



HAL
open science

Enseigner l'EMC grâce à la production d'un clip vidéo : le harcèlement scolaire

Marine Tomas-Portier

► **To cite this version:**

Marine Tomas-Portier. Enseigner l'EMC grâce à la production d'un clip vidéo : le harcèlement scolaire. Education. 2020. dumas-02988331

HAL Id: dumas-02988331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02988331>

Submitted on 4 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



Écrit de recherche

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « Enseignement primaire »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

**« Enseigner l'EMC grâce à la production d'un clip
vidéo : le harcèlement scolaire »**

TOMAS--PORTIER Marine

Numéro d'étudiante

21503711

Année universitaire 2019 - 2020

Dominique Briand

Atelier ressources et documents, M2A, 1er degré, parcours MEEF

Remerciements

À Dominique Briand, directeur de l'atelier ressources et documents, directeur de mon mémoire, et mon tuteur INSPE, pour ses conseils, sa patience, son suivi, son soutien et sa confiance ces deux dernières années ainsi que pour l'opportunité qu'il m'a accordée en m'autorisant à intervenir durant la journée d'étude sur l'éducation inclusive.

À Magali Danner, maître de conférences en sciences de l'éducation au Département MEEF de l'INSPE Bourgogne et Responsable du Master 2^{ème} année Sciences de l'éducation parcours PESE, pour le temps qu'elle m'a consacré lors de mon analyse statistique et pour m'avoir permis d'approfondir mes résultats.

À Sébastien Plet, formateur en mathématiques, pour m'avoir conseillé lors de mes premières analyses statistiques.

À l'équipe de la bibliothèque universitaire de Saint-Lô, pour leurs suggestions de lectures.

À l'équipe pédagogique de l'INSPE de Saint-Lô, pour m'avoir permis de réaliser ce travail.

Aux élèves, à l'enseignante et à mes collègues, qui m'ont permis de réaliser cette enquête et de collecter mes données.

Aux étudiants de la promotion M2A et ceux participant à l'atelier ressources et documents, pour leurs suggestions.

À ma mère, pour son soutien indéfectible et ses nombreuses relectures.

À tous ceux qui ont participé de près, de loin ou de quelques manières que ce soit, à la réalisation de cet écrit de recherche.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Table des sigles	5
Introduction :	6
I. Cadre théorique	7
1. Le harcèlement scolaire :	7
1.1 Définition	7
1.2 Constats	8
1.3 Préventions	9
2. L'empathie	10
2.1 Définition	10
2.2 Le manque d'empathie : cause potentielle du harcèlement.	11
2.3 L'empathie à l'école	12
3. L'ère des nouvelles technologies en classe	12
3.1 L'évolution de la place des nouvelles technologies en classe	12
3.2 Apprendre à travers l'outil vidéo	13
3.3 Définition de la production vidéo dans un cadre scolaire	14
3.4 l'impact médiatique sur les enfants et les jeunes adolescents.	15
4. Les prérogatives ministérielles	16
4.1 L'Éducation Morale et Civique (EMC)	16
4.2 Les arts plastiques :	17
4.3 Le langage oral :	17
4.4 L'éducation aux médias et à l'information (EMI).	17
4.5 Interdisciplinarité et socle commun de connaissances de compétences et de culture	18
II. Problématique	19
III. Hypothèses	19
IV. Méthodologie	20
1. Le public étudié	20
1.1 Trois classes de cycle 3	20
1.2 Une enseignante	21
2. Les séquences réalisées	21
3. La grille d'observation	22
4. Le questionnaire	22
5. L'entretien semi-directif	26
V. Analyse des données	27
1. Analyse de la grille d'observation	27

2.	Analyse du questionnaire :	29
2.1	<i>Analyse des progrès généraux des élèves (questions 2 à 7).</i>	29
2.2	<i>Analyse des progrès par moyenne aux questions 2, 3, 4 et 5, 6, 7.</i>	31
2.3	<i>L'appropriation de la définition.</i>	37
2.5	<i>Conclusion partielle de l'analyse du questionnaire</i>	40
2.5	<i>Analyse de l'entretien :</i>	40
VI.	Interprétation des données.....	42
1.	L'implication des élèves.....	42
2.	Les élèves et le développement des compétences travaillant l'empathie.	43
3.	Les compétences travaillées par le projet.....	45
4.	La maîtrise de la définition.....	46
VII.	Conclusion : apports, discussions et perspectives.	48
1.	Apports.....	48
2.	Discussion	50
3.	Perspectives	52
3.1	<i>Perspectives d'amélioration de la séquence.</i>	52
3.2	<i>Une autre recherche envisageable.</i>	52
	Bibliographie.....	53
	Annexes	56
	Annexe I. Tableau récapitulatif des réponses élèves.....	57
	Annexe II : tableau récapitulatif des réponses moyennes.....	61
	Annexe III : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante.....	62
	Résumé :	67

Table des sigles

CM2 : cours moyen deuxième année

CMB : communauté de commune Coutances mer et bocage

DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

EMC : éducation morale et civique

EMI : éducation aux médias et à l'information

SCCC : socle commun de compétences de connaissances et de culture

TICE : technologie de l'information et de la communication pour l'environnement

Unicef : United Nations International Childrens Fund, Fonds International des Nations

Unies pour l'Enfance.

Introduction :

Cet écrit s'inscrit dans la continuité de l'ERCAPP réalisé durant l'année scolaire 2018-2019 sous la direction de Dominique Briand. Le sujet de la recherche prend ses sources dans la réalisation d'une production vidéo menée en collaboration avec la communauté de communes Coutances mer et bocage, l'équipe d'animation des temps d'activités périscolaires de Quettreville-sur-Sienne, ainsi que de la participation de l'équipe enseignante du RPI de Contrières. Les élèves, âgés de 7 et 8 ans en 2016, ont réalisé une vidéo de 14 minutes s'inscrivant dans la thématique « fais ton cinéma » proposée par les coordinateurs pédagogiques de la CMB. La thématique du harcèlement scolaire a été choisie en collaboration avec l'équipe enseignante suite au constat de violences physiques et verbales régnant dans l'école. Le projet a été réalisé en 12 séances d'une heure. Les élèves étaient les acteurs, metteurs en scène et réalisateurs du projet. Seul le montage vidéo a été réalisé par les adultes. Le but de cette réalisation était de présenter la vidéo aux parents, et de permettre aux autres élèves de découvrir, comprendre et remédier au harcèlement scolaire présent dans l'enceinte scolaire. Les enseignants ont constaté une baisse des violences en fin d'année scolaire, et continuent de constater que leur comportement est moins violent jusqu'à présent. Lors d'un entretien informel, une enseignante ayant participé au projet en 2016 nous a livré que les programmes des disciplines scolaires telles que les mathématiques et le français sont travaillés en priorité pendant l'année. Par conséquent, elle a confié faire régulièrement l'impasse sur de nombreux sujets d'EMC et d'art. Nous pouvons donc nous demander comment les enseignants mettent-ils en place les séquences d'enseignement de ces disciplines. De plus, l'enseignante interrogée avoue ne pas prêter attention au sein de sa classe aux journées de prévention et n'aborde le thème du harcèlement que si l'un de ses élèves est victime ou auteur de harcèlement.

À l'aune de ces bilans, plusieurs questions surgissent. Un projet similaire est-il réalisable en temps scolaire ? Pourquoi aborder la thématique du harcèlement avec des enfants scolarisés en école primaire ? Le harcèlement scolaire peut-il être considéré comme un objet d'apprentissage ? Comment l'enseigner ? Quels sont les compétences et les savoirs que les élèves doivent acquérir ? Avec quelles disciplines peut-on lier l'enseignement du harcèlement scolaire ? Utiliser le clip vidéo comme support d'enseignement peut-il être envisageable ?

Ces interrogations ont été de précieuses ressources pour pouvoir construire cet écrit de recherche. Elles nous ont amené à nous interroger, comprendre et connaître plus précisément ce qu'est le harcèlement. C'est pourquoi dans un premier temps, nous allons le définir, puis

nous nous interrogerons sur le statut du numérique dans le domaine scolaire et nous aborderons, pour conclure cette partie, les prérogatives ministérielles. Nous continuerons, dans un second temps, en présentant la problématique et ses hypothèses, avant de prendre connaissance des différents recueils de données utilisés pour notre enquête. Dès lors, s'en suivra l'analyse des données puis leurs interprétations avant de dresser les résultats de cette recherche.

I. Cadre théorique

1. Le harcèlement scolaire :

1.1 *Définition*

Qu'entend-t-on par harcèlement scolaire ? Hugo Albandera (2018) s'accorde avec Catherine (2015) pour le définir comme « une conduite intentionnelle agressive adoptée par un ou plusieurs élèves qui se répète et qui dure ». Romano (2015), appuyée de ses recherches et des propos d'Olweus (1999) complète cette première définition en le décrivant comme « un acte intentionnel répété et commis par un ou plusieurs individus quel que soit son âge au moyen de mots, d'écran et/ou de dégradations matérielles de ses biens personnels. » Plus concrètement, le harcèlement scolaire peut apparaître sous la forme de coups, insultes, bousculades, dégradations d'effets personnels, brimades, racket de manière répétée. Les conséquences, plus ou moins fortes pour l'élève, s'amplifient en fonction de la durée des violences subies. D'après Catherine (2015), le niveau scolaire en baisse, la perte d'estime de soi, l'isolement, la perte d'appétit, la peur d'aller à l'école, la phobie scolaire et pour les cas les plus extrêmes, le suicide sont des réactions qu'un élève harcelé peut avoir.

La terminologie du harcèlement englobe différents acteurs et différentes typologies que nous allons à présent décliner. Lors d'une situation de harcèlement, le harcelé est la victime de la situation. Les violences sont menées par un ou des harceleurs, qui sont les auteurs des agressions. Ils peuvent évoluer seuls ou en groupe et assure ainsi leur supériorité en rendant leur victime craintive (Catherine, 2015). Les spectateurs, en riant ou en encourageant les violences sont appelés les témoins actifs. Ils confortent les harceleurs dans leurs actions (Guilloux, 2018). Un autre acteur, moins connu que le harceleur ou le témoin actif, maintient le cercle vicieux du harcèlement scolaire : le témoin passif. Bellon et Gardette (2016), appuyés sur l'étude de Pikas (1974) et en accord avec les propos de Nicole Catherine (2015), affirment que les « spectateurs passifs » contraignent le harceleur à s'enfermer dans un rôle auquel il peut ne pas vouloir tenir. Cette spirale l'entraîne à répéter ses agressions. Les

auteurs affirment aussi que les témoins qui n'approuvent pas cette situation ont peur des possibles représailles et par conséquent n'informent pas les adultes de ce que les élèves subissent et/ou font subir.

Le harcèlement peut prendre des formes multiples. Les plus connues sont le harcèlement physique (coups, bousculade, abimer le matériel) et le harcèlement moral (insultes diverses) (Bellon et Gardette, 2016). Le racket, soit l'utilisation de la violence et des menaces pour obtenir quelque chose (Catherine, 2015) et le cyber-harcèlement (insultes sur internet, photos retouchées, photos postées à l'insu de la personne identifiable) sont aussi des types de harcèlement. Ce dernier prend une place de plus en plus importante ces dernières années avec l'utilisation massive des réseaux sociaux par les jeunes collégiens notamment (Guilloux 2018). Le dernier type de harcèlement évoqué dans notre situation est le harcèlement sexuel. Il se définit comme « le fait d'imposer à une personne, de façon répétée, des propos ou comportements à connotation sexuelle ou sexiste, qui : portent atteinte à sa dignité en raison de leur caractère dégradant ou humiliant, ou créent à son encontre une situation intimidante, hostile ou offensante. »¹. Bien qu'il ne soit pas modélisé dans le clip vidéo, il a été abordé suite aux interventions et interrogations des élèves qui ne comprenaient pas tous le sens du hashtag « balance ton porc »² créé en 2017 et qui s'est largement médiatisé sur différents réseaux sociaux en 2018.

1.2 Constats

Bien qu'il soit difficile de donner des chiffres précis, Debarbieux (2011) dans son rapport au ministre de l'éducation nationale, secondé de l'enquête sur la victimisation de l'UNICEF (2011) annonce des moyennes effrayantes : 14 % des élèves sont victimes de harcèlement verbal (insultes, moqueries, brimades), 10 % subissent un harcèlement physique (coups, bousculades, racket) et 12 % des élèves cumulent les deux oppressions. En somme, 1 élève sur 10 est harcelé pendant sa scolarité. Ces chiffres révèlent aussi une présence accrue du phénomène de harcèlement scolaire en primaire. Toujours à l'appui des mêmes sources, le harcèlement touche 12 % des élèves de l'enseignement primaire contre 8 % de collégiens et 6 % de lycéens. C'est donc au plus jeune âge que le harcèlement est le plus présent. Cet écart

¹ Harcèlement sexuel | service-public.fr. (2020, mars 31). Consulté le 24 avril 2020, à l'adresse <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1043>

² Suite à l'Affaire Weinstein Sandra Muller, initiatrice du hashtag #balancetonporc invite les internautes francophones à "dénoncer" sur les réseaux sociaux, les hommes qui les ont harcelées.

peut être justifié par le manque d'empathie défini comme la capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent, et l'alexithymie qui se caractérise comme un déficit de verbalisation des émotions³. Guilloux (2018) annonce que seul 10 % des élèves harcelés préviennent leurs enseignants, 30 % se murent dans le silence et 40 % des élèves harcelés accusent leurs enseignants de ne pas avoir réagi. Ces chiffres laissent supposer un manque de confiance en l'adulte, de surveillance, et de prise en compte des faits de violence (Catherine, 2015). Les situations de harcèlements se font le plus souvent en dehors des endroits surveillés par les enseignants tels que les toilettes, les temps méridiens, pendant les sorties scolaires et en temps de pauses selon l'enquête de l'observatoire International de la Violence à l'École (UNICEF France), bien que l'enseignant se doit d'assurer la sécurité de ses élèves en toutes circonstances⁴.

1.3 Préventions

Le harcèlement scolaire se présente donc comme un point faible du système éducatif français bien qu'il soit considéré comme faisant partie des pays ayant le plus faible taux de harcèlement selon l'enquête PISA de 2015. Malgré sa présence dans la discipline de l'enseignement moral et civique, que la thématique soit travaillée en classe et que le harcèlement s'appuie sur une politique de prévention développée, les moyens ne sont pas suffisants pour que le harcèlement cesse. Le gouvernement français a mis en place des journées de lutte contre le harcèlement scolaire chaque premier jeudi du mois de novembre et un numéro vert, accessible gratuitement et de manière anonyme (n°3020). La politique de prévention est présente sur les réseaux sociaux et a son propre site internet⁵, qui permet d'informer les parents, enfants, jeunes et professionnels sur la thématique. Le site guide aussi les démarches à suivre si un individu est victime de harcèlement. Le gouvernement n'est pas la seule institution à proposer un soutien. Les associations telles que *13 reasonswhy*, *Marion la main tendue* ou *Tous solidaires pour Jonathan* luttent elles aussi contre le harcèlement scolaire. La prévention passe par la lecture de romans inspirés de faits réels, de séries ou de feuilletons télévisés, omniprésents depuis 2018 sur les réseaux et sur les chaînes de télévision. Des concours sont aussi organisés dans le cadre de la lutte préventive contre le

³ Édition Larousse, Définitions : alexithymie à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/alexithymie/2201>, visité le 9/05/19

⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation à http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet2013.html#Competences_communes_a_tous_les_professeurs visité le 12/12/18

⁵ Ministère de l'éducation, Non au harcèlement à <https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/> visité le 12/12/18

harcèlement scolaire. L'éducation nationale organise des concours facultatifs (affiches et/ou production vidéo) à destination des classes d'âges scolaires, dans le but de promouvoir cette lutte. Le gouvernement laisse à disposition des guides pédagogiques à destination des enseignants et des directeurs d'écoles pour leur donner des pistes de résolution si le harcèlement est présent dans leur établissement. La circulaire de 2016 instaure la création de « groupes pluri catégoriels » spécialisés dans le climat scolaire. Ils ont pour but de mettre à disposition du corps professoral des outils pour accompagner les écoles et les établissements scolaire dans l'amélioration du climat scolaire. De plus, les groupes de travaux départementaux spécifiques au premier degré sont articulés aux groupes académiques du climat scolaire. Malgré ces démarches préventives, le taux de harcèlement scolaire reste stable au primaire. Les jeunes enfants ne sont pas suffisamment confrontés à ces journées de prévention et aux programmes médiatiques chocs, que les adolescents et les adultes fréquentent (Guilloux 2018). Cependant, selon l'enquête nationale du ministère parue en 2017, le nombre de collégiens victimes de plusieurs formes de harcèlement décroît légèrement (5,6% en 2017 contre 6,1% en 2011).

2. L'empathie

2.1. Définition

Étymologiquement, le terme empathie vient du grec *empátheia* qui signifie affection. Aujourd'hui, il se définit comme la capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent (Catherine, 2015) mais Decety (2004) en propose une seconde en complément de la précédente qu'il juge trop réductrice. L'empathie serait aussi une émotion particulière qui serait une attitude orientée vers le bien d'autrui. Pour cet auteur, l'empathie est un état complexe qui fait intervenir différents processus mentaux, construite à partir de 2 composantes principales : une disposition inconsciente et innée développée dès le plus jeune âge et une disposition consciente qui nous permet de nous mettre à la place d'autrui mentalement. La première apparaîtrait dès les premiers stades du développement de l'enfant dès qu'ils seraient en mesure d'observer les actions d'autres individus. La seconde semble être propre au genre humain. Elle se développe plus tardivement et nécessite que l'individu soit capable de maîtriser ses représentations mentales. Dans sa conception de l'empathie, Decety (2004) affirme qu'elle est possible car l'individu est apte à comprendre l'état subjectif d'autrui grâce à ses propres expériences de vie sans pour autant « être le miroir de l'autre » (Decety, 2004, p 3). Narme (2010) reformule les propos de Decety (2004) en distinguant l'empathie émotionnelle de l'empathie cognitive. La première serait la plus

précoce et se développerait grâce à la contagion émotionnelle, soit le fait de mimer une réaction émotionnelle observée. Nous pouvons prendre l'exemple d'un bébé qui se met à pleurer lorsqu'un autre bambin pleure à proximité de lui. La seconde, permet de distinguer ses actions personnelles de celles des autres. Elle correspond à la capacité de prédire et comprendre le comportement d'autrui en étant capable de lui attribuer des états mentaux. Puisque ces deux processus s'articulent (Georgieff, Speranza, 2013), l'empathie peut être perçue comme une structure mentale qui s'acquiert progressivement (Catherine, 2017).

2.2 *Le manque d'empathie : cause potentielle du harcèlement.*

À l'école, les élèves se constituent des groupes de pairs. Cette construction d'identité collective est primordiale à un âge où les élèves s'identifient et grandissent dans et par le regard des autres (Catherine, 2017). Le groupe permet à l'enfant d'être intégré, protégé et d'avoir une identité sociale s'il se conforme aux codes et aux valeurs de ce même groupe. La différence et l'originalité, si elles existent, doivent être suffisantes pour ne pas que le jeune soit confondu avec un autre membre du groupe et qu'il prouve ainsi sa personnalité, mais elles ne doivent pas être prégnantes pour ne pas remettre en question l'appartenance au groupe auquel l'élève appartient. (Bidard, 2012). Ce sont généralement ces groupes qui sont fédérateurs de harcèlement. Un jeune se positionne en leader et stigmatise un élève qui n'utilise pas les mêmes codes que ce groupe (vêtements, comportement, amitié, le fait d'avoir des affaires luxueuses, le fait d'être bon scolairement ...) L'élève en question devient alors harcelé et ne peut, généralement ni décoder les intentions du harceleur ni comprendre ce qui se passe au niveau émotionnel pour le harceleur (Catherine, 2017). Ces moqueries, qui deviennent progressivement des violences régulières, sont dues au fait que l'image dégagee par le harcelé renvoie le harceleur à ses failles ou à sa vulnérabilité. Par exemple, un bon élève qui est harcelé par un élève ayant des difficultés. Le harceleur, à travers l'image du harcelé, se voit comme étant moins performant et le fait de le violenter lui permet de récupérer une sorte de supériorité sur lui sans pour autant prendre la mesure de ce qu'il fait endurer au harcelé (Guilloux, 2018).

Nicole Catherine, en 2014, publie une thèse sur la prévention du harcèlement en milieu scolaire. Ses résultats expriment une corrélation entre le manque d'empathie et le fait d'être harceleur. D'après les résultats de ses recherches, plus les élèves avaient un score empathique faible, plus le facteur de risque de devenir harceleur est élevé. En 2017, elle

ajoute que certaines situations de harcèlement peuvent aussi être provoquées par des enfants ayant des pathologies qui ne sont pas ni reconnues, ni détectées car les adultes, non formés, ne sont pas en mesure d'intervenir à temps. Cela affirme donc que le harcèlement est corrélé avec le manque d'empathie du jeune.

2.3 L'empathie à l'école

Les programmes scolaires de 2015 permettent d'inclure le développement de l'empathie dans les apprentissages (Zanna & Jarry, 2018). Ils permettent de travailler des compétences relationnelles et incitent les élèves à utiliser leur corps et à observer les réactions des autres. Cela développe un système entre le corps, l'apprentissage et la cognition (Zanna & Jarry, 2018) et permet d'apprendre par l'expérience (Bandura, 1976). L'élève est en mesure d'imaginer que ce qu'il observe chez les autres peut lui permettre de construire une image de lui en train de reproduire la même action (Brunel & Cosnier, 2012). Lors des situations d'apprentissages, les dimensions corporelles et socio-émotionnelles deviennent des éléments incontournables pour que les élèves développent de nouvelles compétences sociales et qu'ainsi, ils puissent profiter d'une relation pédagogique et d'un climat de classe plus apaisé (Zanna & Jarry, 2018).

3. L'ère des nouvelles technologies en classe

3.1 L'évolution de la place des nouvelles technologies en classe

Les nouvelles technologies apparaissent progressivement dans l'espace scolaire. Les tablettes, tableaux blancs interactifs, et les extraits de documentaires ou de reportages viennent alimenter les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces nouveaux supports ne sont cependant pas utilisés de la même façon par tous les enseignants. Quand pour les uns ils viennent illustrer les apprentissages vus, pour d'autres, ce sont de réelles ressources didactiques, centrales dans les apprentissages (Fenouillet, Déro, et Lieury, 2010). D'après l'étude réalisée par la DEPP (2010) 95 % des enseignants déclarent utiliser les nouvelles technologies pour préparer leurs enseignements, mais seuls 19% d'entre eux utilisent les TICE en classe et uniquement 11% d'entre eux laissent les élèves les utiliser par eux-mêmes. Une catégorie se démarque tout de même : la vidéo. Qu'elle soit diffusée par extrait ou intégralement, les enseignants l'utilisent régulièrement pour illustrer des explications techniques ou pour permettre aux élèves de se projeter (Develay, 2013). Certains professionnels en font un autre usage. Le développement des projets « classe inversée » ou la création de capsule vidéo (courte vidéo à but pédagogique réalisée par les élèves)

apparaissent dans les classes. L'objet vidéo devient un outil pédagogique seulement si l'enseignant considère les nouvelles technologies comme des « alliées » et non comme des « adjuvants » aux apprentissages (Develay 2013). Pourtant l'auteur nous précise (p.149) que l'utilisation des nouvelles technologies en classe « facilitent la reliance entre savoirs et apprentissages » et continue en affirmant que cela développe la réflexivité en ce qui concerne « le rapport du sujet apprenant à lui-même, au monde et aux autres » en facilitant les médiations que le maître a pu seulement anticiper. Autrement dit, les nouvelles technologies permettent aux élèves de construire un nouveau rapport au savoir, sans pour autant réfuter la nécessité de l'enseignant. Cependant, leurs usages dépendent de l'utilisation qu'en fait l'enseignant. Pour Gonzalez (2007), les professeurs se doivent d'utiliser leurs savoirs et savoir-faire numériques pour instaurer une pratique pédagogique centrée sur les scénarii utilisant les technologies.

3.2 *Apprendre à travers l'outil vidéo*

L'utilisation de la vidéo permet aux élèves, d'une part, de développer leurs compétences de mémorisation. Jamet et Cochenec (2010), dans leur enquête sur les effets du visionnage d'un reportage, montrent que la télévision permet aux jeunes de 11 à 13 ans de mémoriser 50% d'informations supplémentaires que lorsqu'ils rencontrent les mêmes informations dans un ouvrage. Develay (2013) ajoute que la confrontation au virtuel interroge les enfants sur les perceptions et les représentations qu'ils ont du monde. Par conséquent, le rôle que l'élève « montre à voir » en tant qu'acteur sur la vidéo lui permettra de s'interroger sur les pratiques effectives qu'il a quotidiennement. D'autre part, Alves et Helene (2016) affirment que lorsque les étudiants sont acteurs de leurs apprentissages, et qu'ils sont actifs dans la construction des savoirs, ils sont plus impliqués dans leurs apprentissages et montrent une meilleure maîtrise de la notion. Autrement dit, lorsque les élèves réalisent par eux-mêmes une vidéo, l'enseignant n'est plus considéré comme un « savant » mais comme un collaborateur car l'élève se tourne vers lui lorsqu'il a une question pertinente au problème qu'il rencontre et qui l'intéresse (Renaud et Orly 2013). D'après Vygotsky (1928), l'apprentissage passe par l'intermédiaire d'outils techniques et mentaux. La vidéo permet donc d'utiliser une ressource technique qui sera le produit de confrontation entre les élèves par le biais de l'interaction. Elle leur permettra de développer leurs compétences et par conséquent, d'apprendre. Haffler et Leuntner (2007) ajoutent que le numérique permet aux élèves de travailler des connaissances procédurales et motrices plutôt que d'étudier des connaissances déclaratives ou des résolutions de problèmes. Plus explicitement, les élèves

seront aptes à comprendre, par la production de la vidéo, le développement du harcèlement scolaire et des ressentis car ils le vivront le temps d'un jeu d'acteur et pourront tenir compte des sentiments et émotions qui les ont traversés en jouant le rôle, ce qui paraît plus complexe à ressentir lorsque le harcèlement scolaire est abordé de manière théorique.

3.3 *Définition de la production vidéo dans un cadre scolaire*

Produire une vidéo dans un cadre scolaire n'est pas considéré comme réaliser un film cinématographique (Bergala, 2002). Dans le cadre scolaire, les vidéos produites par les élèves ont généralement un but pédagogique, mémoriel (ex : filmer la chorale de fin d'année pour en garder une trace) ou documentaire. L'objectif de la vidéo dans ce cadre est de transmettre une information, une technique, un apprentissage ou d'illustrer des notions. L'utilisation de cette ressource numérique engage et confronte les élèves à se produire devant une caméra, et être soumis au regard d'autrui. Généralement, la commande enseignante s'inscrit dans le cadre d'un projet d'apprentissage. Dans le cadre de la recherche, nous allons nous intéresser à définir ce qu'est réellement la vidéo qui sera produite par les élèves. Pour ce faire, nous allons tout d'abord expliquer ce qu'elle n'est pas. Présentant une vingtaine d'acteurs différents, et ayant des rôles non fixes, elle ne peut pas être considérée comme un film. Elle n'appartient donc pas au domaine cinématographique. Durant plus de trois minutes trente, elle ne peut pas être considérée comme une capsule pédagogique. Les élèves étant protégés par les lois de droit à l'image, la diffusion de la vidéo sur internet ou les réseaux sociaux est impossible sans les autorisations parentales de diffusion sur les réseaux sociaux écrites et signées. De plus, elle a vocation à être en usage interne à l'établissement, donc elle ne peut pas être considérée comme une production de contenu web. Les vidéos d'animations, de scribing⁶, ou de direct ne correspondent pas car elles sont, pour les premières, réalisées avec des personnages fictifs dessinés ou numérisés, et pour la dernière, réalisées sans montage vidéo. La vidéo n'est pas corporative car elle n'a pas pour but de représenter une entreprise ou une association. Par conséquent, l'engagement dans une histoire, située entre documentaire et fiction, réalisée par des montages son et vidéo d'une durée relativement courte, avec des outils amateurs (téléphone portable, caméra numérique, appareil photo numérique, etc.) nous permet de définir que la vidéo produite par les élèves est un clip vidéo (Bationo & Zouinar, 2009).

⁶Le vidéo scribing est également appelé vidéo explicative, vidéo dessinée ou whiteboard animation. Son principe de base est de rassembler dessins, textes et voix-off dans un format vidéo classique, dans le but de raconter une histoire.

D'un point de vue scientifique, le clip vidéo permet de transmettre des données et a fonction de communication. Il permet de créer une relation avec autrui et sa vulgarisation a profondément modifié le rapport à la connaissance, à l'échange et à la diffusion. Dans le cadre de notre expérimentation, ce document est considéré comme un médium et il sera utilisé comme un outil individuel et collectif de mémoire des connaissances et des savoirs. (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016). La réalisation de notre clip vidéo a pour but de collecter les traces des apprentissages pour les mettre en mémoire en transmettant des données qui seront diffusées à d'autres acteurs comme les parents ou les autres élèves.

3.4 *l'impact médiatique sur les enfants et les jeunes adolescents.*

Être confronté à une production audiovisuelle provoque nécessairement une interprétation personnelle provoquée par le vécu de chaque individu (Gravillon, 2016). Les images fixes ou mobiles étant plus ou moins représentatives de la réalité, l'éducation aux médias et le développement de l'esprit critique chez les plus jeunes est nécessaire puisqu'ils évoluent dans un monde de plus en plus médiatisé (ibidem). La production médiatique, et plus particulièrement le cinéma, a un rôle social qui s'articule entre ce qui a été vu et ce qui va en être dit et discuté *a posteriori* du visionnage (Briand, 2010). Cette complexité d'analyse du média nécessite un traitement des données tant sur le fond, pour comprendre les notions abordées dans la production audiovisuelle, que sur la forme, qui révèle des mises en scènes et des montages d'un réalisateur, qui, en faisant ces choix, nous conduit implicitement vers son interprétation et attire le spectateur vers un détail ou une situation qui aurait pu lui échapper dans d'autres circonstances. Sans analyse, l'image se révèle donc comme une suite de scènes et de langages⁷ interprétées par le spectateur selon son vécu (Bertucci et Chemblette, 2009). Cela peut construire ou alimenter des représentations sociales qui ne sont pas toujours le miroir de la réalité (Macé, 2006).

L'image, qu'elle soit fixe ou en mouvement, a aussi impacté le rapport entretenu avec le langage chez les enfants et les adolescents. Isabelle Gravillon (2016, p.38) cite que « sur certains sujets difficiles à aborder comme, par exemple, celui du harcèlement scolaire, des courtes vidéos mettant en scène de telles situations peuvent aider à amorcer la réflexion en partant du concret, de ce qu'ils voient ». Cela permet de modéliser la notion (Macé, 2006) en permettant de « voir pour comprendre », pour en élargir le sens et tenter de saisir les tenants et les aboutissants d'une situation difficile à projeter ou à imaginer.

⁷ Comprenant la musique et les bruitages

En somme, ces auteurs nous permettent d'alimenter la nécessaire éducation aux médias, institutionnalisée par le ministère comme étant un des cinq parcours éducatifs à enseigner durant la scolarité de l'élève. Cette lecture permet aussi de souligner le fait que l'interprétation des scènes va pouvoir être différentes selon les élèves et que les musiques, bruitages, sons et mises en scènes peuvent inférer voire détourner le spectateur de l'essence même du clip vidéo créé.

4. Les prérogatives ministérielles

4.1 *L'Éducation Morale et Civique (EMC)*

Tout d'abord, aborder le harcèlement scolaire est une demande institutionnelle inscrite dans les programmes d'enseignements d'éducation civique et morale au cycle 3. Apparaissant dans la thématique « respecter autrui et accepter les différences », sa présence succincte dans le bulletin officiel de 2018 est renforcée par des journées dédiées à cette thématique⁸. Outre ces prescriptions ministérielles, aborder cette thématique en classe permet à l'élève de travailler trois compétences. La première est de « respecter autrui ». Elle est suivie d'une capacité à « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » et se clôt à travers la construction d'une culture civique avec comme compétence « comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement » ainsi que « exercer son jugement, construire l'esprit critique ». Ici, le but est de faire comprendre à l'élève que ses actions et ses paroles ont des conséquences sur les autres. Les enseignants se doivent, dans un climat scolaire imprégné d'une violence accrue ces dernières années, (Albandera, 2018 ; Romano, 2015) de prévenir les mécanismes et les conséquences du harcèlement chez les élèves⁹. Outre ces arrêtés ministériels, la mission de l'enseignant ne se limite pas à faire connaître la cause et les conséquences de ce phénomène. Nous pouvons donc dire que ce qui est attendu institutionnellement de l'enseignant, lorsqu'il aborde le harcèlement scolaire en classe, ne s'arrête pas à décrire les comportements et donner une liste de solutions. Il se doit d'évoquer tous les rôles présents dans une situation de harcèlement, mais aussi de faire

⁸ Eduscol, Prévention de la violence en milieu scolaire - Le harcèlement en milieu scolaire à <http://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-en-milieu-scolaire.html> visité le 12/12/19

⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015), *bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*, modifié le 25 novembre 2015, dernière visite le 26 novembre 2018 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

comprendre aux élèves ce que le harcelé peut ressentir et ce que leurs comportements peuvent avoir comme répercussions sur les autres.

4.2 *Les arts plastiques :*

Les instructions du bulletin officiel préconisent que l'élève doit expérimenter, produire et créer en représentant le monde environnant en explorant divers domaines, dont la vidéo, et indique que l'usage d'outil informatique de travail de l'image doit être intégré au service de la pratique plastique. Dans le domaine *mettre en œuvre un projet artistique* l'élève doit « Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective et anticiper les difficultés éventuelles », « identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création » et « adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur ». Autrement dit, la réalisation d'un clip vidéo dans le cadre du projet de recherche articule les objectifs ministériels avec les objectifs pédagogiques et didactiques recherchés.

4.3 *Le langage oral :*

Les prescriptions ministérielles indiquent que les élèves en cycle trois doivent parler en prenant en compte leur auditoire. Les compétences développées leur permettent de mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendus et compris. Ils se doivent d'organiser leurs propos selon le discours qu'ils emploient tout en employant des techniques de mises en voix. Ces compétences s'inscrivent pleinement dans notre projet qui demande aux élèves d'adapter la tonalité de leur voix aux situations qu'ils doivent représenter et doivent construire un scénario qui utilise un vocabulaire courant qui doit être mis en voix pour être filmé.

4.4 *L'éducation aux médias et à l'information (EMI).*

La production d'un clip vidéo permet aussi de travailler les compétences numériques des élèves. Amadiou et Tricot (2014) affirment cependant que « la technologie n'est pas en soi suffisante pour impacter les motivations ». On peut donc supposer que réaliser une production de ce type doit avoir des objectifs clairs et définis, ce qui justifie la préparation de la séquence par l'enseignant. Le maniement d'outils nouveaux et la découverte du domaine cinématographique permet aux élèves de développer « la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques »

conformément au domaine 2 du socle commun de connaissances et de compétences mais aussi « apprendre à respecter les règles de sécurité » liées à la technologie qui seront abordées par le cyber harcèlement, l'explication des lois sur le droit à l'image et la prévention des dangers des réseaux sociaux préconisés dans le domaine 3.

4.5 *Interdisciplinarité et socle commun de connaissances de compétences et de culture*

D'un point de vue institutionnel, réaliser un clip vidéo comprend les points du programme d'EMC cités précédemment. Ce projet développe les pratiques suggérées en classe comme les jeux théâtraux, les jeux de rôles, mais implique aussi les discussions à visée philosophique sur la tolérance et la moquerie pour pouvoir définir le scénario et les scènes. Les élèves sont donc amenés à échanger et produire des textes dans ce projet, ce qui est conforme au domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (« les langages pour penser et communiquer ») puisque les élèves, à travers les différentes disciplines, doivent « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral ». Vanoye (2009), affirme que ces types de productions permettent aux élèves de découvrir des activités articulées à des pratiques professionnelles qu'ils pourraient rencontrer tout en mettant les élèves en situation de production réelle. Cela permet de constater que le projet s'inscrit pleinement dans le SCCC qui, rappelons-le, lors de sa promulgation en 2016, avait pour objectif de « définir tout ce que l'élève doit savoir faire pour réussir la suite de sa formation et sa vie de futur citoyen »¹⁰.

La réalisation d'une production de ce type engage l'enseignant et le groupe classe dans une démarche de projet (Bergala 2002) qui se veut conforme au domaine 2 du socle commun de compétences et de connaissances « des méthodes et outils pour apprendre », puisqu'il préconise de réaliser chaque année des projets interdisciplinaires. D'après Fenouillet, Déro et Lieury, (2010) cette approche favorise la construction du sens des contenus des apprentissages. On peut cependant supposer que les enfants, à travers une telle production, apprennent aussi la patience, la frustration, le perfectionnement, s'autorisent l'erreur et collaborent. Nous pouvons donc dire que les élèves développent ainsi des apprentissages informels qui peuvent impacter leur scolarité dans la globalité. Ces derniers ne sont pas intentionnels de la part de l'élève ni de l'enseignant puisqu'ils ne peuvent pas être évalués

¹⁰ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Legifrance. (2015, mars 31). Consulté le 15 avril 2020, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/2015-372/jo/texte>

par des données quantifiables. Cette approche est conforme aux attentes institutionnelles car les domaines 2 et 3 du socle commun de compétences et de connaissances préconisent respectivement que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres » et que « tous les enseignements contribuent à la formation du jugement ».

En imaginant le scénario, le mettant en scène, et le filmant, les élèves travaillent aussi le domaine 5 soit « les représentations de l'activité humaine » puisqu'ils s'engagent dans des techniques de créations en prenant en compte le matériel disponible et mobilisent leur imagination et leur créativité pour réaliser un projet collectif en développant leur jugement, leur sensibilité et leurs émotions esthétiques.

II. Problématique

De ce cadre de recherche s'est dégagée la problématique suivante :

Étant donné que le harcèlement scolaire est une prérogative des instructions officielles inscrite dans la discipline de l'éducation morale et civique et qu'il est possible de l'enseigner de manière interdisciplinaire tout en étant liée avec les directives gouvernementales récentes pour améliorer le climat scolaire et qu'elle est l'une des principales actions ministérielles en 2020 mais qu'elle est peu travaillée en classe par les professeurs alors qu'elle permet de développer l'empathie et le respect des élèves et qu'elle est inscrite dans les programmes d'instruction scolaire, alors en quoi produire une vidéo sur la thématique du harcèlement scolaire peut-il être considéré comme un support d'enseignement ?

III. Hypothèses

A la suite de cette problématique s'étaient dégagées 3 hypothèses :

A l'appui de Catherine (2015), nous pouvons constater que le harceleur manque d'empathie car il n'a pas suffisamment la capacité de pouvoir ressentir ce qu'il fait vivre à l'élève. Nous pouvons donc supposer que réaliser un projet sur le harcèlement scolaire, où tous les élèves subissent de manière fictive le harcèlement, permettrait de développer l'empathie des élèves en travaillant la compétence « identifier et exprimer les émotions et les sentiments », et la compétence : « exercer son jugement, construire l'esprit critique ».

A l'appui de Haffler et Leuntner (2007), nous pouvons supposer que la réalisation d'un clip vidéo permet aux élèves de mieux développer la compétence « respecter autrui », qui s'exprimerait par une meilleure maîtrise de la définition de harcèlement que s'ils avaient abordé ce thème de manière plus théorique.

A l'appui d'Alves et Helene (2016), nous pouvons supposer que les élèves participant au projet de réalisation du clip vidéo seraient plus impliqués dans les activités que s'ils bénéficiaient d'une séquence sans projet final.

IV. Méthodologie

Pour recueillir les informations nécessaires à la vérification des hypothèses qui découlent de la problématique, nous avons réalisé le projet avec des élèves de cycle 3 de façon expérimentale et nous avons repris contact avec une enseignante ayant accepté que le projet soit mené dans sa classe durant l'année 2018-2019.

1. Le public étudié

1.1 *Trois classes de cycle 3*

Le projet a été réalisé à l'école primaire de Pont-Hébert pour l'année 2019-2020 et à l'école André Desponts de Quettreville-sur-sienne en 2018-2019. Trois classes de cycle 3 ont participé au projet. Les élèves sont de niveaux hétérogènes. A Pont-Hébert, la classe des CM1-CM2 est composée de 24 élèves (17 cm1 et 7 cm2 dont 3 ULIS) tandis que la seconde classe est composée de 23 CM2 (dont 2 ULIS). Les deux classes ont participé à l'enquête pendant la période 3 de l'année scolaire, soit entre les vacances de Noël et les vacances d'hiver. Les élèves de l'école André Desponts ont participé au projet en juin 2019. La classe était composée de 11 CM2 et 12 CM1. Nous les avons répartis en trois groupes :

- La classe témoin : Les 23 CM2 ont suivi une séquence d'EMC sur le harcèlement composé de 5 séances le lundi de 15h20 à 16h30. Le questionnaire final s'est déroulé le lundi de 14h30 à 15h. Ils n'ont pas réalisé le projet vidéo.

- La classe expérimentale 2019/2020 : Les 24 CM1/CM2 ont suivi une séquence de 6 séances sur le harcèlement le mardi de 10h20 à 11h30 et avaient pour tâche finale la création du clip

vidéo. Elle n'a pas pu aboutir à cause du contexte sanitaire actuel (COVID-19). Il restait 2 séances à réaliser.

- La classe expérimentale 2018/2019 : Les 23 CM1/CM2 (12 CM1-11 CM2) ont suivi une séquence de 8 séances sur le harcèlement. Une séance par jour était réalisée du 17 au 28 juin 2019. Ils avaient pour tâche finale la création du clip vidéo.

1.2 Une enseignante

L'enseignante interrogée est titulaire de la classe expérimentale 2018-2019 à Quettreville-sur-Sienne. Elle enseigne depuis 8 ans dans cette école en CM2. Elle a accepté que je réalise le projet dans sa classe en 2019.

2. Les séquences réalisées

Deux séquences ont été menées. La première n'a pas de projet final, la seconde a pour objectif de réaliser une clip vidéo. Elles sont construites de la même manière jusqu'en séance 4.

	Séquence sans projet final	Séquence avec projet final
Séance 1	- Récupérer les premières représentations en faisant passer le premier questionnaire	- Récupérer les premières représentations en faisant passer le premier questionnaire puis annoncer le projet
Séance 2 Qu'est-ce que le harcèlement ?	- Identifier les différents types de harcèlement	- Identifier les différents types de harcèlement
Séance 3 : Qui participe au harcèlement ?	- Identifier les rôles (harceleur, victime, témoin actif, témoin passif)	- Identifier les rôles (harceleur, victime, témoin actif, témoin passif)
Séance 4 Comment définir le harcèlement ?	- Création de la carte mentale de synthèse. - Élaboration de la définition du harcèlement	- Création de la carte mentale de synthèse. - Élaboration de la définition du harcèlement
Séance 5	- Récupérer les représentations finales en faisant passer le questionnaire	- Présentation du projet, diffusion de la vidéo réalisée à Contrières, annonce de l'objectif,

		formation des groupes et répartition des thèmes - Travail sur la composition des saynètes
Séance 6	/	- Travail par groupe sur le thème choisi par les élèves puis tentative de mimes et listing du matériel et des accessoires nécessaires.
Séance 7-8	/	- Tournage
Séance 9	/	- Récupérer les représentations finales en faisant passer le questionnaire puis diffuser le clip vidéo.

3. La grille d'observation

Durant le projet, chaque séance était filmée. Nous les avons alors visionnées pour pouvoir compléter ce tableau. L'objectif de cet outil est de pouvoir comparer la prise de parole enseignante par rapport à celle des élèves, mais aussi de pouvoir constater ou non l'implication des élèves dans la séance par rapport au nombre de participation. Le temps de travail en groupe implique des échanges verbaux entre élèves que nous n'avons pas quantifiés.

Temps de parole enseignant	En minutes
Temps de parole élève (hors travail de groupe)	En minutes
Temps de travail en groupe	En minutes
Nombre d'élèves ayant participé durant la séance	Par rapport au nombre d'élèves présents pendant la séance

4. Le questionnaire

Le questionnaire a été distribué en amont et en aval du projet. Cela a permis de collecter des informations empiriques plus concrètes et analysables et ainsi conclure sur le fait que le projet impacte (ou non) l'empathie des élèves et la maîtrise de la notion de harcèlement. Il a pour but de travailler 3 compétences. Pour les questions 2 à 7, il est attendu que l'élève développe la compétence « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » et la

compétence « exercer son jugement, construire l'esprit critique ». Ces compétences sont conjointes à la notion d'empathie qui est évaluée ici. La question 8, quant-à-elle, a pour but d'évaluer la compétence « respecter autrui » et plus précisément si l'élève maîtrise la définition du harcèlement. Le questionnaire a trois objectifs :

Les questions 2 à 4 vont nous permettre d'identifier si les élèves sont capables ou non d'interpréter une réaction par rapport aux situations vécues.

Les questions 5 à 7 vont nous permettre de constater si les élèves savent anticiper plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé.

Pour la question 8, nous nous concentrerons sur le fait de savoir s'il y a eu une évolution significative de la maîtrise de la notion de harcèlement par rapport à la définition élaborée en classe selon les groupes.

1. Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ?
2. Pourquoi quelqu'un peut-il être en train de pleurer ?
3. Pourquoi quelqu'un peut-il être en train de crier ?
4. Pourquoi quelqu'un peut-il être en train de s'énerver ?
5. Comment voit-on que quelqu'un est content ?
6. Comment voit-on que quelqu'un est triste ?
7. Comment voit-on que quelqu'un est en colère ?
8. Qu'est-ce que le harcèlement pour toi ?

Les élèves répondent au questionnaire avec le vocabulaire qu'ils connaissent. Chaque cause (pour les questions 2, 3 et 4) et réaction physique (pour les questions 5, 6 et 7) sont codées. Par exemple, à la question 2, si l'élève n'a pas donné de réponse à la question, on notera que l'élève donne 0 réponse en codant 0. S'il donne 1 réponse, comme « parce qu'il est triste », nous noterons que l'élève donne une réponse en codant 1. S'il répond en disant « parce qu'il est triste, ou pleure de joie, ou il s'est blessé », nous notons que l'élève donne 3 réponses et nous codons 3. Nous suivons cette procédure pour les questions 2 à 7, et pour chaque questionnaire, ce qui permet de créer un tableau à double entrée pour chaque classe que vous pouvez retrouver en annexe I.

Nous avons volontairement éliminé la question 1 du questionnaire, qui avait pour objectif de ne pas indiquer aux élèves que nous allons travailler sur la thématique du harcèlement, ce qui nous permet ainsi de ne pas influencer leurs réponses.

Encadré : Le Test T de Student.

Pour analyser ce questionnaire, nous allons utiliser le test T de Student. Ce test statistique permet de comparer les moyennes de deux petits échantillons indépendants. Autrement dit, les deux échantillons sont les 23 CM1/CM2 et les 22 CM2. On considère qu'ils sont des petits échantillons car ils sont moins de 45 par groupe étudié. Nous les appelons indépendants car il n'y a aucun lien entre les deux classes puisque nous allons comparer les résultats du groupe expérimental aux résultats du groupe témoin. En sciences humaines, lorsque nous réalisons ce test statistique, nous comparons deux moyennes puis nous nous demandons si l'écart est significatif.

Exemple :

Moyenne échantillon A : 12,04

Moyenne échantillon B : 10,27

Différence de : 1,77 points

Cette augmentation de 1,77 points est-elle significative ?

Ensuite, nous nous devons de poser les hypothèses du test. L'hypothèse 0, (nommée H0), sera toujours celle indiquant que l'écart n'est pas significatif et que le résultat s'explique par le hasard de la constitution de l'échantillon et qu'il ne peut être imputé à l'appartenance d'un groupe. L'hypothèse 1 (nommée H1), sera toujours celle indiquant que l'écart est significatif et expliqué par l'appartenance à un groupe.

Suite de l'exemple :

H0 : L'écart n'est pas significatif et le résultat s'explique par le hasard de la constitution.

H1 : L'écart est significatif et s'explique par l'appartenance à un groupe.

La démarche du test s'effectue toujours en considérant que H_0 est vrai. Nous partons donc du postulat qu'appartenir au groupe A ou au groupe B n'impacte pas les résultats. Réaliser le T de Student permet donc d'affirmer ou de réfuter H_0 .

Pour ce faire, nous utilisons un seuil de signification nommé « risque de première espèce », « seuil de risque » ou encore « alpha » (α). Il correspond à la probabilité pour laquelle le chercheur accepte de se tromper. Dans notre enquête, on acceptera un seuil à 0,1¹¹, ce qui correspond à 10% de probabilité de se tromper et par conséquent, ce qui correspond à 90% d'avoir juste. C'est à dire que toutes réponses fournies par le test T de Student, qui sera inférieure ou égale à 0,1, soit 10 % d'erreur, permettra de rejeter H_0 et d'affirmer à 90% que la différence de résultats est significativement liée au groupe d'appartenance.

Suite de l'exemple :

Avec Alpha (soit le risque d'erreur que nous acceptons) = 10%

Tout résultat du T-test supérieur à 0,1 (soit 10%) nous indiquera que le risque de se tromper est supérieur à 10%. La probabilité d'avoir tort est trop importante. Nous considérerons donc que les résultats sont dus au hasard de la constitution de l'échantillon et pas au groupe d'appartenance.

Tout résultat du T-Test inférieur ou égal à 0,1 (soit 10%) nous indiquera que nous avons une probabilité de 90% d'avoir juste et de ne pas nous tromper en rejetant H_0 , donc nous considérerons que les résultats dépendent du groupe d'appartenance.

De plus nous utiliserons le résultat dit « bilatéral » du test car nous ne sommes pas certains de savoir si les résultats de l'échantillon A seront supérieurs à ceux de l'échantillon B.

Suite de l'exemple :

Résultats du T de Student : $P(T \Leftrightarrow t)$ bilatéral : 0,09

¹¹ Généralement, le seuil accepté pour toutes recherches statistiques est de 5% pour les grands échantillons et 10% pour les petits échantillons.

Le test s'achève par une interprétation des résultats.

Suite de l'exemple :

Cela signifie que la probabilité de se tromper est de 0,09, soit 9%. Ce résultat est inférieur à alpha (soit le risque d'erreur que nous acceptons). Nous rejetons H0 et affirmons que la différence de résultats est significativement liée à l'appartenance au groupe.

Pour faciliter la lecture des résultats des Test T de Student, nous mettrons les résultats utilisés en caractère gras dans les tableaux 5, 8 et 13.

5. L'entretien semi-directif

L'entretien a été réalisé un jeudi après-midi dans la classe de l'enseignante à 16h45. Il a été construit pour collecter les représentations sur l'implication des élèves, l'influence du projet dans le comportement des anciens CM1, devenus CM2 cette année et qui sont toujours scolarisés dans sa classe mais aussi de comparer ses anciens CM1 avec les élèves venus de l'autre classe et qui n'ont donc pas suivi le projet.

Thèmes à aborder	Questions et relances envisagées
Souvenirs généraux du projet	- De quoi vous rappelez-vous ? - Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?
Souvenirs du clip vidéo	Si nous nous rappelons plus précisément du clip vidéo réalisé, qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?
Impact sur les élèves	- Est-ce qu'ils ont été plus impliqués que sur d'autre projet ? - Y a-t-il des comportements remarquables dont vous vous souvenez ? - Y a-t-il des comportements observables qui d'après vous découlent de cette séquence ?

Développement des compétences	- Quelles sont d'après vous les compétences qui ont été le plus développées ? - Pouvez-vous le constater par rapport à vos nouveaux élèves ?
Amélioration séquence	- D'après vous, pourriez-vous refaire la séquence avec une autre classe ? - Qu'amélioreriez-vous ?
Suggestions	Avez-vous quelque chose à ajouter ?

V. Analyse des données

Étant donné les circonstances sanitaires du pays, nous n'avons pas été en mesure de finaliser la séquence avec la classe expérimentale 2019/2020. Nous avons donc pris la décision d'analyser les données recueillies de la classe expérimentale de l'année 2018-2019 et de la classe témoin de 2019-2020.

1. Analyse de la grille d'observation

Suite au visionnage des séances réalisées avec les élèves, nous pouvons dresser les constats suivants :

Classe témoin	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Classe expérimentale	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Temps de parole enseignant	35'	25'	23'	Temps de parole enseignant	34'	21'	21'
Temps de travail en groupe	16'	14'	25'	Temps de travail en groupe	14'	15'	28'
Nombre d'élèves ayant participé durant la séance	8/23	12/23	11/23	Nombre d'élèves ayant participé durant la séance	16/24	18/24	17/24
Temps de parole élèves	12'	20'	21'	Temps de parole élèves	16''	24'	26'

Tableau 1 : récapitulatif des observations extraites des séances filmées en 2019 et en 2020.

Rapport entre les deux classes par rapport au groupe expérimental	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Temps de parole enseignant	-1'	-2'	-2'
Temps de travail en groupe	-2'	+1'	+3'
Nombre d'élèves ayant participé durant la séance	+8	+6	+6
Temps de parole élèves	+4'	+4'	+5'

Tableau 2 : différences entre les deux classes par rapport au groupe expérimental

Par conséquent, entre les deux classes, nous pouvons constater (cf. tableau 2) que pendant les trois séances, l'enseignante a parlé, selon les dispositions présentées précédemment, 5 minutes supplémentaires avec la classe témoin. Les élèves de la classe expérimentale sont intervenus 13 minutes supplémentaires en échange dialogué et ont eu un temps de travail de groupe supplémentaire de 2 minutes. La participation des élèves est plus forte avec la classe expérimentale qu'avec la classe témoin (+20 participations au cours des trois séances).

En moyenne, sur les trois séances (cf. tableau 3), le temps de parole enseignant est supérieur de 2,6 minutes dans la classe témoin. Le temps de travail de groupe est inférieur de trente secondes dans cette même classe. Les élèves de la classe expérimentale ont un temps de parole supérieur de 3,4 minutes en moyenne par séance, ce qui peut être lié au taux de participation moyen de 17 élèves par séance dans la classe expérimentale contre 10 élèves participants en moyenne dans la classe témoin.

En moyenne sur les trois séances	Classe témoin	Classe expérimentale
Temps de parole enseignante	27,6 min	25,3 min
Temps de travail en groupe	18,3min	19 min
Temps de parole élèves	17,6 min	22 min
Nombre de participation	10	17

Tableau 3 : Moyenne des résultats des trois séances selon le statut de la classe.

2. Analyse du questionnaire :

Nous allons analyser les résultats de ce questionnaire en quatre temps. Tout d'abord, nous allons vérifier si les élèves, qu'ils soient de la classe expérimentale ou de la classe témoin, ont progressé. Puis, nous allons analyser comparativement la moyenne des réponses des questions 2, 3, 4 et 5, 6, 7 dans le but de savoir si les élèves développent mieux une des deux compétences travaillées soit « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » et « exercer son jugement, construire l'esprit critique » qui se traduisent respectivement dans le projet par les critères de réussite suivants : je suis capable d'identifier les causes et les attribuer par rapport à une réaction physiologique et je suis capable d'expliquer plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé. Nous chercherons aussi à savoir si ces progrès sont liés au projet vidéo. Nous conclurons cette analyse en comparant les réponses issues des deuxièmes questionnaires à la question 8. Pour faciliter la lecture, seules les moyennes seront utilisées. Nous avons pris la décision de regrouper la somme des réponses des questions 2, 3 et 4 et la somme des questions 5, 6 et 7 dans le but d'avoir plus de résultats pour les tests statistiques, d'autant plus que les questions avaient pour objectif de travailler une même compétence, comme expliqué précédemment. L'intégralité des réponses fournies par les élèves se trouve en annexe 1 et les rapports pour chacune des questions en annexe 2.

2.1 *Analyse des progrès généraux des élèves (questions 2 à 7).*

Nous pouvons constater (cf. tableau 4) que la moyenne des réponses des deux classes augmente à la suite de la séquence (+1,78%) et du projet vidéo (+15,43%). Autrement dit, au deuxième questionnaire, les élèves ont été en mesure de donner plus de réponses à chacune des questions qu'en amont du projet ou de la séquence.

Moyenne générale de la classe arrondie au centième	1 ^{er} questionnaire	2 nd questionnaire	Écart absolu de la moyenne entre le 1er et le 2nd questionnaire	Différence relative arrondi au dixième
Classe témoin	10,09	10,27	0,18	1,78%
Classe expérimentale	10,43	12,04	1,61	15,43%
Écart absolu des deux moyennes entre le premier et le deuxième groupe	0,34	1,77	/	/

Tableau 4 : moyenne des classes expérimentale et témoin arrondie au centième

Cependant, on peut s'interroger sur la différence des progrès entre la classe témoin et la classe expérimentale. En s'interrogeant sur l'écart absolu des moyennes entre les deux questionnaires, nous pouvons constater que la classe expérimentale a plus progressé (+1,68 points) comparé à la classe témoin (+0,18 points). Nous pouvons donc nous demander si la réalisation du projet est une variable significative de l'augmentation de la moyenne du groupe expérimental.

Pour ce faire, nous allons comparer la moyenne des réponses par élève au deuxième questionnaire de la classe témoin avec la moyenne des réponses par élève au deuxième questionnaire de la classe expérimentale. Nous allons utiliser le test de comparaison de moyenne décrit dans l'encadré du paragraphe IV.4 pour analyser cet écart (cf. tableau 5).

Il est exprimé qu'en moyenne, les élèves donnent 12,04 réponses au total s'ils ont suivi le projet et 10,27 réponses s'ils ont suivi la séquence. Cette augmentation de $12,04 - 10,27 = 1,77$ points est-elle significative, compte tenu de la petite taille de l'échantillon (23 personnes) ?

Nous posons les hypothèses suivantes :

Soit H_0 : « la différence n'est pas significative, les résultats du groupe expérimental sont comparables aux résultats du groupe témoin »

Et H_1 : « la différence est significative, les résultats du groupe expérimental ne sont pas comparables aux résultats du groupe témoin »

Avec α (soit le risque d'erreur) = 10%

Le test bilatéral donne une probabilité de 9% de chances de se tromper en rejetant H_0 . Nous rejetons donc H_0 , puisque le résultat est inférieur ou égal à α , et concluons que la différence de résultats est significativement liée à l'appartenance au groupe expérimental. Ils ont plus progressé en moyenne de 1,77 point dans leur capacité à donner des explications en suivant le projet que s'ils avaient suivi la séquence.

	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe témoin</i>
Moyenne	12,04	10,27
Variance	13,41	9,45
Observations	23,00	22,00
Différence hypothétique des moyennes	0,00	
Degré de liberté	42,00	
Statistique t	1,76	
P(T<=t) unilatéral	0,04	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,68	
P(T<=t) bilatéral	0,09	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,02	

Tableau 5 : Test T de Student comparaison des moyennes des réponses aux questions 2 à 7 de la classe témoin et de la classe expérimentale.

En regardant les fréquences des résultats des deux classes (tableau 6), près de la moitié du groupe témoin donne une seule réponse par question contrairement à la classe expérimentale pour qui 49,6% de la classe donne 2 réponses par question. 17,3% de la classe témoin donne entre 3 à 4 réponses par question, alors qu'ils sont 23% à donner 3 à 5 réponses par question dans le groupe expérimental. Cela montre que la classe ayant participé au projet du clip vidéo donne plus de réponses par questions que la classe témoin.

Fréquence des réponses du groupe témoin	N	Pourcentage	Pourcentage cumulé	Pourcentage cumulé inversé
1 réponse	64	48,1	48	100
2 réponses	46	34,6	82	51,9
3 réponses	18	13,5	96	17,3
4 réponses	4	3,8	100	3,8
5 réponses	0	0	/	/
Fréquence des réponses du groupe expérimental	N	Pourcentage	Pourcentage cumulé	Pourcentage cumulé inversé
1 réponse	39	27,3	27,3	100
2 réponses	69	49,6	77	72,7
3 réponses	22	15,8	92,8	23
4 réponses	6	5	97,8	7,2
5 réponses	2	2,2	100	2,2

Tableau 6 : fréquence des réponses du questionnaire n°2 selon les groupes.

2.2 Analyse des progrès par moyenne aux questions 2, 3, 4 et 5, 6, 7

Puisque les résultats précédents nous indiquent que les élèves ont tous progressé, nous allons chercher à savoir si les élèves ont progressé dans les deux compétences évaluées par le questionnaire qui, pour rappel, sont :

Question 2-3-4 : je suis capable d'identifier les causes et les attribuer par rapport à une réaction physiologique

Question 5-6-7 : je suis capable d'expliquer plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé

Analyse de la moyenne des questions 2, 3 et 4

En comparant la moyenne des sommes de réponses des questions 2, 3 et 4 du questionnaire 2 des deux groupes, nous pouvons constater que les élèves de la classe expérimentale sont capables d'identifier plus de causes par rapport à une réaction physiologique que le groupe témoin. Avec, pour les questions 2, 3 et 4, une moyenne de 6,13 réponses, contre 5,14 réponses pour la classe témoin, ils se montrent plus compétents (cf. tableau 7).

	Moyenne	Nombre de participants
Séquence	5,14	22
Projet	6,13	23
Moyenne	5,64	45
Écart absolu	0,99	/

Tableau 7 : moyenne des réponses aux questions 2,3,4 du deuxième questionnaire

Cette augmentation de $6,13 - 5,14 = 0,99$ point est-elle significative, compte tenu de la petite taille de l'échantillon (23 personnes) ?

Nous allons donc vérifier si la progression plus forte des élèves ayant participé au projet du clip vidéo est significativement liée à la pédagogie de projet. Pour ce faire, nous allons comparer la moyenne de la somme des réponses par élèves au question 2, 3 et 4 du deuxième questionnaire de la classe témoin avec la moyenne de la somme des réponses par élèves au question 2, 3 et 4 de la classe expérimentale. Nous allons utiliser le test de comparaison de moyenne décrit dans l'encadré du paragraphe IV.4 pour analyser cet écart (cf. tableau 8).

Nous posons les hypothèses suivantes :

Soit H_0 : « la différence n'est pas significative, les résultats du groupe expérimental sont comparables aux résultats du groupe témoin »

et H_1 : « la différence est significative, les résultats du groupe expérimental ne sont pas comparables aux résultats du groupe témoin »

et alpha (soit le risque d'erreur) = 10%

Le test bilatéral donne une probabilité de 10% de chances de se tromper en rejetant H0. Nous rejetons donc H0, puisque le résultat est inférieur ou égal à alpha, et concluons que la différence de résultats est significativement liée à l'appartenance au groupe expérimental. Ils ont plus progressé en moyenne de 0,99 point dans leur capacité à donner des explications en suivant le projet que s'ils avaient suivi la séquence.

	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe témoin</i>
Moyenne	6,13	5,14
Variance	5,48	2,60
Observations	23,00	22,00
Différence hypothétique des moyennes	0,00	
Degré de liberté	39,00	
Statistique t	1,66	
P(T<=t) unilatéral	0,05	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,68	
P(T<=t) bilatéral	0,10	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,02	

Tableau 8 : Test T de Student comparaison des moyennes des réponses aux questions 2, 3 et 4 de la classe témoin et de la classe expérimentale.

Nous pouvons aussi ajouter qu'au regard du tableau 9, la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 33,3% *a contrario* de la classe témoin qui a une augmentation de moyenne de 0,05%. C'est-à-dire que les élèves ayant suivi le projet ont progressé de 33,3% entre le premier et le deuxième questionnaire.

Arrondi au centième	Avant-projet	Après projet	Différence absolue	Différence relative arrondi au dixième
Groupe expérimental	4,6	6,13	1,53	33,3%
Groupe témoin	5,09	5,14	+0,05	0,05%

Tableau 9 : évolution des moyennes entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2 pour les questions 2, 3 et 4

En observant les pourcentages du nombre de réponses pour les questions 2, 3 et 4 pour chacun des groupes, on constate, grâce au tableau 10, que seulement 33,3% des élèves de la

classe expérimentale donne une seule réponse, sont 43,5% à donner deux réponses sont 23% à donner trois à cinq réponses. La moitié de la classe témoin (cf. tableau 11) donne, quant à elle, une seule réponse, seulement 32% des élèves donnent 2 réponses et sont 18,2 % à donner trois à quatre réponses. Les résultats montrent que les élèves ayant participé au projet ont plus progressé que les élèves n'ayant pas de projet final.

Réponses de la classe expérimentale	Q 1		Q 2		Écart entre les deux questionnaires		Pourcentage cumulé du questionnaire 2	Pourcentage cumulé inversé du questionnaire 2
	%	N	%	N	%	N		
0	0	0	0	0	=	0	/	/
1	53,6	37	33,3	23	-20,3	-14	33,3	100
2	55,1	28	43,5	30	-11,6	2	76,8	66,7
3	5,8	4	11,6	8	+5,8	4	88,4	23,2
4	0	0	8,7	6	+8,7	6	97,1	11,6
5	0	0	2,9	2	+2,9	2	100	2,9

Tableau 10 : fréquence des réponses de la classe expérimentale entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2

En pourcentage arrondi au centième	CM2 questionnaire 1		CM2 questionnaire 2		Écart entre les deux questionnaires		Pourcentage cumulé du questionnaire 2	Pourcentage cumulé inversé du questionnaire 2
	%	N	%	N	%	N		
0	1,4	1	0	0	-1,4	-4	/	/
1	43,5	30	50	33	+4,3	10	50	100
2	34,8	24	31,8	21	-4,4	-6	81,8	50
3	14,5	10	15,2	10	=	0	97	18,2
4	1,45	1	3	2	+1,45	1	100	3
5	0	0	0	0	=	0	/	/

Tableau 11 : fréquence des réponses de la classe témoin entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2

Analyse des question 5-6-7

Le bilan précédent se dresse aussi pour la compétence « être capable d'expliquer plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé ». En comparant la moyenne des sommes de réponses des questions 5, 6 et 7 (cf. tableau 12), nous pouvons constater que les élèves de la classe expérimentale savent anticiper plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé que le groupe témoin. Avec, pour les questions 5,6 et 7, une moyenne de 6,13 réponses, contre 5,14 réponses pour la classe témoin, ils se montrent plus compétents.

	Moyenne	Nombre de participants
Séquence	5,14	22
Projet	5,91	23
Écart absolu	0,77	/
Total	5,53	45

Tableau 12 : moyenne des questions 5,6,7 selon le groupe observé.

En moyenne, les élèves donnent 5,91 réponses s'ils ont suivi le projet et 5,14 réponses s'ils ont suivi la séquence. Cette augmentation de $5,91 - 5,14 = 0,77$ point est-elle significative, compte tenu de la petite taille de l'échantillon (23 personnes) ?

Pour ce faire, nous allons comparer la moyenne de la somme des réponses par élève aux questions 5, 6 et 7 au deuxième questionnaire de la classe témoin avec la moyenne de la somme des réponses par élève aux questions 5, 6 et 7 au deuxième questionnaire de la classe expérimentale. Nous allons utiliser le test de comparaison de moyenne décrit dans l'encadré du paragraphe IV.4 pour analyser cet écart (cf. tableau 13).

Soit H_0 : « la différence n'est pas significative, les résultats du groupe expérimental sont comparables aux résultats du groupe témoin »

Et H_1 : « la différence est significative, les résultats du groupe expérimental ne sont pas comparables aux résultats du groupe témoin »

Avec alpha (soit le risque d'erreur) = 10%

Le test bilatéral donne une probabilité de 14% chances de se tromper en rejetant H_0 . Nous acceptons donc H_0 car le risque d'erreur est supérieur de 4% au seuil que nous nous sommes fixé (pour rappel, nous acceptons jusqu'à 10%). Nous concluons que la différence de résultats n'est pas significativement liée à l'appartenance au groupe expérimental. La différence de 0,77 point en moyenne s'explique par le hasard de la constitution de l'échantillon mais ne peut être imputée à l'appartenance d'un groupe. Les élèves du groupe expérimental n'ont pas plus progressé dans leur capacité à anticiper une ou plusieurs réactions physiologiques en fonction d'une situation énoncée en prenant part au projet.

	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe témoin</i>
Moyenne	5,91	5,14
Variance	2,90	3,17
Observations	23,00	22,00
Différence hypothétique des moyennes	0,00	
Degré de liberté	43,00	
Statistique t	1,49	
P(T<=t) unilatéral	0,07	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,68	
P(T<=t) bilatéral	0,14	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,02	

Tableau 13 : Test T de Student comparaison des moyennes des réponses aux questions 5, 6 et 7 de la classe témoin et de la classe expérimentale.

Nous pouvons ajouter que les élèves ayant suivi le projet vidéo ont tout de même une moyenne relative qui a augmenté de 0,07% tandis que les élèves de la classe témoin ont augmenté leur moyenne relative de 1,98% (tableau 14). Autrement dit, la progression la plus forte entre les deux questionnaires a été réalisée par les élèves de la classe témoin. Cette moindre progression réalisée par la classe expérimentale est fortement corrélée au fait qu'avant même de réaliser le projet, la classe expérimentale avait déjà une moyenne de réponses supérieure aux résultats du deuxième questionnaire de la classe témoin. En somme, ils ont moins progressé car ils étaient déjà plus compétents.

Moyenne arrondie au centième	Questionnaire Avant-projet	Questionnaire Après projet	Différence Absolue	Différence relative arrondi au dixième
Classe expérimentale	5,87	5,91	+0,04	0,7%
Classe témoin	5,04	5,14	+0,10	1,98%

Tableau 14 : évolution des moyennes des questions 5,6,7

En regardant la fréquence des résultats des tableaux 15 et 16 dans le test, nous pouvons voir qu'un peu plus de la moitié de la classe expérimentale donne deux réponses (56,5%) tandis que les élèves de la classe témoin sont 47 % n'en a donné qu'une et que 84% des élèves donnent entre une à deux réponses. 20% de la classe expérimentale est en mesure de donner trois réponses tandis que seulement 15,2% de la classe témoin donne plus de trois réponses. Ces résultats nous permettent de constater que, même si le test réfute l'influence du projet vidéo sur les apprentissages, la moyenne des réponses est plus élevée pour le groupe expérimental.

Fréquence des réponses du groupe expérimental	Questionnaire 1		Questionnaire 2		Écart entre les deux questionnaires		Pourcentage cumulé du questionnaire 2	Pourcentage cumulé inversé du questionnaire 2
	%	N	%	N	%	N		
1	24,6	17	23,3	16	-1,3	-1	23,2	100
2	58	40	56,5	39	-1,5	-1	79,7	76,8
3	14,5	10	20,3	14	+5,8	4	100	20,3
4	2,9	2	0	0	-2,9	-2	/	/

Tableau 15 : fréquence des réponses aux questions 4,5,6 du questionnaire 1 et 2 du groupe expérimental

Fréquence des réponses du groupe témoin	Questionnaire 1		Questionnaire 2		Écart entre les deux questionnaires		Pourcentage cumulé du questionnaire 2	Pourcentage cumulé inversé du questionnaire 2
	%	N	%	N	%	N		
0	1,5	1	0	0	-1,5	-1	/	/
1	39,4	26	47	31	+7,6	5	47	100
2	51,5	34	37,9	25	-13,6	-9	84	53
3	6,1	4	12,1	8	+6	4	97	15,2
4	1,5	1	3	2	+1,5	1	100	3

Tableau 16 : fréquence des réponses aux questions 4,5,6 du questionnaire 1 et 2 pour du groupe témoin

2.3 L'appropriation de la définition.

L'objectif est de voir si les élèves ont une meilleure connaissance de la définition du harcèlement. La définition donnée aux deux classes est la suivante :

« Le harcèlement est une situation violente **verbalement** et/ ou **physiquement** qui fait intervenir différents **acteurs**. Il en existe différents **types**. On parle de harcèlement quand les violences diverses durent dans le temps et se **répètent**. »

Les indicateurs de réponses retenus pour vérifier la maîtrise sont indiqués en caractères gras dans la définition.

A l'aune de la séquence (cf. tableau 17), les élèves définissaient, pour les deux classes, le harcèlement comme une situation entre une victime et un harceleur, qui est basée sur les insultes. Très peu utilisaient la situation de temps long et la notion de répétition.

Questionnaire 1	Groupe expérimental	Groupe témoin
Violence physique	20	7
Insulte	15	8
Différents acteurs	0	0
Répétition	2	4
Différents type	0	2

Tableau 17 : fréquence des réponses du questionnaire 1

Après le projet, la classe expérimentale présente avoir une meilleure connaissance globale de tous les facteurs définissant le harcèlement puisque selon le tableau 18, 91% des élèves identifient le harcèlement comme un acte violent (morale et physique) contre 86,4 % des élèves de la classe témoin. Ils sont 34,8% et 52,1% à identifier respectivement les différents acteurs et les différents types de harcèlement dans le groupe expérimental alors qu'ils ne sont que 9,1 % pour chacun des deux aspects précédents à être en mesure de les identifier dans le groupe témoin. Seulement la moitié des élèves ayant suivi la séquence sans projet final abordent la notion de répétitions de l'acte alors qu'ils sont 65,2 % à la citer dans le groupe expérimental.

Questionnaire 2	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	N	%	N	%
Violence physique	21	91,3	19	86,4
Insulte	21	91,3	19	86,4
Différents acteurs	8	34,8	2	9,1
Répétition	15	65,2	11	50
Différents type	12	52,1	2	9,1

Tableau 18 : fréquence des réponses du questionnaire 2

En moyenne (cf. tableau 19), les élèves du groupe témoin donnent plus de deux indicateurs de la définition par réponse tandis que les élèves du groupe expérimental en donnent plus de trois.

Projet	Moyenne	Nombre de participants
Séquence	2,41	22
Projet	3,35	23
Total	2,89	45

Tableau 19 : moyenne des réponses par élève à la question 8

En moyenne, les élèves donnent 3,35 réponses s'ils ont suivi le projet et 2,41 réponses s'ils ont suivi la séquence. Cette augmentation de $3,35 - 2,41 = 0,94$ point est-elle significative, compte tenu de la petite taille de l'échantillon ?

Pour ce faire, nous allons comparer la moyenne de la somme des réponses par élève à la questions 8 au deuxième questionnaire de la classe témoin avec la moyenne de la somme des réponses par élève à la question 8 au deuxième questionnaire de la classe expérimentale. Nous allons utiliser le test de comparaison de moyenne décrit dans l'encadré du paragraphe IV.4 pour analyser cet écart (cf. tableau 20).

Soit H_0 : « la différence n'est pas significative, les résultats du groupe expérimental sont comparables aux résultats du groupe témoin »

Et H_1 : « la différence est significative, les résultats du groupe expérimental ne sont pas comparables aux résultats du groupe témoin »

Avec alpha (soit le risque d'erreur) =10%

Le test bilatéral donne une probabilité de 4% de chances de se tromper en rejetant H_0 . Nous rejetons donc H_0 , puisque le résultat est inférieur ou égal à alpha, et concluons que la différence de résultats est significativement liée à l'appartenance au groupe expérimental. Ils ont plus progressé (en moyenne de 0,94 point). Le projet du clip vidéo permet donc aux élèves de mieux maîtriser la définition du harcèlement.

	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe témoin</i>
Moyenne	3,35	2,41
Variance	2,60	1,68
Observations	23,00	22,00
Différence hypothétique des moyennes	0,00	
Degré de liberté	42,00	
Statistique t	2,16	
P(T<=t) unilatéral	0,02	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,68	
P(T<=t) bilatéral	0,04	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,02	

Tableau 20 : Test T de Student comparaison des moyennes des réponses à la question 8 de la classe témoin et de la classe expérimentale.

2.5 Conclusion partielle de l'analyse du questionnaire

De manière générale, les élèves ont tous progressé. Le groupe expérimental a cependant une moyenne de réponse plus élevée que le groupe témoin. Elle est significativement liée au fait d'appartenir au groupe expérimental pour les questions 2, 3 et 4 et pour l'intégralité du second questionnaire. Cependant, pour les questions 5, 6 et 7, l'appartenance à un des deux groupes n'est pas significativement liée à une meilleure moyenne de réponses. Il est cependant nécessaire de rappeler que les élèves du groupe expérimental avaient, avant même de participer au projet, une meilleure moyenne que le groupe témoin au deuxième questionnaire.

2.5 Analyse de l'entretien :

Après avoir retranscrit l'échange disponible en annexe III, nous avons catégorisé les réponses selon les thèmes prévus dans la grille d'entretien et résumé les propos pour qu'ils puissent être analysés :

Thèmes à aborder	Bilan des réponses de l'enseignante
Souvenirs généraux du projet	L'enseignante, de manière générale, se souvient que le projet était lié au harcèlement scolaire. Le clip vidéo portait sur la typologie du harcèlement et ses élèves étaient acteurs. Elle ajoute que le film faisait lien avec un projet qu'elle avait mené dans sa classe sur le cinéma et que l'utilisation du numérique était requise.
Souvenirs du clip vidéo	En ce qui concerne le film, l'enseignante se souvient de la structure du clip vidéo, de l'implication de ses élèves et leur jeu d'acteur et de l'usage qu'ils avaient du numérique.
Impact sur les élèves	L'impact sur les élèves peut se faire à deux niveaux. Durant le projet, les élèves les plus discrets ont pu s'exprimer et le travail de groupe a été réalisé minutieusement. De plus les élèves auto-régulaient leur comportement. Sur le long terme, les élèves, après avoir suivi le projet, montrent avoir un regard plus critique sur les situations vécues par leurs

	<p>camarades et repèrent des comportements qui leur semblent inhabituels. Ils montrent une bonne maîtrise de la définition du harcèlement en sachant reconnaître des situations vécues et/ou observées. L'enseignante se sert de leurs souvenirs pour effectuer la régulation du climat scolaire, situation qui peut être auto-régulée par le même principe par les interventions entre élèves.</p>
Développement des compétences	<p>D'après l'enseignante, les élèves se montrent pour la plupart plus à l'écoute des autres. Ils ont, d'après ses propos, développer des compétences numériques, acquis une meilleure analyse des émotions et développer des compétences transversales en réalisant le projet, notamment en art plastique et en français.</p>
Amélioration séquence	<p>L'enseignante suggère de modifier la constitution des groupes, de proposer des situations de différenciations, notamment sur les attendus de production et émet l'hypothèse de la participation des élèves lors du montage du clip vidéo.</p>
Suggestions	<p>L'enseignante suggère que la maturité des élèves peut impacter l'apprentissage et ajoute que le projet ne permet pas de lutter pleinement contre le harcèlement scolaire puisqu'une des élèves ayant suivi le projet a harcelé trois de ses anciennes camarades durant l'année de sa sixième par le biais des réseaux sociaux.</p>

VI. Interprétation des données

Pour interpréter les données analysées dans la partie précédente, nous allons confronter les résultats émanant de notre enquête avec la littérature scientifique.

1. L'implication des élèves

Les résultats de la grille d'analyse des séances filmées ont montré que le taux de participation moyen des élèves durant la séance était plus élevé dans le groupe expérimental. Autrement dit, l'annonce d'un projet final, dans notre cas après la passation du questionnaire, est une source de motivation qui implique les élèves de manière plus forte dans les apprentissages (Raynal, Le Méhauté, Angoulvant et al, 2008). Cela se traduit par une augmentation des élèves intervenant au cours des séances, ce qui est rapporté par les propos de l'enseignante interrogée qui affirme que des élèves les plus éloignés du système scolaire ont pu s'intégrer pleinement au projet :

« En plus, il n'y en a pas un qui n'a pas joué le jeu, ils étaient tous impliqués, même les moins scolaires. »

Le travail de groupe étant présent dans les deux séquences proposées, nous ne sommes pas en mesure de savoir si le projet a eu un impact sur la qualité des échanges entre élèves (Zanna et Jarry, 2018), mais les propos de l'enseignante nous permettent de constater que les élèves habituellement discrets se sont investis dans le projet :

« Même mes petits parleurs participaient, donnaient leur point de vue, chacun avait son rôle bien défini et donnait son avis. Par exemple Loïs, qui ne parle jamais, qu'on n'entend jamais non plus, m'a montré une facette d'acteur que je n'avais jamais vue de l'année. Ses intonations, son déplacement, ses idées pour mieux filmer, il m'a vraiment impressionné. »

L'enseignante ajoute que les élèves lors des échanges pendant le travail de groupe, confrontaient leurs idées et par conséquent construisaient le savoir de façon plus ou moins collaborative et coopérative, (Moussu, Accardi et Bonnaud, 2005) bien que le travail de groupe soit aussi une compétence encore à développer pour certains élèves :

« Bon après il y en a forcément deux ou trois qui se sont mangés le bout du nez (...) (Ils) veulent toujours avoir raison, mais ça montre qu'ils avaient leurs idées, donc qu'ils étaient investis. »

Par conséquent, nous pouvons désormais affirmer une de nos hypothèses : la mise en place du projet permet aux élèves de plus s'impliquer dans les activités.

2. Les élèves et le développement des compétences travaillant l'empathie.

En comparant le questionnaire n°1 avec le questionnaire n°2, nous pouvons constater que les moyennes, quels que soient les groupes, ont évoluées. Autrement dit, tous les élèves ont progressé, qu'ils aient participé au projet expérimental ou non. Cependant, les résultats des moyennes montrent que l'évolution s'est faite à moindre mesure dans la classe témoin (+1,78%) que par rapport à la classe expérimentale (+15,43%). Nous nous sommes donc interrogées sur le fait de savoir si la participation au projet pouvait être une variable significative de cet écart entre les moyennes des deux groupes observés. Aux vues des résultats, il s'avère que l'écart entre les deux moyennes à la fin du deuxième questionnaire est suffisamment important pour affirmer que le projet soit un facteur suffisamment significatif pour expliciter cet écart.

Par la suite, nous nous sommes interrogées sur l'évolution de l'empathie des élèves. Elle était représentée par les réponses à trois questions.

Pour les questions 2, 3 et 4, la compétence travaillée est d'être capable de donner les causes d'une réaction émotionnelle. Plus les réponses étaient nombreuses, plus l'élève était capable d'identifier les causes et par conséquent, plus son empathie est développée. Suite aux résultats, les élèves sans distinction de groupe ont progressé, cependant la moyenne des élèves de la classe expérimentale était supérieure de 0,99 points à celle de la classe témoin. Nous nous sommes donc demandées si le projet pouvait être une variable explicative et significative de cet écart. Suite aux résultats, nous pouvons conclure que la différence des moyennes est suffisamment significative pour affirmer que le projet permet de mieux développer la compétence travaillée dans les questions 2, 3 et 4. De plus, nous pouvons ajouter que l'écart des réponses moyennes pour la classe témoin est presque nul : +0,98% de réponses supplémentaires en moyenne. A l'instar de ce groupe, la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 33,3% en moyenne passant d'une à deux réponses en moyenne par élève à une moyenne de deux réponses par élève. On peut donc voir que les élèves ayant suivi le projet ont plus progressé que le groupe témoin.

Les questions 5, 6 et 7 avaient pour objectif de travailler une autre compétence : être capable d'attribuer une réaction physique face à une émotion qui est présentée par un individu. Plus

les réponses étaient nombreuses, plus l'élève était capable d'énumérer des réactions et par conséquent, plus son empathie est développée. Comme pour la précédente compétence, nous pouvons constater suite à l'analyse des résultats que tous les élèves ont progressé, sans distinction de groupe (+1,98 % pour la classe témoin, + 0,7% pour la classe expérimentale). Nous remarquons qu'à l'instar de la première compétence, le groupe témoin a plus progressé que le groupe expérimental, cependant nous attribuons la meilleure moyenne de réponse à la classe expérimentale (5,91 de réponses par élève de la classe expérimentale contre 5,04 réponses par élève de la classe témoin). Nous nous sommes donc demandée si cette évolution était liée à la participation au projet. Suite aux résultats, nous pouvons rejeter cette hypothèse. L'écart de moyenne n'est pas suffisamment significatif pour que le projet soit considéré comme une variable déterminant la meilleure maîtrise de la compétence travaillée (en acceptant un risque d'erreur de 10%). Nous pouvons tout de même ajouter que le groupe expérimental avait, avant même de faire la séquence et le projet, une moyenne avoisinant les six réponses, qui n'a évolué que de 0,7% entre les deux questionnaires tandis que la classe témoin avait une moyenne de cinq réponses et a vu sa moyenne augmenter de 1,98%. Par conséquent, avant même de participer à quelconque séquence, les résultats de la classe expérimentale étaient déjà meilleurs que les résultats du groupe témoin après séquence. Nous évoquerons cette situation dans la partie discussion et nous nous concentrons sur le fait que le projet n'a pas significativement d'influence sur la meilleure maîtrise de la compétence travaillée par les questions 5, 6 et 7 bien qu'il y ait une légère progression pour les deux groupes.

En somme, l'analyse de ce questionnaire nous fait constater que les élèves, ayant participé ou non au projet, sont plus empathiques et les résultats sont corrélés aux recherches de Catherine (2017). Les résultats sont significatifs pour un risque d'erreur de 10%, c'est-à-dire que les chances que ce projet ait un impact sur les compétences travaillées est de 90%. L'identification des émotions et l'attribution d'émotion est selon Hoffman (2013) en construction pour des élèves de moins de 12 ans. Bien que les résultats ne soient pas significatifs sur toutes les compétences travaillées dans cette séquence, et qu'ils s'accordent avec les publications de Guilloux (2018) et Catherine (2017) qui affirment que le travail sur l'empathie est difficile avec de jeunes élèves, il est cependant possible qu'il impacte à long terme les élèves, comme le souligne l'enseignante dans l'entretien :

« (...) je pense qu'ils sont un peu plus à l'écoute des autres. Ils se respectent un peu plus. Enfin pas tous mais une bonne partie de ceux qui ont fait le projet de l'année dernière. »

Par ces propos, nous pouvons donc identifier que le projet va permettre de développer certaines compétences empathiques qui vont plus ou moins être appropriées par les élèves (Catherine, 2017). Nous ne pouvons cependant pas affirmer que ces compétences ne sont pas développées lors d'une séquence sans projet final tel que le nôtre.

3. Les compétences travaillées par le projet.

D'après l'entretien de l'enseignante, aux vues de la construction des séquences et d'après Raynal, Le Méhauté, Angoulvant et al. (2008), nous pouvons affirmer que le projet permet de travailler des compétences dans différentes disciplines. Ces dernières sont, pour notre enquête, construites sur des compétences en production orale, éducation morale et civique, art plastique et numérique que nous allons présenter ci-dessous en se référant au bulletin officiel promulgué par le ministère de l'éducation nationale (2018). L'enseignante insiste pendant l'entretien sur la transversalité du projet :

« C'est vraiment transversal comme projet au final quand j'y repense. Entre l'EMC, le numérique, les médias et la production d'écrit. »

Le travail de groupe permet aux élèves de communiquer et d'échanger. Ils ont aussi dû collaborer et/ou coopérer selon les groupes en utilisant la compétence présente dans le thème le langage oral (compétence « parler en prenant en compte son auditoire ») pour pouvoir arriver au même objectif : la construction d'une saynète¹² qui sera filmée pour construire le clip vidéo sur le harcèlement (Fenouillet, Déro et Lieury, 2010 & Zanna et Jarry, 2018). Par conséquent, les élèves ont aussi développé des compétences numériques telles que l'utilisation d'outils numériques comme les tablettes ou les caméras utilisées. Les propos de l'enseignante l'affirment :

« (...) L'évidence c'est le numérique (...) qu'avec une tablette on peut travailler aussi, enfin quand je dis tablette, c'est tout ce qui est numérique, enfin leur prouver que ça ne sert pas qu'à jouer (...) »

Les élèves ont pu aussi être confrontés aux dangers du multimédia et donc de faire lien avec les compétences travaillées lors du parcours d'éducation aux médias et aux informations en

¹² une « saynète » (terme d'origine espagnole) est une courte pièce comique, faisant appel à un petit nombre de personnages.

découvrant pour certains, ou approfondissant pour d'autres la compétence « apprendre à respecter les règles de sécurité » liées à la technologie en travaillant notamment sur la notion de cyber-harcèlement ce qui a été ouvertement indiqué par l'enseignante :

« Le coup du cyber-harcèlement, ça leur a montré que c'est (ndlr : le numérique) dangereux aussi. »

Cette utilisation numérique a permis d'aborder des compétences travaillées en art plastiques puisqu'il est question de « se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective et anticiper les difficultés éventuelles» et d' « adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur » en explicitant la structure d'un film et en manipulant le scénario, mais aussi de travailler des compétences orales en français, notamment en production orale en mettant en scène leurs textes comme l'indique le bulletin officiel, en prenant part à des activités, en mobilisant les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris, en organisant et structurant le propos et en utilisant les techniques de mise en voix.

En somme, ce projet s'intègre dans l'enseignement et respecte les prérogatives ministérielles citées précédemment puisqu'il permet, de façon transversale le développement des multiples compétences citées précédemment. Nous pouvons cependant nous demander si le projet a permis aux élèves de travailler sur la notion centrale de ce projet : le harcèlement.

4. La maîtrise de la définition

La notion principale de ce projet est une notion d'éducation civique et morale que nous avons décrite dans le cadre théorique de cette enquête. Par conséquent, l'enjeu pour l'enseignant est de permettre aux élèves d'être capable de reconnaître une situation de harcèlement et de maîtriser sa définition. Lors du questionnaire, la question 8 porte sur la définition du harcèlement. Pendant l'analyse de cette dernière dans la partie précédente, nous avons constaté que les élèves du groupe expérimental répondaient en moyenne mieux (plus de trois indicateurs en moyenne) à la question que les élèves de la classe témoin (un peu plus de deux indicateurs en moyenne). Suite aux résultats du test, nous affirmons que participer au projet est une variable significative à la meilleure maîtrise de la définition du harcèlement. Les élèves ayant participé à la réalisation du clip vidéo connaissent de façon plus approfondie la définition, même s'ils ne sont pas tous en mesure de définir intégralement la notion (Alves et Helene, 2016). Cette conclusion est corrélée aux propos de l'enseignante qui rapportent des expériences de régulations observées durant la récréation :

« Même si on est intervenu quelques fois pour le comportement, les élèves se régulaient tout seuls au final. Ils s'en rappellent puisqu'ils l'ont vécu le temps d'un jeu d'acteur. »

(...)

« Certains vont les voir et font une sorte de *cherche ses mots* comment dire *se frotte la tête* de médiateur, oui voilà de médiateur. Ils vont les voir, discutent avec eux et leur disent que ça devient du harcèlement, que c'est grave et que ce n'est pas normal. »

La meilleure maîtrise de la définition montre que les élèves sont en mesure de mieux reconnaître des situations de harcèlement. Les constats dressés par l'enseignante montrent que les élèves ayant suivi le projet vidéo sont aptes à reconnaître les situations potentielles de harcèlement, en intervenant directement en tant que médiateur, mais aussi en allant au dialogue avec les enseignants :

« Comme par exemple une fois Lucie est venue me voir en me disant que ça faisait trois jours que Louise pleurait à la récréation et qu'elle ne voulait pas parler. »

Ou en informant l'enseignante de la situation qu'ils traversent :

« Un soir, trois anciennes CM2 sont venues me voir en pleurs. Elles m'ont dit qu'elles ne savaient pas à qui parler et qu'une ancienne amie à elles (...) les harcèle sur les réseaux »

Ainsi, nous pouvons voir que les élèves reconnaissent que la situation est anormale et ne sont pas restées à subir des violences, elles ont prévenu un adulte avant que les conséquences deviennent plus graves et font donc partie, d'après Guilloux (2018) des 10 % des élèves qui acceptent de parler de la situation à un enseignant.

En somme, le projet permet aux élèves de mieux construire la notion de harcèlement. Ils maîtrisent mieux la définition, identifient les situations et comportements à risques, et ont connaissance des acteurs qui peuvent leur venir en aide.

VII. Conclusion : apports, discussions et perspectives.

1. Apports

Le travail présenté dans ce mémoire s'inscrit dans l'atelier de recherche ressources et document. L'enquête avait pour objectif de savoir si la production d'un clip vidéo ayant pour thématique le harcèlement scolaire pouvait être considérée comme un support d'enseignement. Nous avons tout d'abord émis l'hypothèse qu'une telle réalisation pouvait développer l'empathie des élèves en travaillant sur deux compétences : « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » et « exercer son jugement, construire l'esprit critique » puisque d'après le cadre théorique, les harceleurs manquent d'empathie. Par la suite, nous avons émis l'hypothèse que la réalisation du projet permettrait aux élèves de donner une définition plus précise du harcèlement, ce qui prouverait qu'ils ont une meilleure maîtrise de la notion, soit travailler la compétence respecter autrui. Finalement, nous avons supposé que les élèves qui bénéficient d'une séquence sans projet final seraient moins impliqués dans les activités.

Dans un premier temps, l'analyse et l'interprétation des données des questions 2 à 7 nous permet d'affirmer que réaliser un clip vidéo ayant pour thématique le harcèlement scolaire développe l'empathie des élèves, représentée ici par le travail sur deux des trois compétences citées précédemment, soit « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » et « exercer son jugement, construire l'esprit critique ». Les variations de moyenne générale entre les deux groupes sont suffisantes pour pouvoir affirmer que la participation au projet vidéo soit une variable significative de la meilleure progression des élèves du groupe expérimental. La progression de ces derniers dans la compétence « être capable d'identifier plus de causes par rapport à une réaction physiologique » est significativement liée au projet. Il est cependant nécessaire de souligner que, pour la progression de la compétence « être capable d'expliquer plusieurs réactions physiologiques envisagées en fonction d'un comportement énoncé », les résultats ne sont pas significativement liés à la participation au projet expérimental, même si les résultats de la classe témoin restent inférieurs à ceux des élèves ayant réalisé le clip vidéo. Leurs différentes moyennes montrent tout de même qu'en comparant tous les résultats entre le premier et du second questionnaire, les élèves du groupe témoin ont des résultats inférieurs aux élèves du groupe expérimental. En somme, participer au projet permet de développer l'empathie des élèves de manière significative.

Dans un deuxième temps, nous pouvons affirmer que la réalisation du projet s'inscrit pleinement dans les prérogatives du ministère de l'éducation nationale. Le travail demandé permet de développer des compétences transversales dans différents domaines scolaires qui sont, pour rappel, la production orale¹³, le parcours d'enseignement aux médias et à l'information¹⁴ et l'art plastique¹⁵. De plus, l'analyse et l'interprétation des données de la question 8 nous permettent de constater la différence de moyenne significative dans la maîtrise de la notion du harcèlement. Les élèves du groupe expérimental ont donc développé des compétences plus approfondies sur la notion de harcèlement que les élèves du groupe témoin.

Dans un troisième temps, nous pouvons constater que, d'après les analyses et les interprétations des données de la grille d'observation et des propos de l'enseignante, les élèves se sont montrés plus investis et impliqués dans les activités proposées puisque la différence de participation moyenne est plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. La réalisation d'un projet vidéo implique davantage les élèves dans les activités proposées.

En somme, produire un clip vidéo sur la thématique du harcèlement scolaire peut être considéré comme un support d'enseignement de par son caractère transversal entre les différentes compétences et du fait que la notion est mieux maîtrisée, cependant il ne permet pas de développer toutes les compétences empathiques des élèves de façon significative.

¹³ Compétences :
- mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris
- d'organiser leur propos selon le discours employé
- employer des techniques de mises en voix

¹⁴ Compétences :
- la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques
- apprendre à respecter les règles de sécurité » liées à la technologie

¹⁵ Compétences :
- « Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective et anticiper les difficultés éventuelles »
- « Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création »
- « Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur ».

2. Discussion

A la suite de cette enquête, il semble nécessaire de prendre en compte certains facteurs qui permettraient de l'améliorer.

La première objection est le temps d'étude consacré par classe. En effet, bien que les élèves de la classe expérimentale soient plus performants selon les résultats des analyses, il n'a pas été pris en compte que les élèves ont suivi 9 séances sur le thème du harcèlement, tandis que les élèves de la classe témoin ont bénéficié de 5 séances. La classe expérimentale a donc été immergée plus longtemps dans la thématique et a pu s'emparer du thème de manière plus approfondie, ce qui pourrait expliquer les écarts de résultats.

D'autre part, il est nécessaire de prendre en compte que les élèves sont soumis implicitement à un contrat didactique avec l'enseignant lorsqu'ils répondent au questionnaire. Ils ont donc pour objectif de répondre à des questions mais ces réponses peuvent être rédigées en fonction de ce que l'élève pense être comme « bonne réponse » ou comme réponse attendue.

Il est aussi fondamental de tenir compte de l'existence d'un « effet plafond » des réponses. C'est-à-dire que les élèves ayant donné 5 à 6 réponses au premier questionnaire ont une marge de progression bien inférieure à celle des élèves ayant donné, par exemple, deux réponses.

De plus, les élèves ne sont pas dénués de connaissances à ce sujet. Étant issus de deux classes, de deux écoles et de deux promotions différentes, il est nécessaire de prendre en compte qu'ils n'ont pas eu les mêmes apprentissages, qu'ils n'ont pas la même maturité et qu'ils n'ont pas tous la même expérience de vie, notamment scolaire : certains ont été ou peuvent être victime du harcèlement. Un biais possible est que les élèves aient développé préalablement des compétences différentes au cours de leur cursus scolaire. Concrètement, la classe témoin a reçu une formation en présence des forces de l'ordre sur le harcèlement scolaire l'année précédente au test, et les élèves ont pu, en début d'année scolaire 2019, passer le « permis internet » qui inclut la lutte contre le cyber-harcèlement. La classe expérimentale, quant-à-elle, a suivi une séquence de 8 séances sur les émotions quelques semaines avant notre intervention, et avait donc développé des compétences dans ce domaine. Il peut être envisageable de faire l'expérience avec une classe divisée en deux

groupes, pour constater l'influence du projet vidéo de façon plus distincte que sur deux échantillons d'élèves indépendants.

Une autre interrogation survient lorsque l'on s'interroge sur le clip vidéo en lui-même. L'objectif principal est qu'il soit un vecteur de savoirs, en montrant des situations de harcèlement et les possibles résolutions à utiliser face aux cas rencontrés. Cependant, la conception du montage est telle que les musiques et les images sont construites et coordonnées pour maintenir l'attention du spectateur. Il serait donc nécessaire de savoir si le choix du montage n'est pas un facteur de mémorisation de forme, plutôt que de fond. En soit, nous pouvons nous demander si les élèves et les personnes qui vont visionner le clip ne vont pas mémoriser les images et les musiques plutôt que les situations de harcèlement et de leurs résolutions en elles-mêmes.

Il est aussi nécessaire de prendre en compte les conditions de passation des questionnaires. Pour la classe expérimentale, les élèves ont pu avoir le temps nécessaire pour répondre aux questions à leur rythme. Cependant, le deuxième questionnaire de la classe témoin n'a pas pu se dérouler de façon sereine. Non seulement les élèves ayant été très agités, le climat de classe n'était pas propice à la passation mais ils ont aussi disposé de moins de temps pour répondre puisque le questionnaire a été réalisé sur la plage horaire précédant la récréation. Il est possible que les élèves aient négligé les réponses pour pouvoir profiter de l'intégralité de leur temps de pause ce qui impacterait la qualité et le nombre des réponses données. Il aurait été nécessaire de faire passer ces tests dans les mêmes conditions pour les deux groupes.

Enfin, notre méthode d'analyse a consisté à interroger les élèves des deux groupes en utilisant un questionnaire. Une autre méthode d'analyse, plus chronophage et non envisageable sur le temps imparti pour la réalisation de ce mémoire, aurait été de réaliser des entretiens semi-directifs pour chacun des élèves, menés par une tierce personne, extérieure à l'école. Ainsi, les élèves ne seraient pas influencés par le contrat didactique les reliant à l'enseignant, et cela pourrait aussi anticiper la mauvaise compréhension des consignes ou le manque de vocabulaire.

3. Perspectives

3.1 *Perspectives d'amélioration de la séquence*

Il est envisageable, si le projet venait à être mené par un enseignant d'ajuster la séquence utilisée. En effet, l'enseignante a suggéré de différencier le travail de groupe en imposant les thèmes, imposant les groupes aux élèves, ou encore en effectuant un tirage au sort des thèmes. Il est aussi envisageable d'ajouter deux séances à la séquence, en effectuant un travail plus approfondi sur les émotions, notion difficilement appréhendable par les élèves mais indéfectiblement reliée à notre thématique. Ce travail peut être effectué par la création de débats à visée philosophique sur la thématique des émotions. Il est aussi indispensable de mettre en place la découverte du jeu des trois figures en amont du projet dans le but que les élèves comprennent son fonctionnement. Ils pourront ainsi s'approprier les règles et les attendus sur une autre thématique, ce qui leur permettra, au moment de la séquence sur le harcèlement scolaire, d'intégrer la situation vécue sans être influencés par la compréhension de l'activité. Pour asseoir la notoriété du projet auprès des élèves, des équipes éducatives et des familles, il est envisageable d'inscrire la classe au concours vidéo cycle trois du projet ministériel « non au harcèlement » et participer ainsi à une action pédagogique nationale.

3.2 *Une autre recherche envisageable.*

A la suite de cette recherche, il serait intéressant de construire une enquête sur le long terme : interroger les élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale à $n+4$ et $n+7$ soit respectivement la sortie du collège et la sortie du lycée pour les parcours scolaires des filières générales. L'objectif de cette recherche serait de savoir si le projet vidéo a impacté les élèves de la classe expérimentale sur le long terme. Seraient ainsi interrogées les réactions des élèves face aux situations vécues par les élèves des deux groupes (témoin ou harcelé) et la capacité qu'ils ont, ou ont eu d'analyser les situations de harcèlement dans leur parcours personnel. L'hypothèse serait que les élèves du groupe expérimental sont plus aptes à reconnaître et intervenir lors de situations de harcèlement rencontrées pendant leur parcours scolaire.

Bibliographie

Revues :

Albandea H. (2018) éducation : le point sur le harcèlement scolaire. *Jusqu' où féminiser*

La langue française. (n°301) 22-27

Chapelle, G. (2004). Neurosciences : les mécanismes de l'empathie. *Sciences Humaines*, n°150. 22-26.

Fenouillet, F., Déro, M. & Lieury, A. (2010). Les technologies éducatives. Dans : Alain Lieury éd., *Manuel visuel de psychologie pour l'enseignant* (pp. 87-114). Paris : Dunod.

Ouvrages :

Amadiou F. & Tricot A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités.* Paris : Retz

Bellon J-P & Gardette B (2016). *Harcèlement scolaire, le vaincre c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée.* Paris : ESF Editeur

Bergala A. (2002) *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de commission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris : Petite bibliothèque des cahiers du cinéma

Briand, D. (2010). *Enseigner l'histoire avec le cinéma* (ressource formation éd.). Canopé - CRDP de la Basse-Normandie.

Catherine N. (2015), *Le harcèlement scolaire* (Que sais-je n°4038). Paris : Presse universitaire de France.

Develay Michel, (2013) « Les nouvelles technologies sont-elles un problème ou une solution à la question des apprentissages ? », dans : *Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés*, sous la direction de Develay Michel. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement » p. 141-150

Guilloux R. (2018) *Situation de harcèlement entre élèves.* Paris : Retz.

Olweus D. (1999) *Violences entre élèves harcèlement et brutalité : les faits, les solutions.* Paris : Pédagogie et recherches ESF Editeur

Hoffman, M. (2013). Développement moral et empathie. Dans : Laurent Bègue éd., *Psychologie du jugement moral : Textes fondamentaux et concepts* (pp. 5-33). Paris : Dunod.

Romano H (2015). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs, que faire ?* Paris : Dunod

Tricot A., Lemarié J.SahutG. (2016), *Le document : communication et mémoire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur

Zanna, O., Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école.* Paris : Dunod.

Articles en ligne :

Alves, S. & Hélène, L. (2016). Le professeur se réinvente : la révolution du « Smarty ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, a <https://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre-2016-4-page-39.htm>. visité le 9/05/19

Bationo, A. & Zouinar, M. (2009). Les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile. *Réseaux*, a <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-4-page-141.htm?contenu=resume> visité le 9/05/19

Bertucci, M.-M., & CHEMBLETTE, E. (2009). La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français ? *Le français aujourd'hui*, 165(2), 27. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-27.htm>

Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idées économiques et sociales*, N° 169(3), 8. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2012-3-page-8.htm>

Catheline, N. (2017). Harcèlement scolaire : l'éclairage des travaux sur l'empathie. *Le Journal des psychologues*, 350(8), 63. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2017-8-page-63.htm#no8>

Gravillon I. (2016) , « Pouvoir d'attraction », *L'école des parents*, 2016/3 (N° 620), p. 31-38. à : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2016-3-page-31.htm> visité le 20/10/2019

Macé, É. & Maigret, É. (2006). Pourquoi parler de médiacultures ? *Sciences Humaines*, 170(4), 29-29. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2006-4-page-29.htm>.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2012) *Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Modifié le 28 octobre 2015 à https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/01/guide_pratique_le_harcèlement_entre_eleves1.pdf, visité le 21/11/18

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2013), *Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*, créé le 18 juillet 2013, visité le 26 novembre 2018 à http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences_communes_a_tous_les_professeurs

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015), *bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*, modifié le 25 novembre 2015, visité le 26 novembre 2018 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Moussu, M.-J., Accardi, J., & Bonnaud, F. (2005). Un dispositif d'enseignement/apprentissage motivant construit en LVE à l'école. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, (Vol. XXIV N° 2), 112-123. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/apliut/2922>

Observatoire international de la violence à l'école (2011) *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative*, modifié le 27 avril 2011 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole_174645.pdf visité le 21/11/2018

Observatoire International de la Violence à l'École pour l'UNICEF France (2011) *A l'école, des enfants heureux enfin presque : synthèse des résultats*. Modifié le 13 septembre 2018 à https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_synthese_violences_scolaires_mars_2011.pdf visité le 21/11/18

Raynal, S., Le Méhauté, A., Angoulvant, F., & Ferguson, L. (2008). De la pédagogie de projet à la conception de projet. *La Revue des Sciences de Gestion*, 231-232(3), 53. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2008-3-page-53.htm>

Vanoye, F. (2009). Postface : des raisons d'espérer. *Le français aujourd'hui*, 165(2), 91. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-91.htm>

Sitographie

Apprendre le cinéma, *Les 7 familles de production vidéo* actualisé le 9/05/19 à <http://apprendre-le-cinema.fr/les-7-familles-de-production-video/> visité le 9/05/19

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Legifrance. (2015, mars 31). Consulté le 15 avril 2020, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/2015-372/jo/texte>

Gekkota Production, *Quels types de vidéos ?* actualisé le 9/05/19 à <http://www.gekkotaprod.com/produits/quel-type-de-video/> visité le 24/04/19

Annexes

Annexe I. Tableau récapitulatif des réponses élèves

a. Questionnaire 1 de la classe expérimentale

Elèves	question 2	question 3	question 4	question 5	question 6	question 7	moyenne de l'élève
Elève 1	2	1	1	2	2	2	1,666666 667
Elève 2	2	1	1	3	2	1	1,666666 667
Elève 3	2	1	1	1	2	1	1,333333 333
Elève 4	1	1	1	2	2	2	1,5
Elève 5	1	1	1	2	1	1	1,166666 667
Elève 6	1	2	1	2	2	2	1,666666 667
Elève 7	2	3	1	2	2	1	1,833333 333
Elève 8	2	1	2	2	2	2	1,833333 333
Elève 9	2	1	2	2	2	1	1,666666 667
Elève 10	3	2	2	3	2	2	2,333333 333
Elève 11	3	1	2	3	3	2	2,333333 333
Elève 12	1	2	1	2	2	2	1,666666 667
Elève 13	2	2	1	1	2	1	1,5
Elève 14	1	1	1	2	2	2	1,5
Elève 15	1	2	1	1	1	1	1,166666 667
Elève 16	1	2	2	1	1	1	1,333333 333
Elève 17	1	1	1	2	2	2	1,5
Elève 18	1	1	1	1	2	1	1,166666 667
Elève 19	2	2	2	3	2	2	2,166666 667
Elève 20	3	2	1	2	2	2	2
Elève 21	2	2	1	2	2	3	2
Elève 22	2	1	2	3	3	4	2,5
Elève 23	2	2	1	3	3	4	2,5
Moyenne	1,739130 435	1,521739 13	1,304347 826	2,043478 261	2	1,826086 957	

b. Questionnaire 2 de la classe expérimentale

élèves	Q 2	Q 3	Q4	Q5	Q6	Q7	moyenne des réponses
Élève 1	4	4	2	2	2	3	2,833333 333
Élève 2	2	2	2	2	2	3	2,166666 667
Élève 3	2	1	2	2	2	2	1,833333 333
Élève 4	3	1	2	3	2	2	2,166666 667
Élève 5	3	2	1	2	3	2	2,166666 667
Élève 6	4	3	3	3	3	2	3
Élève 7	1	1	1	1	1	1	1
Élève 8	2	2	1	2	2	3	2
Élève 9	2	1	1	2	2	2	1,666666 667
Élève 10	1	1	1	2	2	2	1,5
Élève 11	5	2	2	2	2	2	2,5
Élève 12	4	1	2	1	2	1	1,833333 333
Élève 13	2	2	3	3	2	2	2,333333 333
Élève 14	2	2	2	3	2	3	2,333333 333
Élève 15	3	2	2	2	2	2	2,166666 667
Élève 16	1	1	1	1	1	1	1
Élève 17	5	4	2	3	3	3	3,333333 333
Élève 18	1	1	1	2	1	1	1,166666 667
Élève 19	4	3	1	2	1	2	2,166666 667
Élève 20	3	2	2	2	2	2	2,166666 667
Élève 21	2	2	2	3	2	2	2,166666 667
Élève 22	2	1	1	1	1	1	1,166666 667
Élève 23	2	1	2	1	2	1	1,5
Moyenne	2,608695 652	1,826086 957	1,695652 174	2,043478 261	1,913043 478	1,956521 739	

c. Questionnaire 1 de la classe témoin

Élèves	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	moyenne des réponses de l'élève
Elève 1	1	1	1	1	1	1	1
Elève 2	1	1	1	1	1	1	1
Elève 3	2	2	2	2	2	2	2
Elève 4	3	2	2	2	2	2	2,166666667
Elève 5	3	3	2	2	2	1	2,166666667
Elève 6	3	2	1	1	2	1	1,666666667
Elève 7	3	2	1	2	1	1	1,666666667
Elève 8	2	1	1	2	2	1	1,5
Elève 9	3	2	1	2	2	1	1,833333333
Elève 10	3	3	1	3	1	2	2,166666667
Elève 11	2	2	1	3	3	3	2,333333333
Elève 12	3	1	1	2	2	2	1,833333333
Elève 13	2	2	2	2	2	2	2
Elève 14	2	0	1	1	1	1	1
Elève 15	2	1	2	2	2	2	1,833333333
Elève 16	2	1	1	1	1	1	1,166666667
Elève 17	4	1	2	2	4	2	2,5
Elève 18	1	1	1	1	1	2	1,166666667
Elève 19	1	2	1	2	2	2	1,666666667
Elève 20	2	1	1	1	1	0	1
Elève 21	3	1	1	2	2	1	1,666666667
Elève 22	2	1	2	2	2	1	1,666666667
Moy.	2,272727273	1,5	1,318181818	1,772727273	1,772727273	1,454545455	

d. Questionnaire 2 du groupe témoin

Elèves	question 2	Question 3	question 4	question 5	question 6	question 7	moyenne générale
Elève 1	4	3	1	3	4	1	2,666666667
Elève 2	3	1	1	1	1	1	1,333333333
Elève 3	3	1	1	2	1	1	1,5
Elève 4	3	3	2	2	3	2	2,5
Elève 5	2	2	2	3	2	1	2
Elève 6	4	1	1	1	1	1	1,5
Elève 7	1	1	1	1	2	2	1,333333333
Elève 8	2	2	2	3	3	1	2,166666667
Elève 9	2	1	2	3	4	2	2,333333333
Elève 10	2	1	1	2	1	1	1,333333333
Elève 11	2	1	1	1	1	1	1,166666667
Elève 12	2	1	1	1	2	1	1,333333333
Elève 13	1	1	1	2	1	1	1,166666667
Elève 14	3	1	2	2	1	2	1,833333333
Elève 15	1	1	1	1	1	1	1
Elève 16	2	1	3	2	2	1	1,833333333
Elève 17	1	1	1	2	1	2	1,333333333
Elève 18	2	2	1	1	2	2	1,666666667
Elève 19	1	1	1	1	1	1	1
Elève 20	2	2	2	2	2	2	2
Elève 21	3	2	2	2	3	2	2,333333333
Elève 22	3	1	3	2	3	2	2,333333333
Moyenne	2,22	1,40	1,5	1,81	1,90	1,41	

Annexe II : tableau récapitulatif des réponses moyennes

Questionnaire	test	question 2	question 3	question 4	question 5	question 6	question 7	
avant projet	séquence	Moyenne	2,2727	1,5000	1,3182	1,7727	1,7727	1,4545
		N	22	22	22	22	22	22
	projet vidéo	Moyenne	1,7391	1,5217	1,3043	2,0435	2,0000	1,8261
		N	23	23	23	23	23	23
	Total	Moyenne	2,0000	1,5111	1,3111	1,9111	1,8889	1,6444
		N	45	45	45	45	45	45
après projet	séquence	Moyenne	2,2273	1,4091	1,5000	1,8182	1,9091	1,4091
		N	22	22	22	22	22	22
	projet vidéo	Moyenne	2,6087	1,8261	1,6957	2,0435	1,9130	1,9565
		N	23	23	23	23	23	23
	Total	Moyenne	2,4222	1,6222	1,6000	1,9333	1,9111	1,6889
		N	45	45	45	45	45	45
Total	séquence	Moyenne	2,2500	1,4545	1,4091	1,7955	1,8409	1,4318
		N	44	44	44	44	44	44
	projet vidéo	Moyenne	2,1739	1,6739	1,5000	2,0435	1,9565	1,8913
		N	46	46	46	46	46	46
	Total	Moyenne	2,2111	1,5667	1,4556	1,9222	1,9000	1,6667
		N	90	90	90	90	90	90

Annexe III : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante

L'entretien s'est déroulé jeudi 30 janvier 2020 à 17 heures dans la classe de l'enseignante, après sa journée de classe. Il a duré 20 minutes. Les noms des élèves cités ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

Intervenant (I) : Merci de m'accueillir pour cet entretien. J'aimerais que l'on revienne sur le projet qui a été réalisé dans votre classe fin juin 2019.

Professeur (P) : Oui avec plaisir, je ne suis pas certaine de me rappeler de tout, mais on va essayer *sourire*.

I : Alors pour commencer, de quoi vous rappelez vous ?

P : *Temps de réflexion*. Alors, *silence, se frotte le menton*, comme ça je dirai que le projet était de réaliser un film sur le harcèlement scolaire qui était réalisé par mes élèves. Ils étaient par groupe et chacun avait un type de harcèlement. Ils ont utilisé les tablettes et les ordinateurs je crois. Ça s'articulait très bien avec notre projet cinéma, et ils sont repartis avec un CD. *Temps de réflexion* ah oui ! ils ont choisi leur groupe aussi et leur thème.

I : D'accord merci, et si on s'intéresse au film plus précisément, qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?

P : Voir mes élèves les plus virulents en tant que victimes *rire* Véritablement, les montages et les scènes allaient bien, tout était dans l'ordre, le film était logique et avait un début et une conclusion, ils s'étaient vraiment appropriés le thème. En plus, il n'y en a pas un qui n'a pas joué le jeu, ils étaient tous impliqués, même les moins scolaires. Ils étaient tellement heureux de pouvoir manipuler les tablettes aussi. Par contre, sans l'adulte ils n'auraient pas pu faire le montage ça c'est certain. Trop compliqué. Mais c'était impressionnant de voir leurs habiletés avec une tablette à leur âge. Ça montre qu'ils en ont, pour la plupart, à la maison.

I : Si on revient sur vos élèves, vous avez dit qu'ils sont impliqués, est-ce que vous pouvez approfondir ?

P : *Euh, bah* , ils étaient dedans. Même mes petits parleurs participaient, donnaient leur point de vue, chacun avait son rôle bien défini et donnait son avis. Par exemple Loïs, qui ne parle jamais, qu'on n'entend jamais non plus, m'a montré une facette d'acteur que je n'avais jamais vue de l'année. Ses intonations, son déplacement, ses idées pour mieux filmer, il m'a vraiment impressionné. Bon après il y en a forcément deux ou trois qui se sont mangés le bout du nez mais ils ne savent pas travailler en groupe, ils sont trop centrés sur eux-mêmes et veulent toujours avoir raison, mais ça montre qu'ils avaient leurs idées, donc qu'ils étaient investis. J'espère avoir répondu à votre question.

I : Oui c'est parfait merci. Et est-ce qu'on peut dire que ce projet a un impact sur les élèves d'après vous ?

P : Oui je pense oui. Même si on est intervenu quelques fois pour le comportement, les élèves se régulaient seuls au final. Ils s'en rappellent.

I : Comment ça ?

P : Par exemple, les CM2 de cette année, donc les anciens CM1, quand il y a un problème dans la cours et qui dure, qui implique tout le temps les mêmes élèves, certains vont les voir et font une sorte de *cherche ses mots* comment dire *se frotte la tête* de médiateur, oui voilà de médiateur. Ils vont les voir, discutent avec eux et leur disent que ça devient du harcèlement, que c'est grave et que c'est pas normal. *Temps*. Ça peut être plus subtil aussi. Comme par exemple une fois Lucie est venue me voir en me disant que ça faisait trois jours que Louise pleurait à la récréation et qu'elle ne voulait pas parler. Bon au final ça n'avait rien à voir avec du harcèlement mais le fait qu'elle vienne me voir pour m'en informer, je ne pense pas que ça aurait été le cas avant parce que de base elles ne sont pas copines. Elles s'entendent bien mais sans plus.

I : Est-ce que vous pensez que cela a permis de développer certaines compétences chez vos élèves ?

P : Je pense oui. Bon après la maturité doit jouer aussi mais je pense qu'ils sont un peu plus à l'écoute des autres. Ils se respectent un peu plus. Enfin pas tous mais une bonne partie de ceux qui ont fait le projet de l'année dernière.

I : Hormis les compétences d'écoute, est ce que vous pensez que cela en a développé d'autres ?

P : *Hum* je pense que oui, attendez je réfléchis. *Blanc*. L'évidence c'est le numérique, ils ne pensaient pas qu'il fallait autant de tournage pour un si petit film, enfin si je peux me permettre.

I : Oui bien sûr, de toute façon c'est une réalité, il dure une dizaine de minutes. *Sourire*.

P : Oui *rire* enfin pour revenir, ils n'utilisaient pas les tablettes comme ça, certains ne vont que sur YouTube ou prennent des photos de leur chat vous savez , *rire*, là ils ont pu voir qu'avec une tablette on peut travailler aussi, enfin quand je dis tablette, c'est tout ce qui est numérique, enfin leur prouver que ça ne sert pas qu'à jouer. Puis le coup du cyber harcèlement, ça leur a montré que c'est dangereux aussi. Cette année-là je n'ai pas eu le temps de faire le permis internet donc ils découvraient. Je pense que pour les CM2 juste avant le collège ça leur a permis de voir ce que ça pouvait être aussi.

I : Aviez- vous fait un travail sur les émotions cette année-là ?

P : Très peu, un peu en littérature avec les ressentis des personnages pendant les lectures, mais je n'avais pas fait de séquence à proprement parler. Ils s'en sont même bien sortis je trouve. Certains ont dû découvrir des noms et mettre des mots sur ce qu'ils avaient pu ressentir je pense. C'est vraiment transversal comme projet au final quand j'y repense. Entre l'EMC, le numérique, les médias et la production d'écrit.

I : Oui c'est un peu l'objectif *rire*. Et sur le projet en lui-même, est-ce que vous auriez des suggestions à faire pour l'améliorer ?

P : Comme ça là, c'est juste ce que vos formateurs pourraient vous dire. On pourrait interroger la constitution des groupes, si on les impose ou pas, si on différencie ou pas, si on impose les thèmes ou si on fait un tirage au sort des sujets pour l'équité. Et puis je dirai bien que faire participer les élèves au montage serait intéressant, pour qu'ils aient les tenants et

les aboutissants du projet, mais a priori, niveau temps et compétences, je ne pense pas que ça puisse se faire en classe.

I : Il est vrai que le montage est un peu long et que j'ai un très bon logiciel sur mon ordinateur qui me permet d'aller vite. Et puis, ce n'est pas un coup d'essai *rire*.

P : Oui j'ai cru comprendre *rire*.

I : Et pour finir, est ce qu'il y a des choses que nous n'avons pas abordées et qui pourraient être intéressantes de relever ?

P : Oui j'allais y venir. Je pense que ça ne fera pas tout pour le harcèlement. Même si c'est un bon point d'accroche pour beaucoup.

I : Comment ça ?

P : J'ai une élève de l'année dernière qui pose problème. Un soir, trois anciennes CM2 sont venues me voir en pleurs. Elles m'ont dit qu'elles ne savaient pas à qui parler et qu'une ancienne amie à elles, qui n'est autre qu'une ancienne élève, les harcèle sur les réseaux. Insultes, moqueries et j'en passe. Elles étaient totalement désemparées et tiraillées entre « c'est une ancienne copine » et « la situation n'est pas normale » *mime les guillemets*. Bon d'un sens elles sont venues me parler, ce qui montre qu'elles ont compris qu'il ne fallait pas laisser ça là, mais l'autre élève, le projet ne lui a pas suffi puisqu'elle les harcèle. Clairement c'est le terme il n'y a pas d'autres mots. C'est malheureux mais c'est un fait.

I : Ah. *Silence* Et comment avez-vous réagi ?

P : Je les ai écoutées, je les ai laissées parler, pleurer et vider leur sac si on peut dire. Et je leur ai conseillé d'en parler à leurs parents. Une famille a tout de suite réagi et en a informé le collègue, mais l'élève harceuse n'en tient pas compte et continue, je pense que si ça ne s'arrête pas, ça va finir au tribunal avec une plainte des familles. C'est malheureux à cet âge quand même *air pensif*.

I : Oui, c'est vrai, mais d'un sens elles ont su réagir. Je ne m'attendais pas à cette situation mais comme quoi, tout est possible. J'espère que ça va s'arranger pour ces trois élèves. Ça m'embête quand même.

P : Oh vous n'y êtes pour rien, c'est la loi de la jungle scolaire. Je ne dis pas que la situation me plait, mais je me rassure en me disant qu'elles sont venues me voir et me parler, ça a évité que la situation dégénère.

I : C'est qu'elles vous font confiance aussi, c'est remarquable de marquer ses élèves comme vous l'avez fait.

P : Certainement, je ne fais rien de spécial. Enfin je crois qu'on s'éloigne un peu *rire* tout ça pour dire que le projet a ses limites quand même, déjà pour ça, mais aussi parce qu'il faut beaucoup de matériel, numérique notamment, que toutes les écoles n'ont pas forcément, et puis la maîtrise, maîtrise des logiciels, et du montage. Après les connaissances, tous ceux qui se donnent de la peine peuvent les trouver, mais je pense que c'est une bonne approche pour les élèves.

I : D'accord, je prends note de tout ça. Autre chose à ajouter ?

P : Non c'est tout pour moi.

I/ Dans ce cas, je vous remercie d'avoir pris le temps de me répondre, et je vous laisse finir tranquillement votre journée.

P : Merci.

Résumé :

Bien que le harcèlement scolaire soit un thème inscrit dans les instructions officielles et que l'état organise des journées de prévention, ce phénomène reste présent dans le système éducatif. Dans le contexte actuel de lutte contre le harcèlement et en comparant une classe témoin ayant suivi une séquence et une classe expérimentale ayant réalisé un clip vidéo, cette étude propose d'explorer l'usage du clip vidéo comme outil d'enseignement permettant aux élèves de mieux développer les compétences en lien avec ce thème. L'observation s'est déroulée avec deux classes de cycle 3, en soumettant deux questionnaires identiques qui ont pour objectif de comparer la progression inter et intra groupes, en observant les temps de paroles et les interventions de 3 séances et en recueillant les propos d'une enseignante ayant vécu le projet lors d'un entretien semi directif. Il en ressort que, même si un tel projet ne permet pas de développer significativement toutes les compétences empathiques des élèves, il leur permet de mieux maîtriser la notion de harcèlement et d'être plus impliqués dans leurs activités.

Mots-clés :

Harcèlement, clip vidéo, empathie, projet, implication, compétences

Abstract :

The emphasis on school bullying has increased in recent years. Several national projects are ongoing and the curriculum is focused on school bullying but it is still happening in the school system. In this research we compared two group of students to see if the use of video clip could be considered as a tool for education and if it could develop students skills. This observation took place with two groups of students in cycle 3 and we compared the results between those two classrooms. We observed three lessons in each group, and we used a teacher's interview who had already done the experiment. To conclude on this survey, the video clip can be considered as a tool for education even if it cannot meaningfully develop all of the empathetic skills of the students. However, they have greater ability to characterize school bullying and they are more involved in lessons.

Keywords :

schoolbullying, videoclip, empathetic, project teaching, skills