant effectivement une situation vécue.

<sup>15</sup> <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr>

## Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses universitaires de France.
- Braconnier, C. (2012). À plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs *in situ* peuvent apporter à la sociologie des votes. *Revue française de sociologie*, 53(1), 61-93.
- Carra, C., & Fraggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift fur soziologie*, 19(6), 418-427.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Repéré à [http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/refuser\\_1\\_oppression\\_quotidienne\\_la\\_prevention\\_du\\_harcelement\\_al\\_ecole\\_174645.pdf](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/refuser_1_oppression_quotidienne_la_prevention_du_harcelement_al_ecole_174645.pdf)
- Emerson, R. (1997). Le travail de terrain après Hughes : continuités et changements. *Sociétés contemporaines*, 27, 39-48.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

- Hoffman, M- L. (2008). *Empathie et développement moral : les émotions morales et la justice*. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.
- Kerivel, A. (2009). *Jeunesses et respect dans une société fragmentée* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris-Descartes, Paris, France.
- Kerivel, A. (2013, Septembre). *Violence, sanction, autorisation, les différents pouvoirs des acteurs dans une organisation à visée éducative*. Communication présentée au congrès de l'Association française de sociologie : RT3 Norme, déviances et réactions sociales. Université de Nantes, France.
- Kerivel, A. (sous presse). Réflexion discursive sur les interstices. De l'oisiveté à l'insécurité : les interstices au regard de la théorie ancrée. *Revue SpécifiCités*.
- Michaud, Y. (1978). *Violence et politique*. Paris : Gallimard.
- Olivier de Sardan, J.- P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces temps*, 84(84-86), 38-50.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation : applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY : Guilford.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods : integrating theory and practice* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Reemtsma, J- P. (2011) *Confiance et violence. Essai sur une configuration particulière de la modernité*. Paris : Gallimard.
- Rey, L., Brousselle, A., & Tremblay, M- C. (2014) Managing tensions between evaluation and research : illustrative cases of developmental evaluation in the context of recherche. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 45-60.
- Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.