



HAL
open science

Recherche-Action Au Lycée, Favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)* pour améliorer l'empathie. ...Améliorer l'empathie pour favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)* ?

Monique Gaëtan, Roland Gaëtan

► To cite this version:

Monique Gaëtan, Roland Gaëtan. Recherche-Action Au Lycée, Favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)* pour améliorer l'empathie. ...Améliorer l'empathie pour favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)*?. Eduquer à l'Empathie: où en sommes nous?, May 2017, LE MANS, France. hal-01599131

HAL Id: hal-01599131

<https://hal.science/hal-01599131>

Submitted on 1 Oct 2017

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

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

Recherche-Action

Monique et Roland GAËTAN. Université de TOULON SUD VAR. Ethologie Humaine.

Au Lycée,

Favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)* pour améliorer l'empathie.

...Améliorer l'empathie pour favoriser le Sentiment de Sûreté (SDS)* ?

* SDS¹ secure: Etat de sécurité intérieure qui se traduit par une sérénité vécue qui permet mentalisation, régulation des émotions, et tout à la fois, ouverture aux autres, à la connaissance, à l'avenir.

* Empathie: Comprendre comment l'autre "fonctionne", se mettre à la place de l'autre tout en gardant sa place. Nous proposons cette définition épurée : la notion d'empathie ne fait pas l'unanimité et de nombreuses dimensions restent à explorer.

1.INTRODUCTION

Nos expériences d'enseignants croisées avec les connaissances actuelles en psychologie, éthologie, neurosciences nous ont amenés à nous interroger sur une approche différente de l'élève. Nous avons été amenés à considérer que derrière chaque élève il y a une personne. En effet les recherches actuelles mettent en évidence un lien entre l'affectif et le cognitif dans les comportements, les apprentissages (Damasio 2010), et une socialité inhérente à notre humanité (Rizzolati 2007, Boustany 2014). Cela nous a amené à approfondir la théorie de l'attachement (Bowlby 1967, Guedeney 2008), qui établit une relation entre l'affectif, le social, le cognitif.

Cette RECHERCHE s'inscrit dans la théorie psychologique de l'Attachement, éclairée par les neurosciences. Le volet ACTION prend sa place dans le monde scolaire.

La théorie de l'attachement

À l'origine, l'attachement a été conçu par Bowlby, (qui s'appuie sur l'éthologie et la théorie de l'évolution), comme un système motivationnel de protection permettant au bébé d'obtenir la proximité physique d'une figure de soin. Selon le type de réponses obtenues le bébé développera un attachement sécure ou insécure (de type évitant qui minimise ses demandes, de type angoissé-ambivalent qui les maximalise, de type désorganisé quand "effrayé " par la figure de soins). Dans le meilleur des cas, disponibilité, sensibilité, acceptation, coopération de la (des) figure(s) de soins à l'égard du bébé lui permettent de se développer de façon sécure, et ainsi, de s'ouvrir au monde et à l'exploration. Plus tard dans le développement, tout comme chez l'adolescent et l'adulte, cette sûreté est intégrée dans les MIO (modèles internes opérants) qui constituent la représentation mentale de la personne en relation.

Le SDS sécure permet tout à la fois l'ouverture à l'autre, au monde, à la connaissance, et favorise les apprentissages (in Guedeney 2008). Ce SDS est flexible, particulièrement dans

¹ Le terme anglais *secure* est souvent traduit par sécurité; nous utiliserons **sûreté** qui nous semble éviter l'ambiguïté avec la notion de sécurité dans une société où on se préoccupe beaucoup de "sécuritaire" et aussi l'amalgame avec ce qu'on peut considérer comme relevant de la sécurité physique..

les périodes "sensibles", et l'adolescence en est une. De nouvelles figures, adultes et pairs peuvent participer à l'infléchir, voire à le modifier.

La Théorie de l'Attachement nous a permis d'envisager une amélioration du SDS en milieu scolaire, et d'y relier de possibles progrès dans la scolarité.

Aspect exploratoire du SDS (AESDS)

Pour tenter de bonifier le SDS, il nous semblait pertinent, en milieu scolaire, et particulièrement au Lycée, d'intervenir sur ce que les chercheurs nomment sa "dimension exploratoire" (in Guedeney, 2008): schématiquement, régulation des émotions, en particulier des émotions négatives liées à la scolarité, mais aussi stimulation des émotions positives et amélioration de la relation, à l'adulte comme aux pairs².

A cette fin nous avons mis en place des "ateliers" qui constituent la partie ACTION de notre Recherche-Action.

La relation entre empathie et sentiment de sûreté

*** Références psychologiques:**

- *"Si la sécurité d'attachement ouvre à une plus grande souplesse de pensée, elle a des répercussions sur les possibilités d'empathie"* (Demogeot,2009).

- *"L'empathie est cette capacité à comprendre autrui, à se mettre à sa place tout en gardant la sienne. Cela suppose une bonne conscience de soi et une bonne différenciation soi-autrui, l'un et l'autre n'étant possibles qu'au sein de relations d'attachement de bonne qualité."* (Delage,2008) .Le SDS secure en est l'expression.

*** Références biologiques**

Quand il y a sûreté, il y a sécrétion d'ocytocine, même en situation de stress. Et l'ocytocine favorise l'empathie (Pierrehumbert 2015). Notons que l'ocytocine est un puissant modulateur des neurones miroirs (Bustany 2014), qui permettent ouverture et connaissance immédiate, implicite, au fonctionnement de l'autre. (Bustany 2014, Rizzolati 2014).

Ces références, émanant de sources théoriques diversifiées, associent SDS et Empathie, et donnent sens au titre de notre proposition.

A une possible amélioration du SDS en milieu scolaire, nous associons l'hypothèse que l'empathie serait reliée.

AEDS et empathie

D'autres références théoriques fondent notre démarche et action, dans l'approche de l'AESDS et de l'empathie.

*** La prise en compte de la dimension holistique de l'être humain:** l'affectif, le cognitif, le social, qui interagissent en circularité.(Jouvent 2009)

Dans les ateliers nous abordons l'empathie comme phénomène complexe avec sa résonance émotionnelle, connectée aux capacités cognitives, aux mémoires, à la conscience de soi, de l'autre.

*** L'être humain est un être social**, sa socialité est consubstantielle à son humanité (Delage 2013). Les systèmes miroirs (Bustany 2014, Delage 2011) permettent la compréhension des émotions (et intentionnalité d'action) reconnues chez l'autre: dans ce cas les aires cérébrales concernées sont les mêmes chez soi et chez l'autre: l'insula, l'amygdale, le cortex cingulairequi sont aussi impliquées dans l'empathie.

Cette socialité se construit grâce à différents *"systèmes motivationnels"* retenus par l'évolution: *"l'empathie et l'intersubjectivité poussent à l'intérêt pour l'autre"* ainsi qu'"à la

²Les travaux de Daniel Favre(2013), parlent ici de la motivation d'innovation .

connaissance de soi dans la rencontre avec l'autre. L'attachement promeut la sécurité et les liens de protection". (Delage 2011). Il sera difficile de différencier ces systèmes tant ils sont imbriqués.

Dans les Ateliers tous les échanges proposés se font en situation de communication, entre pairs et avec adulte.

*** La prise en compte du développement et des caractéristiques de l'adolescence**

A l'adolescence, les attachements avec les figures parentales sont mis à distance (mais pas moins importants). L'adolescent, dans sa quête d'autonomie, active l'exploration du monde qui l'entoure, entre autres par le biais de nouvelles relations, avec des pairs et avec d'autres adultes.

La maturation cognitive (opérations formelles Piaget 1964), la maturation affective (souvent "bouillonnante"), ne se réalisent pas au même rythme (Dayan 2011).

Dans les ateliers nous proposons des supports et des situations diversifiées. Nous cherchons à "revisiter" et solliciter sensorialité-émotion et cognition-métacognition, nécessaires à l'empathie.

*** La reconnaissance de la personne de l'élève**

Dans les ateliers: atmosphère de respect mutuel, où chacun est considéré par chaque autre comme un être de valeur, responsable, et où la parole de chacun est respectée: cela se décline entre adulte et élèves, comme entre élèves.

Nos hypothèses proposent qu'en cherchant à renforcer l'AESDS,

L'amélioration du SDS dans sa globalité est possible au Lycée.

De façon concomitante, l'empathie sera améliorée.

En conséquence, les mémoires seront bonifiées,

les comportements, résultats scolaires des élèves seront en progrès
la vie relationnelle dans la classe sera améliorée.

Note: Il s'agit d'une Recherche Action dans laquelle l'être humain est considéré dans sa complexité, l'étude se situe au Lycée, en classe, c'est un ensemble systémique. Nous n'aurons pas, ici, l'espace nécessaire pour détailler l'ensemble de la recherche.

2.METHODE:

Il s'agit d'une évaluation "avant-après" avec groupe témoin. La variable expérimentale est constituée par les ateliers.

Il s'agit d'une analyse intergroupe, intra groupe, inter sujet, intra sujet.

Il n'y a pas d'analyse statistique, la recherche portant sur de petits groupes.

L'expérimentation se réalise depuis 2010, mais l'exploitation des données n'a été effective que sur 5 années.

2.1. Tests

2.1.1 Mesure quantitative et qualitative du SDS

Les tests d'Attachement: Blaise Pierrehumbert (2003) a mis au point un questionnaire , le "Camir" qui cherche à évaluer, de façon graduée, un profil plus ou moins secure ou insecure. Le test de 72 items n'étant pas envisageable en situation scolaire nous nous appuyons sur un test qui en est inspiré (Cyrulnik, Delage 2007)³

2.1.2. Mesure de type éthologique (vidéo) que nous ne développons pas ici.

2.1.3. Mesure de la Dimension Exploratoire du SDS (AESDS, voir 4.4.2) :

³ Ce test n'a pas été validé statistiquement en le comparant avec d'autres méthodes d'exploration d'attachement. Il permet cependant de discriminer les profils sécurisés et insécurisés, même si, l'intérieur des catégories insécures la discrimination est plus difficile

Questionnaire ouvert (QO) en fin d'ateliers et qui concerne uniquement les élèves des ateliers: "Quelles ressources as-tu puisées dans les ateliers auxquels tu as pris part?" "Dans quels domaines peuvent-elles être utiles?". Traitement des données qualitatives et quantitatives dans une grille d'analyse du discours.

2.1.4. Mesure de l'Empathie:

Mêmes supports que l'AESDS.

D'autres grilles d'analyse qualitative sont utilisées (voir partie "discussion")

2.1.5. Mise en relation des données récoltées dans les différents supports.

Note: Une proposition de retour individualisé (15mn) pour chaque élève des groupes témoins.

2.2. Variable expérimentale: les Ateliers

2.2.1. Les "Ateliers" sont mis en place dans le cadre de "l'Accompagnement Personnalisé". Nous travaillons avec douze élèves d'une même classe de seconde, durant quatre mois effectifs, à raison d'une heure élève par semaine. Il n'y a aucun travail scolaire. Ces élèves, provenant de milieux socioculturels hétérogènes, sont choisis par l'équipe de professeurs de la classe comme pressentis ou reconnus les plus en difficulté scolaire (choisie au hasard).

Aux élèves les professeurs disent: "ce type d'approche, inhabituel, nous a semblé bienvenu pour vous aider dans vos apprentissages."

2.2.2. Les données théoriques présentées en introduction posent le cadre. L'objectif est le renforcement de l'AESDS dans lequel l'empathie a sa place. Les contenus dédiés à l'empathie sont différenciés : sensoriels (visuels particulièrement), sémantiques (histoire de vie,...), relationnels vécus en situation (exemple en pièce jointe), abstraits (phrase philosophique, point d'éthique..).

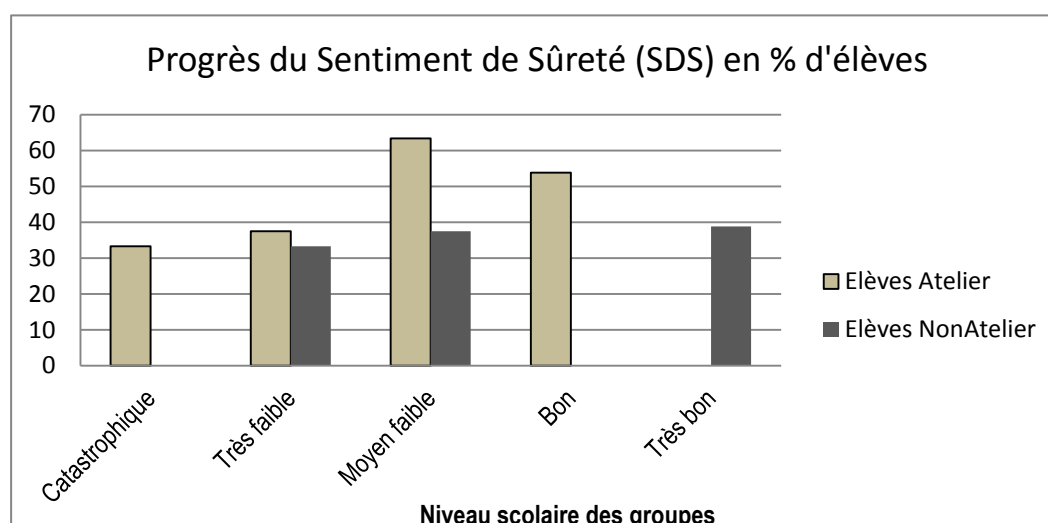
Note: Pour les élèves des ateliers, 1/2h d'entretien individuel est prévue à la fin des ateliers.

3.RESULTATS

3.1 Résultats (partiels) concernant le SDS . (Support camir adapté)

3.1.1 Progrès du SDS

Note: Les niveaux scolaires sont variables selon les années. Le niveau scolaire des élèves des Ateliers (A) étant toujours inférieur à celui du reste de la classe (NA).



3.1.2. Evolution du SDS en % d'élèves: sécures ou insécures, d'ateliers ou non atelier: Exemple

2016-17		Groupe atelier 12 élèves (Niveau scolaire moyen faible)	Groupe non atelier 20 élèves (Niveau scolaire très bon)
Sécures		50% des élèves(6)	70% des élèves (14)
	amélioration SDS	33%	21,4%
	stabilité SDS	33%	35,7%
	baisse SDS	33%	42,8%
Insécures		50% des élèves (6)	30% des élèves (6)
	amélioration SDS	33%	16,6% (1 élève passe secure)
	stabilité SDS	16 %	-
	baisse SDS	50%	83,3%

3.2. Résultats Empathie (supports questionnaire ouvert QO)

50% des élèves (28 élèves/56) ont exprimé des idées en relation avec l'empathie.

50% des élèves n'ont pas évoqué l'empathie.

3.3. Lien entre SDS (camir adapté) et empathie (QO)

Dans le questionnaire ouvert	élèves ateliers: 56	secure	insecure
		au moment du QO	au moment du QO
A : ont évoqué l'empathie	28 (50%)	17 (60,7%)	11 (39,3%)
B: n'ont pas évoqué l'empathie	28 (50%)	14 (50%)	14 (50%)

4. DISCUSSION

4.1 De façon générale,

Des études plus approfondies et portant sur des populations plus importantes seraient souhaitables.

Les mesures et observations se situent "sur le terrain", modelées par de nombreuses influences contextuelles, dans un ensemble systémique.

Les résultats sont obtenus dans le cadre du lycée, qui n'est qu'une partie de la vie de ces adolescents.

4.2. Evaluation du SDS (support camir adapté)

Note : Tous les résultats n'ont pas été présentés, nous discutons cependant quelques éléments qui semblent importants.

Les tests utilisés pour mesurer le SDS nous incitent à la prudence, même si la multiplicité des supports que nous avons superposés donnent des réponses en cohérence.

4.2.1 Le groupe "Atelier" est, sur l'ensemble des années, plus insecure que le reste de la classe en début d'année (grilles non présentées).

4.2.2. La progression du SDS -ou sa non régression- est au bénéfice du groupe Atelier. Et ce, quel que soit le niveau scolaire, et quel que soit le niveau de sûreté. Ainsi, à l'adolescence, en milieu scolaire, en renforçant l'AESDS, on peut améliorer le SDS.

4.2.3 Flexibilité du SDS.

4.2.3.1. Le contexte proposé dans les ateliers représente un cadre favorable à l'amélioration du SDS.

4.2.3.2. le SDS a tendance à baisser au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire, particulièrement lorsqu'il n'y a pas de soutien. Ceci questionne la structure scolaire.

4.2.3.3. La régression du SDS est à interpréter comme une grande fragilité, en particulier lorsque les élèves insécure sont en situation scolaire difficile.

4.3. Evaluation de l'empathie (support QO)

4.3.1. Les réponses exprimées dans le QO révèlent une différence perçue, conscientisée et évoquée par les élèves, de l'évolution de leurs ressources internes. Ces données conscientisées sont subjectives et on ne peut pas être sûr qu'il s'agisse d'un différentiel. Peut-on cependant considérer que cela représente une empathie pleinement vécue?

Malgré une exigence de rigueur (mise en place de grille de lecture en références à des items), l'empathie indispensable pour le décodage reste un biais.

4.3.2. Description qualitative de l'empathie

Quelles formes d'empathie évoquées (colonne de gauche)? par quels processus (colonne de droite)?

(Il s'agit des 28 élèves qui ont évoqué l'empathie; certains élèves ont plusieurs réponses).

Conscience réflexive: Capacité à réfléchir sur soi comme sur les autres, dans toutes les dimensions: ressentis émotionnels, pensées, états mentaux, intentions (Fonagy 2015).

"Forme d'empathie" évoquée	nb et % d'élèves	Composantes, processus d'empathie Références (Delage 2013)
Ouverture aux autres Qui passe par la sensorialité (écouter, voir, observer...) Qui évolue dans l'action (aide) dans l'échange verbal vers la connaissance vers la compréhension	15 53.5%	Meilleure conscience de soi et de l'autre. Différenciation soi- autrui.
Différence de point de vue Regards pluriels -----	9 32.1% -----	Par rapport a moi: je change de place pour regarder l'autre. conscience réflexive portant sur ce qui est vu et ressenti à propos de moi et de l'autre. Prise de conscience Ipséité-altérité. -----
Différence de point de vue Dimension symbolique, sémantique	5 17.8%	Par rapport a moi : je m'interroge sur la pensée et les idées de l'autre conscience réflexive portant sur des représentations de moi et de l'autre. Prise de conscience Ipséité- altérité

Différence de point de vue de façon générale dans d'autres statuts (professeurs) dans des situations d'incompréhension ----- Différence de point de vue avec transformations, flexibilité qui prend forme en paroles ou en actes	5 17.8% ----- 3 10,7%	Regarder, se regarder, se penser du point de vue de l'autre Se projeter dans l'état mental de l'autre Affinement conscience Ipséité-altérité Regarder, se penser du point de vue de l'autre Se projeter dans l'état mental de l'autre et inter- agir, l'autre me regardant Affinement conscience Ipséité- altérité
Valeurs éthiques évoquées dans la relation,	8 32.1%	"Soi-même comme un autre" (Ricœur) accès aux valeurs morales "prise en compte des attentes légitimes d'autrui en ce qui concerne notre comportement à son égard."

4.4.2.1. Les réponses au QO témoignent d'approches empathiques différenciées, indices d'une plus ou moins grande maturation des processus investis dans l'empathie (Delage 2013). Au regard des caractéristiques du QO, ces "degrés" auraient pu relever d'une approche personnelle, mais 4.4.4. semble proposer d'autres pistes.

4.4.2.2. L'ouverture à l'autre ne nécessite pas l'accès à la réflexivité, mais "l'approche sensorielle" est une dimension nécessaire à l'empathie. *"Apprendre à analyser le corps de l'autre constitue certainement un point de départ fondamental de la compréhension d'autrui"*.(Cyrulnik 2006) Il s'agit probablement d'une conscience fonctionnelle que certains nomment empathie primaire (Delage 2013).

4.4.2.3. Les autres descriptions nécessitent une conscience réflexive (Fonagy) On peut faire référence aussi au concept de "théorie de l'esprit" qui désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre.

4.4.2.4. "Soi-même comme un autre" permet d'accéder aux valeurs morales, avec les mêmes droits, les mêmes devoirs. La culture et les valeurs en constituent le cadre (Bustany 2014).

Un travail portant sur l'AESDS a permis aux élèves d'intégrer différentes "formes d'empathie".

4.4. Empathie et SDS

4.4.1. Les élèves sécures sont plus nombreux dans A (ont évoqué l'empathie) que dans B (n'ont pas évoqué l'empathie), au moment du QO.

Le SDS serait-il un "atout" pour évoquer l'empathie? Essayons d'approfondir en explorant différentes pistes.

4.4.2. Processus impliqués dans l'AESDS et processus impliqués dans l'empathie:

Dimensions et processus de l'AESDS (colonne de gauche). Dans la colonne de droite, nous tentons de relever quels sont les dimensions et processus de l'AESDS qui sont aussi constitutifs de l'empathie.

(Il s'agit des 28 élèves qui ont évoqué l'empathie; certains élèves ont plusieurs réponses).

En gras = particulièrement important. ? = pas de référence dans nos connaissances

Grille AESDS	Elèves qui témoignent d'empathie dans les réponses au QO		
Aspect exploratoire du SDS	Nb d'élèves	Réponses en %	Aspects communs à l'empathie et à l'AESDS: références (Delage 2011, 2013, sauf indication autre).
Dimension affective et relationnelle			
Empathie	28	50%	Cette composante de AEDS, est notre focus et nous l'interrogeons
Se sentir bien avec	23	41%	Fonagy 2015
Demander donner collaborer	12,5	22,3%	?
Relations stables	-	0%	?
Exploration interne, exploration relationnelle	45	80%	Les explorations (que nous avons nommées ouvertures) permettent une meilleure conscience de soi et de l'autre
Emotions positives	17	30,3%	?
Emotions négatives	4	7,1%	Les émotions négatives entravent les fonctions cognitives. Favre 2013
Emotions régulées	35	62,5%	Les émotions ont besoin d'être régulées pour accéder à l'empathie
Dimension cognitive			
Cohérence, sens du bilan	45	80%	?
Abstraction: Prendre du recul sur un objet, une situation et en extraire une notion plus générale.	35	62,5%	a sa place dans la réflexivité
Métacognition: Prendre conscience de son fonctionnement	48	85,7	a sa place dans la réflexivité
Mentalisation: Parler des éprouvés, de l'autre comme de soi	24	48,2%	a sa place dans la réflexivité
Différenciation de point de vue	27	48,2%	Fondement de l'empathie et de "la théorie de l'esprit"
Ouverture, transformation, flexibilité	40	71,4%	Souplesse de la pensée, adaptation en actes et pensées (Demogeot 2009)
Humour, poésie, forme artistique	4	7,1%	?

De nombreux processus et composantes sont partagés par AESDS et empathie. Au vu des résultats de terrain, l'idée que les processus sont imbriqués (Delage 2011) ne semble pas démentie.

4.4.3. Etude des liens entre SDS et empathie . Comparaisons intergroupes selon les années

	Groupe atelier	parlent d'empathie	élèves , % d'élèves secure et/ou en progrès SDS	
2010-2011	11 élèves	5	4 = 80%	relation SDS-empathie semble exister
2011-2012	8 élèves	6	4 = 66,6%	relation SDS-empathie semble exister
2012-2013	12 élèves	4 ⁴	4 = 100%	relation SDS-empathie semble exister
2013-2014	13 élèves	7 ⁵	2 = 28,4%	?
2016-2017	12	6	5 = 83,2%	relation SDS-empathie semble exister

Dans le QO, les élèves qui parlent d'empathie sont secure pour 66,6% à 100% selon les groupes, sauf en 2013-2014.

Le SDS semble confirmer son poids dans l'évocation de l'empathie. Des questions restent en suspend pour 2013-2014.

4.4.4.

4.4.4.1. L'approfondissement de l'année 2013-2014 nous a amenés à réaliser des analyses intra sujet, fondées sur les différents supports (vidéo, tests mémoires, retours d'enseignants, non présentés ici).

4.4.4.2. Nous avons prolongé l'analyse par ce que nous avons nommé description qualitative et "approches différenciées de l'empathie" (§ 4.3.2) et les avons confrontés au SDS (secure et/ou de ses progrès, et insecure)

4.4.4.3. L'évocation de l'empathie dans ses dimensions à la fois réflexive et sensorielle (écouter, voir, observer... §4.3.2) est dominante chez les élèves sécurisés et/ou dont le SDS s'est amélioré durant la période d'ateliers. Ces dimensions sont celles de la mentalisation (savoir parler des éprouvés de l'autre et de soi⁶), qui est une des composantes du SDS; ceci apporte un support théorique à ces observations.

Cela nous amène à proposer l'hypothèse:

L'évocation de l'empathie dans une démarche à la fois sensorielle et réflexive, pourrait être un indicateur d'un processus vers le SDS sécurisé. Elle pourrait être tout à la fois un élément déclencheur de ce processus.

(Notons que cela semble envisageable pour tous les élèves actuellement insecure qui ont évoqué l'empathie dans ses dimensions sensorielle et réflexive, tout particulièrement en 2013-2014).

⁴ Note: dans ce groupe atelier qualifié d'un niveau scolaire "catastrophique" par les enseignants, (dans une classe de niveau très faible) , 4élèves /12 (seulement!) parlent d'empathie. Il y a, par ailleurs, une atmosphère délétère. Quel lien entre niveau scolaire , atmosphère et % réduit d'élèves évoquant l'empathie? Peut-on évoquer l'empathie quand on se sent en difficulté-insécurité.. ? (Fonagy 2015)

⁵Note: Il s'agit d'élèves d'une Seconde Euro, que les Professeurs ont qualifiés de bons élèves (le reste de la classe étant de niveau "très bon"), et qui ont progressé scolairement. Les professeurs, comme les élèves, ont apprécié la dynamique positive de la classe. Par ailleurs, plusieurs élèves ont vécu des situations familiales récentes ou non résolues difficiles (suicide(1) , divorce(4)), ou sont en conflit avec les parents (2), ce qui peut expliquer en partie les SDS insecure. Ici, des questions entre SDS et évocation de l'empathie restent en suspend.

⁶ perception-sensorialité, émotion, sentiment sont reliés (Damasio 2010)

4.4.5. Le "silence sur l'empathie", nous informe-t-il sur les liens entre SDS et empathie?

Si 50% des élèves n'ont pas évoqué l'empathie dans le QO, il est difficile d'en cerner les raisons, mais plusieurs pistes peuvent être questionnées. Rappelons que parmi cette population 50% sont insécures.

4.4.5.1. Rappel: Il s'agit d'un questionnaire ouvert, posé dans un contexte scolaire, et entre autres explications, l'empathie peut ne pas représenter une réponse pertinente, peut ne pas être un élément "saillant", l'important à l'école étant "ailleurs"; les élèves ne parlent que de préoccupations scolaires: c'est le cas de 21,4% d'entre eux, dont 14,2% d'élèves insécures.

4.4.5.2. Par ailleurs,

* 7,1% sont insécures évitantes, et en conséquence peu dans l'émotion exprimée, voire peu dans la relation (Guedeney, 2008). De plus, sans être insécures, 7,1%, disent être dans la réserve (timides, peu confiants).

* 7,1% sont insécures angoissées-ambivalentes, peuvent avoir du mal à se décentrer, ce qui rend les processus d'empathie difficiles. (Guedeney, 2008). De plus, sans être insécures, 7,1% disent être préoccupés par des difficultés qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

4.4.5.3. Sans être insécures, 14,2% d'entre eux évoquent des émotions négatives ou du stress, qu'il faut pouvoir dépasser pour entrer en empathie. (Delage 2013)

Le SDS, de type insécure cette fois, semble peser sur le "silence" concernant l'empathie, mais d'autres pistes sont aussi à prendre en compte qu'il ne faudrait pas négliger pour favoriser l'empathie.

4.4.6. Bilan SDS et Empathie, pistes:

Le travail des ateliers portait sur le renforcement de l'AESDS, et ses bénéfices sur le SDS dans sa globalité sont notables.

Les résultats sur le terrain semblent de plus confirmer une relation entre SDS et empathie.

Les réponses d'élèves, si elles ne rendent pas compte de la totalité des transformations, attestent d'évolutions positives, pour le SDS comme pour l'empathie. Le SDS sécurisé tout comme l'amélioration du SDS semblent peser positivement sur l'évocation de l'empathie. Et, réciproquement, les dimensions et processus évoqués concernant l'empathie nous amènent à faire l'hypothèse que l'empathie pourrait représenter une amorce, le début d'une amélioration vers le SDS.

L'empathie (qui s'est manifestée diversement) pourrait témoigner de la maturation plus ou moins accomplie de la démarche empathique (la place donnée à la réflexivité), et d'un SDS sécurisé (lorsqu'il y a évocation à la fois sensorielle et réflexive). Et le SDS insécure pourrait être une des causes du silence sur l'empathie.

AESDS et empathie partagent des composantes et des processus qui semblent imbriqués et fonctionner en circularité.

Une étude longitudinale permettrait de vérifier ces résultats dans le temps.

5. CONCLUSION

Sur le terrain, l'évocation de l'empathie a mis en évidence des liens entre SDS et empathie, comme le proposent les données théoriques.

Oui, au Lycée, il est possible, dans certaines conditions, d'améliorer le SDS, et celui-ci favorise l'empathie (évoquée dans le cadre de notre questionnement). Les résultats nous conduisent aussi à proposer que l'empathie peut être une porte d'entrée vers le SDS.

SDS et empathie ont de nombreuses dimensions et processus en commun, fonctionnent en circularité.

Une étude longitudinale permettrait de vérifier ces résultats dans le temps.

Nous avons, dans une autre partie de la recherche, évalué l'impact positif de l'amélioration du SDS (dont l'empathie comme composante) sur la vie relationnelle dans la classe et sur le comportement des élèves. Nous avons également mesuré les progrès dans les mémoires et la scolarité.

Chaque étape nous rappelle que le sensoriel, l'affectif, le cognitif, le social sont reliés.

L'empathie aurait une place majeure dans une école qui prend en compte ces dimensions, et la mixité sociale pourrait ne plus y être envisagée comme contrainte ou injonction, mais comme une richesse, une opportunité d'ouverture à l'autre.

Il s'agit d'enjeux considérables.

LISTE DE REFERENCES :

- Bustany Pierre. Les neurones miroirs. *Novembre 2014 Sciences Psy n°1 P.41-47.*
- Bowlby John. *Le lien, la Psychanalyse et l'art d'être parent.* Albin Michel, 2011.
- Cyrulnik Boris. *De chair et d'âme.* Odile Jacob, 2006.
- Damasio Antonio. *L'autre moi-même.* Odile Jacob, 2010.
- Dayan Jacques, Guillery-Girard Bérangère. Conduites adolescentes et développement cérébral: psychanalyse et neurosciences. *Revue Adolescence, 2011 n° 7 P.517-526.*
- Delage Michel. *La vie des émotions et l'attachement dans la famille.* Odile Jacob, 2013.
- Delage Michel. *Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire: à propos d'une recherche-action.* 2013.
- Delage Michel . *La Résilience familiale.* Odile Jacob, 2008.
- Delage Michel. Neurosciences, pensée systémique et pratiques thérapeutiques. *Revue Thérapie Familiale* 2011.
- Demogeot Nadine. *Thèse Psychologie. Université Nancy2 Echec scolaire et problématique d'attachement* 2009.
- Favre Daniel . *Cessons de démotiver les élèves.* Dunod, 2013.
- Fonagy Peter. Attachement et Confiance. *Février 2015 Sciences Psy n°2 P38-41.*
- Guedeney Nicole, Antoine et al. *L'attachement, concepts et applications.* Masson, 2008.
- Jouvent Roland. *Le cerveau magicien.* Odile Jacob, 2009.
- Piaget Jean. *Six études de Psychologie.* Bibliothèque Médiation Editions Gonthier S.A. Genève, 1964.
- Pierrehumbert Blaise. *Le premier lien.* Odile Jacob, 2003.
- Pierrehumbert Blaise. L'amour pour bien grandir: l'attachement. *Sciences Psy n°2, Février 2015 P.20-25.*
- Pierrehumbert Blaise *Théorie de l'attachement et développement socio-émotionnel de l'enfant, Rencontres poitevines de Psychologie scolaires Université de Poitiers* 2010.
- Rizzolati Giacomo, Sinigaglia Corrado. *Les neurones miroirs.* Odile Jacob, 2007.
- Rizzolati Giacomo. Les Neurones miroirs . *Novembre 2014 Sciences Psy n°1 P36-40.*