

Éduquer à l'empathie au-delà des frontières pour prévenir les violences

par Omar ZANNA*

Résumé

Cet article décrit les modalités de mise en place d'un scénario pédagogique, baptisé « A la lisière de la frontière », expérimenté auprès de mineur.e.s incarcéré.e.s et d'élèves d'écoles primaires et de collèges. En plus de former - par les corps - à la sensibilité et à l'ouverture au sens d'autrui, c'est-à-dire à l'empathie, ce dispositif est - résultats à l'appui - l'occasion d'apprendre en résonant, à changer de point de vue sur le monde et ainsi éviter de s'enfermer dans des postures dogmatiques.

Mots-clés : Corps, éduquer, former, émotions, empathie, résonance.

Summary

This article talks about the modalities of positioning in an educational scenario, called "at the edge of the border," tested with incarcerated youth, and elementary and middle school students. In addition to forming — through bodies in motion — sensibility and awareness of the other, or empathy, this learning device provides the moment to learn in a way that resonates, to change the perspective on the world, and thus, to avoid locking oneself into dogmatic positions.

Keywords : Body, educate, train, emotions, empathy, resonance.

« Respecter autrui ; Acquérir et partager les valeurs de la République ; Construire une culture civique » (1). Ainsi commence le texte officiel relatif à l'enseignement moral et civique (EMC), en application en France, depuis le 27 juillet 2018. Dans sa partie intitulée à la « Rencontre de l'Autre », le rapport de Jean-Louis Borloo, remis le 26 avril 2018 au Premier Ministre, suggère « qu'il ne saurait y avoir de politique de vivre ensemble et de lutte contre l'exclusion sous toutes ses formes sans une politique résolue permettant à chacun d'aller à la rencontre de l'Autre. » (2). Invité à s'exprimer en pleine crise du coronavirus, dans le journal du *Café Pédagogique*, sur « L'école d'après la pandémie », Philippe Meirieu rappelle, en ces mots, ce qui, selon lui, « fait École » : « Peu importe comment je m'appelle et quelle est mon apparence, je suis là comme je suis, avec mes difficultés et mes ressources, dans un groupe où nous découvrons progressivement, grâce au maître, que nous pouvons partager des savoirs et des valeurs, où ce que j'apporte aux autres est aussi important que ce qu'ils m'apportent, où nous apprenons, simultanément, à dire "je" et à faire du "nous". » (3)

* Sociologue, Professeur à l'Université du Mans, Laboratoire VIPS (2).

Ces trois passages résonnent comme des incantations à l'apprentissage du « sens des autres » (Augé, 1994). Si les enseignants y adhèrent de bon gré, les dispositifs pédagogiques permettant de transformer l'essai de ces déclarations en situations concrètes s'avèrent moins évidents. Il y a, en effet, en la matière, loin de la coupe aux lèvres ! Par ailleurs, si, sur le plan théorique, le développement de l'empathie est désormais bien connu (Hoffman, 2008 ; Pinotti, 2013 ; Hochmann, 2012 ; Attigui & Cukier, 2011 ; Brunel & Cosnier, 2012 ; Berthoz, 2013), c'est le passage à la pratique, autrement dit le chemin du laboratoire à la réalité, qui demeure faiblement investi par les recherches. Précisons néanmoins que certains dispositifs expérimentaux se révèlent tout à fait idoines pour ce type d'éducation. A l'instar des travaux de Daniel Favre (2016) ou bien encore de Serge Tisseron (2015), les propositions d'éducation à l'empathie que je propose constituent des pistes dignes d'intérêts socio-éducatifs. C'est donc pour participer à combler l'écart entre le laboratoire et la pratique que j'ai, ces 15 dernières années, conçu et conduit des programmes de rééducation ou d'éducation à l'empathie à l'adresse de mineurs incarcérés (Zanna 2008), de mineurs délinquants pris en charge par des structures éducatives (Zanna, 2010), de jeunes majeurs incarcérés, accompagnés par des Services pénitentiaires d'insertion et de probation (Zanna 2011), d'écoliers (Zanna, 2015) et de collégiens (Zanna & Jarry, 2018). Parmi ces nombreuses expérimentations à dessein de lutter contre les violences ou bien de les prévenir, après celui « du jeu des Mousquetaires », de « la visite au Musée », celui baptisé « A la lisière de la frontière » fait partie des plus aboutis.

Cet article propose de restituer les modalités de mise en œuvre, les portées éducatives et une partie des résultats de ce scénario pédagogique éprouvé dans le cadre de plusieurs recherches-actions (II), non sans avoir au préalable rappeler l'intérêt d'éduquer à l'empathie en passant par les corps en mouvement (I).

I. Pourquoi éduquer, par les corps en mouvement, à l'empathie ?

Historiquement, la disposition à l'empathie a d'abord eu comme vocation d'exprimer la relation projective que chacun entretient avec des objets c'est-à-dire la disposition de l'observateur à faire l'expérience esthétique de se mettre « dans » l'objet pour le ressentir de l'intérieur (Pinotti, 2016). Elle a, par la suite, été étendue aux personnes pour traduire la disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre (Maurice, 2009 ; Bauer, 2012).

Nous serions donc dans l'empathie « parce que nous avons un corps, tout simplement. Entre l'autre et moi, tout est d'abord affaire de mouvement, d'émotions et de corps » (Tisseron, 2010, p. 20-21). L'empathie se fonde donc en profondeur dans l'expérience corporelle, la sienne et celle des autres vécues en soi. Pour ce faire, cette disposition exige « un chan-

gement de perspective et une certaine forme de « sortie de corps » [...] voyager dans l'autre corps » (Berthoz, 2013, p. 148). C'est donc parce que nous vivons dans notre corps les gestes et les émotions perçues chez autrui que la représentation de l'autre peut advenir dans notre esprit. Ces gestes et ces émotions perçus et co-vécus opèrent, comme un langage symbolique (Mead, 2006) en ce sens où autrui est reconnu comme « un *alter ego* qui, malgré sa persistance différente, vise le même monde que moi » (Boulanger ; Lancon 2006, p. 500). Cette empathie émotionnelle – celle qui passe par les corps en co-présence – se déclenche principalement dans les situations de vis-à-vis. Elle suppose donc une résonance, c'est-à-dire ce processus mimésique de reconnaissance d'autrui par l'entremise des corps en interaction ou, pour le dire avec les mots de Harmut Rosa, cette « forme de relation au monde associant affection et émotion [...] dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment » (2018, p. 200). Tout se passe alors comme si nous pouvions comprendre « les actions des autres en nous plaçant dans un état corporel comparable » (Damasio, 2010, p. 130).

L'empathie cognitive – également nommée théorie de l'esprit – fait, quant à elle, référence à la capacité de se mettre cognitivement à la place d'autrui, d'inférer ses états mentaux, de deviner ses intentions et d'anticiper son comportement. Elle est toutefois, à elle seule, incapable d'induire un comportement moral. Certes, elle nous permet de comprendre (au sens étymologique de « saisir par l'intelligence ») ce que pense autrui, c'est-à-dire d'adopter le point de vue d'une autre personne et de se représenter son état mental, mais elle ne nous renseigne en rien sur ses états affectifs. Seule, en effet, la vue des corps en mouvement et de leurs halos sémiotiques sont susceptibles de rendre compte de l'état émotionnel : d'où le souhait de réhabiliter le rôle du corps et des émotions dans le domaine de l'éducation. Car, à la lecture des programmes scolaires, en dehors de l'éducation physique et sportive et des arts plastiques, il est évident que la prise en compte du corps et des émotions dans l'éducation occupe une portion congrue dans les préoccupations didactiques. Les propositions pédagogiques qui envisagent explicitement les émotions et le corps y sont donc, somme toute, encore assez rares. Pourtant, les travaux scientifiques montrent qu'en l'absence d'un corps en interaction avec son environnement, point de connaissance car « la représentation du monde extérieur au corps ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même, c'est-à-dire *via* sa surface. [...] Il est vrai que l'esprit apprend du monde extérieur par le biais du cerveau, mais il l'est tout autant que le cerveau ne peut être informé que par le biais du corps » (Damasio, 2010, p. 116). Nos états affectifs et nos émotions seraient assurément les premières manifestations de la vie mentale.

Ce parti pris d'une socialisation « incarnée », d'un corps en mouvement et résonant avec l'environnement physique et humain s'inspire, entre autres, d'une approche phénoménologique qui tient pour acquis le principe d'un corps instrument de la compréhension du monde. « C'est [en effet] par notre

propre corps que l'on a en écho connaissance du corps d'autrui » (Brunel & Cosnier, 2012 p. 63) et c'est « par mon corps que je perçois des choses. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 226). Le scénario pédagogique baptisé « A la lisière de la frontière », relève de cette veine. Il constitue un exemple de mise en œuvre faisant toute la place au corps et aux émotions. Il part du présupposé théorique selon lequel la compréhension des états mentaux et affectifs d'autrui réduit la distance entre « je » et « tu », « nous » et « eux » et diminue par conséquent, comme nous allons le voir maintenant, les risques de violence souvent, basés sur la méconnaissance d'autrui.

II. Découvrir le sens des autres au-delà des frontières

Afin de donner à voir l'intérêt de ce type de scénario pédagogique pour l'acquisition du sens de l'autre, cette partie propose, en premier lieu de rappeler les principes de la méthodologie déployés pour y parvenir A). Puis, seront déclinées les modalités de mise en œuvre du scénario pédagogique à « la lisière de la frontière », émaillées d'exemples de comportements observés au cours de plusieurs expérimentation B). Ensuite, et afin d'étayer, à l'aide d'un test d'empathie notamment, ces différentes observations, seront livrés les résultats issus de deux recherches, l'une menée avec douze mineurs délinquants et l'autre avec 50 élèves d'écoles primaires. C)

A) *Éduquer à l'empathie, oui mais comment ?*

Nos différentes expériences d'éducateur, d'enseignant, de formateur auprès d'enseignants et d'acteurs éducatifs nous ont appris que la compréhension des états mentaux et affectifs d'autrui réduit la distance entre « je » et « tu » (Buber, 1938), « nous » et « eux » (Severi 2010) et diminue par conséquent les risques de violence (Hoffman, 2008) souvent basés sur la méconnaissance d'autrui. C'est pourquoi, s'exercer dès le plus jeune âge à adopter l'état de corps et la perspective d'autrui, permet d'apprendre à voir et à ressentir le monde avec les yeux et le corps des autres, pour *in fine* s'inscrire dans l'intersubjectivité et par ricochet dans le monde social. Parmi les nombreux dispositifs conçus et expérimentés avec des élèves et / ou des mineurs incarcérés, le jeu « à la lisière de la frontière » a, depuis 2016, été testé à l'école primaire, au collège et dans trois prisons de l'ouest de la France. Au-delà de ce scénario pédagogique, la méthodologie proposée pour participer à une éducation à l'empathie et plus largement aux compétences sociales et relationnelles s'appuie sur un principe didactique et quatre piliers pédagogiques :

Un principe didactique :

Créer – de manière régulière et répétée – les conditions pédagogiques de la mise en scène collective des émotions partagées pour solliciter l'empathie émotionnelle / cognitive en passant par l'éprouvé des corps.

Quatre piliers pédagogiques :

- 1- « *Pratiquer ensemble pour entrer en résonance émotionnelle avec autrui* » : C'est assurément parce que les corps sont confrontés les uns aux autres que le phénomène de résonance empathique peut être activé. En effet, et cela est désormais démontré, la compréhension d'autrui est en partie liée à la manière dont nous vivons sa présence dans notre corps, c'est-à-dire à partir de ce que nous ressentons à la vue d'autrui (Gallese, Keysers, & Rizzolatti, 2004). Cette résonance corporelle nous permettrait de comprendre l'autre à la première personne.
- 2- « *Observer autrui pour apprendre par vicariance* » : Pour les théories de l'apprentissage, apprendre est également le fruit d'une observation vicariante (Bandura, 1976 ; Berthoz, 2003). En clair, cela veut dire que pour rendre possible l'activation de ce type d'apprentissages, les situations d'enseignement et plus largement de transmission requièrent toujours la coprésence des acteurs.
- 3- « *Inverser les rôles pour voir le monde avec les yeux des autres* » : Observer quelqu'un réaliser un geste technique et le réaliser ensuite, écouter une poésie et l'apprendre par la suite est plus efficient que de réaliser le geste ou de réciter une poésie sans les avoir observés / entendus au préalable. Autrement dit, pour maîtriser une pratique, « les règles ne suffisent [en effet] pas, il faut aussi des exemples » (Prairat, 2017, 109).
- 4- « *Mettre des mots sur les ressentis pour socialiser ses émotions* » : En mettant des mots sur leurs points de vue, leurs ressentis et en accueillant ceux des autres, les émotions, devenues sentiments (Damasio, 2017), sont assurément moins fougueuses. En plus de renforcer les situations de résonance émotionnelle, cela permet également d'apprendre à les socialiser et par conséquent à éviter les effets délétères lorsqu'elles ne le sont pas suffisamment apprivoisées (Zanna, 2019).

Le scénario à « la lisière de la frontière » illustre parfaitement cette méthodologie

Afin de rendre compte des modalités de mise en œuvre et de la portée éducative de ce dispositif, trois méthodes d'enquête ont été utilisées. Des entretiens compréhensifs, des focus groupes (sous forme de retour d'expérience) – réalisés avec 19 enseignants (dont 6 intervenants en prison auprès de mineur notamment) et 10 acteurs éducatifs ayant à plusieurs reprises mis en œuvre ce dispositif avec des élèves dans le cadre d'activités périscolaires et, d'autre part, des observations menées dans 5 classes de 5^{ème} ayant accepté de se prêter au jeu.

B) Au-delà de la frontière l'Autre !

Pour débiter la situation, l'animateur (enseignants ou acteurs éducatifs) propose aux participants (enfants / jeunes / élèves) de noter sur un papier ou d'exprimer de vive voix un sujet qui les questionne. À défaut de solliciter les participants, l'animateur peut également faire le choix de retenir une question

d'actualité susceptible de susciter un désaccord. Les sujets ne manquent pas ! « la chasse », « la religion », « la violence », « l'amour », « la récréation », « être vegan », « le foot », « la sanction », « l'homosexualité », « l'usage du portable en classe », « le luxe », « la prison », « la liberté », « l'égalité », « le mariage pour tous », « les caméras de surveillance », « la police », « la PMA », « les migrants »... autant de thèmes ayant fait l'objet d'une mise en œuvre. Afin de poursuivre l'illustration de ce scénario pédagogique, retenons le thème de « la liberté » régulièrement mise en scène avec des élèves et des enseignants en formation (4).

L'animateur invite, ensuite, les participants à se positionner d'un côté ou de l'autre d'une ligne-frontière préalablement matérialisée au sol. Ceux qui hésitent peuvent, bien sûr, ne pas faire de choix. Dans ce cas, ils se placent au centre, en situation d'observateurs sans mot dire, dans un premier temps au moins. Une fois répartis d'un côté ou l'autre, les membres de chaque groupe ont pour consigne d'échanger entre eux afin de préparer un argumentaire justifiant leur choix. Au cours de cette phase, les indécis peuvent encore se joindre à l'un ou l'autre groupe.

Il est arrivé, notamment lorsque les groupes sont peu nombreux, comme cela a été le cas en 2016 dans le « quartier mineures » d'une maison d'arrêt de l'Ouest de la France, que toutes les filles se placent du même côté de la frontière. « C'était à propos du mariage pour tous. J'avais posé la question suivante : est-ce que vous êtes pour ou contre le mariage homosexuel ? Quand j'ai vu que les trois filles s'étaient positionnées dans le même camp, je me suis demandé comment j'allais bien pouvoir faire pour continuer la situation... Et j'ai eu l'idée de me mettre toute seule de l'autre côté de la ligne. La première réaction des filles a été la surprise : « Comment Madame vous êtes d'accord pour que les pédés se marient entre eux ! Ce n'est pas possible... ». (Une enseignante).

A chacun sa vision du monde.

Une fois les deux groupes positionnés de part et d'autre de la ligne frontière, les participants ont pour consigne d'échanger entre eux, afin de préparer un argumentaire justifiant leur position. A ce stade, chacun est généralement convaincu – poids des représentations et des croyances aidants – de la véracité de sa position. Placés en situation d'échanges au sein du même *groupe d'opinion*, ce premier temps est habituellement très collégial dans la mesure où chacun a, à peu de choses près, le même point de vue. Les positions des uns et des autres restent dès lors très *autocentrées* puisque les participants puisent essentiellement dans leurs représentations pour justifier leurs positions.

Ce tropisme, à « camper » sur ses positions, c'est-à-dire à voir le monde uniquement à l'aune de soi-même, a plus particulièrement été observé chez les mineurs incarcérés. Ces adolescents ont en effet davantage besoin « de la stabilité du contenu de leur pensée et de pouvoir s'appuyer sur des certitudes... il est plus difficile pour eux de lâcher leurs anciennes représentations »

(Favre, 2016, p. 2). Cela dit, ils acceptent volontiers le point de vue d'un autre, dès lors que les arguments proposés ne sont pas trop éloignés des leurs. Cette tolérance (au sens étymologique « de supporter patiemment ») de jugement a également été observée au sein d'une classe de 5^{ème} au moment de discuter de « l'usage du portable en classe ». Parmi les élèves du groupe foncièrement contre l'usage du téléphone en classe, quelques-uns reconnaissent néanmoins la possibilité de son utilisation comme calculatrice ou montre lors des devoirs notamment. Si les plus radicaux préconisaient son interdiction *stricto sensu*, l'idée de limiter son usage aux calculs ou l'heure ne leur a pas posé de problème puisque pour eux, cette fonction n'était pas directement liée à une utilisation classique d'un portable (téléphoner, envoyer des SMS, consulter ses messages...). Avec l'officialisation de l'interdiction des portables à l'école depuis la rentrée 2018, la question ne se pose plus !

Mais revenons à la thématique de « la liberté » et au déroulé du scénario pédagogique. Jusqu'ici, la situation ressemble, à bien des égards, au débat mouvant (encore appelé « Jeu de positionnement ») (5) tout en s'en distinguant puisque « La lisière de la frontière » insiste également, et c'est une différence de taille, sur la mise en scène des corps pour induire une résonance émotionnelle et corporelle (Brunel & Cosnier, 2012). Et comme nous aurons l'occasion de le voir, elle s'en distingue en ce sens où elle ne mobilise pas la seule dimension cognitive. Au cheminement intellectuel (cognition) est ainsi associé celui de la résonance corporelle et émotionnelle (affection). Le fait de se mouvoir, de déambuler dans le même espace, de croiser des regards, des mimiques, des sourires... conduit les participants à accepter d'entrer dans une forme de vibration à l'unisson (Rosa, 2018).

A l'instar de l'invitation socratique à marcher pour apprendre à philosopher, afin d'inscrire pleinement les jeunes dans une logique d'éducation à l'empathie émotionnelle notamment, l'animateur propose ensuite aux équipes placées de part et d'autre de la frontière de changer 2 à 3 fois de côté, en veillant à ce que les participants se croisent, qu'ils se saluent et, point essentiel, qu'ils se regardent. Parce que les yeux et le visage apparaissent comme le lieu de reconnaissance (Le Breton, 2003), insister sur le croisement des regards, c'est amener les participants à accepter et à se reconnaître « Soi-même comme un autre », mais également à considérer respectivement et respectueusement cette autre version possible de moi comme une personne dont je suis responsable. Emmanuel Levinas ne soutenait-il pas que « le visage que j'accueille me fait passer du phénomène à l'être dans un autre sens : dans le discours je m'expose à l'interrogation d'Autrui et cette urgence de la réponse, pointe aigue, du présent m'engendre pour la responsabilité » (1971, 194).

Des visions du monde partagées

Une fois les rotations effectuées, et afin de continuer à inscrire pleinement les élèves dans une logique d'empathie cognitive, cette fois-ci, une nouvelle consigne est donnée : « Pour ceux qui sont d'accord avec l'idée que « nous sommes libres », trouver tous les arguments que vos camarades, en désac-

cord avec cette idée, ont en tête pour soutenir leurs positions et inversement ». Confrontés à penser ce qu'autrui pense, c'est-à-dire à changer sciemment de point de vue, incite les participants à « entrer mentalement dans le corps et le cerveau d'autrui » (Berthoz, 2013, p. 149) et ainsi à se déprendre de son propre point de vue afin d'appréhender le monde intérieur d'autrui.

Mais prendre d'emblée le point de vue des autres n'a pas toujours été aisé. Il est arrivé que certains élèves rencontrent des difficultés à sortir du giron de leurs représentations pour se mettre au diapason de celles de leurs camarades. Par exemple, lors d'une séance portant sur la thématique « manger de la viande » avec des élèves de CM1, quelques-uns ont eu du mal à se représenter la représentation mentale d'autrui. Ce constat est intéressant ; il rappelle que la capacité à se décentrer de soi pour appréhender le paysage intérieur d'autrui, sans s'y confondre, n'est pas innée mais bien acquise. Martin Hoffman (2008) précise, à ce sujet, que ce processus comportant 2 étapes (empathie émotionnelle et empathie cognitive) dont l'alliance aboutit à *l'empathie mature* – c'est-à-dire cette capacité à se mettre émotionnellement et cognitivement à la place de l'autre – survient entre 8 et 12 ans. « C'est l'âge où va naître la capacité d'empathie, qui n'est pas simplement la contagion émotionnelle qui se fait entre la mère et l'enfant : « je pleure / tu pleures, je souris / tu souris ». Rien donc d'étonnant à ce que certains élèves de CM1 ne réussissent pas spontanément à se représenter les pensées de leurs camarades. Cette période critique est en effet essentielle car « si, pendant la période critique où s'ouvre une fenêtre pour cette compétence ou cette faculté, on ne donne pas cette compétence ou cette faculté, alors, quand la fenêtre se fermera, l'enfant restera lui-même enfermé, peut-être pour toute sa vie, dans une vision unique de l'autre, qui sera source de sectarisme et de haine » (Berthoz, Ossola & Stock, 2010, 188). Et c'est encore pour cette raison qu'il est important, au cours de cette période, de veiller à solliciter régulièrement les jeunes afin de développer chez eux la plasticité cognitive nécessaire à dessiller leurs yeux sur la réalité des autres à l'aide de scénarii pédagogiques comme celui présenté ici. Ce type de situation est donc tout à fait bienvenu dans la mesure où les enfants sont « invités à abandonner leur propre point de vue pour adopter celui d'une autre personne. Cela leur donne la liberté de faire l'expérience d'autres positions intellectuelles, et donc de les comprendre de l'intérieur » (Nussbaum, 2011, p 94)

Pour terminer le jeu, chaque groupe est ensuite invité à exposer les arguments qu'il pense être ceux de l'autre groupe... Puis, place aux échanges animés par l'adulte qui, tel Socrate, fait advenir les propositions.

C) Un test d'empathie à la rescousse des observations

Les deux exemples suivants livrent quelques résultats chiffrés permettant d'apprécier plus avant les effets des programmes proposant le scénario pédagogique « A la lisière de la frontière » et / ou conçu selon la même méthodologie.

Des mineurs délinquants moins violents

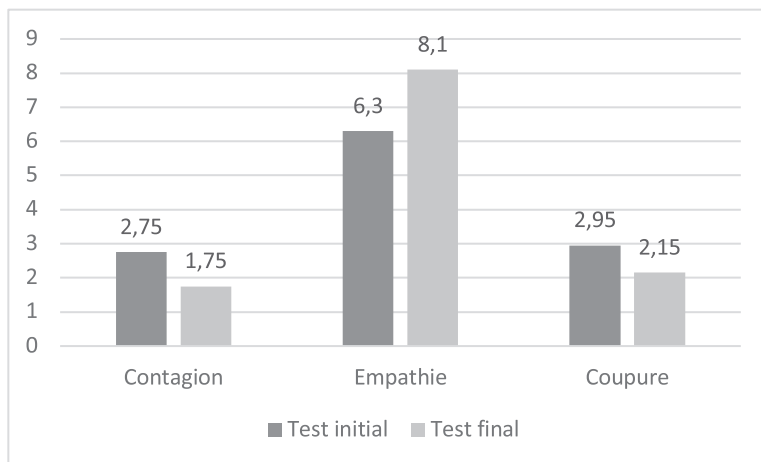
Je partirai ici d'observations menées au cours d'une clinique éducative d'une durée de six mois, (entre 2006 et 2007) à raison d'une séance hebdomadaire de jeux (sportifs) – dont une version aménagée du jeu « à la lisière de la frontière » pas encore baptisé de la sorte – impliquant la nécessité de prendre en compte les états émotionnels et mentaux des camarades, avec douze mineurs délinquants en veillant à respecter le principe et les piliers de la méthodologie posés plus haut.

Afin d'appréhender les transformations entre le début et la fin du protocole, le test Contagion émotionnelle / Empathie / Coupure émotionnelle (CEC) conçu par D. Favre et al (2005) a été passé auprès des 12 jeunes au début et à la fin du programme. Ce test propose de distinguer trois composantes affectives proches : la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure émotionnelle (CEC). La contagion est la tendance à se laisser envahir par les émotions d'autrui, à fusionner avec lui, à s'inscrire dans une logique de sympathie en quelque sorte (Berthoz & Ossola, 2010). La coupure consiste pour un individu à mettre à distance les émotions dont on redoute, le plus souvent inconsciemment, la souffrance qu'elles sont susceptibles de nous infliger. Cette dimension est un bon indicateur pour détecter les jeunes violents puisque celui qui n'est ni dans l'empathie, ni dans la contagion peut exercer toutes formes de cruautés sur autrui sans jamais ressentir d'inconfort. Précisons enfin que ce test comporte douze interrogations que les jeunes peuvent rencontrer dans le cadre de relations sociales au cours desquelles les affects sont habituellement mis en jeu. Dans chaque cas, ils sont invités à exprimer leur manière de réagir, parmi trois possibilités. Voici, à titre d'exemple, une question N°3 posée aux jeunes : « Tu dois annoncer à ton copain ou ta copine une mauvaise nouvelle » :

1. Tu ne peux pas lui dire, ça te rend trop triste (*Contagion*).
2. Ça sera dur mais possible de lui dire (*Empathie*).
3. Ça ne te pose aucun problème pour lui dire (*Coupure*).

Le graphique 1 expose les résultats obtenus aux deux tests. Comme on peut le voir, à l'issue de la période d'intervention, une augmentation sensible des scores de la modalité « Empathie » est observable. Ces résultats témoignent d'un plus grand partage et d'une compréhension affective et cognitive mutuelle. Au terme de six mois, les jeunes sont visiblement plus à même au décentrement, c'est-à-dire à passer d'une posture *autocentrée*, éclipant autrui, à une posture *hétérocentrée* accordant une place à autrui.

Ces résultats allant dans le sens d'une augmentation de l'empathie ont notamment été confirmés par les propos des adultes encadrant quotidiennement ces jeunes. Ils révèlent, par exemple, qu'au gré de l'avancée d'un programme et en cas de différends notamment, les jeunes en venaient moins rapidement aux mains pour privilégier le registre déclaratif, même si les propos tenus les uns envers les autres pouvaient être violents. Ainsi, ces situations de jeu – répétées régulièrement –, qui partent de soi et d'un savoir éprouvé avant



Graphique N°1 : Test CEC des 12 mineurs délinquants ayant participé au programme

de s'énoncer, étaient visiblement l'occasion pour chacun de se positionner. Le fait d'étoffer peu à peu son argumentaire permet de mieux exprimer sa pensée. Avec ces échanges sur l'expérience vécue *par corps*, les jeunes apprennent aussi à nommer et à catégoriser plus distinctement leur rapport au monde des autres. Cette façon de procéder enseigne « la substance de la morale humaine : assumer la responsabilité de ses actes, compatir avec les autres, vouloir leur apporter son aide et son réconfort, et avoir un sens convenable du fair-play et de la justice. Maturation de l'empathie et développement moral sont une seule et même chose » (Rifkin, 2011, 155). Tout bien considéré, parce qu'ils articulent la pensée, les mots font écran à la violence (Bentolila, 2010). C'est pourquoi cette capacité à imaginer l'expérience d'un autre, à la mettre en mots « doit être largement développée et affinée si nous voulons espérer maintenir des institutions décentes, malgré les nombreuses divisions qui marquent toute société moderne » (Nussbaum, 2011, p. 19).

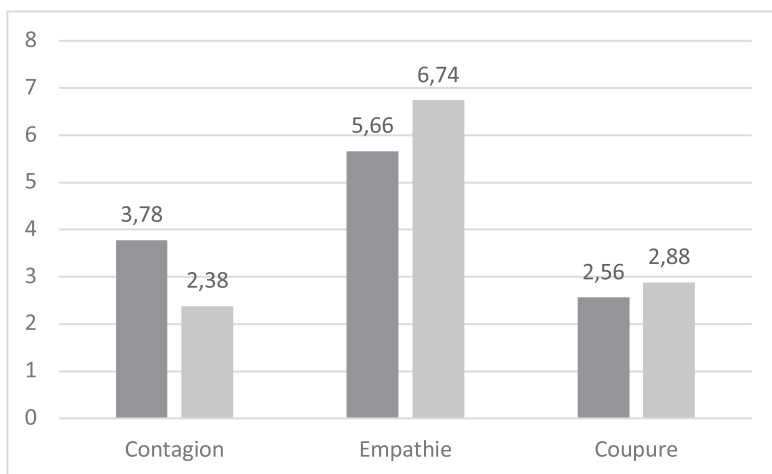
Des élèves plus ouverts aux mondes des autres

Le deuxième exemple est tiré d'un programme intitulé : « Comment tu te sens dans ton école » mené, entre 2018 et 2019, auprès de 50 d'élèves de classes de CE2, CM1 et CM2, situées en Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) (6), des Yvelines. Tous ces élèves ont assisté, à raison d'une heure trente par semaine à des séances d'éducation à l'empathie fait de jeux de motricité, littérature d'éducation civique – dont le jeu « à la lisière de la frontière » étaient dispensés par des enseignants formés à la méthodologie posée plus haut. Afin d'apprécier les effets de ce programme, un questionnaire et, à nouveau, le test CEC ont été renseignés, au début et à la fin du programme, par les 50 élèves y ayant participé et – également pour procéder à une comparaison – par 110 élèves de mêmes niveaux et du même territoire n'y ayant pas participé. Dans le cadre

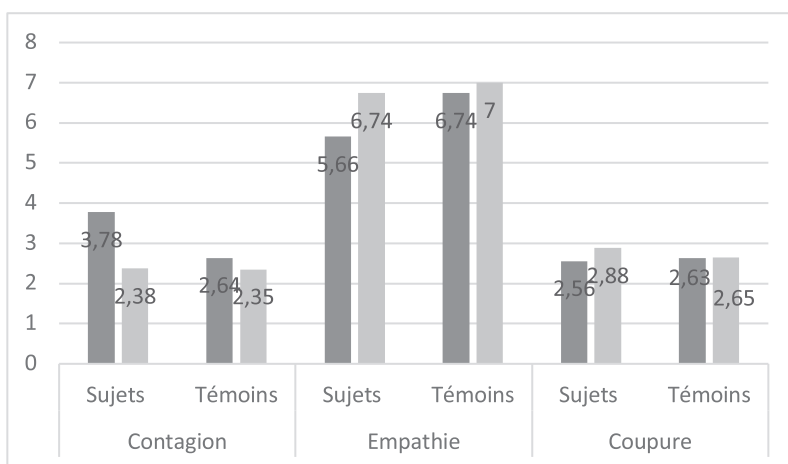
de cet exemple seuls les résultats du test CEC seront retenus à des fins de discussions de comparaison.

Comme on peut le voir sur le graphique 2, et à l'instar de l'exemple précédent, les résultats révèlent les effets des interventions sur la disposition à l'empathie. Ainsi, en 8 mois, les élèves augmentent leur score à la modalité « Empathie ». Une augmentation probante dans la mesure où, comparées à des élèves de même niveau de scolarité et du même territoire n'ayant pas participé au programme, les différences sont, comme le montre le graphique 3 manifestes.

Alors que pour les 50 élèves ayant participé au programme la modalité « Empathie » augmente de plus d'un point (1,08 point) entre le test initial et le test final pour les seconds la variation n'est de seulement 0,26 point.



Graphique N°2 : Test CEC des 50 élèves ayant participé au programme



Graphique N°3 : Test CEC des 160 élèves

Tout bien considéré, qu'il s'agisse des mineurs délinquants ou des élèves, force est de constater une augmentation au score de la modalité « Empathie ». Quand bien même ces résultats encouragent à développer ce genre de démarche, les chiffres de la modalité « Coupure » questionnent ? Pourquoi en effet le balancement empathique se fait-il toujours davantage au détriment de la modalité « Contagion » et très peu à celui de la modalité « Coupure » ? Ce constat nous avait déjà interpellé au moment de l'analyse des résultats du programme mené avec les mineurs délinquants, présentés plus haut, sans alors avoir formulé d'explications satisfaisantes à ce phénomène de balancement empathique. Depuis, pour rendre compte de cette tendance, nous formulons l'hypothèse suivante : si ce type de programme participe assurément à améliorer les scores de la modalité « Empathie » au détriment de celle de la « Contagion » et dans une moindre mesure (pour les mineurs délinquants notamment) de celle de la « Coupure », cela tient au fait que les mineurs délinquants, tout comme les élèves, sont plus enclins sciemment ou non, à perdre en « Contagion » et moins en « Coupure ». Pour bien comprendre ce tropisme, il faut prendre en main la loupe de la métapsychologie et descendre au cœur de l'appareil psychique et de son économie.

Baisser consciemment ou pas en « Contagion » c'est en effet gagner en quiétude (psychique). Autrement dit, cela permet de reprendre la main sur ses émotions, signe de leur apprivoisement. Cette trajectoire baissière pour les deux populations à la modalité contagion informe d'une disposition (maîtrisée) à pouvoir ressentir ce qu'un autre ressent sans pour autant s'y confondre. En revanche, lorsque les situations sont émotionnellement trop débordantes et par conséquent susceptibles de mettre à mal l'équilibre psychique, et à défaut d'avoir construit un système de pare-excitation (7) suffisamment viable, mineurs délinquants et élèves utilisent, pour se protéger, des stratégies de *coping* comme parade. Le terme de *coping* fait ici référence à l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement éprouvant, afin d'en maîtriser ou d'en diminuer l'impact sur son bien-être physique et psychique. Les individus ne subissent en effet pas passivement les situations difficiles qui s'imposent à eux, mais interviennent constamment pour établir des conditions qui leur soient propices. Cette tentative de maîtrise poursuit deux buts essentiels : éliminer ou réduire les conditions environnementales stressantes, mais aussi le sentiment de détresse qu'elles induisent. Et c'est précisément « la suppression de ce lien pathique primaire qu'on appelle empathie qui met en crise les liens interhumains et qui fait basculer les sujets » (De Vincenzo, 2017, 53) dans la violence contre les autres, devenus objets.

Cette observation rappelle à nouveau la nécessité, dans toutes les situations d'éducation, de créer un cadre suffisamment contenant afin que les apprenants se transforment sans crainte d'en pâtir. Ces remarques « soulignent que l'attachement sécurisé à l'enseignant [et plus globalement aux adultes edificateurs] augmente l'acquisition des compétences de base pour entrer dans l'apprentissage, confirmant ainsi l'importance de développer les

compétences socio-émotionnelles de l'enseignant et de l'élève pour contribuer à l'amélioration de la socialisation, mais aussi des compétences linguistiques » (Gueguen, 2018, 93-94). Si la dimension contenante peut expliquer le score de la « Coupure » pour les mineurs délinquants, sa stabilisation, voire sa hausse pour les élèves scolarisés en EP notamment interroge. Ce qui nous amène à formuler une autre hypothèse : les élèves les plus éloignés du système scolaire (les décrocheurs potentiels), parce qu'ils n'y sont pas reconnus et parfois maltraités - sous forme de punitions récurrentes par exemple (Debarbieux, 2018.) -, sont ceux qui adoptent le plus cette posture de déni et de mise à distance enclive de se transformer par du ressentiment, susceptible de se solder en positions radicales voire violentes.

Rappelons-nous, à propos de radicalisation et d'empathie ou plutôt d'absence d'empathie, la trajectoire de Kahled Kelkal, ce jeune français d'origine algérienne auteur des attentats commis en France en 1995. Bon élève jusqu'en 3^{ème} (15 ans), c'est tout naturellement qu'il entre au lycée. Et c'est là que tout bascule selon lui (8). Amené à composer avec des lycéens de son âge ne partageant pas le même habitus que le sien, il se sent régulièrement discriminé. « Confronté à une image négative de lui-même, il lui faut soit se couler dans le regard des autres et renoncer à ce qu'il est, soit rester ce qu'il est et se couper des autres » (Gaulejac (de), 2009, 75). Et c'est précisément cette coupure qui va le conduire à inhiber progressivement son empathie émotionnelle notamment envers ceux qui ne sont pas comme lui, ceux qui ne partagent pas ses « croyances ». Fragilisé, en quête de sens, il devient plus réceptif à une offre de radicalisation qui semble « présenter beaucoup d'attrait pour des jeunes décontenancés, notamment parce qu'elle confère un bouclier de haine très efficace pour des identités en construction ou qui recèlent des failles. Cette haine est au départ, chez certains jeunes, une haine de soi, que la radicalisation permet de projeter sur les autres, sur le monde, sur l'être au monde, afin d'acquérir une contenance à toute épreuve » (Benslama, 2019, 95). C'est alors que la découverte de l'islam prend pour lui toute sa cohérence. Et c'est encore cette coupure, nourri par du ressentiment, qui va progressivement prendre la forme d'une haine et d'une rage à l'adresse de la société et plus précisément des politiques publiques, les médias et les hommes politiques considérés comme relevant d'un autre monde que le sien et de ses coreligionnaires. Et c'est toujours en encore cette coupure, qui s'apparente à bien des égards, à une « anesthésie de la pensée, que nous pourrions qualifier d'alexithymique, [qui] nous semble être un mécanisme opérant chez de nombreux sujets capable de mettre en acte des conduites violentes, car, précisément, ils ne prennent pas en compte l'autre comme un objet doté d'une subjectivité [...] L'autre peut alors devenir objet de n'importe quelle violence, car le manque d'empathie dépouille l'autre de son statut de sujet ; il n'est plus de la même espèce, déracine de son humanité par un sujet qui se déshumanise » (De Vincenzo 2017, 50). Objectalisées, les victimes n'existent alors plus en tant que sujets. L'Autre et tous ceux qui lui ressemble, et dont Kahled Kelkal pense qu'ils sont à l'origine de sa souffrance et de sa

stigmatisation sont pensés comme des non-humains « comme *ein Stück*, un morceau » (Sironi, 2004, 241) dont il peu abuser sans jamais se soucier des répercussions des actes dont ils sont les victimes.

Conclusion

Au cours du dispositif présenté dans ce texte, les participants sont amenés, à chaque nouvelle situation, à revenir mentalement sur leurs positions (pilier 4 de la méthodologie). Le fait d'étoffer régulièrement son argumentaire permet de mieux exprimer sa pensée. Avec ces échanges - vécus *par corps*-, les participants apprennent à nommer et à catégoriser plus distinctement le monde des autres. Cette expression verbale de ce que l'on a éprouvé dans son corps, s'apparente à ce que Martin Hoffmann (2008) appelle la « discipline inductive » qui sensibilise les enfants aux effets de leurs propres actions.

Ainsi répété régulièrement, le scénario pédagogique « à la lisière de la frontière », à l'instar de tous ceux proposés dans le cadre des programmes conduit depuis 15 ans, enseigne aux jeunes à comprendre, affectivement et cognitivement, le point de vue des autres et de manière connexe à s'extraire de l'emprise de leurs propres représentations. Ainsi, en suggérant aux uns et aux autres à se mouvoir en doutant plutôt que de s'arrêter sur des certitudes, en développant la résonance émotionnelle et le sens critique, cette pédagogie socratique empreinte d'empathie, permet de se familiariser avec la capacité à changer de perspective qui consiste à voir et à ressentir également le monde avec les yeux et les ressentis des autres. Ce faisant, les jeunes apprennent à se prémunir des risques de positions dogmatiques susceptibles de se transformer en positions extrêmes dont on connaît les funestes conséquences.

Bibliographie

- Attigui P., & Cukier A. (dir.), *Les Paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*, Paris, CNRS Éditions, 2011.
- Audibert C., *L'incapacité d'être seul*, Paris, Payot & Rivages, 2011.
- Augé M., *Le Sens des autres*, Paris, Fayard, 1994.
- Bandura A., *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1976.
- Benslama F., Introduction aux états généraux psy sur la radicalisation, *Le genre humain*, 2019/2, n°61, 91-96.
- Bauer J., *Pourquoi je ressens ce que tu ressens*. Paris, GuyTrédantiel, 2012.
- Bentolila A., *Parle à ceux que tu n'aimes pas*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- Berthoz A., & Jorland G. (dir.), *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- Berthoz A., *La Décision*, Paris, Odile Jacob, 2003.
- Berthoz A., *La vicariance*. Paris, Odile Jacob, 2013.
- Berthoz A., Ossola C., & Stock B., *La pluralité interprétative*. Paris, Collège de France, 2010.
- Boulanger C., & Lancon C., L'empathie : réflexions sur un concept, *Annales Medico Psychologiques* 164(6), 2006, 497-505.
- Brunel M.-L., & Cosnier J., *L'Empathie : un sixième sens*, Presses universitaires de Lyon, 2012.

- Damasio A. R., *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- Damasio A., *L'ordre étrange des choses*, Paris, Odile Jacob, 2017.
- Debarbieux E., *L'impasse de la punition à l'école*. Paris, Amand Colin, 2018.
- Dubet F., *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil, 2013.
- Favre D., *Éduquer à l'incertitude*, Paris, Dunod, 2016.
- Favre D., Joly J., Reynaud C., & Salvador L.L., Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle. Partie 1 : Historique critique de la notion d'empathie, *Enfance*, n° 4, 2005, 363-382.
- Gallese V., Keysers C., & Rizzolatti G., A unifying view of the basis of social cognition, *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 2004, 396-403.
- Gaulejac (de) V., *Qui est « je »*, Paris Seuil, 2009.
- Gray P., *Libre pour apprendre*, Paris, Actes Sud, 2016.
- Gueguen C., *Heureux d'apprendre à l'école*, Paris, Robert Laffont, 2018.
- Hochmann J., *Une histoire de l'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2012.
- Hoffman M., *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008.
- Honneth A., *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2000.
- Le Breton D., *Des visages*, Paris, Métailié, 2003.
- Maurice E., *Aux origines de l'empathie : Fondements & Fondateurs*, Nice, Les Éditions Ovidia, 2009.
- Lévinas E., *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*, Paris, Livre de poche, 1971.
- Mead G. H., *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945/2013.
- Nussbaum M., *Les émotions démocratiques*, Paris, Climats, 2011.
- Sennett R., *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*, Paris, Albin Michel, 2010.
- Pinotti, A., *L'empathie : Histoire d'une idée de platon au posthumain*, Paris, Vrin, 2016.
- Prairat E., *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*, Paris, ESF Sciences humaines, 2017.
- Rosa H., *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte, 2018.
- Rifkin J., *Une nouvelle conscience pour un monde en crise : Vers une civilisation de l'empathie*, Paris, Les liens qui libèrent, 2011.
- Sironi, F., Comment devient-on bourreau ?, In A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- Simmel G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- Tisseron S., *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Albin Michel, 2010.
- De Vincenzo M., L'Effacement de l'autre ou le manque d'empathie, *Corps & Psychisme*, 2017/2, n°72, 43-57.
- Zanna O., & Jarry B., *Cultiver l'empathie à l'école*, Paris, Dunod, 2018.
- Zanna O., *Le corps dans la relation aux autres*, Rennes, Pur, 2015.
- Zanna O., *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Paris, Dunod, 2010.
- Zanna O., L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? Le cas des mineurs incarcérés, *Staps. Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, n°79, 2008, 95-111.
- Zanna O., Restaurer l'empathie des détenus pour mieux réfléchir aux conséquences de leurs conduites chez autrui, recherche-action pour le Service de probation et d'insertion pénitentiaire de Rennes, 2010-2011.
- Zanna O., *L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence*, Paris, Dunod, 2019.

Notes

1 Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) publié le 27 07 2018.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf.

- 2 Rapport Borloo : Vivre ensemble, Vivre grand : Pour une réconciliation nationale. P 114 (http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/IMG/pdf/sra4_complet.pdf).
- 3 http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx?actId=ebwp0YMB8s1_OGEGSsDRkNUcvuQDVN7aFZ1E4yS5hsZhCkj7nD8IbOpr-0B2coAI&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&actSource=502232
- 4 L'animateur peut, pour des raisons pédagogiques, comme cela a parfois été le cas, reformuler le thème. C'est ainsi que le thème de « la liberté » a été transformé de la manière suivante : « Vous sentez-vous libre ? ».
- 5 <http://outils-reseaux.org/DebatMouvant>
- 6 En France, les réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) sont définis selon les caractéristiques comme les catégories socioprofessionnelles, le taux d'élèves boursiers, le taux de redoublement avant l'entrée en sixième... En un mot, les élèves issus des milieux populaires ont plus de chance de se retrouver dans les établissements classés en en REP.
- 7 Selon Catherine Audibert, « Le pare-excitation consiste à protéger l'organisme contre les excitations en provenance du monde extérieur qui, par leur intensité, risqueraient de le détruire. », *L'incapacité d'être seul*, Paris, Payot & Rivages, 2011.
- Winnicott D. W. (1963), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1989.
- 8 Voir à ce sujet l'entretien réalisé par le sociologue Dietmar Loch avec Kahled Kelkal *dans le journal Le Monde du 7 octobre 1995*.
-