

Université de Poitiers
Faculté de Médecine et Pharmacie

ANNEE 2015-2016

Thèse n°

THESE
POUR LE DIPLOME D'ETAT
DE DOCTEUR EN MEDECINE
(décret du 16 janvier 2004)

MEMOIRE
du DIPLOME D'ETUDES SPECIALISEES
DE PSYCHIATRIE
(décret du 10 septembre 1990)

présentée et soutenue publiquement
le 11 Octobre 2016 à Poitiers
par **Madame Antonine BOULOY**

Place et fonction du concept d'empathie
dans le harcèlement scolaire

Composition du Jury

Président : Monsieur le Professeur Ludovic GICQUEL

Membres : Monsieur le Professeur Nematollah JAAFARI
Monsieur le Professeur Roger GIL
Monsieur le Docteur Jean XAVIER

Directeur de thèse : Madame le Docteur Nicole CATHELINE

Le Doyen,

Année universitaire 2015 - 2016

LISTE DES ENSEIGNANTS DE MEDECINE

Professeurs des Universités-Praticiens Hospitaliers

- AGIUS Gérard, bactériologie-virologie (**surnombre jusqu'en 08/2018**)
- ALLAL Joseph, thérapeutique
- BATAILLE Benoît, neurochirurgie
- BRIDOUX Frank, néphrologie
- BURUCOA Christophe, bactériologie – virologie
- CARRETIER Michel, chirurgie générale
- CHEZE-LE REST Catherine, biophysique et médecine nucléaire
- CHRISTIAENS Luc, cardiologie
- CORBI Pierre, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire
- DEBAENE Bertrand, anesthésiologie réanimation
- DEBIAIS Françoise, rhumatologie
- DROUOT Xavier, physiologie
- DUFOUR Xavier, Oto-Rhino-Laryngologie
- EUGENE Michel, physiologie (**surnombre jusqu'en 08/2016**)
- FAURE Jean-Pierre, anatomie
- FRITEL Xavier, gynécologie-obstétrique
- GAYET Louis-Etienne, chirurgie orthopédique et traumatologique
- GICQUEL Ludovic, pédopsychiatrie
- GILBERT Brigitte, génétique
- GOMBERT Jean-Marc, immunologie
- GOUJON Jean-Michel, anatomie et cytologie pathologiques
- GUILHOT-GAUDEFFROY François, hématologie et transfusion
- GUILLET Gérard, dermatologie
- GUILLEVIN Rémy, radiologie et imagerie médicale
- HADJADJ Samy, endocrinologie et maladies métaboliques
- HAUET Thierry, biochimie et biologie moléculaire
- HERPIN Daniel, cardiologie
- HOUETO Jean-Luc, neurologie
- INGRAND Pierre, biostatistiques, informatique médicale
- JAAFARI Nematollah, psychiatrie d'adultes
- JABER Mohamed, cytologie et histologie
- JAYLE Christophe, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire
- KARAYAN-TAPON Lucie, cancérologie
- KEMOUN Gilles, médecine physique et réadaptation (**en détachement**)
- KITZIS Alain, biologie cellulaire
- KRAIMPS Jean-Louis, chirurgie générale
- LECRON Jean-Claude, biochimie et biologie moléculaire
- LELEU Xavier, hématologie
- LEVARD Guillaume, chirurgie infantile
- LEVEQUE Nicolas, bactériologie-virologie
- LEVEZIEL Nicolas, ophtalmologie
- LEVILLAIN Pierre, anatomie et cytologie pathologiques (**surnombre jusqu'en 08/2018**)
- MACCHI Laurent, hématologie
- MARECHAUD Richard, médecine interne
- MAUCO Gérard, biochimie et biologie moléculaire

- PACCALIN Marc, gériatrie
- PAQUEREAU Joël, physiologie (**jusqu'au 31/10/2015**)
- PERAULT Marie-Christine, pharmacologie clinique
- PERDRISOT Rémy, biophysique et médecine nucléaire
- PIERRE Fabrice, gynécologie et obstétrique
- POURRAT Olivier, médecine interne (**surnombre jusqu'en 08/2018**)
- PRIES Pierre, chirurgie orthopédique et traumatologique
- RICCO Jean-Baptiste, chirurgie vasculaire
- RICHER Jean-Pierre, anatomie
- RIGOARD Philippe, neurochirurgie
- ROBERT René, réanimation
- ROBLOT France, maladies infectieuses, maladies tropicales
- ROBLOT Pascal, médecine interne
- RODIER Marie-Hélène, parasitologie et mycologie
- SENON Jean-Louis, psychiatrie d'adultes (**surnombre jusqu'en 08/2017**)
- SILVAIN Christine, hépato-gastro-entérologie
- SOLAU-GERVAIS Elisabeth, rhumatologie
- TASU Jean-Pierre, radiologie et imagerie médicale
- THIERRY Antoine, néphrologie
- THILLE Arnaud, réanimation
- TOUGERON David, gastro-entérologie
- TOURANI Jean-Marc, cancérologie
- WAGER Michel, neurochirurgie

Maîtres de Conférences des Universités-Praticiens Hospitaliers

- ALBOUY-LLATY Marion, santé publique
- BEBY-DEFAUX Agnès, bactériologie – virologie
- BEN-BRIK Eric, médecine du travail
- BILAN Frédéric, génétique
- BOURMEYSTER Nicolas, biologie cellulaire
- CASTEL Olivier, bactériologie - virologie – hygiène
- CREMNITER Julie, bactériologie – virologie
- DAHYOT-FIZELIER Claire, anesthésiologie – réanimation
- DIAZ Véronique, physiologie
- FAVREAU Frédéric, biochimie et biologie moléculaire
- FRASCA Denis, anesthésiologie – réanimation
- HURET Jean-Loup, génétique
- LAFAY Claire, pharmacologie clinique
- PERRAUD Estelle, parasitologie et mycologie
- RAMMAERT-PALTRIE Blandine, maladies infectieuses
- SAPANET Michel, médecine légale
- SCHNEIDER Fabrice, chirurgie vasculaire
- THUILLIER Raphaël, biochimie et biologie moléculaire

Professeur des universités de médecine générale

- GOMES DA CUNHA José

Professeurs associés de médecine générale

- BINDER Philippe
- BIRAULT François
- VALETTE Thierry

Maîtres de Conférences associés de médecine générale

- ARCHAMBAULT Pierrick
- BOUSSAGEON Rémy
- FRECHE Bernard
- GIRARDEAU Stéphane
- GRANDCOLIN Stéphanie
- PARTHENAY Pascal
- VICTOR-CHAPLET Valérie

Enseignants d'Anglais

- DEBAIL Didier, professeur certifié
- JORDAN Stephen, maître de langue étrangère
- SASU Elena, contractuelle enseignante

Professeurs émérites

- DORE Bertrand, urologie (08/2016)
- GIL Roger, neurologie (08/2017)
- MAGNIN Guillaume, gynécologie-obstétrique (08/2016)
- MARCELLI Daniel, pédopsychiatrie (08/2017)
- MENU Paul, chirurgie thoracique et cardio-vasculaire (08/2017)
- TOUCHARD Guy, néphrologie (08/2018)

Professeurs et Maîtres de Conférences honoraires

- ALCALAY Michel, rhumatologie
- ARIES Jacques, anesthésiologie-réanimation
- BABIN Michèle, anatomie et cytologie pathologiques
- BABIN Philippe, anatomie et cytologie pathologiques
- BARBIER Jacques, chirurgie générale (ex-émérite)
- BARRIERE Michel, biochimie et biologie moléculaire
- BECQ-GIRAUDON Bertrand, maladies infectieuses, maladies tropicales (ex-émérite)
- BEGON François, biophysique, médecine nucléaire
- BOINOT Catherine, hématologie – transfusion
- BONTOUX Daniel, rhumatologie (ex-émérite)
- BURIN Pierre, histologie
- CASTETS Monique, bactériologie -virologie – hygiène
- CAVELLIER Jean-François, biophysique et médecine nucléaire
- CHANSIGAUD Jean-Pierre, biologie du développement et de la reproduction
- CLARAC Jean-Pierre, chirurgie orthopédique
- DABAN Alain, cancérologie radiothérapie (ex-émérite)
- DAGREGORIO Guy, chirurgie plastique et reconstructrice
- DESMAREST Marie-Cécile, hématologie
- DEMANGE Jean, cardiologie et maladies vasculaires
- FAUCHERE Jean-Louis, bactériologie-virologie (ex-émérite)
- FONTANEL Jean-Pierre, Oto-Rhino Laryngologie (ex-émérite)
- GOMBERT Jacques, biochimie
- GRIGNON Bernadette, bactériologie
- GUILLARD Olivier, biochimie et biologie moléculaire
- JACQUEMIN Jean-Louis, parasitologie et mycologie médicale
- KAMINA Pierre, anatomie (ex-émérite)
- KLOSSEK Jean-Michel, Oto-Rhino-Laryngologie
- LAPIERRE Françoise, neurochirurgie (ex-émérite)
- LARSEN Christian-Jacques, biochimie et biologie moléculaire
- MAIN de BOISSIERE Alain, pédiatrie
- MARILLAUD Albert, physiologie
- MORICHAU-BEAUCHANT Michel, hépato-gastro-entérologie
- MORIN Michel, radiologie, imagerie médicale
- POINTREAU Philippe, biochimie
- REISS Daniel, biochimie
- RIDEAU Yves, anatomie
- SULTAN Yvette, hématologie et transfusion
- TALLINEAU Claude, biochimie et biologie moléculaire
- TANZER Joseph, hématologie et transfusion (ex-émérite)
- VANDERMARCQ Guy, radiologie et imagerie médicale

REMERCIEMENTS

Monsieur le Professeur Gicquel, Professeur des Universités, Praticien hospitalier,

Service de Pédiopsychiatrie, Centre Henri Laborit, Poitiers

Merci d'avoir accepté de présider ce Jury. Je vous remercie de m'avoir donné l'opportunité de rencontrer des professionnels riches d'enseignement au sein de mon cursus et dans votre service. Je vous prie d'accepter ma sincère reconnaissance.

Monsieur le Professeur Jaafari, Professeur des Universités, Praticien hospitalier,

Service de Psychiatrie, Centre Henri Laborit, Poitiers

Je vous remercie d'avoir accepté de juger ce travail. Merci pour l'accueil que vous nous avez toujours réservé et pour vos conseils dans l'élaboration de notre protocole.

Merci pour l'attention que vous m'avez portée, aussi. Soyez assuré de mes plus sincères remerciements.

Monsieur le Professeur Gil, Professeur émérite des Universités en Neurologie,

Votre présence au sein de ce jury est un grand honneur et je vous en suis très reconnaissante. Je crois qu'un nombre important d'internes se joint à moi pour vous remercier de la qualité de vos enseignements. Soyez assuré de mon profond respect.

Monsieur le Docteur Jean Xavier,

Merci d'avoir si spontanément et si aimablement accepté de participer à ce jury. Merci pour votre collaboration et votre disponibilité. Soyez assuré de ma respectueuse considération.

Madame le Docteur Catheline,

Quel privilège de vous avoir rencontrée !

Dans le lot de mes indécisions, une de mes rares certitudes était le souhait de travailler à vos côtés. Merci d'avoir bien voulu diriger cette thèse. Je vous remercie de m'avoir accompagnée, bousculée, repoussée dans certains de mes retranchements, de m'avoir guidée et jamais lâchée.

Pour votre pédagogie et la générosité de vos apprentissages, pour votre patience et votre disponibilité, pour nos discussions, vos leçons et conseils, pour la pertinence de vos propos qui ont souvent réussi à faire mouche chez la petite humaine têtue que je peux être ... MERCI !!

Merci de faire partie de ceux qui font en sorte que l'intelligence continue de faire des étincelles. Je m'en vais construire des ponts ailleurs, selon vos enseignements. Soyez assurée de ma fidélité et de ma plus sincère reconnaissance.

Je ne peux faire la liste exhaustive de tous ceux qu'il me faudrait remercier. Ces rencontres pertinentes qui ont fait de ce long chemin, une vie plus jolie. Je n'ai pas beaucoup de monnaie en poche mais je suis comblée par des êtres en or ! J'ai l'immense honneur et le privilège de pouvoir vous compter parmi les miens...

Merci à Virginie F-L, sans qui j'aurai fini sur les rotules ! Merci pour ton écoute, ta bienveillance, ta patience, tes conseils, ton calme et ta bonne humeur. Tu es un coach en or et je mesure à peine la chance que j'ai eu de t'avoir à mes côtés !! Pour que je ne cesse jamais d'apprendre, que je ne lâche rien, que je garde confiance quand mes démons reviennent... j'ai pu compter sur toi à chaque étape et te remercie infiniment !

Merci à Maxime R. qui m'a tenu la main pour mes premiers pas en psychiatrie.

Merci à l'équipe du Secteur 5 de Saintes, premier terrain de stage qui m'a ouvert les portes de la psychiatrie. Aux Dr. Cleirec, Dr. Benaoum, Dr. Mercier, Elodie, Manue qui ont su dompter mon impatience et m'ont confortée dans la direction que je prenais.

Merci à l'équipe de Jonzac, au Dr. Destailats, Marlène, Marie, William et l'équipe de la CDD qui m'ont apaisée. Merci pour votre vision de la psychiatrie « qui se diffuse » plus qu'elle ne doit contenir.

Merci au Dr. Palomino qui a su attiser mon intérêt pour l'addictologie et la science de l'Humain. Probablement l'un des plus grands humanistes qu'il m'a été offert de rencontrer. Merci d'être.

Merci à l'équipe d'Angoulême et au Dr Ficheux qui m'a forcée à, toujours, regarder le monde avec un regard différent. Merci pour les histoires, merci pour les envolées philosophiques.

A l'équipe de La Rochelle.... Drôle de vie bombardée de hasards, vous êtes arrivés dans ma vie au bon moment. Quelle chance d'avoir croisé votre chemin. Il me tarde de rejoindre votre équipe et de travailler à vos côtés. Soyez assurés de ma motivation et de ma fidélité !

Enfin, un grand merci à l'équipe de Poitiers. Malgré mes réticences, vous avez rendu mon séjour plus riche et agréable. Elodie T., Mélanie R., les supers secrétaires, Anne-Do, les équipes FORMIDABLES du CECAT et de CREATIV : je ne sais comment j'aurai tenu sans vous, ces derniers mois !! Et comme je pars le cœur lourd de m'éloigner. Sachez que j'emporte avec moi, un bout de chacun d'entre vous.

Merci à l'équipe de l'URC : sacrée troupe qui nous a toujours accueillis avec le sourire. Votre gentillesse, votre bienveillance, nos échanges et les rires ont égayé nos journées.

Merci à Bérengère et Nicolas, pas assez de mots pour exprimer ma reconnaissance et le plaisir que j'ai eu à vous côtoyer. (Et harceler !) Votre talent est immense, votre acuité intellectuelle au sommet, bref vous êtes la crème de la cerise sur le pompon. Sachez que, partout où je serai, ma porte vous sera grande ouverte. J'aurai toujours du Gaspacho et des Haribos qui vous attendent !

Un merci tout particulier aux Drs. Mélanie VOYER, Claudine LUBOCHINSKY et Guillaume DAVIGNON : votre esprit d'une rare finesse a su aiguïser mon sens clinique et ma curiosité. On n'a pas envie de perdre quand on vous connaît ! Merci pour votre disponibilité et l'attention que vous avez toujours eu la gentillesse de m'accorder. J'admire et respecte infiniment ce que vous êtes.

Merci aux Professeurs Senon et Marcelli, sans l'aura desquels je n'aurai jamais atterri par ici...

A ma famille, à mes racines.

A ma maman, qui me supporte depuis longtemps. Merci de m'avoir faite à ce moment-là. Petite maman que je bouscule sans relâche, cette empathie je te la dois. Merci de m'avoir toujours permis d'aller voir ailleurs si j'y suis !

Valentin : Ma plus grande fierté porte ton nom. Je t'envie tant de qualités ! Je ne serai pas là sans toi et tu habites ce que je suis devenue. Je serai auprès de toi pour toujours ... et même au-delà ! (la loose, pas de bol !)

A Philippe et Claudie, merci d'avoir toujours pris soin de moi. Votre seule présence rend mon avenir plus serein.

A tous ceux qui rythment mon quotidien et habitent ce que je suis. C'est grâce à vous que je conjugue mes bonheurs au présent. Ma vie a vos visages, le bruit de vos rires, l'odeur de vos corps, le calme de votre respiration.

Vous m'avez rendu moins sage et vous m'avez montré ce que je peux donner quand j'aime, merci !

A Myriam et Joëlle : on continuera de danser, pas vrai ?! Peu importe les costumes que vous portez, l'intérieur est ce qu'il y a de plus joli. Aussi folles que lucides, nous avons bavardé avec l'insouciance de ceux qui croient qu'ils pourront toujours s'en dire plus le lendemain... Merci d'être là. Merci de m'avoir ouvert la porte, un jour et de faire partie des miens. Merci d'être des amies d'exception !!

A Tatiana, Camille et Sarah, pour votre tendresse, vos sourires et votre douceur. Mon cœur s'est attendri de vous connaître ! Je vous embarque avec moi, pas le choix ! Tantôt pépites, tantôt bouffées d'oxygène, vous êtes des évidences qui me sont vite devenues indispensables ! (tant pis pour vous !)

A Vincent, Armelle, Etienne, Pauline L., Pierre-Marie, Jérôme, Elise, DD, Sandie et autres internes chéris dont l'esprit vif rend toute conversation séduisante.

A mes amis d'ailleurs,

A ceux de La Rochelle : vous m'avez séduite et conquise ! Une affection inchangée, une tendresse intacte. Partout où je vais, c'est là que je reviens ! Il me tarde de vivre à vos côtés et ne plus rien louper de votre quotidien.

Heureux qui, comme moi, aura connu l'ivresse du bonheur à vos côtés !

Ne me quittez jamais !

On m'attend. Je vous laisse.

*A ma grand-mère...
Pour les souvenirs et les odeurs,
pour les gâteaux au chocolat et
le plaisir de grimper dans les cerisiers.*

TABLE DES MATIERES

GLOSSAIRE	11
INTRODUCTION :	12
ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES	15
A. LES DIFFERENTES THEORIES DE LA RELATION	15
<i>a) Développement de la notion d'intersubjectivité</i>	<i>15</i>
- Bref historique	15
- Développement du sentiment de soi via autrui :	17
- Perspective développementale	18
- Le bébé est d'emblée un être social. Il est fait « pour être avec... »	19
- Naissance de la notion d'intention	21
- De l'intersubjectivité à la co-conscience ?	22
<i>b) Développement de la notion de Théorie de l'Esprit (TOM)</i>	<i>23</i>
- Naissance du concept :	23
- Une fonction méta-cognitive :	25
- Un processus maturatif ?	26
- La TOM dans la relation à l'autre :	29
- Intentionnalité et TOM :	30
<i>c) Apparition des neurones miroirs, théorie de la simulation</i>	<i>32</i>
- Les neurones miroirs :	32
- Théorie de la simulation :	34
- Quid de la résonance émotionnelle ?	36
- Ce que nous dit la psychanalyse :	36
- Vers la notion d'empathie... ..	38
B. LE CONCEPT D'EMPATHIE	38
<i>a) Historique et développement du concept d'empathie</i>	<i>38</i>
- Naissance du concept :	39
- Empathie émotionnelle et empathie cognitive :	41
- Les différents visages du concept	43
- De la sympathie à l'empathie :	46
- Nouveau rapport à soi ?	48
<i>b) Quid de la manipulation mentale des points de vue.</i>	<i>49</i>
- La manipulation des référentiels spatiaux	50
- Place de l'avatar :	51
- De l'empathie à la co-construction des savoirs :	52
- L'apport de la neuroimagerie :	54
<i>c) Perspective développementale</i>	<i>56</i>
- Ontogenèse de l'organisation spatiale	57
- Ontogenèse de l'organisation culturelle	60

- Le corps comme expérience :	63
C. L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ	64
a) <i>Les cognitions sociales</i>	64
- Traitement de l'information sociale.	64
Le temps d'une rencontre	65
Le traitement des émotions :	66
Le comportement social :	66
- Éveil et développement neuropsychologique	68
Un continuum développemental ?	69
- Place du langage et de la motricité dans la relation à autrui	71
Dans la société actuelle	72
b) <i>Le groupe social</i>	74
- Place du groupe dans la construction de la subjectivité	74
- Rencontre et pluralité interprétative	75
- La notion de tolérance	78
Un groupe à la dérive	81
c) <i>Le groupe scolaire</i>	82
- Définition du harcèlement scolaire	84
- Épidémiologie et développement du concept	86
Des années 90 à nos jours :	86
- Conséquences du harcèlement scolaire	87
- Notion de dynamique de groupe	89
- Un groupe en souffrance	89
PRESENTATION DE L'ÉTUDE	92
A. JUSTIFICATIF DE L'ÉTUDE	92
B. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	93
a) <i>Objectif principal</i>	93
b) <i>Objectifs secondaires</i>	93
C. DESCRIPTION DE L'ÉTUDE	93
a) <i>Critères d'évaluation</i>	93
- Critère d'évaluation principal	93
- Critères d'évaluation secondaires	94
b) <i>Population cible</i>	94
c) <i>Description de la méthodologie de la recherche</i>	94
- Type de l'étude	94
- Lieu de l'étude	94
d) <i>Instruments d'évaluation</i>	95
D. POPULATION ÉTUDIÉE	97
a) <i>Critères d'inclusion</i>	97
b) <i>Critères de non inclusion</i>	97
c) <i>Modalités de recrutement</i>	97

E.	DEROULEMENT DE L'ETUDE	98
a)	<i>Description des interventions</i> :	98
-	Inclusion :	98
-	Test :	98
-	Procédure :	99
F.	DONNEES RECUEILLIES.....	99
G.	RESULTATS ATTENDUS :	99
H.	ANALYSES STATISTIQUES	100
I.	CONSIDERATIONS ETHIQUES	100
	RESULTATS :	102
A.	LE HARCELEMENT SCOLAIRE	102
B.	L'EMPATHIE :	105
C.	EMPATHIE ET HARCELEMENT SCOLAIRE :	109
	DISCUSSION :	112
	CONCLUSION :	123
	BIBLIOGRAPHIE	125
	ANNEXE 1.....	145
	ANNEXE 2.....	147
	ANNEXE 3.....	148
	RÉSUMÉ	150
	SERMENT D'HIPPOCRATE	151

BES : Basic Empathy Scale

CPE : Conseiller Principal d'Education

CPF : Cortex Pariéto-Frontal

CPF VM : Cortex Pariéto-frontal Ventro-Médian

EMS : Équipe mobile de Sécurité

EN : Education Nationale

ET : Ecart Type

GFI : Gyrus Frontal Inférieur

HS : Harcèlement Scolaire

IRI : *Interpersonal Reactivity Index*

- EC : *Empathic Concern Scale*

- FS : *Fantasy Scale*

- PT : *Perspective Taking Scale*

- PD : *Personal Distress Scale*

IRM : Imagerie par Résonance Magnétique

M : moyenne

ms : milliseconde

rBVQ : Questionnaire Agresseur/victime révisé d'Olweus

SIGNA : logiciel de signalement des actes de violence

SIVIS : Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire

TOM : Théorie de l'Esprit (*Theory of Mind*)

URC : Unité de Recherche Clinique

Vs : versus

INTRODUCTION :

En arrivant sur Poitiers, je ne pouvais faire l'impasse sur les travaux entamés sur le harcèlement scolaire par N. Catheline, tant ses recherches et réflexions furent précurseurs dans ce domaine. Il n'est pourtant pas un phénomène nouveau et la France est en retard. Dans les établissements scolaires, l'intimidation prend source dans les relations sociales que tissent les élèves entre eux et choque par son aspect normatif. Depuis les années 2000, nous connaissons pourtant les conséquences du harcèlement scolaire (HS), rapportés par des criminologues et psychologues qui retrouvaient ce genre d'antécédents chez les délinquants qu'ils rencontraient. Ces conséquences font du HS, à l'heure actuelle, un problème scolaire mais aussi sociétal et de santé publique.

Au cours de nos observations cliniques, nous nous sommes interrogés sur ce qui pouvait mettre en péril la relation à l'autre. A petite et grande échelle, ce trouble soulève la question du symptôme qui nous informe tout autant sur celui qui le porte que sur le système qui lui donne un sens. En effet, nous ne pouvons pas ne pas communiquer. Le comportement n'a pas de contraire et la relation influe sur la lecture des comportements.

Avant d'évoquer la notion de dynamique de groupe, il nous semblait important de nous pencher sur les modalités d'entrée en relation avec autrui, les différentes théories échafaudées et sur ce que les troubles de cette interaction pouvaient entraîner. Est-ce un défaut de lecture des émotions ou intentions de l'autre qui entrave la perception que l'on a de sa souffrance ?

Trop souvent assimilée à la sympathie, le dernier concept en date est celui de l'empathie. Si elle est une notion qui semble au cœur de la relation intersubjective, nous ignorons comment elle s'installe et se révèle au cours du développement de l'enfant. Nous tenterons de présenter ce concept selon ses définitions actuelles, son histoire et les différentes approches qui le constituent. Comme Piaget l'a décrit pour la pensée, pourrions-nous inscrire l'empathie dans une dynamique développementale ? Et quel est son impact sur le harcèlement scolaire ? La mauvaise compréhension des croyances et intentions de l'autre appauvrit-elle les relations ?

Nous évoquerons par la suite, l'importance de l'environnement dans lequel se crée la relation. En effet, l'être n'est pas en dehors du contexte dans lequel il évolue. Nous en

profiterons pour examiner les différentes variables socio-démographiques et le rôle qu'elles peuvent avoir dans le jeu des interactions. D'abord né par une relation fusionnelle à la mère, l'enfant se trouve vite confronté au groupe social et a fortiori, au groupe de pairs. Grâce aux apports des courants actuels, nous tenterons d'étudier ce qui peut faire défaut dans la dynamique de ces groupes, ce qui a trait au refus de l'altérité, à l'ostracisme et à ce qui peut amener un être humain à se comporter comme un bourreau.

Compte tenu du manque de données empiriques sur la notion d'empathie auprès d'enfants impliqués dans le phénomène de harcèlement scolaire, cette étude a pour objectif d'évaluer, dans un échantillon clinique et non clinique d'enfants scolarisés, la contribution des différentes dimensions de l'empathie à l'établissement d'une relation à l'autre de qualité. Ainsi, par la collecte d'auto-questionnaires remplis par des élèves de 8 à 13 ans, nous tenterons d'évaluer les différentes composantes de l'empathie (émotionnelle et cognitive) selon l'implication de chacun dans le phénomène de HS.

Enfin, après une confrontation de nos résultats à la littérature, nous proposerons différentes perspectives et prises en charge possibles pour ces populations d'élèves.

« Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de 100 autres, de voir les 100 univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est ».

M. Proust, La prisonnière, 1925.

A. LES DIFFERENTES THEORIES DE LA RELATION

L'histoire et la propagation du concept d'empathie sont aussi riches d'enseignements que de paradoxes. Persistent donc certaines zones d'ombre : est-elle innée ou acquise ? Dépend-elle du contexte ? Est-elle situationnelle ? Peut-il y avoir de l'empathie dans le conflit et la haine ?

Un retour sur cette histoire nous permettra d'appréhender les points communs de ces interrogations. Avant de développer la notion d'empathie, nous devons nous pencher sur les fondements de la relation à l'autre et le concept premier d'intersubjectivité. En effet, avant la dynamique relationnelle, il y a la rencontre entre deux sujets.

a) Développement de la notion d'intersubjectivité

Longtemps réservée aux philosophes, la notion d'intersubjectivité s'est progressivement prêtée à une lecture neuroscientifique afin d'explorer objectivement la conscience de soi et les interactions mentales entre individus.

Selon J-L Le Run, la complexité du concept d'intersubjectivité nécessite de creuser la sémantique qui s'y rattache. Inter ou « entre », dans sa double valence, met l'accent sur ce que l'on partage, c'est-à-dire sur ce qui nous relie, sur ce qui est entre nous et nous sépare, tout à la fois. Pour qu'il y ait intersubjectivité, il faut donc nécessairement deux personnes. Mais il faut également une situation, un « objet » partagé ou un vécu commun, dont chacun peut comprendre qu'il puisse être à la fois différent et semblable pour l'autre. Ce qui permet donc le dialogue et le justifie (Le Run, 2014).

- Bref historique ...

« Cogito, ergo sum »

Descartes (1641), après avoir développé l'idée que l'existence de chacun naît de son « *cogito* » (sujet pensant), se questionne sur ce qu'est l'âme. Il suggère une « référence universelle » dont chaque âme serait le reflet. Il décrit alors un fonctionnement logique par analogie : « *J'exprime mes pensées par le langage, je constate que les autres hommes*

parlent comme moi, j'en conclus qu'ils doivent penser comme moi. C'est dans la confrontation à l'autre que l'intersubjectivité devient problématique ». Il s'oppose ainsi à l'évêque Berkeley (1734) qui refuse, plus tard, l'abstraction et nie l'existence du monde en dehors de la perception que l'on en a. Il conçoit alors la présence de l'autre comme indispensable au fondement de la réalité : *« je peux dire que la table sur laquelle j'écris existe parce que je la vois et que je la sens. Si j'étais en dehors de mon bureau, je pourrais la percevoir ou prêter à quiconque la capacité de la percevoir. »* Nous observons deux tendances : la première plutôt soliptique (selon laquelle rien n'existe en dehors de la conscience que j'en ai) et la deuxième, définie par la nécessité d'un autre pour affirmer l'existence des choses (Hochmann, 2012).

Après le *cogito* de Descartes valorisant l'intrasubjectif, Kant (1790) reprend le thème socratique en reliant le *« penser par soi-même »* au *« penser en se mettant à la place de l'autre »*. En 1931, Husserl décrit l'intersubjectivité comme *« l'existence de pluralité de sujets communiquant entre eux et partageant un monde commun, présent à la conscience de chacun. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi »*. Lui aussi rejoint Sartre, pour qui : *« Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre »* (dans *L'être et le néant*, 1943).

L'apport essentiel de Lipps (1850-1914), philosophe munichois, est d'avancer l'hypothèse d'un mécanisme premier qui serait à la base de l'effacement du contraste entre soi et autrui, dans l'intersubjectivité et qui serait appelé *« imitation interne »*. Reprenant l'illustration de Smith, Lipps remarque que *« lorsque je regarde un funambule avancer sur une corde, je ne peux m'empêcher d'imiter subrepticement ses mouvements successifs de perte et rétablissement d'équilibre. Je suis ainsi et aussi, spatialement à la place de l'autre, dans la mesure où il pourrait être question d'une extension spatiale de moi. Je me sens alors actif « à l'intérieur de l'autre » en même temps que je me sens moi-même, libre et différent. »*

Il critique cependant les explications de Hume et Smith (1759) selon lesquelles l'état d'esprit d'autrui serait déduit par un raisonnement logique, à partir de son comportement (gestes, expressions faciales). Ce dernier serait alors associé à nos propres états mentaux. Selon eux, cette imitation inconsciente et automatique entraîne nécessairement, chez l'observateur, l'affect qui lui est associé (Hochmann, 2012). Il nous semble néanmoins important de souligner les risques et dérives d'une perception si archaïque du concept de simulation et imitation.

Il apparaît donc que l'affirmation et la conscience de sa propre subjectivité, dans ses dimensions cognitives et affectives, soit contemporaine de la découverte de l'autre. C'est ce que nous tenterons d'explorer dans notre travail, en transposant cette problématique au sein de l'environnement scolaire.

- Développement du sentiment de soi via autrui :

Puisque nous évoquons l'importance de l'autre dans la perception de soi et la place de la relation dans l'élaboration d'un « *Je* », plusieurs questions s'imposaient : le sentiment de soi serait-il issu d'une matrice intersubjective, comme le suggère Stern (1985) ? Serait-il inné ou développé dans l'expérience du rapport à l'autre ?

Se posent ainsi les bases d'une psychologie et psychopathologie de « l'autre en soi » et de « soi dans l'autre ». La difficulté de reconnaissance de l'altérité, supposée au sein du harcèlement scolaire, naîtrait de l'incapacité à penser l'autre dans sa propre subjectivité. Il s'agit du versant cognitif de l'empathie que nous explorerons dans cette étude.

D'un point de vue psychanalytique, émerge la question de l'élaboration du narcissisme par identification. L'autre virtuel, ou l'autre en soi est à la fois objet d'attachement internalisé et la condition de maintien du narcissisme de chacun. La subjectivité serait alors une réflexivité en soi, un dialogue avec et un regard de soi sur soi. Dans ce modèle, le moi est un autre lui-même autant qu'autrui est un autre soi-même.

« Autrui est toujours déjà là »

Merleau-Ponty dans la phénoménologie de la perception, 1945.

Ainsi, le développement du sentiment de soi serait étroitement lié au développement de l'expérience intersubjective de l'enfant. La manière dont l'enfant fait l'expérience de lui-même en rapport avec les autres lui donne une perspective à travers laquelle il organise progressivement son expérience sociale.

La première perception de soi aurait pour origine la perception des mouvements de son corps par rapport à son environnement physique et social. Ce qui nous ramène à l'idée que la motricité et les acquisitions psychomotrices sont une part importante de l'entrée en relation avec autrui. Trevarthen (1979), comme Fogel (1977), affirme que le soi est

« *généralisé dans l'intersubjectivité* » mais il prend une position encore plus radicale en soutenant qu'une sorte de « *conscience immédiate d'être avec l'autre* » est déjà présente en période néonatale. Selon lui, elle marque l'intérêt de l'être humain à entrer en contact avec les intentions et émotions d'autrui et à rechercher ainsi à communiquer avec lui. Dans cette perspective, et par réciprocité, l'expérience subjective du nourrisson devient incontournable pour le développement de l'intersubjectivité et en particulier, de la cognition sociale. Il peut ainsi utiliser le soi pour comprendre les actions, les objectifs et les états psychologiques de l'autre et, inversement, apprendre les possibilités et les conséquences de ses actions en les voyant dans le comportement des autres (Meltzoff, 2007 ; Georgieff & Speranza, 2013).

Enfin, la référence à une identité théorique semble liée, en partie, à l'histoire de chacun (Georgieff & Speranza, 2013). Autrement dit, l'identité ne pourrait se construire que dans la différence et autrui serait indispensable pour atteindre la conscience de soi. Afin de déterminer l'identité d'un être humain, nous devons pouvoir l'examiner en tant qu'objet. Aussi, l'identité ne serait-elle pas en perpétuel devenir et inscrite dans un processus dynamique ?

- **Perspective développementale**

Faut-il alors poser le soi avant ou après la rencontre à l'autre ? La subjectivité avant ou après l'intersubjectivité ? Ne seraient-ils pas plutôt les 2 visages d'une même réalité ?

L'accès à l'intersubjectivité semble se faire de manière progressive et naître du mouvement de différenciation inter et intra-subjectif. La croissance et la maturation psychiques de l'enfant nécessitent de bien distinguer la mise en place des enveloppes et des relations premières. C'est l'instauration d'un écart intersubjectif qui confèrera peu à peu à l'enfant le sentiment d'être un individu à part entière, non inclus et non fusionné à l'autre. Ceci constitue un préalable indispensable à la possibilité de pouvoir penser à l'autre et s'adresser à lui (Golse, 2006).

Le rôle du tiers serait alors d'assurer la séparation entre la mère et le bébé pour redonner à la première son identité propre et contraindre le second à construire la sienne (Houzel, 2014).

Dire « *je* » quand les autres s'adressent à soi en disant « *tu* » ou parlent de soi en disant « *il* » ou « *elle* » ne va pas de soi. Le concept de « stade du miroir », développé par Lacan (1949) garde ainsi toute sa pertinence dans cette quête de sens. Tous ces liens préverbaux fonctionnent à l'image des fils de l'araignée, en permettant à l'enfant de se différencier sans se perdre, c'est-à-dire de se distancier de l'autre tout en demeurant en relation avec lui, de se détacher sans s'arracher. C'est à cette seule condition que l'enfant pourra entrer dans le langage en reconnaissant l'existence de l'autre et la sienne comme séparées mais comme non radicalement clivées (Golse, 2004).

L'intersubjectivité semble donc questionner le rapport à autrui, tant sur le plan du développement psychologique de l'enfant que sur le plan même de la relation. Les relations émotionnelles primaires seraient à la base du développement de la pensée intersubjective et marquent la nécessité de considérer autrui pour l'élaboration de relations de qualité entre pairs. Est-ce ce qui fait défaut dans le phénomène de harcèlement scolaire ?

- Le bébé est d'emblée un être social. Il est fait « pour être avec... »

Comme nous l'évoquions plus haut, D. Stern et C. Trevarthen ont développé la notion d'intersubjectivité en postulant que cette faculté était présente d'emblée chez le bébé et liée à une fonction spécifique de certains systèmes innés cognitifs et affectifs du cerveau (Trevarthen and Aitken, 2003). Ils s'appuient sur les découvertes neuropsychologiques et sur des études comportementales qui montrent le rôle fondamental des « images motrices » et des émotions dans l'imitation réciproque et la conscience en miroir de l'autre. L'idée nouvelle est que le miroir ne se contente pas de refléter une image statique mais qu'il fonctionne dans les deux sens, qu'il est un mouvement dynamique qui permet la constitution de la relation.

Cela fait écho au concept de *trans-subjectivité*, introduit par Marcelli pour lequel la subjectivité constituée de l'adulte rencontre une personne qui « n'est encore personne » et dont la subjectivité n'est encore que potentielle. Il rappelle que le sens vient au sujet par l'intermédiaire de l'objet. La subjectivité ne provient pas exclusivement de soi mais l'autre en est le cofondateur. Il situe son origine dans le partage de regards entre la mère

et l'enfant, cette « danse interactive », faite de disponibilité maternelle et de réponses adaptées au nourrisson, qui sera au cœur de l'accordage affectif (Marcelli, 2009).

Plus en profondeur, C. Trevarthen (1980) a décrit une intersubjectivité primaire et une intersubjectivité secondaire. La première existerait dès la naissance et correspondrait aux compétences du nouveau-né à marquer son intérêt préférentiel pour l'humain.

L'intersubjectivité secondaire apparaîtrait vers 9 mois lorsque l'enfant recherche activement à partager avec son partenaire ses expériences et ses intérêts : elle est alors marquée par l'attention conjointe et le pointage (Houzel, 2014). Par ailleurs et schématiquement, on peut avancer l'idée que les auteurs européens sont davantage partisans d'une intersubjectivité progressive et développementale alors que les auteurs anglo-saxons sont partisans d'une intersubjectivité primaire qui serait « génétiquement programmée » (Trevarthen, 2003).

On sait aujourd'hui que l'enfant qui pointe un objet cherche à le montrer à un tiers. Ce qui met en évidence l'acquisition de 3 dimensions : la capacité à traiter simultanément son point de vue et celui de l'autre, l'identification d'autrui comme un interlocuteur vivant et non comme un objet inanimé et enfin la mise en jeu de ces 2 modes de représentation dans une activité d'interaction qui les fonde (Hochmann, 2012). Le fait de demander l'attention de l'autre et d'établir avec lui un objet de référence commun extérieur a été considéré comme un comportement témoignant de la prise en considération des états mentaux d'autrui. Celui qui attire l'attention du partenaire doit avoir une appréhension du fait que, s'il n'agissait pas ainsi, l'attention de l'autre se tournerait ailleurs : il aurait ainsi l'intuition d'une différence entre des états mentaux (Bruner, 1987).

Les données de la littérature nous ont ainsi amené à considérer que les enfants font assez précocement la différence entre leurs propres intentions et celles des autres « comme lui », dans la situation immédiate et en prenant appui sur des indices contextuels. Le niveau de représentation semble pourtant faible et la prise de conscience très probablement absente. Comme l'a montré Piaget, ces savoirs en action sont toutefois à la base des élaborations futures, fournissant des contenus et des points de repères pour les niveaux de représentation plus élaborés (Veneziano, 2000).

L'intersubjectivité serait donc un concept présent très tôt dans le développement de l'enfant. Basée sur les premières interactions mère-bébé, ces derniers vont progressivement s'intéresser aux autres « comme lui ». L'intersubjectivité va évoluer dans le temps, avec la maturation neurologique, la socialisation et le développement psychologique. On assiste d'abord à des phénomènes d'imitation et de contagion émotionnelle. L'enfant apprend par la suite à partager et à prendre en compte l'autre et ses intentions, ce qui préfigure de l'empathie (Le Run, 2014).

Encore nous fallait-il définir ce qu'était l'*intention*.

- Naissance de la notion d'intention

L'intention, selon Roussillon, est ce qui représente un sujet pour un autre sujet et ne peut se penser que dans l'entre-je. Soit, elle cherche à comprendre et explorer l'intention de l'autre par la représentation de laquelle elle se définit (Georgieff & Speranza, 2013). Elle dépend alors de la réponse de l'autre à l'intention de soi et de la reconnaissance de l'intention de soi, chez l'autre. Soit, elle pose la question de savoir comment transmettre au mieux sa propre intentionnalité.

Il devient nécessaire que l'autre à qui nous nous adressons reconnaisse notre intention de lui signifier quelque chose. Pour cela quelque chose du désir de communiquer doit apparaître, ce qui exige une ouverture intentionnelle. L'intention de signification met donc en jeu l'intention de communication. En d'autres termes, pour conduire l'interlocuteur vers le sens que nous visons, nous devons d'abord lui dévoiler nos vécus intentionnels de manière à lui faire emprunter notre angle de vue pour atteindre ensuite le sens commun de nos messages (Leroy, 2008). Pour comprendre les intentions, il faut pouvoir s'identifier.

C'est dans l'interaction que l'intersubjectivité doit être comprise. Nous revenons ainsi à l'intérêt premier de comprendre les bases de la relation à l'autre et son développement. Soi et l'autre diffèrent par leur rôle dans l'action (Georgieff, 2005). On parle alors de « co-actions », l'un des individus étant l'agent de l'action qui s'exerce sur l'autre, pris pour objet et vise à modifier ses conduites et états mentaux (Jeannerod, 1997).

- De l'intersubjectivité à la co-conscience ?

Si la subjectivité est intersubjectivité par essence, la co-conscience est la condition de la conscience de soi. Le préfixe « *co-* » serait de ce point de vue préférable à « *inter* », qu'il s'agisse de co-conscience, de co-pensée ou de co-subjectivité. Ces propos étayent le concept de l'autre virtuel (Trevarthen, 1993) qui postule le rôle d'une représentation d'autrui dans le fonctionnement mental individuel, nécessaire à la régulation de l'intersubjectivité et des interactions. Elle reposerait sur une capacité innée du bébé à se représenter, dans l'interaction, les comportements d'autrui et à les anticiper. Ces aptitudes dépendraient d'un système neurobiologique et cognitif qui prédispose l'individu à l'intersubjectivité et régule les conduites interactives grâce à l'intériorisation de l'autre virtuel. Autrui est rencontré parce qu'il est anticipé et attendu, il est virtuel avant d'être réel, et réel parce qu'il est déjà virtuel (Georgieff & Speranza, 2013).

La révolution cognitive a permis l'élaboration de plusieurs modèles en s'appuyant sur les notions de contexte, d'intention et de Théorie de l'Esprit (ou TOM), sur laquelle nous reviendrons plus tard. Des études suggèrent, en effet, que la prise de conscience de l'action est une représentation construite, facultative et rétrospective, produit de traitements cognitifs complexes. Dans une de ses expériences, Libet (1985) a constaté que la prise de conscience de l'intention d'agir volontairement est systématiquement postérieure (de 350 ms) à l'initiation de l'acte par l'activité cérébrale. La conscience agentive d'agir ne s'opérerait seulement lorsqu'est prise en compte une inadéquation entre les anticipations endogènes (représentation attendue de l'action) et les informations perceptives

Pourtant, la perception de l'autre n'est pas seulement cognitive mais est nourrie par les émotions qu'elle provoque affectivement en nous. La difficulté à pouvoir adopter le point de vue de l'autre et à décoder ses intentions rendent compliqués les échanges conversationnels. Nous faisons le postulat que cette difficulté concourt à l'apparition du phénomène de harcèlement scolaire. Il apparaît nécessaire de pouvoir produire, ressentir et reconnaître ses propres émotions pour avoir des interactions sociales de qualité. Ainsi, l'introjection, décrite initialement par Ferenczi, consiste à s'attribuer les qualités, défauts ou sentiments d'autrui (Ferenczi and Jones, 1916). La projection, quant à elle, est ce rejet hors de soi des émotions ou sentiments. Chez Mélanie Klein, elle devient identification projective quand le sujet trouve une cible à ses projections et place fantasmatiquement à l'intérieur de l'autre ce qu'il expulse de lui (Hochmann, 2012). Nous ferons le

rapprochement plus loin avec la place qu'occupe le bouc émissaire dans certaines dynamiques groupales.

Une autre façon d'aborder le rôle des émotions dans les processus d'élaboration est de concevoir que la lecture des émotions est un pré-requis à la capacité de mentalisation des états mentaux d'autrui. Marshall et al. (1994) ont ainsi décrit plusieurs étapes pour parvenir à une réponse empathique adaptée parmi lesquelles : la reconnaissance des émotions et le changement de perspective pour se placer dans la position de l'autre et voir la situation et le monde comme il le voit. Tout cela suppose de pouvoir inférer sur ses propres états mentaux.

Dans cette perspective, on peut s'interroger sur le regain d'intérêt actuel pour l'intersubjectivité qui porte l'accent sur le *nous* plutôt que sur le *je*. Nous sommes passés, avec les découvertes des capacités relationnelles du nourrisson, l'étude des interactions mère-bébé, d'une conception structurale, métaphorisée par l'image de soi dans le miroir de l'autre à une conception dynamique, interactive, d'ajustement réciproque. Pour N. Georgieff (2013), l'intersubjectivité renvoie à la fois au vécu subjectif d'un individu en interaction avec autrui et aux processus objectifs d'interactions mentales entre un individu et autrui. Suite au concept d'intersubjectivité, il nous semblait important d'explorer et de définir la notion de Théorie de l'Esprit (TOM) qui pose les fondements cognitifs du concept d'empathie.

b) Développement de la notion de Théorie de l'Esprit (TOM)

La théorie de l'esprit, en tant qu'aptitude cognitive, est définie comme la capacité à inférer des états mentaux à autrui, tel que des croyances, désirs ou intentions. Elle permet d'anticiper les comportements et apparaît donc indispensable à la régulation des conduites dans les interactions sociales (Duval et al., 2011). Elle serait le versant cognitif que nous évaluerons dans notre étude.

- Naissance du concept :

Elle voit le jour dans le courant de la philosophie de l'esprit qui s'interroge sur la notion d'intentionnalité et d'attribution de contenus mentaux. Le terme de TOM apparaît pour la première fois en science cognitive en 1978, dans l'étude de D. Premack et G.

Woodruff : « *Does the chimpanzee have a theory of mind ?* ». Rappelons que dans cette première étude, il s'agissait seulement de prédire le comportement d'autrui.

C'est au sein de la psychologie que l'étude de la TOM s'est développée au cours des trois dernières décennies, avec pour objectif la recherche de la période d'acquisition de cette capacité cognitive. En effet, la rencontre avec la psychopathologie du développement a lieu en 1985 avec Baron-Cohen, Leslie et Frith (« *Les enfants autistes ont-ils une théorie de l'esprit ?* »). Si le trouble de l'accès à l'intersubjectivité est depuis longtemps analysé par cette approche, il y est le plus souvent considéré comme un fait clinique devant lui-même être expliqué, et non comme une explication en soi (Georgieff, 2005). L'intersubjectivité est alors assimilée à un jugement ou à un raisonnement social reposant sur des mécanismes cognitifs spécifiques. Elle ignore les processus non conscients et le rôle de l'émotion. Elle vient ainsi réactualiser une vision « défectologique » de l'autisme déjà contestée par la démarche psychopathologique (Georgieff, 2013).

La possibilité d'une physiopathologie de la TOM émerge avec la découverte, à la fin des années 90, de mécanismes neurophysiologiques cérébraux susceptibles de contribuer à la représentation des états mentaux d'autrui (les neurones miroirs). L'hypothèse dite « simulationniste » qui en découle renforce ce changement de perspective et confirme l'abandon d'une conception cognitiviste, au profit d'une physiopathologie de la fonction. Cette évolution aboutira à la distinction de deux conceptions de la TOM. Le premier modèle, inspiré par la psychologie sociale, reste cognitif au sens intellectualiste. Dit « théorie-théorie » (ou « méta-théorie »), il considère la fonction de TOM comme un raisonnement « de haut niveau » sur les croyances et intentions d'autrui, issu de l'apprentissage et de l'expérience du sujet. Ce modèle suppose des opérations, inductives et déductives, opérant sur des contenus mentaux traduits par le langage dans un contexte situationnel précis.

À ce modèle est progressivement opposée une conception plus physiologique dite « simulationniste », laquelle s'établit sur des mécanismes non conscients et notamment sur l'activation commune ou partagée de systèmes spécialisés dans la représentation de l'action intentionnelle et des émotions (Decety, 2004).

L'articulation de ces 2 approches prête encore à réflexion quant à l'origine motrice du langage et l'importance des représentations motrices sur le langage en adoptant une

démarche physiopathologique cherchant à étudier le développement et les mécanismes de la représentation d'autrui, la TOM semble participer à la compréhension des processus régissant l'intersubjectivité. L'intérêt pour les cognitions et neurosciences sociales ainsi que l'étude du développement conduisent aujourd'hui les neurosciences à abandonner une vision solipsiste pour renouer avec une approche que l'on gagnerait sans doute à qualifier d'interactionniste (Cosnier, 1998). Il nous fallait décrire plus en précision, l'apport de cette théorie au sein de la relation à autrui.

- Une fonction méta-cognitive :

La TOM apparaît comme une fonction « méta-cognitive » élaborant des « méta-représentations ». Elle permet de prêter des pensées à autrui et de raisonner sur ce que l'on croit en fonction d'elles. Testée, entre autres, par le paradigme expérimental de « fausses-croyances » ou de « Sally et Ann », elle met en exergue l'aptitude à adopter le point de vue de l'autre, tout en le distinguant de son propre point de vue et de la réalité objective (Perner et Wimmer, 1983). Ces tâches nécessitent la compréhension que l'autre peut avoir une perspective différente de la nôtre. Les paradigmes de fausses-croyances, que nous citons plus haut, consistent à demander au sujet de l'expérience ce que va faire un personnage confronté à une situation où il ignore que l'objet qu'il désire a été déplacé, ce que l'enfant en revanche sait. L'enfant doit donc se représenter la croyance de l'autre, croyance fausse dans ce cas, ce qui permet de s'assurer que le sujet décrit la représentation que se fait autrui de la situation et non la situation concrète. La TOM implique donc une reconnaissance cognitive et émotionnelle de soi et d'autrui. Ce sont ces deux composantes que nous tâcherons d'approfondir dans les troubles de la lecture des émotions et intentions de l'autre, lors de la scolarité.

La nature dichotomique des contenus mentaux (pensées versus émotions) a entraîné la distinction de deux types de représentations et donc de deux types de TOM : une « cognitive » ou « *froide* », liée aux pensées et l'autre « affective » dite « *chaude* », associée aux émotions (Besche-Richard, 2013). Si la première permet de se représenter les pensées de l'autre, la TOM affective permettrait, quant à elle, de comprendre les états émotionnels d'autrui et nécessite donc la prise en compte d'un certain « contexte social » (Duval et al., 2011).

Par ailleurs, différents niveaux cognitifs de représentations mentales ont été décrits dans la littérature : celles de 1^{er} et 2^e ordre. Les représentations de 1^{er} ordre sont celles que l'on a de l'état mental d'un autre en adoptant sa perspective. Cela permet de prendre conscience d'autrui et de considérer ses propres représentations mentales. Les représentations de 2^{ème} ordre correspondent, quant à elles, aux représentations mentales qu'un individu a sur les représentations mentales d'un autre.

Elles nécessitent de concevoir 2 perspectives simultanément. Elles sont alors un niveau cognitif plus élaboré, qui viennent mobiliser des ressources plus importantes (Kubiszewski et al., 2014). Les auteurs ont mis en évidence un continuum développemental dans la construction des différentes perspectives spatiales. En est-il de même pour les compétences cognitive et émotionnelle de l'empathie ?

- Un processus maturatif ?

Brunner (1983) puis Baron-Cohen ont décrit le mécanisme d'attention conjointe (pointage proto-déclaratif, direction du regard, ...) comme un des principaux précurseurs développementaux de la TOM, par lequel l'enfant (entre 9 et 18 mois) tente de faire partager à autrui l'objet de son attention, ou réciproquement s'intéresse à l'objet de l'attention d'autrui. Autrement dit, il s'agit d'un partage d'attention pour le monde. En attirant l'attention de l'autre sur ce qui suscite mon intérêt, mon plaisir ou ma crainte, je l'invite à partager avec moi des représentations mentales. Ce couplage d'activités mentales entre soi et l'autre génère d'autres processus d'apparition plus tardive comme le « faire-croire ». Ces processus ne sont possibles que sur la base d'une aptitude innée à interagir mentalement avec autrui, c'est-à-dire à anticiper l'existence d'une autre activité mentale. Ce qui va dans le sens défendu par Marcelli d'un « bagage » prédisposant l'individu à la relation (Marcelli, 2003 ; Trevarthen, 2003).

Dans les 1^{ères} et 2^{èmes} années, le bébé dispose d'une psychologie naïve, il conçoit les êtres humains comme des agents d'actions, dirigées vers un but, et qui obéissent à une causalité intentionnelle. Il est intéressant de noter qu'il y aurait donc une conscience de soi précoce : située et agentive, indissociable de la conscience d'autrui. Ce qui pourrait conduire le sujet à définir l'autre comme une co-conscience (Georgieff, 2013).

On retrouve ici l'étroite dépendance entre TOM pour autrui et conscience de soi (TOM réflexive ou auto-TOM). On voit surtout et combien la notion de TOM, trop arbitrairement définie initialement comme langagière et explicite, doit être vue comme un mode de description des compétences relationnelles de l'enfant et être inscrite dans la problématique plus large du développement de ces compétences intersubjectives dès la naissance.

Dans cette perspective de pluralité de points de vue, certains auteurs considèrent que la TOM n'est pas une fonction cognitive autonome mais qu'elle dépend nécessairement d'autres fonctions cognitives, notamment des fonctions exécutives et de la mémoire épisodique (Duval et al., 2011). En ce sens, certaines études ont montré que les capacités exécutives et celles de mentalisation, effectives à l'âge de 4-5 ans, présentent un développement similaire et parallèle, dépendant de la maturation du cortex préfrontal (Pellicano, 2007). En effet, la réussite des enfants aux tâches de fausse-croyance est corrélée à leurs capacités exécutives. Les fonctions exécutives seraient donc nécessaires au bon fonctionnement de la TOM et ce, de manière plus marquée pour la TOM de 2^{ème} ordre.

De même, Vargha-Khadem (2003) fait l'hypothèse d'une relation entre mémoire autobiographique et capacités d'inférence, ces dernières permettant l'attribution des souvenirs à soi-même. Les capacités de mentalisation et les processus mnésiques autobiographiques seraient ainsi sous-tendus par des régions cérébrales en partie commune. Alors que la mémoire épisodique mobilise des processus de projection de soi dans le temps et l'espace afin de revivre consciemment les expériences passées, la simulation de perspective d'autrui sous-tendue par la TOM demande de se projeter à la place de l'autre (Duval et al., 2011).

Par ailleurs le bilan des recherches faites lors des trois dernières décennies sur le sujet révèle que les enfants qui réussissent le mieux scolairement sont ceux qui sont conscients de leurs capacités cognitives dans certains domaines et savent contrôler leurs processus d'apprentissage en fonction de leur connaissance (Cannard, 2011). Ils savent ce qu'on attend d'eux, relient le nouveau savoir à des connaissances antérieures et ont à leur disposition un répertoire de stratégies. Est-ce que cela se vérifie chez les enfants impliqués dans le harcèlement scolaire ?

En parallèle des acquisitions empathiques et langagières, Martini et Shore ont montré l'utilisation de ces mêmes mécanismes dans les tâches psychomotrices : les meilleurs sportifs sont ceux qui connaissent le mieux l'exercice, qui savent identifier les difficultés de la tâche et qui sélectionnent la bonne stratégie pour atteindre leur but

Malgré tout, il ne suffit pas de développer ces mécanismes méta-cognitifs pour développer l'intelligence des enfants, tant le contexte dans lequel il évolue, les expériences scolaires, les acquisitions antérieures, la connaissance de soi et l'estime de soi ont un impact sur le développement des structures cognitives. Ainsi, nous pointons les différents outils nécessaires à « l'entrée en relation » : le langage, la motricité et la perception de l'autre comme différent de soi.

Cette théorie de TOM conduit à abandonner, une fois de plus, une vision soliptique et à renouer avec une approche interactionniste. Les comportements étudiés ne sont plus seulement ceux par lesquels le sujet interagit avec l'environnement physique, mais des actions sociales (langage, actes de communication et actions relationnelles) dirigées vers l'autre ou vers l'action de l'autre, et ayant pour but de susciter ou modifier chez autrui ses actions et ses pensées (Georgieff, 2005).

Entre 4 et 6-7 ans, selon les situations, les enfants commencent à être capables d'entretenir une pluralité de points de vue, soit par rapport à eux-mêmes (un objet peut être vu à la fois comme une éponge et un caillou) soit par rapport à d'autres personnes (Veneziano, 2002).

Il a été mis en évidence chez des enfants de moins de 3 ans, et qui échouent aux tâches de TOM, une capacité implicite (non consciente) de prédiction des actions d'autrui dans des situations analogues de fausses-croyances (Perner, 1991). En prenant comme mesure non pas une verbalisation explicite mais le regard, Clements et Perner (1994) ont montré que les enfants de moins de 3 ans regardent au bon endroit en anticipant le retour de l'enfant. Autour de 15 mois, ils regardent plus longtemps un acteur recherchant l'objet à un endroit qui va à l'encontre de sa croyance, comme s'il était surpris, plutôt qu'un acteur le recherchant à l'endroit qui est en conformité avec celle-ci.

Ce n'est, cependant, qu'à partir de 8-9 ans qu'ils arrivent à exprimer le fait que des personnages différents peuvent avoir des perspectives différentes sur les mêmes

événements ou encore qu'un personnage puisse avoir une fausse croyance à propos d'une situation ou d'un événement de l'histoire (Venaziano et al, 2009).

Il faut noter, toutefois, que la réussite aux tests de fausse-croyance (expérience de Maxi ou de Sally et Ann) ne marque pas à elle-seule l'aboutissement du développement de la capacité à prendre en compte une pluralité de points de vue.

On distingue alors différentes techniques d'évaluation de la TOM :

- *les tâches d'attribution d'états mentaux épistémiques*, généralement présentées sous forme d'histoires mettant en jeu plusieurs individus et construites sur la base du paradigme de fausse-croyance. Dans ce paradigme, le sujet doit supposer l'état mental d'un autre personnage ayant une croyance erronée d'une situation car non conforme à la réalité. Il est principalement utilisé pour évaluer la TOM cognitive. (Duval et al., 2011)

- *les tâches d'attribution d'états mentaux affectifs* qui utilisent des photos ou vidéos. Elles permettent de distinguer deux types d'émotions : celles « de base » et celles « complexes ou sociales ». Les émotions de base sont au nombre de 6 (joie, surprise, colère, dégoût, peur et tristesse) sont universelles, transculturelles et probablement sous-tendues par des processus innés, car traitées de façon automatique. Les émotions complexes caractérisent un état émotionnel illustrant soit une expression cognitive (pensif, fatigué), soit des émotions sociales (charmeur, conspirateur...) qui dépendent nécessairement d'une situation interpersonnelle particulière. Elles supposent un circuit relationnel, impliquant une reconnaissance cognitive et/ou émotionnelle de soi-même et d'autrui actualisée dans l'échange.

- *les tâches d'attribution d'intention* qui demandent d'inférer l'intention ou le comportement à venir de sujets d'une histoire présentée sous formes de vignettes, le plus souvent.

- *et enfin, les tâches mixtes* : plus complexes qui combinent plusieurs dimensions de la TOM, dont le test du faux pas social.

- La TOM dans la relation à l'autre :

Elle met en lumière l'importance du niveau méta-représentationnel dans la vie quotidienne et son importance dans la vie sociale. Elle est la prise en compte d'une

« seconde réalité », d'action et d'intention dans le jeu et la vie sociale. C'est elle qui rend possible, le mensonge ou la ruse, la métaphore et le symbole, mais aussi l'humour.

Il faut voir ici la tendance naturelle et irrépressible de l'esprit à concevoir les actions comme les conséquences de leurs intentionnalités. Il s'agit du produit de la fonction de TOM ou de « *mind reading* », notion que lui préfère Baron-Cohen (1995) en tant que lecture intentionnelle et compréhension naturelle de l'autre et de soi. Elle s'exprime dans le langage et s'applique à autrui autant qu'introspectivement à nous-mêmes. L'intention s'offre comme une explication causale, trompeuse mais intuitivement convaincante car pragmatiquement et socialement nécessaire (Georgieff & Speranza, 2013).

Comme pour la notion d'intersubjectivité, il était important d'articuler le concept de TOM avec celui de l'intentionnalité puisque cette dernière est indispensable à la mise en route de l'interaction.

- Intentionnalité et TOM :

L'appréhension de la différence entre les intentions et les points de vue de soi et d'autrui aurait une base développementale précoce, se situant autour de la deuxième partie de la deuxième année. Elle se manifeste dans différents aspects de la vie sociale par des indices variés et variables d'une compréhension intuitive que l'interlocuteur est un autre (alter) ego. Comme lui, il présente des états internes, intentionnels, émotionnels et mentaux, qui peuvent être différents des siens et qu'il faut prendre en considération quand il s'agit d'obtenir ce qu'il désire ou de partager ses centres d'attention ou d'intérêt. L'utilisation du langage renforce et étend cette interprétation. L'enfant, en s'appuyant sur les propriétés représentationnelles du langage et des mots, commence à parler de ce qui n'est pas présent (faits passés ou absents) ou des aspects subjectifs de certaines situations (en donnant des explications d'un comportement ou en mettant en langage les inventions symboliques de son imaginaire). L'enfant est ainsi capable d'adopter la perspective d'autrui (dite allocentrique) et d'utiliser, entre 18 et 24 mois, des mots et verbes désignant des états mentaux ou attitudes propositionnelles (croire, désirer, craindre, ...) Ceci témoigne de la perception intuitive de la différence entre le monde psychologique propre et celui de l'autre « moi », de la compréhension du fait que les mots permettent de communiquer et éventuellement de réduire la différence entre 2 sujets. (Houde, 1999)

La TOM permet aussi de comprendre comment la communication interhumaine est régie non par la logique formelle, mais par la logique naturelle qui repose sur l'anticipation de la compréhension de l'autre. Par convention, c'est la compréhension mutuelle des intentions sous-jacentes aux actes et paroles qui régit implicitement la communication selon le « sens commun ». On la retrouve dans la communication et autres exercices de style comme le jeu imaginatif, le faire semblant, la tromperie, le mensonge et la ruse mais aussi le secret, l'humour et la métaphore.

En effet, la notion de TOM offre une relecture de la métaphore, dont la nature n'est pas à rechercher seulement dans la structure linguistique du texte ou du discours mais plutôt dans la pragmatique de l'acte de communication (un « vouloir dire ») en même temps que l'hypothèse sur l'état mental de celui à qui l'on s'adresse. Nous supposons que les élèves impliqués dans le harcèlement scolaire ont une mauvaise lecture et interprétation du discours d'autrui. Il est pourtant banal de constater que c'est l'accès à ce vouloir dire, à cette intention qui conditionne la compréhension de la métaphore comme telle. Mais c'est également la prise en compte du plan des états mentaux de l'interlocuteur qui détermine sa production. C'est en effet le fait d'anticiper le sens que l'autre donnera à mon propos qui me permet d'user d'un terme au-delà de son sens littéral (Georgieff, 2013). Elle suppose un pari sur l'effet de sens que mon discours induira chez l'autre. Réciproquement, l'autre me comprend en faisant un pari comparable sur le sens de mon discours, un pari sur l'intention qui est à l'origine de l'acte de langage que je lui adresse. La TOM éclaire ainsi et aussi la notion d'humour, intrinsèquement liée à l'accès au plan méta-représentationnel et au vouloir dire implicite. L'effet comique semble alors déclenché non par une scène ou une situation en elle-même, mais bien par la représentation de l'état mental d'un personnage pris dans ou témoin de la scène. L'effet comique, comme la génération de l'émotion artistique, suppose ainsi un « relais mental ».

Plus généralement, la production de tout effet de sens suppose une anticipation ou représentation de l'état mental d'autrui. Donc il est nécessaire de concevoir et percevoir la distinction entre soi et autrui (Georgieff, 2013). Soutenu par les avancées techniques, nous allons aborder les apports de la neuropsychologie dans la compréhension des phénomènes interactionnels.

c) Apparition des neurones miroirs, théorie de la simulation

En effet, un autre aspect de l'intersubjectivité concerne l'imitation. Ce phénomène semble avoir une part importante dans le développement des capacités sociales puisqu'elle requiert 2 dimensions : l'apprentissage et la communication. Elle permet à l'enfant de se référer à l'autre comme un être semblable et partenaire. Elle est un moyen d'initier la relation et permet une résonance de motricité dans le rapport à l'autre. Il s'avère, par ailleurs que cette faculté d'imitation va s'amplifier au cours du développement.

Comme nous le développons plus haut, il y a eu plusieurs tentatives de redéfinition du terme d'intersubjectivité, dans les domaines psychologique, philosophique ou sociologique. Dans la psychanalyse, Ferenczi (1916) évoque une « analyse mutuelle » d'une situation alors que Winnicott (1947) cherche, quant à lui, à rendre compte d'une relation paradoxale entre contre-transfert, haine et identification. D'autre part, Widlöcher (1999) justifie de nouveaux outils conceptuels (la co-pensée) pour expliquer la coopération dynamique entre 2 individus. Il s'agit, à chaque fois, de ré-articuler des dynamiques intra-psychologiques (rapport interne à chaque psychisme) et inter-psychologiques (rapport entre les psychismes) initialement distincts. Dans le domaine phénoménologique, Merleau-Ponty cherche à prendre en compte une « intentionnalité corporelle partagée » c'est-à-dire une co-constitution kinesthésique du sens des expressions et des relations humaines. Enfin, en philosophie de l'esprit, un débat oppose aujourd'hui les défenseurs de la TOM aux promoteurs de la théorie de la simulation. Ces derniers supposent que nous devons simuler l'expérience et la perspective d'autrui, ne pas « se mettre à sa place » mais faire « comme si » nous nous trouvions placés dans la même situation pratique et affective.

Selon la formule d'A. Berthoz, « *la perception est une simulation d'action* ».

Tout se passe comme si nous voyons parce que nous agissons.

- **Les neurones miroirs :**

Lipps (1903) postulait déjà que l'accès aux états mentaux et émotionnels d'autrui reposait sur un partage de représentations motrices. À la contagion (ou résonance) motrice et émotionnelle, il faut ajouter ce que Sperber (1996) appelle « la contagion des idées » qui serait un mécanisme de base de la constitution et du développement des

cultures. Comprendre et anticiper le comportement de l'autre devient pour les neurosciences cognitives une fonction fondamentale de l'esprit et du cerveau. Elle serait développée à partir des systèmes neuro-cognitifs spécialisés dans la représentation des actions motrices, dont dépendrait la structure de la pensée et du langage (Georgieff, 2005). Les comportements dirigés vers l'autre permettraient un accordage affectif et mental. Se pose alors la question de l'existence d'un autre virtuel inhérent au fonctionnement mental individuel (Besche-Richard, 2013).

La découverte récente des neurones miroirs (Rizzolati, 1996) a été un argument clé en faveur de la conception des cognitions sociales. Elle est à l'origine de l'hypothèse d'une propriété spéculaire du cerveau permettant de générer des représentations mentales ou états mentaux, analogues chez soi et autrui et ce, en rapport avec le comportement moteur. Au-delà de l'action, ce sont les représentations de but, d'intention, d'état émotionnel et de croyance sur le monde en lien avec ce comportement qui nous intéressent.

Les neurones pré-moteurs frontaux dits « miroirs », initialement décrits chez le singe, sont activés de manière identique entre perception et exécution. Autrement dit : observer l'action est agir, de même que se représenter l'action est agir également. Chez l'homme, il a été montré que ces neurones miroirs étaient activés de manière automatique au niveau des cortex frontaux pré-moteur et frontal inférieur, au niveau des aires de Broadman 6 et 44 et des cortex pariétaux, mais aussi du sulcus inférieur pariétal et du cortex somato-sensoriel. Ce système génère des représentations partagées, d'action et d'intention entre soi et autrui grâce à un processus de résonance motrice, dont les effets sont cependant limités par des mécanismes d'inhibition frontaux (Georgieff, 2005). L'intérêt de cette découverte est de bousculer notre conception de la cognition des actions de l'autre puisqu'elles seraient directement perçues dans le corps, par imitation inhibée (Le Run, 2014). L'expression de représentations d'action et d'intention reste compliquée puisqu'elle tient également aux attentes et désir du sujet, mis en jeu par les interactions sociales. Le rôle des neurones miroirs a également pu être évoqué dans le développement et l'acquisition du langage en tant qu'il pourrait être une extension du langage des signes corporels devenu secondairement verbal. L'hypothèse avancée est que le système moteur, par l'entremise des neurones miroirs, serait impliqué dans la perception de la parole. Par l'évolution, la résonance motrice générée par les neurones miroirs serait détournée de sa fonction première pour servir le langage. Autrement dit, le

développement du langage aurait pour base le système de neurones miroirs. On peut dès lors apprécier l'économie d'un tel système cognitif puisque l'individu comprend ce que font ses semblables à partir de la représentation interne de ses propres capacités motrices (Gallese,1996).

L'observation de l'action cause chez l'observateur l'activation automatique du même mécanisme neuronal déclenché par l'exécution de l'action. Ainsi, nous revenons et lions les trois conditions nécessaires à l'élaboration d'une relation entre pairs de qualité : le langage, la motricité et l'empathie.

- Théorie de la simulation :

Plus en détail, il nous fallait décrire cette notion utilisée pour caractériser l'état simulé adopté par un sujet pour chercher à comprendre le comportement des autres (Berthoz 2010, Gordon, 1986, Goldman et al, 2000).

L'expression de « simulation intégrée » est utilisée en tant que mécanisme automatique, inconscient, dont la fonction est de modéliser l'objet, l'agent et les événements. Par conséquent, la simulation n'est pas nécessairement le résultat d'un effort cognitif voulu et conscient, tendu vers l'interprétation des intentions cachées dans le comportement des autres, mais plutôt un mécanisme fonctionnel basique. Parce qu'il génère un contenu représentationnel, ce mécanisme semble jouer un rôle majeur dans notre approche du monde. Il représente le résultat des actions, émotions ou sensations possibles que l'on peut accomplir ou ressentir et sert à attribuer ce résultat à un autre sujet.

La simulation est mentale parce qu'elle a un contenu. Elle est intégrée non seulement parce qu'elle est réalisée neuronalement mais aussi parce qu'elle utilise un modèle corporel pré-existant dans le cerveau basé sur le système sensori-moteur. La connaissance acquise par l'expérience de notre propre corps nous permet de comprendre quelques-unes des actions effectuées par autrui et de décoder les émotions et les sensations qu'ils ressentent. C'est par ce moyen que notre système cerveau/corps modélise ses interactions avec le monde, constitue un espace interpersonnel, signifiant et partagé, permettant de concevoir autrui comme « personne orientée vers des buts » (Gallese, 2004). Avec ce processus se construit une cognition de l'action et du monde qui

est directe et non consciente. Il s'agit autant de l'expression des émotions que des interactions sociales. Ce concept de simulation éclaire un des fonctionnements de la subjectivité. Il n'est pas exclusivement réservé au domaine du contrôle moteur mais s'élargit donc à la cognition sociale.

Les expériences réalisées ne nous disent quelque chose que pour du déjà-là et un déjà-là qui est à la fois moteur, perceptif, affectif et cognitif. La simulation intégrée n'existe pas avant d'avoir été expérimentée. Ainsi, l'intention n'est plus la première étape cognitive de construction de la réponse : il existe une information, liée au vécu du sujet dans le monde, qui résonne et permet l'adaptation directe à l'environnement. Elle est utile pour l'anticipation d'habiletés sociales, stratégiques et socio-motrices. Dans le harcèlement scolaire, il nous paraissait donc intéressant d'objectiver ce qui pouvait faire défaut dans l'acquisition des habiletés sociales, si tel était le cas.

Par ailleurs, le social semble aussi se construire sur le mouvement. L'action motrice sert ainsi le développement d'une sociabilité voire de certaines capacités d'abstraction. Elle médiatise le rapport au monde de chacun faisant de l'environnement un monde vécu moteur et pas seulement un monde d'actions projetées (Gallese, 2003).

En opposition à ce que défendent Jacob et Jeannerod (2004), la cognition sociale ne raisonne pas seulement explicitement sur les contenus de l'esprit de quelqu'un d'autre. Les mêmes actions réalisées par d'autres dans des contextes différents peuvent mener l'observateur à des interprétations radicalement différentes.

La notion d'intersubjectivité, lorsqu'elle questionne les différentes représentations spatiales, induit une stabilité de forme et non une stabilité de position. C'est la forme de l'objet qui est conservée, qui reste reconnaissable quelle qu'en soit la matière ou l'emplacement dans le temps ou dans l'espace. Une mélodie transposée dans un autre ton reste reconnaissable. C'est comme l'idée déposée par Héraclite qu'un homme ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Pourtant il a bien le sentiment d'être toujours le même homme et de se baigner dans le même fleuve.

- Quid de la résonance émotionnelle ?

La notion de simulation s'oppose aussi à l'unilatéralité de certaines approches psychopathologiques de l'autisme, qui insistent sur la dimension exclusivement cognitive des perturbations des relations à l'autre. Il s'agit, à chaque fois, de rappeler la dimension affective et motrice des relations sociales.

Au-delà de la motricité, il semblerait que nous utilisions nos propres ressources, notre propre perspective pour concevoir les émotions et croyances d'autrui. La résonance émotionnelle exprimée par les comportements, gestes et attitudes facilite l'accordage affectif entre individus. *« C'est par notre propre corps que l'on a, par écho, connaissance du corps de l'autre. Ainsi le corps est un instrument essentiel du support de l'activité mentale mais aussi de l'activité relationnelle empathique avec le monde et avec les autres »* Lipps (cité par Hochmann, 2012). Cette dernière consiste à la fois à s'attribuer des aspects du corps de l'autre et à projeter quelque chose de soi à l'autre. Directe et réfléchie, l'identification à autrui semble conduire à l'identification de soi. Ce double aspect, introjectif et projectif, décrit phénoménologiquement vise à maintenir un lien avec l'autre.

Le mécanisme de résonance émotionnelle se déclencherait dès lors que la situation réactive un apprentissage antérieur. Il ne s'agit pas seulement de restituer ce qui a été appris mais d'être capable de la mobiliser dans une situation ou un contexte réactualisé et différent (Puozzo Capron and Piccardo, 2013).

- Ce que nous dit la psychanalyse :

Freud, via le travail de symbolisation, suppose tout d'abord que le travail de représentation mentale se fait à partir d'une matière psychique première en distinguant les représentations « de choses » et les représentations « de mots ». Bion tente de préciser cette hypothèse en suggérant que le psychisme serait d'abord constitué de proto-pensées, c'est-à-dire d'impressions sensorielles et émotionnelles contrastées

La symbolisation est une activité toujours en mouvement, un flux constant qui rend compte de l'interaction avec le corporel. L'enfant construit progressivement ses contenus de pensée en fonction d'un environnement émotionnel spécifique. Il s'agit ainsi d'évaluer la part de responsabilité de ce contexte social et émotionnel sur la qualité de la relation à

l'autre. C'est en nous intéressant au phénomène de harcèlement scolaire que nous tenterons de répondre à cette question.

Dès 1949, Lacan propose une relecture du stade du miroir énoncé par H. Wallon (1998), étape selon laquelle l'enfant reconnaît son image dans le miroir et fonde son identité dans cette image de soi. Lacan suppose, quant à lui, qu'il est nécessaire que l'adulte qui accompagne l'enfant devant le miroir le reconnaisse à travers le miroir. Il s'agit de l'expérience où les regards de l'enfant et de l'adulte convergent sur l'image dans le miroir et par laquelle l'enfant découvre et fait la différence entre l'image et la représentation ainsi que de l'expérience de l'attention conjointe intersubjective (Le Run, 2014).

Si la psychanalyse, via une méthodologie transféro-contre-transférentielle tente de reconstruire l'histoire de la subjectivité par « l'intériorité » dont la mise en place dépendrait notamment des relations primaires, les neurosciences effectuent ce travail de reconstruction par l'extériorité (Rabeyron, 2016). La position de Fogel repose sur la considération que lors de la communication co-régulée avec l'adulte, l'enfant reçoit des informations continues sur ses actions. Cela contribue au développement d'un sentiment de soi en tant qu'agent et co-agent, aux informations sur le corps et les sensations de chacun, par rapport à l'autre, et à l'expérience émotionnelle éprouvée lors de la communication (Georgieff, 2013). Damasio sépare une forme primaire d'intelligence du corps et de l'esprit d'une deuxième forme associée aux processus de subjectivité. La structuration des niveaux de soi se ferait par un système de cartographies complexes et dynamiques, allant du corps au cerveau. Nous serions gouvernés par un Autre qui nous structure, dans un lien d'altérité à autrui et à soi.

Les travaux de la psychanalyse et de la psychologie cognitive se rejoignent en ce que les premiers ont mis l'accent sur la nature fondamentalement intersubjective et relationnelle de la psyché humaine tandis que les seconds tentent de rendre compte des mécanismes biologiques et neuronaux sous-jacents.

Plusieurs découvertes récentes des neurosciences cognitives dans le champ des représentations mentales et visuelles pourraient d'ailleurs soutenir les théories psychanalytiques contemporaines (Rabeyron, 2016). Ainsi, Damasio insiste sur le fait que les images perçues sont reconstruites durant le processus d'imagerie et par conséquent elles sont des « *approximations plutôt que des répliques, des tentatives pour revenir à la*

réalité passée : elles ne sont pas aussi précises et vives ». Le cerveau organise ensuite l'ensemble comme un monteur de films en créant une structure narrative cohérente, du point de vue d'un « je », étroitement liée aux facteurs émotionnels.

Il serait alors possible d'articuler deux approches différentes d'une même réalité en faisant l'hypothèse que l'objet de chaque théorie est finalement le même mais que les langages de description diffèrent. Ces deux points de vue obéissent à des niveaux scientifiques qui se complètent quand ils ne s'opposent pas.

- Vers la notion d'empathie...

Ainsi, la reproduction d'une expérience se ferait par transposition, sans chercher à retrouver une copie dans sa propre réalité psychique. La croyance en la réalité de l'autre redevient un raisonnement analogique déductif et cognitif et non l'effet d'une imitation automatique (Hochmann, 2012). En effet, si je vois une personne pleurer, je peux en déduire qu'une souffrance est éprouvée, je peux la relier avec un contenu psychique causal sans la nécessité de l'éprouver moi-même.

Retrouvant les intuitions de Lipps sur le rôle de l'imitation interne dans l'*Einfühlung*, une théorie dite « simulationniste » l'a alors emporté sur la TOM. Cette théorie ne se contente pas de faire de la lecture des états mentaux de l'autre un phénomène purement cognitif. Elle considère l'empathie comme liée à une représentation mentale en soi des émotions et actions d'autrui. Elle l'inscrit dans un vécu corporel global. En ce sens, Damasio (1994), entre autres neuropsychologues, a remis en cause la séparation de la vie intellectuelle et de la vie émotionnelle et redonne une place importante aux affects dans le raisonnement.

B. LE CONCEPT D'EMPATHIE

a) Historique et développement du concept d'empathie.

Dans ce chapitre, nous tenterons de décrire l'empathie ainsi que sa fonction dans les relations sociales et dans la régulation des comportements de chaque individu. Ainsi, nous

poursuivons notre parcours sur la compréhension de ce qui mène à la relation et de ce qui peut nuire à sa qualité au sein d'un groupe.

L'empathie est un concept assez récent et nomade, thématiqué par Vischer et Lipps au milieu du XIX^e siècle, et qui n'a cessé de se transformer et migrer dans les différents champs disciplinaires. En effet, la notion d'empathie (*Einfühlung*) créée par Vischer, en 1873, afin de rendre compte d'une forme de sensibilité esthétique, est reprise par Lipps pour devenir, dans un concept plus large, un mode de connaissance de l'expérience subjective d'autrui. Imaginée ainsi dans le domaine de l'esthétique philosophique et de la psychologie de l'art, elle est ensuite reprise dans le domaine de la psychologie interindividuelle, puis discutée dans l'école allemande, avant de faire une entrée dans le domaine de la phénoménologie et de la psychanalyse. Elle revient ensuite, dans les années 90, via la découverte et le concept controversé des neurones miroirs, eux-mêmes articulés à la philosophie de l'esprit. Plus récemment, le concept d'empathie reprend ses droits en sciences sociales avec la volonté d'en finir avec le mépris de certaines théories classiques pour les ressources de compréhension des individus dans la vie quotidienne, ainsi qu'un intérêt renouvelé pour les interactions affectives, sociales et l'inter-corporéité. L'empathie acquiert aujourd'hui et au prix de remaniements théoriques importants, ses lettres de noblesse dans le domaine de la recherche, au croisement de la philosophie, de la psychanalyse et des sciences sociales (Attigui & Cukier, 2011).

Cependant, il s'agit d'un terme qui tend à être vulgarisé et est tombé dans le langage courant. Il n'est pas rare, désormais, d'entendre qu'une personne « manque d'empathie » et ce, bien souvent à mauvais escient.

- Naissance du concept :

Son rôle central dans les interactions sociales explique l'intérêt que lui portent de nombreuses disciplines, de la philosophie aux neurosciences. En psychologie, Allport (1961) définit l'empathie comme « la transposition imaginaire de soi dans la pensée, les affects et les actions de l'autre ». Progressivement les définitions ont intégré la notion de compréhension des émotions d'autrui, notamment grâce aux travaux de J. Piaget (1968) qui introduit le processus cognitif de décentration de son propre point de vue.

Dans la même lignée, Wispe (1986) définit l'empathie comme « la tentative d'une personne consciente d'elle-même d'appréhender sans jugement les expériences positives

et négatives d'une autre ». Markasis (1999) parle du fait « d'avoir connaissance de l'état émotionnel d'un autre sans expérimenter soi-même cet état » (Georgieff & Speranza, 2013). L'*Einfühlung* n'abolit pas le sentiment d'identité personnelle, mais, en donnant accès à la psyché de l'autre, permet de percevoir l'autre comme différent de soi et donc de se percevoir comme disposant d'un moi distinct de celui d'autrui. L'empathie serait ainsi essentielle au sens moral. Différente d'une identification pure, elle est plutôt destinée à comprendre ce qu'il y a d'étranger à « moi » chez « un autre ».

Selon Decety, deux définitions de l'empathie peuvent être proposées : la première se réfère au partage et à la compréhension de l'autre, témoignant des mécanismes intersubjectifs propres à l'espèce humaine. La deuxième concerne l'empathie, en tant qu'entité particulière responsable des comportements prosociaux et altruistes (Decety, 2004). En ce sens, Morse et al. (1992) parlent de motivation altruiste comme composante morale de l'empathie. C'est ce que nous approfondirons par la suite.

Si l'on considère l'empathie selon la première définition alors il semble évident que la capacité de comprendre l'état interne d'autrui entraîne un avantage adaptatif certain pour la socialisation. Goutaudier renforce cette idée et considère, lui aussi, l'empathie comme le principal facteur des comportements prosociaux chez l'adolescent (Goutaudier et al., 2015). On pourrait alors définir l'empathie comme un phénomène multidimensionnel associant une dimension « stable » (qui tient de la nature humaine via une capacité de résonance) à une dimension plus « situationnelle » (qui est fonction des expériences propres et du vécu émotionnel de chacun).

La recherche empirique aboutit de nos jours à décomposer l'empathie en des mécanismes plus élémentaires, dépendant de réseaux neuronaux différents, donc à dépasser la vision simplificatrice d'une simple résonance émotionnelle automatique pour lui adjoindre la participation exécutive d'un niveau supérieur qui nous permet de décrypter, derrière un acte, les intentions d'autrui. La valeur d'une interprétation ne réside pas dans sa véracité objective mais dans sa capacité à ouvrir l'esprit à de nouvelles formes d'expériences narratives, passées et actuelles (Hochmann, 2012). L'empathie se révèle ainsi être un « opérateur de liaison » qui articule les processus émotionnels et cognitifs (Georgieff, 2013). Serait-ce ce travail de liaison qui ferait défaut chez les sujets impliqués dans le phénomène de harcèlement scolaire ?

La prise en compte de la relation interindividuelle par les « cognitions sociales », la TOM et l'étude du développement précoce, conduisent à renouer avec une approche interactionnelle parfois oubliée (Cosnier, 1998). Le cerveau n'est pas seulement en relation avec le monde physique mais interagit avec d'autres cerveaux, dont il s'échine à représenter les états mentaux (Georgieff, 2013).

La découverte des neurones miroirs (Rizzolatti and Arbib, 1998) fut à la source des cognitions sociales et de l'élaboration du modèle simulationniste. Ces systèmes sous-tendraient l'aptitude à partager les états mentaux d'autrui, en créant un monde psychique commun ou de « représentations partagées ». Il s'agit d'une sorte d'état de co-conscience de soi en relation avec autrui. Les concepts de cognitions sociales et d'empathie introduisent ainsi une fonction originale dédiée à la représentation d'autrui et à l'intersubjectivité, dans le répertoire des fonctions cérébrales et cognitives.

Comme Lipps le postulait, la perception de l'action correspond à l'activation d'une représentation de celle-ci. Les systèmes de résonance, de neurones miroirs, de contagion partagent avec l'empathie une même propriété : celle d'assurer une équivalence fonctionnelle entre le processus de perception d'un événement ou état mental et le processus de génération ou production de ce même état (Georgieff, 2013). Comme l'a avancé E. Husserl (1992) dans ses travaux sur le concept d'empathie, le vécu ne peut se saisir et se comprendre qu'à travers la conscience et les actes, non séparément (Sizorn, 2008).

Decety et son équipe (2004) ont, quant à eux, proposé un modèle de l'empathie qui repose sur 4 composantes : la contagion émotionnelle, la conscience de soi, la prise de perspective subjective de l'autre et les processus de régulation. Ces composants interagissent de manière dynamique et l'expérience de l'empathie ne pourrait avoir lieu en cas de dysfonctionnement de l'un d'entre eux. La régulation jouerait un rôle crucial dans la réaction ou non d'un individu à l'état affectif d'un autre et serait sous-tendue par les fonctions exécutives (Narme et al., 2010).

- Empathie émotionnelle et empathie cognitive :

Si l'empathie consiste en un partage émotionnel, elle présuppose la capacité cognitive de reconnaître l'autre en tant qu'être intentionnel. Malgré les confusions terminologiques

héritées de nombreuses conceptions théoriques, cette description fait donc apparaître 2 dimensions : affective et cognitive dont il s'agit de concevoir l'articulation.

Cela suggère aussi l'existence de troubles d'empathie d'origines différentes (Narme et al. 2010). Ce sont donc ces deux composantes que nous nous proposons d'explorer par la suite, au sein de notre étude, chez les élèves de 8 à 13 ans.

La composante affective serait ontologiquement la plus précoce. La contagion émotionnelle est une forme non verbale de communication qui repose sur des mécanismes de résonance motrice et de mimétisme entre l'observateur et la cible. L'empathie émotionnelle (encore appelée contagion émotionnelle ou résonance affective) réfère à la tendance naturelle d'un individu à ressentir une émotion isomorphe à celle d'un autre. Cette hypothèse s'inscrit dans le cadre de la théorie de la simulation. Pour certains auteurs, cette empathie émotionnelle est sous-tendue par le système des neurones miroirs (Gallese, 2003 ; Narme et al., 2010). Cependant, le temps de partage de représentations et de résonance affective non intentionnelle, ne peut, seul, rendre compte du processus empathique. Il est suivi d'un second temps, plus proche de la TOM et donc cognitif, de la compréhension des émotions via la capacité de simuler mentalement et de manière consciente, la perspective subjective d'autrui. L'empathie cognitive, en plus de cette contagion émotionnelle, associe différents processus qui permettent à l'observateur de se distinguer d'autrui, d'adopter sa perspective et de lui attribuer des pensées et émotions.

Elle serait donc l'alliance d'une contagion émotionnelle primitive et automatique à la vue de l'émotion de l'autre et d'un processus contrôle avec inférence émotionnelle (empathie cognitive) reflétant l'opération de prise de perspective de l'état émotionnel d'autrui (Narme et al., 2010). La capacité de régulation émotionnelle reposerait sur la flexibilité mentale, propriété inhérente aux fonctions exécutives qui permet de distinguer ses propres actions de celle de l'autre et ainsi avoir accès à l'agentivité.

De notre point de vue, l'empathie cognitive correspond schématiquement à la définition de la TOM, c'est-à-dire à la capacité de comprendre et prédire le comportement de l'autre en lui attribuant des états mentaux. L'empathie émotionnelle, quant à elle, est divisée en deux dimensions. D'une part, elle est directe et correspond à une forme spontanée de contagion émotionnelle. Elle permet de partager des émotions de base comme la joie, la tristesse, la peur et la colère. D'autre part, elle est indirecte et issue de

l'empathie cognitive. L'individu sait alors que l'autre est à l'origine de son propre état affectif. Elle implique la capacité de partager un état émotionnel inféré mais non observé et peut permettre de partager des émotions plus complexes comme la culpabilité et la honte.

L'empathie cognitive semble être plus adaptative tandis que l'émotionnelle fournit une base de lien social. Utiliser les 2 types d'empathie de façon équilibrée facilite un comportement général pro-social (Pelloux, 2014). Mais alors, quid de l'inné et de l'acquis ? Dans ce cas, la maturation de ces deux composantes se fait-elle de façon parallèle et identique ?

- Les différents visages du concept ...

Étymologiquement, Vischer a isolé la notion d'*Einfühlung* à partir d'un champ lexical constitué par une dizaine de termes construits sur le même radical *-fühl* qui désigne le sentiment éprouvé au contact des choses ou des êtres (Jorland & Thirioux, 2008). Il y a donc deux types de représentations, la représentation d'objet et la représentation de soi. Vischer soutient que la représentation de soi ne devient consciente qu'associée à une représentation d'objet. Nous nous représentons notre corps par association, comparaison et analogie. Le point de départ serait le *Selbstgefühl*, le sentiment de soi, dont l'homme se barde avant de partir à la conquête du monde et qui le conduit à ne ressentir que les choses en résonance avec lui. Mais il est important de préciser que le sentiment de soi ne donne pas accès, à lui seul, au domaine des sentiments. Vischer dit que « *aussi longtemps que le paysan s' imagine à tort être le seul concerné, son sentiment se distinguera à peine de la sensation. Le sentiment doit sortir du soi pour aller à la rencontre des autres : l'homme s'élève à une véritable vie du sentiment dans son prochain* ». Autrement dit, le sentiment de soi n'est pourvoyeur de sentiments qu'à partir du moment où il se transforme en *Mitgefühl*, en sentiment partagé. L'ouverture du sentiment de soi au sentiment partagé passe par un sentiment spécifique : un *je* en moi ou en un autre *je*, en tant que représentant de toute une espèce. En découle l'idée de cette humanité en nous (Kant), reprise par A. Smith et son concept de « l'homme intérieur ». Cela montre bien la nécessité de la rencontre.

L'Einfühlung a donc deux préalables : la *Selbstföhlung*, le sentiment de soi ou égoцентриque et la *Mitföhlung*, le sentiment partagé qui correspond littéralement à la sympathie. Elle est une imitation toute intérieure (Jorland et Thirioux, 2000). Le registre des sentiments est une dimension de l'être, une médiation au monde, à l'instar de l'homochromie par laquelle certains animaux prennent la couleur de leur environnement pour s'y fondre. Ainsi, l'animal ne se confond ni avec son environnement ni avec un autre, il reste lui-même en épousant les formes de l'autre, en les simulant via la fonction de son imagination. L'homme serait doué de cette même capacité de mimétisme. Pour concevoir l'imagination en termes de mimétisme, Vischer la comprend comme un phénomène de résonance puisqu'elle évoque les sentiments correspondant à ce qu'elle imite. Nous n'avons jamais accès qu'au phénomène, qu'à l'apparence de choses sauf lorsque nous vibrons à l'unisson. Ces vibrations empathiques éveillent en nous des sentiments que nous attribuons aux choses, par appartenance à la même nature (Jorland et Thirioux, 2008).

De son côté, Tisseron (2010) décrit l'empathie selon 3 étages (cf. schéma 1) :

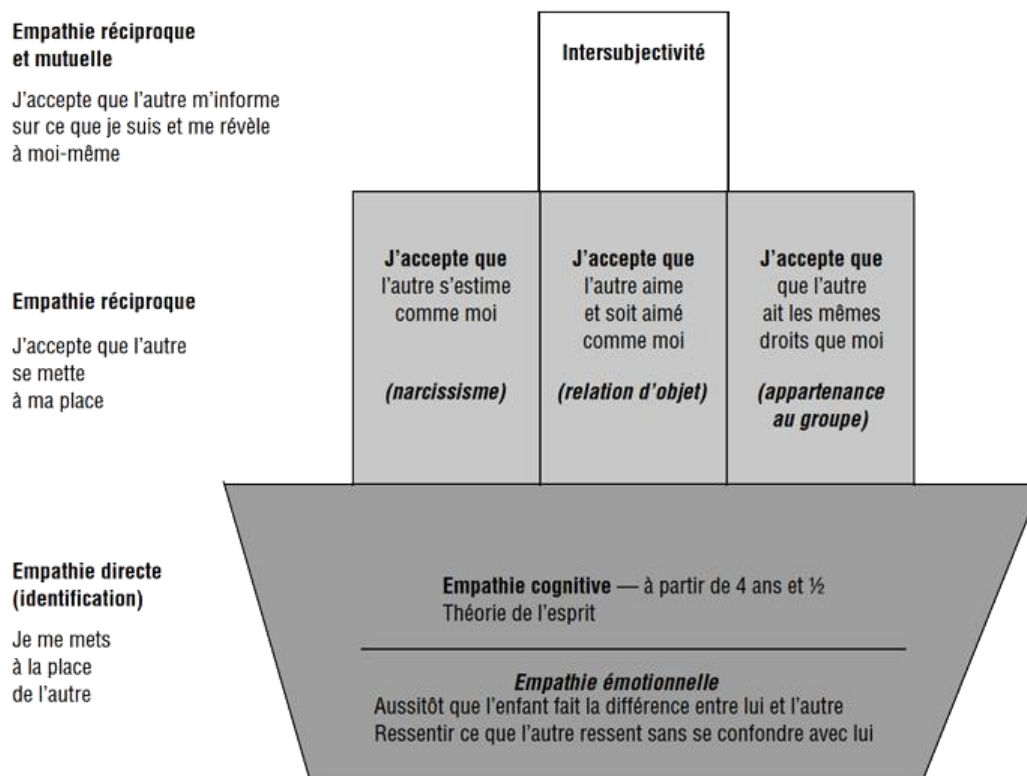


Schéma 1 : Les 3 étages de l'empathie de Tisseron.

- le premier correspond à l'identification et la résonance qui s'établit entre les sujets. Cette première marche est unilatérale.

- Le 2^{ème} étage est celui de la reconnaissance mutuelle : elle fonde et permet de concilier asymétrie et réciprocité. L'empathie réciproque relève donc d'un choix moral et concerne la qualité émotionnelle de la relation. Cette empathie ajoute à la possibilité d'avoir une représentation du monde intérieur de l'autre le désir d'une reconnaissance mutuelle et l'acceptation du fait que passer par l'autre est la meilleure (et seule ?) façon de se connaître soi-même. Non seulement, je m'identifie à l'autre mais je lui accorde le droit de s'identifier à moi. Elle implique un contact direct par lequel j'atteste accepter de faire de l'autre un partenaire d'interactions émotionnelles et motrices. Inversement, l'absence de cette médiation expressive revient à nier l'existence de l'autre. Cette reconnaissance mutuelle a trois facettes : reconnaître à l'autre la possibilité de s'estimer lui-même comme je le fais pour moi, (composante du narcissisme), lui reconnaître la possibilité d'aimer et d'être aimé (composante des relations d'objet) et enfin, de lui reconnaître la qualité de sujet de droit (composante de relation au groupe)

- Enfin, le 3^{ème} étage de l'empathie serait, à proprement parler : l'intersubjectivité, qui consiste à reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore. Se découvrir ainsi à travers lui différent de ce que je croyais être et se laisser transformer par cette découverte (Tisseron, Missonnier, and Stora, 2012).

La capacité cognitive d'adopter le point de vue subjectif de l'autre personne, doit pouvoir s'opérer sans confusion entre soi et autrui. Les écoles psychothérapeutiques humanistes et analytiques, désignent l'empathie comme la capacité à s'immerger dans le monde subjectif d'autrui à partir d'éléments fournis par la communication verbale et non verbale.

Le message est que chacun ne s'approprie les événements dans lesquels il est engagé qu'en s'en donnant des représentations personnelles et en maîtrisant ainsi toujours mieux à la fois sa réalité psychique et son environnement (Tisseron, 2010).

- De la sympathie à l'empathie :

De nos jours, nous observons une certaine confusion quant à la définition de l'un et l'autre de ces concepts. Il nous semblait donc judicieux d'éclairer ces deux notions. Sympathie et empathie sont deux dénominations qui restent très proches, souvent employées dans le langage courant l'une pour l'autre et qui ont encore du mal à se dégager l'une de l'autre. Freud, dans l'interprétation des rêves, écrit « *On y montre comment le corps en répondant à certains stimulus dans le rêve s'objective dans des formes spatiales. Ainsi le rêveur projette inconsciemment sa propre forme corporelle, et avec elle aussi son âme, dans la forme de l'objet. En dérive la notion d'Einfühlung.* » C'est peut-être cette insistance sur l'image du corps qui justifie un changement de dénomination. Pour Adam Smith, la sympathie était essentiellement une fonction de l'imagination et se limitait aux sentiments. Les sensations du corps restaient non partageables (Hochmann, 2012). La philosophie puis les neurosciences sociales se sont interrogées sur les structures en cause dans la mise en œuvre du sens moral. Il s'agit alors d'étudier tout au long du développement comment ces structures s'organisent avec l'âge. Aujourd'hui, les études neuro-développementales cherchent surtout à différencier l'empathie, définie comme la capacité à apprécier les émotions et les sentiments d'autrui, de la sympathie, conçue comme un souci du bien-être de l'autre n'impliquant pas nécessairement une connaissance de son état mental (Hochmann, 2012).

Revenons d'abord aux nombreuses définitions de l'empathie et de la sympathie qui divergent selon les auteurs et selon leur usage populaire ou scientifique :

- selon Berthoz et Jorland (2004) « l'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place, c'est une contagion des émotions ».

- Decety (2004) propose, quant à lui, deux définitions de l'empathie. La première est notre capacité à se mettre à la place de l'autre pour ressentir son état subjectif. La seconde ressemble davantage à la sympathie puisqu'il s'agit d'une émotion ou attitude particulière qui conduit à des comportements prosociaux et altruistes.

La sympathie ne contraint pas à une modification de la perspective et maintient une stratégie égocentrée. Elle est le fait de ressentir et éprouver l'émotion de l'autre en restant soi-même.

Elle désigne en anglais, en allemand ou en français, le partage des émotions et sentiments de l'autre et plus précisément le fait de ressentir et souffrir « comme l'autre ». Le philosophe Hume (1739) décrivait la sympathie comme un phénomène lors duquel « notre esprit passait de nous-même à un objet relié à nous ». Elle ne s'inscrit donc que dans la relation et sous-entend une fusion des états mentaux. C'est par cette « contagion affective », décrite plus tard comme une « résonance émotionnelle » que Hume explique que « lorsque je vois la passion dans les voix et les gestes d'autrui, mon esprit passe immédiatement des effets à leurs causes et se forme une idée si vive de la passion qu'elle est convertie immédiatement en la passion elle-même ». Les émotions sont alors forcément identiques et analogues (Hochmann, 2012).

Quelques années plus tard, en 1759, Smith fait à son tour de la sympathie l'objet de ses recherches. Il affirme que nous ne pouvons nous former une idée de ce qu'autrui ressent qu'en concevant ce que nous devrions ressentir dans la même situation. Par l'imagination, nous nous plaçons dans sa situation. Nous entrons « à l'intérieur de son corps et devenons la même personne ». Cette immersion dans les sentiments et sensations de l'autre se ferait donc en utilisant la « fantaisie » et non une déduction logique. Smith apporte cependant une nuance à la définition de ce concept. En effet, il affirme que la sympathie est indéniablement réciproque. Parce qu'elle est plus « faible en degré que les émotions qu'elle reproduit, elle joue un rôle dans la régulation de la relation à l'autre ». Celui qui éprouve un sentiment et sent un autre sympathiser avec lui sympathise à son tour avec la sympathie dont il se sent l'objet. Dans ces interactions, le sentiment initial réfléchit par la sympathie de l'autre tend à se modérer et décroître. Il devient, en quelque sorte, plus objectif. Gordon (2011) associe, sans connaître encore le terme, une sorte « d'empathie situationnelle » à une « empathie comportementale » fondée sur le reflet des comportements d'autrui.

Pour comprendre le langage dans toutes ses variations, Herder (philosophe allemand) invitait « à sentir de l'intérieur » l'altérité et la diversité des cultures et à « sympathiser » avec elles. Sorte d'harmonisation des affects qui battent au même rythme ou sur la même longueur d'onde, la sympathie permettrait alors la connaissance du beau et de l'esthétique dans le cadre d'une union avec une nature qui fait écho aux sentiments

intérieurs (Hochmann 2012). L'autre est donc un passeur qui facilite notre union avec le monde. La forme ne donne pas de plaisir par ses caractéristiques purement formelles mais parce qu'elle induit l'accès et la projection de mon imagination, parce qu'elle évoque en moi un processus émotionnel harmonieux. De même, pour C. Rogers, le terme d'empathie a été créé par la psychologie clinique pour indiquer la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet, tout en gardant conscience de soi. Ce serait la capacité de se mettre à la place de l'autre et de voir le monde comme il le voit.

La différence entre l'empathie et la sympathie est importante mais peu évidente. Ces sentiments sont apparentés en ce qu'ils représentent une résonance aux sentiments d'autrui. Cependant, du fait que la sympathie a trait essentiellement au domaine des émotions, son champ est plus réduit que celui de l'empathie. Cette dernière se réfère à l'appréhension des aspects tant cognitifs qu'émotionnels de l'expérience d'autrui. Dans le cas de la sympathie, la participation du sujet aux émotions d'autrui se fait en termes de l'expérience du sujet lui-même. En ce qui concerne l'empathie, l'individu s'efforce de participer à l'expérience d'autrui, à partir de l'angle de la personne qui les éprouve et non à partir de l'angle subjectif. Toutes deux représentent des formes subjectives de connaissance. Mais dans le cas de l'empathie, c'est de la subjectivité d'autrui qu'il s'agit.

En allemand, le terme d'*Einfühlung* rend mieux compte du fait que l'empathie est davantage un mouvement qu'un état.

- Nouveau rapport à soi ?

En distinguant, l'empathie de la sympathie (encore nommée : contagion émotionnelle), il s'agit d'abord d'insister sur le fait que les sentiments « moraux » ne sont pas une expérience passive et immédiate, mais correspondent à une activité, à un effort du sujet pour partager l'expérience d'autrui. C'est également une activité d'immersion dans la situation de celui qu'on cherche à comprendre. En ce sens, Herder dit « *pénètre dans ce siècle, cette région, cette histoire entière, plonge-toi dans tout cela et ressens-le toi-même* ». Le problème moral et historique est alors celui de la constitution d'une communauté (situationnelle avant d'être affective) nécessaire à la compréhension de l'altérité (Attigui & Cukier, 2011). Le problème est donc posé : que faut-il partager avec

l'autre, quels répertoires moteurs, quelles références sociales, quelles situations doivent être communes pour se comprendre ?

Les conditions de l'objectivité semblent dépendre de celles de l'intersubjectivité puisqu'elles permettent de poser l'hypothèse que l'alter ego est l'analogue de l'ego et de dépasser la détermination spatio-temporelle de sa perspective propre sur le monde pour faire l'expérience de celle d'autrui. La dichotomie entre soi et autrui est nécessaire à toute relation intersubjective. La perspective d'autrui ne peut être perçue sans devenir la mienne ni cesser d'être celle d'autrui (Thirioux, 2011).

C'est la mêmeté du contenu qui serait partagée et l'identification ne concernerait que le sens de l'action. L'*Einfühlung* renvoie à un processus spatial dans lequel nous nous projetons mentalement dans le corps d'autrui. Il s'agit d'un processus double permettant de faire l'expérience simultanée d'autrui et de soi puisque je suis celui qui sent. En revanche, la *Mitfühlung* renvoie à un processus plus temporel que spatial dans lequel nous sentons avec autrui, c'est-à-dire, la même chose et au même moment. Ici, nous nous attribuons à nous même ce qu'autrui est en train d'éprouver, nous identifiant à lui (Thirioux, 2011). C'est le postulat de la sympathie.

b) Quid de la manipulation mentale des points de vue.

Dans la continuité des travaux effectués sur le concept d'empathie, nos lectures nous ont amenés à explorer plus en profondeur ce qui avait trait à la manipulation des points de vue. E. Stein soutient l'idée selon laquelle l'empathie non seulement me donne l'accès à l'autre mais, en me permettant de me retrouver dans sa personne et de découvrir « son unité de sens », me procure un contact plus profond avec moi-même. Par empathie, je peux vivre des valeurs de ma personne qui n'ont encore pas eu l'occasion d'être dévoilées par ce que j'ai vécu de manière originale (Hochmann, 2012).

Ce processus dynamique permet de ressentir et comprendre ce qu'autrui, en tant qu'autre que moi, pense et ressent depuis son point de vue et selon son expérience vécue. Il est donc un phénomène multidimensionnel et complexe. Il repose sur l'intégration et la modulation de processus automatiques de simulation interne permettant de ressentir le contenu de l'expérience d'autrui, de processus cognitifs de mentalisation permettant de se représenter et d'attribuer des états mentaux à autrui. Il dépend aussi de processus

visuospatiaux rendant possible le passage d'un référentiel visuospatial égocentré à un référentiel hétérocentré, de processus autorégulateurs permettant d'inhiber l'attribution à soi-même de ce que vit autrui et la projection sur autrui de ce que nous ressentirions dans pareille situation. L'empathie implique donc la conscience claire et distincte de mon ipséité pour qu'autrui m'apparaisse dans son altérité. L'accord de deux subjectivités. Le décentrement de soi par rapport à soi serait à la base du processus d'objectivation (Thirioux & Jaafari, 2015).

- La manipulation des référentiels spatiaux

« Changer de point de vue, c'est changer de perspective ».

Berthoz, 2008

Au niveau phénoménologique, la signification spatiale du préfixe « *ein* » (dans) indique que l'empathie est un processus de décentrement mental et requiert la conscience « d'être en dehors de l'autre » et de « devoir l'atteindre en son intériorité ». L'empathie repose sur la modulation des 2 composantes phénoménologiques élémentaires du soi corporel : l'auto-localisation (expérience de la position physique que j'occupe dans l'espace) et la perspective visuospatiale égocentrée (expérience faite depuis laquelle je perçois le monde). À partir de la détermination spatiale de la position physique des corps, ces composantes sont à la base de la distinction entre soi et autrui : je suis « *hic* » (ici) et l'autre est « *illic* » (là-bas). Le décentrement mental de soi consiste en une translocation de la perspective égocentrée dans la position du corps d'autrui. Toutefois, pour se mettre mentalement à la place d'autrui, ce dernier doit continuer à m'apparaître comme étant autre que moi. La conscience d'être physiquement en un point de l'espace différent de celui qu'occupe autrui doit être maintenue. Elle repose sur un codage visuospatial hétérocentré parallèle au maintien du codage égocentré de la position physique du corps propre dans l'espace.

Ce n'est pas le monde extérieur qui est la cause de nos émotions et de notre humeur, mais seulement la représentation que l'on en a. De ce fait et par exemple, la dépression n'est pas causée par l'environnement du sujet mais par les pensées et les schémas mentaux qu'il emploie pour l'interpréter. La manipulation mentale des espaces semble être une vertu indispensable pour des relations au monde et à l'autre de qualité.

Toutefois, cette capacité ne serait pas présente dès la naissance. Elle nécessite de se dédoubler, de créer une sorte d'avatar de soi, tout en restant soi-même pour devenir soi-même comme un autre, nécessaire à l'établissement d'un sentiment d'identité. Vers 8 ans, l'enfant semble être en mesure de quitter une stratégie égocentrée pour accéder à une perspective allocentrée, en devenant capable d'inhiber son point de vue pour imaginer le point de vue de l'autre. Berthoz rappelle ainsi qu'il y a différentes stratégies cognitives de mémorisation d'un parcours qui permettent donc de situer l'individu en interaction avec le temps et l'espace, avec son histoire personnelle et sa situation actuelle.

La première est une stratégie à la première personne, une « stratégie de route », soumise, comme le dit Berthoz, à la tyrannie du vécu. Il s'agit d'une mémoire séquentielle des actions et est dite égocentrée. (« *J'ai tourné à gauche, j'ai croisé telle boutique* », ...) Elle consiste à s'orienter dans l'espace en simulant les mouvements que nous avons exécutés, les trajets que nous avons empruntés, les ressentis que nous avons éprouvés. Elle est d'abord kinesthésique. La seconde est une stratégie de « survol » qui consiste à s'abstraire du vécu immédiat et à voir la situation « vue du dessus » pour en dresser la carte. Elle est alors cartographiée et allocentrée, indépendante de la perception.

Ces deux stratégies doivent pouvoir se combiner dans la mise en œuvre d'un processus empathique qui nécessite à la fois le maintien d'une vision égocentrée (dont dépend et découle le sentiment d'identité) et le dédoublement de soi vers l'autre, donc le passage à une perspective allocentrée, avec la prise en compte des intentions d'autrui. Pour pouvoir changer de point de vue, il faut donc être capable de changer de stratégie et passer de l'une à l'autre.

- Place de l'avatar :

Comme nous le disions, l'empathie nécessite un changement de point de vue pour passer d'une stratégie égocentrée à allocentrée. Elle repose donc sur une véritable rotation mentale, projection de notre corps, « dédoublement ou avatar », dans celui de l'autre. Elle est un processus dynamique marqué aussi par la capacité à rester soi-même et inhiber l'émotion de l'autre pour ne pas s'y perdre et se l'approprier.

Elle nécessite alors la création d'un « double de soi », sorte de corps virtuel décrit par Berthoz pour nous mettre à la place de l'autre, éprouver ses émotions et en même temps,

s'en dégager et les inhiber. Pour que co-existent sa et ma perception. Cela vient soutenir la théorie du double de Vischer, selon laquelle nous serions habités par un double qui se révèle dans les phénomènes d'hé-autoscopie. Il s'agit de cet être intérieur qui vibre à l'unisson des phénomènes ou qui s'extrait de notre corps pour se donner aux choses de ce monde (Jorland & Thirioux, 2008).

Il correspond à une manière d'investir l'espace par la transposition de soi dans ce qui n'est pas soi et repose sur deux moments : la prise de perspective d'autrui et le rapport à soi de ce qui a été éprouvé par l'autre. Il s'agit d'un traitement cognitif de l'espace dans une dynamique spatiale de sujets entre eux. De sorte que l'intersubjectivité se situe entre l'espace propre et l'expérience impropre de l'espace d'autrui pour la création d'un espace commun (Thirioux, 2011). « Il naît de l'échange d'un regard, un lien qui n'est plus ni à moi ni à nous mais « entre nous » dans un processus dynamique et allocentré » (Berthoz, 2008).

Cela remet l'intersubjectivité au cœur de l'être et l'idée que toute manœuvre de représentation ne peut s'effectuer que par le détour d'un hors de soi. Ainsi, l'expérience intersubjective, avec la construction du sens de soi et de l'agentivité (sentiment d'être l'agent de ses propres actions) est partie prenante du processus de construction de l'être. Nous allons donc interroger ce processus maturatif au cours du développement de l'enfant et de l'adolescent.

En effet, à partir de l'observation des interactions précoces entre la mère et son enfant, C. Trevarthen (1993) a émis l'hypothèse de la création d'un « autre virtuel » comme représentation d'autrui dans le fonctionnement mental de l'enfant. La considération de cet autre assurerait la régulation des comportements (Georgieff, 2005).

- De l'empathie à la co-construction des savoirs :

Inférer les états mentaux d'autrui nécessite une conscience de soi de qualité. Celle-ci serait un prérequis à la conscience de l'autre et ainsi à la distinction entre soi et autrui. La prise en compte des processus empathiques nous confronte au fait que, contrairement au corps propre, la vie mentale n'est propre au sujet qu'en apparence, elle serait partagée dès l'origine et en permanence modifiée et influencée par autrui (Georgieff et spinoza, 2013).

L'interaction passe par la perception des mouvements de l'autre. Dans les jeux d'imitation, Thirioux et Berthoz distinguent les formes de résonance en symétrie (j'imité les mouvements comme si je regardais l'autre dans un miroir) qu'ils associent à la sympathie et celles en rotation (j'imité en me mettant mentalement à sa place) correspondant à l'empathie. Il s'agit d'un processus dynamique d'interaction vécue qui exige simultanément d'être soi et un autre, de se vivre soi-même et en même temps d'échapper à ce point de vue égocentré pour adopter un point de vue hétéro- ou allocentré. Selon la théorie de la simulation, nous avons seulement accès à nos propres expériences psychologiques et nous utilisons ces connaissances pour attribuer des états mentaux à autrui. Ce mode par défaut doit être ajusté progressivement dans nos interactions sociales, en général, afin de prendre en compte la singularité d'autrui (Decety, 2005). C'est ce que viendra illustrer notre étude dans le phénomène de harcèlement scolaire. A plus grande échelle, cela a trait à la notion de tolérance et d'acceptation de la différence de l'autre.

L'hypothèse d'une représentation mentale innée de l'autre en soi, trouve un écho dans la structure du cerveau social. Systèmes miroirs et résonants supposent que la représentation de soi et d'autrui impliquent en partie les mêmes systèmes biologiques et cognitifs. Ce qui suggère encore une fois que la place de l'autre est inscrite, intériorisée, dans le psychisme en même temps que celle du soi. On peut en déduire que l'inscription dans la vie mentale d'une représentation de la vie mentale d'autrui est indissociable de la représentation de sa propre vie mentale. Ce codage est la condition de possibilité de l'empathie et de l'intersubjectivité, la matrice des relations interpersonnelles.

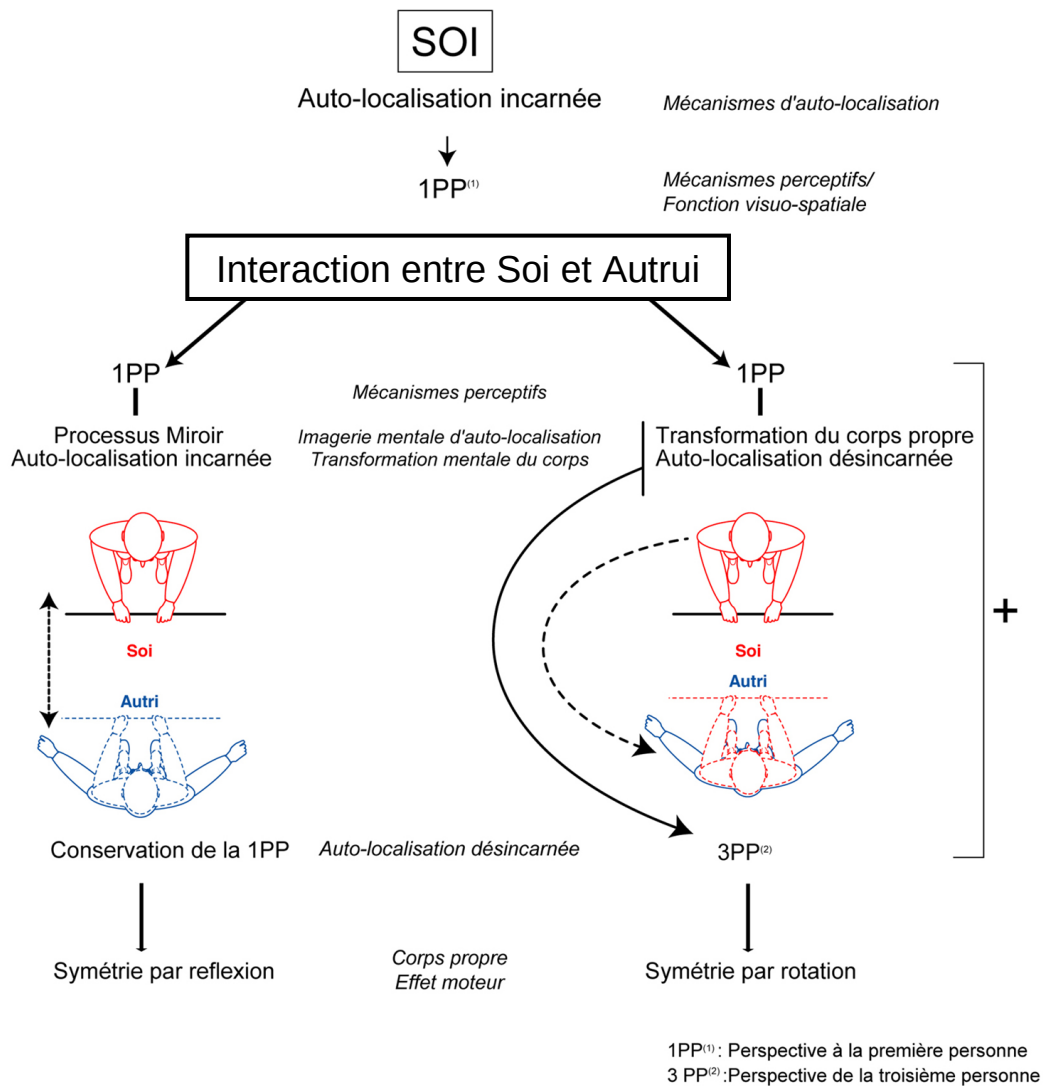


Schéma 2 : Représentation des symétries par réflexion et rotation (Thirioux, 2014).

- L'apport de la neuroimagerie :

« Nous sommes capables de créer un double mais aussi de le projeter dans l'espace. L'espace est un outil fondamental de la connaissance et de la création de mondes imaginaires. »
(Berthoz 2010)

Le concept de « représentation d'action » associe la représentation du geste et celle de son intentionnalité. C'est donc une résonance ou « contagion émotionnelle » autant que motrice dont il est question. Certaines zones cérébrales apparaissent ainsi spécifiquement activées lorsqu'on porte un jugement de distinction entre les caractéristiques de soi et d'autrui (Fossati, 2003) ou lorsqu'on attribue à l'autre, et non à soi, une action motrice (notamment le cortex pariétal inférieur droit). L'adoption du point de vue de l'autre, à la 3^{ème} personne, est corrélée à l'activation des cortex préfrontal et frontal, ce qui a conduit Decety (2005) à attribuer à cette activité frontale une fonction de découplage entre les

perspectives à la 1^{ère} et à la 3^{ème} personne, grâce à la mise en œuvre d'une propriété de flexibilité mentale (Georgieff, 2011).

Le modèle postule que l'exercice de la capacité d'empathie sollicite les circuits frontaux impliqués dans la réponse aux indices sociaux (cortex orbito-frontal et voies limbiques) et ceux activés dans l'analyse des comportements ciblés (dont le gyrus cingulaire antérieur). En ciblant une dimension associée à l'empathie : l'agentivité, qui est la capacité à se reconnaître comme auteur d'une action ou porteur d'une émotion, Decety a mis en lumière le rôle central joué par la jonction temporo-pariétale. Son intérêt sera souligné plus tard par les travaux d'Aichhorn et al. (2009) qui stipule le rôle fondamental de cette zone dans les processus de changement de perspective spatiale et mentale. Par ailleurs, il décrit dans son modèle, un processus de traitement de l'information de bas en haut (avec une composante automatique émotionnelle) et de haut en bas (avec une composante régulatrice). Ce système modulateur articule différentes fonctions contributives de l'identité : l'agentivité qui est la reconnaissance de soi comme auteur de ses comportements, l'adoption d'une position d'observation de soi-même et l'autoreprésentation de ses propres capacités d'empathie.

D'autre part, le cerveau des émotions est un des acteurs de la manipulation des points de vue. En effet, le traitement des informations dans le cerveau cognitif est accompagné de leur traitement dans des structures du cerveau limbique, autrement dit : le cerveau des émotions. L'amygdale est la structure de base qui attribue à l'environnement ou à autrui, des qualités. Le cortex orbito-frontal, qui se développe tardivement chez l'enfant, permet de changer de point de vue et est aussi impliqué dans la relation entre la mémoire du passé et la réalité présente.

Depuis quelques années, de nombreux travaux sont consacrés à ces questions. Il est admis, désormais, que pour se rappeler un chemin parcouru ou résoudre un problème de relations spatiales, ce sont les réseaux qui vont du cortex pariétal (siège du traitement de l'information relative à l'espace à partir des sens) vers des aires frontales (les réseaux pariétaux frontaux, responsables de notre perception égocentrée de l'espace) qui sont activés. En revanche, lorsque les manipulations allocentrées sont en jeu, elles sollicitent en plus plusieurs autres régions, notamment celle de l'hippocampe. Ce qui laisse à penser que cette perspective fasse appel à la mémoire (Berthoz, 2010).

Par ailleurs, les processus émotionnels et cognitifs ont été mesurés dans une récente étude utilisant l'enregistrement des potentiels évoqués lors d'une tâche d'empathie pour la douleur. Deux composantes ont pu être isolées : l'une précoce et automatique liée au jugement de la douleur aux alentours de 140 ms après la stimulation, qui correspondrait aux mécanismes d'empathie émotionnelle, l'autre plus tardive observée après 370 ms, qui refléterait l'empathie cognitive. Ces processus reposeraient sur des régions cérébrales en partie différentes. En effet, il s'avère que des lésions du Cortex Pariéto-Frontal (CPF) ventromédian provoquent un déficit sélectif de l'empathie cognitive alors que des lésions du Gyrus Frontal Inférieur (GFI) entraînent un déficit sélectif de l'empathie émotionnelle. Cette dissociation soutient l'idée d'un modèle de l'empathie constitué de deux systèmes séparés : le système de simulation, impliquant le GFI et le système de mentalisation (ou TOM) qui engagerait le CPF VM.

Les stratégies cognitives mises en jeu pour se rappeler un chemin parcouru font intervenir des systèmes différents : par conséquent, passer de l'un à l'autre au cours du développement suppose toute une évolution du cerveau et, en particulier, l'apparition de mécanismes de prise de décisions et d'inhibition de comportements qui implique le cortex préfrontal. En effet, différents travaux ont souligné l'implication de l'inhibition. Le rôle de l'inhibition suppose l'intervention des fonctions exécutives. Elles recouvrent l'ensemble des fonctions de contrôle de l'action qu'il s'agisse de traitements cognitifs ou de contrôle comportemental (Narme, 2010).

Après avoir détaillé et défini ces différentes approches, il nous semblait important de les inscrire dans un continuum développemental afin de chercher à comprendre ce qui pouvait faire défaut dans l'élaboration de ces stratégies.

c) Perspective développementale

Pourrions-nous aller vers un modèle développemental de l'empathie ? Au regard de sa double valence : affective et cognitive, serait-elle pensée en processus et son développement considéré comme le fruit d'une dynamique intersubjective ? (Xavier, 2013)

Nous émettons l'hypothèse que, si à un moment donné du développement de l'enfant, qui plus est lors d'une période charnière de l'accès à la sociabilisation et de la relation à

l'autre, on impose au cerveau des schémas mentaux rigides et que nous empêchons une pluralité interprétative de points de vue, alors le cerveau aura tendance à préférer les interprétations qu'un autre lui imposera. La perception du monde est alors figée à la perception que l'autre me donne, ce qui ne peut engendrer que haine et comportement sectaire. La question est alors de savoir à partir de quel âge sommes-nous capable de changer de point de vue ? La réponse est à chercher du côté des étapes du développement de l'enfant dans l'acquisition de ses capacités à interagir avec autrui.

Pourquoi est-ce si important ? Car si nous démontrons comment, malgré la grande plasticité du cerveau, l'opinion et les stratégies cognitives de l'enfant peuvent être figées au cours du développement, nous pourrions alors plaider pour que des mesures soient prises pour les en protéger.

Ainsi, l'empathie peut être perçue comme une structure dont la maturation est progressive. La prise en compte de la plasticité cérébrale réactualise le débat entre l'inné et l'acquis. En effet, le modèle développé par Decety (2004) considère l'empathie comme composée de deux éléments : une disposition innée et non consciente à ressentir que les autres personnes sont comme nous et une capacité consciente à nous mettre mentalement à la place d'autrui. Le premier composant apparaît dès les premiers stades du développement de l'enfant et s'inscrit dans l'histoire évolutive. Ils s'appuient sur les neurones miroirs. Le second composant est plus récent sur le mode évolutif et semble être propre à l'espèce humaine. Il se développe plus tardivement et nécessite des capacités de contrôle et de manipulation des représentations mentales. Enfin, un dernier élément important de ce modèle est que cette compréhension de l'état subjectif de l'autre se réalise sans confusion avec le nôtre. Elle se développe en parallèle à la conscience de soi.

- Ontogenèse de l'organisation spatiale

Ainsi, Piaget et Inhelder ont utilisé la capacité de l'enfant à coordonner les perspectives par l'expérience et le test des 3 montagnes (Veneziano, 2002). L'enfant, placé devant une maquette représentant un paysage dans lequel il y a 3 montagnes doit choisir, parmi 10 photos prises de différents points de vue, celle qui correspond à la perspective d'une poupée placée à différents endroits autour de la maquette. L'enfant de 4-5 ans choisit toujours la photo correspondant à ce qu'il voit de son propre point de vue. À partir

de 6-7 ans, les enfants savent que la poupée voit autre chose mais ce n'est que progressivement jusqu'à l'âge de 10-11 ans qu'ils arrivent à coordonner les représentations spatiales complexes entre l'observateur et les positions relatives des 3 montagnes.

La réussite à ces épreuves repose sur la maîtrise de la rotation mentale pour, à partir de ce que je vois, imaginer ce que d'autres peuvent voir. Nos différents organes sensoriels nous fournissent en permanence les informations nécessaires à l'organisation de notre espace d'action. Notre perception de l'espace à deux ou trois dimensions se base sur une série d'indices spatiaux à partir desquels se constituent aussi bien les formes que la configuration des lieux. L'espace est d'abord perçu immédiatement par les systèmes sensori-moteurs puis basé sur les opérations mentales qui relèvent de l'espace représentatif ou intellectuel. À chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu. L'impact des émotions constitue l'une des variables qui permettent l'ancrage de l'apprentissage sur le long terme. Il ne s'agit pas uniquement de restituer l'objet d'apprentissage appris mais d'être capable de le mobiliser dans des contextes variés pour l'approfondir. Ce concept est-il transposable au sein de l'environnement scolaire et influence-t-il les compétences de chacun ?

Jusqu'à 7 ans, la perception du monde prime sur son analyse. On parle alors de stade préopératoire. L'enfant vit dans son expérience perceptive immédiate et ses réflexions ne portent pas plus loin. Tout se passe comme s'il était prisonnier de l'espace dans lequel il se trouve : tout le monde voit la même chose que lui, ce qui limite d'autant les transformations possibles. Après cet âge, il analysera et effectuera des modifications sur ses perceptions : ce sera le stade opératoire. Dès lors, il envisage d'autres points de vue que le sien, comprend qu'une personne située en face de lui ne voit pas la même chose que lui. Le milieu sert maintenant de référence pour situer le corps et on parle de géocentrisme. Cette représentation libère l'enfant de ses perceptions et l'ouvre aux autres.

Comme nous l'évoquions dans le chapitre précédent, l'empathie, dans sa dimension spatiale, correspond à l'acquisition de la capacité à manipuler l'espace en changeant de référentiel d'égo à allocentré. Elle met à l'épreuve les capacités visuospatiales de l'être et requiert la nécessaire capacité de se dédoubler afin d'occuper une position tierce. L'appropriation du corps s'accompagne de la capacité à s'auto-représenter et finalement

à se représenter en changement (Xavier, 2013). Ces mouvements, qui vont se complexifier au cours du développement, mettent à l'épreuve les habiletés visuospatiales d'un enfant qui doit être apte à changer de référentiel. Il s'agit de la capacité à intégrer dans son vécu l'expérience de l'autre.

Analyser la complexité de l'empathie doit passer par l'examen attentif des dimensions de contrôle interpersonnel, d'action sur autrui et d'obstacle à la coopération qu'elle implique. La psychologie du développement et la métapsychologie se sont entendues sur le fait qu'il n'est pas possible de dissocier l'apprentissage infantile de la compréhension du contrôle des émotions. Le bébé passe de la simple conscience de son corps comme être différencié et de sa capacité innée à reconnaître certaines émotions chez autrui, au plein développement social des relations d'empathie, et à ce que Rochat appelle « *la passion d'une proximité affective avec les autres* ». Cet apprentissage passe par l'expérience de la réciprocité affective dans le dialogue (proto-dialogues empathiques de Lebovici (1970)) et dans lesquels se joue l'accordage affectif. Il passe aussi par le contrôle de l'expression, c'est-à-dire l'éveil à la conscience de la régulation affective dans les interactions.

Dans la suite du développement, Houdé (1999) précise que l'enfant et l'adulte ne peuvent vivre en état permanent de résonance motrice. Ce serait inadapté cognitivement et socialement. C'est là que doit intervenir l'inhibition via un contrôle exécutif. Les systèmes sensorimoteurs commencent leur maturation en premier dès le début de la vie alors que les systèmes exécutifs du cortex préfrontal, dont l'inhibition, arrivent à maturation plus tardivement. Cela crée une sorte de fragilité, d'éducabilité cognitive, de la capacité d'inhibition par rapport à celle d'activation sensorimotrice qui est plus précoce et automatique. Il faut attendre l'âge de 7-8 ans pour que l'enfant admette un point de vue différent du sien. Il devient alors capable de se décentrer. On sait aujourd'hui que c'est aussi l'âge, assez tardif, où les enfants font preuve d'équité et de synthèse du sens des autres, dans les conduites sociales et de partage. C'est de l'équilibre toujours fragile des processus d'inhibition et d'activation, fondamentaux et symétriques, lorsque l'espace intellectuel prend le pas sur l'espace perceptif, que dépendent les qualités humaines de respect de l'autre, de tolérance des points de vue et par conséquent, de dialogue des cultures. C'est par rapport à eux qu'il faut concevoir dès le plus jeune âge une « pédagogie de l'identité ».

Si l'enfant est qualifié d'être profondément social, l'émotion et son partage apparaissent comme le premier moyen de communication. Ce mouvement alternatif

imitatif s'enrichit progressivement au regard du développement des capacités cognitives, langagières et motrices. L'émergence du langage articulé à partir de 2 ans contribue sans doute, à travers la communication interindividuelle à apprendre petit à petit la coordination des points de vue (Houde, 1999). Il n'y a pas de confusion des rôles mais chacun des protagonistes peut alors à lui seul intégrer plusieurs positions psychiques (Xavier, 2013).

Nous n'aurions pas de conscience a priori, circonscrite, de nous-même. En effet, le mouvement empathique est source de jubilation dans la mesure où il est objectivation de soi : la rencontre avec l'autre nous constitue. Le chemin de l'intériorité passe par l'autre. La fusion serait première dans le développement de l'enfant, la séparation seconde. Comme si l'individualité de chacun dérivait d'une différenciation secondaire par rapport à un état primitif fusionnel entre deux subjectivités. Cette prise de conscience progressive des sensations relatives aux mouvements du corps préfigure celle des émotions. À l'échelle individuelle, cela correspond également aux activités de contrôle et d'inhibition inhérentes aux fonctions exécutives.

En référence à Sartre, c'est donc « mon expérience de l'autre comme sujet et mon expérience en tant qu'objet du regard d'autrui qui fonde ma certitude sur son et mon existence ». La difficulté fondamentale consiste alors à pouvoir saisir cet objet que je suis pour autrui et le mêler à mon projet librement vécu. « Sortir de notre corps pour entrer en dialogue avec nous-mêmes ».

- Ontogenèse de l'organisation culturelle

De la même manière qu'il y aurait un déplacement des représentations spatiales, il y aurait déplacement des représentations langagières et de la compréhension « du vouloir dire » (Georgieff, 2013).

Pour l'apprentissage d'une langue, l'enfant doit comprendre le rapport entre émotion et manifestation de cette dernière dans la culture pour être ensuite capable de reproduire différents types d'émotions (Aden, 2010). La réussite de la communication se fonde sur les connaissances partagées des partenaires et sur l'établissement préalable de l'attention conjointe dans l'ici et maintenant. Il doit avoir une appréhension de ce que, s'il n'agissait pas ainsi, l'attention de l'autre se tournerait ailleurs : cela témoigne de la prise en

considération des états internes et intentionnels de l'autre. Par le langage, l'enfant va disposer d'un outil de communication qui peut lui permettre d'aller plus loin dans la manifestation de la compréhension implicite de la différence entre soi et autrui. Il va pouvoir utiliser des termes qui font référence à des objets ou événements qui ne sont pas immédiatement accessibles dans la situation dans laquelle les énoncés sont produits. Il s'agit alors d'atteindre une attention conjointe avec des outils représentationnels (les mots, signifiants par rapport aux signifiés) et à propos d'objets ou événements décontextualisés par rapport à la situation de communication.

Mais alors, comment atteindre la conscience de l'autre ? Husserl lie la ressemblance physique avec une assimilation de l'étranger à soi, par analogie et non identité. Cette ressemblance est une donnée immédiate, dans le sens où elle ne résulte pas d'un raisonnement ou processus cognitif. On peut donc supposer que l'autre, dont le corps est semblable au notre, est aussi doté d'un ego. Il y a véritablement échange de signification : le corps étranger reçoit le sens qu'habituellement nous donnons au notre. Dans l'acte d'empathie, les significations qui nous sont personnelles et plus largement, tous nos vécus peuvent être projetés dans un alter ego. La communication participe donc à l'établissement d'un sens commun, et non seulement à une simple transmission d'un sens préconçu (Leroy, 2007). Les troubles de la communication semblent interroger avant tout cette possibilité même de l'établissement d'un monde commun, ce socle de l'intersubjectivité nécessitant de reconnaître chaque subjectivité à part entière et soi-même dans le même mouvement.

L'appréhension de la différence entre les intentions et les points de vue de soi et d'autrui se manifeste dans différents aspects de la vie sociale par des indices variables et variés de la communication. Le langage témoigne de la différence entre le monde psychologique propre et celui de l'autre et permet de la réduire en partageant des représentations mentales et des constructions subjectives avec autrui. Une meilleure connaissance n'est pas seulement une meilleure représentation du monde mais bien le fait de pouvoir voir cette connaissance comme une conception possible parmi un ensemble d'autres qui n'ont pas encore été réalisées ! A aucun palier, toutefois, la conquête de la pluralité des points de vue n'est définitive et elle peut être remise en question par les contenus, les contextes, l'engagement émotionnel et les enjeux personnels des sujets (Veneziano, 2002).

Cette perspective d'empathie éclaire, une fois de plus, de multiples dimensions de l'interaction et de la communication, comme le jeu, l'humour, le mensonge ou la ruse. Par convention, c'est la compréhension mutuelle des intentions sous-jacentes aux actes de parole qui régit implicitement la communication. Mon discours s'organise en fonction des croyances, intentions et représentations du monde que je prête à mon interlocuteur, au prix d'un ajustement perpétuel aux indices que le discours et le comportement d'autrui me donnent sur ses états mentaux. Il y a mécanisme d'échange de pensée et langage propre à la situation. Anticiper le sens que l'autre donnera à mon propos me permet d'utiliser un terme au-delà de son sens littéral et rend compte de la polysémie du symbole. La production de la métaphore, comme de toute figure productrice de sens, repose sur la représentation que je peux me faire du sens que l'autre donnera à ma parole. De ce point de vue, le langage constitue un témoin de l'activité psychique sous-jacente à sa production. En ce sens, il partage la propriété de l'action motrice à générer des représentations motrices analogues chez deux sujets, mais étend cette propriété miroir à des états mentaux ou représentationnels plus complexes. Cette production de sens suppose une anticipation ou représentation de l'état mental de l'autre. Celle-ci pourrait ainsi constituer un mécanisme régulateur de la production du langage et plus largement de l'action intentionnelle. Il en est de même avec la production de l'activité mentale, elle-même, régulée par la représentation de l'autre.

Penser, c'est-à-dire représenter et anticiper l'autre serait un mécanisme régulateur de l'activité mentale, dans la mesure où la pensée comme l'action, s'adresse à l'autre. Le modèle de Trevarthen suggère que les hypothèses faites à propos de l'autre sont liées aux actions et intentions propres de celui qui les formulent. Il ne s'agit pas de connaître ou percevoir l'autre selon une perspective passive mais d'anticiper ses états intentionnels, de lui attribuer des stratégies et plans d'action dans lesquels il est lui-même engagé et qui prennent autrui comme objet. La représentation empathique d'autrui implique en ce sens une forme de projection de soi, une connaissance de l'autre par le soi en action.

D'autre part, on peut souligner le rôle des pronoms personnels, utilisés principalement comme des repères servant à établir les relations sujet/objets. Par conséquent, ils ne sont réellement significatifs que dans le contexte d'un discours où ils référencient des éléments (Wallentin 2010).

- Le corps comme expérience :

L'empathie serait intrinsèquement liée à la perception sensorimotrice, donc au corps dans l'espace et aux dimensions cognitives de l'affect, ce qui permet de faire le lien avec l'apprentissage des langues. Ainsi, la représentation de l'autre est-elle indissociable de la représentation de soi, ce qui place la question identitaire au cœur de l'apprentissage des langues et exacerbe la dimension émotionnelle du processus cognitif (Parcherie, 2004). Les langues jouent un rôle crucial dans cette tentative de changement de paradigme puisqu'elles sont vectrices d'affects. Pour Berthoz, l'empathie ne peut se réduire à une théorie de l'esprit ou à une théorie des intentions d'autrui. Elle est plutôt comme le moyen de surmonter les obstacles entre l'autre et soi pour lutter contre l'intolérance.

L'étude de Masmoudi (2013) vient s'ajouter à la liste des recherches antérieures et relate l'existence d'une influence significative de la valence émotionnelle des mots sur le fonctionnement cognitif. Parce qu'il ouvre à l'enfant, la possibilité de formuler ce qu'il éprouve, le langage joue un rôle important dans sa capacité à réguler ses émotions. Selon Gold (2014), il y a une corrélation étroite entre degré de parole des familles sur leurs émotions et l'aptitude d'un enfant, non seulement, à parler de ses propres sentiments mais aussi à comprendre qu'une autre personne ait des sentiments différents des siens. Apprendre et se concentrer supposent une aptitude à réguler ses émotions.

Pour Stern, (1985) le langage est affaire de communication d'intentions. Pour qu'il y ait langage, il faut donc un espace commun intersubjectif qui précède l'accès de l'enfant à la TOM, construction d'une conception de l'esprit de l'autre et qui se trouve être une étape importante pour le processus de socialisation (Bruyant, 2014).

La compréhension des comportements d'autrui n'est pas réductible au système de résonance et fait aussi intervenir d'autres processus qui sont dépendants du contexte social, de l'implication du sujet et des différences interindividuelles. Cependant, la synergie de tous ces mécanismes constitue une toile de fond cognitive à la communication interculturelle. Un arrière-plan sur lequel le langage verbal s'inscrit pour permettre de dépasser les frontières de l'immédiatement perceptible, car il permet de parler du passé et du futur, de l'absent, de l'imaginaire, du subjectif. Le langage verbal permet d'organiser la pensée, de partager nos raisonnements et motivations, tandis que le langage d'arrière-

plan donne à la communication une forme d'authenticité. C'est la scène sur laquelle se joue la grande comédie humaine (Aden, 2010).

C.L'ENFANT DANS LA SOCIETE

À la suite des différentes théories de la relation, il nous fallait replacer l'enfant au cœur de son environnement et l'inscrire dans la société. Avant de se pencher plus précisément sur les règles qui régissent le groupe de pairs en milieu scolaire, nous nous sommes intéressés à l'apprentissage des codes sociaux, au traitement de l'information sociale, à ce qui a trait à l'acquisition d'une pluralité interprétative dans les fondements de la notion de tolérance.

a) Les cognitions sociales

- Traitement de l'information sociale.

Au-delà des observations qu'Adam Smith a établies en son temps, le fait de se mettre à la place d'autrui est une faculté morale qui relève aujourd'hui de la psychologie cognitive et clinique, de l'éthologie, de l'esthétique, de la philosophie et de la théologie. Plus que les tenants et aboutissants du processus, il est nécessaire d'exposer quelques-unes de ses dynamiques intersubjectives en se référant à des contextes contemporains précis.

H. Tremblay Leveau (1999) considère que la triade sociale et la constitution du groupe sont des catalyseurs de développement permettant d'affiner les règles de la communication, de comprendre et anticiper les règles sociales, les émotions et d'affirmer sa place dans la société en mettant en perspective son point de vue par rapport à celui des autres.

L'empathie est promue par certains comme « l'un des moteurs fondamentaux des comportements prosociaux » (Batson, 1990) et de la relation altruiste. Elle ne peut se résumer à une contagion émotionnelle. Elle fait appel à la notion de représentations partagées, de prise en compte de perspectives différentes et de régulation émotionnelle (Georgieff and Speranza, 2013). Elle est un facilitateur de communication qui repose sur un mouvement contrôlé vers l'autre. Comme le souligne J. Decety (2004), l'empathie

nécessite pour s'exprimer de supprimer ou réguler temporairement et consciemment sa propre perspective subjective, sans perdre pour autant son identité.

Ainsi, l'empathie est un instrument de connaissance des émotions d'autrui mais aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social. Elle suppose un changement de référentiel (égocentré vers allocentré) de la situation, dans ses dimensions cognitives et affectives, ce qui permet de se mettre à la place de l'autre tout en maintenant le flux du vécu (Berthoz, 2008). Reste à savoir si la contagion émotionnelle ne pourrait, *in fine*, constituée en même temps que le partage affectif, un vaste outil générateur d'influence sur autrui.

Le temps d'une rencontre ...

Nous vivons à une époque où la recherche de l'identité est devenue une question centrale et préoccupante. Nous sommes confrontés, d'une part, à des risques de régression identitaire qui peuvent conduire à l'absence de dialogue entre les cultures et, d'autre part, à l'uniformisation des conduites produite par une économie mondialisée (Havet, 2015).

Si l'interaction nécessite une rencontre, celle-ci ne permet d'accéder à la culture de l'autre que lorsque les rôles de chacun fonctionnent sur l'acceptation et l'utilisation de la différence révélée dans la rencontre . Parce que l'expérience de terrain est d'abord une expérience du partage du sensible, l'attention semble portée par l'émotionnel. Nous cherchons ainsi à dégager la composante émotionnelle, liée aux codes sociaux et culturels pour mieux saisir et comprendre la complexité de la rencontre à l'autre, parfois si différent de soi, par le langage et la motricité. Le sens du moi ne naît-il pas dans un contexte indéniablement relationnel ? Mais alors comment s'approprier la réalité de l'autre ?

Il semblerait que la réalité externe n'existe pas vraiment tant elle est modelée par notre réalité interne. On peut vivre les mêmes événements, nous ne les interpréterons pas tous de la même manière. Tout se passe comme si l'autre était investi avant d'avoir été rencontré. Ce que nous voyons n'existe pas en tant que tel en dehors de notre champ

d'expériences mais découle de ce que ce monde active en nous. Tout se passe comme si nous construisions le monde alors que nous pensons le percevoir.

Le traitement des émotions :

Elles seraient comme les fruits de la pensée : ce n'est pas le monde extérieur qui est la cause de nos émotions mais la représentation que l'on en a. Toute expérience est traitée par le cerveau qui lui donne une signification. Le sentiment est engendré par la pensée. En règle générale, tout se passe comme si la symptomatologie n'était pas causée par l'environnement du sujet mais par les pensées et les schémas mentaux qu'il emploie pour l'interpréter.

Les émotions sociales, comme l'embarras ou la culpabilité, par exemple, sont des émotions impliquant une prise en compte des croyances ou sentiments d'autrui. Ces émotions constituent une part vitale de l'interaction sociale normale. D'autres types d'émotions, qualifiées de primaires ou d'instinctives comme la peur, ne concernent que *nous-mêmes* et nos réactions immédiates. Elles n'impliquent pas de tenir compte d'autrui. Nous avons constaté que les adolescents utilisaient leur cerveau différemment selon ces émotions. En particulier, le cortex préfrontal médian était plus fortement activé par les adolescents que par les adultes pour les émotions se rapportant aux émotions primaires (Burnett and Blakemore, 2013).

Il est à noter que les systèmes cognitifs assurent une équivalence fonctionnelle entre le processus de perception d'un événement et le processus de génération de ce même état. Les représentations mentales et les états mentaux semblent ainsi destinés à être partagés et ne sont propres au sujet qu'en apparence. À la contagion motrice et émotionnelle, il faut ajouter la « contagion des idées », qui serait un mécanisme de base de la constitution et du développement des cultures.

Le comportement social :

Le comportement social et interpersonnel est initié dans un monde de normes sociales et de significations. Le développement social de l'adolescence implique des changements dans les relations familiales puis dans les relations entre pairs à l'école (Richard-Bessette 1996).

Pour grandir, il faut passer par un certain deuil de sa toute-puissance infantile. Ce deuil est progressif et c'est à travers l'introduction du principe de réalité que l'enfant pourra intégrer certaines limites. Ce sera plus à travers la non possibilité de secondariser l'agressivité que les choses se passeront. On voit combien le mélange des générations est total, de nos jours. Il apparaît difficile de trouver des repères dans un monde où, finalement, tout est permis et où tout est transparent. Or, on sait que la prolongation de l'excitation propre au stade œdipien n'est pas propice à la mise en place des mécanismes d'apprentissage. Au contraire, il a tendance à entraver les processus de pensée, à plonger l'enfant et le pré-adolescent, dans un désarroi qui les pousse généralement plutôt à l'acte qu'à la pensée. Par ailleurs, les limites ne sont plus du tout signifiées, ce qui est mis en évidence quand ces adolescents se retrouvent face aux règles bien établies de l'école.

Ainsi, le groupe de pairs devient un lieu d'exploration et d'expérimentation de plus en plus important pour l'adolescent. Les carences en habilités sociales entraînent souvent les adolescents agresseurs dans des situations de rejet et d'isolement social et par le fait, empêchent les interactions positives avec les pairs et les adultes. Ces carences s'expriment par l'agressivité, la difficulté à contrôler sa colère, l'anxiété lors des relations interpersonnelles, l'expression de sentiments antisociaux, les difficultés de résolution de problèmes et l'incapacité à exprimer et identifier ses sentiments, ses émotions et ses besoins (Richard-Bessette, 1996).

La violence pourrait donc être un des modes d'expression de la volonté d'être indépendant et de vouloir se différencier. En ce sens, la violence viendrait comme une recherche à tâtons, des limites de soi et de l'autre, mais aussi paradoxalement comme un refus de tout élan différenciant venant de l'extérieur. Ainsi, elle peut être comprise à des visées communicatives, au sein même d'un processus complexe de maturation cognitive et de subjectivation. La construction des affects est alors corollaire au travail de liaison et de symbolisation et s'étaye sur les phénomènes transitionnels (Karray, 2013).

M. Jeannerod (2012) suggère et replace le sujet de l'action dans le cadre de son histoire personnelle. Or toute histoire implique un récit dirigé à l'intention d'un autre. C'est ce que semble défendre, à la jonction entre la phénoménologie et les sciences cognitives, le philosophe S. Gallagher (2008) qui propose de dépasser, dans cette optique

empathique narrative, la théorie de la TOM ainsi que la théorie simulationniste dans l'explication et la compréhension des cognitions sociales.

- Éveil et développement neuropsychologique

L'apport de la neuro-imagerie vient, ici, renforcer le postulat d'une réflexion développementale. Ainsi, les résultats de récentes études IRM d'envergure, portant sur le développement cérébral tout au long de la vie, indiquent que certaines des aires du cerveau impliquées dans la cognition sociale subissent un développement prolongé tout au long de l'adolescence. Dans certaines parties du lobe frontal, du lobe temporal et du lobe pariétal (aires sociales du cerveau), l'épaisseur de la matière grise augmente tout au long de l'enfance et atteint son apogée aux environs de la puberté, en début d'adolescence. Cette couche de matière grise subit ensuite un amincissement graduel tout au long des années restantes de l'adolescence. Ceci contraste avec les aires sensorielles primaires du cerveau, qui reçoivent les signaux bruts en provenance des yeux, des oreilles et des autres organes des sens. Dans ces aires sensorielles primaires, le pic d'épaisseur de matière grise est atteint durant l'enfance.

L'une des explications avancées pour l'augmentation locale de l'épaisseur de la matière grise jusqu'à, et aux environs de, la puberté est que le nombre de connexions synaptiques augmente (synaptogenèse). L'amincissement de la matière grise, qui intervient par la suite durant le reste de l'adolescence refléterait, alors l'élimination ou « l'élagage » de certaines de ces synapses, aboutissant à des circuits neuronaux plus finement adaptés, qui répondront de manière optimale à la tâche en cours. Le cortex préfrontal est impliqué, entre autres, dans l'intelligence sociale ainsi que dans la planification et le contrôle du comportement. Cela suggère que ces aptitudes de haut niveau pourraient être encore en cours de maturation pendant l'adolescence (Le Run, 2014).

Tous ces travaux laissent à penser qu'il existe une capacité primaire de socialisation, qui repose sur la neurophysiologie et qui va se développer au contact de l'environnement. Elle est en quelque sorte, une structure biologique « qui se travaille et se sculpte ». Une qualité innée qui se perfectionne dans les apprentissages. Elle peut, alors, être considérée comme une fonction biologique qui a un usage social, comme le langage. L'attraction vers l'autre serait primaire et ne demanderait qu'à se développer en terrain favorable. Plus

qu'une capacité à faire naître, il s'agirait de cultiver l'intersubjectivité et ne pas empêcher son développement.

Un continuum développemental ?

Les schémas cognitifs sont de grandes structures de base de l'organisation cognitive d'un sujet. S'ils aident à appréhender l'environnement en nous permettant de ne pas avoir à tout réinventer lorsque nous faisons face à une situation déjà rencontrée, ils peuvent également réduire et déformer la réalité en agissant par analogie. Dans ce cas, tout se passe comme si nous portions des œillères, une vision tunnel du monde. Il s'agirait de schémas cognitifs très rigides qui ne laissent pas de place à la nuance.

Nous mettrons d'abord l'accent sur la notion de partage d'activité ou représentation mentale au cours du développement. N. Georgieff (2005) à la suite de Brunner (1983) et Baron-Cohen (1985) a décrit les mécanismes d'attention conjointe par le biais du pointage proto-déclaratif et la direction du regard de l'enfant. Par eux, l'enfant cherche à partager avec autrui l'objet de son attention ou, réciproquement cherche à s'intéresser à l'objet d'attention de l'autre dans un but d'accordage affectif et mental.

De façon paradoxale, l'accès à l'autre semble reposer sur l'accès à soi. La compréhension des mécanismes de partage d'états mentaux, la représentation de la différence entre soi et autrui et l'expérience de l'altérité semblent au cœur du processus d'empathie. C'est au carrefour de ces rencontres que l'enfant acquiert une cohérence entre régulation de ses expériences émotionnelles et cognitives (par le langage, la motricité, l'attention et la mémoire) dans ses relations sociales. Ce que Lotze renforce par l'idée que « *le monde devient vivant à nos yeux à travers le pouvoir de voir dans la forme, la joie et la tristesse de l'existant car toute forme spatiale nous affecte esthétiquement seulement dans la mesure où elle symbolise une blessure ou un chagrin que nous avons personnellement éprouvé.* » Dans toutes les formes visibles, nous projetons un sentiment esthétique, nous leur attribuons une valeur émotionnelle, symbolique. Vischer pense que cela est lié à une sorte d'harmonie pré-établie entre l'objet et sa représentation qui nous amène à une lecture de notre état émotionnel dans l'objet (Hochmann, 2012)

L'autre se constitue en moi comme à la fois semblable et différent, dans une certaine réciprocité. Ainsi, l'autre me constitue, à son tour, comme semblable et étranger.

En effet, nous n'observons jamais un objet sans qu'il soit teinté par notre propre activité d'observation subjective. L'*Einfühlung* est donc ce qui me permet de passer de la subjectivité à l'intersubjectivité et donc d'atteindre un monde objectif, constitué par l'ensemble des consciences dans lesquelles il s'inscrit (Hochmann, 2012).

A partir de 7-8 ans, l'activité cognitive devient opératoire et jusqu'à 12-13 ans, les représentations dans l'espace s'élaborent. Cependant, la forme n'est pas encore indépendante de son contenu. Le décodage des mots par un enfant en cours préparatoire mobilise toute son attention alors que, devenu automatique chez l'enfant de 11 ans, il lui permettra de concentrer son attention sur le message transmis. C'est la base de l'attention partagée où l'une des tâches doit être automatisée pour permettre de libérer une partie des ressources attentionnelles du sujet pour la seconde tâche (Cannard, 2011). Un trouble de la détection et de la production d'émotions n'empêche pas la capacité d'intersubjectivité mais il semble qu'il la modifie. Le contrôle exécutif, permettant une adaptation aux changements de l'environnement, nécessite également un processus maturatif. Il permet de contrôler son attention et de l'orienter efficacement, d'inhiber ses réactions pour en envisager d'autres plus appropriées et de sélectionner les informations pertinentes d'une situation. L'inhibition, par exemple, permet de nuancer des connaissances préalables qui entraîneraient des réponses préférentielles pour voir les choses autrement (Cannard, 2011).

Les recherches ayant montré récemment les nombreuses compétences du bébé, voire du fœtus, (reconnaissance des sons, de la voix maternelle, des odeurs, ...) ont parfois été présentées de façon trop simpliste. Par conséquent, certains parents en ont déduit que tout bébé était effectivement un génie en herbe qu'il suffisait de stimuler de plus en plus précocement. On sait, malheureusement, le côté néfaste des sur-stimulations durant la vie utérine, mais on ignore sans doute encore les effets sûrement très pervers de ces sur-stimulations à la naissance. Il est d'ailleurs à constater qu'un certain nombre de tout petits sont régulièrement placés dans une ambiance sonore beaucoup trop importante pour eux, les faisant parfois mettre en place des mouvements de repli face à la surexcitation qu'ils vivent au quotidien. Cette sur-stimulation très précoce entraîne vraisemblablement des difficultés à « se contenir » de façon adaptée. Par ailleurs, l'utilisation de logiciels d'ordinateur pour jeunes enfants, la mise en boucle de cassettes vidéo participent à l'évacuation progressive de jeux véritablement partagés avec l'enfant au sein d'un espace

transitionnel construit pas à pas et renforcent une sorte de « gavage » peu propice aux échanges émotionnels.

Certains auteurs considèrent que le développement de l'enfant ne prend sens que dans le contexte dans lequel il évolue. Il découvre son environnement et interagit grâce aux capacités sociales qu'il développe. Et ce, le plus souvent par le langage.

- Place du langage et de la motricité dans la relation à autrui

Le langage constituerait alors le moyen le plus développé et adapté pour susciter chez l'autre une activité mentale analogue à la sienne. L'anticipation des états mentaux de l'interlocuteur, l'accès à son « pouvoir comprendre » est nécessaire pour produire le discours qu'on lui adresse, autant que la représentation du « vouloir dire » du locuteur est nécessaire pour comprendre le discours qu'il nous réserve (Georgieff, 2013). Cette anticipation pourrait aussi constituer un mécanisme de régulation de la production du langage nécessaire pour produire un discours, selon l'intention que l'on veut véhiculer (Georgieff, 2013).

Bien qu'il existe des données contradictoires, il est admis que le langage et la TOM entretiennent une relation d'interaction bidirectionnelle. Les performances de l'enfant aux tâches de fausses-croyances sont associées au développement de la sémantique du langage (Duval et al., 2011).

Peu de recherches ont été consacrées au lien existant entre le traitement de l'information sociale et l'intimidation chez l'adolescent. Dans son étude, réalisée auprès de 717 collégiens, Huré (2015) met en lien cognition sociale et comportement sociaux. Les résultats montrent que les agresseurs disposent de moins de solutions « non-agressives ou prosociales » en mémoire que les non-agresseurs. Ils choisissent davantage de réponses agressives car ils leurs attribuent plus de réussite dans leurs stratégies sociales et se sentent plus efficaces à les mettre en place. D'autre part, Woods et al. (2009) montrent que les victimes présentent un déficit dans la reconnaissance des émotions faciales de leur agresseur dans un contexte d'intimidation et sont alors, plus à même de se mettre en danger dans ce type de contexte. Ils ne seraient pas en mesure d'utiliser d'autres stratégies ou d'attribuer un but relationnel à leurs interactions sociales. De la même manière, les victimes adopteraient plus facilement des conduites d'évitement. Les

neutres utiliseraient, quant à eux, des stratégies de négociation. Les résultats montrent aussi des biais dans le traitement des informations sociales chez ces adolescents (Camodeca et al., 2003).

Il semblerait que les victimes et les agresseurs attribuent davantage d'intentions hostiles à leurs interlocuteurs que les neutres. Hixon (2009) suggère également qu'agresseurs et victimes ont autant de compétences sociales que les neutres mais qu'ils seraient incapables de les utiliser.

Dans la société actuelle ...

En général, l'événement renvoie à un moment d'interaction sociale précis qui s'inscrit dans un contexte spatial et temporel déterminé et qui réunit un ensemble d'acteurs spécifiques. Dans cette perspective, le contexte pré-existe moins à l'interaction que l'interaction ne le détermine. Si le sens se construit dans l'interaction, il semblerait que le contexte permette de mieux comprendre les mécanismes interactionnels et les enjeux sociaux de la violence verbale. Elle est signifiée d'une part, par le contexte d'énonciation (co-texte) et de l'autre par le contexte social, ethnique, médiatique et symbolique

De cette façon, on doit prendre en compte, au-delà des jeux menés dans l'espace interactionnel (gestuel, intonation) ce qui dépend de l'intersubjectivité des locuteurs, façonnée par des expériences psychologiques et sociales singulières, des parcours de vie, et qui se rejouent sans cesse dans l'interaction. Il est intéressant de comprendre comment la montée en tension est liée à la représentation que l'on se fait de l'autre. Je parle en fonction de ce que je me représente de ce que l'autre se représente de moi. « Puisque tu es comme ça, je ne peux te parler autrement ». Les représentations sont à la fois sociales et interculturelles et reposent inéluctablement sur la représentation identitaire de l'autre opposé à soi

Les images, véhiculées par les jeux vidéos et les médias, ne provoquent plus des émotions mais de véritables sidérations de la pensée. Ce qui compte finalement est la sensation. C'est l'excitation qui prend le dessus. Le système associatif de fantaisie, de fantasme est barré. Tout est dans le réel ou n'est pas. Un certain nombre d'enfant de 8 à 13 ans ont du mal à imaginer que leurs actions peuvent provoquer des conséquences et de la douleur chez l'autre. L'essentiel est dans le geste, le jeu et l'acte violent dans le but de maîtriser l'autre illustrant ce monde de l'image où les mots ont finalement peu de place.

De ce fait, le langage a une place différente de nos jours. Sans basculer dans un monde où le mot est égal à la chose, ces enfants ont parfois des difficultés à penser en mots. La décharge se doit d'être immédiate et agie. Elle vient généralement combler une blessure, liée à une image de soi négative. Pour certains jeunes, cette vision si noire d'eux-mêmes donne l'impression qu'ils ne peuvent plus que penser leur existence comme dans les conduites ordaliques : ça passe ou ça casse. Ils ne pourraient survivre qu'à travers des actes violents ou dangereux qui les conforteraient dans une certaine toute puissance (Epelbaum, 2002).

Besche-Richard (2013) met en lien le passage à l'acte et l'altération des processus cognitivo-émotionnels affectant la communication. Cette altération se caractérise par la difficulté à adopter le point de vue de l'autre et à décoder l'intention du contexte conversationnel. Ils parlent de « cognition froide » par phénomène d'hypermentalisation conduisant à considérer les intentions d'autrui comme malveillantes et menaçantes.

C'est aussi la représentation du danger dans la rencontre à l'autre comme étranger que l'émergence de l'altérité se manifeste.

Se pose alors la question de situer le soi, avant ou après la rencontre de l'autre, la subjectivité avant l'intersubjectivité, ou l'inverse. C'est maintenir soi et autrui comme des entités pré-existantes. La subjectivité et l'intersubjectivité ne seraient pas ontologiquement distincts mais les deux visages d'une même réalité. Les données développementales suggèrent que le bébé est probablement doté de moyens pour une rencontre empathique avec autrui, encore faut-il que cette rencontre ait lieu et soit satisfaisante, pour que l'intersubjectivité se développe dans l'interaction.

« Né pour la rencontre, le bébé naît dans la rencontre ».

L'enfant qui commence à apprendre le langage va disposer d'un outil de communication qui peut lui permettre d'aller plus loin dans la manifestation de la compréhension implicite de la différence entre soi et autrui. En effet, il apparaît comme un moyen utile pour « combler » cette différence et lui donner un sens. Il permet aussi d'atteindre et de développer l'attention conjointe. Au lieu de le faire dans l'immédiateté perceptible, avec des outils sensorimoteurs (pointage, regards) et à propos d'objets ou événements présents, il la transpose dans l'ailleurs, avec des outils représentationnels (à travers les mots qui sont des signifiants par rapport aux signifiés) et à propos d'objets,

événements ou relations entre eux qui sont décontextualisés par rapport à la situation de communication (Bruner, 1987).

Par ailleurs, on sait le lien entre la nomination et l'intersubjectivité. Le nom est ce par quoi je m'identifie, mais c'est aussi ce qui m'est adressé par un autrui qui m'interpelle. Par le fait même qu'il me nomme, l'autre m'introduit dans un échange intersubjectif avec lui. Nommer, c'est ouvrir à l'empathie.

b) Le groupe social.

« L'ouverture progressive vers les possibles », Piaget (1983).

- Place du groupe dans la construction de la subjectivité

Dans notre démarche, il était nécessaire de se placer là où se situe l'essentiel, dans l'interaction. Il s'agit d'un chantier concernant un nouveau rôle de l'image interactive perçue, vécue et conçue. Les sujets, en explorant des territoires inconnus, découvrent de nouvelles possibilités de vie (Frau-Meigs, 2011). Elles permettent aux sujets d'élargir leur identité à la multiplicité de leurs expériences. Le sujet peut, dans sa relation à l'autre, accueillir ses propres affects et ainsi enrichir le contenu de ses cognitions. Le langage n'est plus réduit à sa dimension représentative, il donne forme à la diversité et permet de déployer de nouvelles narrations. Le soi est une autobiographie en mouvement. L'identité est relationnelle et sociale. Si les individus ne développent pas de jugements réflexifs sur leur vie, alors ils deviennent prisonniers de jugements normalisateurs qui contribuent à appauvrir leur vie affective en les maintenant dans l'illusion d'une adéquation avec une norme à laquelle ils devraient correspondre pour se sentir eux-mêmes.

Les fonctions attribuées aux émotions remplissent un rôle adaptatif essentiel pour l'ajustement social de l'individu et se situent finalement aux assises mêmes de la notion de réciprocité (Wertz, Gauthier, and Blavier, 2012). En effet, un enfant capable de se représenter les états émotifs de l'autre aura tendance à manifester moins de comportements agressifs à l'égard de ses pairs.

Tisseron (2013) distingue ainsi deux types d'empathie : l'empathie directe et réciproque. La première peut tout autant être mise au service de la réciprocité que de

l'emprise. Dans le premier cas, elle suscite l'entraide et la solidarité, dans le second, elle entretient des formes parfois très subtiles de manipulation des esprits et des consciences. Le problème principal de l'empathie n'est pas celui de son développement mais des raisons sociales qui amènent chacun à pouvoir l'inhiber.

Pour prendre en compte la complexité des relations humaines, il nous faut faire intervenir une autre dimension, celle de l'empathie réciproque. Elle relève d'un choix moral. Cette empathie-là ajoute à la possibilité d'avoir une représentation du monde intérieur de l'autre, le désir d'une reconnaissance mutuelle et l'acceptation du fait que passer par l'autre est la meilleure, voire la seule, façon de se connaître soi-même. Nous acceptons de percevoir les autres hommes comme pourvu de sensibilité au même titre que nous et non pas comme de simples choses. Cette reconnaissance permet de lier asymétrie et réciprocité. Elle implique un contact direct via les gestes expressifs, par lesquels j'atteste accepter de faire de l'autre un partenaire d'interactions émotionnelles et motrices. Inversement, l'absence de cette médiation expressive revient à nier l'existence de l'autre.

L'esprit de cette loi semble être inspiré d'Aristote pour qui l'être humain est un animal politique qui tend par nature à vivre en société et pour lequel la relation avec d'autres êtres humains serait constitutive de son humanité

Pour l'adaptation de l'enfant à son environnement social, le dialogue des cultures exige la décentration, c'est-à-dire l'activation du point de vue de l'autre (de sa croyance et de sa culture) et l'inhibition de son propre point de vue (Houde, 1999).

- Rencontre et pluralité interprétative

Les cultures sont des systèmes de représentations organisés en univers de croyances partagées par des groupes sociaux plus ou moins larges

Chez l'enfant, la reconnaissance de la pluralité de points de vue, acquise entre 8 et 10 ans, ne suffit pas à expliquer et assurer l'ouverture sociale et la tolérance. C'est ce qu'a tenté d'observer Anne Andronikov en émettant l'hypothèse qu'à cognition égale, les enfants en difficulté présentaient davantage de troubles affectifs. L'intérêt n'est pas l'unique inhibition de son point de vue pour laisser la place à celui de l'autre mais le

maintien simultané des angles de vue d'une même situation afin de les confronter. Il faut alors tolérer l'inconfort de l'exercice. Elle rejoint alors l'idée du déséquilibre indispensable au mouvement de maturation que Piaget évoquait. *« Si j'inhibe ma pensée pour m'ouvrir à celle de l'autre, alors, quand il sera parti, soit je retombe dans mon point de vue premier soit j'adopte celui d'autrui, perdant du coup mon identité »*. Ainsi, l'interprétation viendrait de l'incompréhension : c'est parce que je ne sais pas ou crains de ne pas comprendre que j'interprète. Elle a lieu dans la distance, dans ce que l'autre est d'inconnu pour moi, semblable mais différent et que je ne comprendrai jamais tout à fait. (A. andronikov, 2010)

« Le social n'est pas seulement un objet mais une situation vécue, dans un présent vivant, où l'ego est toujours en relation avec un alter ego. La coprésence de plusieurs autres personnalités homologues à soi-même [. . .] permet de s'abandonner à être soi-même sans contraintes ni remords et justifie d'être comme on est ». (Schütz, 1987)

Si nous ne permettons pas à l'enfant de développer des stratégies cognitives variées, il restera enfermé dans des schémas mentaux suggérés, réduisant de beaucoup son ouverture au monde et sa vision de celui-ci. En effet, pour limiter les dérives du conditionnement, il semble nécessaire que l'enfant soit capable de passer d'une vision ego à allocentrée. Pour cela, il doit savoir manipuler les référentiels spatiaux voire inhiber sa perception habituelle pour permettre cette activité de décentrage

La réponse est à chercher dans les étapes du développement des capacités de l'enfant à interagir avec autrui et à changer de point de vue. L'attention conjointe, décrite plus haut et naissant autour de la première année de vie, n'est pas encore une manipulation de point de vue. La capacité d'en changer apparaît plus tardivement. L'hypothèse est que la manipulation des points de vue sociaux se manifesterait en même temps que la capacité à manipuler le point de vue spatial. Il s'agirait d'un mécanisme commun : la théorie spatiale de l'empathie. Selon Laplantine (1996), il s'agit d'abord d'une expérience physique, où *« loin de seulement comprendre une société dans ses manifestations « extérieures » je dois l'intérioriser dans les significations que les individus eux-mêmes attribuent à leurs comportements »*.

Si Piaget avait démontré que le développement de la pensée spatiale se faisait vers 7-8 ans, Berthoz (2010) décrit une période « critique » qui constituerait une sorte de fenêtre ouverte sur l'empathie entre 6-7 ans et 12-13 ans. Il s'agirait d'une phase de maturation cognitive importante permettant la pluralité des points de vue et des manipulations

mentales de l'espace. Si pendant cette période, on ne permet pas le développement de ces compétences sociales, alors cette fenêtre se referme, cloisonnant l'enfant dans une pensée unique, source de sectarisme.

On peut supposer que l'enfant, bloqué dans sa capacité à élaborer des stratégies cognitives variées, prisonnier de ses schémas mentaux, est comme une personne détenue dans un labyrinthe avec un seul chemin, une seule sortie et une vision tunnelaire du monde.

Pour lutter contre cet enfermement, Il doit être capable d'effectuer une opération semblable à celle que l'on doit faire pour trouver un raccourci dans Paris et *inhiber* éventuellement le chemin habituel. Il faut pouvoir changer de point de vue sur le monde et être en mesure de manipuler les représentations et les idées. Cette utilisation de chemins mentaux et la capacité à les manipuler serait à la base même de notre capacité à réfléchir.

Le cerveau fait des hypothèses sur le monde et projette sur lui ses pré-perceptions. Si percevoir, c'est interpréter ce que l'on voit, le monde perçu est différent du monde vécu. Notre cerveau n'attend pas d'interpréter mais impose des règles d'interprétation. Il est donc important de développer les compétences sociales de l'enfant, et ce, à certaines périodes charnières de sa vie. Une meilleure connaissance n'est pas seulement une meilleure représentation du monde mais bien le fait de pouvoir voir cette connaissance comme une réalisation possible parmi un ensemble d'autres possibilités qui n'ont pas encore été réalisées. Depuis les connaissances implicites et intuitives, en passant par la réussite des situations de fausses-croyances jusqu'à la prise de conscience de la pluralité interprétative d'une même réalité, la prise en compte de la pluralité des points de vue évolue vers des connaissances de plus en plus explicites, élaborées et conscientes. Elle permet un meilleur contrôle des mécanismes de fonctionnement et une plus grande capacité à inhiber des comportements automatiques (Houdé, 1999).

Encore une fois, si à un moment donné du développement, on impose au cerveau des schémas d'interprétation du monde ou d'autrui et qu'on l'empêche d'avoir une pluralité de points de vue, le cerveau aura tendance à préférer ces interprétations « a priori ». La propriété ou capacité de projection d'hypothèses sur le monde serait alors utilisée pour figer la perception de l'autre dans un cadre interprétatif rigide capable d'engendrer de façon durable le sectarisme et la toute-puissance d'une pensée unique.

À aucun palier, toutefois, la conquête de la pluralité des points de vue n'est définitive et elle peut être remise en question par les contenus, les contextes, l'engagement émotionnel et les enjeux personnels des individus. Comme pour d'autres aspects du développement cognitif, des problèmes apparemment résolus à un certain niveau de complexité cognitive se représentent et sont à ré-élaborer à des niveaux de complexité et à des degrés de représentation supérieurs. Même en tant qu'adultes, nous pouvons être confrontés à des situations où cette compétence nous échappe ou n'arrive pas à imposer ses contraintes logiques à nos raisonnements.

- La notion de tolérance

La rencontre avec autrui pose d'emblée la question de l'autre, du différent, de l'altérité (Duverger 2014). « *L'autre est ce que je ne suis pas* » (Levinas, 1995). Ce paradoxe nous précipite dans un besoin mais aussi un rejet de l'autre puisque « *L'enfer, c'est les autres* » (Sartre, 1944). Il y a toujours une rencontre avec soi (voire une mise à l'épreuve de soi) dans la rencontre de l'autre. C'est pour cela que toute rencontre est un risque.

D'après Berthoz (2010), la manipulation mentale des points de vue serait un des fondements de la tolérance. L'actualité nous montre l'importance du pouvoir des émotions. Dans certaines cultures, elles sont soumises à des normes sociales qui peuvent empêcher leur verbalisation. Attention aux enfants que l'on fanatise et qui deviennent les bras armés de la haine d'autrui. Leur cerveau a été enfermé dans des schémas mentaux rigides qui engendrent l'intolérance, le fanatisme voire la barbarie, par des méthodes éducatives qui entraînent une dépendance cognitive comme le montre l'exemple des enfants prenant pour réalité des « jeux de rôles » virtuels.

Certaines études ont montré que, chez le délinquant, il y aurait une mauvaise coordination entre les émotions et les cognitions. Privée de sa force émotive, la raison est alors impuissante à gouverner l'action (Huon et al., 2015). Les règles ne sont connues que de manière intellectuelle, elles sont des idées pures, non senties et n'obligent pas. La non-reconnaissance de l'état émotionnel d'autrui entrave-t-elle la construction du jugement moral ? Existe-t-il une corrélation entre la qualité d'interprétation de l'émotion d'autrui et le niveau de conscience présenté par un sujet lors de son passage à l'acte ?

Certaines circonstances sociales peuvent inciter des personnes sensibles à inhiber leur empathie jusqu'à accomplir des actes inhumains. Selon Tisseron, cette inhibition est considérablement favorisée par le blocage de l'expression verbale et mimogestuelle des émotions (Tisseron, 2010).

De toute évidence, le XXI^{ème} siècle ouvre des paradoxes concernant les progrès de certains aspects des relations sociales et de la tolérance. L'idée de démocratie, qui inclut l'acceptation de points de vue différents et la pluralité interprétative, fluctue selon l'actualité. Elle recule dans certaines sociétés où l'on tente de revenir à l'obscurantisme et aux fanatismes en utilisant, entre autres, des textes sacrés ou des mots d'ordre politiques pris à la lettre et restreints dans leur traduction. Ces limites sectaires de la pensée libre sont dissimulées derrière des idéologies, des prétextes religieux ou les pensées dogmatiques d'un seul homme.

Mais si la violence individuelle peut être attribuée à une socialisation interrompue, la violence de groupe, elle, semble provenir des forces mêmes de la socialisation et transforme des individus ordinaires en bourreaux. Ainsi, des idées culturellement acquises pourraient venir inhiber notre capacité naturelle à l'empathie et nous reprogrammer émotionnellement. « *Malaise dans la civilisation* », écrivait déjà Sigmund Freud (1929).

Mais alors, existe-il une personnalité, ou des caractéristiques de personnalité qui nous rendraient immunisés contre l'agir violent ? Existe-t-il une personnalité d'agresseur et de victime ? La psychanalyse nous a enseigné que le criminel en chacun ne fait pas un criminel de chacun. L'intériorisation des interdits et la reconnaissance de l'autre s'ajoutent aux pressions civilisatrices externes pour prévenir les débordements individuels et pour inhiber l'expression immédiate des pulsions agressives. Pourtant, les images hautement médiatisées d'actes terroristes, de meurtres, de suicides sectaires nous démontrent que des gens tout à fait ordinaires peuvent, dans certaines circonstances, commettre les pires atrocités, souvent sans remords. Récemment, certains psychanalystes se sont tout de même aperçus de l'effet déterminant du groupe dans l'expression de la violence. Nous voudrions discuter non pas des conditions psychiques inconscientes individuelles de mises en actes de la violence mais plutôt des effets de certains fonctionnements groupaux sur l'appareil psychique individuel, favorisant la mise en acte du harcèlement. Plusieurs psychanalystes se sont penchés sur l'effet déterminant du groupe dans l'expression de la violence, notamment sur la déculpabilisation (Otto

Kernberg, 2000). L'auteur mentionne la démonstration de Bion (1961) pour lequel la dynamique sociale peut rapidement induire une régression du comportement individuel. Ces bourreaux en herbe subiraient alors une sorte de régression cognitive collective, qui se caractérise, selon Quartz et Sejnowski (2002), par « l'idéation obsédante, l'émoussement de la réponse émotionnelle et l'hyper-excitation, qui agissent comme une contagion qui s'étend au groupe entier ». Cette régression provoque une brèche cognitive, une déconnexion entre l'action et la réponse émotionnelle culturellement adéquate.

Pourtant, il semblerait que les sadiques ne manquent pas d'empathie, comme on le croit, mais découvrent empathiquement les points sensibles de ceux qu'ils jouissent de faire souffrir. C'est aussi ce que nous tenterons d'explorer au sein de notre étude.

Pour Straus (1935), l'empathie est plus qu'un mode de connaissance de l'intimité de l'être humain, elle vise l'altérité du monde. Dans l'éprouvé de cette altérité, elle me permet de prendre conscience de mon identité. Le respect et la reconnaissance d'autrui comme limite à mon vouloir et à mon désir, introduisent une nécessaire distance sans laquelle le risque est de se perdre dans l'autre ou de se laisser envahir par lui. Cette distance est de nature éthique.

Pour accéder à *l'ipse*, à soi-même, il faut changer de point de vue et occuper une position « méta », celle du récit que l'on fait sur soi. Il s'agit alors de relier entre elles, les perceptions, les actions et les émotions.

« Toi, sors de là, quitte ces familiers et deviens ce que tu es ! »

Le Caravage dans la vocation de St Matthieu.

Admettre que l'autre a la capacité de m'informer sur moi-même, c'est lui reconnaître la possibilité d'établir sur moi une emprise. Il en résulte l'angoisse d'être envahi et manipulé par les émotions d'autrui. L'empathie nécessite donc d'être capable d'entrer en résonance avec un autre sans en être menacé. Tout ce qui accroît l'insécurité favorise la tendance à réduire sa capacité d'empathie à ceux qui nous sont le plus proche ou paraissent le plus nous ressembler. Dans tous les cas, la réponse à l'angoisse mobilise le désir d'emprise qui est le principal ennemi de l'empathie

Dans leur étude, Dodge et al. (1994) démontrent que les enfants et adolescents délinquants identifient moins bien certaines émotions dont la peur que les autres. Dans une situation conflictuelle, ils décodent moins bien les indices sociaux témoignant de l'intention d'autrui et lui attribuent plus d'intentions hostiles. C'est ce qui nous a poussé à regarder de plus près les élèves impliqués dans le harcèlement scolaire. Pour faire souffrir sa victime, le bourreau doit faire preuve à son égard d'un minimum d'empathie. Priver quelqu'un de ses droits ou le déshonorer impliquent un accord, si faible soit-il, sur son appartenance à la condition humaine et une référence aux droits qu'on bafoue.

Un groupe à la dérive ...

Nous souhaitons tenter de rendre compte de l'effet du groupe sur l'attraction envers un objet voire la création d'un objet idéalisé : comme la projection d'un ennemi externe autrement appelé bouc émissaire. Il est cependant fort utile de conceptualiser le groupe non seulement comme la somme de ses membres mais comme une entité en soi, sorte de nouvel appareil psychique élargi. Par-là, nous entendons le fait que cette nouvelle entité qu'est le groupe crée une nouvelle membrane psychique et devient un nouvel espace pouvant accueillir les projections de ses membres. Il a fonction de contenance ou « *holding* » pour le maintien d'un cadre sécure et d'un environnement dit « suffisamment bon ». Ce nouvel espace psychique donne lieu à une relocalisation groupale du lieu de l'expulsion du mauvais.

Cette conception nous emmène directement au phénomène de harcèlement scolaire et, en règle générale, aux dérapages violents des groupes. L'étude de ces groupes a fait ressortir un fonctionnement dans lequel la nouvelle membrane psychique groupale permettait aux membres du groupe de s'abandonner à l'influence du groupe comme s'il s'agissait d'une modification temporaire de la localisation de l'identité et des instances psychiques. Le Surmoi est relativement désinvesti au profit de l'investissement du Moi idéal groupal. Les idéaux et les interdits perdent leurs références pour devenir des idéaux et des interdits de groupe. Une dérive fréquente du processus groupal consiste à accentuer la difficulté à s'identifier à l'autre désigné comme l'ennemi, de voir l'autre comme un autre soi. Lorsqu'un tel processus de désengagement identificatoire accompagne le clivage et la projection, l'autre perd de son humanité et peu de valeur est dorénavant accordée à sa vie (Brunet, 2007).

Le groupe se construit ainsi une identité collective qui permet de faire l'économie de conflit intrapsychique, d'agir ou de refouler ses pulsions sadiques, sous-couvert d'une volonté commune, donc légitime. Les adolescents se réunissent autour du plaisir d'être ensemble, d'un mode de pensée ou d'un style de vie commun et se « choisissent » par identification narcissique. Les membres du groupe « pensent » de manière similaire et éprouvent le sentiment rassurant d'être identiques. Source de protection, de valorisation, de socialisation, le groupe va jusqu'à être garant de l'existence même de certains jeunes.

Le groupe est souvent mené par un leader qui guide et sécurise tous ses membres, qui prennent alors et paradoxalement le risque d'être rivés à une position passive et de perdre tout jugement critique et personnel. La cohésion groupale est non seulement assurée par ce leader mais aussi par un mauvais objet qui menace l'homéostasie et l'enveloppe du groupe. Le bouc-émissaire est désigné en fonction de ses « signes victimaires », c'est-à-dire tout ce qu'il présente de différent par rapport au groupe : différence physique ou sociale, handicap, origine ethnique ; mais aussi de ses qualités « extrêmes » : richesse ou pauvreté, beauté ou laideur, vice ou vertu, force ou faiblesse ; donnant lieu à de la haine et/ou du désir. La haine se fonde sur le déni de l'autre et de sa subjectivité, tandis que le désir produit l'emprise dans le but de posséder l'objet ou ses attributs, très convoités. La victime est alors exclue du groupe, et paradoxalement gardée à proximité, pour lui servir en cas de besoin. Elle est donc néanmoins considérée, car utilisée à des fins narcissiques.

c) Le groupe scolaire

Toute modification apportée à l'équilibre d'un système entraîne, au sein de celui-ci, l'apparition de phénomènes qui tendent à s'opposer à cette modification et à en annuler les effets.

Comme nous l'évoquions, l'enfant acquiert une autonomie cognitive progressive qui va lui permettre de réguler ses apprentissages et ses émotions. Il nous semblait donc important d'étudier de plus près la corrélation entre émotions et cognitions dans les apprentissages. Ce qui implique de considérer l'émotion comme une variable de la cognition (Parrott and Hertel, 1999). L'élève doit comprendre le lien entre l'émotion et sa manifestation dans la culture de la langue apprise pour être capable de la reproduire par la suite. L'attention se porte alors sur le climat positif des apprentissages. Sachant que les

émotions ont un impact sur la mémoire, il a été démontré que le stockage d'événements chargés émotionnellement est différents des événements neutres. On retient mieux ce qui est lié à une émotion positive et moins bien ce qui est lié à une émotion négative

E. Debarbieux, dans son rapport au ministre de l'Education Nationale (EN) de 2011 décrit les difficultés à analyser correctement les comportements sociaux de l'enfant. Il précise qu'il convient de considérer le tempérament de l'enfant comme un « construit social » autant qu'une donnée génétique. S'il doit parler de « facteurs de risque » du harcèlement scolaire, alors il précise que c'est l'interaction d'un bagage génétique avec le milieu familial puis scolaire qui serait seule prédictive d'éventuels troubles des conduites. *« Il n'y a pas plus de chromosomes du HS que de chromosomes du crime. »*

Principale voire seule institution à laquelle les enfants sont confrontés quotidiennement, l'école est un espace dans lequel l'enfant est sensé intégrer peu à peu les règles de la société. Il semblerait que les enfants dits « violents » n'ont pas accès à cet espace transitionnel suffisamment neutre. Ils sont souvent en difficultés scolaires et n'ont pas conscience que les règles du groupe pourraient les rassurer (Epelbaum et al., 2002). Toute frustration est vécue comme une attaque (personnelle) qui vient renforcer la blessure narcissique profonde qu'ils portent en eux. À ce sujet, il est démontré que les enfants qui présentent de faibles capacités d'expression verbale sont moins compétents socialement et aussi plus agressifs envers les autres (Cole, 2001). Tel que le souligne Dionne, les difficultés verbales sont souvent associées aux troubles de comportement durant l'enfance. Plusieurs recherches montrent comment certains enfants utilisent des stratégies aversives pour remédier à leurs faiblesses langagières (Brinton & Fujiki, 1993 ; Dionne, 2003). S'il existe un lien de ce côté, il est logiquement possible qu'il y en ait un sur le plan de la prosocialité, et ce, jusqu'à démonstration du contraire (Bouchard, 2006).

Se pose alors la question de l'utilisation de la violence pour se différencier ? Elle est l'expérience première qui donne naissance au sentiment de culpabilité. C'est son refoulement qui permet la constitution du lien à l'autre, au sein d'une communauté. Une étude réalisée auprès de 112 lycéens du Rhône interrogeait le rapport cognitif et affectif à l'environnement à l'adolescence (Karray, 2013). Les résultats montrent un lien entre dépendance cognitive, difficultés dans le traitement des émotions et dans le processus de séparation-individuation et les difficultés scolaires.

Les modèles cognitifs parlent de précarité des processus de représentations mentales et de difficultés d'accès à la pensée formelle, lesquelles sont parfois à l'origine des difficultés relationnelles.

L'adolescence est considérée comme un second processus de séparation-individuation. Aux angoisses de dépendance d'un côté et de perte de l'autre, la position narcissique est recherchée sous plusieurs formes pour pallier ces angoisses. À cette période, le décalage entre la maturation psychique et les capacités d'expression langagières du ressenti nuisent à une intersubjectivité de qualité. Les expériences intersubjectives se déplacent plus ou moins intensément des parents vers le groupe de pairs. On assiste alors à une réactivation des phénomènes d'imitation.

Les vulnérabilités adolescentes s'accorderaient à une cognition tout aussi fragile se traduisant pour le rapport cognitif et affectif à l'environnement. Ces caractéristiques cognitives définissent un rapport perceptif-cognitif au monde, les apprentissages et le monde scolaire étant une partie de ce rapport (Bertaux, 2010).

- Définition du harcèlement scolaire

Olweus a mené la première recherche importante sur le sujet, dans des écoles norvégiennes auprès d'un échantillon de 140 000 jeunes de 8 à 16 ans. Il donne du harcèlement scolaire (HS) ou « *bullying* » la définition suivante : « Il s'agit d'une violence répétée, verbale, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre ». Il précise que lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent : il ne s'agit pas de harcèlement scolaire. Dans les établissements scolaires, l'intimidation prend source dans les relations sociales que tissent les élèves entre eux (Fontaine, 2009) et choque par son aspect normatif (Smith & Brain, 2000).

Depuis les travaux d'Olweus (1978), repris par Batsche et al. (1994), le harcèlement est décrit comme une forme insidieuse de violence qui répond à 3 critères :

- l'intention de nuire de l'agresseur ;
- une domination de l'agresseur sur sa victime (dissymétrie de la relation) créant un climat d'insécurité permanent voire dangereux pour la victime ;
- la répétition de l'agression dans le temps (Olweus, 1999 ; Solberg & Olweus, 2003).

Il existe cependant différentes formes d'intimidation (Berger, 2007 ; Smith, 2009). Ainsi, les formes dites directes concernent toutes les agressions physiques et verbales pour lesquelles la victime identifie clairement son agresseur (coups, insultes, moqueries...). Les formes dites indirectes concernent des agressions plus discrètes, permettant dans certains cas à l'agresseur de rester anonyme (rumeurs, isolement social). Enfin, la cyber-intimidation réfère à des agressions perpétrées dans les cyber-espaces grâce à l'utilisation des nouvelles technologies (Internet, téléphone portable).

Les élèves impliqués dans ce type de relations sociales présentent d'importantes difficultés compromettant leur ajustement au quotidien. Ils éprouvent des difficultés d'ordre psychosocial, scolaire, psychosomatique (Violaine Kubiszewski et al., 2014).

Selon Olweus, quatre profils d'élèves sont identifiés dans le harcèlement scolaire :

- les « neutres » sont les élèves qui ne subissent et ne pratiquent aucune forme d'intimidation ;
- les « victimes » subissent les agressions sans y avoir recours à leur tour ;
- les « agresseurs » les initient sans les subir ;
- les « agresseurs/victimes » subissent et initient l'agression sur d'autres élèves que ceux qui les ont agressés (Solberg & Olweus, 2003 ; Solberg, Olweus, & Endersen, 2007).

Les enfants « agresseurs » partagent avec leurs victimes une certaine vulnérabilité, dont seule la manifestation varie. Le problème n'est pas l'absence de familiarité mais potentiellement l'absence supposée de similarité. Autrement dit, ce n'est pas tant la similarité objective avec autrui qui compte mais la similarité subjective, c'est-à-dire la capacité à s'identifier à l'autre ou pas (De Vignemont, 2008). L'autre n'est pas reconnu ni investi de ressemblance à soi. Pire, il le fut parfois puisqu'il peut s'agir d'un ami avant de devenir un ennemi. Mais il y a eu cette parenthèse temporelle où s'est aboli tout sentiment susceptible de faire écho à des liens présents ou passés. La victime est isolée et consommée par la meute entière. C'est une indifférence à l'autre mais une exaltation à soi. La victime est tout à la fois : rien et la cible de toutes les projections. Les enfants spectateurs jouent un rôle clé dans la mesure où ils valident et cultivent le phénomène. Leur opposition permettrait pourtant de désamorcer la dynamique.

- Épidémiologie et développement du concept

Selon les études, la prévalence du phénomène de harcèlement scolaire est estimée à 10-15 %. Les harceleurs correspondent à 4 à 6 % alors que les harcelés se répartissent entre 6-15 %. En France, ce phénomène est considérable puisqu'il toucherait plus d'un élève sur 5. On estime à près de 6 % la prévalence des agresseurs en milieu scolaire, à 10 % celle des victimes et à 3 % celle des élèves à la fois agresseurs et victimes (Catheline, 2009 ; Kubiszewski, Fontaine, Huré, & Rusch, 2013). En 2011, 8 % des élèves de 6^{ème} étaient harcelés contre 4 % des élèves de 3^{ème}. Aux USA, ils passent de 14 à 9 % (Menard, 2008).

Plusieurs démarches politiques de prévention ont alors été mis en place. Ainsi, en mai 2011, les Assises Nationales sur le harcèlement scolaires annoncent un plan de lutte contre le phénomène, défini alors comme priorité pour le ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et de la vie associative afin de garantir un cadre de vie scolaire favorable à la réussite de chaque élève. En Janvier 2012, une nouvelle campagne nationale de lutte contre le HS voit le jour, inaugure un numéro vert national et nomme un référent harcèlement dans chaque académie.

Des années 90 à nos jours :

Trois plans gouvernementaux de lutte contre la violence à l'école se sont succédés en 1992, 1995 et 1997, développant un partenariat entre les ministères de l'éducation, de la justice et de l'intérieur. Les 2 premiers plans avaient pris comme mesures principales : la modulation de la taille des effectifs d'élèves dans les établissements et la création de nouveaux postes de personnels. Il s'agissait d'une politique locale élaborée selon un plan départemental de sécurité et les actions de prévention étaient principalement d'ordre pédagogique. Le plan de Novembre 1997 qui s'est poursuivi jusqu'en janvier 2000 a vu un renforcement des actions à portée éducative mais surtout un renforcement de la sécurité pour sécuriser les abords des établissements. A posteriori, un comité national de lutte contre les violences à l'école a été créé suite à un arrêté ministériel du 19 octobre 2000, avec pour mission d'identifier et analyser les phénomènes de violence. Sous son autorité, a été créé le logiciel SIGNA permettant de recenser les actes graves de violence à l'école. Par acte « grave », l'enquête sous-entendait tous les actes à qualification pénale évidente, ayant fait l'objet d'un signalement et ayant un retentissement important sur le cursus scolaire. Mais devant la nécessité de faire évoluer ce logiciel, le logiciel SIVIS

(système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) d'utilisation plus simple et plus objective, l'a remplacé à partir de la rentrée de 2007. L'une de ses évolutions était la prise en compte du « climat social » de l'établissement.

Cette meilleure connaissance du phénomène de violence à l'échelle nationale abouti en mars 2009 à l'adoption d'un plan interministériel de sécurisation des établissements qui comprenait plusieurs mesures dont : la création d'équipes mobiles de sécurité (EMS) pour chaque académie ayant pour missions la sécurisation des établissements, la prévention de situations de crise et l'accompagnement des victimes ainsi que la formation des personnels d'encadrement. Une enquête nationale de victimisation a également été menée en 2011 par l'Observatoire national de la délinquance et l'Observatoire international de la violence à l'école et organisée par le ministère de l'EN, de la jeunesse et de la vie associative

- Conséquences du harcèlement scolaire

Plusieurs adolescents et adultes estiment que le harcèlement subi pendant la scolarité relève de « l'expérience de vie » (Feder, 2007 ; Smith & Brain, 2000). Cependant, l'intimidation n'est pas un phénomène sans risques, et ses conséquences psychopathologiques sont nombreuses (dépression, échec scolaire, stress, déséquilibres alimentaires, troubles du sommeil, douleurs abdominales, tentatives de suicide) Par ailleurs, elles se manifestent de manière plus ou moins importante selon les individus (Kubiszewski, Fontaine et al., 2014 ; Undheim & Sund, 2011).

Le *bullying* s'inscrit dans la dynamique des groupes et peut ainsi être envisagé comme un phénomène systémique pouvant apparaître dans tous les contextes sociaux. Il relève des interactions sociales au sein d'un groupe assimilable à une population. Dans une étude de 2013, Kubiszewski met en évidence un certain nombre de problèmes psychosociaux tant internalisés qu'externalisés. Les problèmes internalisés recouvrent toute une symptomatologie se traduisant par une dégradation générale de l'auto-évaluation de soi. Globalement, ils se structurent sous la forme d'un syndrome anxio-dépressif qui caractérise les victimes. Ces derniers souffrent davantage des difficultés internalisées tant somatiques que psychologiques parmi lesquelles on trouve l'apathie, la mélancolie, l'anxiété, une faible estime de soi, des idéations suicidaires ou des troubles du sommeil.

Les problèmes externalisés, quant à eux, font référence à une symptomatologie qui s'exprime par un ensemble de manifestations négatives sur l'environnement : difficultés avec la relation aux règles et phénomènes d'agressivité générale sur autrui ou sur le matériel. Dans son étude réalisée auprès de 738 adolescents de Tours impliqués dans le HS, il s'avère que les problèmes internalisés (dégradation générale de l'estime de soi) étaient plus souvent rencontrés dans la population de victimes (selon l'échelle d'Olweus) alors que les problèmes externalisés (manifestations négatives sur l'environnement, difficultés de relation aux autres et face aux règles, agressivité) étaient plus souvent rencontrés chez les agresseurs

De nombreux auteurs se sont interrogés sur l'expression du concept de soi de l'élève victime d'agressions répétées. En effet, les enfants victimes de *bullying* se jugeraient invariablement comme socialement incompetents. Ils seraient généralement impopulaires vis à vis de leurs camarades, plus anxieux, plus instables et manifesteraient peu de confiance en eux. Plus précisément, plus la victimisation serait élevée plus l'auto-perception de la compétence scolaire, de l'acceptation sociale, de la compétence sportive, de l'apparence physique et de l'estime de soi globale serait faible. Ainsi, plusieurs études font le même constat : le *bullying* semble largement affecter l'expression identitaire des élèves

Selon cet article, et conformément à ce qui a pu être observé dans les études précédentes : le *bullying* peut générer des symptômes traumatiques. Ainsi, près de 40 % des élèves victimes d'agressions régulières font état d'un stress post-traumatique. Les agressions verbales semblent marquer davantage les élèves. Ce qui nous permet d'insister sur la dimension subjective de l'impact traumatique d'un événement. En effet, l'aspect traumatogène d'un événement ne réside pas dans sa description factuelle mais plutôt dans le vécu du sujet. N'oublions pas que dans le cadre du HS, les agressions sont répétées. Celles-ci viennent alors remettre continuellement en question les représentations de l'enfant (Houbre et al., 2012).

La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction.

Les agresseurs ne sont pourtant pas plus gagnants que les agressés. La loi du plus fort est dérisoire, car à terme leur réussite professionnelle et leurs relations sociales sont peu satisfaisantes. Par ailleurs, les agresseurs sont prisonniers de conditionnements sociaux et de représentations dont ils font l'objet. Changer de comportement n'est pas une atteinte à leur liberté, mais une prise de conscience. La liberté n'est pas d'avoir le choix entre telle ou telle agression, mais d'avoir à sa disposition une palette de compétences sociales (Debarbieux, 2011).

- Notion de dynamique de groupe

« L'homme est capable de faire ce qu'il est incapable d'imaginer. » R. Char

Les actes de HS sont souvent commis par un groupe d'enfants à l'encontre d'un autre groupe ou d'un enfant seul qu'ils considèrent comme différent. En effet, le HS est le fait, dans 7 cas sur 9 de « groupes d'agresseurs » (Dewulf and Stilhart, 2005).

Rappelons que le harceleur utilise le bouc émissaire de manière projective afin de redistribuer les rôles : il n'est plus le sujet porteur d'une blessure ou d'une singularité qui le différencie des autres, avec le risque d'être exclu, puisqu'il charge le bouc émissaire d'incarner cette douleur qu'il se refuse à nommer. Nous pouvons alors considérer la violence comme ayant une fonction et une valeur expressive et communicative des souffrances scolaires.

- Un groupe en souffrance...

Comme nous le présentions précédemment, les individus désignés comme boucs émissaires sont réduits à une différence perçue comme dégradante ou nuisible pour l'image du groupe harceleur. Celui-ci, ne pouvant s'y identifier, l'exclut. Quand un groupe a besoin de désigner un sujet comme différent, c'est-à-dire comme défaillant, c'est parce que cela fait écho à ses propres failles. N'assumant pas cela, le souffre-douleur est celui qui permet au groupe de se décharger de ces préoccupations. Ce dernier est alors renforcé dans son sentiment d'unité : en partageant les mêmes codes et repères, le groupe se constitue une identité commune dépourvue d'aspérité. Paradoxalement, le bouc émissaire occupe la place de celui dont personne ne veut... et pourtant, on le maintient à cette place pour continuer à l'identifier comme le mauvais objet. A aucun moment, le

groupe ne semble réaliser que toutes ces violences quotidiennes plongent la victime dans une grande souffrance. Il est trop occupé à panser ses propres blessures (au lieu de les penser) que le bouc émissaire a révélées. Le groupe harcèle pour avoir bonne conscience, pour s'assurer qu'il est du bon côté, avec la majorité. La conduite du groupe harceleur est dictée par la peur de la différence, de la singularité : il n'y a pas plus de place pour l'altérité que pour une pensée autonome. Parce qu'ils agissent au nom d'un idéal conformiste, ils renforcent leur appartenance identitaire. Le mal partagé devient un bien collectif. Le mécanisme de harcèlement scolaire s'approche du fait de chosifier l'autre. Les élèves harceleurs sont en manque d'un tiers apte à poser un acte ou une parole symbolique, qui leur permettrait d'élaborer, de se réinscrire dans le processus de la pensée et de donner du sens aux angoisses dont ils sont l'objet (Camuset et al. 2010).

Par ailleurs, l'élève harcelé, réduit à l'image de bouc émissaire, n'a plus les mêmes possibilités d'expérimentation puisqu'il se voit par le regard de ses agresseurs comme « honteux et coupable ». Cette non-reconnaissance met à mal sa construction identitaire.

Il semblerait cependant qu'il ait une double fonction : s'il réveille les blessures narcissiques du groupe, il en est aussi l'antidote (le bouc émissaire se dit, en grec ancien, *pharmakos* : remède et poison) Le groupe a besoin de discréditer sa victime pour se réparer narcissiquement. Il est pris dans une relation aliénante tant il a besoin d'elle pour se faire valoir. Ce ne sont pas les failles de l'autre qui sont haïssables, mais plutôt le fait qu'il les assume, sans qu'il se sente diminué. Pour échapper à toute remise en question anxiogène, le groupe harceleur s'enferme dans ses certitudes : ses valeurs fondées sur des suspicions deviennent des croyances érigées en vérités. Il donne ainsi sa propre définition du bien et du mal (Camuset et al., 2010).

Freud suggère que le harcèlement, apparenté à un événement traumatique, peut mettre à jour des « atteintes précoces du Moi » sous forme de « blessures narcissiques ». Ce type de traumatisme vient renforcer les premiers mécanismes de défense comme le déni, le clivage, la projection, etc. Remarquons que ces mécanismes de défense sont particulièrement mobilisés à l'adolescence et repérables dans la situation de harcèlement, du côté de l'agresseur comme de l'agressé, et qu'ils sont susceptibles d'être exacerbés dans et par le groupe.

La recherche a montré que les croyances des collégiens en leur efficacité personnelle dans les domaines social et scolaire, affectent leur bien-être émotionnel et leur

développement (Bandura, 2003). L'art de l'autocontrôle dépend, entre autres, de la capacité, socio-cognitivement acquise, à trouver une façon à la fois sensible et efficace de mettre à contribution et non combattre l'émotion (Brewer, 2013).

On peut donc dire que la violence des images prépare à la violence des groupes et que la violence des groupes redouble la violence des images. Il s'agirait en quelque sorte, de revenir à une des vocations de l'école, celle d'apprendre à symboliser les expériences du monde.

A. JUSTIFICATIF DE L'ETUDE

Comme nous l'avons constaté, le harcèlement scolaire est une violence peu visible dont la fréquence et les conséquences psychopathologiques en font un véritable problème de santé publique. De par nos lectures, il nous a semblé que la difficulté éprouvée à se mettre à la place de l'autre, à lire et verbaliser ses émotions ainsi que l'échec de la dynamique de groupe étaient des critères importants du harcèlement scolaire.

Un certain nombre d'études (Guile et al., 2010, Smith et al., 2014, Goutaudier et al., 2015) commencent à s'interroger sur l'influence des distorsions cognitives sur le concept d'empathie. Celles-ci empêcheraient les harceleurs de percevoir la détresse de leurs victimes. A ce jour, ces différentes études n'utilisent pas de questionnaires d'empathie standardisés et ne présupposent pas de ses différentes composantes : émotionnelle et cognitive. Il semble donc nécessaire de définir au mieux le concept d'empathie, développer des outils de mesure spécifiques à l'adolescence et de prendre en compte un certain nombre de variables pouvant influencer les scores d'empathie.

Au vu de la fréquence et de l'impact psycho-affectif du phénomène, et dans l'objectif d'un meilleur accompagnement de ces populations, il semble utile de mieux comprendre les caractéristiques individuelles favorisant ce phénomène. Cette étude a pour objectif de mettre en évidence ou non une altération de l'empathie chez des adolescents impliqués dans le harcèlement scolaire, selon des échelles standardisées et internationales.

Une mesure fiable de l'empathie et du harcèlement scolaire, effectuée en milieu écologique ou lors d'un entretien clinique, permettrait d'appréhender les difficultés auxquelles sont confrontées les jeunes adolescents impliqués. Nous proposons donc une étude détaillée et multifactorielle des liens entre empathie et trouble des comportements sociaux en milieu scolaire.

Le but de notre étude est de mettre en évidence des modifications d'empathie entre la population témoin et celle des enfants et adolescents impliqués dans le harcèlement scolaire. Des différences sur un ou plusieurs scores de l'empathie permettront d'identifier les composantes déterminant une perception et un comportement social adaptés. Ce

protocole permettra également de mettre à jour des données permettant de mieux connaître et catégoriser la population cible et d'évaluer l'influence des troubles de l'empathie dans le développement des habilités sociales.

B. OBJECTIFS DE L'ETUDE

a) Objectif principal

Comparer les scores d'empathie cognitive et émotionnelle des adolescents impliqués dans le harcèlement scolaire (harceleurs et victimes et harceleurs/harcelés) à ceux d'une population témoin d'adolescents appariés, âgés de 8 à 13 ans.

b) Objectifs secondaires

- Mesurer l'empathie chez les harceleurs et chez des adolescents appariés.
- Évaluer la différence entre les 2 composantes de l'empathie chez les adolescents impliqués dans le harcèlement scolaire (harceleurs et victimes).
- Mesurer la corrélation entre empathie émotionnelle et harcèlement scolaire.
- Mesurer la corrélation entre empathie cognitive et harcèlement scolaire.
- Évaluer les co-variables pouvant modifier l'empathie et son développement. (*âge, sexe, statut parental, lieu d'habitation, fratrie, latéralité*)

C. DESCRIPTION DE L'ETUDE

a) Critères d'évaluation

- Critère d'évaluation principal

Il s'agit des éléments qui vont nous permettre d'évaluer l'empathie chez les enfants impliqués dans le harcèlement scolaire, âgés de 8 à 13 ans. Nous utiliserons une échelle d'auto-évaluation comprenant 28 items : l'Interpersonal Reactivity Index (IRI).

- Critères d'évaluation secondaires

Le harcèlement scolaire sera évalué par un auto-questionnaire de 18 items : l'échelle révisée d'Olweus.

Les différents aspects de l'empathie seront évalués par l'auto-questionnaire IRI.

En examinant les résultats des différentes composantes de l'empathie chez les adolescents impliqués dans le harcèlement scolaire, nous évaluerons la pertinence du modèle multidimensionnel de l'empathie.

b) Population cible

Enfants impliqués dans une situation de harcèlement scolaire, scolarisés en classe de CE2 - CM1 - CM2 - 6^{ème} ou 5^{ème}, dont l'âge est compris entre 8 et 13 ans. Les parents seront informés et nous recueillerons leur consentement libre et éclairé.

c) Description de la méthodologie de la recherche

- Type de l'étude

Il s'agit d'une étude observationnelle, multicentrique, prospective de type cas-témoins qui s'est déroulée du 25 Mars 2016 au 26 Juillet 2016. Cette étude respecte le code de déontologie et d'éthique.

- Lieu de l'étude

La passation des questionnaires est faite, pour une partie de l'échantillon, lors d'un entretien individuel avec un des investigateurs de l'étude et en classe entière, pour l'autre partie.

En entretien individuel : La passation est réalisée au sein de l'Unité de Recherche Clinique (URC) du Centre Hospitalier Henri Laborit de Poitiers. Pour tous les sujets inclus, la passation comprend la totalité des tests. Une collation est proposée au cours de la passation. Les parents sont reçus séparément pour une partie des tests et seront accompagnés par un second investigateur de l'étude. Les investigateurs présents auprès

de l'enfant et de ses parents reformulent les questions, rassurent et explicitent les différents éléments des tests, si nécessaire.

En classe : la passation des tests est faite par un des investigateurs de l'étude et en présence de l'enseignant référent. Pour les sujets inclus, la passation comprend l'ensemble des questions. L'investigateur présent, comme le personnel scolaire, reformulent les items et s'assurent de leur compréhension, si nécessaire.

d) Instruments d'évaluation

1) *L'IRI* : est un auto-questionnaire développé par Davis (1980) constitué de 28 items explorant 4 dimensions de l'empathie et dont nous utiliserons la version française (Gilet, 2013). Parmi ces 4 dimensions, nous distinguons 2 dimensions cognitives et 2 dimensions émotionnelles. Chaque dimension est cotée selon une échelle de 7 items.

L'échelle *Perspective Taking* (PT) reflète « la tendance à adopter spontanément le point de vue psychologique de l'autre ».

L'échelle *Fantasy* (FS) explore, quant à elle, la « tendance à se projeter par l'imaginaire dans les sentiments et les actions des personnages fictifs de livres, de jeux ou de films ».

Les 2 autres échelles évaluent des réactions émotionnelles. L'échelle *Empathic concern* (EC) évalue « le sentiment d'être touché et d'avoir de la sympathie pour le malheur d'autrui ». Elle correspond à l'émotion orientée vers l'autre, propre à déclencher des comportements altruistes.

Enfin, le *Personal Distress* (PD) mesure « la sensation d'anxiété, de peur et de malaise à être le témoin d'expériences négatives chez autrui. » Elle correspond ainsi davantage à une émotion orientée vers soi, responsable de conduites aversives ou d'évitement.

Les réponses sont cotées sur une échelle de Likert à 5 valeurs et permettent d'obtenir un score pour chaque échelle et un score total.

2) *L'échelle révisée d'Olweus (1996)* : dont l'adaptation est utilisée pour évaluer le harcèlement scolaire et identifier le profil auquel appartient chaque adolescent. Son adaptation française a été validée auprès de collégiens par V. Kubiszewski et al. en 2014 et auprès d'élèves âgés de 9 à 12 ans par Guilheri et al. En 2015. Elle peut être intitulée

« Questionnaire Agresseur/Victime révisé » en français et débute par une définition détaillée du phénomène de harcèlement scolaire.

Elle est composée de 18 items, répartis en deux sous-échelles de 9 questions. La première sous-échelle (« Victime ») porte sur les agissements agressifs potentiellement subis par l'enfant et la deuxième sous-échelle (« Agresseur ») contient des items relatifs aux agissements agressifs potentiellement adoptés par l'enfant dans le milieu scolaire.

Le premier item « résumé » est une question globale, suivi de sept items spécifiques portant chacun sur des agissements particuliers, tels que : agressions verbales, agressions physiques, exclusion, rumeurs, vol ou détérioration des affaires d'autrui, menaces et remarques méchantes. Pour chaque question, une période de référence est systématiquement spécifiée. Le dernier item de chaque sous-échelle porte sur la durée de ces comportements.

Pour les items « global » et « spécifiques », l'élève indique la fréquence à laquelle les agissements agressifs surviennent. La fréquence « 2 à 3 fois par mois » (ou plus) a été fixée par Solberg et Olweus comme étant le seuil à retenir pour considérer qu'un enfant est impliqué dans une situation de harcèlement.

Traditionnellement, cet instrument permet d'identifier quatre profils d'élèves : « agresseur », « victime », « agresseur/victime » et « neutre ». Le profil est déterminé par l'étude de la fréquence maximale à laquelle un élève a été impliqué en tant que victime ou agresseur. Les enfants qui rapportent avoir uniquement subi ces agissements nuisibles « deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « victime » ; ceux qui rapportent avoir uniquement été auteur de ces agissements nuisibles « deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « agresseur » ; les enfants qui déclarent avoir, à la fois, subi et été auteurs de ce type d'agressions « deux ou trois fois par mois » ou plus sont désignés en tant qu'« agresseurs/victimes » et enfin, ceux qui rapportent une fréquence inférieure à « deux ou trois fois par mois » tant pour les items de la sous-échelle « victime » que pour ceux de la sous-échelle « agresseur » sont considérés comme étant « neutres ».

D. POPULATION ETUDIEE

a) Critères d'inclusion

Mineur âgé de 8 à 13 ans, scolarisé en classe de CE2 - CM1 - CM2 - 6^{ème} ou 5^{ème}, mineur (au moment des faits) impliqué ou non dans des actes définis par le harcèlement scolaire. Mineur âgé de 8 à 13 ans, se présentant en consultation auprès du Pôle E de Pédiopsychiatrie de Poitiers. Représentant légal ayant été informé et ayant consenti de façon libre et éclairée. (accord signé) (Annexe 1)

b) Critères de non inclusion

Sujet majeur ou âgé de plus de 14 ans au moment des faits, personne malade en situation d'urgence ou présentant une pathologie neurologique, refus de participation à la recherche, personne ne parlant pas le français couramment, ne sachant pas lire le français, analphabétisme, en situation de maltraitance sévère ou évoluant dans un contexte carenciel grave.

c) Modalités de recrutement

Les enfants et adolescents sont recrutés au sein du pôle E – Enfance et Adolescence du Centre Hospitalier Laborit de Poitiers selon les critères d'inclusion - exclusion de l'étude ainsi qu'auprès des classes de CE2 - CM1 - CM2 - 6^{ème} et 5^{ème} des académies de Limoges et Tours, sélectionnées sur la base du volontariat. (Annexe 2)

L'échantillon recruté auprès du pôle E de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de Poitiers est constitué d'élèves scolarisés, primo-consultants en psychiatrie. Pour cela, nous avons sollicité les internes et chefs de clinique du service. Il était précisé que l'étude devait être proposée à tous les enfants âgés de 8 à 13 ans inclus se présentant en consultation, avec ou sans notion de harcèlement scolaire. Suite à l'accord de principe de l'enfant et de son ou ses parents, le consultant transmettait le nom et les coordonnées des parents à l'un des investigateurs de l'étude, par mail, pour que nous les contactions afin de convenir d'une date de passation avec eux. Chaque veille de rendez-vous, un message était envoyé aux parents afin de rappeler la date, le lieu et l'heure du rendez-vous.

Pour les élèves testés en milieu scolaire, nous avons sollicité les médecins conseillers techniques des académies environnantes afin de recueillir leur consentement puis celui du Recteur de l'académie en question. Une lettre d'information leur était communiquée en ce sens. Suite à leurs accords, une liste d'établissements scolaires volontaires pour l'étude nous était fournie afin que nous les rappelions pour convenir des dates de passation des questionnaires.

E. DEROULEMENT DE L'ETUDE

a) Description des interventions :

- Inclusion :

Avant la passation du questionnaire, l'investigateur remet un feuillet explicatif de l'étude et recueille le consentement libre, éclairé et écrit du représentant légal. Il s'agit également de vérifier l'appartenance aux critères d'inclusion sus-cités.

- Test :

Il s'agit à ce stade de mesurer l'empathie (critère d'évaluation principal) et le phénomène de harcèlement scolaire, selon un test papier-crayon, avec un questionnaire mêlant l'échelle révisée d'Olweus (1996) et l'IRI (Davis, 1980). Pour tous les sujets inclus, le test comprend la totalité du questionnaire. Notons que, pour cette étude, les consignes verbales ont été adaptées dans un langage plus accessible aux enfants. La lecture à haute voix de la définition du harcèlement scolaire était suivie d'explications orales complémentaires et d'un échange avec les participants afin d'améliorer la compréhension des 3 critères du phénomène. Les sujets ont été encouragés à être le plus honnêtes possibles et le plus justes par rapport à leurs expériences personnelles, sans craintes de jugement, sans contrôle des enseignants et dans le respect de l'anonymat. Afin de garder un rythme commun dans l'avancement du questionnaire et pour pallier d'éventuelles difficultés de compréhension et de lecture de certains élèves, une lecture à haute voix de chaque item a été réalisée par l'investigateur de l'étude.

- Procédure :

Pour une partie : Les participants de l'étude sont testés individuellement, à l'URC, dans un bureau calme. La passation de l'épreuve s'effectue lors d'un entretien clinique par un des investigateurs de l'étude. L'entretien débute par l'explication de l'étude, le déroulement de la séance et la définition du phénomène de harcèlement scolaire.

La passation de l'ensemble du questionnaire prend environ 1h.

Pour l'autre : les participants sont testés en classe entière selon les critères d'inclusions. La passation a lieu en présence d'un professionnel scolaire en charge de la classe (CPE, enseignant, directeur, ...). Chaque élève reçoit un feuillet de questionnaires qu'il remplit de manière autonome. L'investigateur de l'étude commence par échanger avec la classe afin de présenter l'étude, expliquer son déroulement et s'entendre sur la définition du harcèlement scolaire. Il accompagne la passation et reformule les items lorsque cela est nécessaire. L'ensemble de la passation dure environ 1h.

F. DONNEES RECUEILLIES

L'âge, le niveau scolaire, le sexe, la latéralité, le statut familial, le nombre de frères et sœurs, le lieu d'habitation (rural ou urbain) ainsi que les réponses aux questionnaires concernant le harcèlement scolaire (échelle révisée d'Olweus) et l'empathie (IRI).

G. RESULTATS ATTENDUS :

Nous pensons que les différents groupes d'élèves définis par les critères d'Olweus ont des profils empathiques différents et des caractéristiques développementales distinctes. Concernant l'empathie, nous pensons qu'elle n'est pas forcément absente mais que l'une ou l'autre de ses composantes peut faire défaut. L'empathie cognitive serait plus efficiente chez les enfants harceleurs, prédominante sur l'empathie émotionnelle. Les victimes de harcèlement scolaire auraient une empathie émotionnelle et cognitive moins développées. Nous pensons que le développement de l'empathie est en lien avec les compétences nécessaires à la relation à l'autre. L'acquisition d'habilités sociales (empathie, langage et motricité) se faisant le terreau de la tolérance et d'une communication sociale efficace.

H. ANALYSES STATISTIQUES

Nom du responsable de l'analyse : Mr N. Langbour

Les données ont été analysées grâce au logiciel SPSS 18.0. Une première analyse descriptive a été réalisée sur les données démographiques et les scores aux différentes échelles. Pour cette analyse, les variables qualitatives ont été exprimées dans les tableaux de résultats en pourcentage par rapport à l'effectif total de la population. Les variables quantitatives ont été exprimées en fonction de la moyenne et de l'écart-type.

L'analyse du critère de jugement principal qui consiste à comparer les scores moyens obtenus à l'IRI entre les différents groupes (« harcelés », « harceleurs », « harcelés/harceleurs » et « neutres ») a été effectué à l'aide d'une ANOVA. Nous retiendrons comme seuil de significativité : $p < 0,05$, les tests Post-Hoc seront effectués en fonction des résultats de l'analyse principale et corrigés pour les comparaisons multiples par la méthode de Bonferroni. Nous procéderons de la même manière pour évaluer les différentes composantes des deux sous-échelles de l'IRI, concernant l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle.

Les analyses des critères de jugement secondaires sont, pour les données qualitatives, des tests de χ^2 de Pearson avec un seuil de significativité retenu de $p < 0,05$. Pour les données quantitatives, le choix du test a été effectué selon le nombre de modalités de la variable ; pour les variables à deux modalités un test T de Student a été utilisé, pour les variables à plus de deux modalités une ANOVA à un facteur a été effectuée. Le seuil de significativité a été fixé à $p < 0,05$. Tous les tests Post-Hoc liés à l'ANOVA ont été corrigés pour les comparaisons multiples à l'aide de la méthode de Bonferroni.

Les composantes de l'IRI ont été comparées en fonction des différentes modalités issues du questionnaire d'Olweus. Afin d'étudier de manière plus globale les différences entre le groupe d'élèves neutres et les trois autres groupes, nous avons réuni les sous-groupes « harcelés », « harceleurs » et « harcelés/harceleurs » en groupe « impliqué » dans le phénomène de harcèlement scolaire.

I. CONSIDERATIONS ETHIQUES

Le projet de recherche a été présenté devant le Comité d'Ethique du Centre Hospitalier Henri Laborit de Poitiers qui a émis un avis favorable lors de la session du 23 Mars 2016.

L'identité de chaque patient était protégée par un identifiant (initiales et numéro d'inclusion). Le traitement des données recueillies se faisait via ces identifiants, permettant ainsi le respect de l'anonymat. (Annexe 3)

RESULTATS :

Notre échantillon comprend 1065 élèves, âgés de 8 à 13 ans inclus et répartis dans les académies de Limoges, Tours et Poitiers.

Nous traiterons des résultats concernant le harcèlement scolaire et l'empathie séparément avant de les comparer simultanément.

A. LE HARCELEMENT SCOLAIRE

Tableau descriptif

		Olweus				Significativité
		Harcelé =310 (29,1%)	Harcelé/Harceleur = 149 (14%)	Harceleur = 58 (5,4 %)	Neutre = 548 (51,5%)	
Age	Moyenne (Ecart-type)	11,58 (1,14)	11,45 (1,24)	11,86 (1,02)	11,62 (1,14)	-
Sexe	Masculin/Féminin (%)	42,9 % vs 57,1 %	63,8 % vs 36,2 %	72,4 % vs 27,6 %	49,8 % vs 50,2 %	p<0,05
Lieu d'habitation	Rural/ Urbain (%)	53,5 % vs 46,5 %	51,7 % vs 48,3 %	56,9 % vs 43,1 %	56,4 % vs 43,6 %	p>0,05
Statut parental	Marié (%)	70,6%	67,8%	69,0%	78,5%	p<0,05
	Séparé (%)	14,2%	14,8%	19,0%	10,9%	
	Divorcé (%)	15,2%	16,1%	6,9%	9,1%	
	Veuf (%)	,0%	,7%	3,4%	,9%	
	Célibataire (%)	,0%	,6%	1,7%	,6%	
Fratrie	Moyenne (Ecart-type)	2,75 (1,39)	2,80 (1,42)	2,52 (1,34)	2,64 (1,18)	p>0,05
Latéralité	Droitier/ Gaucher (%)	28,8 % vs 30,9 %	13,6 % vs 16,5 %	5,3 % vs 6,5 %	52,3 % vs 46,0 %	p>0,05
Etablissement	Ecole/ Collège (%)	30,6 % vs 28,2 %	15,7 % vs 12,9 %	3,9 % vs 6,4 %	49,8 % vs 52,5 %	p>0,05
IRI totale	Moyenne (Ecart-type)	67,89 (14,13)	62,76 (12,59)	60,09 (13,76)	61,94 (13,90)	p<0,05
IRI cognitive :	Moyenne (Ecart-type)	31,71 (8,72)	29,77 (8,21)	28,31 (8,71)	29,06 (8,30)	
FS	Moyenne (Ecart-type)	15,81 (5,90)	15,42 (5,85)	14,43 (5,59)	13,84 (5,88)	
PT	Moyenne (Ecart-type)	15,89 (4,98)	14,36 (4,95)	13,88 (4,95)	15,22 (4,87)	
IRI émotionnelle :	Moyenne (Ecart-type)	36,16 (8,1)	32,99 (8,07)	31,78 (8,71)	32,88 (8,48)	
EC	Moyenne (Ecart-type)	19,82 (4,79)	18,23 (5,12)	17,22 (4,99)	17,82 (4,89)	
PD	Moyenne (Ecart-type)	16,37 (5,28)	14,75 (5,09)	14,55 (5,94)	15,06 (5,52)	

FS : Fantasy Scale, PT : Perspective Taking, EC Empathic Concern, PD : Personal Distress

IRI : Interpersonal Reactivity Index

Dans un premier temps nous avons souhaité explorer les différentes conditions socio-démographiques de ces différents groupes.

Pour plus de lisibilité dans la rédaction de nos résultats, nous avons comparé les groupes « neutre », « harcelé », « harceleur » et « harcelé/harceleur » entre eux. Nous avons également comparé le groupe « neutre » au groupe « impliqué » dans le harcèlement scolaire (HS). Ce dernier groupe étant constitué des sous-groupes « harcelé », « harceleur » et « harcelé/harceleur ».

Le sexe :

Notre échantillon est constitué de 543 garçons et de 522 filles. Les filles sont apparues significativement plus harcelées que les garçons, tout âge confondu. Les garçons sont, significativement, plus harceleurs (72.4% vs 27.6%) et harceleurs/harcelés (63.8% vs 36.2%) que les filles.

Il n'y a pas de différence significative au sein du groupe « neutre » pas plus qu'il n'y en a entre la population neutre et celle impliquée dans le HS. Les garçons sont neutres à 50,3 % vs 49,7 % d'impliqués dans le HS et les filles sont neutres à 52,7 % vs 47,3 % d'impliquées. ($p > 0,05$)

La classe :

Les élèves rencontrés dans notre étude se répartissent entre : 8 élèves en classe de CE2, 156 en classe de CM1, 234 en classe de CM2, 421 en 6^{ème} et 236 en 5^{ème}. Il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes d'élèves et la classe dans laquelle ils se trouvent. Il n'y a pas plus de différence significative entre les élèves impliqués dans le HS et ceux qui ne le sont pas. De même, il n'y a pas plus de HS au sein des écoles qu'au sein des collèges ($p > 0,05$)

Nous avons cependant pu observer une certaine tendance à l'augmentation du nombre de harceleurs avec le niveau scolaire (3.8% en CM1 et 8.1% en 5^{ème})

La latéralité :

Dans notre étude, nous avons 926 droitiers et 139 gauchers. Il n'y a pas de différence significative concernant la latéralité des différents sous-groupes, impliqués ou non, dans le HS. Il n'y a pas plus de droitiers impliqués dans le HS que l'inverse.

Le statut parental :

Notre échantillon est composé de 790 couples « mariés », 137 « séparés », 125 « divorcés », 8 statuts « veufs » et 5 statuts « célibataires ». Nos analyses se portent sur 1052 d'enfants, après avoir retiré 13 enfants dont les parents avaient un statut parental différent (8 veufs et 5 célibataires).

Nous retrouvons des différences significatives concernant le statut parental « Séparation » entre les élèves impliqués dans le HS (56,2%) vs les élèves neutres (43,8 %) et concernant le statut parental « Divorce » entre les élèves impliqués (60 %) vs les élèves du groupe neutre (40%).

Les élèves impliqués dans le HS ont des parents plus souvent séparés contrairement aux élèves du groupe neutre pour lesquels les parents sont le plus souvent encore en couple (54.4% en couple chez les neutres vs 45.6% chez les impliqués avec $p < 0,05$).

La fratrie :

Il n'y a pas de différence significative entre les différents sous-groupes concernant le nombre d'enfants par fratrie. Les élèves impliqués dans le phénomène de HS ne sont donc pas plus souvent des enfants uniques que ceux du groupe neutre. (10,6 % des harceleurs, 10,8 % des harcelés/harceleurs, 13,8 % des harceleurs et 8 % des neutres sont des enfants uniques vs 89,4 % des harcelés, 89,2 % des harcelés/harceleurs, 86,2 % des harceleurs et 92 % des neutres avec $p > 0,05$)

Le lieu d'habitation :

Il n'y a pas de différence significative entre les sujets impliqués dans le processus de HS et les neutres, ni entre chaque sous-groupe issu du rBVQ pris indépendamment. Notre échantillon comprend 585 élèves résidant en milieu rural et 480 en milieu urbain. En effet, 56,4 % des neutres vivent en milieu rural vs 53,4 % d'élèves impliqués dans le phénomène de HS. 43,6 % des neutres vivent en milieu urbain vs 46,6 % d'élèves impliqués dans le HS.

B.L'EMPATHIE :

Tableau descriptif

		Cognitive	Émotionnelle	Totale	Significativité
Age	8 ans (N=8)	35,5 (6,93)	35,75 (7,85)	71,25 (11,96)	p<0,05
Moyenne (ET)	9 ans (N=71)	32,0 (8,51)	36,08 (9,57)	68,08 (14,84)	
	10 ans (N=178)	30,84 (9,26)	34,16 (8,85)	65,00 (14,79)	
	11 ans (N=262)	30,59 (7,98)	34,70 (8,28)	65,29 (12,91)	
	12 ans (N=358)	28,75 (8,30)	32,78 (8,33)	61,53 (14,17)	
	13 ans (N=188)	29,18 (8,59)	33,20 (7,97)	62,38 (13,69)	
Sexe	Masculin	28,83 (8,69)	31,13 (8,40)	56,96 (14,11)	p<0,05
Moyenne (ET)	Féminin	31,00 (8,17)	36,56 (7,59)	67,56 (12,89)	
Classe	CE2	32,17 (7,09)	30,94 (7,81)	63,11 (12,18)	p<0,05
Moyenne (ET)	CM1	31,59 (8,87)	35,81 (9,08)	67,40 (14,30)	
	CM2	30,78 (8,87)	34,03 (8,42)	64,81 (14,53)	
	6 ^{ème}	28,95 (8,11)	33,49 (8,59)	62,45 (13,82)	
	5 ^{ème}	29,38 (8,47)	32,99 (7,65)	62,37 (13,46)	
Latéralité	Droitier	29,83 (8,28)	33,75 (8,36)	63,58 (13,8)	p>0,05
Moyenne (ET)	Gaucher	30,30 (9,93)	34,11 (9,09)	64,41 (15,6)	
Statut parental	Marié	29,78 (8,56)	33,54 (8,56)	63,32 (14,15)	p>0,05
Moyenne (ET)	Séparé	29,63 (8,49)	34,70 (7,95)	64,33 (13,72)	
	Divorcé	30,96 (8,18)	34,46 (8,25)	65,42 (13,59)	
	Veuf	29,75 (11,16)	35,75 (10,09)	65,50 (17,79)	
	Célibataire	28,00 (3,16)	30,20 (8,53)	58,20 (8,23)	
Fratrie	1 (N=101)	31,44 (9,32)	33,95 (8,16)	65,39 (14,52)	p>0,05
Moyenne (ET)	> 1 (N=964)	29,73 (8,41)	33,79 (8,49)	63,52 (13,99)	
Lieu d'habitation	Rural	29,21 (8,41)	33,55 (8,64)	62,76 (14,08)	p>0,05
Moyenne (ET)	Urbain	30,72 (8,56)	34,09 (8,23)	64,81 (13,92)	

N : Nombre d'élèves, ET : Ecart Type.

Dans notre échantillon, les scores d'empathie vont de 16 à 103.

L'âge :

Significatif à l'ANOVA, le Post Hoc (comparaison multiple de Bonferroni) révèle une différence significative ($p_c=0,036$) à l'IRI cognitive FS entre les 11 ans et 12 ans, à l'IRI émotionnelle EC entre les 11 et 12 ans ($p_c=0,011$), à l'IRI émotionnelle PD entre les 9 et 13 ans ($p_c=0,041$), à l'IRI émotionnelle entre les 9 et 12 ans ($p_c=0,055$) et à l'IRI totale entre les 9 et 12 ans ($p_c=0,006$) et entre les 11 et 12 ans ($p_c=0,019$).

Il n'y a pas de différence significative concernant les scores obtenus à l'IRI cognitive PT et ceux obtenus à l'IRI cognitive globale.

Les élèves âgés de 11 ans (Moyenne : 15,40 et Ecart-Type : 5,74) ont des scores plus élevés que ceux de 12 ans (M : 13,90 et ET : 6,03) pour l'IRI cognitive FS.

Les élèves âgés de 11 ans (M : 18,93 et ET : 4,76) ont des scores plus élevés que ceux de 12 ans (M : 17,53 et ET : 4,79) pour l'IRI émotionnelle EC.

Les élèves âgés de 9 ans (M : 16,75 et ET : 6,01) ont des scores plus élevés que ceux de 13 ans (M : 14,39 et ET : 5,18) pour l'IRI émotionnelle PD.

Les élèves âgés de 9 ans ont des scores plus élevés que ceux de 12 ans pour l'IRI émotionnelle globale.

Les élèves âgés de 9 ans et de 11 ans ont des scores plus élevés que ceux de 12 ans à l'IRI totale.

Le sexe :

Les filles ont un score d'empathie à l'IRI totale significativement supérieur à celui des garçons ($p=0,027$). Cette différence significative semble s'expliquer par la composante émotionnelle de l'empathie qui est significativement plus élevée chez les filles que chez les garçons ($p=0,012$) via la sous-échelle de l'empathie émotionnelle EC ($p=0,025$). En effet, les filles (M : 19,61 et ET : 4,51) ont un score plus élevé que les garçons (M : 17,29 et ET : 5,15) sur cette dernière.

Évaluation des corrélations (non paramétriques) :

Selon le rho de Spearman (corrélation significative au niveau 0,01 (bilatéral)) : la différence concernant l'IRI émotionnelle et cognitive est de 0,377 pour les garçons et de 0,324 pour les filles.

Selon la corrélation de Pearson, relation linéaire entre -1 et +1 (corrélation significative au niveau 0,01 (bilatéral)) : la différence concernant l'IRI émotionnelle et cognitive est de 0,361 pour les garçons et de 0,336 pour les filles.

La classe :

Significatif à l'ANOVA, le Post-Hoc révèle une différence significative sur les scores obtenus à l'IRI cognitive FS entre CM2 (M : 15,5 et ET : 5,89) et 6^{ème} (M : 14,12 et ET : 5,81) avec ($p_c = 0,043$) et sur l'IRI émotionnelle PD entre les classes de CM1 (M : 16,64 et ET : 5,69) et CM2 (M : 15,01 et ET : 5,58) avec ($p_c = 0,037$) et entre les classes de CM1 et 5^{ème} (M : 14,55 et ET : 5,14) avec ($p_c = 0,002$).

De même, on observe une différence significative des scores de l'IRI cognitive entre les classes de CM1 et 6^{ème} ($p_c = 0,009$) mais aussi des scores de l'IRI émotionnelle entre la classe de CM1 et celles des 6^{ème} 5^{ème} ($p_c = 0,034$ pour la 6^{ème} et $p_c = 0,012$ pour la 5^{ème})

En découle une différence significative aux scores de l'IRI totale entre la classe de CM1 et les classes de 6^{ème} ($p_c = 0,002$) et 5^{ème} ($p_c = 0,005$).

Nous avons également réalisé une comparaison entre les élèves du groupe « Ecole » regroupant les classes de CE2 - CM1 et CM2 et les élèves du groupe « Collège » constitué des classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Il y a donc une différence significative au niveau de l'IRI émotionnelle entre les groupes « écoles » et « collèges » mais ces résultats ne sont pas généralisables à l'IRI cognitive. La différence significative observée sur l'IRI totale dépendrait donc de la différence significative sur la composante émotionnelle de l'empathie.

Par ailleurs, nous observons une tendance à la diminution de la composante émotionnelle de l'empathie au cours du cursus scolaire (de 35,81 de moyenne en CM1 à 32,99 en 5^{ème})

On observe également que l'erreur standard des résultats entre la 5^{ème} et les autres classes augmente avec la différence d'âge.

La latéralité :

Il n'y a pas de différence significative entre latéralité et les résultats de l'IRI, selon le test d'homogénéité des variances.

Le statut parental :

Il n'y a pas de significativité au test d'homogénéité des variances.

La fratrie :

Il n'y a pas de significativité au T-Test ni au test d'homogénéité des variances.

Le lieu d'habitation :

Il n'y a pas de significativité au T-Test ni au test d'homogénéité des variances.

C. EMPATHIE ET HARCELEMENT SCOLAIRE :

Tableau Descriptif

		N	Moyenne	Ecart-type	Significativité (ANOVA)	Post-Hoc
IRI cognitive FS	Harcelé	310	15,81	5,904	p=0,000	N et H ⁻ avec pc=0,000 N et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,022
	Harcelé/Harceleur	149	15,42	5,852		
	Harceleur	58	14,43	5,598		
	Neutre	548	13,84	5,879		
	Total	1065	14,67	5,929		
IRI cognitive PT	Harcelé	310	15,89	4,977	p=0,002	H ⁻ et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,010 H ⁻ et H ⁺ avec pc=0,026
	Harcelé/Harceleur	149	14,36	4,946		
	Harceleur	58	13,88	4,953		
	Neutre	548	15,22	4,869		
	Total	1065	15,22	4,943		
IRI émotion EC	Harcelé	310	19,82	4,791	p=0,000	H ⁻ et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,007 H ⁻ et H ⁺ avec pc=0,001 H ⁻ et N avec pc=0,000
	Harcelé/Harceleur	149	18,23	5,119		
	Harceleur	58	17,22	4,995		
	Neutre	548	17,82	4,898		
	Total	1065	18,43	4,982		
IRI émotion PD	Harcelé	310	16,37	5,285	P=0,001	H ⁻ et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,017 H ⁻ et N avec pc=0,004
	Harcelé/Harceleur	149	14,75	5,090		
	Harceleur	58	14,55	5,945		
	Neutre	548	15,06	5,525		
	Total	1065	15,37	5,452		
IRI cognitive	Harcelé	310	31,71	8,717	p=0,000	H ⁻ et H ⁺ avec pc=0,030 H ⁻ et N avec pc=0,000
	Harcelé/Harceleur	149	29,77	8,206		
	Harceleur	58	28,31	8,710		
	Neutre	548	29,06	8,303		
	Total	1065	29,89	8,509		
IRI émotion	Harcelé	310	36,19	8,102	p=0,000	H ⁻ et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,001 H ⁻ et H ⁺ avec pc=0,001 H ⁻ et N avec pc=0,000
	Harcelé/Harceleur	149	32,99	8,071		
	Harceleur	58	31,78	8,712		
	Neutre	548	32,88	8,476		
	Total	1065	33,80	8,458		
IRI totale	Harcelé	310	67,89	14,131	p=0,000	H ⁻ et H ⁺ /H ⁻ avec pc=0,001 H ⁻ et H ⁺ avec pc=0,000 H ⁻ et N avec pc=0,000
	Harcelé/Harceleur	149	62,76	12,598		
	Harceleur	58	60,09	13,760		
	Neutre	548	61,94	13,904		
	Total	1065	63,68	14,041		

Concernant l'IRI cognitive FS : les harceleurs (H+) ont des scores non significativement différents des autres groupes, les harcelés (H-) ont des scores significativement plus élevés que les neutres (N) alors que les neutres ont des scores plus faibles que les harcelés et les harcelés/harceleurs (H+/H-).

Concernant l'IRI cognitive PT : les harceleurs ont des scores plus faibles que les harcelés, les harcelés ont des scores plus élevés que les harceleurs (H+) et les H+/H- alors que les neutres ont des scores non significativement différents des autres groupes.

Concernant l'IRI émotionnelle EC : les harceleurs ont des scores plus faibles que les harcelés. Les harcelés ont des scores plus élevés que tous les autres et les neutres ont des scores plus faibles que les harcelés.

Concernant l'IRI émotionnelle PD : les harceleurs ont des scores non significativement différents des autres groupes. Les harcelés ont des scores plus élevés que les harceleurs et les harcelés/harceleurs alors que les neutres ont des scores plus faibles que les harcelés.

Concernant l'IRI cognitive : les harceleurs ont des scores plus faibles que les harcelés (++), les harcelés ont des scores plus élevés que les harceleurs et les neutres. Quant à eux, les neutres ont des scores plus faibles que les harcelés.

Concernant l'IRI émotionnelle : les harceleurs ont un score plus faible que les harcelés (++), les harcelés ont un score plus élevé que tous les autres et les neutres ont un score plus faible que les harcelés.

Et enfin, concernant l'IRI totale : les harceleurs et les neutres ont un score plus faible que les harcelés. On observe également que les harcelés ont un score plus élevé que tous les autres.

Plus précisément, nous avons souhaité étudier ce qui se passait au sein de chaque population. Ainsi, nous avons comparé les groupes « Neutre » et « Impliqué » chez les garçons puis chez les filles.

Tableau descriptif chez les garçons :

Olweus		N	Moyenne	Ecart-Type	Significativité
IRI cognitive FS	Neutre	273	13,30	5,946	p=0,000
	Impliqué	270	15,14	5,844	
IRI cognitive PT	Neutre	273	14,50	4,704	p>0,05
	Impliqué	270	14,71	5,234	
IRI émotion EC	Neutre	273	16,51	4,944	p=0,000
	Impliqué	270	18,07	5,237	
IRI émotion PD	Neutre	273	13,28	5,403	p=0,014
	Impliqué	270	14,42	5,352	
IRI cognitive	Neutre	273	27,81	8,282	p=0,006
	Impliqué	270	29,86	8,994	
IRI émotion	Neutre	273	29,79	8,181	p=0,000
	Impliqué	270	32,50	8,416	
IRI Totale	Neutre	273	57,59	13,757	p=0,000
	Impliqué	270	62,35	14,077	

Tableau descriptif chez les filles :

Olweus		N	Moyenne	Ecart-Type	Significativité
IRI cognitive FS	Neutre	275	14,37	5,773	p=0,002
	Impliqué	247	15,98	5,858	
IRI cognitive PT	Neutre	275	15,93	4,933	p>0,05
	Impliqué	247	15,78	4,734	
IRI émotion EC	Neutre	275	19,12	4,496	p=0,008
	Impliqué	247	20,16	4,476	
IRI émotion PD	Neutre	275	16,82	5,069	p>0,05
	Impliqué	247	17,09	5,021	
IRI cognitive	Neutre	275	30,31	8,150	p=0,041
	Impliqué	247	31,77	8,143	
IRI émotion	Neutre	275	35,94	7,619	p=0,048
	Impliqué	247	37,26	7,515	
IRI Totale	Neutre	275	66,25	12,673	p=0,014
	Impliqué	247	69,02	12,994	

N : Nombre d'élèves

DISCUSSION :

Dans cette partie, les principaux points de notre étude ont été synthétisés puis confrontés à la littérature existante sur le sujet. Nous exposerons ensuite les biais et limites de cette études avant d'évoquer les divers horizons possibles à explorer.

Au début de notre réflexion, nous faisons l'hypothèse que chaque profil d'élève se caractérisait par un schéma de traitement de l'information sociale différent et que le HS était généralement corrélé de façon négative à une réponse empathique adaptée. Or, il n'en est rien et il s'avère que les élèves étudiés multiplient davantage les ressemblances que les différences.

Tous ces résultats semblent confirmer les hypothèses de N. Catheline, pour laquelle, il n'y a pas de critères propres à une population d'élèves, ni de profil type de harceleurs (Catheline, 2015).

En effet, il apparaît réducteur de considérer qu'un tempérament suffise à prédisposer un comportement. Il y aurait plutôt une succession de processus en chaîne qui sensibiliseraient à une situation. Le HS apparaîtrait lors de l'accumulation de vulnérabilités psychiques, environnementales et familiales susceptibles de majorer l'émergence de ce processus. Il naîtrait du groupe de pairs dont l'identité groupale, soutenue par une enveloppe psychique propre, serait le lieu de circulation de fantasmes et conflits, conférant une dimension identificatoire capitale et permettant de faire l'économie de conflits intra-psychiques.

Nous venons discuter ici de ce qui serait lié à la question de vulnérabilités familiales, du rôle du contexte environnemental, de l'éventuelle répétition de schémas cognitifs et de ce qui a trait aux vulnérabilités personnelles comme les troubles langagiers, moteurs et empathiques. En règle générale, les études mettent davantage en évidence des critères descriptifs plutôt que des critères diagnostics. L'utilisation de ces critères se veut prudente par rapport au risque de stigmatiser ces enfants. Elle renvoie aussi à la difficulté de prédire et poser des diagnostics lors de cette période de développement.

De ce fait, les critères et données soulevés dans notre étude sont conformes aux modèles écologiques qui distinguent le plus souvent des facteurs individuels et des facteurs relationnels et sociétaux. L'évaluation en milieu scolaire avait pour but d'établir

un risque global du phénomène. La possibilité de réaliser ces tests auprès des élèves, dans leur établissement, a permis d'aller au-delà de ce que les sensations liées à la réception des informations suscitent généralement, d'appréhender autrement le travail et les relations.

Prévalence :

Dans la littérature, la prévalence de victimes et d'agresseurs dans le contexte du harcèlement scolaire est très variable selon les pays, le genre et l'âge des élèves et dépend de la méthodologie utilisée. En France, les études cherchant à sonder ce phénomène sont assez récentes. Il a fallu attendre 2011 pour que se tiennent les premières assises nationales de lutte contre le harcèlement scolaire et que le rapport d'E. Debarbieux sorte les premiers chiffres sur le sujet. Selon lui, il s'avère qu'environ 15 à 20 % des enfants d'âge scolaire sont impliqués dans le phénomène de HS, répartis en 10 à 15 % de victimes, 4 à 6 % de harceleurs et 3 à 4 % de harcelés/harceleurs.

Suite à l'adaptation et la validation française du questionnaire d'Olweus, Kubiszewski indique dans ses conclusions que les conduites de harcèlement scolaire sont en expansion et bien documentées pour les adolescents mais assez méconnues à l'école primaire. Dans un échantillon de 1422 élèves, âgés de 14 à 17 ans, elle rapportait que 15 % des élèves appartenaient au groupe « Harcelé », 8 % au groupe « Harceleur » et 3 % au groupe « Harcelé/Harceleur » (Kubiszewski et al., 2014).

Notre étude révèle, quant à elle, une répartition quelque peu différente des élèves rencontrés puisque nous retrouvons : 29,1 % de harcelés, 5,4 % de harceleurs, 14 % de harcelés/harceleurs et 51,5 % de neutres sur 1065 élèves, âgés de 8 à 13 ans inclus.

Influence du genre :

Nos résultats stipulent que les filles sont significativement plus harcelées que les garçons (57,1 % vs 42,9), les garçons appartiennent davantage au groupe de harceleurs que les filles (72,4 % vs 27,6%). Par contre, il n'y a pas un genre plus impliqué que l'autre dans le phénomène de HS.

Cette tendance du genre est soutenue par l'étude de Goutaudier et al (2005) dans laquelle il est apparu comme un facteur prédictif et significatif dans la fréquence des comportements prosociaux. Ainsi, les filles seraient plus « prosociales » et empathiques

que les garçons car elles seraient plus orientées vers l'autre par volonté d'être acceptées socialement et par conformité sociale. Il s'avère également, et selon Sutton, que les filles utilisent plutôt le harcèlement indirect (rumeurs, isolement de la victime) et les garçons, le harcèlement direct (insultes, coups, dégradation de matériel). Ce qui accentue, de nouveau, l'importance du genre dans ce phénomène (Sutton et al, 1999). Une des explications possibles fait appel aux stéréotypes de genre poussant les garçons à adopter des comportements correspondants à leur genre et rejeter les individus ne les adoptant pas. Comme le souligne Block (1983), les garçons sont l'objet d'une plus grande pression sociale pour agir conformément à leur sexe et en réaction au sexe opposé. Ces mêmes pressions différentielles de genre viennent influencer le fonctionnement psychologique de l'enfant, voire ses représentations, de telle sorte qu'il en vient à privilégier des comportements et attitudes plutôt que d'autres.

Avant eux, Davis (1980) démontrait que les femmes avaient des scores significativement supérieurs à ceux des hommes pour chaque sous-échelle de l'IRI, et ce, essentiellement au niveau de l'échelle PT. En 2013, Gilet renforce cette hypothèse en observant des scores plus élevés à l'IRI émotionnelle EC et FS chez les femmes que chez les hommes. Nos résultats confirment ces hypothèses puisque nous retrouvons un score significativement supérieur à l'IRI émotionnelle chez les filles (moyenne de 36,56 vs 31,13 pour les garçons avec $p=0,012$), à la sous-échelle IRI émotionnelle EC (19,61 vs 17,29 avec $p=0,025$) ainsi qu'à l'IRI totale (67,96 vs 59,56 avec $p=0,027$). Par contre, nous ne retrouvons pas de différence significative pour les sous-échelles : IRI cognitive FS, IRI cognitive PT et IRI émotionnelle PD.

Il a également été observé que les femmes utilisent préférentiellement des stratégies visuo-spatiales égocentrées plutôt qu'allocentrées. Elles agissent ainsi plus en réflexion (miroir) qu'en rotation et sont donc plus en sympathie qu'en empathie. Par ailleurs, il est constaté que nous utiliserions une stratégie plutôt qu'une autre selon le contexte dans lequel nous nous trouvons (Thirioux, 2014).

L'âge :

Selon Houbre, l'âge et le niveau de développement de l'enfant peuvent avoir une influence sur la manifestation de ce phénomène (Houbre, 2012). En effet, il décrit que les adultes perçoivent, reconnaissent et identifient mieux les émotions d'autrui que les adolescents. De par ses observations, Gilet précise que plus l'âge avance plus les scores à

l'IRI FS et PD diminue (Gilet, 2013). Dans notre étude, nous observons une diminution des scores à l'IRI PD (17,63 de moyenne à 8 ans vs 14,39 à 13 ans), mais pas de façon significative.

Ce qui s'oppose aussi aux résultats de l'étude de Geng qui sous-entend que les empathies cognitives et émotionnelles se développent et augmentent avec l'âge. Aux vues des résultats de notre étude, cette distinction n'apparaît pas flagrante, et laisse supposer que ce développement, s'il a bien lieu, est peut-être plus tardif. Après 13 ans, puisque son étude porte sur la tranche d'âge 13-18 ans (Geng et al. 2012).

De son côté, Greiner fait le lien entre le développement de l'empathie et la maturation du lobe frontal (Greiner et al, 2011).

Le statut parental :

Il s'avère que les difficultés dans l'établissement de la relation aux pairs seraient aussi liées aux troubles de l'attachement et aux failles narcissiques : les ruptures et carences précoces participeraient ainsi aux troubles de l'intersubjectivité. Elles seraient une entrave à la régulation mutuelle qui permet à l'intersubjectivité de se développer puisque le discours des adultes véhicule des représentations, des convictions et des idées toutes faites que l'enfant va s'approprier. Ils sont sensés mettre en mots les actes et inviter à comprendre les conséquences qu'ils induisent. En effet, on observe plus de « divorce » et « séparation » chez les élèves impliqués dans le HS par rapport au groupe des élèves neutres. (60 % de divorce chez les élèves impliqués vs 40 % chez les neutres et 56,2 % de séparation chez les élèves impliqués vs 43,8 % chez les neutres avec $p < 0,05$) Elles viennent questionner l'influence des modèles familiaux et les représentations des rapports biaisés. Selon notre étude, l'empathie pourrait aussi être fonction de styles relationnels qu'impulsent les figures d'attachement. Il serait intéressant de savoir à quel âge les séparations parentales ont eu lieu et dans quel contexte. En quoi cette séparation influence-t-elle le comportement social de l'enfant envers ses pairs ?

Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'empathie émotionnelle persiste plus longtemps et reste prédominante chez les enfants de parents séparés, du fait d'un contexte affectif plus compliqué voire conflictuel.

IRI:

Les résultats de notre étude diffèrent de celle de Gini qui montrait une corrélation négative entre empathie et comportement de HS (Gini, 2007). L'empathie émotionnelle ne fait pas plus défaut chez les harceleurs (M :31,78) que chez les neutres (M :32,88), contrairement à ce qui était attendu. Ce désaccord peut s'expliquer par l'importance du contexte : en situation interpersonnelle stressante, les capacités d'empathie s'effondrent alors que dans des situations plus neutres, ces capacités apparaissent préservées. Notre étude est également contraire à celle réalisée par Jolliffe et Karrington, en 2011 puisque ces derniers montraient une empathie altérée chez les adolescents (filles et garçons) impliqués dans le harcèlement scolaire. L'empathie affective y était perturbée dans les 2 sexes alors que l'empathie cognitive n'était diminuée de façon significative que chez les garçons, selon les résultats de la BES. Nos résultats supposent l'inverse. Les garçons impliqués dans le HS avaient des scores significativement plus élevés que les garçons neutres pour les IRI cognitive (29,86 vs 27,81 avec $p=0,006$), émotionnelle (moyenne : 32,50 vs 29,79 avec $p<0,05$) et donc totale (moyenne : 62,35 chez les impliqués vs 57,59 chez les neutres avec $p<0,05$). De même, les filles impliquées dans le phénomène de harcèlement scolaire avaient des scores significativement plus élevés que les neutres pour les IRI cognitive (moyenne : 31,77 chez les impliquées vs 30,31 chez les neutres avec $p=0,041$), émotionnelle (moyenne : 37,26 chez les impliquées vs 35,94 chez les neutres avec $p=0,048$) et donc totale (moyenne : 69,02 chez les élèves impliqués vs 66,25 chez les neutres avec $p=0,014$).

Dans notre étude, nous constatons que les harcelés ont des scores plus élevés que les harceleurs et les neutres à l'IRI cognitive, plus élevés que tous les autres sous-groupes concernant l'IRI émotionnelle et l'IRI totale.

Nos résultats confirment partiellement les résultats de l'étude menée par Woods sur le sujet mettant en évidence : l'absence de différence concernant la capacité de perception des émotions d'autrui entre 2 groupes d'élèves mais plutôt une divergence quant à la manière de l'utiliser, par une distorsion cognitive de la perception de la détresse de la victime (Woods, 2009). L'hypothèse selon laquelle les enfants auteurs d'agressions avaient un niveau plus faible d'empathie comparés aux neutres n'est pas plus significative dans son étude que dans la nôtre ($p>0,05$).

Selon nos résultats, l'empathie émotionnelle (IRI émotionnelle) est prédominante sur l'empathie cognitive au sein de l'ensemble de la population étudiée.

On observe un écart plus important entre ces 2 composantes dans le groupe « Harcelés » (moyenne de l'IRI émotionnelle : 36,19 vs moyenne de l'IRI cognitive : 31,71). Cela vient questionner la sensibilité de ce groupe aux indices perçus dans leur environnement. Auraient-ils tendance à dramatiser le contexte dans lequel ils évoluent ? Ont-ils des difficultés à percevoir l'humour et les codes langagiers ? Tout se passe comme si l'empathie émotionnelle envahissait le champ de la pensée et celui de l'empathie cognitive, l'empêchant ainsi d'élaborer et de développer différents points de vue. Cela vient soutenir l'idée selon laquelle les enfants et adolescents impliqués dans le HS n'auraient pas de cognitions sociales altérées mais qu'elles seraient orientées dans un intérêt plutôt auto-centré, favorisant un sentiment de persécution.

Comme nous avons pu observer une augmentation progressive du nombre de harceleurs au cours des niveaux scolaires (3,8 % en CM1 et CM2, 5,5 % en 6^{ème} et 8,1 % en 5^{ème}), cela laisse à penser que l'empathie cognitive vient ici contrebalancer la prédominance première de l'empathie émotionnelle chez ses enfants, au cours de leur développement. Les enfants harcelés, quant à eux, auraient une tendance émotionnelle prédominante dans leur gestion de la situation et se laissent envahir par l'affect. Cela suggère également la persistance de fonctionnements infantiles et une difficulté cognitive à traiter les phénomènes émotionnels dans un autre contexte. Nous rejoignons l'idée avancée par Davis, selon lequel, plus le sujet a tendance à recourir à l'action pour éviter les conflits intrapsychiques, moins il serait capable d'avoir une réponse émotionnelle à la perception des expériences émotionnelles d'autrui (Davis, 1980). La construction et la régulation des affects semblent corollaires au travail de liaison et de symbolisation et s'étaient sur les phénomènes transitionnels.

Les résultats ont également permis de mettre en évidence une différence significative entre les écoliers et les collégiens concernant leurs résultats à l'IRI. En effet, la composante émotionnelle semble diminuer progressivement entre le CM1 et le collège, l'IRI cognitive restant plutôt stable. La moyenne à l'IRI émotionnelle en CM1 est à 35,81 contre 33,49 en 6^{ème} ($p=0,034$) et 32,99 en 5^{ème} ($p=0,012$).

Cela revient à concevoir l'importance de l'approche développementale qui suppose une empathie *primaire* émotionnelle prépondérante et inscrite dès la naissance dans une

relation *fusionnelle ou de dualité* à la suite de laquelle se développe une empathie cognitive, utile pour le processus de séparation-individuation, incluant un tiers dans l'interaction première. Autrement dit, la composante affective serait acquise avant la composante cognitive.

Nous venons ainsi nuancer le postulat avancé par Jolliffe et Farrington (2004) selon lequel l'empathie pourrait réduire les comportements agressifs à travers deux mécanismes. En ce qui concerne l'empathie cognitive : plus le sujet est capable d'apprécier la perspective d'autrui, plus il serait en mesure de les comprendre et tolérer le point de vue de l'autre. A l'inverse, le manque de compréhension des sentiments d'autrui supposerait aussi que l'expression de détresse serve à renforcer le phénomène de HS. En ce qui concerne l'empathie émotionnelle : il y aurait moins de comportement agressif si l'auteur percevait le stress émotionnel produit par la situation au cours de laquelle la victime souffre.

Dans l'étude de Sutton (1999), étaient comparées des populations d'adolescents impliqués dans le harcèlement direct versus adolescents impliqués dans le harcèlement indirect. Dans les 2 cas, il observait une altération de l'estime de soi. De nos jours, l'intérêt se porte aussi et de plus en plus sur le développement de l'estime de soi dont la garantie permettrait d'augmenter l'assertivité. Il s'agit d'une notion développée par Salter, aux Etats-Unis, et qui désigne la capacité de s'exprimer et défendre ses droits (Salter, 1949). Certains pensaient que les enfants uniques et surprotégés par leurs proches ne développaient pas une assertivité suffisante, ce qui pouvait tendre à les fragiliser et à les désigner comme victimes. Voilà, ce qui nous poussait à étudier le nombre d'enfants par fratrie, mais aucun de nos résultats ne mettent en évidence une différence significative entre enfant unique et le reste de l'échantillon. ($p > 0,05$)

BIAIS :

- D'échantillonnage :

Puisque la répartition des différents élèves n'est pas homogène, avec une nette prédominance de collégiens ($N=657$) par rapport aux écoliers ($N=408$). Même si nous retrouvons des résultats statistiquement significatifs, il serait intéressant de les étendre à un échantillon encore plus important.

- Liés aux tests :

Bien que la neuropsychologie actuelle dispose de nombreux outils permettant un examen

cognitif complet, l'évaluation des processus intersubjectifs reste inexistante en routine. La reconnaissance d'émotions faciales est généralement utilisée pour évaluer les processus d'empathie émotionnelle. Néanmoins, ce seul test n'est pas suffisant car il ne permet pas d'exclure la possibilité d'un trouble perceptif.

L'utilisation de questionnaires reste la technique la plus répandue pour connaître l'implication des élèves dans le harcèlement scolaire. Il s'agit d'une méthode peu coûteuse qui peut être facilement mise en place à l'échelle d'un ou plusieurs établissements scolaires. Elle permettrait aussi de réévaluer le phénomène à différents moments de la scolarité, ce qui présente un intérêt particulier pour les démarches de prévention.

Notre étude montre que le rBVQ d'Olweus présente de bonnes qualités psychométriques internes dans sa version française, qu'il est aisément compréhensible par les enfants de cycle 3 et qu'il peut être administré en groupe. Il doit, toutefois et pour des raisons de confidentialité évidentes, être administré par une personne extérieure à la classe voire à l'établissement. La lecture du protocole et la discussion effectuée en début de passation a permis à l'investigateur de s'assurer que chaque élève considérait la définition du HS dans sa totalité. Cet outil s'avère ainsi être un instrument pouvant être utilisé pour le repérage, la compréhension des types et des fréquences des situations de violences en milieu scolaire.

Cependant, il se peut que l'enfant suppose l'émotion ou la réponse attendue par l'investigateur de l'étude, ce qui a pu entraîner un biais de désirabilité sociale. Au cours d'un entretien individuel, il est possible, pour l'intervenant de reprendre certaine(s) incohérence(s) dans les réponses de l'enfant pour reporter finalement la réponse la plus adéquate à son vécu, ce qui apparaît moins évident et réalisable en classe entière. Les résultats sont alors à considérer avec prudence.

Concernant la passation et les résultats de l'IRI : la tournure des items de l'IRI peut être compliquée pour des enfants et jeunes adolescents, ce qui nous a obligé à reformuler bon nombre des propositions. L'utilisation des doubles négations n'est pas chose évidente pour l'enfant.

D'autre part, si on peut reconnaître les différents aspects et composants de l'empathie et les évaluer/mesurer séparément, ils doivent être réunis et considérés ensemble pour comprendre la complexité et l'articulation de l'empathie.

PERSPECTIVES :

Il serait intéressant de poursuivre les recherches en ce sens, requestionner les établissements volontaires à distance, approfondir la question et préciser le contexte concernant la séparation parentale.

Actuellement, de nombreux programmes fleurissent contre le harcèlement scolaire, comme le programme PRODAS (Programme de développement affectif et social), lancé en 2005 et créé sous l'impulsion des pays nordiques et repris par les pays anglo-saxons et allemands, l'OCPVE (Observatoire Canadien pour la Prévention des Violences à l'Ecole) au Canada ou encore le premier site internet français, en 2007, contre le harcèlement entre élèves nommé l'APHEE (Association pour la prévention de phénomènes de harcèlement entre élèves) de Bellon et Gardette.

Nos résultats soutiennent l'intérêt de se concentrer sur le développement de l'empathie chez l'enfant pour cibler les mécanismes spécifiques étant à la base des comportements inadaptés et proposer une prévention adaptée (selon la spécificité de agissements perpétrés et selon les caractéristiques de l'empathie).

Concernant la place du groupe dans la construction de la subjectivité, nous rejoignons l'idée avancée par Sartre, selon lequel, le groupe n'est pas statique « *mais un tout dynamique et en mouvement* ». Le groupe de pairs va permettre à l'adolescent de se séparer psychiquement de ses parents pour mieux conquérir son identité.

Sur le terrain, nous avons pu constater qu'il y a un lien étroit entre le comportement groupal et le cadre éducatif, d'où l'intérêt de soutenir et de développer des programmes de formation des encadrants scolaires. (enseignants, surveillants, ...) pour relancer une dynamique de groupe de qualité.

Quelle est la part de prescriptions et de préjugés associés au genre dans l'évaluation de la prosocialité par l'enseignant ? La question demeure entière, certes, mais elle constitue une voie d'intérêt à considérer. Elle souligne l'importance d'un environnement sécurisant et respectueux, propice à l'expression et à l'émergence d'émotions positives chez des élèves qui apprennent à comprendre l'autre, tout en découvrant ses divergences et convergences.

Il faut apprendre aux élèves à penser, et il est impossible d'apprendre à penser sous un régime d'autorité. L'élève doit comprendre le lien entre l'émotion et sa manifestation dans la culture de la langue qu'il apprend. Il acquiert une autonomie cognitive progressive qui permet de réguler ses apprentissages et ses émotions. Cette autonomie est une finalité transversale souvent perdue de vue au profit des contenus disciplinaires. D'où l'importance d'un climat positif des apprentissages. Sachant que les émotions ont un impact sur la mémoire, il a été démontré plus en profondeur que le stockage d'événements chargés émotionnellement est différent des événements neutres. Autrement dit, on retient mieux et davantage ce qui est lié à une émotion positive et moins bien ce qui est lié à une émotion négative (Christianson, 1999). Penser, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose le libre arbitre et suppose donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte. Elle soutient aussi l'intérêt d'utiliser l'humour dans les apprentissages pour permettre de réduire les émotions inhibitrices de la prise de parole en classe et susciter l'envie d'apprendre.

L'intérêt de cette étude est aussi de contribuer au développement d'outils de prévention et d'intervention auprès d'adolescents impliqués dans le phénomène de HS. Cela peut se traduire par le fait d'offrir aux élèves des temps de réflexion autour de l'analyse de diverses situations sociales, le recensement et la création d'outils de sensibilisation et de réflexion à destination des adultes et permettant des débats en groupe avec les élèves, mais aussi des temps d'expérimentation et d'appropriation de réponses prosociales permettant ainsi l'augmentation du nombre et du type de stratégies disponibles en mémoire. L'importance du groupe, des discussions pour changer les comportements est un des acquis les plus solides de la psychologie sociale. C'est l'augmentation de la qualité du vivre ensemble qui est déterminante. Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est un élément du cercle vertueux. Et cela ne dépend pas de mesures spectaculaires : la convivialité entre adultes, la qualité d'accueil des familles dans des occasions festives... tout ce qui pourra développer le sentiment de l'appartenance positive des individus à la communauté peut être mis en œuvre : remise de prix, expositions, la participation et collaboration des élèves (médiation), présence et implication des parents, organisation physique des lieux, leadership de la direction, sentiment de sécurité, relations enseignant-élève soutenantes et chaleureuses, sentiment de justice.

Il convient que la sanction prise à l'égard des agresseurs restaure la confiance de la victime. Sur les bases d'une « justice restaurative ».

Ainsi, il est important de poursuivre ces investigations et de promouvoir une stratégie de prévention visant à lutter contre le harcèlement scolaire, à améliorer son repérage par les professionnels et à prévenir les facteurs sociétaux.

CONCLUSION :

« Quand j'atteins l'autre, je m'atteins moi-même. »

Il nous semble important de dépasser la vision simplificatrice d'une simple résonance émotionnelle automatique pour lui adjoindre la participation exécutive d'un niveau supérieur qui nous permet de décrypter, derrière un acte, les intentions d'autrui. L'empathie se révèle être un « opérateur de liaison » et devient un concept de rapprochement de programmes théoriques communs, qui articule les processus émotionnels et cognitifs de manière inédite. Cette passerelle utile aux études interdisciplinaires est une source de rencontre entre des chercheurs.

Il nous semblait donc judicieux de « concevoir » les empathies et l'ensemble des mécanismes qui permettent de les développer. Comme pour l'élaboration des représentations spatiales, il s'agit de passer d'une structure perceptive à une stratégie de raisonnement logique. Pour cela, il est question d'inhiber la première pour développer la seconde, selon une évolution cognitive.

Ces constatations sont en faveur de l'hypothèse d'une période sensible dans l'enfance où un entraînement enrichi par des pratiques sociales et relationnelles de qualité auraient des conséquences positives et durables sur les performances ultérieures. De ce fait, la violence peut apparaître comme un processus de séparation-individuation et peut être considérée comme l'expression d'un malaise en milieu scolaire. Elle viendrait comme tentative de chercher une réponse à la demande de lutter contre la dépendance en maîtrisant le sujet et l'indifférence. Il y aurait passage à l'acte dès lors qu'il y a défaut de compréhension de l'intentionnalité de l'autre. Au final, le lien entre violence et difficultés scolaires semble être une expression externalisée de vulnérabilités chez l'enfant et l'adolescent. Elle l'est aussi dans des styles émotionnels par la difficulté à identifier ses sentiments et à les communiquer verbalement à l'autre. Est alors évoquée, la charge et la difficulté de décharge émotionnelle devant l'impossibilité de trouver les mots véhiculant l'émotion que l'on veut témoigner. Autrement dit, elle a fonction et valeur communicative des souffrances scolaires.

Le HS peut-il correspondre à un déni de l'altérité ? Chacun étant assujetti à un rôle bien défini. Enfin, la question de l'empathie mérite d'être abordée sous un autre et nouvel

angle, celui des troubles instrumentaux. Les capacités d'imitation interrogent au premier plan les habiletés motrices (dans leur dimension kinesthésique) et les stratégies visuelles exploratoires de l'enfant. La dyspraxie visuospatiale constitue une forme de trouble des habiletés sociales et motrices. Enfin, certains parents rapportent plus de difficultés de socialisation et d'accordage émotionnel chez leurs enfants qui est plus entravé dans ses capacités d'échanges imitatifs et langagier. Mais ce sont d'autres travaux actuellement en cours de réalisation à Poitiers.

L'empathie semble donc permettre une adaptation dans la relation et dans les interactions sociales. Est-elle assimilable à une fonction biologique innée « qui se travaille » dans un continuum développemental dont l'objectif est une qualité sociale, comme le langage ?

On considère d'ailleurs bien souvent que le développement de l'enfant ne prend sens que dans le contexte dans lequel il évolue. Il découvre son environnement et interagit avec lui grâce aux capacités sociales qu'il développe, et ce, le plus souvent par l'acquisition du langage. Tout apprentissage est médiatisé et, pour progresser, l'apprenant a besoin des autres. C'est par le biais de ses proches que l'enfant va pouvoir progressivement mettre des mots sur ses vécus émotionnels afin de les partager et de mieux les comprendre. De cette vision découle l'importance fondamentale du langage, véhicule principal de la médiation. Ce n'est que par lui que les émotions sortent pour ainsi dire de la sphère exclusive de l'individu pour se placer dans la sphère sociale. L'interaction cesse alors d'être une confrontation pour devenir structurante et collaborative, les émotions sont générées dans l'interaction sociale pour être ensuite et de nouveau intériorisées par l'individu.

Par le langage et la conscience de l'autre, on prend racine. On abolit les distances, l'étranger nous devient familier, on gagne des fraternités. L'instruction n'est-elle pas cela ? Faire des ponts et des liens entre les disciplines et les individus ? La force de dépasser les apparences ?

La nature est un temple où de vivants piliers laissent parfois sortir de confuses paroles. L'homme y passe à travers des forêts de symboles qui l'observent avec des regards familiers. Comme de longs échos qui de loin se confondent dans une ténébreuse et profonde unité vaste comme la nuit et comme la clarté. Les parfums, les couleurs et les sons se répondent. (Baudelaire)

- Aden, Joëlle. "L'empathie, Socle de La Reliance En Didactique Des Langues-Cultures." *Enseigner Les Langues-Cultures À L'ère de La Complexité: Approches Interdisciplinaires Pour Un Monde En Reliance*, 2010, 23–44.
- Aguilar-Río, Jose Ignacio. "L'enseignement D'une Langue Comme Pratique Émotionnelle: Caractérisation D'une Performance, Ébauche D'une Compétence." *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, ELLUG, no. 48 (2013): 137–56.
- Aichhorn, M., J. Perner, B. Weiss, M. Kronbichler, W. Staffen, and G. Ladurner. "Temporo-Parietal Junction Activity in Theory-of-Mind Tasks: Falseness, Beliefs, or Attention." *Journal of Cognitive Neuroscience* 21, no. 6 (2009): 1179–92.
- Allain, Philippe, V. Havet-Thomassin, C. Verny, B. Gohier, C. Lancelot, J. Besnard, L. Fasotti, and D. Le Gall. "Evidence for Deficits on Different Components of Theory of Mind in Huntington's Disease." *Neuropsychology* 25, no. 6 (2011): 741.
- Allport, Gordon W. "Pattern and Growth in Personality.," 1961.
- Álvarez-García, David, Trinidad García, and J-C Núñez. "Predictors of School Bullying Perpetration in Adolescence: A Systematic Review." *Aggression and Violent Behavior* 23 (July 2015): 126–36.
- Amodio, David M., and Chris D. Frith. "Meeting of Minds: The Medial Frontal Cortex and Social Cognition." *Nature Reviews Neuroscience* 7, no. 4 (April 2006): 268–77.
- Andreou, Eleni. "Bully/victim Problems and Their Association with Machiavellianism and Self-efficacy in Greek Primary School Children." *British Journal of Educational Psychol.* 74, no. 2 (2004): 297–309.
- . "Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence Relations to Overt and Relational Aggression." *School Psychology International* 27, no. 3 (2006): 339–51.
- Andronikof, Anne. "Chapitre 1. Le Rorschach En Système Intégré." *PSY-Évaluation, Mesure, Diagnostic*, 2010, 15–37.
- Anzieu, Didier, and Jacques-Yves Martin. "La Dynamique Des Groupes Restreints," 1968.
- Arbuthnot, Jack, and Donald A Gordon. "Behavioral and Cognitive Effects of a Moral Reasoning Development Intervention for High-Risk Behavior-Disordered Adolescents." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 54, no. 2 (1986): 208.
- Arsène, M., and J.-P. Raynaud. "Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : état actuel des connaissances." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 62, no. 4 (June 2014): 249–56.
- Arsenio, William F, and Elizabeth A Lemerise. "Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence." *Social Development* 10, no. 1 (2001): 59–73.
- Attigui, Patricia. *L'empathie dans les soins*, Santé Mentale, no. 158 (Mai 2011): 23–89.
- Attigui, Patricia, and Alexis Cukier. "Les Paradoxes de L'empathie." CNRS Éditions, Paris, 2011.
- Auger, N., B. Fracchiolla, C. Moïse, and C. Schultz-Romain. "De La Violence Verbale Pour Une Sociolinguistique Des Discours et Des Interactions." EDP Sciences, 2008.

- Auxéméry, Y. "Le meurtrier de masse." *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 169, no. 4 (May 2011): 237–42.
- Bandura, Albert, G.V. Caprara, C. Barbaranelli, M. Gerbino, and C. Pastorelli. "Role of Affective Self-regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning." *Child Development* 74, no. 3 (2003): 769–82.
- Baron-Cohen, Simon, A.M. Leslie, and U. Frith. "Does the Autistic Child Have a 'theory of Mind'?" *Cognition* 21, no. 1 (1985): 37–46.
- Baron-Cohen, Simon, Ruth Campbell, Annette Karmiloff-Smith, Julia Grant, and Jane Walker. "Are Children with Autism Blind to the Mentalistic Significance of the Eyes?" *British Journal of Developmental Psychology* 13, no. 4 (1995): 379–98.
- Barrio, Victoria del, Anton Aluja, and Luis F García. "Relationship between Empathy and the Big Five Personality Traits in a Sample of Spanish Adolescents." *Social Behavior and Personality: An International Journal* 32, no. 7 (2004): 677–81.
- Batson, C Daniel, M.P Polycarpou, E. Harmon-Jones, H. J. Imhoff, E.C Mitchener, L.L Bednar, T.R Klein, and L. Highberger. "Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings toward the Group?" *Journal of Personality and Social Psychology* 72, no. 1 (1997): 105.
- Bellon, Jean-Pierre, and Bertrand Gardette. *Harcèlement et Brimades Entre Élèves: La Face Cachée de La Violence Scolaire*. Fabert, 2012.
- Benbouriche, M., N. Longpré, J.-P. Guay, and J. Proulx. "Cognitive Distortions in Sexual Aggressors against Children: An Examination of the Abel and Becker Cognition Scale (ABCS)." *European Review of Applied Psychology* 65, no. 1 (January 2015): 53–60.
- Bendixen, Mons, and Dan Olweus. "Measurement of Antisocial Behaviour in Early Adolescence and Adolescence: Psychometric Properties and Substantive Findings." *Criminal Behaviour and Mental Health* 9, no. 4 (1999): 323–54.
- Beres, D., and J. A. Arlow. "Fantasme et identification dans l'empathie." *Revue française de psychanalyse* 68, no. 3 (2004): 771.
- Berger, James. "Which Prosthetic? Mass Media, Narrative, Empathy, and Progressive Politics." *Rethinking History* 11, no. 4 (2007): 597–612.
- Bertaux, R. "Ph. Hirlet, «Coexistence Pacifique Et/ou Affrontements Dans Le Travail Social Entre Dirigeants et Intervenants Sociaux»." *Les Nouveaux Cahiers Du GREE*, no. 8 (2010).
- Berthoz, Alain. "La Manipulation Mentale Des Points de Vue, Un Des Fondements de La Tolérance." *Les Conférences Du Collège de France*, 2010.
- . "Physiologie de La Perception et de L'action." *L'annuaire Du Collège de France. Cours et Travaux*, no. 108 (2008): 303–27.
- . "Physiologie de La Perception et de L'action." *L'annuaire Du Collège de France. Cours et Travaux*, no. 109 (2010): 371–403.
- Berthoz A., Carlo Ossola, Brian Stock (dir.). *La pluralité interprétative*. Collège de France, 2010.
- Berthoz, Alain, and Bérangère Thirioux. "A Spatial and Perspective Change Theory of the Difference Between Sympathy and Empathy." *Paragrana* 19, no. 1 (January 2010).
- Besche-Richard, C. "Les Émotions Dans La Schizophrénie." *Santé Mentale*, no. 177(Avril 2013): 65–68.

- Blakemore, Sarah-Jayne, and Jean Decety. "From the Perception of Action to the Understanding of Intention." *Nature Reviews Neuroscience* 2, no. 8 (2001): 561–67.
- Blaya, Catherine. *Violences et Maltraitements En Milieu Scolaire*. Armand Colin, 2006.
- Block, Jeanne H. "Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures." *Child Development*, 1983, 1335–54.
- Bouchard, C., R. Cloutier, and F. Gravel. "Différences Garçons-Filles En Matière de Prosocialité." *Enfance* 58, no. 4 (2006): 377–93.
- Boudjemad, V., and K. Gana. "L'âgisme : Adaptation Française D'une Mesure et Test D'un Modèle Structural Des Effets de L'empathie, L'orientation À La Dominance Sociale et Le Dogmatisme Sur L'âgisme." *Canadian Journal on Aging* /28, no. 04 (Dec 2009): 371.
- Boulton, Michael J., and Peter K. Smith. "Bully/victim Problems in Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance." *British Journal of Developmental Psychology* 12, no. 3 (September 1994): 315–29.
- Bourdin, Philippe. "Robert FOREST (1999), Empathie et Linguistique. Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Linguistique Nouvelle, 238 P." *Linx. Revue Des Linguistes de L'université Paris X Nanterre*, no. 42 (2000): 182–88.
- Bourgeois, Jérémy. "Représentations Motrices et Perception de L'espace Péripersonnel." Université Charles de Gaulle-Lille III, 2012.
- Bowen, F. "Le Développement Des Conduites Prosociales et Antisociales Entre Les Pairs: Aspects Conceptuels, Méthodologiques et Théoriques." *Le Développement Social Des Enfants. Perspectives Méthodologiques, Théoriques et Critiques*, 1990, 59–120.
- Brandibas, G, B Jeunier, and AM Favard. "Conduites de Harcèlement À L'école: Premiers Éléments Descriptifs D'une Étude Menée Auprès de Collégiens En Classe de Sixième et Cinquième." *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive* 12, no. 3 (2002): 103–8.
- Brewer, S-S. "Entre Émotions et Contrôle de Soi: Un Enjeu Essentiel Pour L'autonomie Dans L'apprentissage Des Langues." *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, no. 48 (2013): 189–208.
- Brisset, Camille. "Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective.[Dasen, PR & Mishra, RC (2010). New York: Cambridge University Press." *Alterstice-Revue Internationale de La Recherche Interculturelle* 1, no. 1 (2011): 95–100.
- Broc, L., J. Bernicot, T. Olive, M. Favart, J. Reilly, P. Quémart, N. Catheline, L. Gicquel, and N. Jaafari. "Évaluation de l'orthographe des élèves dysphasiques en situation de narration communicative : variations selon le type d'orthographe, lexicale versus morphologique." *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 64, no. 6 (November 2014): 307–21.
- Brouillet, Thibaut, L. Heurley, S. Martin, and D. Brouillet. "The Embodied Cognition Theory and the Motor Component of 'yes' and 'no' Verbal Responses." *Acta Psychol.* 134, no. 3 (July 2010): 310–17.
- Brunel, Marie-Lise, and Cynthia Martiny. "Les Conceptions de L'empathie Avant, Pendant et Après Rogers." *Carriérologie* 9, no. 3–4 (2004): 473–500.
- Bruner, Jérôme S. "Le Rôle de L'interaction de Tutelle Dans La Résolution de Problème." *Le Développement de L'enfant: Savoir Faire Savoir Dire*, 1983, 261–80.

- Bruner, J. Seymour R. Watson, and J Piveteau. *Comment Les Enfants Apprennent À Parler*. Vol. 14. Retz Paris, 1987.
- Brunet, Louis. "Violence et appareil psychique groupal." *Topique* 99, no. 2 (2007): 87.
- Bruyant, Catherine. "Intersubjectivité et subjectivation à l'école." *Enfances & Psy* 62, no. 1 (2014): 92.
- Burnett, Stephanie, and Sarah-Jayne Blakemore. "Le Cerveau Social À L'adolescence." *La Pluralité Interprétative: Fondements Historiques et Cognitifs de La Notion de Point de Vue* 9 (2013): 175.
- Buswell, Brenda N. *The Role of Empathy, Responsibility, and Motivations to Respond without Prejudice in Reducing Prejudice*. University of Wisconsin--Madison, 2005.
- Camodeca, Marina, and Frits A. Goossens. "Aggression, Social Cognitions, Anger and Sadness in Bullies and Victims." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, no. 2 (February 2005): 186–97.
- Camodeca, M., F.A. Goossens, C. Schuengel, and M. Meerum Terwogt. "Links between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying." *Aggressive Behavior* 29, no. 2 (March 2003): 116–27.
- Camodeca, Marina, Frits A. Goossens, Mark Meerum Terwogt, and Carlo Schuengel. "Bullying and Victimization Among School-Age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression." *Social Development* 11, no. 3 (July 2002): 332–45.
- Campbell, M. LC, and A.P Morrison. "The Relationship between Bullying, Psychotic-like Experiences and Appraisals in 14–16-Year Olds." *Behaviour Research and Therapy* 45, no. 7 (2007): 1579–91.
- Campbell, Wenonah N., and Elizabeth Skarakis-Doyle. "The Relationship between Peer Conflict Resolution Knowledge and Peer Victimization in School-Age Children across the Language Continuum." *Journal of Communication Disorders* 44, no. 3 (May 2011): 345–58.
- Camuset, Christine, Nathalie Zampirolo, Marie-Hélène Rivière, Carole Wiart, and Sylvia Berdin. "Harcèlement entre élèves." *Le Journal des psychologues* 283, no. 10 (2010): 56.
- Cannard, Christine. "Brimades, Harcèlements et Violence Entre Pairs." *La Revue de La Vie Scolaire* 182 (2011): 10–15.
- Cardi, V., F. Corfield, Jenni Leppanen, C. Rhind, S. Deriziotis, A. Hadjimichalis, R. Hibbs, N. Micali, and J. Treasure. "Emotional Processing, Recognition, Empathy and Evoked Facial Expression in Eating Disorders: An Experimental Study to Map Deficits in Social Cognition." *PloS One* 10, no. 8 (2015).
- Carpendale, J.I., and M.J. Chandler. "On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind." *Child Development* 67, no. 4 (Aug 1996): 1686–1706.
- Castillo, Ruth, José M. Salguero, P. Fernández-Berrocal, and N. Balluerka. "Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy among Adolescents." *Journal of Adolescence* 36, no. 5 (October 2013): 883–92.
- Catheline, N. "Harcèlement en milieu scolaire : un échec de la dynamique de groupe ?" *European Psychiatry* 29, no. 8 (November 2014): 605–6.
- Catheline, N. "Intérêt Thérapeutique Des Groupes Institutionnels À Médiateur Dans La Prime Adolescence." *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* 31 (1998): 83–88.
- Catheline, Nicole. "Intérêt et Limites D'une Conception Psychopathologique de La Phobie Scolaire." *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation* 62, no. 2 (2013): 133–43.
- Catheline, Nicole. "Harcèlements À L'école," 2009.

— — —. *Le harcèlement scolaire*. Paris: PUF, 2015.

Christianson, Sven-Ake, and Elisabeth Engelberg. "Organization of Emotional Memories." *Handbook of Cognition and Emotion*, 1999, 211–27.

Clements, W.A, and J. Perner. "Implicit Understanding of Belief." *Cognitive Development* 9, no. 4 (1994): 377–95.

Ciucci, Enrica, and A. Baroncelli. "The Emotional Core of Bullying: Further Evidences of the Role of Callous–unemotional Traits and Empathy." *Personality and Individual Differences* 67 (2014): 69–74.

Cliffordson, Christina. "The Hierarchical Structure of Empathy: Dimensional Organization and Relations to Social Functioning." *Scandinavian Journal of Psychology* 43, no. 1 (2002): 49–59.

Compagnone, P.D., and G. Lo Monaco. "Validation française du questionnaire d'évaluation de l'environnement invalidant durant l'enfance : the Invalidating Childhood Environments Scale (ICES)." *European Review of Applied Psychology* 65, no. 1 (January 2015): 43–52.

Cook, Clayton R, K. R Williams, N.G Guerra, T. E Kim, and S. Sadek. "Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation." *School Psychology Quarterly* 25, no. 2 (2010): 65.

Coolidge, Frederick L, John W DenBoer, and Daniel L Segal. "Personality and Neuropsychological Correlates of Bullying Behavior." *Personality and Individual Differences* 36, no. 7 (2004): 1559–69.

Corvo, Kenneth, and Ellen deLara. "Towards an Integrated Theory of Relational Violence: Is Bullying a Risk Factor for Domestic Violence?" *Aggression and Violent Behavior* 15, no. 3 (May 2010): 181–90.

Cosnier, J. "Empathie et Communication." M. Botbol, N. Garret-Gloanec et A. Besse Éd., Op. Cit, 1998, 153.

Crick, Nicki R, and Kenneth A Dodge. "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment." *Psychological Bulletin* 115, no. 1 (1994): 74.

Dake, Joseph A., James H. Price, and Susan K. Telljohann. "The Nature and Extent of Bullying at School." *Journal of School Health* 73, no. 5 (May 2003): 173–80

Dale, J., R. Russell, and D. Wolke. "Intervening in Primary Care against Childhood Bullying: An Increasingly Pressing Public Health Need." *Journal of the Royal Society of Medicine* 107, no. 6 (June 1, 2014): 219–23.

Dasen, Pierre, Ramesh Mishra, Shanta Niraula, and Juerg Wassmann. "Développement Du Langage et de La Cognition Spatiale Géocentrique." *Enfance* 58, no. 2 (2006): 146–58.

Dasen, Pierre R, and Ramesh C Mishra. *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-Cultural Perspective*. Vol. 12. Cambridge University Press, 2010.

Davis, Mark H. "A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy," 1980.

Debarbieux, E. "Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École." Paris: Rapport au Ministre de l'éducation nationale, le la jeunesse et de la vie associative. Observatoire International de la Violence à l'École, December 4, 2011.

Decety, Jean. "L'empathie Est-Elle Une Simulation Mentale de La Subjectivité D'autrui." *L'empathie*. Paris: Odile Jacob, 2004, 53–88.

— — —. "Mécanismes Neurophysiologiques Impliqués Dans L'empathie et La Sympathie." *Revue de Neuropsychologie* 2, no. 2 (2010): 133–44.

- . “Neurosciences: Les Mécanismes de L’empathie.” *Sciences Humaines*, no. 150 (2004).
- . “The Neurodevelopment of Empathy in Humans.” *Developmental Neuroscience* 32, no. 4 (2010): 257–67.
- . “Une Anatomie de L’empathie.” *PSN* 3, no. 1 (2005): 16–24.
- Delahaie, Marc. *De La Difficulté Au Trouble*. Editions Inpes, 2004.
- . *L’ évolution du langage de l’enfant*. Saint-Denis: Éd. INPES, 2009.
- Delannoy, Y, G Tournel, C Tonnel, D Turck, V Hedouin, and D Gosset. “Violences En Milieu Scolaire: 20ans D’observations Médico-Légales En Région Nord Pas-de-Calais.” *Archives de Pédiatrie* 21, no. 8 (2014): 845–51.
- De Vignemont, Frédérique. “Empathie Miroir et Empathie Reconstructive.” *Revue Philosophique de La France et de L’étranger* 133, no. 3 (2008): 337–45.
- De Waal, Frans BM, Frans de Waal, Ethologiste Zoologiste, Etats-Unis Pays-Bas, Frans de Waal, Frans de Waal, and Ethologist Zoologist. *L’âge de L’empathie. Les Liens qui libèrent*, 2010.
- Dewulf, Marie-Claude, and Chantal Stilhart. “Le vécu des victimes de harcèlement scolaire.” *Médecine thérapeutique/Pédiatrie* 8, no. 2 (2005): 95–100.
- Dieguez, S. “Vers Une Neuropsychologie Sociale: Intégrer L’empathie, L’effet Caméléon et La Contagion Émotionnelle Dans La Recherche et La Clinique Neurologique.” *Schweizer Archiv Für Neurologie Und Psychiatrie* 156, no. 4 (2005): 147–72.
- Dornbusch, Sanford M, Philip L Ritter, P Herbert Leiderman, D. F Roberts, and M. J Fraleigh. “The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance.” *Child Development*, 1987, 1244–57.
- Durrelman, S, M Burnel, E Thommen, N Foudon, S Sonié, A Reboul, and P Fourneret. “The Language Cognition Interface in ASD: Complement Sentences and False Belief Reasoning.” *Research in Autism Spectrum Disorders* 21 (2016): 109–20.
- Duval, Céline, Pascale Piolino, Alexandre Bejanin, Mickael Laisney, Francis Eustache, and Béatrice Desgranges. “La Théorie de L’esprit: Aspects Conceptuels, Évaluation et Effets de L’âge.” *Revue de Neuropsychologie* 3, no. 1 (2011): 41–51.
- Duverger, Philippe. “Rencontres.” *Enfances & Psy*, no. 1 (2014): 74–91.
- Eisenberger, Naomi I. “The Neural Bases of Social Pain: Evidence for Shared Representations with Physical Pain.” *Psychosomatic Medicine* 74, no. 2 (2012): 126.
- EMAS, Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, and DGESCO. “Ressources sur le harcèlement entre pairs en milieu scolaire.” Août 2014.
- Epelbaum, C, and others. “Violence et école: antinomie ou synergie?” *Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*, Editions scientifiques et médicales Elsevier SAS, 50, no. 6 (2002): 461–65.
- Eres, R., J. Decety, W. R. Louis, and P. Molenberghs. “Individual Differences in Local Gray Matter Density Are Associated with Differences in Affective and Cogn. Empathy.” *NI* 117 (Aug 2015): 305–10.
- Favre, Daniel, Jacques Joly, Christian Reynaud, and Luc Laurent Salvador. “Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions.” *Enfance* 57, no. 4 (2005): 363–82.
- Fazio, Russell H, and Michael A Olson. “Implicit Measures in Social Cognition Research: Their Meaning and Use.” *Annual Review of Psychology* 54, no. 1 (2003): 297–327.

- Feder, Katya P, and Annette Majnemer. "Handwriting Development, Competency, and Intervention." *Developmental Medicine & Child Neurology* 49, no. 4 (2007): 312–17.
- Ferenczi, S. "Confusion de Langues Entre Les Adultes et L'enfant, Psychanalyse IV," 1932, 274–87.
- Ferenczi, Sandor, and Ernest Jones. "Introjection and Transference.," 1916.
- Fontaine, R. "Violence et Intimidation Scolaire." *Les Conduites Agressives Chez L'enfant; Perspectives Développementales et Psychosociales*. Presses de l'Université Du Québec, 2009, 57–82.
- Fontaine, R, and C Reveillere. "Le Bullying (ou Victimization) En Milieu Scolaire : Description, Retentissements Vulnérabilisants et Psychopathologiques." *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique* 162, no. 7 (Sept 2004): 588–94.
- Fougeret-Linlaud, V, N Catheline, F Chabaud, A De Hautecloque, E Debarbieux, J-L Roubira, and V Bidaud. "Peut-on Diminuer Le Harcèlement Scolaire? Présentation D'une Intervention Évaluée Auprès de 346 Élèves En Classe de 4è de l'Académie de La Vienne." *European Psychiatry* 29, no. 8 (2014): 599.
- Fougeret-Linlaud, V, N Catheline, F Chabaud, and L Gicquel. "Le Harcèlement Scolaire Entre Pairs. À Propos D'une Étude En Vienne Visant À Évaluer L'apport D'un Support Ludique Mettant En Jeu Les Émotions." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2016.
- Fox, Claire L., Tracey. Elder, Josephine. Gater, and Elizabeth. Johnson. "The Association between Adolescents' Beliefs in a Just World and Their Attitudes to Victims of Bullying." *British Journal of Educational Psychology* 80, no. 2 (June 2010): 183–98.
- Fracchiolla, Béatrice. "De L'agression À La Violence Verbale, de L'éthologie À L'anthropologie de La Communication." *Violences Verbales*, 2013, 19–36.
- Frau-Meigs, Divina. "2. Violence et Sens Des Valeurs." *Éducation et Société*, 2011, 63–94.
- Freud, Sigmund. *Totem et Tabou*. Vol. 3. Gallimard, 1993.
- Freud, Sigmund, Janine Altounian, and Alain Rauzy. *Nouvelle Suite Des Leçons D'introduction À La Psychanalyse*. Presses universitaires de France, 2010.
- Frisén, Ann, Anna-karin Jonsson, and C. Persson. "Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?" *Adolescence* 42, no. 168 (2007): 749.
- Galand, Benoît, and Noémie Baudoin. "Comprendre Le Mode de Fonctionnement Des Harceleurs: Pouvoir, Déviance, Détresse, Protection Ou Compensation?," 2013.
- . "L'influence Du Contexte Scolaire Dans La Survenue et Les Conséquences Du Harcèlement Entre Élèves," 2011.
- Galand, B., V. Hospel, et N. Baudoin. "Chapitre 7. L'influence Du Contexte de La Classe Sur Le Harcèlement Entre Élèves." In *Prévenir Les Violences À L'école*, 123–36. Presses Univ. de France, 2012.
- Galand, Benoît, and al. "Le «harcèlement Entre Élèves», Phénomène Méconnu?" *Cahiers Pédagogiques* 488, no. mars-avril (2011): 21–22.
- Gallagher, Shaun. "Inference or Interaction: Social Cognition without Precursors." *Philosophical Explorations* 11, no. 3 (2008): 163–74.
- Gallese, Vittorio, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, and Giacomo Rizzolatti. "Action Recognition in the Premotor Cortex." *Brain* 119, no. 2 (1996): 593–609.

- Gallese, Vittorio, Christian Keysers, and Giacomo Rizzolatti. "A Unifying View of the Basis of Social Cognition." *Trends in Cognitive Sciences* 8, no. 9 (2004): 396–403.
- Gallese, V. "Before and below 'Theory of Mind': Embodied Simulation and the Neural Correlates of Social Cognition." *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 362, no. 1480 (April 29, 2007): 659–69.
- Gallese, Vittorio. "The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity." *Psychopathology* 36, no. 4 (2003): 171–80.
- Garner, Pamela W., and Tiffany Stowe Hinton. "Emotional Display Rules and Emotion Self-Regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-Based after School Programs." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 20, no. 6 (November 2010): 480–96.
- Geng, Yaoguo, Dan Xia, and Beibei Qin. "The Basic Empathy Scale: A Chinese Validation of a Measure of Empathy in Adolescents." *Child Psychiatry & Human Development* 43, no. 4 (2012): 499–510.
- Georgieff, Nicolas. "L'empathie Aujourd'hui: Au Croisement Des Neurosciences, de La Psychopathologie et de La Psychanalyse." *La Psychiatrie de L'enfant* 51, no. 2 (2008): 357–93.
- . "L'empathie et les neurosciences." *L'empathie dans les soins, Santé Mentale*, no. 158 (Mai 2011): 46–51.
- . "Penser L'autre, Être Pensé Par L'autre: Intérêts de La Notion de Théorie de L'esprit Pour La Psychopathologie." *Le Carnet Psy*, no. 4 (2005): 24–33.
- Georgieff, Nicolas, and M. Speranza. *Psychopathologie de L'intersubjectivité*. Elsevier Health Sci, 2013.
- Gernet, Isabelle. "Corps et subjectivité." *L'Évolution Psychiatrique* 72, no. 2 (April 2007): 338–45.
- Gilet, Anne-Laure, Nathalie Mella, J. Studer, D. Grün, and G. Labouvie-Vief. "Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI)." *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement* 45, no. 1 (2013): 42–48.
- Gini, Gianluca. "Associations between Bullying Behaviour, Psychosomatic Complaints, Emotional and Behavioural Problems." *Journal of Paediatrics and Child Health* 44, no. 9 (2008): 492–97.
- . "Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students' Perception of Inter-Group Aggression at School." *Journal of School Psychology* 44, no. 1 (2006): 51–65.
- . "Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong?" *Aggressive Behavior* 32, no. 6 (2006): 528–39.
- Gini, Gianluca, Paolo Albiero, B. Benelli, and Gianmarco Altoè. "Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior?" *Aggressive Behavior* 33, no. 5 (September 2007): 467–76.
- Girard, René. *Le Bouc Émissaire*. Grasset, 1982.
- Girouard, Pascale C. *L'acquisition Des Pronoms Personnels et La Coordination Des Perspectives Visuelles Chez L'enfant*. Université de Montréal, 1999.
- Gold, Claudia. *A L'écoute Des Émotions de L'enfant*. Albin Michel, 2014.
- Goldman, Alvin. "The Mentalizing Folk." *Metarepresentation*, 2000, 171–96.
- Golse, Bernard. "De l'intersubjectivité à la subjectivation: Un exemple de passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel." *Enfances & Psy* 62, no. 1 (2014): 29.

- Golse, Pr Bernard. "De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation)." *Le Carnet PSY* 109, no. 5 (2006): 25.
- Gomez, A. "Rôle de La Mise À Jour Égocentrée Dans La Mémoire Épisodique." Univ. de Grenoble, 2011.
- Gordon, Eric, and Steven Schirra. "Playing with Empathy: Digital Role-Playing Games in Public Meetings," 179–85. ACM, 2011.
- Gori, S., and A. Facoetti. "How the Visual Aspects Can Be Crucial in Reading Acquisition? The Intriguing Case of Crowding and Developmental Dyslexia." *Journal of Vision* 15, no. 1(Jan 14, 2015):8.
- Goutaudier, N., S. Lopez, A. Belarbi, M. Ducroux, and H. Chabrol. "Traits de personnalité et comportements prosociaux chez les adolescents : le rôle médiateur de l'empathie." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 63, no. 5 (August 2015): 310–16.
- Graziano, Michael SA, and Charles G Gross. "Spatial Maps for the Control of Movement." *Current Opinion in Neurobiology* 8, no. 2 (1998): 195–201.
- Greiner, D Rae. "Thinking of Me Thinking of You: Sympathy Versus Empathy in the Realist Novel." *Victorian Studies* 53, no. 3 (2011): 417–26.
- Guerra, Nancy G., Kirk R. Williams, and Shelly Sadek. "Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study: Bullying and Victimization." *Child Development* 82, no. 1 (January 2011): 295–310.
- Guilé, J.-M. "Perturbations précoces de l'intersubjectivité et de l'empathie: quels liens avec les troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent?" *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 165, no. 6 (August 2007): 412–19.
- Guilé, J.-M. "Quand Pour Un Enfant La Violence Se Fait Jeu." *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence* 58, no. 1 (2010): 50–54.
- Guilé, J.-M., and D. Cohen. "Les perturbations de l'empathie sont au cœur des troubles des conduites de l'enfant et de l'adolescent." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Ado.* 58, no. 4 (June 2010): 241–47.
- Guilheri, J., H. Cogo-Moreira, V. Kubiszewski, L. Yazigi, and A. Andronikof. "Validité de construit du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 63, no. 4 (June 2015): 211–17.
- Gunther, N, M Drukker, F Feron, and J Os. "No Ecological Effect Modification of the Association between Negative Life Experiences and Later Psychopathology in Adolescence: A Longitudinal Community Study in Adolescents." *European Psychiatry* 22, no. 5 (July 2007): 296–304.
- Habib, Michel, and Mireille Besson. "Langage, Musique et Plasticité Cérébrale: Perspectives Pour La Rééducation." *Revue de Neuropsychologie* 18, no. 1 (2008): 103–26.
- Hafen, Christopher A., Brett Laursen, Jari-Eri Nurmi, and Katariina Salmela-Aro. "Bullies, Victims, and Antipathy: The Feeling Is Mutual." *Journal of Abnormal Child Psychology* 41, no. 5 (July 2013): 801–9.
- Hawley, Patricia H., and Anne Williford. "Articulating the Theory of Bullying Intervention Programs: Views from Social Psychology, Social Work, and Organizational Science." *Journal of Applied Developmental Psychology* 37 (March 2015): 3–15.
- Hixon, Emily, and Janet Buckenmeyer. "Revisiting Technology Integration in Schools: Implications for Professional Development." *Computers in the Schools* 26, no. 2 (2009): 130–46.
- Hochmann, Jacques. *Une Histoire de L'empathie*. Odile Jacob, 2012.

- Hoffman, Martin L. "Empathy, Social Cognition, and Moral Action." William L. Kurtines/Jack L. Gewirtz: Handbook of Moral Behavior and Development. Bd 1 (1991): 275–301.
- . "Toward a Comprehensive Empathy-Based Theory of Prosocial Moral Development.," 2001.
- Hoffmann, F., C. Banzhaf, P. Kanske, M. Gärtner, F. Bermpohl, and T. Singer. "Empathy in Depression: Egocentric and Altercentric Biases and the Role of Alexithymia." *Journal of Affective Disorders* 199 (July 2016): 23–29.
- Horrevorts, Esther M. B., K. Monshouwer, J. T. W. Wigman, and W. A. M. Vollebergh. "The Relation between Bullying and Subclinical Psychotic Experiences and the Influence of the Bully Climate of School Classes." *European Child & Adolescent Psychiatry* 23, no. 9 (September 2014): 765–72.
- Houbre, Barbara, V. Dodeler, L. Peter, Y. Auxéméry, J-B. Lanfranchi, and C. Tarquinio. "Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs : cas de la victimation à l'école." *L'Évolution Psychiatrique* 77, no. 1 (January 2012): 1–14.
- Houdé, Olivier. "Aux Origines Du Dialogue Des Cultures Chez L'enfant." *La Pluralité Interprétative: Fondements Historiques et Cognitifs de La Notion de Point de Vue*, 2013, 153.
- Houde, Renée. *Les Temps de La Vie: Le Développement Psychosocial de L'adulte*. G. Morin, 1999.
- HOULLE, Rodolphe. "Recensement Des Actes de Violence À L'école: Septembre 2001-Février 2002." *Note D'information-Direction de La Programmation et Du Développement*, no. 23 (2002): 1–5.
- Houzel, Didier. "L'intersubjectivité : rencontre ou séparation ?" *Enfances & Psy* 62, no. 1 (2014): 57.
- Huon, Philippe, M-C Rebourg-Roesler, J. Lighezzolo-Alnot, and C. De Tichey. "La reconnaissance des émotions chez les auteurs de violence sexuelle : approche différentielle et mise en rapport avec le niveau de conscience de l'acte." *AMP, revue psychiatrique* 173, no. 2 (March 2015): 153–59.
- Huré, K., R. Fontaine, and V. Kubiszewski. "Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents." *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology* 65, no. 2 (March 2015): 83–91.
- Hurez, Stéphanie. "Alain Berthoz, Gérard Jorland, Dirs, L'empathie. Paris, O. Jacob, 2004, 308 P." *Questions de Communication*, no. 7 (2005): 462–64.
- Husserl, Edmund. "Méditations Cartésiennes: Introduction À La Phénoménologie," 1992.
- Jacob, Pierre, and Marc Jeannerod. "The Motor Theory of Social Cognition: A Critique." *Trends in Cognitive Sciences* 9, no. 1 (2005): 21–25.
- Jeannerod, Aude. "L'idéalisme Esthétique Dans La Critique D'art de Charles Baudelaire," 2012.
- Jeannerod, Marc. "The Cognitive Neuroscience of Action.," 1997.
- Jolliffe, Darrick, and David P Farrington. "Examining the Relationship between Low Empathy and Bullying." *Aggressive Behavior* 32, no. 6 (2006): 540–50.
- Jolliffe, Darrick, and David P. Farrington. "Is Low Empathy Related to Bullying after Controlling for Individual and Social Background Variables?" *Journal of Adolescence* 34, no. 1 (Feb 2011): 59–71.
- Jorland, Gérard, and Bérangère Thirioux. "Note Sur L'origine de L'empathie." *Revue de Métaphysique et de Morale* 58, no. 2 (2008): 269–80.
- Jorland, Gérard. "L'empathie, Histoire D'un Concept." *L'empathie*, 2004, 19–49.

Kaës, René. "Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept." *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 45, no. 2 (2005): 9.

———. *L'appareil Psychique Groupal*-3e Édition. Dunod, 2010.

Kail, M, and Madeleine Léveillé. "Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte." *L'année psychologique* 77, no. 1 (1977): 79–94.

Kakouch, Sabira. "Béatrice Fracchiola, Claudine Moïse, Christina Romain et Nathalie Auger (dir.), *Violences Verbales. Analyses, Enjeux et Perspectives*. Presses Universitaires de Rennes, 2013, 168 P." *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, no. 48 (2013): 211–12.

Kalbe, Elke, Marius Schlegel, Alexander T Sack, Dennis A Nowak, Manuel Dafotakis, Christopher Bangard, Matthias Brand, Simone Shamay-Tsoory, Oezguer A Onur, and Josef Kessler. "Dissociating Cognitive from Affective Theory of Mind: A TMS Study." *Cortex* 46, no. 6 (2010): 769–80.

Kant, Immanuel. "1995." *Critique de La Faculté de Juger*, 1790.

Kärnä, Antti, Marinus Voeten, Elisa Poskiparta, and Christina Salmivalli. "Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization." *Merrill-Palmer Quarterly* 56, no. 3 (2010): 261–82.

Karpinski, Andrew, and Ross B Steinman. "The Single Category Implicit Association Test as a Measure of Implicit Social Cognition." *Journal of Personality and Social Psychology* 91, no. 1 (2006): 16.

Karray A. "Violences et difficultés scolaires à l'adolescence. Dépendance cognitive et différenciation émotionnelle," 2013.

Kaukiainen, Ari, K. Björkqvist, K. Lagerspetz, K. Österman, C. Salmivalli, S. Rothberg, and A. Ahlbom. "The Relationships between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression." *Aggressive Behavior* 25, no. 2 (1999): 81–89.

Kernberg, Otto F. "Sanctioned Social Violence: A Psychoanalytic view-Part I." *The International Journal of Psychoanalysis* 84, no. 3 (2003): 683–98.

Khatri, P., J. B Kupersmidt, and C. Patterson. "Aggression and Peer Victimization as Predictors of Self-reported Behavioral and Emotional Adjustment." *Aggressive Behavior* 26, no. 5 (2000): 345–58.

Konrath, Sara H, Edward H O'Brien, and C. Hsing. "Changes in Dispositional Empathy in American College Students over Time: A Meta-Analysis." *Personality and Social Psychology Review*, 2010.

Kubiszewski, V, R Fontaine, K Huré, and E Rusch. "Le Cyber-Bullying À L'adolescence: Problèmes Psycho-Sociaux Associés et Spécificités Par Rapport Au Bullying Scolaire." *L'Encéphale* 39, no. 2 (2013): 77–84.

Kubiszewski, V., R. Fontaine, G. Chasseigne, and E. Rusch. "Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996)." *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 172, no. 4 (June 2014): 261–67.

Lacan, Jacques. "The Mirror Stage as Formative of the Function of the I as Revealed in Psychoanalytic Experience." *Cultural Theory and Popular Culture. A Reader*, 1949, 287–92.

Laïb, Nadine. "Les Actes de Violence Recensés Dans Les Établissements Publics Des Premier et Second Degrés En 2009-2010." *Note D'information*, no. 20 (2010): 1–6.

- Laïb, Nadine. "Les Actes de Violence Recensés Par SIVIS Dans Les Établissements Publics Du Second Degré En 2007-2008." Note d'information/Ministère de l'Éd. Nat. (Paris),(déc 2008) 34 (2008): 1–6.
- Laïb, Nadine, and Florent Guérault. "Les Actes de Violence Recensés Dans Les Établissements Publics Du Second Degré En 2008-2009." Note D'information-Direction de La Programmation et Du Développement, no. 22 (2009): 1–6.
- Lajiness-O'Neill, Renée, and Philip Menard. "Brief Report: An Autistic Spectrum Subtype Revealed through Familial Psychopathology Coupled with Cognition in ASD." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, no. 5 (2008): 982–87.
- Lauzon, Francine. L'éducation psychomotrice: source d'autonomie et de dynamisme. PUQ, 1990.
- Lazartigues, A. "De l'enfance à l'âge adulte : quelques effets d'un environnement postmoderne sur le processus de subjectivation." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 61, no. 5 (August 2013): 302–9.
- Leblanc, M. "La Prévention de La Délinquance Chez Les Adolescents: Une Approche Globale, Intégrée et Différentielle." Document Inédit. Groupe de Travail Pour Les Jeunes. MSSS, Québec, 1991.
- Lebovici, Serge, and Michel Soulé. *La Connaissance de L'enfant Par La Psychanalyse*. Vol. 8. Presses universitaires de France, 1970.
- Lee, Talisha, and Dewey Cornell. "Concurrent Validity of the Olweus Bully/victim Questionnaire." *Journal of School Violence* 9, no. 1 (2009): 56–73.
- Le Gall, Didier, J. Besnard, V. Havet, K. Pinon, and P. Allain. "Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition." *Revue de neuropsychologie* 1, no. 1 (2009): 24.
- Leistedt, S., N. Coumans, T.-H. Pham, and P. Linkowski. "Psychopathologie du tueur en série." *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 166, no. 8 (October 2008): 677–85.
- Leroy, F., and D. Beaune. "Langage et schizophrénie: l'intention en question." *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 166, no. 8 (October 2008): 612–19.
- . "Empathie et adoption." *Enfances & Psy* 62, no. 1 (2014): 135.
- . "Intersubjectivité et empathie : les miroirs, la musique et la danse." *Enfances & Psy* 62, no. 1 (2014): 16.
- Levinson, Stephen C. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Vol. 5. Cambridge University Press, 2003.
- Libet, Benjamin. "Subjective Antedating of a Sensory Experience and Mind—brain Theories: Reply to Honderich (1984)." *Journal of Theoretical Biology* 114, no. 4 (1985): 563–70.
- Lipps, Theodor. "Einfühlung, Innere Nachahmung Und Organenempfindungen," 1903.
- Lopez, Christophe, Michel Lacour, and Liliane Borel. "Perception de La Verticalité et Représentations Spatiales Dans Les Aires Corticales Vestibulaires." *Bipédie, Contrôle Postural et Représentation Corticale*, Solar Marseille, 2005, 35–86.
- Lyons, W. "The Philosophy of Cognition and Emotion." *Handbook of Cog. and Emotion*, 1999, 21–44.
- Maitre de Pembroke, E. "Activités de production orale et émotions: gérer la complexité dans l'instant de l'échange." *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, ELLUG*, no. 48 (2013): 157–69.

- Marcelli, D. "Engagement Par Le Regard et Émergence Du Langage. Un Modèle Pour La Trans-Subjectivité." *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence* 57, no. 6 (2009): 487–93.
- Marcelli, Daniel. *L'enfant, Chef de La Famille: L'autorité de L'infantile*. Albin Michel, 2003.
- Marcelli, D, and N. Catheline. "Ces Adolescents Qui Évitent de Penser." *Pour Une Théorie Du Soin En Médiation*, Toulouse, Érès, 2011.
- Marcoux, Louis-Alexandre, and Philip Jackson. "Perspective Des Neurosciences Sociales Sur L'influence Des Différences Individuelles et de La Psychopathologie Sur L'empathie Pour La Douleur." *Médecine Science Numérique* 2, no. 1 (2012).
- Marshall, WL, R Jones, SM Hudson, and Eve McDonald. "Generalized Empathy in Child Molesters." *Journal of Child Sexual Abuse* 2, no. 4 (1994): 61–68.
- Martini, R., and B.M Shore. "Pointing to Parallels in Ability-Related Differences in the Use of Metacognition in Academic and Psychomotor Tasks." *Learning and Ind. Differences* 18, no. 2 (2008): 237–47.
- Martinot, D, and JM Monteil. "Insertions Scolaires et Représentations de Soi: Étude Expérimentale." Beauvois, JL, Joule, RV & Monteil, JM, *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, 1996, 49–65.
- Masmoudi, S., and I. Charaf. "Créativité verbale et valence émotionnelle : « Je deviens plus créatif quand je vois un mot positif ! »." *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 63, no. 4 (July 2013): 219–29.
- Meguerditchian, Adrien, Hélène Cochet, Catherine Wallez, and Jacques Vauclair. "Communication, latéralité et cerveau chez les primates humains et non humains : vers une origine gestuelle ou multimodale du langage ?1." *Revue de primatologie* 56, no. 5 (March 23, 2014).
- Mehrabian, A.. "Relations among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale." *Aggressive Behavior* 23, no. 6 (1997): 433–45.
- Melchers, M-C., M. Li, B. W. Haas, M. Reuter, L. Bischoff, and C. Montag. "Similar Personality Patterns Are Associated with Empathy in Four Different Countries." *Frontiers in Psychology* 7 (March 8, 2016).
- Meltzoff, Andrew N. "'Like Me': A Foundation for Social Cognition." *Developmental Science* 10, no. 1 (January 2007): 126–34.
- Meltzoff, Andrew N, and Jacqueline Nadel. "Chapitre II. La Théorie Du «like Me», Précurseur de La Compréhension Sociale Chez Le Bébé: Imitation, Intention et Intersubjectivité." In *Imiter Pour Découvrir L'humain*, 33–57. Presses Universitaires de France, 2002.
- Menesini, E., and M. Camodeca. "Shame and Guilt as Behaviour Regulators: Relationships with Bullying, Victimization and Prosocial Behaviour." *British Journal of Developmental Psychology* 26, no. 2 (June 2008): 183–96.
- Mercader, P., N. Carbonne, and R. Weber. "Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire." *Pratiques Psychologiques* 20, no. 4 (December 2014): 197–210.
- Merleau-Ponty, Maurice. "1962." *Phenomenology of Perception*, 1945.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. "Comment mieux identifier une situation de harcèlement?" *Agir contre le harcèlement à l'école.gouv.fr*, Juin 2015.

- Mitsopoulou, Effrosyni, and Theodoros Giovazolias. "Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analytic Approach." *Aggression and Violent Behavior* 21 (March 2015): 61–72.
- Morgenstern, A. "Quand L'enfant Se Désigne Comme Sujet." *L'information Grammaticale*, no. 110 (2006): 31–37.
- Morse, Janice M, Gwen Anderson, Joan L Bottorff, Olive Yonge, Beverley O'Brien, Shirley M Solberg, and Kathleen Hunter McIlveen. "Exploring Empathy: A Conceptual Fit for Nursing Practice?" *Image: The Journal of Nursing Scholarship* 24, no. 4 (1992): 273–80.
- Mosconi, Nicole. "Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école." *Recherches féministes* 11, no. 1 (1998): 7.
- Moulin, V. "Dynamique criminelle et vulnérabilité psychique." *L'Évolution Psychiatrique* 75, no. 1 (Jan 2010): 107–21.
- Muller, Philippe. "L'Empathie Comme Base de Réflexion Sur L'identité Des Marqueurs HAVE et WANT." *Anglophonia*, no. 18 (October 10, 2014).
- Muñoz, Luna C., P. Qualter, and Gemma Padgett. "Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits." *Child Psychiatry & Human Development* 42, no. 2 (April 2011): 183–96.
- Mynard, H., and S. Joseph. "Bully/victim Problems and Their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Year-olds." *British Journal of Educational Psychology* 67, no. 1 (1997): 51–54.
- Nadel, Jacqueline, and Helene Tremblay-Leveau. "Early Perception of Social Contingencies and Interpersonal Intentionality: Dyadic and Triadic Paradigms." *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, 1999, 189–212.
- Narme, P., H. Mouras, G. Loas, P. Krystkowiak, M. Roussel, M. Boucart, and O. Godefroy. "Vers Une Approche Neuropsychologique de L'empathie." *Revue de Neuropsychologie* 2, no. 4 (2010): 292–98.
- Olthof, Tjeert, and Frits A. Goossens. "Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance They Desire and Receive from Particular Classmates." *Social Development*, (November 22, 2007)
- Olweus, Dan, and Marie-Hélène Hammen. *Violences Entre Élèves, Harcèlements et Brutalités: Les Faits, Les Solutions*. ESF, 1999.
- Otti, A., Afra M. Wohlschlaeger, and Michael Noll-Hussong. "Is the Medial Prefrontal Cortex Necessary for Theory of Mind?" Edited by Marco Iacoboni. *PLOS ONE* 10, no. 8 (August 24, 2015).
- Pacherie, Elisabeth. "L'empathie et Ses Degrés." *L'empathie*, 2004, 149–81.
- Parrott, W Gerrod, and Paula Hertel. "Research Methods in Cognition and Emotion." *Handbook of Cognition and Emotion*, 1999, 61–81.
- Pasalich, Dave S., Mark R. Dadds, and David J. Hawes. "Cognitive and Affective Empathy in Children with Conduct Problems: Additive and Interactive Effects of Callous-unemotional Traits and Autism Spectrum Disorders Symptoms." *Psychiatry Research* 219, no. 3 (November 2014): 625–30.
- Pellicano, Elizabeth. "Links between Theory of Mind and Executive Function in Young Children with Autism: Clues to Developmental Primacy." *Developmental Psychology* 43, no. 4 (2007): 974.
- Pelloux, Anne-Sylvie. "L'intersubjectivité À L'hôpital de Jour." *Enfances & Psy*, no. 1 (2014): 116–28.
- Perner, Josef. *Understanding the Representational Mind*. The MIT Press, 1991.

- Perner, Josef, Birgit Lang, and Daniela Kloo. "Theory of Mind and Self-control: More than a Common Problem of Inhibition." *Child Development* 73, no. 3 (2002): 752–67.
- Petit, J-L. "Empathie et Intersubjectivité." Art. in *Les Bases Neuronales de L'empathie*, Séminaire 2004, 123-48.
- Petit, J-L, and J. Stewart. *Repenser Le Corps, L'action et La Cognition Avec Les Neurosciences*. Intellectica, 2003.
- Pfeuty, M. "Cerveau, langage et communication." *Neurosciences*, Université Bordeaux 2, 2013 2012.
- Philippe Muller, « L'Empathie Comme Base de Réflexion Sur L'identité Des Marqueurs HAVE et WANT », *Anglophonia* [Online], 18 | 2014.
- Piaget, J., J-B Grize, A. Szeminska, and V. Bang. "Epistémologie et Psychologie de La Fonction," 1968.
- Piccardo, Enrica. "Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions." *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, ELLUG, no. 48 (2013): 17–36.
- Platteau, Geneviève, and others. "Le Langage Analogique, Un Mode de Communication Qui Surprend et Explore Le Monde Des Représentations.," 2012.
- Pongis-Khandjian, Marie-Ange. "Fragments D'une Psychanalyse Empathique. Devenir Soi À Deux, de Serge Tisseron. Serge Tisseron, 2013, *Fragments D'une Psychanalyse Empathique*, Paris, Albin Michel." *Filigrane: Écoutes Psychothérapiques* 22, no. 2 (2013): 111–13.
- Poulin, R., C. Beaumont, Catherine Blaya, and E Frenette. "Le Climat Scolaire: Un Point Central Pour Expliquer La Victimisation et La Réussite Scolaire." *Canadian Journal of Education* 38, no. 1 (2015): 1.
- Pourre, F., J. Andanson, E. Aubert, and J.P. Raynaud. "Harcèlement et Troubles du Spectre Autistique à l'adolescence : vulnérabilités et stratégies pratiques." *European Psychiatry* 29, no. 8 (Nov 2014): 606.
- Premack, David, and Guy Woodruff. "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?" *Behavioral and Brain Sciences* 1, no. 04 (1978): 515–26.
- Pronk, Jeroen, Frits A. Goossens, Tjeert Olthof, Langha De Mey, and Agnes M. Willemsen. "Children's Intervention Strategies in Situations of Victimization by Bullying: Social Cognitions of Outsiders versus Defenders." *Journal of School Psychology* 51, no. 6 (December 2013): 669–82.
- Puozzo Capron, I., and E. Piccardo. "«Au Commencement Était L'émotion»: Introduction." *Lidil. Revue de Linguistique et de Did. Des Langues, L'émotion et l'apprentissage des langues*, no. 48 (2013): 5–16.
- Quartz, Steven R, and Terrence J Sejnowski. "Liars." *Lovers, and Heroes: What The New Brain Science Reveals About How We Become Who We Are*, WB Morrow & Co, New York, NY, 2002.
- Rabeyron, Thomas. "Les Processus de Symbolisation et de Représentation Comme Espace Transitionnel Pour La Psychanalyse et Les Neurosciences." *L'Évolution Psy* 81, no. 1 (2016): 160–75.
- Richard-Bessette, S. "Les Habiletés Hétérosociales Des Adolescents Agresseurs Sexuels: Une Recension Des Écrits." *Revue Sexologique* 4 (1996): 55–76.
- Richez, Aurélien. "Perception Spatiale et Compétences Motrice: Approche Développement et Neuropsychologique." Université Charles de Gaulle-Lille III, 2014.
- Richner, Elizabeth S, and Ageliki Nicolopoulou. "The Narrative Construction of Differing Conceptions of the Person in the Development of Young Children's Social Understanding." *Early Education and Development* 12, no. 3 (2001): 393–432.

- Rizzolatti, Giacomo, Luciano Fadiga, Vittorio Gallese, and Leonardo Fogassi. "Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions." *Cognitive Brain Research* 3, no. 2 (1996): 131–41.
- Rizzolatti, Giacomo, and Michael A Arbib. "Language within Our Grasp." *Trends in Neurosciences* 21, no. 5 (1998): 188–94.
- Romano, Hélène. "Être un adulte transitionnel ou Comment permettre à l'enfant de se dégager de l'impact du trauma." *Dialogue* 189, no. 3 (2010): 121.
- Romano, H. "Chapitre 8-Importance Du Climat Scolaire." In *La Santé À L'école*, 99–104. Dunod, 2013.
- . *Harcèlement En Milieu Scolaire: Victimes, Auteurs: Que Faire?* Dunod, 2015.
- Roman, Pascal. "Une approche psychanalytique de la notion de dangerosité. Violence et subjectivation : le risque de la rencontre." *L'Évolution Psychiatrique* 75, no. 1 (January 2010): 139–51.
- Roques, M., C. Confort, and A.-V. Mazoyer. "Le harcèlement psychologique en milieu scolaire : une affaire de groupes d'adolescents ? Effets traumatiques et propositions de prise en charge." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, July 2015.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Du Contrat Social*. Alcan, 1896.
- Rusch, E, E Hazouard, R Fontaine, and V Kubiszewski. "Sleep/wake Patterns and Sleep Problems Are Associated to School-Bullying." *Am J Respir Crit Care Med* 183 (2011).
- Salinas, Agnès, and Jean Vivier. "Pronoms Personnels et Référenciation Interpersonnelle Dans Le Cas Du Français/langue Étrangère," n.d., 445–48.
- Salter, Andrew. "Conditioned Reflex Therapy, the Direct Approach to the Reconstruction of Personality.," 1949.
- Sampaio, Eliana. "Particularités de l'acquisition des pronoms personnels chez l'enfant aveugle." *Faits de langues* 2, no. 3 (1994): 131–38.
- Scheithauer, Herbert, Tobias Hayer, Franz Petermann, and Gert Jugert. "Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates." *Aggressive Behavior* 32, no. 3 (2006): 261–75.
- Segal, Elizabeth A, Andrea N Cimino, Karen E Gerdes, Jordan K Harmon, and M Alex Wagaman. "A Confirmatory Factor Analysis of the Interpersonal and Social Empathy Index." *Journal of the Society for Social Work and Research* 4, no. 3 (2013): 131–53.
- Seidowsky, E., E. Deniau, J. Brunelle, and D. Cohen. "Une prévention des passages à l'acte hétéro-agressifs graves en milieu scolaire est-elle possible ? Étude de la littérature sur les tueries scolaires et discussion de deux observations cliniques." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 59, no. 7 (November 2011): 420–27.
- Simas, Roberta, and Bernard Golse. "Empathie(s) et intersubjectivité(s): Quelques réflexions autour de leur développement et de ses aléas." *La psychiatrie de l'enfant* 51, no. 2 (2008): 339.
- Sizorn, Magalie. "Expérience Partagée, Empathie et Construction Des Savoirs. Approche Ethnographique Du Trapèze." *Journal Des Anthropologues*. Association Française Des Anthropologues, no. 114–115 (2008): 29–44.
- Smith, H., K. Polenik, S. Nakasita, and A. P. Jones. "Profiling Social, Emotional and Behavioural Difficulties of Children Involved in Direct and Indirect Bullying Behaviours." *Emotional and Behavioural Difficulties* 17, no. 3–4 (September 2012): 243–57.

- Smith, Peter K, Helen Cowie, Ragnar F Olafsson, and Andy PD Liefhoghe. "Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison." *Child Development* 73, no. 4 (2002): 1119–33.
- Smith, Adam. "The Empathy Imbalance Hypothesis of Autism: A Theoretical Approach to Cognitive and Emotional Empathy in Autistic Development." *The Psychological Record* 59, no. 2 (2009): 273.
- Smith, Eliot R, Diane M Mackie, and Heather M Claypool. *Social Psychology*. Psychology Press, 2014.
- Smith, P. K, and P. Brain. "Bullying in Schools: Lessons from Two." *Aggressive Behavior* 26 (2000): 1–9.
- Solberg, Mona E, Dan Olweus, and Inger M Endresen. "Bullies and Victims at School: Are They the Same Pupils?" *British Journal of Educational Psychology* 77, no. 2 (2007): 441–64.
- Sperber, Dan. *La Contagion Des Idées: Théorie Naturaliste de La Culture*. Odile Jacob Paris, 1996.
- Stephan, P., M. Suter, and O. Halfon. "Évaluation de la pensée constructive chez des adolescents et jeunes adultes francophones." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 62, no. 6 (October 2014): 386–92.
- Sutton, Jon, Peter K Smith, and John Swettenham. "Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation?" *British Journal of Developmental Psychology* 17, no. 3 (1999): 435–50.
- Tardif, E, and PA Doudin. "Neurosciences Cognitives et Éducation: Le Début D'une Collaboration." *Revue Des HEP de Suisse Romande et Du Tessin* 12 (2011): 99–120.
- Tello, Francisco Pablo Holgado, Begona Delgado Egido, Miguel A Carrasco Ortiz, and MV Del Barrio Gandara. "Interpersonal Reactivity Index: Analysis of Invariance and Gender Differences in Spanish Youths." *Child Psychiatry & Human Development* 44, no. 2 (2013): 320–33.
- Thirioux, Bérangère, Gerard Jorland, Michel Bret, Marie-Helene Tramus, and Alain Berthoz. "Walking on a Line: A Motor Paradigm Using Rotation and Reflection Symmetry to Study Mental Body Transformations." *Brain and Cognition* 70, no. 2 (2009): 191–200.
- Thirioux, B. "Perception et Aperception Dans L 'empathie: Une Critique Des Neurones Miroir." In *Les Paradoxes de l'Empathie*, A.Cukier and P.Attigui., 73–94. CNRS Editions Paris, 2011.
- Thirioux, B, and A Berthoz. "Phenomenology and Physiology of Empathy and Sympathy: How Intersubjectivity Is the Correlate of Objectivity." *Enseigner Les Langues-Cultures À L'ère de La Complexité: Approches Interdisciplinaires Pour Un Monde En Reliance*. Bruxelles, Peter Lang, Coll.GramR, 2010, 45–60.
- Thirioux, Bérangère, and Nematollah Jaafari. "Le lien entre l'insight et l'empathie dans les troubles psychiatriques: une hypothèse théorique." *La lettre du psychiatre* XI, no. 3–4 (M-J-J-A 2015).
- Thirioux, B., L. Tandonnet, N. Jaafari, and A. Berthoz. "Disturbances of Spontaneous Empathic Processing Relate with the Severity of the Negative Symptoms in Patients with Schizophrenia: A Behavioural Pilot-Study Using Virtual Reality Technology." *Brain and Cognition* 90 (Oct 2014): 87–99.
- Thirioux, B., M.R. Mercier, O. Blanke, and A. Berthoz. "The Cognitive and Neural Time Course of Empathy and Sympathy: An Electrical Neuroimaging Study on Self-other Interaction." *Neuroscience* 267 (May 2014): 286–306.
- Thirioux, B., M. R. Mercier, G. Jorland, A. Berthoz, and O. Blanke. "Mental Imagery of Self-Location during Spontaneous and Active Self-Other Interactions: An Electrical Neuroimaging Study." *Journal of Neuroscience* 30, no. 21 (May 26, 2010): 7202–14.

- Thornberg, Robert. "School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling." *Children & Society* 29, no. 4 (July 2015): 310–20.
- . "Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes." *Psychology in the Schools*, 2010.
- . "'She's Weird!'- The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research: 'She's Weird!'" *Children & Society* 25, no. 4 (July 2011): 258–67.
- Thornberg, Robert, Karolina Halldin, Natalie Bolmsjö, and Annelie Petersson. "Victimising of School Bullying: A Grounded Theory." *Research Papers in Education* 28, no. 3 (July 2013): 309–29.
- Thornberg, R., and T. Jungert. "Bystander Behavior in Bullying Situations: Basic Moral Sensitivity, Moral Disengagement and Defender Self-Efficacy." *Journal of Ado.* 36, no. 3 (June 2013): 475–83.
- Thornberg, R., and Sven Knutsen. "Teenagers' Explanations of Bullying." *Child & Youth Care Forum* 40, no. 3 (June 2011): 177–92.
- Thornton, S., and D. Thornton. "Facets of Empathy." *Personality and Individual Differences* 19, no. 5 (1995): 765–67.
- Tippett, Neil. "The Socio-Ecological Context of Peer Bullying: Correlates and Consequences." University of Warwick, 2014.
- Tippett, Neil, and Dieter Wolke. "Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis." *American Journal of Public Health* 104, no. 6 (June 2014): e48–59.
- Tippett, Neil, Dieter Wolke, and Lucinda Platt. "Ethnicity and Bullying Involvement in a National UK Youth Sample." *Journal of Adolescence* 36, no. 4 (August 2013): 639–49.
- Tisseron, S. "L'empathie, Au Cœur Du Lien Social." Paris, Albin Michel, 2010.
- Tisseron, Serge. *Fragments D'une Psychanalyse Empathique*. Albin Michel, 2013.
- . "Prévenir La Violence et Le Harcèlement Scolaire." *Le Journal Des Psy*, no. 6 (2012): 28–32.
- Tisseron, Serge, Sylvain Missonnier, and M. Stora. *L'enfant Au Risque Du Virtuel*. Dunod, 2012.
- Tordo, Frédéric, and Serge Tisseron. "Les diverses formes de l'empathie dans le jeu vidéo en ligne." *Subjectivation et Empathie Dans Les Mondes Numériques*, 2013, 83.
- Tousignant, Béatrice, Fanny Eugène, and Philip L. Jackson. "A Developmental Perspective on the Neural Bases of Human Empathy." *Infant Behavior and Development*, March 2016.
- Trevarthen, C. "The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating.," 1993.
- Trevarthen, Colwyn, and Kenneth J. Aitken. "Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique." *Devenir* 15, no. 4 (2003): 309.
- Trevarthen, C. "The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants." *The Social Foundations of Language and Thought*, 1980, 316–42.
- Ttofi, M.M., David P Farrington, Friedrich Lösel, and Doris Bender. "Emotional and Antisocial Outcomes of Bullying and Victimization at School: A Follow-up from Childhood to Adolescence." *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* 3, no. 2 (2011): 89–96.
- Turner, John C, and Tajfel H.. "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior." *Psychology of Intergroup Relations*, 1986, 7–24.

- Undheim, Anne Mari, L. Wichstrøm, and A-M. Sund. "Emotional and Behavioral Problems among School Adolescents with and without Reading Difficulties as Measured by the Youth Self-Report: A One-Year Follow-up Study." *Scandinavian Journal of Educational Research* 55, no. 3 (2011): 291–305.
- Van der Linden, Martial. *Fonctions Exécutives et Régulation Émotionnelle*. Solal, 2004.
- Van Leeuwen, N.-K., E. Chauchard, H. Chabrol, and J. Gibbs. "Étude des qualités psychométriques de la version française du How I Think Questionnaire dans un échantillon d'adolescents français." *L'Encéphale* 39, no. 6 (December 2013): 401–7.
- Van Noorden, Tirza HJ, Gerbert JT Haselager, Antonius HN Cillessen, and William M Bukowski. "Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review." *Journal of Youth and Adolescence* 44, no. 3 (2015): 637–57.
- Vargha-Khadem, F, CH Salmond, KE Watkins, KJ Friston, DG Gadian, and M Mishkin. "Developmental Amnesia: Effect of Age at Injury." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100, no. 17 (2003): 10055–60.
- Veneziano, Edy. "Chapitre 8. Interaction, Conversation et Acquisition Du Langage Dans Les Trois Premières Années." In *L'acquisition Du Langage*. Vol. I, 231–65. Presses Universitaires de France, 2000.
- Veneziano, E. "Relations Entre Jeu de Fiction et Langage Avant Trois Ans: De L'émergence de La Fonction Sémiotique À Celle de La 'théorie de L'esprit' En Action." *Enfance* 54, no. 3 (2002): 241–57.
- Voulgaridou, I., and Constantinos M. Kokkinos. "Relational Aggression in Adolescents: A Review of Theoretical and Empirical Research." *Aggression and Violent Behavior* 23 (July 2015): 87–97.
- Vygotski, LS. "Théorie Des Émotions." *Étude Historico-Psychologique* (N. Zavialoff & C. Saunier, Trad.). Paris: L'Harmattan.(Original Publié 1933), 1998.
- Wallentin, Mikkel. "Qu'est-ce que c'est pour vous?. Perspectives spatiales dans le langage et le cerveau." *Les conférences du Collège de France*, OpenEdition boks, 2010.
- Warden, David, and Suzanne Mackinnon. "Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-solving Strategies." *British Journal of Developmental Psychology* 21, no. 3 (2003): 367–85.
- Wawrzyniak, M. "Harcèlement entre pairs en milieu scolaire." *European Psychiatry* 29, no. 8 (November 2014): 605.
- Wertz, C., J.-M. Gauthier, and A. Blavier. "Troubles réactionnels de l'attachement et compétences émotionnelles chez l'enfant âgé de cinq à huit ans." *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 60, no. 7–8 (Oct 2012): 492–504.
- Widlöcher, Daniel. "Affect et Empathie." *Revue Française de Psychanalyse*, no. 1 (1999): 173–88.
- Wimmer, H., and J. Perner. "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception." *Cognition* 13, no. 1 (1983): 103–28.
- Winnicott, D. Woods. *Hate in the Countertransference*. Tavistock London, 1947.
- Wispé, L. "The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word Is Needed." *Journal of Personality and Social Psychology* 50, no. 2 (1986): 314.
- Wolke, D., and Suzet Tanya Lereya. "Long-Term Effects of Bullying." *Archives of Disease in Childhood* 100, no. 9 (September 2015): 879–85.

Wolke, D., Tippet N., and Dantchev S. "Bullying in the Family: Sibling Bullying." *The Lancet Psychiatry*, 2015.

Woods, S., Wolke D., Nowicki S., and Hall L. "Emotion Recognition Abilities and Empathy of Victims of Bullying." *Child Abuse & Neglect* 33, no. 5 (May 2009): 307–11.

Xavier, J, and O Bonnot. "Expérience Fraternelle et Diversité Des Points de Vue: Vers Un Modèle Développementale et Intégratif de L'empathie?" *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence* 61, no. 1 (2013): 51–59.

Xavier, J., Tilmont E., and Bonnot O. "Children's Synchrony and Rhythmicity in Imitation of Peers: Toward a Developmental Model of Empathy." *Journal of Physiology-Paris* 107, no. 4 (2013): 291–97.

Zelidman, A. "Empathy As A Moderator Of Adolescent Bullying Behavior And Moral Disengagement After Controlling For Social Desirability," 2014.

LETTRE D'INFORMATION DESTINEE AUX PARENTS D'ENFANTS MINEURS

Madame, Monsieur,

Un projet de recherche clinique sur les difficultés de relation entre pairs chez les enfants de 8 ans à 13 ans est actuellement en cours de réalisation.

Ce projet vise à explorer les liens entre le développement de l'empathie et les capacités relationnelles des adolescents scolarisés en classe de CE2 - CM1 - CM2 – 6ème ou 5ème. A cette occasion, nous vous demandons l'autorisation de faire participer votre enfant à cette étude.

L'étude consiste à répondre à 2 questionnaires, en classe, avec l'un des investigateurs de l'étude. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Ce test papier-crayon n'a pas pour but de les mettre en difficulté. Le recueil de données sera réalisé en présence du professionnel et pour une durée totale d'environ 1h.

Si vous acceptez la participation de votre enfant à cette étude, sachez que votre enfant a la possibilité d'interrompre sa participation à tout moment, et ce sans avoir à se justifier. Vous aurez également la possibilité d'avoir accès aux conclusions de l'étude lorsque celle-ci sera terminée.

Cette recherche est effectuée sous la direction du Pr. Jaafari (PU-PH, professeur reconnu pour ses travaux sur l'Insight, Chef de Pôle de Psychiatrie et de Psychologie médicale, Unité de Recherche Clinique de Poitiers, Coordonnateur régional du DES de Psychiatrie), sera supervisée par le Dr. Catheline (PH, Responsable Prévention et CRED, Responsable du Centre Référent des Troubles du Langage et des Apprentissages, Présidente du Conseil Scientifique de la S.F.P.E.A.D.A. et membre de la commission de l'Ordre National des Médecins, auteure d'ouvrages concernant la Psychopathologie de la Scolarité et le Harcèlement Scolaire) en collaboration avec le Pr. Gicquel (PU-PH, Chef du Pôle de Psychiatrie de l'enfant et de l'Adolescent de Poitiers, médecin coordonnateur du CRA Poitou-Charentes, Unité de Recherche Clinique, Président Fondateur de CORPEA et responsable du réseau TCA Poitou-Charentes).

Dans le cadre de cette recherche à laquelle nous proposons à votre enfant de participer, un traitement de vos données personnelles sera mis en œuvre pour permettre d'analyser les résultats de la recherche au regard de l'objectif qui vous a été présenté. À cette fin, les données concernant votre enfant seront transmises au promoteur de la recherche. Ces données seront identifiées par un numéro de code pour garder les données strictement anonymes et confidentielles. Conformément aux dispositions de loi relative à l'informatique aux fichiers et aux libertés, vous disposerez d'un droit d'accès et de rectification. Vous disposerez également d'un droit d'opposition à la transmission des données, qui seront couvertes par le secret professionnel.

Je me tiens également personnellement disponible pour toute demande d'information supplémentaire que vous pourriez avoir.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION A UNE ETUDE CLINIQUE A DESTINATION DES PARENTS D'ENFANTS MINEURS

Je soussigné (e)(*nom et prénom du parent*)
 accepte que mon enfant(*nom et prénom de
 l'enfant*)
 né le participe à l'étude concernant « les relations aux pairs en milieu
 scolaire ».

L'investigateur m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de
 refuser.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je comprends que mon enfant n'est pas obligé de remplir ce(s) questionnaire(s) et qu'il peut
 refuser de le remplir à n'importe quel moment. Il peut refuser de répondre à certaines
 questions et cesser de remplir le questionnaire à n'importe quel moment.
- 2) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera
 achevée.
- 3) Les données recueillies demeureront strictement confidentielles. Dans le plus strict respect
 du secret professionnel et médical, l'anonymat sera préservé. La publication éventuelle des
 résultats de l'étude ne comportera aucune donnée individuelle. Les informations me
 concernant feront l'objet d'un traitement informatisé conformément à la loi n° 2004-801 du 6
 août 2004 relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de
 données à caractère personnel et modifiant la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à
 l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :	OUI	NON
J'accepte librement et volontairement de faire participer mon enfant à cette étude <i>Cocher la case appropriée en fonction de votre volonté (OUI/NON)</i>		

Fait à
 Le

Signature du ou des parent(s):
 l'investigateur:

Signature de

Liste des établissements ayant participé à l'étude :

Académie de Limoges :

- Ecole Jules Valles de Brive (Mme Madelmont) : 2 classes
- Ecole Turgot de Tulle (Mr Lamiche) : 2 classes
- Ecole Le Bourg de Meyssac (Mme Pieres): 1 classe double niveau
- Ecole La Bastide : 1 classe
- Ecole Léon Berland : 1 classe
- Collège Renoir : 1 classe de 5è.
- Collège Saint Léonard : 1 classe de 5è.
- Collège Jeanne d'Arc : 1 classe de 6è.

Académie de Tours :

- collège Georges Besse à Loches (Mme Régine Berthet) : 7 classes de 6è et 7 classes de 5è
- Ecole de Beaulieu-les-loches (Mme Isabelle Berg) : 2 classes
- Ecole Paul Bert, La Riche (Mme Sandrine Coin) : 3 classes
- Ecole St- Gatien de Joué les Tours (Mr Frédéric Murat) : 5 classes
- Ecole élémentaire Guillaume Louis de MontBazon (Mr Fabien Gimonnet) : 5 classes
- Ecole Jean Moulin de Chambray-les-Tours (Mme Laurence De Paule) : 2 classes
- Collège Albert Camus à MontBazon (Mr Stéphane Redor): 6 classes de 6è et 6 classes de 5è.
- Collège Honoré de Balzac d'Azay Le Rideau (Mr Arnaud Farge) : 6 classes de 6è et 6 classes de 5è.

URC de Poitiers : 25 patients

Considérations éthiques

Information du patient et formulaire de consentement éclairé écrit

Les patients seront informés de façon complète et loyale, en des termes compréhensibles, des objectifs et des modalités de réalisation de l'étude, de leurs droits de refuser de participer à l'étude ou de la possibilité de se rétracter à tout moment. L'investigateur doit également informer les sujets de l'avis rendu par le CPP.

Toutes ces informations figurent sur un formulaire d'information et de consentement remis au patient. Le consentement libre, éclairé et écrit du patient sera recueilli par l'investigateur. Ces documents sont approuvés par le CPP compétent et sont à utiliser pour l'essai concerné, à l'exclusion de tout autre document.

Deux exemplaires originaux seront co-signés par le médecin investigateur et le patient. Un exemplaire sera remis au patient, le second exemplaire conservé dans le dossier médical du patient.

L'étude sera conduite conformément :

- aux principes éthiques de la déclaration d'Helsinki de 1964 révisée à Edimbourg en 2000,
- à la loi n° 2004-801 du 6 août 2004 relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel et modifiant la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés,
- à la loi de Santé Publique (Lois n° 2004-806 du 9 août 2004 et 2006-450 du 18 avril 2006).

Aucune compensation n'a été offerte pour participer à l'étude. Cette étude respecte les principes éthiques et fut approuvée par l'équipe de recherche.

Confidentialité

Selon le Code de la Santé Publique, toutes les personnes appelées à collaborer ou à prendre connaissance de l'étude sont tenues au secret professionnel.

Déclaration(s) réglementaire(s)

Le participant sera informé par écrit de la nature et de l'objectif de l'étude, ainsi que de son

droit d'accès, d'opposition et de rectification des données enregistrées à l'occasion de cette étude. Ce droit pouvant s'exercer à tout moment auprès du chercheur observateur.

Information et consentement

La participation des enfants à l'étude sera conditionnée à l'obtention d'un consentement éclairé des parents à l'issue d'une présentation des objectifs et des modalités de la recherche. Ils seront libres d'interrompre à tout moment leur participation sans avoir à se justifier. Ils pourront également avoir accès aux conclusions de l'étude lorsque celle-ci sera terminée.

Propriétés des données et publication

Les résultats feront l'objet d'un rapport transmis à l'ensemble des partenaires du projet. Toute publication ou communication orale sur cette étude devra faire l'objet d'un accord préalable avec les promoteurs et les investigateurs principaux du projet.

Les promoteurs et investigateurs principaux s'engagent à associer l'ensemble des partenaires dans toutes actions de valorisation et de communications, publications de l'étude.

Introduction : Le harcèlement scolaire est une violence peu visible dont la fréquence et les conséquences psychopathologiques en font un véritable problème de santé publique. Un certain nombre d'études commencent à s'interroger sur l'influence de distorsions cognitives, la difficulté éprouvée à se mettre à la place de l'autre, à lire et à verbaliser ses émotions et l'éventuel échec d'une dynamique de groupe sur l'installation de ce phénomène en milieu scolaire.

Objectifs : L'objectif de notre étude est la mise en évidence ou non de différences concernant les scores d'empathie entre la population témoin et celle des enfants et adolescents impliqués dans le phénomène de harcèlement scolaire. En effet, nous pensons que les différents groupes d'élèves définis par les critères d'Olweus pour le harcèlement scolaire ont des profils empathiques et des caractéristiques socio-démographiques différents.

Matériel et méthode : Nous avons réalisé une étude observationnelle, de type cas-témoins et multicentrique. La passation a eu lieu au sein d'établissements scolaires volontaires et auprès d'élèves dont le consentement des représentants légaux avait été donné. Le phénomène de harcèlement scolaire a été estimé par un auto-questionnaire : l'échelle révisée d'Olweus et l'empathie a été évaluée par l'IRI. Notre échantillon est constitué de 1065 élèves âgés de 8 à 13 ans.

Résultats : Notre étude ne permet pas de décrire un profil type d'une population d'élèves mais souligne l'importance de considérer le contexte dans lequel les enfants et adolescents évoluent. Nos résultats s'opposent à l'idée que les harceleurs ont un défaut d'empathie et mettent en évidence une prédominance de la composante émotionnelle sur la composante cognitive de l'empathie sur cette tranche d'âge.

Conclusion : Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion sur l'intérêt d'explorer plus encore le contexte dans lequel naît le phénomène de harcèlement scolaire. L'intérêt de cette étude est aussi de contribuer au développement d'outils de prévention et d'intervention adéquats selon les caractéristiques développementales de ces élèves et ce, en attirant l'attention sur l'importance d'un environnement sécurisant et respectueux.

Mots-clés : Harcèlement Scolaire ; Empathie ; IRI ; Olweus ; Intersubjectivité.

SERMENT D'HIPPOCRATE



En présence des Maîtres de cette école, de mes chers condisciples et devant l'effigie d'Hippocrate, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité dans l'exercice de la médecine. Je donnerai mes soins gratuits à l'indigent et n'exigerai jamais un salaire au-dessus de mon travail. Admis dans l'intérieur des maisons mes yeux ne verront pas ce qui s'y passe ; ma langue taira les secrets qui me seront confiés, et mon état ne servira pas à corrompre les mœurs ni à favoriser le crime. Respectueux et reconnaissant envers mes Maîtres, je rendrai à leurs enfants l'instruction que j'ai reçue de leurs pères.

Que les hommes m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses ! Que je sois couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères si j'y manque !

