

1^{er} colloque international « Eduquer à l'empathie : où en sommes-nous ? »

19, 20 et 21 mai 2017 - Université du Maine



Résumés

Ce colloque international, organisé dans le cadre du programme Enjeu[x], propose de partager les approches et les outils utilisés pour éduquer à l'empathie. Ce sera également l'occasion d'interroger la façon dont les effets d'une telle éducation sont évalués, ce qui nécessite un retour sur les fondements épistémologiques de cette notion afin de mieux comprendre, d'une part, pourquoi elle est devenue aussi populaire au cours des deux dernières décennies et, d'autre part, quelles sont les questions éducatives et sociétales auxquelles elle peut répondre. C'est finalement la question de l'éducation à l'altérité et donc du développement d'attitudes empathiques que nous souhaiterions mettre en débat à l'occasion de ce colloque international, à dessein de développer dialogue et partage entre des enseignants, des acteurs éducatifs, des représentants d'associations et des chercheurs.

Omar ZANNA

Maitre de conférences-HDR en sociologie,
Université du Maine, Laboratoire VIPS2 EA n°4636

Joëlle ADEN

Professeur des Universités en sciences du langage,
UPEC/ESPE de Créteil, Laboratoire IMAGER EA n°3958

Communications scientifiques

Christophe Angot	p. 7	Aude Kerivel	p. 26
Davia Benedetti	p. 8	Michel Le Brigand	p. 27
Jonathan Bresson	p. 9	Jacques Lecomte	p. 28
Jacques Brodeur	p. 10	Nicolas Mansalier	p. 29
Christian. Budex et Stéphanie Miraut	p. 11	Christophe Marsollier	p. 30
Halima Delamarre Allaoui	p. 12	Maryse Métra	p. 31
Daniel Derivois	p. 13	Béatrice Noel-Lepelletier	p. 32
Eric Dugas	p. 14	Tony Orival	p. 33
Sandrine Eschenauer	p. 15	Oriane Petiot et Jacques Saury	p. 34
Benoit Falaize	p. 16	Marie Potapushkina-Delfosse	p. 35
Victor Ferry	p. 17	Rachida Ramdani	p. 36
Roland et Monique Gaetan	p. 18	Patrice Régnier	p. 37
Stephen Gagnepain	p. 19	Dany Rondeau	p. 38
Nadira Gallois	p. 20	Yves Rossetti	p. 39
Catherine Gendron	p. 21	Stéphane Soulaine	p. 40
Johanna Hawken	p. 22	Serge Tisseron	p. 41
Joël Hillion	p. 23	Isabel Vazquez de Castro	p. 42
Martine Janner Raimondi	p. 24	Jérôme Visioli et Oriane Petiot	p. 43
Amira Karray, Jennifer Vasile, Adriana Bagnulo ..	p. 25	Nathanaël Wadbled et Michèle Farache .	p. 44
		Jacques Yomb	p. 45

Témoignages

Kristelle Bianchi	p. 47
Gaëlle Bours	p. 47
David Buick	p. 48
Claire Chéné	p. 48
Alice Defresne	p. 49
Jeanne Hercelin, Christelle Ibert	p. 49
Sophie Jalon	p. 50
Bertrand Jarry	p. 50
Sylvie Le Gouriellec, Mickaël Decron, Fanny Rullaud, Aurélie Salinas, Edwige Barbet, Claude Allegre .	p. 51
Gaëlle Le Chevanton	p. 52
Marine Leluc	p. 54
Valérie Licha	p. 54
Anne Pedron	p. 55
Pierre Pilard	p. 55
Marion Puech et Virginie Prot	p. 56
Emmanuel Rouault	p. 57
Daniel Sabre	p. 57
Avila Saminada	p. 57

Atelier

Samuel Aden	p. 59
Aroeven	p. 59
Christine Croset-rumpf.....	p. 60
Association Graine de Citoyen.....	p. 60
Nicolas Mansalier	p. 61
Dominique Rivron-Philbert	p. 61
Arlette Noblet, Anne Ruellan, Isabelle Goudé-Lavarde	p. 62

Poster

Christian Budex et Sophie Miraut	p. 64
Océane Drouet et Juan Ramon Rafols	p. 64

Eduquer les adolescents à l'empathie un exemple en EPS

Christophe ANGOT

Docteur en STAPS (Psychologie de la motivation)
Membre du Groupe de recherche « Vivre et Apprendre ensemble »,
Faculté d'éducation, UCO, Angers

Apprendre (latin : *apprehendere*) l'empathie c'est appréhender le fait qu'autrui soit une possible version de soi-même. Voilà une mission éducative que l'EPS peut relever. L'EPS est une discipline scolaire qui permet aux élèves de vivre, d'éprouver, d'expérimenter, les différentes dimensions émotionnelles de l'individu dont l'empathie fait partie. Inscrire les élèves dans des apprentissages sociaux ciblés tels que le tutorat, permet de vivre des expériences engageant des attitudes empathiques. Omar Zanna de l'université du Maine parle d'apprendre par corps l'empathie à l'école, il propose de prendre physiquement le rôle de l'autre pour expérimenter et vivre les expériences émotionnelles.

Christopher J. Soto du Colby College et Olivier P. John de l'université California à Berkeley viennent de publier une échelle de mesure des cinq dimensions fondamentales de la personnalité (extraversion, agréabilité, névrosisme, ouverture à l'expérience, caractère consciencieux). Jean Pierre Roland de l'université de Paris Ouest La Défense décrit l'agréabilité comme le fait d'être sensible au bien être d'autrui, empathique et altruiste. Nous avons dès lors un outil formidable permettant de mesurer objectivement la dimension d'empathie de la personnalité de nos élèves.

Aussi, je me propose d'utiliser ce nouvel outil de mesure pour apprécier le niveau d'empathie d'un groupe de collégiens ayant bénéficié d'un cycle d'EPS avec expérience de tutorat, de l'entraide, du remerciement de celui qui a aidé, de la valorisation des élèves qui ont permis aux autres d'apprendre et le comparer à un groupe témoin n'ayant pas eu ces expériences. Je pose l'hypothèse que l'expérience vécue de l'empathie marque la personnalité des élèves. Ce nouvel outil va nous permettre de le démontrer.

Teaching adolescents empathy in physical education

Christophe ANGOT

Doctor in Psychology of motivation
Member of the "Living and learning together" Group, Faculty of Education
Catholic University of the West (UCO), Angers

Teaching (latin : *apprehendere*) empathy means apprehending the fact that others are possible versions of oneself. This is an educational mission that physical education (PE) can address. PE is a school discipline that allows pupils to feel, try and experience the various emotional dimensions of the individual of which empathy is one. Engaging pupils in targeted social learning activities such as tutoring provides them with experiences that involve empathic attitudes. Omar Zanna of Maine University talks of teaching empathy through the body at school. He proposes physically taking on the role of others to engage in emotional experiences.

Christopher J. Soto of Colby College and Oliver P. John of the University of California in Berkeley, recently published a taxonomy of the big five dimensions of personality (Extraversion, Agreeableness, Neuroticism, Openness to experience, Conscientiousness). Jean-Pierre Rolland of Paris West La Défense University describes agreeableness as being sensitive to the well-being of others, empathic and altruistic. This provides us with an excellent tool to objectively measure the empathy dimension of the personality of our pupils.

I thus propose to use this new measurement tool to assess the level of empathy of a group of middle school pupils who have enjoyed a course of EPS with tutoring experience, mutual assistance, acknowledgement from those assisted and praise of pupils who have enabled others to learn, and to compare it with a control group that has not had those experiences. I believe that the experience of empathy marks the personality of pupils. This new tool will allow us to demonstrate that.

L'enseignement de la danse contemporaine comme éducation à l'empathie

Davia BENEDETTI

Docteur en Anthropologie. Enseignante Université de Corse.

Chercheur UMR CNRS 6240 LISA.

Danseuse et Professeur de danse Conservatoire Régional de Musique et de Danse de la Corse

La danse contemporaine met des corps en présence et en contact. Elle résulte d'une préparation où l'action de danser est mise en mots et en corps. Elle requiert, des danseurs et du chorégraphe, une mise à distance de soi pour une saisie des autres, en même temps qu'un investissement singulier. Elle sollicite la mémoire des corps et une dynamique interrelationnelle entre les danseurs et l'espace dansé. Son enseignement est une véritable éducation à l'empathie. Je propose d'argumenter cette opinion à partir de l'analyse de l'introduction d'*Entre chien et loup*, trio chorégraphié par Rodolphe Fouliot, pour la Compagnie - de formation - du Jeune Ballet Corse. En observant cette pièce, parmi le public, dans une première version en duo, j'ai noté une relation d'écoute sensorielle entre les deux danseuses. Sollicitée, ensuite, à participer à l'adaptation de ce duo en trio, avec deux nouvelles danseuses, je pus étudier l'écologie corporelle à l'œuvre dans cette création. J'ai complété l'observation participante avec des entretiens semi dirigés et d'explicitation, et avec une analyse introspective de ma propre danse. La chorégraphie nécessitait un apprentissage à la fois direct et vicariant ainsi qu'une écoute réciproque des interactions proprioceptives et sensorielles pour que le trio évolue uni et que l'harmonie esthétique et émotionnelle de la danse intègre la singularité de chaque danseuse et le guidage existentiel du chorégraphe. La production d'*Entre chien et loup* avec des élèves-danseurs est un modèle d'enseignement de la danse contemporaine et celui d'une démarche éducative à l'empathie.

Teaching of contemporary dance as education in empathy

Davia BENEDETTI

Doctor of Anthropology, Lecturer - University of Corsica

Researcher - UMR CNRS 6240 LISA

Dancer and dance trainer - Corsica Regional Music and Dance Conservatoire

Contemporary dance brings bodies into presence and contact. It results from a preparation in which the action of dancing is put into words and body. It requires a decentration on the part of the dancers and choreography to apprehend others, as well as particular investment. It draws on body memory and an interrelational dynamic between dancers and space. Its teaching is a genuine education in empathy. I propose to argue this opinion on the basis of the analysis of the introduction of *Entre chien et loup*, a trio performance with choreography by Rodolphe Fouliot for the training troupe of the Jeune Ballet Corse (Corsica Youth Ballet). Observing this play in the audience, in a first duo version, I noted a relationship of sensorial listening between the two dancers. When I was later invited to take part in the adaptation of this duo piece for a trio, with two new dancers, I had the opportunity to study the bodily ecology at work in this creation. I supplemented participative observation with semi-constructed and explicitation interviews and with introspective analysis of my own dance. The choreography required both direct and vicariant learning, as well as reciprocal listening to proprioceptive and sensorial interactions for the trio to evolve together and for the aesthetic and emotional harmony of the dance to incorporate the singularity of each dancer and the existential guidance of the choreographer. The production of *Entre chien et loup* with trainee dancers is a model for the teaching of contemporary dance and for an educational approach to empathy.

Jonathan BRESSON

Laboratoire VIPs², Doctorant en Sociologie, Université Rennes 2

Les métiers de sécurité sont protéiformes. Depuis 2009, l'État a marqué une volonté de construction d'un corps professionnel en les régulant dans le livre VI du code de la sécurité intérieure. La mise en place d'une carte professionnelle – pleinement effective depuis 2011 – l'a confirmée et actée. Ce corps professionnel a dès lors été pensé pour pénétrer progressivement l'espace public. L'actualité renforce cette orientation, mettant les agents de sécurité privée sur le devant de la scène et accélérant fortement la démarche. La formation de ces agents ne semble cependant pas préoccuper. Celle-ci se limite à des automatismes. Ceux-ci sont conçus comme des caméras à capacité d'action. Il s'agit bien d'agents de "prévention" – par leur présence – et de surveillance – pour signaler aux autorités compétentes. Ils n'ont ni les droits ni les formations nécessaires pour agir. C'est pourtant eux qui sont au contact immédiat des populations de la manière la plus étroite et continue. C'est pourtant eux, dans les faits, qui en sont le plus susceptibles. La métaphore éloquent de Michel Wieworka au sujet du plan vigipirate et de son inefficacité à endiguer le terrorisme, « on n'arrête pas une crue avec des poteaux » pourrait être transposée à l'absurde des politiques publiques de sécurité privée. Transformer ces poteaux en barrage implique de conférer aux agents une amplitude d'action physique et décisionnelle. Elle implique de leur donner les outils pour faire preuve de l'empathie nécessaire à une analyse de situations, puis si nécessaire à une intervention diplomatique adaptée, que ce soit par la rhétorique ou par la mobilisation du tissu social présent. Le lien empathique permet de rendre ce dernier effectif. L'empathie est une des racines de la vigilance comportementale, mais aussi une composante fondamentale de la diplomatie et de la gestion de conflits. Elle est ainsi fondamentale sur le plan de l'intervention. Les confrontations difficiles ne se limitent cependant pas au contact avec les clients et acteurs extérieurs à l'équipe. La formation des agents insiste ainsi beaucoup sur les difficultés rencontrées vis-à-vis de la direction ou des collègues. La formation à l'empathie y est pourtant la plus restreinte et ce sous les deux dimensions de l'intervention et de l'insertion dans une structure professionnelle.

La présente communication se propose de développer les nécessités et les moyens de la mise en œuvre d'une formation à l'empathie des agents. Une proposition d'une formation à l'empathie de ce corps professionnel devra ainsi d'abord rappeler les nécessités de la mobilisation de cette dernière. Elle devra ensuite proposer un schéma primaire – par une formation initiale – et un schéma secondaire – par une formation continue.

Jonathan BRESSON

VIPS² laboratory, PhD candidate in Sociology, Rennes 2 University

Security professions are in constant evolution. Since 2009, the French government has shown determination to form a professional body by regulating them in Book VI of the Internal Security Code. The creation of a professional ID card – which has been fully effective since 2011 – has confirmed and implemented that desire. The professional body has therefore been designed to gradually permeate the public space. Current events have heightened this development, placing private security officers on the front line and strongly accelerating the process. The training of these officers seems, however, to receive little attention, and is limited to automatism. Officers are thought of as cameras with an ability to intervene. They are both officers of "prevention" – through their presence – and of surveillance – to report to competent authorities. They have neither the powers or the training to intervene. Yet they are in immediate, close and constant contact with the population. Yet they are, in reality, the most at risk. The eloquent metaphor given by Michel Wieworka on the Vigipirate counter-terrorism plan and its inability to fulfil its stated purpose – that you cannot stop the flood with posts – could equally apply to the absurdity of public policies on private security. Transforming these posts into a dam requires giving officers sufficient physical and decision-making means to act. They need the tools to show the empathy required to analyse situations, then if necessary make a suitable diplomatic intervention, either through rhetoric or through the use of the social fabric present. The empathic relationship can make the latter effective. Empathy is one of the key components of behavioural vigilance, but also of diplomacy and conflict management. It is also fundamental for intervention. However, difficult confrontations are not limited merely to contact with customers and persons outside the team. The training of officers thus focuses a great deal on difficulties encountered with management and colleagues. Training in empathy, however, is more limited, in both dimensions of intervention as well as in integration in a professional body.

This contribution proposes to develop the needs and resources for implementing training in empathy for security officers. A proposal for training in empathy of this profession will also, first and foremost, have to recall the need to make use of empathy. It will then propose a primary schema (through initial training) and a secondary schema (through continuous training).

Panne d'empathie ! Que disent les études ? Comment soigner ? Compte-rendu d'une méta-analyse réalisée par une chercheuse de l'Indiana et bilan d'une intervention à la source réalisée dans des écoles et collèges de France

Jacques BRODEUR

Edupax Association en éducation médiatique,
prévention de la violence, promotion de saines habitudes- Québec

En 2010, la chercheuse Sara Konrath, de l'université de l'Indiana, publiait les résultats d'une méta-analyse sur la baisse d'empathie chez les étudiants de collèges états-unien, âgés entre 18 et 23 ans. La méta-analyse regroupait les données de 72 études sur 14 000 étudiants réalisées entre 1979 et 2009. Au cours de ces 3 décennies, l'empathie aurait diminué de 40%, avec une chute marquée au lendemain de l'an 2000. Pourquoi ? Selon la chercheuse, la hausse du temps-écrans pourrait être l'un des facteurs. « Comparé à il y a 30 ans, l'États-unien moyen est exposé à 3 fois plus d'informations non reliées au travail. En termes de contenu, cette génération d'étudiants de collège a grandi avec les jeux vidéo, et un nombre croissant d'études, y compris celles de mes collègues du Michigan, ont confirmé que l'exposition à des divertissements violents désensibilise à la douleur des personnes qui nous entourent. » Un 2e facteur de la baisse d'empathie pourrait se trouver dans les médias sociaux. Il est facile de se faire des 'amis' en ligne mais facile de décrocher quand on ne veut plus répondre aux problèmes d'autrui, une attitude moins acceptable hors ligne. Ajoutons le climat d'hyper-compétitivité et les attentes de réussite, telles que valorisées dans les émissions de télé-réalité, et vous obtenez un environnement social qui interdit la lenteur et l'écoute auprès de notre entourage en manque de sympathie. "Les étudiants d'aujourd'hui pourraient être inquiets pour eux-mêmes et leurs soucis au point de ne plus avoir le temps de reconforter leurs pairs, ou du moins avoir l'impression que ce temps disponible est limité." Par un hasard étrange, le Conseil départemental de la Vendée a confié à Edupax une mission délicate pour les mois de mars, avril et mai 2017 : proposer à des adolescents de réduire drastiquement et librement le temps consacré aux écrans de type récréatif. Dans une douzaine de collèges, des élèves seront invités à participer à une expérience peu commune, l'équivalent d'un exploit sportif hors du commun. Il s'agit d'un exercice éducatif de déconnexion numérique sur 10 jours qui va permettre aux élèves d'évaluer leur degré de dépendance, de stimuler leur pouvoir d'empathie et des compassions, d'observer les changements dans leurs perceptions de la vie et du monde. En 2001, 3 études réalisées en Californie par le Dr Thomas Robinson et son équipe, ont démontré que la réduction du temps-écrans avait produit, entre autres bienfaits, la baisse de la violence physique et verbale. Le programme s'intitulait Student Media Awareness to Reduce Television (SMART). Les ados vendéens seront aussi invités à évaluer leur expérience. Un tel exploit est réalisable par des enfants et des adolescents à deux conditions: s'entraîner et s'entraider. Plus de 2 000 jeunes seront invités à remplacer leur temps-écrans par diverses activités choisies par eux, organisées entre eux, ou proposées par des associations de proximité. Cela réhabiliterait-il leur pouvoir d'empathie?

A breakdown in empathy? What do the studies say? What can be done? Report on a meta-analysis carried out by an Indiana researcher and an evaluation of a field activity in French schools

Jacques BRODEUR

Edupax Association for media education,
prevention of violence and promotion of healthy habits - Quebec

In 2010, researcher Sara Konrath of Indiana University published the results of a meta-analysis of the fall in empathy among American college students aged 18-23. The meta-analysis collated data from 72 studies of 14,000 students, carried out between 1979 and 2009. Over the three decades, empathy had fallen 40%, with a marked slump after 2000. Why? According to Konrath, the increase in screen time could be one factor. Compared to 30 years ago, she says, the average American is exposed to more than three times more information not linked to work. In terms of content, this generation of college students grew up with video games, and a growing number of studies, including those of her colleagues in Michigan, have confirmed that exposure to violent entertainment desensitizes us to the pain of those around us. A second factor in the fall in empathy could be linked to social media. It is easy to make "friends" online, but also easy to switch off when you prefer not to respond to the problems of others, which is a less acceptable attitude offline. Add to that the climate of hyper connectivity and expectations of success, as promoted in reality television, and you get a social environment that devalues slowness and listening to those around us who need sympathy. Today's students may be worried for themselves and their own concerns to the extent that they no longer have the time to comfort their peers, or at least may have the impression that available time is limited. In a funny coincidence, the Vendée Departmental Council entrusted a delicate mission to Edupax for March, April and May 2017: proposing to adolescents to drastically and voluntarily reduce recreational screen time. In a dozen colleges, pupils will be encouraged to take part in an uncommon experiment - the equivalent of a very particular sporting exploit. This is an educational exercise of digital disconnection over 10 days that will allow pupils to evaluate their degree of dependency, stimulate their empathy and compassion, and change their perceptions of life and the world. In 2001, three studies carried out in California by Dr Thomas Robinson and his team demonstrated that reducing screen time had produced a reduction in physical and verbal violence, amongst other benefits. The programme was called Student Media Awareness to Reduce Television (SMART). Teenagers from Vendée will also be encouraged to evaluate their experience. Such an exploit can be achieved by children and adolescents under two conditions: training oneself and helping one another. More than 2,000 young people will be invited to replace their screen time with various activities chosen themselves, organized between themselves, or offered by local associations. Will that restore their aptitude for empathy?

Christian BUDEX et Stéphanie MIRAUT

Conseillers du centre académique d'aide aux écoles et aux établissements,
équipe mobile de sécurité du rectorat de Versailles

Il s'agit de montrer en quoi le contexte sociétal de « l'après Charlie », invite, par exemple dans le cadre du nouvel Enseignement Moral et Civique, à une éducation à la fraternité, c'est-à-dire au développement d'une culture d'appartenance qui, si elle exige un travail préalable sur l'empathie, ne s'y réduit toutefois pas.

Quelles sont les pratiques qui permettent de susciter puis de cultiver, dès le plus jeune âge, le sentiment d'appartenance à des valeurs communes ? Comment penser des techniques d'adhésion qui soient au service d'une culture de la fraternité ?

Je me propose d'étudier, dans l'école, c'est-à-dire dans le lieu et le temps de la construction identitaire commune, les bénéfices et les limites des dispositifs pratiques qui permettent non seulement de susciter une adhésion aux valeurs du triptyque républicain, mais au-delà qui participent de l'idéal universaliste d'une fraternité humaniste.

Parmi ces dispositifs, je m'intéresse plus particulièrement à la pratique de la discussion à visée philosophique avec les enfants (DVP) pour montrer qu'elle développe et cultive l'empathie, et au-delà participe d'une éducation à la fraternité, celle-ci étant entendue dans sa dimension à la fois éthique et politique. La pratique de la philosophie en commun, notamment à l'école élémentaire et au collège, contribue en *théorie comme en pratique* à une *fraternité intellectuelle et réflexive* indispensable à la vie sociale et citoyenne.

L'utilisation de la littérature de jeunesse comme support préalable de ces discussions joue à ce titre un rôle décisif en ceci que les récits ouvrent le jeu des interprétations tout en offrant un cadre distancé qui protège l'intimité des enfants. En favorisant un travail de reconnaissance, d'expression et de partage des émotions elle contribue toutefois à la *conscience d'une identité commune* (je réagis comme mon voisin), mais aussi d'une *éducation à la différence* (mon voisin ne réagit pas comme moi), et donc à la *tolérance*. Enfin les expériences de décentration que les récits occasionnent participent au *développement des émotions et des compétences psycho sociales*, principalement l'empathie, et constitue en cela une véritable éducation pratique à l'altérité.

En initiant à une communauté de recherche et de pensée, en développant l'esprit critique, en cultivant le plaisir de penser en commun tout en interrogeant la place des émotions et des sentiments de chacun dans les opinions, la discussion à visée philosophique entend favoriser le lien entre empathie cognitive et empathie émotionnelle et participe à la fois à la formation de la personne et du citoyen.

Favoriser la connaissance de soi et de l'autre chez nos plus jeunes élèves, leur apprendre à confronter pacifiquement leurs opinions dans le cadre régulé d'une éthique de la discussion, c'est déjà favoriser le développement de *dispositions* à la fraternité en leur permettant le passage progressif de la connaissance de soi à l'altérité, puis de l'altérité à l'universalité.

Christian BUDEX et Stéphanie MIRAUT

Adviser from the Academic school assistance centre
Mobile security team, Versailles local education authority

The aim is to show how the societal context after the Charlie Hebdo terrorist attack calls, in the framework of the new Moral and Civic Teaching for example, for education in fraternity, meaning the development of a culture of belonging which, while it requires prior work on empathy, cannot boil down merely to that.

What practices can arouse and cultivate the feeling of adhesion to common values from a very early age? How can outreach techniques be developed in support of a culture of fraternity?

I propose to study, at school – the place and time where a common identity is constructed – the benefits and limitations of practices that can not only arouse an adhesion to the values of Liberty, Equality and Fraternity of the French Republic, but also contribute to the universalist ideal of a humanist fraternity.

I will look in particular at the practice of philosophically focused discussion with children (DVP) to demonstrate that it develops and cultivates empathy and, further, contributes to education in fraternity understood in both its ethical and political dimensions. The practice of collective philosophy, particularly in elementary school and college, contributes both in theory and in practice to an intellectual and reflexive fraternity that is essential to social and civic life.

The use of youth fiction as a medium prior to these discussions plays in this respect a decisive role, in that the stories open up scope for interpretations while providing a distance that protects the intimacy of the children. By fostering work on recognition, expression and sharing of emotions, it does, however, contribute to awareness of a common identity (I respond like my neighbour does), as well as an education in difference (my neighbour does not react as I do) and, thus, tolerance. Lastly, the experiences of decentration brought about by the stories contribute to the development of emotions and psycho-social skills, primarily empathy, and in that respect constitute genuine practical education in alterity.

As an initiation to a community of research and thought and by developing critical thinking, by cultivating the pleasure of thinking together while considering the role of emotions and feelings of everyone in opinions, philosophically focused discussion aims to foster the relationship between cognitive and emotional empathy and contributes to forming both the person and the citizen.

Fostering knowledge of oneself and of others in our youngest pupils and teaching them to peacefully discuss their opinions in the regulated framework of an ethics of discussion, is in itself already an encouragement of dispositions towards fraternity, enabling the gradual shift from self-knowledge to alterity, then from alterity to universality.

Halima DELAMARRE ALLAOUI

Centre de Recherche en Psychologie, Cognition et Communication (CRPCC)
Université Rennes 2

La mémoire transactive est une forme de mémoire socialement partagée qui se construit grâce aux communications entre des personnes amenées à interagir dans la vie quotidienne. Elle facilite l'identification des compétences et connaissances de chacun lorsqu'il s'agit de collaborer à la réalisation d'une tâche. La régulation culturelle de cette forme de mémoire est une question qui a été négligée dans la littérature. Nous avons tenté, dans le cadre d'un doctorat de psychologie sociale, d'étudier cette question en menant trois études expérimentales. L'une de ces études portait, avec une assise sur les travaux de recherche, de l'hypothèse suivante : Un apprentissage collectif, autour d'une tâche culturellement marquée aura un effet positif sur la performance collaborative de binômes interculturels. Pour ce faire, nous avons conduit notamment une étude expérimentale – partant d'un jeu de cartes construit – auprès de binômes composés de personnes de même culture (Franco-Français) vs de cultures différentes (Franco-Marocains). Les résultats obtenus indiquent que lorsque l'on initie une collaboration interculturelle sur du commun (significations partagées), on peut être plus performant collectivement sur du différent. Ces résultats pourraient indiquer également que pour collaborer efficacement, encore faut-il avoir pris la mesure du niveau de réception du partenaire – avoir de l'empathie cognitive donc – *a fortiori* dans un contexte interculturel. Nous nous interrogeons sur le rôle de l'empathie cognitive, notamment, dans le processus de la mémoire transactive dans un contexte de collaboration interculturelle.

Dans le cadre de notre communication, nous proposons, de discuter l'hypothèse suivante : en essayant d'accéder à la perspective culturelle de l'autre et de s'efforcer à voir le monde du point de vue de ce dernier, l'empathie cognitive pourrait jouer un rôle dans toute rencontre et collaboration particulièrement dans un contexte d'interculturalité.

Halima DELAMARRE ALLAOUI

Psychology, Cognition and Communication Research Centre (CRPCC)
Rennes 2 University

Transactive memory is a socially shared form of memory cultivated through communication between individuals who interact in everyday life. It facilitates the identification of the skills and knowledge of each party when they have to collaborate to carry out a task. The cultural regulation of this form of memory is an issue that has been little studied. In the framework of a doctorate in social psychology, we have attempted to study this question by carrying out three experimental studies. One of the studies, drawing on the research work, was based on the following hypothesis:

Collective learning centred on a culturally important task has a positive effect on the collaborative performance of intercultural pairs. To achieve that, we conducted an experimental study – based on a constructed card game – among pairs made up of people from the same (French-French) culture and of different cultures (French-Moroccan). The results indicated that when intercultural collaboration is initiated on common ground (shared meanings), we can perform better collectively on different areas. These results may also indicate that to collaborate effectively, it is important to measure the level of receptiveness of the partner – meaning to have cognitive empathy – and particularly in an intercultural context. We therefore consider the role of cognitive empathy, in particular in the transactive memory process in a context of intercultural collaboration.

In our presentation, we propose to discuss the following hypothesis: by trying to access the cultural horizons of the other and striving to see the world from their point of view, collective empathy may play a role in any meeting and collaboration, particularly in an intercultural context.

Eduquer à la mondialité dans le contexte de la mondialisation

Daniel DERIVOIS

Professeur de psychopathologie et psychologie clinique
Laboratoire Psy-DREPI,
Université de Bourgogne Franche-Comté

Les manifestations de l'empathie sont ici abordées à partir du concept de *mondialité*, considérée par le philosophe et poète E. Glissant comme alternative à la mondialisation. Si la mondialisation tend vers l'uniformisation des postures, la mondialité tend vers des postures décentrées, à l'image de la diversité et de la pluralité des identités et des altérités en transformation dans le monde d'aujourd'hui. A partir d'exemples issus des milieux socio-judiciaires, sanitaires, scolaires et éducatifs, la communication vise à présenter les grandes lignes d'un modèle intitulé « *Clinique de la mondialité* » où l'empathie envers les mondes externe (autour de soi) et interne (en soi) occupe une place centrale. L'éducation à l'empathie apparaît alors comme inhérente à l'éducation à la mondialité qui consiste – en même temps – à se penser et penser l'autre dans l'environnement-monde tout en pensant les résonances du monde en nous. Cette posture décentrée est nécessaire pour le « vivre ensemble » dans nos sociétés et institutions à bout de souffle dans le contexte de la mondialisation.

Education in mundiality in the context of globalization

Daniel DERIVOIS

Professor of psychopathology and clinical psychology
Psy-DREPI laboratory
University of Burgundy-Franche-Comté

Expressions of empathy are discussed here from the standpoint of the concept of *mondiality*, considered by the philosopher and poet E. Glissant as an alternative to globalization. While globalization tends towards the uniformization of attitudes, mundiality tends towards decentred attitudes, such as diversity and the plurality of identities and alterities that are transforming in today's world. Based on examples from socio-judicial, health, school and educational contexts, this communication seeks to present the outline of a template entitled "Clinic of mundiality", whereby empathy to external (around oneself) and internal (within oneself) worlds plays a central role. Education in empathy thus emerges as inherent to education in mundiality which involves at the same time considering oneself and considering others in the environment-world while reflecting on the world's resonances within us. This decentred attitude is needed for "co-existence" in our exhausted societies and institutions in the context of globalization.

Jeux sportifs et empathie relationnelle : une corrélation forte ?

Éric DUGAS

Professeur des universités

Directeur du Département Recherche SHS - Université de Bordeaux
LACES EA 7437

Les connotations liées au jeu ont souvent oscillé entre une image positive (potentiellement éducatif, plaisir immédiat) et une image négative (futile, pas sérieux, addiction). Les champs de la recherche et de l'éducation n'ont pas échappé aux tensions et points de vue opposés que cette pratique sociale génère. Sur le volet de la recherche, les siècles précédents ont révélé que jeux et sports ont été objets de critique et de mépris. À l'école, le « métier d'élève » subit encore l'héritage taylorien du travail performatif (répétition, effort, etc.). Or, le jeu est une « fiction réelle », c'est du second degré qui se joue et le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité. Dès lors, le jeu est aussi un puissant observatoire *in vivo* des interactions humaines et peut devenir un levier pour favoriser le bien-être relationnel, en acceptant des relations entre les joueurs qui ne systématisent pas les rapports d'opposition.

L'objet de la présente communication sera de présenter des expériences de terrain dans la sphère scolaire qui utilisent en leur sein certains jeux sportifs. Elles permettent ainsi de révéler d'une part les comportements et attitudes des élèves (par exemple adopter une attitude agressive ou plus altruiste) et, d'autre part, de dévoiler si les situations vécues sont propices à l'empathie relationnelle, au jeu subtil des intersubjectivités, prémices à la socialisation. Car d'une part, le jeu admet maintes relations à autrui et surtout mobilise les participants dans leur totalité agissante. Comme le souligne justement Tisseron, le jeu permet de s'éprouver dans son corps. Et selon, le type de jeux employé (avec des relations entre les joueurs fluctuantes ou permutantes), les interactions ludomotrices peuvent favoriser l'empathie relationnelle ; ce qui revient ici à questionner comment enrichir l'empathie relationnelle pour participer mieux-vivre ensemble.

Sports games and relational empathy: a strong correlation?

Éric DUGAS

University professor

Director, Humanities and Social Sciences Department - University of Bordeaux
LACES EA 7437 laboratory

Connotations linked to games have often hovered between a positive image (potentially formative, immediate pleasure) and a negative image (futile, unserious, addiction). The fields of research and education have not escaped from the tensions and opposing points of view generated by this social practice. On the research side, games and sports have been subject to criticism and contempt in the last few centuries. At school, the “profession of the pupil” continues to suffer the Taylorist heritage of performative work (repetition, effort, etc.). Yet games are a “real fiction”: a second degree of reality is in play, and players are as involved as seriously as in real life. Games are therefore a great *in vivo* observatory of human interactions and can be a lever to promote relational wellbeing considering relations between players that are not systematically those of opposition.

The aim of this contribution will be to present field experiments in the school environment involving certain sports games. They revealed on the one hand the behaviours and attitudes of the pupils (such as adopting an aggressive or more altruistic attitude) and, on the other, to reveal whether the situations experienced are conducive to relational empathy and to the subtle game of intersubjectivity, as a precursor of socialization. For, firstly, the game enables a variety of relationships with others and, above all, mobilizes participants in the totality of their activities. As Tisseron rightly underlines, games allow participants to try themselves in their bodies. And, depending on the type of game in question (with relationships between players that are fluctuant or changing), play-driven interactions can foster relational empathy. In this case, the question boils down to how to enrich relational empathy to participate better and coexist.

Expérience esthétique et empathie au cœur des apprentissages incorporés des langues vivantes

Sandrine ESCHENAUER

Université Paris-Est, laboratoire IMAGER EA 3958 ED 529 Cultures et Sociétés,
Doctorante sciences du langage

Dans cette communication, je m'intéresserai au lien entre expérience esthétique, créativité et empathie dans un contexte scolaire d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Ces notions relevant à la fois de mécanismes incorporés et de phénomènes émergents sont ici définies dans le champ de l'énaction. Dans ce paradigme neurophénoménologique, les langues et les langages sont compris comme des processus créatifs. En quoi les approches performatives, c'est-à-dire sensibles, esthétiques et incorporées, reliées aux enseignements trans-langues, aident-elles à développer l'empathie ? Dans le même temps, en quoi les mécanismes d'empathie de bas et de haut niveau, favorisent-ils les apprentissages langagiers ? L'étude doctorale AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society), que je décrirai brièvement, constitue la base de ce questionnement. Après avoir clarifié le cadre et la terminologie, je présenterai comment, dans cette recherche-action, la créativité des élèves comme leurs aptitudes d'empathie ont été encouragées au travers d'une pédagogie énative en phase avec la corporéité des apprentissages. Les enseignements expérimentés dans AiLES ont en effet pris en compte la dimension phénoménologique et créative du langage qui s'exprime de manière intrinsèque dans le *Leib* (Husserl), le corps propre, le vécu intérieur de l'individu (perception émotionnelle, sensorielle, vibration des cordes vocales, mouvements neurologiques invisibles), qui va pouvoir être extériorisé au travers du *Körper*, le corps agissant et visible par autrui (kinesthésie, posture, gestuelle, mimique, voix etc.). Le langage théâtral, énéacté au travers des processus créatifs, joue un rôle médiateur dans l'apprentissage des langues (communication verbale, non verbale, co-verbale). Cette approche révèle des éléments-clé comme la temporalité, la spatialisation, les émotions, l'imaginaire, dans le développement des attitudes d'empathie. J'évoquerai l'impact de l'expérience esthétique vécue au cours des apprentissages par les élèves, dans leurs langues – que ce soient celles des familles ou celles enseignées à l'école (l'allemand, l'anglais et le français). Nous verrons comment ces éléments se sont tissés dans le cadre institutionnel de l'école. Pour finir, je présenterai quelques résultats d'analyse révélant le lien expérience esthétique-empathie et apprentissages de langues.

Aesthetic experience and empathy, central to embodied learning of modern languages

Sandrine ESCHENAUER

IMAGER EA 3958 ED 529 (Cultures and Societies) laboratory – Paris-East
University, PhD candidate in language sciences

In this contribution, I will look at the relationship between aesthetic experience, creativity and empathy in a school context of foreign language teaching and learning. These notions involve both embodied mechanisms and emerging phenomena, and are here defined from an enactivist point of view. In this neurophenomenological paradigm, languages and language are understood as creative processes. How do performative – and thus sensitive, aesthetic and embodied – approaches, tied in with trans-language teaching, help develop empathy? At the same time, to what extent do high- and low-level empathy mechanisms support language learning ?

The experimental project AiLES (Arts in Language Education for an Empathic Society), which I will describe briefly, forms the basis of this reflection. After clarifying the framework and terminology, I will present how, in this experimental project, pupils' creativity and empathy attitude were encouraged through enactive teaching phased with the corporeality of the learning process. The teaching trialled under the AiLES project took into account the phenomenological and creative dimension of language as expressed intrinsically in the *Leib* (Husserl), the inner body, the internal experience of the individual (emotional and sensorial perception, vibration of vocal cords, invisible neurological movements) that can be exteriorized through the *Körper*, the outer, active body visible to others (kinaesthesia, attitude, gestures, mimicking, voice, etc.). Theatrical language, enacted through creative processes, plays a mediating role in the learning of languages (verbal, non-verbal and co-verbal communication). This approach reveals key elements such as temporality, spatialization, emotions and imagination, in the development of empathic attitudes. I will discuss the impact of aesthetic experience felt by students in the course of learning, in their languages – either those of families or those taught at school (German, English and French). We will see how these elements are woven into the institutional framework of the school. I will conclude by presenting some results of analysis revealing the link between aesthetic experience-empathy and language learning.

Benoît FALAIZE

Chargé d'études laïcité et valeurs de la République
à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
Université de Cergy-Pontoise

La question de la compréhension parcourt l'ensemble de la production épistémologique de l'histoire. Comprendre n'est pas juger comme le disait Marc Bloch, pour qui, l'impartialité de l'historien comme du juge qu'ils ont en commun se différencie dans la légitimité qu'ils ont de juger les actions des autres. En apprenant les changements de point de vue, en changeant de focale, et en prenant en compte le contexte, l'historien s'interdit le jugement. Une interdiction non pas morale mais bien épistémologique. Le regard de l'histoire repose fondamentalement sur l'empathie. Empathie devant les actions humaines, empathie devant les choix des acteurs dont on fait l'histoire. L'empathie en histoire comme dans son enseignement, relève d'une disposition spécifique qu'il conviendra de clarifier et de présenter. Une disposition faite d'attention, de disponibilité d'esprit et de capacité d'écoute, si tant est que l'on puisse parler d'écoute dans l'exercice quotidien de la lecture d'archives, d'où s'élèvent pourtant les voix du passé, les joies et les peines, les injustices et les combats. C'est l'"histoire comme amitié" (M.-I. Marrou) que nous envisagerons, lorsque dans son enseignement, il s'agit de faire partager l'histoire du programme. Mais on interrogera cette transmission "fraternelle", où s'engagent les manières de penser de chacun des acteurs et des sociétés étudiés, y compris dans ses apories, ses résistances et, peut-être aussi, ses impossibilités.

Benoît FALAIZE

Research analyst secularism and values of the Republic at the head office of the
school education (teaching) (DGESCO)
University of Cergy-Pontoise

The question of comprehension goes through the entire epistemological production of history. Understanding is not judging as Marc Bloch said, for whom the impartiality of the historian as well as the judge, which they have in common, is differentiated in the legitimacy they have of judging the actions of others. By learning the changes of point of view, by changing focal length, and taking into account the context, the historian forbids the judgment. A prohibition not moral but epistemological. The look of history is basically based on empathy. Empathy with human actions, empathy with the choices of actors whose history is made. Empathy in history as in its teaching, is a specific provision that should be clarified and presented. A disposition of attention, availability of mind and ability to listen, if one can speak of listening in the daily exercise of the reading of archives, where nevertheless arise the voices of the past, joys and sorrows, injustices and battles. It is "history as friendship" (M.-I. Marrou) that we will consider, when in its teaching, it is a question of sharing the history of the program. But we will question this "fraternal" transmission, in which the ways of thinking of each of the actors and societies studied, including their aporias, their resistance and, perhaps, their impossibilities, engage.

Victor FERRY
Université de Bruxelles

Les chercheurs et les acteurs de terrain qui travaillent aux moyens d'exercer l'empathie se focalisent en réalité souvent sur la *sympathie*. Ainsi, la lecture de romans, le visionnage de tragédies antiques, la méditation compassionnelle ou le dialogue avec un membre d'un autre groupe ont pu être présentés comme de bons moyens d'augmenter, provisoirement, la considération d'un groupe d'individus à l'égard d'un autre groupe. Les limites d'une telle approche ont déjà été pointées : la sympathie est une mauvaise conseillère du fait qu'elle est étroite et biaisée (nous éprouvons plus de sympathie pour ceux qui nous ressemblent). Partant, je propose d'envisager l'exercice de l'empathie comme une formation à la tolérance de la pluralité des points de vue plutôt que comme une tentative d'augmenter la sympathie de tel groupe d'individus à l'égard de tel autre.

Dans cette perspective, l'exercice de rhétorique des *dissoi logoi* est particulièrement pertinent : s'exercer à défendre deux points de vue opposés sur une même question permettrait un détachement par rapport à notre opinion et, finalement développerait la tolérance.

Pour tester cette hypothèse, mon projet de recherche consiste à comparer les performances empathiques de participants ayant ou non suivi une formation rhétorique, dans le cadre d'une simulation de désaccord. Dans cette communication, je présenterai :

- Le programme de formation rhétorique à l'empathie suivi par les participants,
- L'outil utilisé pour mesurer l'empathie des participants,
- Les résultats récoltés à la suite d'une première expérience auprès de 40 participants.

Victor FERRY
Free University of Brussels

Researchers and field workers who work on empathy often focus on sympathy. For example, reading novels, viewing ancient tragedies, compassionate meditation, or dialogue with a member of another group could be presented as good means of increasing, provisionally, the consideration of a group of individuals with respect to another group. The limits of such an approach have already been pointed out: sympathy is a bad adviser because it is narrow, and biased (we feel more sympathy for those who resemble us). Therefore, I propose to consider the practice of empathy as a training in the tolerance of plurality of points of view, rather than as an attempt to increase the sympathy of such groups of individuals towards of another. In this perspective, the exercise of rhetoric of the *dissoi logoi* is particularly pertinent: practicing to defend two opposing points of view on the same question would allow a detachment from our opinion and ultimately develop tolerance. To test this hypothesis, my research project consists in comparing the empathic performances of participants with or without rhetorical training, in the context of a simulation of disagreement. In this communication, I will present: - Rhetorical training program to empathy followed by participants- The tool used to measure participants' empathy- The results of a first experiment with 40 participants.

Au Lycée, Favoriser le Sentiment de Sécurité(SDS) pour améliorer l'empathie,
Améliorer l'empathie pour favoriser le Sentiment de Sécurité(SDS)**

Fostering psychological safety in high schools to improve empathy; improving empathy to foster
psychological safety*

Roland et Monique GAËTAN

Université de Toulon Sud Var, Ethologie Humaine, Lycée Jean Monnet Montpellier

Roland et Monique GAËTAN

Human ethnology – University of Toulon _ Lycée Jean Monnet Montpellier high school

*SDS: état de sécurité intérieure qui se traduit par une sérénité vécue qui permet la mentalisation, régulation des émotions, et tout à la fois, ouverture aux autres et à la connaissance.

*Psychological safety: sentiment of inner safety manifested by serenity that allows mentalization, regulation of emotions and at the same time openness to others and to knowledge.

« J'ai appris...la sérénité, la compréhension, car plusieurs explications que l'on peut attribuer à un sujet...plusieurs points de vue alors qu'il n'y a qu'une chose à analyser...les divers comportements lors d'une même situation que je comprends aujourd'hui ». Extraits d'un bilan final des "ateliers" (horaires d'accompagnement personnalisé, Magda, élève de Seconde).

"I learned serenity and comprehension, as several explanations can be given for a subject, several points of view, yet there is only one thing to analyse. I now understand the various behaviours that can arise in the same situation." Extracts of final evaluation of "workshops"* (personalized support time). Magda, pupil in *seconde* (first year of high school).

*La finalité des ateliers est l'amélioration du SDS, en renforçant sa dimension exploratoire : meilleure régulation des émotions et amélioration de la communication. L'empathie, à la fois composante et processus, fonctionne en circularité avec le SDS. Certains thèmes visent spécifiquement le développement de l'empathie. Mises en situation, photos, tableaux, histoires de vie en sont les supports où la parole de chacun est respectée dans un cadre éthique.

*The aim of the workshops is to improve psychological safety by strengthening its exploratory dimension: better regulation of emotions and improved communication. Empathy, which is both a component and a process, functions in circularity with psychological safety. Certain themes are aimed specifically at developing empathy. Scenarios, photos, paintings and life stories are mediums in which each individual's expression is respected in an ethical framework.

*Les ateliers font partie de notre Recherche-Action dont le cadre est la théorie de l'Attachement éclairée par les Neurosciences.

*The workshops are part of our experimental project, the framework of which is attachment theory informed by neurosciences.

Hypothèses : l'amélioration du SDS est possible au Lycée, en conséquence, apprentissages et mémoires seront bonifiés. Ces hypothèses sont validées.

Hypotheses: It is possible to improve psychological safety in high schools. Learning and memories will thus be improved. These hypotheses were validated.

Recherche :

Research

-Evaluation des mémoires et du SDS : tests avant-après avec groupe témoin, la variable expérimentale étant la situation « d'atelier ».

-Evaluation of memories and psychological safety: before and after tests with control group, the experimental variable being the "workshop" situation.

Exemple : paroles (cf. introduction), voix et corps sont traités dans une grille d'analyse du discours. L'empathie – composante du SDS – est bonifiée.

Example: expression (see introduction), voice and body are analysed in a discourse analysis matrix. Empathy – a component of psychological safety – is enhanced.

-Evaluation des élèves en situation (classe) : amélioration des comportements, apprentissages et résultats scolaires, de l'harmonie sociale (par l'empathie ?).

-Evaluation of pupils in situation (class): improved behaviour, learning and school results as well as school results (thanks to empathy?).

Action : Les Ateliers.

Project: Workshops.

La personne est considérée dans sa dimension holistique : composantes affectives, cognitives, sociales, fonctionnent en circularité. En conséquence, nous abordons l'empathie avec sa résonance émotionnelle, connectée aux capacités cognitives, aux mémoires, à la conscience de soi, de l'autre, tributaire du SDS [cf. neurosciences]

The individual is considered in their holistic dimension: affective, cognitive and social components function in circularity.

Exemples :

Consequently, we approach empathy with its emotional resonance, in connection with cognitive capacities, memories, awareness of oneself and others, tied in with psychological safety (see neurosciences).

Représentation des expressions du visage et corps, sur photo/vidéo : résonance émotionnelle.

Examples

Capacité à développer : mentalisation (= parler des éprouvés)

1. Representation of facial and body expressions in photos/videos: emotional resonance.

2. « Braille, histoire de vie » : comprendre l'autre tout en gardant sa place. Capacité à développer : différenciation soi/autrui, de points de vue.

Ability to develop: mentalization (= discuss experiences)

3. Scénario : remarque négative d'un Professeur : conscience de soi, ce que l'autre pense de moi. Capacité à développer : décentration, métacognition

2. "Braille, life story": understand others while keeping one's own place. Ability to develop: differentiation of self/others, of points of view.

4. « À l'affirmation, pour moi, de la liberté, j'ajoute que la liberté de l'autre soit » (Ricoeur) : accès aux valeurs morales.

3. Scenario: negative remark from a teacher: awareness of self, what others think of me. Ability to develop: decentration, metacognition.

Capacité à développer : Capacités 1, 2, 3, et fondements des valeurs morales. Ces démarches et résultats favorisent l'accès au monde de l'autre, à la juxtaposition de points de vue sans jugement de valeur, à la conscience de soi à travers le regard de l'autre ; et, en conséquence, favorisent l'épanouissement affectif et cognitif de chacun, développent l'harmonie sociale.

4. "To my own affirmation of freedom, I add the affirmation of the desire for the freedom of others" (Ricoeur): access to moral values.

Ability to develop: Abilities 1, 2 and 3 and foundations of moral values; These approaches and results foster access to the world of others, to the comparison of points of view without value judgment, and conscience of oneself through the eyes of the other.

They consequently support affective and cognitive development and social harmony.

Stephen GAGNEPAIN

Université Toulouse Jean Jaurès, UMR Education Formation Travail et Savoirs

Les contextes scolaires présentent des caractéristiques remarquables en terme de perception et d'anticipation des pensées et sentiments d'autrui. En effet, les contextes scolaires mettent en jeu un ensemble d'interactions où les élèves sont conduits à cause leur statut à inférer les pensées et sentiments de leurs pairs ou de leurs enseignants. Si les croyances qu'un individu élabore vis-à-vis des perceptions d'un tiers ont été étudiées dans divers contextes, les recherches relatives aux métaperceptions « scolaires » restent encore peu étudiées. Le travail de recherche soumis dans cette communication s'attache à présenter certaines métaperceptions que les élèves peuvent élaborer, notamment en ce qui concerne les stéréotypes enseignants.

Le protocole de recherche s'attache à appréhender les différentes perceptions des acteurs au niveau de la classe notamment par l'étude des métaperceptions des stéréotypes enseignants (n=19) par les élèves (n=251).

Un protocole en deux phases a été mis en place pour appréhender l'aptitude des élèves à inférer le jugement de leurs enseignants. La première étape explore les stéréotypes enseignants relatifs à une promotion donnée. Ensuite, les différentes catégories d'élèves associées aux stéréotypes enseignants sont mises à disposition des élèves. Ces élèves sont invités à mettre en évidence leur métaperception des stéréotypes que l'enseignant leur assigne et à s'autocatégorieser en fonction de leur perception d'eux même.

Ces données permettent de mobiliser 3 indicateurs qui sont : 1) le degré de précision des métaperceptions (métaprécision), 2) le degré de convergence entre la perception de soi de l'élève et les perceptions de tiers sur l'élève (corrélation perception de soi/perception de soi par le tiers) ou 3) le degré de convergence des perceptions de soi et des métaperceptions des élèves (réciprocité assumée).

Les travaux de recherches présentés mettent en évidence les résultats suivants :

- 37% des élèves infèrent de façon précise les stéréotypes enseignants (métaprécision),
- 35% des élèves s'autocatégoriesent de façon analogue avec les catégorisations enseignantes. (Corrélation perception de soi/perception de soi par le tiers),
- 61% d'élèves élaborent des perceptions de soi qui convergent avec les métaperceptions orientées envers les stéréotypes enseignants (réciprocité assumée).

Dans la continuité de ces apports, la recherche propose de dégager différents profils métaperceptifs d'élèves. 5 profils spécifiques sont isolés et illustrent autant de situations spécifiques relatives aux corrélations entre les métaperceptions, perceptions de soi et perceptions des tiers au sein de la relation élève-enseignant.

Les conclusions de la recherche mettent en évidence l'aptitude des élèves à élaborer des métaperceptions et soulignent l'importance d'une éducation à l'empathie qui s'articulerait autour de la dyade élève/enseignant

Stephen GAGNEPAIN

University of Toulouse Jean Jaurès, Education, Work and Knowledge research unit

School contexts have remarkable characteristics in terms of perception and anticipation of the thoughts and feelings of others. School contexts involve a set of interactions where pupils are brought by their status to infer the thoughts and feelings of their peers and teachers. While the beliefs formed by an individual as regards the perceptions of third persons have been studied in various environments, research into "school" metaperceptions remains limited. The research work submitted in this contribution seeks to present certain metaperceptions that pupils may form, particularly as regards teacher stereotypes.

The research protocol aims to apprehend the various perceptions by stakeholders within classes, including through the study of the metaperceptions of teacher stereotypes (n=19) by pupils (n=251).

A two-phase protocol was established to apprehend the aptitude of pupils to infer the judgments of their teachers. The first phase explores teacher stereotypes relating to a given year group. Next, the various categories of pupils associated with teacher stereotypes are made available to pupils. These pupils are asked to express their metaperception of the stereotypes assigned to them by teachers and to categorize themselves based on their own perception of themselves.

These data produce 3 indicators: 1) the degree of accuracy of metaperceptions (meta-accuracy); 2) the degree of convergence between pupils' perception of themselves and third person perceptions of the pupil (self-perception/third person perception correlation); and 3) the degree of convergence between self-perceptions and metaperceptions of pupils (assumed reciprocity).

The research presented highlighted the following results:

- 37% of pupils accurately infer the teacher stereotypes (meta-accuracy).
- 35% of pupils self-categorize similarly to teacher categorizations (self-perception/third person perception correlation).
- 61% of pupils form self-perceptions that converge with the metaperceptions formed towards teacher stereotypes (assumed reciprocity).

In continuity with this input, the research aims to identify different pupil metaperceptive profiles. 5 specific profiles have been isolated and illustrate specific situations relating to the correlations between metaperceptions, self-perceptions and third-person perceptions within the pupil-teacher relationship.

The research's conclusions highlight the aptitude of pupils to form metaperceptions and stress the importance of education in empathy focused on the pupil-teacher relationship.

L'empathie et ses bases neuronales : qu'en disent les neurosciences aujourd'hui ?

Nadira GALLOIS

Laboratoire VIPS² - Université du Maine

Le monde que nous appréhendons est fait d'objets, mais également et surtout d'êtres sociaux avec lesquels nous construisons des liens. A la base de ces liens, l'empathie, cette faculté de faire résonner en soi les sensations d'autrui, s'est révélée sur les plans évolutif et ontogénétique cruciale. Le développement de l'empathie et de la pensée morale, en nous permettant de partager la détresse des autres et en inhibant nos comportements agressifs a fortement contribué à la préservation de l'espèce. Actuellement, l'empathie fait l'objet de nombreuses explorations en imagerie cérébrale fonctionnelle (IRMf) aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant, mais déjà les données obtenues permettent d'indiquer que l'empathie est à la base d'un véritable mécanisme de résonance sensori-somatique entre autrui et soi et joue un rôle central dans la construction de la sensibilité interpersonnelle d'un individu. Plus exactement, ces recherches indiquent que lorsque nous percevons autrui dans des situations douloureuses dont la cause est accidentelle, les circuits neuronaux, impliqués dans la douleur physique, de la carte somato-sensorielle qui incluent l'insula, le cortex somatosensoriel, le cortex cingulaire antérieur et la substance grise périaqueducale sont actifs chez l'observateur. Chez l'enfant, les données en imagerie fonctionnelle révèlent que lorsqu'ils sont exposés à des vidéo-clips présentant des situations douloureuses dont la cause est accidentelle, les circuits neuronaux qui sont impliqués dans la douleur physique (nociception) sont également activés. Plus récemment un ensemble d'études d'imagerie indiquent que nous utiliserions des réseaux de représentation partagées ou encore des mécanismes inférentiels pour lire les actions non-verbales d'autrui. Ces mécanismes seraient à la base de notre capacité d'empathie vis-à-vis d'autrui. Ajouté à cela, ces études mettent en lumière également les limites de ces mécanismes d'empathie, ce qui est en faveur du fait que l'empathie est peut-être bien une compétence innée, mais qui doit être éduquée tout au long de la vie. En particulier durant l'enfance, ce qui témoigne de la nécessité de mettre en place des programmes d'éducation à l'empathie.

Empathy and its neural basis: what does neuroscience say today?

Nadira GALLOIS

VIPS² laboratory - Maine University

The world we apprehend is made up of objects and, above all, social beings with whom we build relationships. The basis of these relationships is empathy, the ability to feel the resonance of others' sensations, which has proved to be crucial from an evolutionary and ontogenetic perspective. The development of empathy and moral thought has greatly contributed to the survival of our species by enabling us to share the distress of others and inhibiting our aggressive behaviours. Empathy is currently the subject of numerous investigations in functional brain imaging (fMRI) in both adults and children, and the data obtained already provide an indication that empathy is the basis of a genuine sensory-somatic resonance mechanism between others and oneself and plays a key role in the construction of the individual's interpersonal sensitivity. More exactly, these studies show that when we perceive others in painful situations of accidental cause, neural circuits involved in physical pain in the somatosensory system including the insula, the somatosensory cortex, the anterior cingulate cortex and periaqueductal grey matter are active in observers. In children, data from functional imaging reveal that when they are exposed to video clips showing painful situations of accidental cause, the neural circuits involved in physical pain (nociception) are also activated. More recently, a number of imaging studies have suggested that we use shared perception networks or inferential mechanisms to read the non-verbal actions of others. These mechanisms may be the basis of our capacity for empathy towards others. Moreover, these studies highlight the limitations of these empathic mechanisms, supporting the hypothesis that while empathy may well be an innate competency, it has to be educated throughout life, meaning that during childhood in particular, there is a need to put in place programmes for education in empathy.

Apprendre l'autre, prendre à l'autre, (ap)prendre sur soi : développer l'empathie par le projet pédagogique à visée « humanitaire »

Catherine GENDRON

Enseignante d'anglais LP Eugène Freyssinet - St Brieuc
Docteur en sociologie LIRTES, UPEC

Il s'agit de présenter un projet dont la thématique est « la misère dans le monde », qui implique une classe de baccalauréat professionnel Menuiserie, des enseignants de lettres, anglais, arts, menuiserie, et des associations caritatives briochines. Il s'est concrétisé le 17 octobre dernier (journée mondiale du refus de la misère dans le monde) par l'exposition d'une structure composée de portes et de fenêtres de récupération symbolisant l'ouverture au monde. Chaque élève y avait manifesté son opinion, ses sentiments, en français, en anglais, et/ou par l'art (dessins, pochoirs, collages,...), le public étant invité à s'y exprimer également.

Les activités pédagogiques proposées en amont par les enseignants ont été autant d'occasions de découvertes, parfois déroutantes, suscitant des interrogations et des remises en question, des émotions et sentiments divers qui ont renforcé la motivation de s'exprimer en public.

Par la présentation de ce projet, cette communication se propose de démontrer les bénéfices d'une collaboration interdisciplinaire ouverte vers l'extérieur. En plongeant les élèves dans une situation de communication réelle, authentique, en leur accordant responsabilité et autonomie, elle en fait les acteurs d'un apprentissage qui fait sens. Plus encore, la confrontation des connaissances nouvellement acquises à certaines idées reçues modifie leur regard sur l'autre tout autant que sur eux-mêmes, les engageant dans une réflexion sociale et citoyenne.

Learn others, learn from others, learn about oneself: developing empathy through "humanitarian" pedagogical projects

Catherine GENDRON

English teacher - Lycée professionnel Eugène Freyssinet, Saint-Brieuc
Doctor of Sociology - LIRTES, UPEC

The project to present is on the theme of "poverty around the world", involving a vocational high school woodworking class, teachers of literature, English, arts and woodworking, and local charities. It came about on 17 October last year (International Day for the Eradication of Poverty) through the exhibition of a structure made up of recovered doors and windows symbolizing openness to the world. Each pupil expressed their opinion and feelings, in French, in English, and/or through art (drawings, stencils, collages, etc.), while the public were also encouraged to express themselves.

The educational activities offered ahead of the event by teachers were opportunities for discoveries - some of which were disturbing - which gave rise to questions and reconsideration, and a variety of feelings and emotions that strengthened participants' motivation to express themselves in public.

Through the presentation of this project, this contribution proposes to demonstrate the benefits of interdisciplinary collaboration open to the outside world. By plunging pupils into a situation of real, authentic communication, and according them responsibility and independence, it makes them stakeholders in learning with real meaning. Moreover, the confrontation of newly acquired knowledge with certain received ideas changes their perception of others and of themselves, bringing them to undertake a real social and civic reflection.

Johanna HAWKEN

Doctorante en Philosophies Contemporaines Université Paris 1

La philosophie pour enfants, telle qu'elle se pratique depuis une quarantaine d'années dans le monde, s'est construite comme pratique de la discussion collective et de la pensée critique, créative et bienveillante autour de la problématique fondamentale de la condition humaine. Elle met donc au premier plan la relation d'empathie intellectuelle entre les enfants, si bien que notre recherche doctorale est centrée sur l'hypothèse selon laquelle elle constituerait une pratique de l'ouverture d'esprit – axe de recherche que nous avons analysé sur un plan théorique et pratique, grâce à la mise en place des ateliers de philosophie pour les enfants de 5 à 14 ans, dans les structures éducatives et culturelles de la ville de Romainville : centres sociaux et de loisirs, écoles, cinéma. Dans ces divers cadres, la philosophie semble être le lieu propice à un mode de rencontre intellectuelle dont la spécificité permettrait de développer l'empathie d'une façon singulière.

En effet, l'empathie exige l'instauration d'un lien entre les enfants. Or, la philosophie possède un tremplin de premier choix : les questions universelles de l'expérience humaine et enfantine, qui fédèrent le groupe autour d'un point d'interrogation commun, par lequel les enfants prennent conscience que chacun fait partie d'une communauté humaine qui les dépasse.

Ensuite, le cœur même de la pratique philosophique se loge dans une démarche intellectuelle dans laquelle chaque idée est développée collectivement grâce à la recherche de ses présupposés, prolongations, illustrations, exemples et contre-exemples. Ce processus d'élargissement de la pensée se produit grâce à un mouvement coopératif fondé sur l'empathie, car chacun doit compléter l'idée d'autrui à partir de l'écoute et de la compréhension de celle-ci : ainsi, chacun s'ouvre à autrui dans la mesure où il le perçoit comme un individu capable de saisir sa pensée.

Enfin, l'expression des idées, des expériences et des convictions de chacun sur l'existence permet l'instauration d'une relation éthique, dans la mesure où il s'agit de découvrir l'altérité et la pluralité des idées possibles face à une même question universelle. Elle favoriserait donc, selon notamment l'Israélienne Jen Glaser, l'« imagination sociale », définie comme faculté d'envisager la pensée d'autrui dans le cadre d'une délibération publique.

En somme, nous souhaitons analyser en quoi la pratique de la discussion philosophique repose et développe une empathie cognitive et non émotionnelle, centrée sur la compréhension intellectuelle des pensées d'autrui – compréhension favorisée par le registre rationaliste et universaliste propre à la philosophie. Comme le dit Robert Fisher, « un bon penseur est réflexif au sens où il exerce sa puissance de pensée et où il est sensible aux pensées des autres. La pensée réflexive, dans ce sens, unit la raison avec l'empathie ».

Johanna HAWKEN

PhD candidate in Contemporary Philosophy, University of Paris 1

Philosophy for children, as has been practiced worldwide for the last four decades, has been constructed as an activity of collective discussion and critical thinking, creativity and benevolence, around fundamental issues of the human condition. It therefore stresses the relationship of intellectual empathy between children, to the extent that our doctoral research is focused on the hypothesis whereby it is a practice of open-mindedness. We have analysed this thrust of research from a theoretical and practical standpoint through the creation of philosophy workshops for children aged 5-14 years in the educational and cultural institutions of the town of Romainville including social and leisure centres, schools, and cinemas. In these diverse environments, philosophy appears to be fertile soil for a form of intellectual meeting whose specificity allows it to develop empathy in a singular manner.

Indeed, empathy requires the establishment of a relationship between the children, and philosophy provides a great launch pad for that: the universal questions of human and childhood experience, uniting the group around a single question through which the children become aware that they are each part of a human community that goes far beyond them.

Next, the very heart of philosophical practice lies in an intellectual approach in which each idea is developed collectively through consideration of its presumptions, extensions, illustrations, examples and counterexamples. This process of expanding thought takes place through a cooperative movement based on empathy, for each participant needs to complete others' ideas on the basis of listening to and understanding them. Thus, each participant opens up to others insofar as they see them as an individual capable of apprehending their thought.

Lastly, the expression of the ideas, experiences and convictions of each participant on existence helps create an ethical relationship, insofar as the aim is to discover the alterity and plurality of possible ideas in response to a single universal question. It thus fosters, according to the Israeli Jen Glaser in particular, "social imagination", defined as the ability to consider the thoughts of others in the framework of public reflection.

All in all, we would like to analyse how the practice of philosophical discussion strengthens and develops cognitive – not emotional – empathy focused on intellectual understanding of the thoughts of others, supported by the rationalist and universalist register that is specific to philosophy. According to Robert Fisher, a good thinker is reflective in that he exercises his power of thought and is sensitive to the thoughts of others.

In this sense, reflective thought combines reason and empathy.

Joël HILLION

Membre de l'Association Recherches Mimétiques

Professeur d'anglais, pendant 40 ans, aujourd'hui à la retraite, j'ai pratiqué ce que j'appelle *la pédagogie du lien*. Sous l'influence de René Girard, d'Antonio Damasio, et plus récemment des découvertes en matière de *neurones miroirs*, j'ai conçu une pédagogie originale, appliquée quotidiennement en classe d'anglais de lycée.

À l'origine de ma démarche, il y a la *théorie mimétique*. Apprendre, c'est imiter. Encore faut-il savoir imiter. Les études récentes sur les *neurones miroirs* montrent que le bébé commence à imiter une quarantaine de minutes seulement après sa venue au monde ! Et il n'imité pas une machine, ni un robot devant lui, il imite bel et bien les humains, ses pairs. Pour réussir son humanisation et parvenir à sa pleine humanité, le petit homme a besoin d'un *environnement humain*. D'où l'importance de la « figure d'attachement », comme le rappelle Boris Cyrulnik.

Puisqu'imiter est « inné », il faut se servir de cette capacité et la développer. René Girard parle de *mécanisme mimétique*. Comment fonctionne-t-il ? Avec quels outils pouvons-nous opérer ? L'école n'est pas un milieu naturel. Comment valoriser l'imitation ? Sachant que : l'élève intelligent imite, l'imbécile répète.

L'école, la famille, la société marchande prônent *l'autonomie* comme vertu cardinale de l'individu accompli. Mais l'autonomie comme *moyen d'éducation* conduit tout droit à l'enfant-roi, petit tyran domestique ou élève insupportable – rebaptisé « hyperactif ». Surcentré sur lui-même, sourd et aveugle aux autres, il ne peut plus rien apprendre. Il faut donc *le décentrer* ! Éduquer, *educere*, c'est *être conduit ailleurs*. Le savoir appartient aux autres. Non seulement au « maître », mais à tous les autres avec lesquels nous sommes en relation. Seule *l'empathie* peut donner accès à « l'âme de l'autre ». C'est la tâche du pédagogue d'aider l'enfant à *se décentrer*. Si « *Je est un Autre* », il faut aller le chercher là où il est.

Joël HILLION

Member of the French Mimetics Research Association

As a retired English teacher with a 40-year career behind me, I practiced what I call “the pedagogy of relationships”. Influenced by René Girard, Antonio Damasio, and more recently by discoveries in the area of mirror neurons, I developed an original form of pedagogy which I applied in my everyday English teaching in high school.

The starting point of my approach is mimetic theory. Learning is imitation. But you have to know how to imitate. Recent studies on mirror neurons show that babies begin imitating after only about 40 minutes after birth! And they don't imitate machines, or robots placed in front of them; they imitate humans, their peers. To achieve their humanization and reach full humanity, children need a human environment. Which is why the “attachment figure” is important, as Boris Cyrulnik underlines.

As imitation is “innate”, this ability needs to be used and developed. René Girard talks of a mimetic mechanism. How does that work? What tools can we use? School is not a natural environment. How can we foster imitation? It is important to remember that: intelligent pupils imitate, while imbeciles repeat.

School, family and commerce preach autonomy as the cardinal virtue of accomplished individuals. But autonomy as a means of education leads straight to the creation of little dictators and insufferable pupils – now called “hyperactive” children. Ego-centric and blind and deaf towards others, they can no longer learn. So they need to be decentred! Educate, *educere*, means to be brought elsewhere. Knowledge is in the hands of others: not only the teacher, but also all other individuals with whom we are in relation. Only empathy can provide access to the “soul” of the other. It is the teacher's task to help the child decentre. If “I is another” (Rimbaud), then you have to go and get it!

Moments d'empathie à finalité éthique

Martine JANNER RAIMONDI
Professeur des Universités
Laboratoire EXPERICE, Université de Paris 13

Dans le cadre de mes recherches sur l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap au sein de structures et dispositifs collectifs « ordinaires », j'ai été conduite à approfondir les ancrages théoriques du concept nomade qu'est l'empathie. Après en avoir repéré les sens dans les domaines de la philosophie, de la psychologie, de la psychiatrie et de la psychanalyse, des neurosciences et repéré les déclinaisons éducatives expérimentales de Zanna, il est apparu que l'empathie s'entend davantage comme capacité, que comme compétence, tant la prise en compte de l'intersubjectivité, *in situ* dans la rencontre, est nécessaire. Loin de pratiquer l'empathie pour éviter les résistances au changement prescrit, à l'instar de manuels de management, nous incluons l'empathie au cœur d'un questionnement éthique toujours à actualiser. Les analyses des données empiriques recueillies ont permis en outre d'identifier trois moments du processus empathique : se montrer attentif à travers une « qualité de présence à » et une mobilisation du corps ; chercher à comprendre par un ajustement cognitif corrélatif à l'adoption de points de vue différents via une rotation spatiale ; trouver comment aider, avec le recours à l'intelligence pratique – mètis.

Moments of empathy with ethical ends

Martine JANNER RAIMONDI
University Professor
EXPERICE laboratory, University of Paris 13

During my research into the reception of young children with disabilities within “ordinary” structures and facilities, I deepened the theoretical basis of the *nomadic concept* of empathy. After identifying meanings in the fields of philosophy, psychology, psychiatry and psychoanalysis and neuroscience, and apprehended Zanna's experimental educational variations, I observed that empathy is understood more as a *capability* than as a *competency*, given the necessity of accounting for intersubjectivity *in situ* in relationships. Far from practicing empathy to avoid resistance to the prescribed change, as certain management textbooks recommend, we include empathy as central to ethical considerations that should be updated constantly. Analysis of the empirical data collected has enabled the identification of three moments in the empathic process: showing attention through a “quality of presence” and mobilization of the body ; seeking to understand through cognitive adjustment correlative to the adoption of different viewpoints through spatial rotation ; and working out how to help, through the use of practical intelligence – metis.

Climat scolaire, empathie et vécu subjectif à l'école Etude exploratoire auprès d'élèves de primaire

Amira KARRAY

Ph.D Psychologue, maître de conférences en psychopathologie et psychologie clinique, Aix-Marseille Université

Jennifer VASILE

Etudiante M2, psychologue stagiaire, Aix-Marseille Université

Adriana BAGNULO

Ph.D Psychologue, directrice Ecole des Parents et des Educateurs d'Aix

Dans l'espace scolaire, le lien à l'autre passe par les normes et les codes de l'éducation et de la transmission des savoirs, mais aussi comme tout lien intersubjectif, par la dimension affective, qui en détermine la qualité. En effet l'école est une scène où se mettent en jeu des conflits intrapsychiques, des défis développementaux et des problématiques identitaires et identificatoires. Si l'empathie est considérée comme pilier relationnel dans le contexte scolaire, elle permet d'interroger ce qui pourrait faire défaut dans le lien, et conduire à la rupture, à l'isolement, voire à la violence ou au désinvestissement scolaire. Elle doit être considérée dans sa complexité et au croisement des spécificités individuelles de chaque enfant avec celle de son environnement.

Notre intervention s'inscrit dans le cadre global d'une recherche-action en milieu scolaire primaire dans la région PACA, réalisée conjointement par l'Ecole des Parents et des Educateurs d'Aix, l'Université d'Aix-Marseille et l'Académie d'Aix Marseille, et portant sur un dispositif de jeu théâtral ayant pour visées de favoriser le développement de l'empathie et la prévention de la violence scolaire.

Dans cette communication, nous proposons d'étudier l'estime de soi et l'empathie chez des enfants de CM1 (N= 100, deux écoles primaires différentes) en utilisant l'ETES2 et le BES3 ainsi qu'un questionnaire sur le climat scolaire et le vécu subjectif des élèves à l'école. Dans cette phase exploratoire, nous dégagerons tout particulièrement l'effet du climat scolaire tel qu'il est subjectivement perçu par les enfants sur ces composantes, ainsi que le lien entre le vécu subjectif de la scolarité, l'estime de soi et l'empathie. Nous interrogerons ensuite l'incidence de ces liens sur la violence relationnelle en milieu scolaire notamment entre les enfants, s'exprimant de plus en plus sous forme de harcèlement psychologique. Les retombées de cette recherche se veulent préventives et ouvrant sur des dispositifs d'intervention en milieu scolaire, pour accompagner le développement émotionnel des enfants et prévenir les violences et les souffrances scolaires et proposer des outils pédagogiques efficaces pour les équipes.

School climate, empathy and subjective experience at school: Exploratory study among primary school pupils

Amira KARRAY

PhD Psychologist, lecturer in psychopathology and clinical psychology
Aix-Marseille University

Jennifer VASILE

Second year Master's student, trainee psychologist - Aix-Marseille University

Adriana BAGNULO

PhD, psychologist, director - Aix School of Parents and Educators

In school, relations with others are based on the norms and codes of education and transmission of knowledge but also - like all intersubjective relationships - the affective dimension, which determines the quality of these relations. Indeed, school is a stage where intrapsychic conflict, developmental challenges and identity and identification issues are at play. Considered as a relational pillar in the school environment, empathy can be used to investigate what can be lacking in relationships and lead to rupture, isolation, or even violence and lack of motivation at school. It must be considered in its full complexity and in the relationship between the individual specificities of each child with their environment.

Our contribution arises from the overall framework of research and practical activities in primary schools in the Provence-Alpes-Côte d'Azur region, carried out jointly by the Aix School of Parents and Educators, Aix-Marseille University, and the Aix-Marseille local education authority. It involves a theatrical activity aimed at fostering the development of empathy and the prevention of school violence.

In this contribution, we propose to study self-esteem and empathy in children in CM1 (aged approx. 8-10 years) (N= 100, two different primary schools) using ETES and BES and a questionnaire on the school climate and the subjective experience of children at the school. In this exploratory phase, we will identify in particular the effect of the school climate as subjectively perceived by the children on these components, as well as the relationship between the subjective experience of schooling, self-esteem and empathy. We will then consider the impact of these relationships on relational violence in the school environment, including between children, which is increasingly expressed in the form of psychological harassment. The outcome of this research aims to be preventive and to open the way for tools for action in the school environment, to support the emotional development of the children and prevent school violence and suffering, while offering effective pedagogical tools for teams.

Aude KERIVEL
Université du Luxembourg

L'empathie est d'abord un concept défini par les sciences humaines qui renvoie à une forme d'altérité plutôt abstraite permettant la compréhension des ressentis de « l'autrui significatif », mais également de « l'autrui généralisé ». Mais comment ce concept peut-il être transmis et observé ? C'est tout l'enjeu d'une expérimentation d'éducation à l'empathie à l'école élémentaire et de son évaluation effectuée dans une vingtaine de classes entre 2013 et 2015.

La recherche évaluative invite à l'élaboration et l'utilisation d'indicateurs observables. La définition formulée par Omar Zanna est une première étape dans cette démarche. Les trois fonctions de l'empathie : 1) la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, 2) la capacité à assumer le point de vue d'autrui, 3) la capacité à manifester de la sensibilité » constituent les axes éducatifs de l'expérimentation, et donc les points de départ d'une démarche évaluative. En France, « l'empathie » n'est pas au programme scolaire, elle peut éventuellement être utilisée comme un moyen, un moyen de lutter contre le harcèlement à l'école comme c'est le cas dans le projet dont nous parlerons ici, mais pas comme un objectif en soi.

L'expérimentation que nous évaluons vise à éduquer à l'empathie des élèves de CM1 et CM2 par le biais de séances de pratiques physiques, sportives et artistiques construites en ce sens et réparties sur deux ans.

Dans cette présentation, nous proposerons des indicateurs d'empathie construits et utilisés dans le cadre de notre évaluation auprès des enseignants et des élèves. Ce sera l'occasion de revenir sur la construction de ces indicateurs, puis sur les résultats de l'évaluation ainsi que sur ses limites. Observations de séquences de pratique physique, sportive et artistique de groupes d'enseignants, et de groupes d'élèves animées par un enseignant, questionnaires ludiques transmis au élèves avant puis après deux ans de séquences d'éducation à l'empathie, entretiens avec des élèves et des enseignants sont autant de méthodes utilisés dans le cadre de cette recherche évaluative qui ont permis de travailler sur ces indicateurs.

Nous présenterons les indicateurs testés qui nous ont conduit à mettre en lumière l'impact de cette expérimentation sur les différentes populations : enseignants, mais aussi élèves, filles et garçons.

La question restant en suspens est la suivante : si la capacité à nommer ses propres émotions semble transférable d'un espace à un autre, qu'en est-il pour ce qui est de reconnaître les émotions d'un autrui que l'on ne connaît pas, ou la capacité à assumer le point de vue d'un autrui dans un contexte nouveau. La validité de ces indicateurs se limite selon nous au contexte de l'espace dans lequel l'empathie est reconnue par tous comme un objectif de l'organisation en soi.

Aude KERIVEL
University of Luxembourg

Empathy is first and foremost a concept defined in humanities that refers to a relatively abstract form of alterity enabling understanding of the feelings of both the "significant other" and the "generalized other". But how can this concept be passed on and observed? This is the challenge of a trial of education in empathy in elementary schools and its assessment carried out in some 20 classes between 2013 and 2015.

Evaluative research, calls for the definition and use of observable indicators. The definition provided by Omar Zanna is a first stage in this process. The three functions of empathy - 1) capacity to recognize the emotions of others; 2) capacity to take on board the point of view of others; 3) capacity to show sensitivity - form the educational thrusts of the trial and thus the starting point of an evaluative process.

Empathy is not on the school curriculum in France. It may be used as a resource, as a means to combat bullying such as in the case of the project we will be discussing here, but not as an objective in itself.

The trial we are evaluating aims to educate pupils in CM1-2 classes (ages approx. 7-10) in empathy through practical physical, sporting and artistic sessions designed with this in mind and spread over two years.

In this presentation, we will propose empathy indicators designed and used in the framework of our evaluation with teachers and pupils. This will be an opportunity to look back on the construction of these indicators, then on the results and limitations of the evaluation. Methods used for this evaluative research which helped work on the indicators include observations of practical physical, sporting and artistic sessions of groups of teachers and groups of pupils led by a teacher, fun questionnaires given to pupils before and after two years of education in empathy, interviews with pupils and teachers.

We will present the indicators tested which enabled us to highlight the impact of this trial on the various populations: teachers and pupils, boys and girls.

The question that remains open is as follows: while the capacity to name one's own emotions seems transferrable from one space to another, what about that of recognizing the emotions of a generalized other or of taking on board the point of view of another individual in a new context ? We believe the validity of these indicators is limited to the space in which empathy is recognized by all parties as an objective of the organization in itself.

L'empathie comme moyen ou comme fin de la communication ?

Michel LE BRIGAND
Formateur consultant

Sur un plan disciplinaire, la communication est plutôt une démarche de forme qu'on oppose à une démarche de contenu. Ce qui signifie soit qu'il s'agit d'un art de faire où l'empathie n'est qu'un passage obligé pour arriver à son but dans la communication, soit que la démarche de communiquer invite à découvrir autrui dans une logique éthique sous tendue par un idéal démocratique. De cette opposition qu'on peut faire remonter jusqu'aux sophistes contre les philosophes, il m'est apparu que le concept d'empathie renouvelle le questionnement du rapport à l'autre dans son effectivité et dans sa modélisation. L'enjeu habituel de l'intercompréhension est alors dépassé.

Ce processus de réflexion accompagne mon expérience au sein du département travaillant avec Omar Zanna et les étudiants.

Empathy as a means or as an end of communication?

Michel LE BRIGAND
Consultant trainer

From a disciplinary point of view, communication is more a question of form as opposed to a question of content. That means that either it is an art of doing, where empathy is merely a required step to achieve the goal of communication, or the fact of communicating encourages the discovery of others in an ethical logic underpinned by a democratic ideal. Drawing on this dichotomy, which can be traced back to differences between sophists and philosophers, it occurred to me that the concept of empathy renews considerations of the relationship with others in its effectivity and in its modelling. In its modelling and the usual question of intercomprehension is then obsolete.

This process of thought accompanies my experiences within the department, working with Omar Zanna and students.

L'empathie comme fondement d'une politique humaniste

Jacques LECOMTE

Docteur en psychologie,
Président d'honneur de l'Association Française et Francophone de Psychologie
Positive

L'empathie pourrait constituer le socle de politiques publiques :

- Dans l'éducation : les enseignants empathiques facilitent l'amélioration des résultats scolaires et la diminution de la violence des élèves ;
- En médecine : l'empathie des personnels soignants a des effets positifs sur le bien-être psychologique des patients et de leurs proches, ainsi que sur la santé physique des patients ;
- En justice : la justice restauratrice, fondée sur l'empathie, obtient de meilleurs résultats que la justice pénale classique ;
- Dans les relations internationales : l'« empathie réaliste » évite qu'une tension internationale ne se transforme en guerre.

Empathy as the foundation of humanist policy

Jacques LECOMTE

Doctor of psychology
Honorary president of the French and Francophone Positive Psychology
Association

Empathy could form the foundation of public policies :

- In education: empathic teachers facilitate the improvement of school results and the reduction of pupils violence;
- In medicine: the empathy of health care workers has benefits for the psychological wellbeing of patients and their entourage, as well as for their physical health.
- In justice: restorative justice, based on empathy, produces better results than conventional criminal justice.
- In international relations: "realistic empathy" avoids international tensions turning into war.

L'entraînement d'athlétisme : stimulation par le corps de l'empathie émotionnelle

Nicolas MANSALIER

Doctorant au laboratoire Violences Identités Politiques et Sports (VIPS²)
Université du Maine – Le Mans.

La course à pied génère un partage des émotions entre athlètes et spectateurs. Toutefois, ce partage est également en jeu entre athlètes. Or cet aspect demeure encore très peu interrogé dans le domaine de la recherche. Pourtant, un partage émotionnel, issu de l'expérience de la douleur notamment, est bel et bien en cours lors des pratiques collectives et plus particulièrement en course à pied. Et c'est justement, au cours de ces expériences co-vécues de l'épreuve (au sens large) que la reconnaissance pleine et entière d'autrui advient. Effectivement, lorsque des athlètes pratiquent ensemble et régulièrement des séances intenses, l'autre est progressivement reconnu comme un semblable. Ce faisant, le vécu partagé des effets de la course – rictus, souffles, rougeurs, chocs – inscrit les autres en soi. Tous ces bruits et signes émis par le corps jouent comme des fonctions phatiques donnant la possibilité à l'individu de reconnaître ses camarades comme des versions possible de lui-même. En conséquence, ce partage émotionnel régulier et répété, sous fond de douleur, participe de l'avènement d'une « âme collective », nécessaire pour « faire société ». Autrement dit, les douleurs sportives seraient socialement utiles. Pour illustrer cette assertion nous proposons de restituer la procédure et une partie des résultats d'une recherche de doctorat en cours titrée : L'épreuve de la douleur sportive à l'adolescence pour s'auto-engendrer.

Athletic training: stimulation by the body of emotional empathy

Nicolas MANSALIER

PhD candidate – “Violence, Identity, Policies & Sports” (VIPS²) laboratory
Maine University – Le Mans

Running generates shared emotions between athletes and spectators. This sharing is also at play between athletes. Yet this aspect remains very little studied. However, sharing of emotions, drawing on experience of pain in particular, is genuinely at work during collective sports, and particularly in running. And indeed, it is during these shared trials (in the widest sense) that full and total recognition of others takes place. When athletes practice together in regular and intense sessions, they gradually recognize themselves as similar. Consequently, the shared experience of the effects of the race – rictuses, breathing, reddening and shocks – imprint others on runners. All these noises and signals produced by the bodies act as phatic expression, enabling individuals to recognize their fellow athletes as possible versions of themselves. This regular and repeated sharing of emotion in the form of pain therefore contributes to the advent of a “collective soul” which is required for “society”. In other words, pain from sport appears to have social benefits. To illustrate this assertion, we propose to comment on the procedure and part of the results of ongoing doctoral research entitled “Experiencing pain in sport during adolescence to form oneself”.

Christophe MARSOLLIER
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Le nouveau « socle commun de connaissances et culture » et les programmes du nouvel « enseignement moral et civique » (EMC) ont introduit à la rentrée scolaire 2015, pour la première fois, la notion d'empathie dans les textes officiels qui définissent les objectifs des cycles 2, 3 et 4 et les contenus qui y sont enseignés.

Dès lors, quels sont les enjeux de l'introduction de cette notion dans ces textes ? A quels défis didactiques et pédagogiques les membres des équipes éducatives et pédagogiques se trouvent-ils confrontés s'ils veulent pouvoir susciter et développer la capacité d'empathie des élèves dans le cadre des nouvelles pratiques préconisées par l'EMC ? Quelles démarches, quelles stratégies, quelles postures, quels gestes professionnels peuvent tout particulièrement contribuer à créer les conditions d'expression de l'empathie des élèves. ?

Nous montrerons tout d'abord en quoi la construction du jugement moral et l'acquisition de compétences sociales et civiques constituent des enjeux majeurs du développement de l'empathie émotionnelle et cognitive des élèves. Cette ambition nécessite d'ouvrir l'École à de nouvelles pratiques qui favorisent progressivement, par les interactions orales entre élèves, la construction de ces compétences, en mobilisant les processus d'identification et de décentration ainsi que l'expression des émotions.

Puis, nous expliciterons successivement quelques-uns des défis didactiques et pédagogiques que soulève l'objectif « être capable d'écoute et d'empathie » (Programmes des cycles 2, 3 et 4, MENESR, 2015), dans la mise en œuvre de quatre types d'activités encouragées par l'EMC : les jeux de rôles, les dilemmes moraux, les débats à visée philosophique et les conseils d'élèves. A la lumière des exigences ainsi convoquées dans la conduite de ces activités d'apprentissage, nous dégagerons des repères susceptibles de souligner les postures éthiques et gestes professionnels permettant de soutenir et de renforcer le développement de l'empathie des élèves.

Christophe MARSOLLIER
General inspector of National Education

The new "common core of knowledge and culture" and the programs of the new "moral and civic education" (MCE) introduced the notion of empathy in the official texts defining the objectives for the first time of cycles 2, 3 and 4th and the contents taught there. Therefore, what are the stakes of the introduction of this notion in these texts? What teaching and pedagogical challenges do the members of the educational and pedagogical teams face if they are to be able to spark and develop the empathy capacity of pupils within the framework of the new practices advocated by the EMC? What approaches, which strategies, which postures, what professional gestures can especially help to create the conditions of expression of the empathy of the pupils? This ambition requires to open the School to new practices which favor gradually, by the oral interactions between pupils, the construction of these skills, by mobilizing the processes of identification and of décentration as well as the expression of emotions. Then, we will explain some of the didactic and pedagogical challenges raised by the objective of being able to "listen and empathize", in the implementation of four types of activities promoted by the EMC: role plays, moral dilemmas, philosophical debates and student councils. In the light of the demands made in conducting these learning activities, we will identify benchmarks that can underline the professional postures and gestures that support and enhance the development of student empathy.

Les Ateliers Psycho-Lévine comme expérience de l'empathie

Maryse METRA

Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS)

Les Ateliers Psycho-Lévine appartiennent à un ensemble d'ateliers de réflexion, à destination des élèves, que nous avons nommés ARCH (Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine). Ces ateliers ont pour objectif de faire réfléchir les élèves au ressenti de l'autre, en les invitant à répondre par écrit à une question formulée toujours de la même façon : "que peut ressentir quelqu'un qui...?"

Depuis 2008, une équipe de formateurs et d'enseignants poursuit un travail de réflexion à partir d'un important corpus de retours d'expériences de terrain.

Ces ateliers procèdent de la démarche du Soutien au Soutien, créée par Jacques Lévine, fondateur de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) en 1993, qui permet de développer l'empathie de professionnels de l'éducation à l'égard de leurs élèves, des parents, des collègues... Cette méthode d'analyse de la pratique comporte un temps entièrement consacré à la "logique supposée de l'autre" appelé "temps de l'intelligibilité », un temps groupal de mise au travail de l'empathie. L'association chapeaute plus d'une centaine de groupes en France et en Europe, constitués de personnes volontaires qui se réunissent une fois par mois pendant les 9 mois de l'année scolaire.

"Ateliers Psycho-Lévine" as an experience of empathy

Maryse METRA

Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS)

The Ateliers Psycho-Lévine are part of a set of workshops for pupils that we have titled ARCH (Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine / Workshops for Reflection on the Human Condition) These workshops seek to make the pupils reflect on the feelings of others, by encouraging them to respond in writing to a question that is always phrased the same way: "How does someone feel when...?"

Since 2008, a team of trainers and teachers has been carrying out reflection based on a considerable corpus of feedback from practice.

These workshops are based on the Soutien au Soutien (Support for Support) created by Jacques Lévine who founded the Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS) in 1993. This approach helps develop the empathy of education professionals in their relationships with pupils, parents and colleagues. This way of analysing practice involves time entirely dedicated to the "supposed logic of the other" called a "time of intelligibility" - group time for work on empathy. The Association supports more than a hundred groups in France and Europe, made up of volunteers who meet once each month through the 9 months of the school year.

Béatrice NOEL-LEPELLETIER

Maître de conférences

Faculté d'Education – Université catholique de l'Ouest-Angers

Equipe PESSOA de l'UCO- Groupe « Vivre et apprendre ensemble »

LISIS (Laboratoire international sur l'Inclusion scolaire)

La réforme du collège invite les acteurs du système scolaire français à « faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées ». Dans ce sens, le ministère a défini une nouvelle organisation structurelle qui implique notamment le renouvellement des approches pédagogiques. Par exemple, les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) mettent en œuvre de nouvelles façons d'apprendre. Ils s'appuient sur la collaboration et sur la pédagogie de projet, pratiques favorisant le développement des valeurs citoyennes, en particulier la fraternité et l'engagement. Que recouvrent ces valeurs ?

Précédemment, nous avons exploré du côté de la collaboration. En effet, en mai 2016 nous avons réalisé une enquête concernant le travail d'équipe. Un questionnaire adressé à 136 élèves (4^e-3^e), à propos de l'organisation de la course humanitaire annuelle au collège-lycée de Notre Dame à La Flèche. Les résultats ont révélé des écarts de représentations entre les garçons et les filles d'une part et les filles organisatrices et non organisatrices d'autre part. Cette enquête préliminaire, complétée par 9 entretiens, invite à explorer du côté des valeurs partagées. La réciprocité, notamment, apparaît comme une des conditions majeures de la collaboration. Mais qu'est-ce que la réciprocité ?

La définition courante de la réciprocité, indique que dans une relation réciproque entre deux personnes, l'action exercée et l'action reçue sont équivalentes. Par exemple, la valeur de la contribution de l'une a autant de valeur que la contribution de l'autre. La réciprocité implique-t-elle la reconnaissance de cette « équivalence » ?

La capacité à reconnaître la valeur chez l'autre relève-t-elle de l'empathie ?

Ainsi, l'exploration de la collaboration nous entraîne à interroger la réciprocité et l'empathie. Les EPI fournissent des expériences scolaires où ces valeurs sont susceptibles d'être vécues et conscientisées. Au tout début de leur mise en œuvre, nous cherchons à observer les représentations des élèves et des enseignants sur ce qu'est « apprendre » ou « enseigner » d'une part et sur les valeurs à développer à l'école. Comment la réciprocité et l'empathie s'expriment-elles dans les représentations des acteurs ? L'enquête concerne 488 réponses d'élèves et 88 réponses d'enseignants.

Béatrice NOEL-LEPELLETIER

Lecturer

Faculty of Education – Catholic University of the West (UCO) – Angers

UCO PESSOA – “Living and learning together” Group

LISIS (International Laboratory for Inclusive Education)

The French reform of upper primary schools (*collèges*) aims to encourage stakeholders in the French school system to “make school a place for children to thrive and learn citizenship, a community where individual experience and group activities are fostered.” As such, the Ministry of Education has drawn up a new structural organization that involves a renewal of teaching approaches. For example, interdisciplinary practical learning (EPI) activities implement new means of learning. They draw on collaboration and project-based teaching, thus fostering the development of civic values such as fraternity and commitment. What do these values encompass?

We have previously explored the collaboration side; in May 2016 we carried out a survey on teamwork. A questionnaire was given to 136 pupils (*quatrième* and *troisième* – last two years of *collège*) on the organization of the annual humanitarian race held at the *Collège-Lycée de Notre-Dame* in La Flèche. The results identified divergences in representations between boys and girls on the one hand and organizing and non-organizing girls on the other. This preliminary investigation, followed up with 9 interviews, encouraged study of shared values. Reciprocity in particular appears to be a major condition of collaboration. But what is reciprocity? The everyday definition of reciprocity implies that in a reciprocal relationship between two people, the action given and the action received are equivalent. For example, the value of the contribution from one side is equal to that of the other. Does reciprocity require this “equivalence” to be recognized? Is the ability to recognize value in others a matter of empathy?

Exploration of collaboration thus led us to consider both reciprocity and empathy. EPI activities provide school experiences where these values can be felt and considered consciously. At the very beginning of their implementation, we seek to observe the representations of pupils and teachers on what “learning” and “teaching” are on the one hand, and on the values to be developed at school on the other. How are reciprocity and empathy expressed in the representations of the different stakeholders? The survey collected 488 responses from pupils and 88 from teachers.

Tony ORIVAL

Université du Maine (France) et Université de Montréal (Canada)
VIP&S-Le Mans

Si l'on peut définir l'empathie comme une « disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre », sous quelles conditions les professeurs du secondaire en font preuve lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves de quartiers, de classes et d'établissements différents ? Comment parviennent-ils à comprendre les affects, intentions et actions de leurs élèves ? Et peuvent-ils, en tout temps et en tous lieux, manifester – par corps – de l'empathie envers *tous* leurs élèves ?

L'ensemble de ces questions se pose avec une acuité maximale au niveau du secondaire. Au cours des dernières décennies, le régime d'altérité dans l'intervention pédagogique a changé de forme : le collège accueille désormais des élèves issus de tous milieux sociaux. Amenés en même temps à évoluer dans des contextes fortement contrastés, les professeurs se trouvent régulièrement confrontés à certains milieux dont ils ne connaissent rien – ou presque.

Dès lors, on peut donc raisonnablement se demander ce qui advient d'une rencontre entre des corps (de l'enseignant et des élèves) qui n'entrent pas d'emblée en échoïson. Lorsqu'il y a un décalage entre les dispositions incorporées par l'enseignant et ses élèves, lorsque la « complicité ontologique » entre eux semble *a priori* rompue, comment le premier parvient (ou pas) à se mettre au diapason de son public ? En certains cas, se mettre à la place de ses élèves se révèle-t-il impossible ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse sur les conditions d'accomplissement et d'inaccomplissement de la disposition à l'empathie chez les professeurs du secondaire en situation de faire classe, nous inscrirons notre propos dans un cadre théorique sociologique de type dispositionnaliste et contextualiste. Il s'agit là d'une expression sophistiquée qui sert à véhiculer une idée simple : les pratiques, en particulier les postures empathiques des professeurs, ne peuvent se saisir qu'au croisement de leurs expériences passées (dispositionnalisme) et des contextes de leurs actions (contextualisme).

Prenant appui sur une cinquantaine d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'enseignants du secondaire situés dans l'Ouest de la France, nous verrons alors que l'épanouissement de la disposition à l'empathie des professeurs du secondaire ne va pas de soi, et ne suffit pas, pour faire classe. D'une part elle ne va pas de soi : les néotitulaires ainsi que les professeurs en fin de carrière semblent, plus que les autres, pouvoir en pâtir. D'autre part elle ne suffit pas : si l'empathie peut permettre de comprendre cette « inquiétante étrangeté » que constitue parfois les élèves, elle est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour *s'adapter* et entrer en résonance avec eux.

Tony ORIVAL

Maine University (France) and University of Montreal (Canada)
VIP&S-Le Mans

If empathy can be defined as “a disposition to apprehend what another feels without feeling it personally”, under what conditions do secondary school teachers show it when they work with children from different neighbourhoods, classes and establishments? How do they understand the affects, intentions and actions of their pupils? Can they, at all times and in all places, show – physically – empathy towards *all* their pupils?

All these questions arise with particular acuity at secondary school level. In recent decades, the form taken by alterity in teaching work has changed : *collège* now receives pupils from all social backgrounds. Teachers work in highly contrasted contexts, and at the same time are faced with certain environments they know nothing – or nearly nothing – about.

In that case, it is therefore reasonable to question what happens in a meeting between individuals (the teacher and their pupils) who do not immediately enter into resonance . Where there is a disconnect between the dispositions taken on board by the teacher and their pupils, where “ontological complicity” between them appears, on the face of things, broken, how can the teacher manage (or not) to bring their public round? Is it impossible, in certain cases, to put oneself in the pupils' place?

In order to attempt to provide elements of an answer as to the conditions of *accomplishment* and *unaccomplishment* of the disposition for empathy in secondary school teachers in class situations, we will work in a *dispositionalist* and *contextualist* sociological theoretical framework. That is a sophisticated expression that bears a simple idea: practices, particularly the *empathic attitudes* of teachers, can only be understood by considering both past experiences (dispositionalism) and the contexts of their actions (contextualism).

Drawing on some 50 semi-constructed interviews carried out with secondary school teachers in western France, we will see that the development of the disposition for empathy of secondary school teachers cannot be taken for granted and is not enough to run a class alone. On the one hand, it cannot be taken for granted: new teachers and those nearing retirement appear to be more at risk than others of this difficulty. At the same time, it is insufficient while empathy can help understand this “uncanniness” that pupils sometimes represent, it is an essential – but insufficient – condition to *adapt to* and resonate with them.

Oriane PETIOT et Jacques SAURY

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334),
Université de Nantes

Pour « *maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités* » (BO n°30 du 25 juillet 2013), l'enseignant est amené à « *routiniser* » certains modes de fonctionnement, en particulier dans les classes d'élèves présentent des difficultés scolaires majeures. L'empathie, généralement entendue comme la compréhension intuitive du monde d'émotions, d'images et de signes d'autrui au sein d'une relation interpersonnelle, peut alors être appréhendée de manière plus collective, dans la relation enseignant – groupe classe, pour comprendre ses liens avec la construction d'un climat scolaire favorable aux apprentissages.

L'objectif est d'analyser les modalités d'intervention d'une enseignante d'EPS pour comprendre comment elle parvient à impulser un climat positif en classe SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), notamment par des formes d'empathie auprès du groupe. En accord avec le programme de recherche du cours d'action, une enseignante, Sophie, et ses élèves de 6ème SEGPA, ont été filmés durant les 16 premières leçons de l'année (natation). Un entretien d'autoconfrontation a été réalisé avec Sophie après chaque leçon pour identifier ses modalités d'intervention visant à impulser un climat positif de classe et comprendre comment se manifeste l'empathie dans la relation enseignante – groupe.

Les résultats sont présentés en trois parties :

Le recours aux métaphores comme forme d'empathie. Sophie utilise des métaphores pour nommer de façon imagée les contenus d'enseignement en natation : « *imaginez que vous êtes un couteau, ou une planche, ou un requin, et qu'avec votre couteau, vous allez glisser sur la crème fraîche* ». Elle se met donc à la place des élèves pour construire un langage commun et une culture de classe.

La dynamique du recours de Sophie aux métaphores. Les métaphores sont utilisées de façon diachronique (comme une routine mise en place dès la première leçon), et synchronique (comme des illustrations à des moments ciblés du cycle). Elles s'inscrivent dans l'histoire de classe sous des formes variées, traduisant « *l'imagination métaphorique* » de Sophie qui adapte au groupe sa propre vision du monde.

Les relations entre le recours de Sophie aux métaphores et les comportements des élèves. L'incorporation du fonctionnement par métaphores chez les élèves participe d'une culture commune favorable au climat de classe. Nous faisons l'hypothèse que cette forme collective d'empathie, grâce à des « *métaphores nouvelles* » issues de l'imagination, se singularise en permettant individuellement aux élèves d'« *apprendre avec leurs propres mots* ».

Oriane PETIOT et Jacques SAURY

“Movement, Interactions, Performance” laboratory (EA 4334)
University of Nantes

In order to maintain “a climate conducive to learning and a means of functioning that is effective and relevant to activities” (ministerial Official Bulletin 30 of 25 July 2013), teachers “routinize” certain means of functioning, particularly in classes of pupils with major schooling difficulties. Empathy, which is generally understood as the intuitive understanding of the world of emotions, images and signals of others within an interpersonal relationship, can then be considered more collectively in the relationship between the teacher and the class, to understand the relationship with the construction of a school environment conducive to learning.

The aim is to analyse the intervention approach of a PE teacher in order to understand how she manages to generate a positive climate in SEGPA (General and Professional Adapted Teaching Sections) classes, particularly through forms of empathy with the group. In liaison with the course-of-action research programme, a teacher (Sophie) and her SEGPA pupils were filmed during the first 16 swimming lessons of the year. A self-evaluation interview was conducted with Sophie after each lesson to identify her intervention approach aimed at producing a positive class climate and understand how empathy is present in the relationship between the teacher and class.

The results are presented in three parts:

Use of metaphors as a form of empathy. Sophie uses metaphors to refer to the content of swimming teaching: “*imagine you're a knife, or a plank, or a shark; and that with your knife, you slide across the surface of cream.*” She thus puts herself in the pupils' place to construct a common language and class culture.

The dynamics of Sophie's use of metaphors. Metaphors are used diachronically (as a routine established from the first lesson onwards) and synchronically (as illustrations at specific points in the cycle). They form a part of the class history in various forms, translating Sophie's “*metaphorical imagination*” whereby she adapts her own vision of the world to the group.

The relationships between Sophie's use of metaphors and pupil behaviours. The incorporation of functioning through metaphors amongst pupils contributes to a common culture that is conducive to the class climate. We believe that this collective form of empathy, through “*new metaphors*” drawing on imagination is singular in that it enables pupils to learn with their own words.

Manifestation, degrés et fonctions des attitudes empathiques développées par les élèves apprenant l'anglais à l'aide de médiums artistiques à l'école primaire

Marie POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ

Docteur en sciences du langage
MCF en didactique des langues Université de Rouen / ESPE
Affiliée à l'ERAC (Université de Rouen)
Membre associé du LIDIL12 (Université de Créteil)

Dans le cadre de mon travail de professeur des écoles (2004-2016) et de ma recherche-action en didactique des langues à l'école primaire (thèse de doctorat soutenue en 2014), j'ai élaboré, testé et formalisé une approche d'enseignement/apprentissage des langues, de l'anglais en particulier, où les élèves accèdent à un nouveau langage (une langue vivante étrangère) moyennant une pratique des langages artistiques : théâtral, pictural, dansé. Ces derniers permettent de vivre des expériences émotionnellement intenses impliquant fortement la corporéité des élèves, ce qui contribue à instaurer un terrain propice aux apprentissages linguistiques.

L'analyse d'entretiens semi-directifs et d'explicitation, menés auprès des élèves, montre que ceux-ci développent des attitudes d'empathie lorsqu'ils travaillent selon l'approche évoquée ci-dessus. Inclure dans son propre environnement celui d'autrui, prendre le point de vue de l'autre tout en restant soi-même, simuler mentalement la subjectivité d'autrui : ces caractéristiques de l'empathie identifiées par Husserl, Berthoz et Decety respectivement, apparaissent constamment dans le discours des enfants qui décrivent leur vécu d'apprenants.

Si l'on se réfère à la classification des degrés d'empathie, établie par Pacherie en 2004 (la compréhension du type d'émotion qu'éprouve autrui ; sa compréhension et celle de son objet ; leur compréhension et celle de ses raisons), c'est le dernier degré, le plus évolué, que l'on peut observer chez les élèves le plus fréquemment lors de l'analyse de leurs interactions (vidéos de répétitions autogérées dans le cadre de la mise en scène d'une pièce de théâtre en Langue Vivante Etrangère (LVE)).

L'analyse des entretiens met en lumière, selon la classification de Pacherie, trois fonctions transversales des attitudes empathiques développées par les élèves (celles d'un instrument de connaissance des émotions d'autrui, d'un instrument de construction de soi en tant qu'être social, d'un vecteur de transmission de connaissances sur le monde) et une fonction disciplinaire : celle d'une aide émotionnelle à la mémorisation et à la production en LVE.

Form, degrees and functions of empathic attitudes developed by pupils learning English through artistic mediums in primary school

Marie POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ

Doctor in language sciences, lecturer in language didactics - University of Rouen/
teaching college (ESPE)
Affiliated with ERAC (University of Rouen)
Associate member of LIDIL12 (University of Créteil)

In my work as a teacher (2004-2016) and my research and activities in language didactics in primary school (doctoral thesis defended in 2014), I drew up, tested, and formalized an approach to the teaching and learning of languages -- English in particular - whereby pupils learned a new language (a modern foreign language) through practice of artistic languages (theatre, art, dance). These activities provided emotionally intense experiences with a very strong corporal component for pupils that contributed to producing fertile ground for language learning.

Analysis of semistructured and explicitation interviews with pupils shows that the latter develop empathic attitudes when they work using the aforementioned approach. Including others environments in one's own, taking on board the argument of others while remaining oneself, and mentally simulating the subjectivity of others are characteristics of empathy identified respectively by Husserl, Berthoz and Decety. They emerge constantly in the discourse of the children who describe their experience as learners.

Referring to the classification of degrees of empathy established by Pacherie (understanding of the type of emotion felt by others; its understanding and that of its object; their understanding and that of its reasons), this is the highest, most developed level which can be observed most often in pupils during analysis of their interactions (videos of self-managed rehearsals in the organization of a play in a foreign language).

Analysis of the interviews highlights, under the classification of Pacherie, three cross-cutting functions of the empathic attitudes developed by the pupils (those of an instrument for understanding the emotions of others, an instrument for construction of oneself as a social individual, and a means of communicating knowledge on the world) and a disciplinary function: that of emotional aid for memorization and production in foreign languages.

L'effet des ateliers Parents /Mamans conteuses sur le développement des compétences sociales des familles et des élèves

Rachida RAMDANI

Doctorante en didactique des langues
École doctorale Cognition, Education, Interactions (CEI) (Nantes)

La loi de refondation de l'école déploie pour la 3^e année consécutive les outils pédagogiques visant à enrayer les déterminismes socio-économiques et culturels et rendre accessible à tous les élèves la réussite scolaire. La démarche inclusive mettant en convergence les différents acteurs de l'éducation (parents, enseignants, acteurs associatifs) autour de l'enfant / du jeune semble être une voie possible pour que soient pris en compte les savoirs langagiers acquis en dehors de l'école en France. Faire une place aux langues et cultures des familles à l'école, c'est reconnaître le rôle de la langue familiale / des langues familiales ou des langues antérieures de scolarisation comme matière-pont mais également leur rôle émotionnel et social, l'enfant / le jeune s'autorisant à développer son identité de locuteur plurilingue et plurielle. Ces activités plurilingues, dont les recherches des trente dernières années montrent le gain pour le développement de compétences cognitives mais également de compétences dites « non-cognitives » telles que : capacités au dialogue, à la coopération, à la prise d'initiative, à la résolution de problèmes, à la médiation, développement d'attitudes et de sens éthique. Ce sont ces compétences sociales que promeut dans ses activités de médiation plurilingue et pluri-culturelle en classe, en partenariat avec les parents, l'association AFaLaC1. Inclure les parents dans ce projet à travers les ateliers parents et les ateliers « mamans conteuses » est un moyen de faire le lien entre l'école et la société puisque c'est à travers les interventions des parents dans les classes que se fait l'ouverture sur la pluralité linguistique et culturelle présente dans la société française, sur l'acceptation de l'autre, de « l'étranger »... Les ateliers parents/mamans conteuses sont, sur le plan social, le noyau de l'émergence et de développement des compétences sociales des parents, allant de l'affirmation de soi à la création de liens entre des personnes de différentes communautés.

Dans ce travail, nous avons posé l'hypothèse suivante: grâce à la création des ateliers parents/mamans conteuses, le vivre ensemble développé à travers ces ateliers contribue aux apprentissages scolaires.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons conçu et mis en place des ateliers parents/mamans conteuses, et réaliser des entretiens avec les parents participants ainsi qu'avec les enseignants pour voir les effets du projet sur les élèves et leurs familles.

The effect of "Parents"/"Storytelling Mums" workshops on developing social skills of families and pupils

Rachida RAMDANI

PhD candidate in language didactics
Cognition, education, interactions (CEI) doctoral school (Nantes)

The French Act on reforming schools is putting in motion for the third year running pedagogical tools aimed at countering socio-economic and cultural determinisms and making school success accessible to all pupils. This inclusive approach that brings together the various stakeholders of education (parents, teachers, civil society) around children and young people seems to be a possible means of taking into account language knowledge acquired outside school in France. Making space for the languages and cultures of families at school means recognizing the role of family languages or previous learning languages as a bridging subject, as well as their emotional and social role enabling children to develop their identity as multilingual and diverse speakers. These multilingual activities, the benefit in terms of development of cognitive skills has been demonstrated by 30 years of research, as well as that of "non-cognitive" competencies such as dialogue, cooperation, initiative, problem-solving, mediation and attitude development abilities, as well as a sense of ethics. These social skills are promoted by the AFaLaC (Association Famille Langues Cultures) association in multilingual and multicultural activities in class, in partnership with parents. Involving parents in this project through "Parents" and "Storytelling Mums" workshops is a means of forging ties between school and society, as it is through the intervention of parents in school that French society's linguistic and cultural plurality is brought into the class room, fostering acceptance of others and "outsiders".

In social terms, "Parents"/"Storytelling Mums" workshops are key to the emergence and development of parents' social skills, from assertiveness to the creation of ties between members of different communities.

This work has produced the following hypothesis: the co-existence fostered through the "Parents"/"Storytelling Mums" workshops created contributes to learning at school.

In order to verify this hypothesis, we designed and implemented "Parents"/"Storytelling Mums" workshops and carried out interviews with participating parents and teachers to assess the effects of the projects on pupils and their families.

Patrice RÉGNIER

Sociologue, chercheur associé au VIPS²
Formateur EPS, MFR Loudéac

Comment enseigner l'équitation à un individu en recherche active et « à découvert » sur son terrain d'étude ? C'est en quelque sorte la question qu'ont pu se poser les moniteurs chez qui les observations participantes/participations observantes ont été menées lors du travail de thèse. Celui-ci portait sur les pratiques équestres au sein desquelles la communication corporelle humain-cheval a été largement étudiée et le triptyque moniteur-cheval-élève s'est avéré fondamental.

L'hétérodoxie des choix opérés, la méthodologie retenue et la recherche « à découvert » ont permis de découvrir à quel point les moniteurs peuvent faire preuve d'une réelle empathie, via le discours ou la façon de faire, pour transmettre au néo-cavalier les clés d'une « bonne pratique ».

Deux des quatre centres observés ont fait l'objet d'un carnet ethnographique qui permet, aujourd'hui, d'analyser le degré d'empathie dont leurs moniteurs respectifs ont su faire preuve. En effet, ils étaient prévenus à l'abord du terrain de mon statut de pratiquant assidu et au long cours d'arts martiaux au sens donné par Audiffren et Crémieux pour lequel nous avons établi un continuum de pratiques. Cet élément s'est avéré déterminant pour le débutant que j'étais et l'évolution qui a suivi. De fait, si j'avais dès les prémises de la pratique constaté des rapports entre mon activité martiale et cette nouvelle discipline, les discours et pratiques de ces moniteurs ont largement permis de mettre ces nouveaux savoirs à portée de mon corps de façon empathique.

Le centre d'équitation dite « éthologique » a permis de constater l'indéniable place laissée aux sentiments et aux représentations corporelles qui leurs sont associés. L'accent est mis sur le placement du bassin et des segments, le ressenti, la maîtrise des émotions afin d'obtenir, de préférence sans force, dans un travail en partenariat avec le cheval. Dans le centre d'équitation « classique », le résultat espéré est le même, mais c'est dans le discours et les exigences du moniteur que cette empathie se révèle, au travers des allusions fréquentes à ma pratique martiale pour m'aider dans ma progression. Elle s'avère primordiale en équitation.

Patrice RÉGNIER

Sociologist, VIPS² associate researcher
Physical Education instructor at MFR de Loudéac training centre

How can you teach horse-riding to individuals in active and “discovery-based” research in their area of study? In a way, this is the question that trainers with whom participative observations and observant participations were conducted during the thesis work may have asked themselves. This thesis investigated equestrian practices in which corporal communication between the human and the horse was widely studied, and the three-way trainer-horse-trainee relationship proved fundamental.

The diversity of choices made, the chosen methodology and “discovery-based” research helped identify to what extent trainers can show real empathy via their discourse or methods, to pass on to new horse-riders the keys to “good riding”.

Two of the four centres observed were the subject of ethnographic observations that now allow us to analyse the degree of empathy shown by their respective trainers. They were informed in advance of my position as a regular, long-term student of martial arts in the meaning given by Audiffren and Crémieux, for which we established a continuum of practices. This information proved crucial for me as a beginner and the development that followed. As such, while I had from the outset observed the relationships between my martial arts and this new discipline, the discourse and practices of these trainers allowed me to bring this new knowledge within reach of my body empathically. The “ethnological” riding centre enabled me to observe the unquestionable role of feelings and corporal perceptions associated with them. Emphasis is placed on the position of the pelvis and segments, sensations, and the control of emotions in order to achieve a working partnership with the horse, preferably without force.

In the “conventional” riding centre, the desired result is the same, but this empathy emerges in the discourse and demands of the trainer, through frequent allusions to my martial arts to help me progress. This empathy proves to be fundamental in horse-riding.

Dany RONDEAU

Professeure Département de lettres et humanités
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Dany RONDEAU

Professor, Department of Literature and Humanities
University of Quebec – Rimouski campus (Canada)

Il ya quelque chose de contre intuitif à penser le couple « éthique et empathie », tant l'éthique est pensée comme une affaire de raison qui suppose la mise à distance des sentiments ou la capacité de les transcender. Paul Bloom considère d'ailleurs que l'empathie est bien mauvaise conseillère pour déterminer ce qui est juste, car elle nous empêche de raisonner correctement. Plus nous nous appuyons sur l'empathie pour guider nos actions, écrit-il, plus nous sommes partiaux et vulnérables aux préjugés et aux biais sentimentaux. Pour cette raison, il est légitime de se demander comment concilier éducation à l'éthique et empathie.

L'empathie est la capacité de se mettre à la place d'autrui, par le biais de l'imagination, pour se laisser affecter par ce qu'il ressent. Le recours à l'empathie dans l'enseignement de l'éthique vise ainsi à amener les élèves à prendre conscience de la souffrance que certains comportements ou certaines situations peuvent engendrer sur autrui et à agir soit de manière à ne pas produire cette souffrance, soit de manière bienveillante pour en atténuer la peine. L'empathie est donc bien souvent comprise comme une compétence et une attitude de nature émotionnelle/affective; et, en tant que telle, elle a, du point de vue de l'éthique, le défaut d'être partielle et inconstante. Toutefois, on peut aussi considérer que ce qui caractérise l'empathie n'est pas tant cette dimension de l'affectivité que la *décentration*. Dans cette communication, je me propose d'investiguer deux registres de la décentration : s'imaginer comment une autre personne perçoit sa propre situation et quels sont les sentiments que cette situation provoque en elle (an *imagine-other perspective*) ; s'imaginer comment nous verrions nous-même la situation si nous étions dans la position de l'autre et ce que nous ressentirions alors (an *imagine-self perspective*). Or, ce 2e mode de décentration, appelée *décentration égocentrique*, ne fait que projeter nos préjugés et préconceptions sur autrui. C'est le premier mode de décentration (an *imagine-other perspective*) qui permet à l'élève de prendre une distance par rapport à ses préjugés et préconceptions et à vraiment adopter le point de vue de l'autre. Je montrerai que ce 2e mode est plus facile à réconcilier avec l'éthique et sa dimension critique. Cette réconciliation requiert toutefois un enseignement qui mobilise davantage des connaissances – par exemple sur l'autre, sur les autres cultures/religions – qu'une « alphabétisation émotionnelle », même si le sentiment constitue souvent le déclencheur qui éveille l'éthique. Enfin, j'illustrerai comment le programme québécois d'*Éthique et culture religieuse* arrive ainsi à concilier éthique et empathie.

There is something counterintuitive about considering the pairing of “ethics and empathy”, given the extent to which ethics is considered a matter of reason that supposes distance from feelings or the ability to transcend them. Indeed, Paul Bloom considers that empathy is a poor guide if you want to do good, as it stops you from thinking straight. He says that the more we are guided in our actions by empathy, the more partial we will be and vulnerable to prejudice and sentimental bias. It is therefore legitimate to consider how to reconcile education in ethics and empathy.

Empathy is the ability to put oneself in someone else's shoes, through imagination, to be affected by what they feel. The use of empathy in the teaching of ethics thus seeks to encourage the pupils to become aware of the suffering that certain behaviours and situations can bring about for other people and to act either so as not to bring about that suffering, or benevolently in order to mitigate it. Empathy is therefore often understood as a competency and an attitude of emotional or affective nature. As such, from an ethical point of view, it has the downside of being partial and inconsistent. However, it can also be considered that empathy is characterized not so much by this dimension of affectivity as by decentration. In this contribution, I propose to investigate two registers of decentration: imagining how another person perceives their own situation and what feelings the situations provokes for them (imagine-other perspective); and imagining how we would perceive the situation ourselves if we were in the position of the other and what feelings we would have then (imagine-self perspective). Yet this second form of decentration – egocentric decentration – merely projects our own prejudices and preconceptions upon others.

It is thus the first form of decentration (imagine-other perspective) that allows pupils to distance themselves from their prejudices and preconceptions and genuinely adopt the other's point of view. I will show that this form is easier to reconcile with ethics and its critical dimension. However, this reconciliation does require teaching that draws more on knowledge – for example of the other, or of other cultures and religions – than on “emotional literacy”, even if feelings are often what triggers ethics. Lastly, I will illustrate how Quebec's *Ethics and Religious Culture* reconciles ethics and empathy.

Du sens de l'altérité à l'empathie : quand perçoit-on le point de vue d'autrui ?

Yves ROSSETTI

Professeur de Physiologie à la faculté de médecine de Lyon
Equipe ImpAct, Centre de recherche en neurosciences de Lyon
Plate-forme Mouvement et Handicap, Hospices Civils de Lyon

La xénophobie, l'ethnocentrisme et le religiocentrisme se fondent sur le refus ou l'incapacité de reconnaître à autrui un statut de semblable, responsable de biais d'appartenance tels que le biais racial. Toute communication bienveillante, et au-delà toute présence à l'autre, implique de prendre en compte son point de vue. Cette capacité se décline selon trois grands niveaux : physico-spatial, émotionnel et cognitif. Notre travail a pour objectif d'explorer les déterminants personnels (anxiété,...), situationnels (expérience de la relativité de la perception, action, ...) et sociaux (la distance sociale, l'ethnie, l'intimité, ...) de la capacité à prendre le point de vue de l'autre. La contribution de ces facteurs et leurs interactions permettent de mieux comprendre les mécanismes de prise de perspective, de développer des batteries diagnostiques destinées aux patients neurologiques, et de proposer des pistes d'interventions destinées à développer cette aptitude racine de l'empathie, au service de l'éducation ou de la rééducation clinique.

From the sense of alterity to empathy: when do we perceive the point of view of the other?

Yves ROSSETTI

Professor of Physiology at the medical school of Lyon East University
ImpAct team, Lyon Neurosciences Research Centre
Movement and handicap platform, Lyon University Hospital

Xenophobia, ethnocentrism and religiocentrism are based on the refusal or inability to recognize others as one's equals, and are responsible for biases of belonging such as racial bias. Any benevolent communication and, further, any presence, with regard to others requires taking into account their point of view. This ability can be broken down into three main levels: physico-spatial, emotional and cognitive. Our work aims to explore personal determinants (anxiety, etc.), situational determinants (experience of the relativity of perception, action, etc.) and social determinants (social distance, ethnicity, intimacy, etc.) of the ability to take into account the viewpoint of others. The contributions of these factors and their interactions help better understand mechanisms of putting things into perspective, developing diagnostic batteries aimed at neurology patients, and offering possible activities aimed at developing this root aptitude of empathy, in support of education or clinical re-education

Empathie kinesthésique, résonance motrice... le mouvement au centre de la didactique des langues étrangères

Stéphane SOULAINÉ

MCF Didactique de l'anglais Etudes sur le mouvement
ESPE FDE Languedoc Roussillon Université de Montpellier
Laboratoire de rattachement Lirdef EA 3749 Chercheur associé Imager EA 3958

La communication présentera un compte-rendu d'expérimentations menées auprès d'un public d'étudiants de Master (MEEF, EIFFALE) de l'ESPE Université de Montpellier, et parallèlement dans deux classes de CM1-2 à Nîmes. Dans le cadre d'une didactique éactive qui place le corps au centre de l'apprentissage de la langue étrangère, les expérimentations visent à montrer comment l'interaction langagière peut être facilitée par des activités d'interaction corporelle.

Pour cette recherche, le concept d'interaction en langues, constitué d'éléments linguistiques, émotionnels, sociaux et culturels, est considéré comme le pivot de la rencontre entre l'apprenant et la langue étrangère, et est mis en œuvre par une série d'ateliers mettant en résonance le mouvement, l'expression dramatique et la langue en apprentissage. Ainsi, les phénomènes d'échoïsation à la base de l'empathie kinesthésique, et les activités d'accordage rythmique, développeraient chez les apprenants la capacité à interagir en langue anglaise.

La communication sera composée de trois points :

- Une brève exploration théorique des termes de résonance motrice, échoïsation et empathie kinesthésique,
- Un aperçu de la typologie d'activités qui permettent d'observer les liens possibles entre empathie kinesthésique et interaction langagière,
- Une proposition de l'analyse des données recueillies: croisement entre enquêtes, analyse de l'activité des participants et entretiens d'auto-confrontation. La question de la méthodologie associant approche qualitative et quantitative sera également évoquée.

Kinaesthetic empathy and motor resonance: movement at the heart of foreign language didactics (title TBC)

Stéphane SOULAINÉ

MCF Didactics of English – Studies on movement
ESPE FDE Languedoc-Roussillon teacher training college
University of Montpellier
Attached to laboratory LIRDEF EA 3749
Associate researcher at laboratory IMAGER EA 3958

This communication will present a report of experiments carried out with a public of Master's students (MEEF, EIFFALE) at the ESPE teaching college of the University of Montpellier, and in parallel in two CM1-2 (ages approx. 7-10) classes in Nîmes. In the framework of enactive didactics placing the body at the heart of learning a foreign language, these experiments seek to show how language interaction can be facilitated through activities of corporal interaction.

For this research, the concept of interaction in languages, made up of linguistic, emotional, social and cultural elements, is considered as the pivot of the relationship between the learner and the foreign language and is leveraged through a series of workshops resonating movement, dramatic expression and the language being learned. The phenomena of resonance underpinning kinaesthetic empathy, and rhythmic tuning activities are believed to develop learners' ability to interact in English.

This contribution will be made up of three points:

- A brief theoretical exploration of the terms of motor resonance, resonance and kinaesthetic empathy
- An overview of the typology of activities that can be used to observe possible relationships between kinaesthetic empathy and language interaction
- A proposed analysis of the data collected: cross-referencing between studies, analysis of participants' activities and selfassessment interviews. The question of methodology combining quantitative and qualitative approaches will also be discussed.

Le navire empathie et le Jeu des 3 figures

Serge TISSERON

Psychiatre, membre de l'académie des technologies,
Docteur en psychologie Habilité à Diriger des Recherches,
Université Paris VII Denis Diderot (CRPMS)

Le J3F est une activité théâtrale ainsi nommée par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires regardées et racontées par les enfants : l'agresseur, la victime et le tiers, qui peut être un témoin, un sauveteur ou un redresseur de torts. Il favorise le développement des principales composantes de l'empathie, et à ce titre, il contribue à poser les bases du sens moral et du bien vivre ensemble. Il existe sous diverses formes adaptées aux enfants des maternelles, des classes élémentaires et des collèges.

Les animateurs auprès des enfants sont les intervenants en poste, enseignants, CPE, infirmière scolaire... Il est également développé par des psychologues et des psychiatres en institutions soignantes. Une formation est indispensable pour pratiquer le J3F. Plusieurs centaines d'enseignants ont été formés en maternelle et en élémentaire dans les académies de Aix, Belfort, Lille, Limoges, Lyon, Nancy, Nord-Pas-de-Calais, Paris et Paris Île-de-France. Sur Paris, le personnel d'une vingtaine de collèges a également bénéficié d'une formation pour mettre en place le Jeu des Trois Figures en classes de sixième. Cette formation est validée par un diplôme.

Les formateurs des animateurs sont des psychologues de l'éducation nationale formés, ou bien des psychologues cliniciens également formés. A ce jour, plus de 150 psychologues de l'éducation nationale ont été formés. Cette formation est validée par un diplôme.

Les formateurs des formateurs sont des psychologues cliniciens et psychiatres dûment formés. À ce jour, une quinzaine de psychologues cliniciens ont été formés et susceptibles d'animer des formations à la demande des académies partout en France.

La Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs (FNEPE) et son réseau soutiennent la mise en place du Jeu des Trois Figures.

The ship empathizes and the Game of 3 figures

Serge TISSERON

Psychiatrist, member of the Academy of Technologies,
Doctor in psychology authorized to supervise research,
University Paris VII Denis Diderot (CRPMS)

The 3FG is a theatrical activity named in reference to the three characters present in most stories watched and told by children: an aggressor, a victim and a third party, who might be a witness, a saviour or a righter of wrongs. It supports the development of the main components of empathy and, as such, contributes to laying the foundations of a sensitivity to moral experience and coexistence. It exists in various forms adapted to children in different stages of primary schools.

Those working with the children include teachers, teaching assistants and school nurses. The game is also developed by psychologists and psychiatrists in clinical institutions. Training is essential to practice the 3FG. Several hundred teachers have been trained in the pre-elementary and elementary sector in the local education authorities of Aix, Belfort, Lille, Limoges, Lyon, Nancy, Nord-Pas-de-Calais, Paris and the Paris region. In Paris, staff from some 20 *collèges* have also received training to use the three figure game in their classes. This training gives rise to certification.

The trainers are specially trained psychologists from the Ministry of Education, or clinical psychologists who have also received training. To date, more than 150 Ministry of Education psychologists have been trained. This training gives rise to certification.

Trainer trainers are appropriately trained clinical psychologists and psychiatrists. To date, some 15 clinical psychologists have been trained and are ready to hold training courses at the request of local education authorities across France.

The National Federation of Schools for Parents and Educators (FNEPE) and its network support the deployment of the three figures game.

Le jeu des langues et des inter-langues dans un projet d'innovation pédagogique

Isabel VAZQUEZ DE CASTRO

IMAGER -LIDIL 12

Professeur d'Espagnol à l'ESPE de Créteil

Porteur du projet IDEA « Ateliers bilingues d'expression théâtrale

Depuis octobre 2013 un projet innovant a vu le jour à l'Université de Paris-Est Créteil : les ateliers bilingues d'expression théâtrale.

En plus des formations bilingues portant sur les enseignements prévus dans le cadre de cette option transversale (anglais-français, espagnol-français et italien-français) deux autres ateliers supplémentaires d'enseignement de langues par le théâtre se sont déroulés. L'un concernait les enseignants ainsi que le personnel susceptible d'être en contact avec les étudiants internationaux (secrétaires et autres intervenants, notamment) ; l'autre était une participation - volontaire et non notée - des étudiants à l'animation d'une soirée événement qui est reconduite à chaque année dans l'UFR de Lettres et Sciences Humaines : « Les L de la Nuit ». Le spectacle proposé était une présentation scénique de nos pratiques des ateliers.

Un retour réflexif considérant les enjeux de formation à la coopération au sein d'un groupe qui présente un projet théâtral original sera fait sur l'ensemble de l'expérience IDEA -Paris Est, en prenant l'enregistrement de cette expérience comme objet d'étude concret.

Outre les observations du carnet de bord de l'animatrice des ateliers, un commentaire filé sur l'enregistrement vidéo qui a été fait sur le spectacle donné en avril 2015 sera proposé.

Il s'agit en effet d'une production particulière des étudiants qui dépasse le cadre strictement académique pour devenir une création collective publique autonome.

The game of languages and interlanguages in an educational innovation project

Isabel VAZQUEZ DE CASTRO

IMAGER - LIDIL 12

Spanish teacher – Créteil ESPE teaching college

Leader of the IDEA “Bilingual theatrical expression workshops” project

Since October 2013, an innovative project has been underway at Paris East Créteil University: bilingual theatrical expression workshops.

In addition to bilingual programmes on teaching provided in the framework of this cross-cutting option (English-French, Spanish-French and Italian-French), two additional workshops for teaching of languages through theatre have taken place. The first concerned both teachers and personnel likely to have contact with international students (such as secretaries), while the other involved voluntary and ungraded participation of students in organizing an evening event that takes place every year in the Literature and Humanities Department: “Les L de la Nuit”. The show offered was a scenic presentation of our activities in the workshops.

A reflexive look back on the challenges of training in cooperation within a group presenting an original theatrical project will be made concerning the whole IDEA-Paris East experiment, using the recording of this experiment at a concrete study subject.

In addition to the observations from the diary of the leader of the workshops, an extended commentary on the video recording of the show in April 2015 will also be presented.

This is a special production by the students, going above and beyond the strictly academic framework to become an autonomous, collective and public creation.

Jérôme VISIOLI

Laboratoire « Violences, Innovation, Politiques, Socialisation & Sports »
(EA 4636), Université Rennes

Oriane PETIOT

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance »
(EA 4334), Université de Nantes

Jérôme VISIOLI

“Violences, Innovation, Policies, Socialization & Sports” (VIPS²) Laboratory
(EA 4636) – University of Rennes

Oriane PETIOT

“Movement, Interactions, Performance” Laboratory
(EA 4334) – University of Nantes

« *Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et des savoir faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages* ». Dans cette perspective, en lien avec l'évolution des publics scolaires, les capacités d'empathie et de gestion des émotions semblent des aspects fondamentaux de l'activité d'enseignement.

Dans la continuité d'une recherche précédente, il convient d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS avec une focale sur les dimensions émotionnelles, pour comprendre la place et le rôle de l'empathie en situation de classe, en lien avec la singularité des APSA. L'étude a été conduite dans le programme de recherche du cours d'action. Cinq enseignants ont été filmés lors de 2 leçons dans des APS de raquette et des activités artistiques. Des entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés après chaque leçon. Trois études de cas ont été sélectionnées dans ce corpus afin de rendre compte et de comprendre les capacités d'empathie de ces enseignants lors de leurs interactions avec les élèves.

Les résultats sont structurés en trois temps :

- Une capacité à percevoir les émotions des élèves: dans une étude de cas, un enseignant (François) intervient fermement auprès d'un élève en retard, avant de se montrer progressivement plus compréhensif. Cet exemple illustre les préoccupations des enseignants témoignant de l'empathie développée vis-à-vis des élèves, qui repose sur une aptitude sensorielle à percevoir les indices et les signaux émis par le corps de l'autre.

- Une posture entre écoute et fermeté : dans une seconde étude de cas, un enseignant (Philippe) gère un conflit avec un élève lors d'un cours de badminton. Cet exemple illustre l'idée qu'être empathique ne consiste pas uniquement à aller dans le sens du point de vue de l'élève, mais également à négocier, voire à lui imposer son propre point de vue. La temporalité apparaît comme une composante essentielle de la construction de la relation.

- Prise en compte des émotions des élèves et progrès dans l'APSA : dans une troisième étude de cas, une enseignante (Catherine) oriente fermement l'activité des élèves lors d'un cours de danse, car ces derniers tentent d'éviter la phase de présentation de la chorégraphie. Cet exemple illustre l'idée qu'il n'est pas possible de comprendre l'empathie avec les élèves hors du contexte de progrès dans l'APSA. C'est paradoxalement la centration sur les savoirs qui donne du sens à l'émotion.

Ces résultats sont discutés dans la perspective d'une formation des enseignants à l'empathie intégrant le contexte de classe, notamment social, temporel et culturel.

“The work of teachers becomes emotional and intellectual equally, for it is essential to mobilize not only academic knowledge, but also diverse skills and know-how to produce the interactions that make learning possible”. With this in mind, relating to the evolution of school publics, capacities for empathy and management of emotions appear to be fundamental aspects of teaching activities.

Following on from previous research, the activity of PE teachers should be analysed with a focus on emotional dimensions in order to understand the place and role of empathy in class situations, in relation to the singularity of sporting and artistic activities.

The study was conducted within the course-of-action research programme . Five teachers were filmed during 2 racket sports and art lessons. Self-evaluation interviews were carried out after each lesson. Three case studies were selected in this corpus in order to report on and understand the capacities of empathy of these teachers during their interactions with pupils.

The results are structured in three phases:

- A capacity to perceive the pupils' emotions: in one case study, a teacher (François) speaks firmly to a pupil who arrives late, before gradually becoming more comprehensive. This example demonstrates the concerns of teachers showing strong empathy with pupils, based on a sensory aptitude to perceive the cues and signals sent out by the other's body

- An attitude mid-way between receptiveness and firmness: in a second case study, a teacher (Philippe) manages a conflict with a pupil during a badminton class. This example illustrates the idea that empathy is not simply a matter of following the point of view of the pupil, but also one of negotiating or even imposing one's own point of view. Temporality appears as an essential component of the relationship's construction.

- Taking into account the emotions of pupils and progress in sporting and artistic activities: in a third case study, a teacher (Catherine) firmly directs pupils' activities during a dance class, as the pupils were trying to avoid the phase of presenting the choreography. This example illustrates the idea that it is not possible to understand empathy with children outside the context of progress in sporting and artistic activities. Paradoxically, it is the focus on knowledge that gives meaning to emotions. These results are discussed with the possibility of teacher training in empathy in mind, incorporating the classroom context in its social, temporal and cultural aspects.

Exercer son empathie contre l'horreur : l'expérience du devoir de mémoire que font les lycéens visiteurs d'Auschwitz

Nathanaël WADBLE

Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication,
Université Paris 8

Michèle FARACHE

Agrégée d'histoire, Université de Lorraine, CREM

Bien différent de l'impératif moral que la plupart des commentateurs encouragent ou dénoncent, le devoir de mémoire tel qu'il est vécu par les lycées participant à un voyage scolaire au Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau est en fait la nécessité d'exercer leur empathie. La mémoire est celle de la nature morbide de l'humanité. Elle renvoie à sa condition métaphysique plus qu'à un événement particulier où elle s'est actualisée. Le devoir est celui de l'exercice de l'empathie, qui est également vécue comme une disposition naturelle définissant l'humanité et devant être actualisée par chacun. Elle seule peut garantir que la morbidité ne s'actualise pas au présent. Il ne s'agit donc pas de s'assurer politiquement qu'aucun génocide n'advienne plus, mais de ne pas laisser exister le côté sombre de l'humanité dans la moindre de ses manifestations quotidiennes – même si celles-ci sont sans commune mesure avec ce qui s'est passé à Auschwitz, elles seraient l'expression de la même nature humaine. La visite d'Auschwitz est donc un dispositif d'éducation à l'exercice de l'empathie plus que d'éducation à l'empathie. Au delà de l'intérêt pour des contenus historiques transmis en classe, la visite scolaire induit l'intérêt pour cette autre compétence qu'est l'empathie, qui devra s'exercer par l'ouverture affective aux autres et par la reconnaissance de la souffrance des autres. C'est cette transmission que cette communication se propose d'explorer, à partir de récits de visite recueillis dans le cadre d'une recherche de doctorat sur l'expérience de visite d'Auschwitz.

Cette communication pourra être accompagnée par un montage audio d'entretiens où les élèves évoquent cette situation.

Empathy against horror: the experience of the duty of remembrance felt by high school students visiting Auschwitz

Nathanaël WADBLE

Doctor of Information and Communication Sciences
University of Paris 8

Michèle FARACHE

Associate Professor of History, University of Lorraine, CREM

Far from the moral imperative that most commentators encourage or decry, the duty of remembrance as experienced by high school students taking part in a trip to the Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum is really the need to exercise their empathy. The remembrance is that of the morbid nature of humanity. It relates to its metaphysical condition more than to a specific event in which it was updated. The duty is that of exercising empathy, which is generally considered as a natural disposition that defines humanity that needs to be updated by all people. It alone can guarantee that morbidity is not repeated in the present. The aim is not, therefore, to ensure politically that no genocide can ever happen again, but rather to not allow the dark side of humanity to exist in the slightest of its daily manifestations; for even if these are on a scale far from that of Auschwitz, they would be the expression of the same of human nature. Visiting Auschwitz is therefore a means of education in the exercise of empathy, more than an education in empathy. Above and beyond interest for the historic content taught in class, the school visit arouses interest for another competency – empathy – which needs to be exercised through affective openness to others and through recognition of others' suffering. This contribution seeks to explore that competency, through reports on visits collected during a doctoral research into the experience of visiting Auschwitz.

This contribution may be accompanied by an audio montage of interviews in which pupils discuss this situation.

Dr Jacques YOMB

Département de sociologie – Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Douala (Cameroun)

Une simple observation des conditions dans lesquelles se développe la scolarisation au Cameroun démontre une disproportion entre les espaces sociaux (ruraux et urbains). Les ruraux qui sont victimes des discriminations des politiques publiques sur l'éducation, ont toute la peine à s'adapter à l'évolution de l'éducation nationale et internationale. Face à cette situation, les acteurs de l'éducation en générale et les enseignants en particulier se trouvent alors dans l'obligation de repenser leur stratégie d'apprentissage, de transmission de connaissances autre que les exigences objectives issues de leur formation. Ce retournement de situation se justifiant par le fait que les enseignants se mettent à la place des apprenants pour comprendre l'environnement dans lequel ils vivent tout en contextualisant l'éducation au risque de prêcher dans le désert. Cette recherche a pour objectif majeur de comprendre les mécanismes de la ruralisation de la scolarisation en milieu rural camerounais. Autrement dit, d'évaluer les constructions quotidiennes de la scolarisation à travers un lien social en crise. Pour atteindre cet objectif, les questionnements suivants ont été formulés : Qu'est-ce qui justifie la ruralisation de la scolarisation en dépit des procédures formelles mises sur pied par les pouvoirs publics ? Quel est l'impact de l'environnement socioéconomique sur l'éducation en milieu rural en général et sur la scolarisation en particulier ? Pour quelles raisons les acteurs de l'éducation s'adaptent-ils aux conditions de vie des apprenants dans la transmission des messages ? Le cadre théorique est articulé sur l'ethnographie de terrain et sur la théorie du lien social. La méthode quant à elle est essentiellement qualitative. Les données ont été collectées sur la base d'un guide d'entretien et d'une grille d'observation dans l'arrondissement de Matomb, région du centre du Cameroun. Les résultats montrent que : a) Les instituteurs adaptent leurs enseignements à l'environnement des apprenants ; b) Le lien social est en crise et produit les inégalités dans l'échange ; c) Les inégalités dans la ruralisation de la scolarisation en milieu rural sont acceptées et assumées ; d) Certaines matières ne sont pas enseignées compte tenu de la difficulté des apprenants à se les approprier ; d) L'accompagnement des élèves est de plus en plus paternelle.

Dr Jacques YOMB

Department of Sociology – Faculty of Literature and Humanities
University of Douala (Cameroon)

Simple observation of the conditions in which schooling is developing in Cameroon brings to light a disproportion between rural and urban social spaces. Rural inhabitants are victims of discrimination in public education policies and struggle to adapt to the evolution of national and international education. Faced with this situation, education stakeholders in general and teachers in particular have an obligation to rethink the strategy of learning and transmission of knowledge other than the objective requirements arising from their training. This reversal of the situation is justified by the fact that teachers put themselves in the place of learners to understand the environment in which they live, while contextualizing education at the risk of talking to a brick wall. The major aim of this research is to understand the mechanisms of the ruralization of education in Cameroon's rural areas. Put differently, it is to evaluate the everyday constructions of education through social cohesion in crisis. To achieve this aim, the following questions have been formulated: What justifies the ruralization of education regardless of the formal procedures established by the public authorities? What is the impact of the socio-economic environment on education in rural areas in general, and on schooling in particular? Why do education stakeholders adapt to the living conditions of learners in the transmission of messages? The theoretical framework is based on field ethnography and social cohesion theory, while the method is essentially qualitative. The data were collected using an interview guide and an observation matrix in the district of Matomb in central Cameroon. The results show that: a) Teachers adapt their teaching content to the environment of learners; b) Social cohesion is in crisis and produces inequalities in exchanges; c) Inequalities in the ruralization of schooling in rural areas are accepted and openly assumed; d) Certain subjects are not taught, given the difficulties for learners to apprehend them; d) Support for pupils is increasingly paternal.

Témoignages

Kristelle BIANCHI

Professeure des écoles, Les Essarts-le-Roi

J'ai entendu parler d'empathie par Céline Cohat, une ancienne collègue, travaillant alors en Ulis Collège, lors d'un dîner. Ce qu'elle avait évoqué m'avait tout de suite intéressée. Il faut souligner que j'avais toute confiance en cette collègue et que j'appréciais sa manière d'enseigner. Cela, je pense, a contribué à la réussite du projet.

J'ai débuté le projet avec trois collègues de mon école, accompagnée par Bertrand Jarry, formateur REP plus et Céline Cohat. Nous avons bénéficié d'une journée de formation par Omar Zanna. Cela a posé les bases du projet en nous apportant la théorie et des exemples pratiques concernant l'éducation à l'empathie. Puis, tout au long de l'année, nous avons travaillé en groupe de travail. Ce mode de formation tout à fait nouveau s'est révélé très attractif et productif. Toute l'année, nous échangeons pour élaborer des activités à mener en classe.

Ce projet a réellement fait évoluer ma pratique pédagogique, ma vision des élèves et ma manière d'enseigner. Et cela continue !

J'ai changé mon regard sur mes élèves, changé ma position d'enseignante et mes pratiques pédagogiques et même la disposition spatiale de ma classe.

Cela se manifeste de différentes manières.

Je travaille par exemple beaucoup sur les émotions. Grâce à des débats en classe, mêlant arts visuels, éducation musicale et éducation morale et civique, les élèves identifient différentes émotions, les ressentent, les nomment. Cela nous permet ensuite en classe de mieux communiquer et de mieux comprendre l'autre. Une chaise des émotions est installée dans la classe. Les élèves y vont s'asseoir quand ils sont submergés par une émotion et qu'ils ont besoin d'un retour au calme. Vient ensuite le moment de mettre en mots.

Les élèves utilisent par ailleurs des « messages clairs » afin de résoudre leurs conflits. Ils expliquent à l'autre ce qu'ils ressentent. Cela développe la communication entre pairs.

La coopération est ainsi favorisée. La classe est organisée en îlots de 6 groupes. Les élèves travaillent beaucoup en groupe.

Chaque début d'après-midi, nous pratiquons la relaxation à l'aide du livre *Calme et attentif comme une grenouille*. Les élèves plébiscitent toujours cette activité !

Je constate que cette manière différente de travailler et d'aborder les choses suscite l'intérêt des élèves.

Gaëlle BOURS

Professeur des écoles, Trappes

Après un travail de 5 mois autour des émotions avec une classe de PS(17)/MS (5)

- à partir d'albums
- de mimes
- de création d'affiches propre à chaque émotion
- la mise en place d'un coin des émotions avec un dragon mangeur de colère et de tristesse.
- de relaxation (comptines de relaxation)

Les élèves de MS ont créé de petites affiches pour chaque émotion. L'émotion ainsi qu'un smiley (choisi ensemble) illustrent ces affiches. Ils peuvent à tout moment venir positionner leur étiquette prénom sur une des affiches. Certains PS commencent eux aussi à venir placer leur étiquette prénom.

Les élèves arrivent à mettre des mots sur leurs émotions et à comprendre que les autres ont aussi des émotions, ce qui permet de régler ou de désamorcer des conflits beaucoup plus facilement.



*« L'autre, je ne le calcule pas »
– l'empathie vue par un aumônier de prison »*

David BUICK

Représentant européen du comité international
de l'association internationale des aumôniers de prison

« L'autre, je ne le calcule pas » – parole typique de détenu, signifiant qu'il ne prend aucunement compte de ceux qui l'entourent. Le fait religieux pourrait-il faire évoluer cette attitude ? Souvent perçue comme une source de repli et de communautarisme, voire de radicalisation – notamment en milieu carcéral – une démarche religieuse peut au contraire servir à inverser cette tendance, faire prendre connaissance de la notion d'altérité et servir d'éducation à l'empathie. Cette réalité est très loin des fantasmes que l'on se fait sur la vie en prison et de sa représentation dans les médias. Le rôle d'aumônier de prison permet d'en faire le relai : ne faisant pas partie du personnel, circulant avec une grande liberté en détention, entrant le plus souvent dans les cellules, et établissant ainsi un lien entre les lieux les plus reculés de l'incarcération et la réflexion théorique à ce sujet. Aumônier de prison depuis 2003, en 2017 David Buick est responsable de l'aumônerie protestante pour les quelques vingt-cinq établissements de la région pénitentiaire de Rennes et représentant européen du comité international de l'Association internationale des aumôniers de prison (IPCA). Fort de son expérience de terrain au plus près des personnes détenues, il propose une découverte des leviers potentiels de l'empathie en milieu carcéral par le biais de la pratique religieuse en général et des « religions du livre » en particulier.

*Exposer l'état d'avancée d'une expérience de formation-action pour éduquer les
élèves à l'empathie*

Claire CHÉNÉ

Association Graine de Citoyen

L'objectif est de présenter le projet sous 3 facettes : - l'inscription dans le projet global EnJeu [X] - la démarche projet et la rencontre entre le chercheur : l'objet de recherche, les acteurs éducatifs de l'association Graine de Citoyen, l'objet de l'association et les étapes avant de construire notre projet commun où chacun trouve son intérêt et sa place. Education populaire et l'Université. Enfin le projet en lui-même, la formation des acteurs pour apprendre, évoluer individuellement mais aussi nos soins au sein de l'association. Puis la finalité avec l'adaptation du programme d'éducation à l'Empathie par le corps élaboré pour le temps scolaire aux temps d'activités périscolaires T.A.P. , Enrichi par les outils de Graine de Citoyen adaptés aux travaux de recherche d'Omar Zanna.

Recherche-action : ce que nous avons développé et mis en place partait au départ de nos intuitions, expériences et difficultés. Puis nous avons petit à petit confronté notre pratique à différentes formations et avons mis en place un espace d'analyse de pratique. Certaines activités proposées par Omar Zanna sont très proches de ce que nous faisons, le projet mené ensemble, nous permet de venir étayer avec le recul permis par la théorie, d'interroger et de confirmer ce que nous faisons, de consolider notre approche pour ainsi, toujours faire évoluer nos méthodes. C'est aussi une forme de supervision. Nous vous proposons d'évaluer les effets de notre action en sachant quel objet ou démarche évaluer. C'est un enrichissement par le respect croisé, les processus proposés. Par ailleurs, par la forme de cette recherche-action, nous consolidons, « éprouvons » et entretenons nos propres compétences psychosociales, et plus particulièrement les capacités à se remettre en cause, l'ouverture à l'autre, les capacités à travailler ensemble, à communiquer dans nos domaines respectifs (universitaires et acteurs éducatifs).

Alice DEFRESNE
Animatrice pédagogique, OCCE du Cher

Solidarité, coopération et bienveillance sont des valeurs portées par l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE). Ainsi, en tant qu'animatrice pédagogique de ce mouvement pédagogique dans le département du Cher, je me suis intéressée à la question de l'empathie comme génératrice de bien-être à l'école et par là même de réussite scolaire.

Pendant dix semaines, à raison d'une séance par semaine, j'ai mené auprès d'élèves d'une classe de CM2 une expérience consistant à proposer aux élèves des activités impliquant le corps et permettant de développer chez eux des aptitudes à exprimer leurs sentiments et à appréhender ceux de leurs camarades. Les résultats obtenus ont dépassé mes espérances.

Jeanne HERCELIN, enseignante de GS
et **Christelle IBERT**, enseignante spécialisée en RASED

En début d'année scolaire, l'enseignante de GS adresse trois demandes d'aide au RASED, réseau d'aides composé d'enseignants spécialisés et d'un psychologue scolaire. Ces trois élèves ont des attitudes qui sont, pour l'enseignante, atypiques au sein du groupe-classe. Si le premier peut réagir violemment à une parole d'un camarade, le deuxième s'efface face à l'autre, le troisième oscille entre ces deux extrêmes. Tous trois semblent être mis à mal dans le groupe et tous trois semblent mettre à mal le groupe tant leurs attitudes sont atypiques. L'enseignante, jeune diplômée, peine à trouver des postures permettant à ces élèves de trouver leur place dans le groupe. L'analyse croisée entre l'enseignante de la classe et l'enseignante spécialisée met au jour des besoins spécifiques pour ces trois élèves. Ils ont des difficultés à entrer dans des attitudes attendues à l'école maternelle, à établir un lien au monde serein et à entrer dans les apprentissages sans avoir à « se mettre hors du groupe ». Une hypothèse se dessine alors. Et si, travailler l'empathie, sous ses différentes formes, permettait à chacun, d'apprendre dans des conditions éducatives favorables du fait de la compréhension du point de vue de l'autre. Nous proposons alors de nous appuyer sur les travaux de S. Tisseron, et du Jeu des trois figures. Il précise d'ailleurs, « qu'il serait plus raisonnable de parler « des empathies » au pluriel plutôt que de l'empathie au singulier ». D'une manière complémentaire, S. Tisseron définit « l'empathie directe » qui permet de « pouvoir déchiffrer la signification des mimiques de l'autre » et « l'empathie sociale » qui permet de « comprendre qu'il y a une représentation au monde différente de la nôtre ». Un projet de prévention primaire (I. Darrault Harris) est alors pensé, prenant en compte l'ensemble du groupe de GS. Il suit les objectifs pédagogiques, annoncés dans le manuel du Jeu des trois figures, en lien direct avec les programmes de l'éducation nationale, notamment celui de développer l'empathie pour lutter contre la violence. L'expérimentation se déroule sur 6 séances, coanimées alternativement par les deux enseignantes, l'une prenant en charge le groupe, la seconde étant observatrice. Les séances sont ritualisées. Les cinq moments clés du déroulement du Jeu des Trois Figures sont dédiés jusqu'à ce qu'ils soient intériorisés. Ces séances sont filmées. Ce matériau fait l'objet, entre chaque séance, d'un protocole d'analyses élaboré par les deux enseignantes. L'analyse concerne l'évolution des trois élèves Y, I et M. Elle s'appuie sur l'évaluation de leurs mouvements dans le groupe (degré de liens au groupe, regards, contacts) et, plus largement, l'appropriation du dispositif (prennent-ils part aux différents moments ? notent-ils une évolution ?). Nous pouvons ainsi comprendre en quoi et comment ce dispositif permet effectivement à chaque élève de vivre « l'empathie affective », et comprendre les émotions d'autrui en les éprouvant soi-même. Les résultats de cette expérimentation seront produits dans la première partie de l'année 2017 et pourront être présentés sous format vidéo et témoignages au cours du colloque international qui aura lieu au Mans en mai 2017. Nous chercherons, au-delà du dispositif en lui-même, comment les élèves établissent un lien entre l'empathie vécue dans le dispositif et la classe, voire l'école.

Climat scolaire, apprentissages et posture enseignante

Bertrand JARRY

CPE et formateur académique Rep+, Trappes

Conseiller principal d'éducation au collège Youri Gagarine de Trappes pendant une dizaine d'années, je fais la rencontre d'Omar Zanna en 2010-2011 lors d'une session du diplôme universitaire « adolescents difficiles » dirigé par le professeur Philippe Jeammet. Interpellé par les questions qu'il soulève autour du processus de socialisation juridique, je m'intéresse rapidement à ses travaux sur la restauration de l'empathie auprès des mineurs délinquants et j'envisage des rapprochements possibles avec le milieu scolaire.

L'éducation à l'empathie apparaît comme un moyen pertinent pour aller au-delà d'un simple enseignement de la responsabilité juridique, certes nécessaire, mais insuffisant. Eduquer au sens de l'autre, développer les compétences relationnelles des élèves pour qu'ils puissent reconnaître dans l'autre une version possible d'eux-mêmes devient alors tout aussi indispensable. L'apprentissage de la responsabilité se doit d'être à la fois juridique et moral.

Cette réflexion m'amène en 2012 à impulser au collège Youri Gagarine une formation-recherche-action conduite par Omar Zanna sur une éducation par corps à l'empathie émotionnelle. Cette expérimentation est pensée tout d'abord comme un levier efficace pour agir sur le climat scolaire. Elle est ensuite reprise par des enseignantes de l'école élémentaire Henri Wallon de Trappes qui initient des prolongements au sein même de la vie de leur classe. Progressivement l'éducation à l'empathie devient une modalité pédagogique pour apaiser le climat de classe mais aussi pour favoriser les apprentissages qui ne sauraient être déconnectés de tout contexte émotionnel.

Mes accompagnements sur le terrain en tant que formateur académique depuis 2014 m'ont également convaincu que l'éducation à l'empathie se révèle précieuse pour interroger les pratiques enseignantes. Apprentissage du vivre ensemble, transmission des savoirs et développement professionnel forment un réel écosystème permettant aux enseignants de passer d'une posture de contrôle à celle d'un certain lâcher-prise favorisant notamment l'apprentissage de l'autonomie des élèves en classe. Autant de déplacements professionnels, signes « d'une éthique relationnelle » à l'œuvre.

À travers des exemples concrets tirés de ma pratique professionnelle, je propose de rendre lisible ce cheminement toujours en cours.

Développer les compétences psychosociales chez les élèves et les adultes pour éduquer à l'empathie

Sylvie LE GOURIELLEC (Principale),

Mickaël DECROUX (CPE),

Fanny RULLAUD (CPE),

Aurélien SALINAS (Infirmière),

Edwige BARBET (Assistante sociale),

Claude ALLEGRE (Documentaliste, Collège, Saint-Calais)

Depuis cinq ans, nous travaillons dans notre établissement sur le projet de développement des compétences psychosociales avec les élèves. Ce travail touche l'ensemble des collégiens. Il se fait sous la forme de trois séances de deux heures par classe et par niveau. Ce projet est inscrit dans le projet d'établissement. C'est un projet pluridisciplinaire qui réunit l'infirmière scolaire, l'assistante sociale, le conseiller principal d'éducation, les professeurs et la professeure documentaliste.

Les thématiques sont :

6^{ème} : La connaissance de soi et la connaissance des autres. 5^{ème} : La gestion des émotions et le corps. 4^{ème} : La communication. 3^{ème} : La gestion des conflits.

Ce travail est réalisé en collaboration avec l'IREPS. Deux vidéos ont été réalisées au sein de notre établissement, une mettant en relief un témoignage des professionnels inscrits dans ce projet (infirmière, assistante sociale, conseiller principal d'éducation, professeurs) et une autre mettant en scène une séance avec les élèves de 6^{ème}.

Vous trouverez ci-dessous le lien sur le site de l'IREPS pour visionner les vidéos :

<http://www.cartablecps.org/page-22-00.html>

Tout le travail qui est fait dans l'acquisition des compétences psycho-sociales contribue à développer l'empathie non seulement entre les élèves mais également entre les adultes et les élèves. L'empathie est également une des dix compétences psycho-sociales que nous développons avec les élèves.

À travers la mise en œuvre de modes de communications basés sur le respect de l'autre, nous travaillons à l'amélioration du climat scolaire.

Pourquoi s'intéresser au développement de l'empathie au collège ? De l'interrogation à l'évidence

Gaëlle LE CHEVANTON

Assistante sociale scolaire, Collège REP+, Laval

Lors de l'année scolaire 2015-2016, je découvre un nouveau secteur d'intervention. Mon secteur est alors composé de 3 collèges dont un classé en REP+. Je suis rapidement interpellée par l'équipe éducative d'un de mes collèges qui s'interroge autour de l'attitude de 5 élèves de x^{ème}. Ces élèves perturbent la classe et malgré les sanctions et mises en garde, ne semblent pas enclins à modifier leur comportement.

Constats et observations

Composition de la classe : On observe peu de mixité sociale au sein de la classe. La grande majorité des élèves est issue des quartiers de proximité (PCS des parents défavorisées). Seuls 6 élèves sont originaires des communes environnantes. La classe est scindée en deux groupes : les 5 élèves désignés comme perturbateurs sont soutenus et encouragés par un petit groupe d'élèves, mais sont également craints par le reste de la classe (qui se trouve être la majorité de la classe).

Éléments transmis par l'équipe éducative : Les enseignants se plaignent de l'attitude irrespectueuse de ces 5 élèves (chantent en classe, manquent de respect à l'enseignant, se lèvent en plein cœur, refusent de travailler...) Les sanctions, exclusions et conseil de discipline (pour l'un d'entre eux) n'ont eu aucun effet sur l'attitude générale de ces élèves de x^{ème}.

Éléments relatifs aux élèves concernés : Sur les 5 élèves, 2 sont particulièrement brillants. Un des élèves affiche une moyenne de 18/20 et l'autre, soupçonné de précocité, a été testé par la Conseillère d'Orientation Psychologue. Les tests ont confirmé des capacités légèrement au dessus de la moyenne. Néanmoins, par manque de travail, les notes ne reflètent pas ses capacités (13/20 en moyenne). Pour les trois autres, la situation est plus complexe : l'un d'entre eux est en plein décrochage scolaire, les deux autres sont en difficulté scolaire, mais parviennent à observer une attitude de travail en l'absence des deux autres. Pour autant, ils n'investissent pas l'école et ne s'en cachent pas.

Échanges avec les parents : Je n'ai pas rencontré les parents de ces 5 élèves. Néanmoins, les parents rencontrés se disent démunis face aux difficultés de leurs enfants. Ils ne comprennent pas leur attitude au collège. Ils semblent adhérer aux règles de l'École et semblent faire confiance à l'équipe éducative du collège.

Une intervention en lien avec mes missions

Je suis intervenue de deux manières auprès de cette classe. Tout d'abord collectivement, en travaillant avec l'ensemble de la classe. Puis, de manière individuelle, afin de mieux comprendre le fonctionnement et les freins de chacun des élèves.

Intervention collective : Je suis intervenue dans la classe à plusieurs reprises. Nous avons travaillé la relation à l'autre, la vie en groupe, les émotions, les droits et les responsabilités de chacun. A ma grande surprise, les élèves se sont montrés coopératifs, intéressés, dynamiques et pertinents dans leurs interventions.

Intervention individuelle : En individuel, je confronte chacun d'entre eux à ce qu'ils me laissent à voir lors de mes interventions en classe, l'attitude répréhensible qu'ils posent, leurs résultats scolaires Ils sont unanimement très conscients de ce qui se passe en cours : « je sais, mais comme j'ai fini rapidement, je m'ennuie alors je fais des bêtises », « je n'aime pas la prof ... », « je sais que je pourrais être un leader positif, mais ça ne m'intéresse pas », ou encore « je ne sais pas pourquoi je le fais, c'est comme ça »

Bilan d'intervention

Ainsi, je découvre dans cette classe de x^{ème}, 5 élèves, en capacité de réussir, qui sabordent le travail des enseignants, empêchent toute une classe de travailler et mettent en même temps à mal toutes mes convictions. Ils me poussent à m'interroger différemment.

Ces élèves connaissent les codes de l'école, ils en connaissent le fonctionnement mais n'y adhèrent pas. S'ils s'ennuient en classe ce n'est pas parce qu'ils décrochent, bien au contraire. Pour 4 d'entre eux, au moins un des deux parents semble répondre présent.

Mes interventions ont par ailleurs permis au reste de la classe de se positionner face aux élèves perturbateurs. Ils n'acceptent plus le chahut, les bavardages et la mauvaise ambiance de classe et s'autorisent à reconnaître ce besoin et à l'exprimer.

Ainsi, après 15 ans d'expérience, où j'ai abordé de diverses façons les compétences psychosociales, telles que : le respect, la confiance et l'estime de soi, la pensée critique et créative, la communication, les habiletés relationnelles, ... Je comprends au travers de cette expérience que la seule compétence que je n'ai jamais cherché à développer auprès des élèves est probablement celle qui leur fait aujourd'hui le plus défaut : l'EMPATHIE.

Conclusions

C'est alors que j'ai commencé à m'intéresser aux travaux de M. Omar Zanna.

Depuis cette rentrée, j'envisage la plupart de mes interventions en lien avec le développement de l'empathie.

J'ai d'ailleurs, depuis, participé à deux journées de formation avec M. Zanna (« Apprendre à vivre ensemble en classe », proposé par CANOPE 35).

En qualité d'assistante sociale, l'empathie fait partie intégrante de ma formation initiale. Elle est un préalable à ma fonction et est indissociable de toute démarche professionnelle. C'est d'ailleurs probablement pour cela que j'ai sous-estimé non seulement son absence, mais également son importance.

Mise en Œuvre d'un travail de développement autour de l'empathie dans un collège REP +

Au cours de cette année scolaire 2016-2017, j'ai pu intervenir auprès de deux classes, sur deux niveaux différents 6^{ième} et 4^{ième}. Pour chacune des deux classes, je suis intervenue en collaboration avec le professeur principal.

J'ai également animé avec l'enseignant documentaliste des ateliers philo à destination des élèves de 6^{ième}.

Ci-après une présentation succincte de mes interventions.

Classe de sixième

Contexte : La classe est très hétérogène. La cohésion de groupe peine à se mettre en place, malgré un travail autour de la charte de vie de classe effectué à la rentrée. Le professeur principal dit même avoir « deux classe en une ». Un groupe se mettant facilement au travail, actif et solidaire et un autre groupe, loin des codes de l'école, bruyant et chahuteur. Les disputes sont fréquentes et l'ambiance de classe n'est pas propice aux apprentissages.

Présentation des séances déjà effectuées : Suite à mon expérience de stage avec M. Zanna, j'ai dès le début orienté mon intervention autour des émotions (Brainstorming, jeux de mimes, musée statues des émotions, jeux de cohésion de groupe, se sentir Relax ...)

Présentation des séances à venir : Lors des séances à venir, nous travaillerons avec l'enseignante d'EPS et proposerons des exercices tirés du livre *Apprendre à vivre ensemble en classe ; Des jeux pour éduquer à l'empathie*.

Classe de 4^{ième}

Contexte : J'interviens auprès de cette classe après un épisode de harcèlement. Contrairement à ce qui se pratique ordinairement, je ne suis pas intervenue dans le processus de réparation et de sanction. Ainsi, je peux intervenir auprès de l'ensemble de la classe sans a priori et en toute neutralité.

Présentation des séances déjà effectuées : Avant d'aborder l'empathie à proprement parlé, je souhaitais permettre à la classe de s'exprimer sur les événements passés. Je propose donc au préalable une intervention de deux heures sur la communication efficace et non violente. Au moment de mon intervention, j'ai déjà bénéficié de ma première journée de formation avec M. Zanna. Je m'autorise alors davantage à utiliser le jeu dans la préparation de mon intervention (Compter en aveugle, le bouche à oreille, le chat et le chien, message JE et message TU, ...). Les élèves se prennent facilement au jeu et sont à présent prêts à aborder la deuxième phase du projet.

Présentation des séances à venir : Lors des séances à venir, nous travaillerons avec l'enseignante d'EPS et proposerons des exercices tirés du livre *Apprendre à vivre ensemble en classe ; Des jeux pour éduquer à l'empathie*.

Atelier philo

Protocole et mise en place : Présentation de la « conversation philosophique » aux élèves, qu'est ce que la philosophie, nous sommes tous philosophes, qu'est ce que ce n'est pas ...

Exercice de respiration, afin d'aider les élèves à se concentrer et à se calmer.

Proposition du thème de l'échange :

« PRENDRE SOIN DE L'AUTRE, QU'EST-CE QUE C'EST? »

Retranscription de quelques mots des élèves : Les séances ont été enregistrées et sont en phase d'être intégralement retranscrites.

Pour prendre soin de l'Autre, il faut d'abord prendre soin de soi.

Ce n'est pas facile de prendre soin de quelqu'un.

Prendre soin de l'Autre, c'est le protéger (du froid pour des SDF, en allant chercher un adulte, ...).

Parfois on ne peut pas, on n'est pas capable.

C'est faire attention aux autres.

Prendre soin d'un objet, sa voiture par exemple, c'est prendre soin des Autres, pour ne pas avoir un accident.

C'est comme prendre soin de la Nature. Si on prend soin de la Nature, on prend soin de tous les autres être humains.

Prendre soin de l'Autre, c'est faire attention à ce dont l'autre a besoin (manger, boire, ...).

Qui prend soin de nous ? Nos parents, les pompiers, le médecin ...

Pour prendre soin de l'Autre, il faut écouter et lui parler.

C'est difficile et on n'y arrive pas tout le temps. Mais on a quand même droit à une deuxième chance.

C'est aimer.

Parfois on prend soin de l'Autre uniquement à cause de la loi. Mais pas tout le temps, parfois c'est aussi parce que c'est normal.

Ouvrages et ressources utilisées

Cartable des compétences de l'IREPS

L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée, de Michel Claeys Bouuaert

Apprendre à vivre ensemble en classe ; Des jeux pour éduquer à l'empathie, de Omar Zanna

Jeux de coopération, de grains de Paix

L'apprentissage de la communication, quinze fiches pédagogiques pour l'éducation à la non violence et à la paix, Vincent Roussel, Responsable de la Commission Education, Mai 2003

*Définir et expliquer l'empathie sous forme de « stop motion »
avec mes élèves*

Marine LELUC

Professeur des écoles, Thorigné-sur-Dués

Avec mes élèves de CE2-CM1 (8 à 10 ans), nous souhaiterions définir et expliquer l'empathie sous forme de stop motion

- des élèves seraient pris en photo en situation et des effets visuels seraient créés (symbolisation de la tristesse ou autre émotion par un objet ou une forme et partage de cet objet ou de cette forme avec un autre notamment*)

- les élèves réaliseraient des dessins de personnages avec le visage qui changerait d'expression selon l'émotion ressentie.

Un scénario déjà écrit parle notamment de partage d'une émotion négative et de distribution d'une émotion positive

Le climat scolaire dans notre école est très précaire en ce moment ; nous avons mis des choses en place pour le changer (cours de yoga pour les plus petits, jeu des « Génies créatifs », pédagogie positive, etc.) et je ne vous cache pas que notre participation à cet événement concrétiserait notre envie d'améliorer l'ambiance et les relations que les élèves ont entre eux à l'école.

Empathie et histoire des arts, utilisation du mime en production d'écrits et en mathématiques

Valérie LICHA

Professeure des écoles, Trappes

Empathie et histoire des arts, utilisation du mime en production d'écrits et en mathématiques.

Le bon climat scolaire est souhaité par tous les enseignants. Après avoir assisté à une animation pédagogique d'Omar Zanna sur l'empathie, j'ai mis en application les situations corporelles qu'il proposait telles que la mule, le jeu du bâton, donne-moi ton émotion, les mousquetaires, relax max... Grâce à ces situations, nous avons travaillé sur le vocabulaire des émotions en posant systématiquement la question du ressenti après chaque séquence, puis, après les évaluations, la récréation, la poésie, etc... Grâce à ce vocabulaire, nous avons constitué notre échelle des émotions qui donne le ressenti des élèves à divers moments de la journée. Puis, nous avons mis en place la chaise des émotions et les messages clairs pour apprendre à gérer ses émotions. Alors, nous avons fait notre première visite au musée. Il s'agissait de donner l'émotion qui se dégageait des tableaux, de les mimer par groupe puis de faire coïncider l'œuvre avec son titre et son peintre. Peu à peu, nous avons travaillé différemment. On a mis en place la poésie à 3 voix, l'écriture à trois mains qui permet à un groupe de 3 élèves d'écrire une histoire à partir d'une image avec une rotation de 3 rôles différents : joker, penseur et écrivain. Chaque histoire était mimée par la suite par d'autres groupes pour en faire deviner l'image de départ. Sur le même principe, nous avons travaillé sur les problèmes mimés en mathématiques : plusieurs problèmes sont mimés par les différents groupes, on explicite, on relève le vocabulaire qu'on emploie, puis on donne les problèmes à résoudre à un groupe différent de celui qui l'a mimé. Après chaque séance, nous parlons du ressenti, de ce qu'on a aimé ou pas et pourquoi... Le climat de la classe me permet de faire une évaluation positive pour ce qui est de l'investissement de tous les élèves dans les apprentissages. L'échelle des émotions me permet de voir et d'adapter le travail en classe. Les élèves en difficulté trouvent leur place et ne sont plus stigmatisés... ce qui leur donne une plus grande sécurité émotionnelle en classe pour pouvoir progresser plus facilement.

Eduquer à l'empathie au lycée : des débats à visée démocratique et philosophique pour développer l'ouverture au monde et à l'autre

Anne PEDRON

Enseignante, lycée général, Nantes

Depuis la rentrée 2016, sont organisés au lycée Nelson Mandela des débats à visées démocratiques et philosophiques, de façon régulière (un toutes les 6 semaines), lors de séances d'Enseignement Moral et Civique (EMC) avec des classes de Seconde, Premières et Terminales.

Cette initiative est née d'un constat, celui de la grande soif des élèves de parler des enjeux contemporains que sont le terrorisme, la société de défiance, les migrations, les guerres... Parallèlement à une explicitation scientifique de ces enjeux dans les différentes disciplines, il nous a paru nécessaire que se développe un espace de liberté, où la parole peut se dire et s'entendre et par-là même être reconnue, tout en enrichissant sa pensée de celle des autres. Il s'agissait de sortir du débat argumentatif, qui consiste à opposer des points de vue, pour entrer dans un échange réflexif, où les émotions, les affects, le corps aurait sa place.

Très fortement inspirée des travaux de Michel Tozzi, cette initiative a conduit à ce que se tiennent des débats sur des sujets aussi variés que : peut-on être heureux à l'école ? Les lois sont-elles un obstacle à la liberté ? A quoi sert le travail ? Doit-on manger des animaux ? Quelles valeurs défendre dans la société ?

Le cadre démocratique et bienveillant du débat, dans lequel l'enseignant est un animateur qui assure à la fois le respect du cadre et pousse les élèves à approfondir leur pensée, conduit à développer fortement l'empathie, c'est-à-dire à faire l'expérience du point de vue de l'autre tout en restant soi-même et permet que se développent des compétences psycho-émotionnelles afin d'éduquer à l'incertitude.

Donner au jeu, au corps et à la coopération une grande place dans la classe : une question de climat scolaire ?

Pierre PILARD

Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de mission de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Ce témoignage envisagera comment le jeu, la prise en compte du corps et la coopération peuvent contribuer à la qualité du climat scolaire, aussi bien dans la classe (le lien avec les enseignements et les apprentissages est essentiel) que dans le reste de l'école, du collège ou du lycée. Il interrogera notamment le lien entre jeu, prise en compte du corps, coopération et empathie. Il proposera des pistes pour leur donner une place plus importante, en s'appuyant sur la pédagogie et la didactique, mais aussi sur la conduite de l'action collective et la formation des professionnels.

Marion PUECH et Virginie PROT
Professeurs des écoles, Trappes

Ma première classe de CP à l'école Jean-Baptiste CLEMENT comprenait beaucoup d'élèves très colériques qui avaient beaucoup de difficultés à gérer leurs émotions. J'ai cherché des dispositifs à mettre en place pour aider ces élèves. J'ai mis en place la chaise des émotions couplée aux messages clairs.

La chaise des émotions est un coin calme isolé des autres élèves, fixe et matérialisé par un affichage, attrayant (affiches, plantes) avec du matériel à disposition (kaléidoscope, cahier des émotions : dessin ou écrits, balle anti-stress, peluche : dragon de la colère, bouteille de pleine conscience) pour permettre à l'élève de s'évader, prendre du recul sur son état émotionnel.

Ainsi, un élève en colère qui n'est pas disponible pour entrer dans les apprentissages peut s'isoler de lui-même ou à la demande de l'enseignant afin de s'apaiser sans passer par la violence verbale ou physique. Il revient de lui-même dans le groupe classe ou après sollicitation de l'enseignant.

Les résultats ont été rapides, les enfants gèrent mieux leurs frustrations, leurs colères et reviennent complètement apaisés de la chaise des émotions. Ce qui permet à l'enseignant de laisser les enfants gérer leurs problèmes. Les conflits se gèrent de manière autonome et n'interfèrent plus dans le déroulement de la classe.

Après plusieurs mois, la chaise des émotions est devenue une table avec un coin de retour au calme. Ce dispositif est à coupler avec la mise en place des messages clairs.

Des activités préalables sont nécessaires pour que les messages clairs fonctionnent.

La lecture d'album sur les émotions en classe permet d'accroître le vocabulaire des émotions. Il faut aussi faire des activités où l'enfant va faire l'expérience de ses émotions afin de mettre des mots sur ce qu'il ressent dans son corps. Il peut ainsi mieux identifier celles des autres, les comprendre et les ressentir de concert avec ses camarades lui permettant ainsi de développer sa disposition à être empathique.

Un message clair est une petite formulation verbale très ritualisée entre deux personnes lors d'un conflit : une victime, qui se reconnaît comme ayant subi un dommage physique ou moral et un agresseur identifié par la victime comme étant la source du différend. Un message clair ne conduira pas à rechercher le pourquoi de ce qui les oppose, mais il orientera la discussion vers des idées qui pourraient résoudre la querelle et sur les émotions ressenties par la victime. Le climat de la classe est plus serein, les conflits sont réglés à l'extérieur de la classe et ne viennent plus perturber les apprentissages. Avec les élèves qui n'acceptent pas leur rôle d'agresseur les messages clairs n'aboutissent pas mais cela reste rare. Les messages clairs ont été mis en place dans toute l'école depuis 2 ans. Nous avons remarqué que les bagarres ont quasiment disparu en quelques mois. Les enfants de classes d'âge différentes peuvent communiquer et régler leurs conflits dans la cour de récréation. Nous avons eu quelques témoignages de parents dont les enfants ont utilisé les messages clairs chez eux ou dans le quartier.

Emmanuel ROUAULT
Enseignant en collège et formateur académique REP+

L'activité proposée consiste à transposer le jeu des mousquetaires à l'apprentissage des tables de multiplication. Cet apprentissage pose problème car les temps scolaires qui lui sont dédiés sont peu nombreux, et la connaissance des tables s'avère fondamentale pour un certain nombre d'activités mathématiques (calcul mental, numération et relations entre les nombres, calcul fractionnaire, etc.)

La phase de jeu se déroule alors en 4 moments, chaque moment reprenant 10 mêmes questions sur les tables. A la 1ère question, le 1er élève tente de répondre. S'il répond correctement, l'équipe marque un point. S'il tarde à répondre ou s'il manifeste qu'il ne sait pas, le joker peut prendre la décision de soulager cet élève en répondant à sa place ou s'il ne sait pas non plus lui-même de dire « on passe ». Dans ce dernier cas, c'est le 2ème élève qui tente de répondre, puis le 3ème élève. Si aucun des 3 élèves n'a réussi à répondre, le professeur passe à la question suivante. Au bout de 10 questions, le professeur demande au joker de remplacer un des membres de son équipe, qui à son tour endosse le rôle de joker. Les phases 2, 3 et 4 se déroulent comme la phase 1, chaque élève endossant 1 fois le rôle de joker.

Une variante du jeu consiste à ajouter un chronomètre : chacune des phases précédemment décrites dure alors 1 minute et les élèves doivent répondre à un maximum de questions dans le temps imparti avant de changer de joker.

Les élèves de l'équipe sont ensuite invités à verbaliser leur ressenti quant au déroulement de la phase de jeu et les autres élèves de la classe verbalisent sur les observations des émotions qu'ils ont pu déceler chez leurs camarades.

Daniel SABRE

Président de l'Institut européen pour développer les potentialités de tous les enfants

Synopsis :

Si les conditions sont favorables à la manifestation des potentialités de tous les enfants, alors on les voit dès le plus jeune âge, développer entre eux des relations qui se caractérisent par de l'empathie.

Avila SAMINADA

Enseignante, Ecole Élémentaire Les Buttes, académie de Créteil

Je pense qu'il est essentiel que les enfants aient envie de venir à l'école, en classe, qu'ils apprennent à vivre ensemble, en harmonie, dans le respect des uns et des autres.

J'essaie de créer un climat bienveillant, un climat d'entraide dans ma classe. Et ce par plusieurs moyens :

Les citations quotidiennes : chaque enfant, à tour de rôle, va piocher une citation, l'écrit sur un petit tableau et la lit. On en discute, on l'explique et on donne des exemples tirés de sa vie.

Lecture de petits contes philosophiques (philofables) régulièrement. A la fin, discussion collective.

Travail d'équipes : j'ai partagé ma classe en 4 équipes de couleurs différentes représentées par des bocaux dans lesquels je mets des cotillons quand un membre d'une équipe fait une « bonne action ». Ça peut être un geste tout simple : prêter des affaires, ramasser quelque chose, partager un goûter... A la fin de la semaine, nous comptons les cotillons et l'équipe gagnante a le droit d'avoir un bonbon et de choisir sa responsabilité en premier.

Le cahier de réussites : j'ai donné un petit cahier où chaque enfant note ses réussites. Il s'agit de valoriser les enfants pour qu'ils se rendent compte qu'ils sont tous capables de réussites. « Un enfant qui n'a pas de réussites, ça n'existe pas ! »

Gestion des émotions : coussin de potentiel où les enfants peuvent aller décharger leur colère ou leur énervement, jardin zen pour se recentrer, travail sur la respiration, sur la posture (faire l'arbre)

...

La journée de la gentillesse : elle a eu lieu le 13 novembre et c'est l'occasion de dire des choses positives, gentilles à ses camarades au travers d'une marguerite de la gentillesse.

Le conseil de classe hebdomadaire avec ses trois parties : félicitations/remerciements, critiques et propositions/questions. C'est un moment très important et solennel de la vie de la classe qui permet de gérer les problèmes et les conflits à froid. Les enfants sont aussi force de propositions.

Marché des connaissances : C'est un moment particulier et apprécié avant chaque période de vacances où quelques enfants deviennent des professeurs : en ateliers, ils apprennent aux autres ce qu'ils savent faire : un origami, dire des mots dans une autre langue, danser, dessiner...

« Bâtisseurs de possibles » : C'est un projet citoyen dans lequel les enfants s'engagent à agir concrètement pour changer le monde autour d'eux. Ils cherchent les problèmes, des solutions et en choisissent une qu'ils réalisent.

Ateliers

Samuel ADEN
Plasticien et designer

Changer notre modalité d'écoute modifie-t-elle notre capacité à entrer en empathie avec son interlocuteur?

Deux personnes l'une en face de l'autre sont invitées à engager un dialogue en s'écoutant uniquement par conduction osseuse.

Cette expérience phénoménologique de la voix s'inscrit dans ma recherche sur l'écoute polysensorielle et les environnements sonores. Elle propose un changement de perspective dans la perception puisqu'elle fait résonner la voix d'autrui à l'intérieur de soi.

En quoi, cette soustraction du paysage sonore transforme-t-elle la relation empathique à l'autre et le partage des émotions perçues?

AROEVEN
Association Régionale des Ouvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale

L'AROEVEN, association complémentaire de l'école, possède une expertise de la gestion non violente des conflits reconnue par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Objectifs :

Responsabiliser les élèves par le biais d'un rôle à jouer dans le collège en faveur d'un meilleur climat scolaire

Favoriser le bien-être et l'épanouissement des élèves dans le collège en leur permettant d'acquérir des compétences psychosociales.

Créer des bonnes relations entre les adultes et les élèves grâce à la mise en place d'un projet en équipe adultes/jeunes

Déroulement du projet :

Formation des adultes sur les compétences psychosociales (Une journée)

Sensibilisation dans les classes du collège par les adultes formés

Recueil de candidatures d'élèves.

Interventions auprès du groupe d'élèves volontaires (5 séances de 2 heures) co-animées par les enseignants et l'intervenant AROEVEN sur les compétences psychosociales (place importante consacrée à la reconnaissance des émotions, à l'éducation à l'empathie...)

Travail sur des projets avec une thématique définie par les élèves (en 2016 : harcèlement; en 2017 : jeux dangereux)

Les premiers résultats observés :

Une cohésion de l'équipe des élèves volontaires

Des relations harmonieuses entre les élèves et les adultes porteurs du projet

Un investissement de chacun des élèves choisis où tout le monde a trouvé sa place

Des élèves, davantage empathiques, capables de signaler des camarades en danger (problèmes personnels, harcèlement, discriminations...)

Christine CROSET-RUMPF

Chargée d'enseignement,
Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Cet atelier présente une approche du langage empathique par le mode musical, réalisé à plusieurs reprises dans notre pratique professionnelle avec des jeunes élèves qu'avec des adultes. Il s'agit d'entrer, de manière très spontanée et ludique, dans un dialogue d'accordage affectif, composé de variations mélodiques et toniques. Ce dialogue mène à éprouver, écouter, reconnaître, évoquer les émotions ... et parfois, en rire! On utilise ainsi les caractéristiques des premiers échanges interculturels de la toute petite enfance, tels que décrits par Stern : l'accordage affectif et la perception amodale. Ainsi, le jeune élève retrouve les moyens communaux bien connus de lui.

Il s'agit tout d'abord de vivre les émotions vocalement. Dans un deuxième temps, on peut se référer à cette expérience pour mieux guider l'apprentissage des interactions empathiques, notamment pour identifier les émotions contenues dans les échanges.

Ce dispositif - que nous testerons ensemble dans l'atelier - a été mené dans le cadre de l'école publique, les séances de musique en mouvement (pédagogie dalcroziennne). L'accordage affectif et l'aspect ludique assurent l'engagement des partenaires dans l'échange. Ce cadre de sécurité qu'est le jeu favorise ainsi une entrée dans le dialogue empathique et le "vivre ensemble", au sein desquels la reconnaissance des émotions devient naturel et bienveillante.

Association Graine de Citoyen

Graine de Citoyen interviendrait en tant qu'acteur de l'éducation populaire intervenant auprès des enfants et des jeunes en partenariat avec les enseignants dans le cadre de leur projet d'école, dans les activités périscolaires ou en tant qu'organisme De formation pour adultes sous 2 formes: 1 / En cours d'un atelier pour présenter des activités avec les enfants:

Le format de 15 minutes réduit la possibilité de faire vivre complètement un atelier mais peut permettre d'en présenter plusieurs. Cela se fait surtout sous forme d'échanges à partir de photos ou d'une vidéo présentant des activités que nous mettons en œuvre pour développer l'empathie et comprendre la notion de fraternité, de reconnaissance et d'expression des émotions (théâtre, expression corporelle, arts plastiques, réflexion), de mise en situation, jeux de rôle et défi ludique coopératif pour se mettre à la place de l'autre (Que peut-il ressentir et de quoi peut-il avoir besoin? Ou comment je pourrais l'aider...), d'activités permettant de donner, de recevoir et de se donner des signes de reconnaissance afin de favoriser l'estime de soi, mais aussi d'apprendre à reconnaître des qualités aux autres qui ne sont pas les siennes.

Jeux : vivre par corps l'empathie

Nicolas MANSALIER
Association SSSATIMAINÉ

Dans ces ateliers, il ne s'agira pas de parler d'empathie mais de vivre l'empathie par corps. Plusieurs activités impliquant une certaine mobilité seront proposées car pour ressentir l'empathie, il faut que le corps soit pleinement impliqué et mis sous le joug de certaines émotions que la pratique sportive et physique crée naturellement.

Donc, dans un créneau d'une heure, différents jeux ou activités seront proposés afin de vivre et comprendre comment on peut éduquer à l'empathie émotionnelle par corps. A l'issue de chaque activité, un temps de discussion sera proposé afin de revenir sur les principes d'empathie initialement vécu. Ce temps de verbalisation est primordial car tous ces jeux ne sont que des prétextes. L'empathie émotionnelle peut s'éduquer à tout moment comme en cours de mathématiques ou encore en français. A la fin de cet atelier, il s'agira de repérer les principes clefs permettant qu'une situation lambda devienne une situation d'éducation à l'empathie émotionnelle.

«Lancers et échos de mots: l'instant en partage, l'empathie en action »

Dominique RIVRON-PHILBERT
Professeur des écoles, coordonnatrice REP, Nantes

« L'éducation à l'empathie : du parent à l'enfant »

Par des mises en situations ludiques, interactives, les mots du moment sont amenés à être proposés, choisis, associés, mis en échos au gré du temps unique partagé. La référence à des vécus pédagogiques sera donnée ainsi que des pistes de développement. Une œuvre collective empathique éphémère sera alors possible et son écriture, affichage, diffusion envisagée pour laisser une trace.

L'éducation à l'empathie : du parent à l'enfant

Arlette NOBLET

Enseignante,

Anne RUELLAN

Formatrice en parcours Communication Non Violente,

Isabelle GOUDÉ-LAVARDE

Comédienne dans « Rendez-moi la vie plus belle »

Atelier « Retour d'expériences », basé à partir d'un travail d'une enseignante mené dans sa classe sur 2 années scolaires dans une école angevine. Un projet mené vers et avec les familles des enfants accueillis dans la classe.

A travers la présentation de son cheminement professionnel et personnel, Arlette Noblet présentera les outils qu'elle a mis en œuvre et les retombées au sein de la classe, des enfants et des familles. Eduquer à l'empathie passe par un accueil empathique de la cellule familiale. L'empathie se vit avant d'être enseignée. Les ressentis et les appréhensions des parents ont un impact sur leurs enfants. Ouvrir des espaces de parole dans le respect de l'intimité de chacun est une porte d'entrée à l'éducation à l'empathie et permet de désamorcer certains blocages et problèmes d'apprentissage.

Anne Ruellan présentera son expérience en tant que formatrice, parent d'élèves dans la classe d'Arlette Noblet et auteur. Les apports pour les parents : des témoignages de parents (Supports papier ou vidéo, en cours de construction) pourront venir mettre en lumière l'impact direct et indirect de ce projet.

Un temps d'échanges sera prévu.

Objectifs de ce projet « Famille » : Faciliter l'accueil de l'enfant et des parents dans l'école, Construire un partenariat Enseignant-Parent, Développer du lien entre parents et enfants, Permettre aux familles de vivre l'expérience de l'empathie pour en mesurer les bienfaits dans leurs relations avec leur enfant comme avec l'enseignant(e).

Ce partenariat école, famille, ancré dans une attitude empathique, a pour but également de comprendre l'importance de prendre l'enfant dans sa globalité : un être d'émotions, aux intelligences multiples, au service de ses capacités d'apprentissage

Posters

Christian BUDEX et Sophie MIRAUT
Equipe mobile de sécurité du rectorat de Versailles

Alors qu'une campagne nationale de lutte contre le harcèlement était lancée, le département des Hauts de Seine a été pilote en élaborant un programme de sensibilisation au phénomène du harcèlement à l'école, ainsi qu'un protocole de traitement des situations. Ce dernier s'appuie sur la méthode de la préoccupation commune initiée par Anatole Pikas (chercheur estonien), utilisée avec succès dans de nombreux pays anglosaxons et adaptée en France par l'Association pour la Prévention des Phénomènes de Harcèlement à l'École (APPHE). En collaboration avec Jean Pierre Bellon¹, professeur de philosophie et président de l'association, le CAAEE EMS de l'académie de Versailles a lancé une expérimentation auprès de 32 établissements (collèges et lycées) et 7 circonscriptions dans les Hauts de Seine durant ces deux dernières années. L'objectif était de former un pôle ressource de personnels qui, dans chaque établissement ou circonscription, prendrait en charge les situations de harcèlement à l'aide de cette méthode. En quoi consiste-t-elle ? Elle cherche à faire cesser les actes modérés de harcèlement par une série d'entretiens individuels auprès de la victime, du ou des harceleurs et de leurs supporters. Plutôt que de sanctionner d'emblée les auteurs (méthode inefficace qui rend trop souvent le harcèlement plus souterrain et plus violent encore), on s'appuie sur leurs capacités d'empathie, leur faculté de décentration pour susciter de leur part une considération, une « préoccupation commune » pour la victime. On les invite également à trouver eux-mêmes des solutions pour faire cesser les violences. Nous avons suivi sur le terrain de nombreuses équipes formées à cette méthode pour en constater l'efficacité, tant pour faire cesser les intimidations que pour casser la dynamique de groupe négative qui préside au phénomène de harcèlement à l'école.

L'utilisation de la méthode Pikas participe, au-delà d'une prise en charge des situations de harcèlement, d'un véritable apprentissage pratique de l'altérité à une période de construction identitaire durant laquelle les relations entre élèves au sein de leur groupe de pairs peuvent prendre des formes d'exclusion particulièrement violentes. C'est dans cet esprit qu'a été également pensée une formation des « Ambassadeurs lycéens », c'est-à-dire la formation d'élèves volontaires pour sensibiliser leurs camarades, démarche dont on constate à quel point elle est pertinente dans la mesure où il est avéré que les victimes de harcèlement à l'école peinent à se confier aux adultes et le font en revanche plus volontiers auprès de leurs pairs. On observe enfin un bénéfice secondaire de ces formations dans le déplacement que suscite la méthode Pikas au niveau de la posture professionnelle des adultes, principalement des enseignants. En rompant l'asymétrie classique de la relation pédagogique pour positionner l'enseignant en tant qu'écouter dans une démarche non-blâmante, l'entretien permet à l'enseignant d'habiter la figure d'autorité éducative d'un adulte référent, indépendamment du strict champ de ses compétences disciplinaires. Un tel déplacement nous paraît souhaitable pour permettre aux enseignants de cultiver une « éthique de la relation » auprès de leurs élèves tout aussi indispensable à la prévention des violences qu'à l'entrée dans les apprentissages.

Océane DROUET
Professeur stagiaire d'EPS, collège Agnès VARDA, LIGNE Master 2 MEEF ESD
EPS, Université de Nantes

Juan RAMON RAFOLS
Professeur vacataire d'EPS, Etudiant en Master 2 MEEF ESD EPS,
Université de Nantes

Dans le cadre de notre mémoire professionnel, nous nous intéressons à la dynamique des pairs et leurs rôles dans l'inclusion des élèves ayant régulièrement des activités déviantes. Par un dispositif non violent en EPS, nous travaillons avec l'ensemble des élèves de la classe afin de leur permettre de comprendre les besoins et les sentiments d'autrui pour ensuite agir dans le souci de l'autre. Pour mieux comprendre, prenons l'exemple d'un élève ayant détruit du matériel, notre dispositif permet de comprendre pourquoi l'action a eu lieu, quels sentiments ont été en jeu et pour satisfaire quels besoins. Après cette analyse, s'appuyant sur la Communication Non Violente¹ les élèves vont proposer une solution pour résoudre le problème, l'élève à activité déviante peut l'accepter ou la négocier. Le lien empathique des pairs permet de stopper l'activité déviante, non pas en la jugeant mais en la percevant comme l'expression de sentiments et de besoins. Notre dispositif s'inspire de la CNV ainsi que du dispositif KIVA² proposé par l'université de Turku (Finlande). Nous sommes actuellement dans la phase d'expérimentation, nous faisons l'hypothèse de certains résultats notamment, la transformation positive du comportement de l'élève à activités déviantes, la transformation de la dynamique des interactions entre les élèves de la classe.

Comité scientifique

Responsables scientifiques

ZANNA Omar

ADEN Joëlle

Membres

BEN CHAABANE Zhäira

BOYAS Sébastien

CUKIER Alexis

DURAND Sylvain

ETIEMBLE Angéline

FAVRE Daniel

FLORIN Agnès

FRANCOIS Dora

GUIMARD Philippe

MAITRE DE PEMBROKE

Emmanuelle

MUNOZ Grégory

PUOZZO Isabelle

RAHMANI Abderrahmane

PICCARDO Enrica

SAURY Jacques

SCOTT-BREWER Stephen

SOFIA Gabriele

THIRIOUX Bérangère

VISIOLI Jérôme

VOISE Anne-Marie

Regards artistiques et sensibles

COURCHAY Maurice

WERCKMANN Laure

Comité d'organisation

Membres

AIT KHELIFA Nadira

BEAUNE Bruno

BOYAS Sébastien

BRESSON Jonathan

BRIER Pascal

DESNOS Sandrine

DURAND Sylvain

ESCHENAUER Sandrine

ETIEMBLE Angéline

LE BOTERFF Ouafa

LE BRIGAND Michel

MANSALIER Marie

MANSALIER Nicolas

MELCHIOR Jean-Philippe

MOREL-PRIEUR Baptiste

ORIVAL Tony

PASSEMARD Christophe

RAHMANI Abderrahmane

TETART Philippe

TIA Pierre-Cédric

VILLARET Sylvain

ZANNA Omar

ÉTUDIANTS de master 1 et
2 SSSATI

